



PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL

JORGE DE SOUZA MARINHO JUNIOR

ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA NA REGIÃO NORTE (2010-2020): Uma análise teórico-metodológica e conceitual.

PORTO NACIONAL/TO
2021

JORGE DE SOUZA MARINHO JUNIOR

ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA NA REGIÃO NORTE (2010-2020): Uma análise teórico-metodológica e conceitual.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus Universitário de Porto Nacional como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

Orientador: Prof. Dr. Adão Francisco de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- M338e Marinho Junior, Jorge de Souza.
 Estudo bibliométrico sobre a educação do campo no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu em geografia na região norte (2010-2020): uma análise teórico-metodológica e conceitual. / Jorge de Souza Marinho Junior. – Porto Nacional, TO, 2021.
 84 f.

 Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia, 2021.
 Orientador: Adão Francisco de Oliveira

 1. Geografia. 2. Educação do Campo. 3. Estudos Bibliométricos. 4. Programas de Pós Graduação. I. Título

CDD 910

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JORGE DE SOUZA MARINHO JUNIOR

ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA NA REGIÃO NORTE (2010-2020): Uma análise teórico-metodológica e conceitual.

Porto Nacional 05 de julho de 2021

Banca Examinadora

Profª. Dr. Adão Francisco de Oliveira

Orientador-PPGG/UFT

Prof. Dr^a. Mariléia de Oliveira Bispo

Examinador-PPGG/UFT

Prof. Dr. Ubiratan Francisco de Oliveira

Examinador-UFNT/Tocantinópolis

PORTO NACIONAL - TO
2021

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho aos meus pais.
A todos os sujeitos do campo que lutam pela terra,
pela cultura, pela educação, pela tradição, pela
floresta, pelo trabalho e existência.
Aqueles que lutam contra a fome, contra a sede,
contra a desigualdade, contra a exclusão, contra
o preconceito, contra o medo, contra a covardia,
contra a opressão, contra a exploração do capital.
A todas as pessoas, do Campo e da Cidade, que
tiveram suas vidas ceifadas pela Luta contra a
desigualdade e pelo Negacionismo na Pandemia.*

Jorge de Souza Marinho Junior

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é um símbolo de superação pessoal, e também, um momento que representa um avanço, não apenas de um sujeito, como de um sacrifício coletivo realizado pela família, amigos e por pessoas que eu nem conheço, mas que contribuíram, de forma direta e indireta, para que pessoas como eu, possam ter a oportunidade de alcançar o nível superior e de pós-graduação, infelizmente, tão privilegiado em nossa sociedade, onde aproximadamente, apenas 1% da população brasileira têm acesso.

Trata-se de um índice que fortalece a responsabilidade, pois esperam de nós uma contribuição real para a sociedade. Garanto que, hoje o título de mestre estará nas mãos de alguém que reconhece o dever e compromisso em retribuir para a sociedade da forma mais intensa e sincera possível, seja com a pesquisa ou docência, sobretudo neste momento sombrio de crise na política, na saúde, na econômica e do cenário brasileiro, reafirmo a dedicação de uma vida em prol das causas coletivas.

Registro aqui meu agradecimento a Universidade Federal do Tocantins - UFT e a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Campus de Porto Nacional, particularmente a ex. coordenadora do programa Prof^a. Dr. Mariléia de Oliveira Bispo e ao meu orientador Prof. Dr. Adão Francisco de Oliveira pela parceria, que sempre com suas palavras de motivação e com a socialização de ideias, críticas e propostas, contribuíram direta e indiretamente para este e outros trabalhos desenvolvidos na academia.

A palavra “gratidão” expressa um significado bastante nobre, ela é utilizada para anunciar um reconhecimento, uma satisfação, expressando um sentimento destituído de obrigação, mas carregado de consideração e respeito. A gratidão não se exige, não se compra ou suborna, ela se conquista com afetividade e solidariedade, isentas de interesses em troca.

Portanto, todos os citados aqui, conquistaram minha gratidão, bem como meu respeito e admiração.

Sou grato a Deus em primeiro lugar, pela vida e por mais esta conquista.

Sou grato a Família e minha companheira Ana Cláudia, que sempre dedicada e empenhada, a mim reservou o amor e a confiança. Ao meu pai, mãe e irmãos, com vocês eu aprendi o significado da palavra respeito e a meu filho Kauê minha maior fonte de incentivo.

Aos amigos de dentro e fora da universidade pelo apoio fundamental e por fazerem parte da minha vida, em especial aos amigos da *kitnet* da agrária Glibson e Delismar. Agradeço aos amigos da geografia solidária que carrego no peito, Elaine, Lucas, Péricles e Simoni.

A Coordenação de Aperfeiçoamento pessoal de Nível Superior (CAPES), que desde a graduação contribui, significativamente, com aporte financeiro de bolsa, a qual viabiliza a possibilidade de fazer ensino, pesquisa e extensão com mais qualidade.

Por fim, não poderia deixar de agradecer aos sujeitos, protagonistas do campo, diante do contexto de exclusão, preconceito, medo, covardia, opressão, impunidade e silêncio, criam e recriam formas de evocar o grito de rebeldia contra aqueles que tentam calar sua voz.

Este trabalho não é um desfecho, os dados apresentados exigem mais reflexões, leituras e campos, sobram folego para respirar novos desafios, temos um sentimento de dever cumprido, porém com a lucidez de que, há margens a serem ampliadas. De fato, a ideia principal era problematizar, construir mais perguntas que respostas, entendemos que existe uma constelação de possibilidades que podem repercutir em várias pesquisas, tão necessárias quanto instigadoras no trato da Educação do Campo na região Norte.

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola*

*O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé*

*Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização*

*Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa*

***Não Vou Sair do Campo
(Gilvan Santos)***

RESUMO

Esta pesquisa analisa as principais tendências teórico-metodológicas e conceituais presentes nos estudos sobre a Educação do Campo, a partir da produção do conhecimento geográfico, fomentadas no âmbito dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte. Este estudo classifica-se como descritivo-exploratório, dotado de um viés qualiquantitativo. Além disso, aplicou-se a análise de conteúdo de Bardin (2004). Assim como o uso do programa *wordle* (nuvens de palavras). Como suporte analítico, tem-se a forma como a Educação do Campo se materializa desde os anos 90, gêneses de sua criação no país. Somando com o ordenamento dos principais subsídios teórico-metodológicos da ciência geográfica, a fim de identificar as possibilidades, pelas quais as pesquisas norteiam-se. Por tudo isso, atesta que, dos 08 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte validados no período do levantamento dos dados, 02 deles apresentaram 05 pesquisas sobre a Educação do Campo no período de 2010-2020, das quais todas são frutos de dissertação (nível de mestrado). Apesar da quantidade de pesquisas num período de 10 anos se bastante baixa para uma região onde se concentram os maiores conflitos no campo. Assim, de posse desses dados, entende-se que a Geografia estuda a Educação do Campo por meio das ações que ela promove no espaço, constitui a luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação de qualidade, contextualizada, que considere a diversidade de práticas existentes, bem como de experiências e vivências acumuladas pelos camponeses nos afazeres diários, na luta pela terra. A ciência geográfica ainda empenha-se em desvendar a Educação do Campo, que busca uma educação que se pautar pela perspectiva de formação dos sujeitos, pela adoção de políticas e medidas específicas que permitam a diminuição da desigualdade. A educação do Campo enquanto tema de pesquisa da Geografia, não precisa ser mais nem menos importante, só precisa ser estimulada em função da contribuição que pode fornecer, a fim de compreender a realidade individual e coletiva dos sujeitos do campo.

Palavras-chaves: Geografia, Educação do Campo, Estudos Bibliométricos, Programas de Pós Graduação, Região Norte

ABSTRACT

This research analyzes the main theoretical-methodological and conceptual trends present in studies on Rural Education, based on the production of geographic knowledge, fostered within the stricto sensu Postgraduate Programs in Geography in the North region. This study is classified as descriptive-exploratory, with a qualitative and quantitative bias. In addition, the content analysis of Bardin (2004) was applied. As well as using the wordle program (word clouds). As analytical support, there is the way in which Rural Education has materialized since the 1990s, the genesis of its creation in the country. Adding to the ordering of the main theoretical and methodological subsidies of geographic science, in order to identify the possibilities, by which the researches are guided. For all these reasons, it attests that, of the 08 stricto sensu graduate programs in Geography in the North region validated during the data collection period, 02 of them presented 05 researches on Rural Education in the period 2010-2020, all of which are dissertation fruits (Master's level). Despite the amount of research in a period of 10 years, it is quite low for a region where the biggest conflicts in the countryside are concentrated. Thus, in possession of these data, it is understood that Geography studies Rural Education through the actions it promotes in space, it constitutes the struggle of rural workers for the right to quality, contextualized education that considers the diversity of practices existing, as well as the experiences and experiences accumulated by the peasants in their daily tasks, in the struggle for land. Geographical science still strives to unveil Rural Education, which seeks an education that is guided by the perspective of training subjects, by adopting specific policies and measures that allow for the reduction of inequality. Rural education as a research topic in geography does not need to be more or less important, it just needs to be stimulated in terms of the contribution it can provide, in order to understand the individual and collective reality of the subjects in the field.

Keywords: Geography, Field Education, Bibliometric Studies, Graduate Programs, North Region

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Fluxograma da constituição e etapas da pesquisa.....	23
Figura 2: Analogia da árvore – princípios e concepções da Educação do Campo.....	57
Figura 3: Nuvens de palavras do conceito de Lugar	69
Figura 4: Nuvens de palavras do conceito de Território	70
Gráfico 1: Quantitativo de estudos selecionados na região Norte	62
Gráfico 2: Distribuição temporal das dissertações.....	63
Gráfico 3: Conceitos-chaves da Geografia usados nas pesquisas sobre Educação do Campo.....	68
Gráfico 4: Levantamento dos Métodos de Abordagem da amostra analisada.....	76
Quadro 1: Relações das características entre a Educação do Campo e a Educação Rural	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Total de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Geografia da região Norte	22
Tabela 2 – Distribuição das palavras chaves contidas nas dissertações dos Programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte.....	64
Tabela 3 – Gênero dos autores que pesquisam a temática da Educação do Campo nos Programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte.....	65
Tabela 4 – Índice de citação dos autores citados.....	66
Tabela 5: Classificação das pesquisas	72
Tabela 6 – Instrumentos de coleta de dados presentes nas dissertações.....	74

LISTA DE ABREVEATURAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPC - Centros Populares de Cultura

EC – Educação do Campo

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MEB - Movimentos de Educação de Base

MCP - Movimentos de Cultura Popular

MST – Movimento dos Sem Terra

PPGG - Programa de Pós-graduação em Geografia

PPGEO - Programa de Pós-graduação em Geografia

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFT – Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 TRAJETÓRIAS DA PESQUISA	19
2.1 Tipo de Estudo	19
2.2 Universo da Pesquisa e Amostra	21
2.3 Coleta de Dados	22
2.4 Análise de Dados	24
2.5 Etapas e Procedimentos	25
3 GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS	27
3.1 Geografia e o Contexto de um Paradigma Emergente	27
3.2 A Geografia e a Busca pelo Conhecimento	33
3.3 Educação do Campo: uma Trajetória de Lutas	43
3.4 Da Educação do Rural a Educação do Campo	49
3.5 O Movimento por uma Educação do Campo	53
4 O ESTUDO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À LUZ DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA	60
4.1 Levantamento de pesquisas (teses e dissertação) que discutem a Educação do Campo nos Programas de Pós-graduação stricto sensu em Geografia na região Norte	60
4.1.1 Programas de Pós-graduação stricto sensu em Geografia da região Norte que apresentam estudos com a temática da Educação do Campo.....	61
4.1.2 Gênero (Autoria).....	64
4.1.3 Índice de citação dos autores citados nas pesquisas com a temática da Educação do Campo nos Programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte.....	65
4.2 Debate sobre os principais conceitos empregados pelas pesquisas geográficas, em nível de pós-graduação stricto sensu na região Norte, que investigam a Educação do Campo	67
4.3 Quais as dimensões metodológicas utilizadas nas pesquisas geográficas que discutem a temática da Educação do Campo, no contexto dos Programas de Pós-graduação stricto sensu em Geografia da região Norte	71
4.3.1 Instrumentos de Coleta de Dados.....	74
4.4 O emprego do método científico nas pesquisas vinculadas aos Programas de Pós-graduação stricto sensu em Geografia na região Norte que abordam a temática da Educação do Campo	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação formal do Brasil foi por muito tempo privilégio das elites dominantes, enquanto para as classes mais pobres a instrução só era pensada na perspectiva de formação de mão de obra qualificada para as diversas demandas sociais e capitalistas (SAVIANI, 2007; MOREIRA, 2005). Deste modo, a escola surgiu, a princípio, para atender aos interesses das classes dominantes e só aos poucos começaram a se formar movimentos de pressão objetivando garantir o acesso a esse direito a todos.

A educação para os sujeitos do campo não esteve presente nas políticas educacionais até meados do século XX. Neste contexto, a pauta, de maneira geral, objetivava atender às necessidades do novo modelo urbano e, neste contexto, às demandas das indústrias. Quando surgiam, as propostas educativas estavam inseridas em um processo de homogeneização e marginalização, pois restringiam-se à alfabetização da população, descontextualizada da realidade do campo, a partir de práticas pedagógicas e propostas curriculares essencialmente urbanas (CORDEIRO, 2009). Como bem explica Morais.

Desde muitas décadas atrás, a formação destinada à população camponesa está vinculada a um modelo proveniente da escolarização urbana. Neste sentido, a educação para os sujeitos do campo teve, em seu fundamento, o descaso e a desconsideração dos valores, conhecimentos e experiências provenientes do campo. Em consequência, aprofundou-se, ainda mais, a perspectiva de inferioridade do campo em relação à cidade. É possível afirmar, assim, que as políticas públicas educacionais brasileiras serviram para a manutenção das relações desiguais no campo, para o acirramento das relações entre campo e cidade e, principalmente, para a perpetuação da atual estrutura fundiária (MORAIS, 2018, p.22)

Nesta perspectiva, surge a Educação do Campo, que constitui a luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação de qualidade, contextualizada, que considere a diversidade de práticas existentes, bem como de experiências e vivências acumuladas pelos camponeses nos afazeres diários, na luta pela terra, nos momentos de ação e reunião dos coletivos, nas relações comunitárias, entre outros. A Educação do Campo busca uma educação que se pautar pela perspectiva de formação dos sujeitos; sua luta não é por qualquer escola, mas pela adoção de políticas e medidas específicas que permitam a diminuição da desigualdade, construída ao longo da história da formação e constituição do território do campo e que afeta diretamente os seus sujeitos.

É na perspectiva da construção de um conhecimento crítico da Educação do Campo que se insere a Geografia. Seus objetivos enquanto ciência, é o resgate, o entendimento e a valorização da identidade dos sujeitos, possibilitando às comunidades uma melhor

compreensão do lugar e da realidade em que vivem. Considerando-se, conforme afirma Leite (2012), que a realidade é construída, a Geografia pode se efetivar enquanto uma alternativa concreta de compreensão da realidade, da (re)afirmação, ou não, das identidades individual e coletiva dos sujeitos, e, em especial, dos sujeitos do campo.

Arelado à possibilidade de atuação nesses múltiplos espaços de construção do saber, percebe-se certo empenho em superar determinados preconceitos, que ainda engessam as fronteiras disciplinares, por meio do estabelecimento de um diálogo proativo entre aportes científicos de áreas distintas.

De acordo com Maranhão, 2010 e Meneghel, 2007, sabe-se que esse movimento de aproximação entre ciências diferentes é consequência da partilha de alguns problemas de ordem global, como a desigualdade socioeconômica e a degradação ambiental, que demudados em questionamentos científicos por exemplo, acabaram solicitando um trabalho contíguo entre campos disciplinares distintos tornando maleáveis os perímetros circunscritos de cada conhecimento específico.

Diante de tal retrato, preocupa-nos como a Educação do Campo vem sendo abordada e trabalhada nos Programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte, e qual a sua efetiva contribuição na construção de uma Educação do Campo, visto que a mesma preconiza um ensino diferenciado, um ensino desenvolvido com os habitantes do campo, dentro da perspectiva da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1987).

Nessa caminhada, a questão central foi movida pelos diversos elementos que promovem o estudo da Educação do Campo pela Geografia, é que esta dissertação apresenta como questão chave na sua problemática: quais são as principais tendências teóricas-metodológicas e conceituais presentes nos estudos sobre a Educação do Campo, a partir da produção do conhecimento geográfico (teses e dissertações), fomentadas no âmbito dos Programas brasileiros de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte?

O que levou ao objetivo geral de analisar as principais tendências teórico-metodológica e aporte conceituais presentes nos estudos sobre a Educação do Campo, considerando a produção do conhecimento, no âmbito dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte.

Como objetivos específicos desta investigação, possuímos três interrogações que pretendemos, mesmo que provisoriamente, responder. A primeira consiste em inventariar, sistematicamente, os estudos produzidos pelos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte que abordam a temática da Educação do Campo.

O segundo objetivo consiste em identificar e discutir os principais conceitos empregados por esses estudos no que se refere à procedência geográfica. O terceiro objetivo foi examinar os métodos de abordagem utilizados com maior assiduidade pelos estudos geográficos que fazem uso da temática da Educação do Campo.

Pensamos que seja importante ressaltar o fato de que apresentaremos as categorias de análise com letras maiúsculas quando estas estiverem se referindo ao conceito. De outra forma, trata-se de um substantivo.

Ao pensar o desafio de rearranjo da relação Geografia e Educação do Campo a favor da diversidade de pontos de vista e de uma dinâmica mais reflexiva, o diálogo com autores de outras áreas foi essencial para o desvelamento de novos olhares. Assim, foram utilizados como referência basilar sobre ciências, Japiassu (2002) e Boaventura (2009); para o debate teórico da Educação do Campo utilizamos como referência, Fernandes (2004), Caldart (2001, 2004, 2012), Arroyo (2004), Ghedin (2012), Molina (2004); no âmbito da Geografia foram utilizados autores como Santos (1996, 2005), Moreira, (2012), Moraes (1999), Carlos (2011), além de inúmeros outros autores que trabalhados, ajudaram a compor o referencial da presente dissertação.

Com isso, o conteúdo construído foi distribuído em capítulos, conforme a necessidade de desenvolvimento da temática, sendo dividido em três seções coordenadas que constituem o cerne das ideias e concepções adotadas e defendidas, assim como a descrição e contextualização do objeto em pauta e sua consequente análise.

No primeiro capítulo, foi apresentado o detalhamento metodológico do processo de investigação sobre o trabalho desenvolvido na dissertação, a descrição dos procedimentos adotados ao longo de toda a investigação, devidamente justificados e explicados, conforme cada fase da pesquisa.

O segundo capítulo tem a intenção de alcançar os limites e possibilidades da Geografia ao desvelar a Educação do Campo, esse capítulo pretende contextualizar o processo de desenvolvimento científico da Geografia a luz dos desafios que lhe são imputados e das perspectivas de investigação da Educação do Campo, tendo como panorama a crise paradigmática vigente.

E o terceiro capítulo tem como objetivo, reconhecer e identificar as principais tendências dos estudos geográficos, vinculados aos programas de Pós-graduação stricto sensu

em Geografia da região Norte, que dedicam suas problematizações a temática da Educação do Campo, fazendo a análise da investigação e dos seus resultados, sendo analisada cada obra selecionada para essa pesquisa.

Por fim, a síntese construída buscou delimitar uma possível tendência, de características próprias, da forma como a Educação do Campo é entendida e estudada pela Ciência geográfica, contribuindo com isso, para ambos os campos envolvidos, as possibilidades de construção de novos conhecimentos e de avanços para ambas as áreas, delineando uma proposta dialógica e o exercício de reflexão quanto aos caminhos que podem ser percorridos em favor da relação entre a Geografia e a Educação do Campo, como áreas do conhecimento afins.

2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar as etapas e planejamento de execução desse estudo, de acordo com Maranhão (2017, p. 35), “diante da necessidade de organizar e executar uma pesquisa que apresente critérios coerentemente adequados e científicos”.

Assim, apresenta-se a escolha de métodos e técnicas de investigação que foram utilizados, com a intenção de apresentar e comprovar, os resultados descritos neste trabalho. Corroborando com essa ideia, Gil (2007, p. 27), a instrumentalização de um trabalho científico é, “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

A definição de metodologia científica de acordo com Maranhão (2017, p. 35).

Passa antes pelo indispensável entendimento das relações existente entre as partes integrantes do trabalho e suas demandas, e somente a partir disso, pode-se determinar os possíveis métodos e técnicas de abordagens, adotados e consonância com o viés que se pretende estudar.

Por essa razão Santos (2001), destaca a importância de métodos, construção de etapas que ajudarão no desenvolvimento de sua pesquisa e de seu conhecimento científico e descreve com riqueza de detalhes, sempre que necessário, para fixar determinados conceitos, exemplificações convincentes e coerentes para a compreensão do leitor. Dessa forma, Maranhão (2017, p. 35) afirma que o leitor deve ter acesso por meio da metodologia empregada a “uma explicação basilar para se entender as relações firmadas durante o processo de fomento e construção da pesquisa, as razões que a justificam”.

Ainda segundo o autor, a escolha de uma metodologia apropriada “fornece um suporte teórico e referencial para a devida interpretação do empírico” (MARANHÃO, 2017, p.35). Dessa forma, para a elaboração das varias etapas deste trabalho, seguem os caminhos pelos quais os processos metodológicos se articulam, com o intuito de solucionar as questões levantadas durante a elaboração deste trabalho.

2.1 Tipo de Estudo

Com o intuito de analisar os direcionamentos conceituais e metodológicos das pesquisas realizadas nos programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte que discutem a temática da Educação do Campo e, com base nisso, fornece elementos para validar essa pesquisa, e que está dissertação caracteriza-se, quanto aos seus objetivos, como descritiva-exploratória.

Segundo alguns autores que discutem os procedimentos metodológicos, tais como: Corrêa (2003), Gonçalves (2005) e Gil (2007), é possível assegurar que o caráter descritivo-exploratório da pesquisa está presente na coleta e no cruzamento de informações, em face do levantamento de documentos, seguindo um roteiro previamente construídos.

Em concordância com Gil (2007, p. 27), o presente estudo caracteriza-se como descritivo por ter o “objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Somando a essa discussão, os estudos que abordam a Educação do Campo, também é outra justificativa que reitera o uso de um caráter descritivo, uma vez que se busca “inserir-se no contexto mais aproximado do campo, suas formas e funções, além da cultura expressa pelo grupo que nele vive”. (COPATTI; CALLAI, 2018 p. 235).

Entendo ainda a Educação do Campo é um conceito em construção, essa dissertação adota um caráter exploratório, que se justifica em razão da existência de um campo de estudo e pesquisa a ser desvendado. Essa característica exploratória é assinalada por Veal (2011, p.29) por meio de atitudes que visam “procura descobrir, descrever ou mapear padrões de comportamentos em áreas ou atividades que não foram previamente estudadas”.

Além do mais o ponto de vista da pesquisa exploratória, é possível apontar o uso de técnicas, como o levantamento bibliográfico e documental (GONÇALVES, 2005), que deram sustentação no momento da obtenção dos dados necessários para este estudo.

Ainda no que se refere o objeto dessa pesquisa, em um primeiro momento ela se caracteriza de forma qualitativa, devido à necessidade de observação e de análise se pautar em características presentes nos estudos sobre a Educação do Campo, produzidos pelos Programas de Pós-graduação stricto sensu em Geografia da região Norte como: tipologias de conceitos, teorias e métodos de abordagens. Entende-se que o uso da abordagem qualitativa se justifica, especialmente, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos (RICHARDSON, 2008).

A despeito do caráter qualitativo desta pesquisa, informa-se o uso da análise de documentos, legitimada por Corrêa (2003, p.9), quando este diz que “o processo de produção de um conhecimento científico e [...] um movimento profundamente marcado pelo que já foi produzido”.

Assegura-se também que nesta dissertação foram utilizados dados de características quantitativas presentes na categorização do material que integram e completam as

interpretações feitas. De acordo com Richardson (2008), significa a escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de fenômenos.

Por essa razão, certifica-se que esta pesquisa, em determinado momento apresenta um viés qualiquantitativo, uma vez que, além de ser dedicar a compreensão dos significados subjetivos, quantifica as informações e as frequências identificadas. Face ao exposto, esta dissertação buscou produzir o tempo todo um estudo desenvolvido a partir de abordagens teórico-conceituais oriundas de livros, artigos e trabalhos diversos que tratam sobre os temas centrais desta pesquisa.

2.2 O Universo da Pesquisa e Amostra

O planejamento para esta etapa da dissertação foi determinado pela coleta de pesquisas produzidas no âmbito dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia localizados na região Norte que apresentam discussões sobre a Educação do Campo.

O reconhecimento do material participante desse recorte se deu através da realização de um levantamento de teses e dissertações, encontradas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante o segundo semestre do ano de 2020, momento em que se definia a pesquisa.

A escolha pela assistência da Capes para auxiliar nessa demanda inicial, se deu em função da sua cobertura, em relação a coleta e armazenamento de teses e dissertações em nível nacional, uma vez que todas as pesquisas que se encontram catalogadas em seu banco de dados, são fornecidas diretamente pelos Programas de Pós-graduação do Brasil, por meio de um sistema denominado de Plataforma Sucupira.

Essa função disponibilizada pela Capes, garantiu maior segurança, em relação à ampla participação dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte, avaliados e conceituados pela agência de fomento no período determinado. E permitiu o adequado armazenamento das versões finais de cada trabalho selecionado pela amostra.

A Capes desde 2015 atualiza anualmente os seus dados, como desdobramento do repasse realizado pelos programas de Pós-graduação do Brasil (Capes, 2015). Desse modo, realizou-se o levantamento de pesquisas (teses e dissertações), com o recorte temporal entre os anos de 2010 a 2020, que se dedicam ao tema da Educação do Campo, permitindo confeccionar a tabela 1, destacando os 07 programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte.

Certifica-se uma exposição detalhada do material selecionado para esta pesquisa, através de quantificações no que se refere à produção por estado (região Norte), por Instituição de Ensino Superior (IES), por tipologia do estudo (tese ou dissertações) e por fim, pela quantidade total de produções geográficas que pesquisam a Educação do Campo.

Tabela 1: Total de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte.

REGIÃO	ESTADO	IES	QUANTIDADE	
			MESTRADO	DOCTORADO
NORTE	ACRE	UFAC	1	
	AMAPÁ	UNIFAP	1	
	AMAZONAS	UFAM	1	1
	PARÁ	UFPA/UEPA	2	1
	RONDÔNIA	UNIR	1	1
	RORAIMA	UFRR	1	
	TOCANTINS	UFT	1	

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

2.3 Coleta de Dados

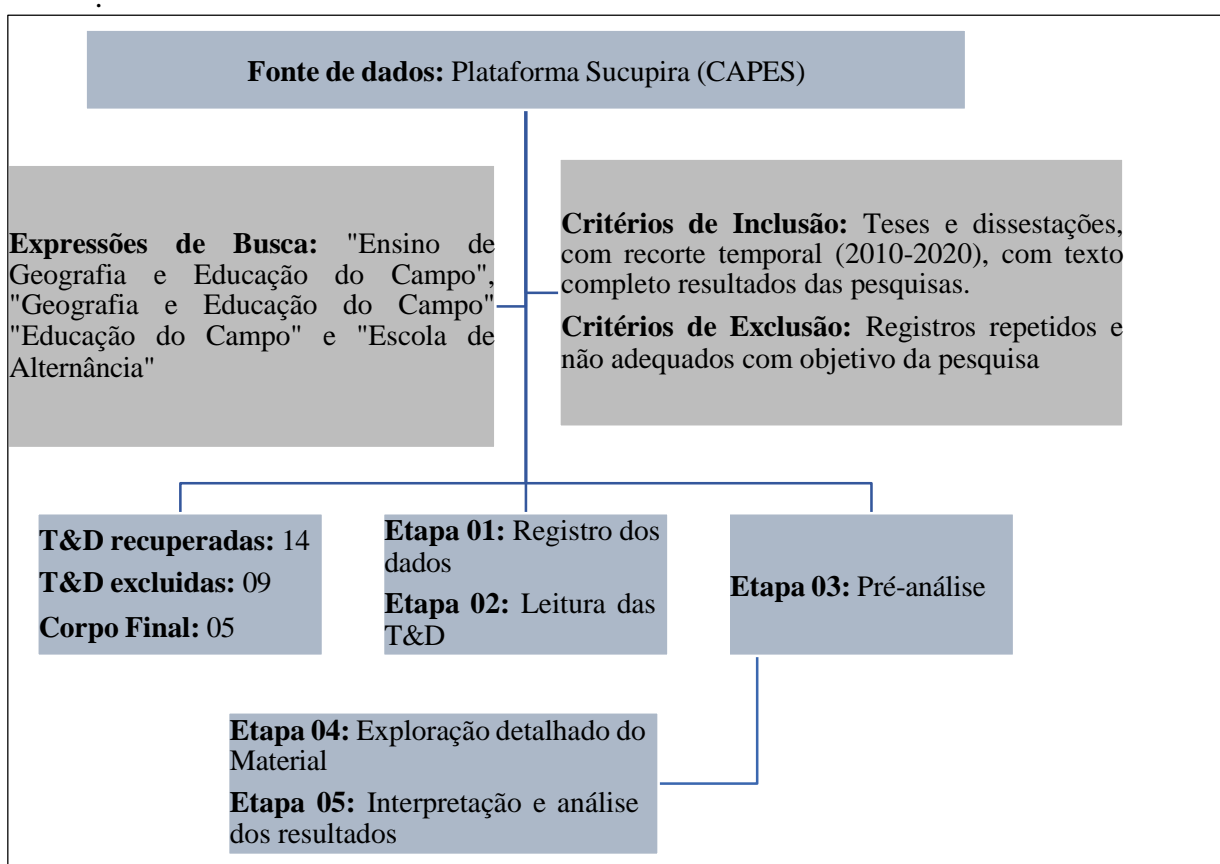
Com o objetivo de buscar subsídios que auxiliem na análise de questões formuladas por esse estudo, é que se qualificam os dados obtidos, por meio da pesquisa documental e bibliográfica, como primários e secundários, entendendo como fontes primárias os históricos informacionais e bibliográficos dos Programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte.

Paralelo a esses dados tem-se as fontes secundarias, que são expressas por meio de livros, informações fornecidas por sites, artigos científicos, teses e dissertações que se dedicam à temática abordada por essa dissertação. O conjunto dessas duas tipologias de dados contribui para a formatação de uma base de conhecimentos, discutida neste estudo.

Corrêa (2003, p. 9) afirma que “a bibliografia assume papel crucial em um texto científico. Por conter informações teórico-metodológicas e informações empíricas, que são incorporadas na relação entre o pesquisador e o objeto de conhecimento”. Somando a isso, Veal (2011, p.74), a coleta de dados primários e secundários é “parte fundamental de qualquer projeto de pesquisa”.

O instrumento de coleta de dados utilizado por esta pesquisa foi a ferramenta de busca ou coleta, disponibilizada tanto pelos *sites* dos Programas de Pós-graduação selecionados como pelo banco de tese e dissertação da Capes. O procedimento de coleta de dados pensado e realizado para esta pesquisa ocorreu de acordo com o fluxograma exibido na Figura 1, que apresenta a constituição do corpus investigado e as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

Figura 1- Fluxograma da constituição e etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A primeira etapa da pesquisa, ocorreu pela necessidade de se esclarecer e comprovar a aplicabilidade dos procedimentos técnicos e metodológicos adotados pela pesquisa, permitindo, caso fosse necessário, o alinhamento de possíveis ajustes.

A primeira etapa aconteceu durante o segundo semestre do ano de 2020, e foi consolidada pelo pesquisador. Para essa etapa, foram efetivadas busca junto as bibliotecas digitais de teses e dissertações de cada um dos 08 programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte, cadastrados e validados pela Capes no ano de 2020.

A coleta de dados utilizou para o momento de seleção dos trabalhos, as seguintes expressões (palavras chaves): "Ensino de Geografia e Educação do Campo", "Geografia e

Educação do Campo" "Educação do Campo" e "Escola de Alternância", selecionadas conforme o objetivo da pesquisa, digitadas com a finalidade de gerar uma lista de trabalhos relacionados com a busca. Para que o trabalho fosse validado como participante deste estudo, era necessário que apresentasse no seu ou no resumo as palavras chaves destacadas.

Por fim, as pesquisas selecionadas permitiram o conhecimento sobre as tipologias de pesquisas desenvolvidas, os conteúdos e conceitos abordados e as teorias e os aspectos metodológicos utilizados nesses estudos. Arelado a isso, foram utilizados gráficos e tabelas, elaborados no decorrer da pesquisa, à medida que os dados e informações contida nos estudos foram se revelando.

2.4 Análise dos dados

Concluída a etapa de coleta de dados, inicia-se a ordenação do material colhido e sua operacionalização, a fim de possibilitar sua interpretação, para que, seja permitido gerar os resultados finais, amparados por uma base metodológica coerente. De acordo com Corrêa (2003, p.15) "os resultados correspondem, usualmente, a maior parte de um trabalho científico [...]. os capítulos em que os resultados são analisados e interpretados são cruciais e devem ser cuidadosamente analisados".

A análise dos dados coletados e realizada, por meio da seleção do resumo, sumário, introdução, objetivos, procedimento metodológicos e conclusões, de cada um dos estudos que compõem a amostra dessa pesquisa. A escolha por esses itens alinha-se às normativas da ABNT.

Em relação ao resumo, segundo a norma, é possível encontrar exposto nele o problema da pesquisa, a metodologia utilizada e uma síntese dos resultados e conclusões. Já em relação ao sumário, é possível visualizar como se organizam os principais temas e tópicos analisados por cada estudo. Já na introdução, contém a problemática, seguida do problema e da justificativa da escolha do estudo, os objetivos e os processos metodológicos que dão suporte a pesquisa.

De acordo com a proposta da coleta de dados, selecionou-se a técnica da Análise de conteúdo, para atuar em todos os objetivos específicos desta dissertação, justamente por entendê-la como a mais indicada para efetivar as devidas apreciações nas partes selecionadas, de cada pesquisa da amostra. Segundo Bardin (2004, p. 7), a Análise de conteúdo, "trata-se de um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento que se aplica a discursos (conteúdos) cada vez mais diversificados".

Com base na Análise de conteúdo, e visando aperfeiçoar a interpretação dos dados, dividimos a operacionalização proposta em três etapas:

Etapa 01 – Pré-análise: abrange a sistematização dos dados coletados, referindo-se, de forma inicial, a seleção e leitura superficial do material, identificando os possíveis componentes conceituais, teóricos e metodológicos, presentes no recorte empírico da pesquisado.

Etapa 02 – Exploração detalhada do material: esta etapa teve como metas principais: quantificar, codificar e categorizar, os subsídios já coletados sob o viés teórico-metodológico e conceitual, no qual a pesquisa se fundamenta.

Etapa 03 – Interpretação: apresenta-se como a terceira etapa a explanação de inferências e resultados relacionados às questões levantadas pela investigação.

Considera-se importante destacar que para a análise do objetivo 02, foi utilizado uma ferramenta (programas de código aberto) visando aprimorar os resultados.

Desse modo, fez-se o uso da ferramenta denominada de *Wordle*, a qual formata nuvens de ideias centrais, com vista a identificar termos comuns, comparar nexos entre essas ideias. Para o uso desse *software*, foi necessário fornecer as palavras chaves, assim, foram construídas nuvens que fazem referência aos significados do uso dos conceitos identificados. Dessa maneira, ficaram em destaque as intencionalidades ao uso de cada conceito, pra cada pesquisa analisada.

2.5 Etapas e Procedimentos

Como já informado a coleta de dados foi realizada e finalizada nos primeiros meses do ano de 2021, por meio das informações geradas pelo banco de teses e dissertação da Capes (Plataforma Sucupira), já totalizando 08 (oito) programas de Pós-graduação em Geografia. A seguir tem-se a exposição do passo a passo realizado para o alcance do material empírico, e os procedimentos adotados que dão sustento a essa pesquisa.

A coleta de dados ocorreu mediante o acesso direto ao *site* do banco de dados de capes, fazendo uso das palavras chaves já mencionadas acima, na ferramenta de busca da biblioteca virtual, a fim de localiza-las no título da pesquisa, e assim, gerar os relatórios com os trabalhos identificados na coleta.

Quando iniciamos o levantamento dos dados junto ao banco digital da Capes, notou-se no primeiro momento, que em muito casos, as palavras chaves não apareciam no título, mas estavam contidas no resumo, fato que caracterizava a pesquisa como integrante do estudo. Caso

esse não tivesse sido feito, haveria uma perda nas produções relacionadas ao contexto do estudado.

Tendo finalizado o relatório das pesquisas que se enquadram nos limites deste estudo, torna-se necessário informar ainda que, com o objetivo de minimizar a dificuldade em se localizar e baixar as pesquisas selecionadas, utilizou-se a ferramenta do correio eletrônico solicitando o envio do trabalho, para uma conta de email (marinhojuniorj@gmail.com).

3 GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS

3.1 Geografia e o contexto de um paradigma emergente

Diante a intenção de alcançar os limites e possibilidades da Geografia ao desvelar a Educação do Campo, esse capítulo pretende contextualizar o processo de desenvolvimento científico da Geografia a luz dos desafios que lhe são imputados e das perspectivas de investigação da Educação do Campo, tendo como panorama a crise paradigmática vigente. Ressalta-se que ao inserir a discussão entorno do paradigma emergente, pretende-se também contextualizar as transformações ocorridas nas ciências e na sociedade que com certeza influenciam e/ou vão influenciar a produção teórica e metodológica das áreas em pauta.

Ao iniciar torna-se imprescindível contextualizar, para ambas as áreas, as transformações científicas e sociais que vem afetando o surgimento de teorias, métodos e metodologias, tanto na geografia quanto na Educação do Campo, condizentes com os parâmetros filosóficos e paradigmáticos característicos de uma fase de transição.

O aprofundamento do conhecimento da humanidade permitiu ver a fragilidade dos pilares em se funda a ciência (Boaventura Santos, 2009), o que levou a crise em que se encontra a racionalidade científica moderna. O ruir do paradigma ainda dominante apresenta sinais claros de fatalidade daquilo que o sustenta, como: o rigor da medição, o conceito de lei e causalidade, e, o próprio conteúdo do conhecimento científico, sendo estes o resultado de uma pluralidade de condições, teóricas e sociais que o conduziram a identificação de seus limites e insuficiências.

A crise pode ser mais bem compreendida por algumas das suas condições de esgotamento, tais como, a relativização do rigor científico, que se torna um rigor alternativo diante a descoberta de que existem proposições que não se pode refutar nem demonstrar, por isso os resultados são apenas aspirações probabilísticas aproximadas. Conectado ao rigor, tem-se a compreensão de que a formulação das leis obriga a separações sempre provisórias e superficiais, ou seja, passa-se a entende que as condições para se obter conhecimento são mais ou menos selecionadas.

Outro ponto de fragilidade atribuído ao paradigma se refere à causalidade, que mesmo sendo insubstituível por sua razão pragmática, vem sofrendo questionamentos, tais como: sua

validade diante testes de hipótese, sua existência real frente os fenômenos, e quais as características e critérios donexo causal; defende-se que ela tem mais validade nas ciências que se possa medir o nível de sua intervenção na realidade. Ainda como elementos pertinentes a crise, destaca-se o fechamento do conhecimento científico a outros saberes, o que poderiam enriquecer sobremaneira as reflexões, assim como a não interferência do sujeito no objeto observado, um dos pilares da ciência moderna, que se revela impossível de ser alcançada.

Ao longo dos tempos, inúmeros estudos vêm minando os pilares da ciência moderna, conforme Boaventura Santos (2009), o processo se deu a partir de Einstein com a relativização do rigor das leis de Newton no campo da astrofísica e com mecânica quântica de Heisenberg e Bohr ao abalar os contornos dicotômicos da distinção sujeito/objeto. Já para Moreira (2012), o ruído iniciou-se cedo com o próprio Newton em suas pesquisas acerca da luz e do som, passando por Lavoisier com a lei da conservação de energia e o início da química moderna, chegando a Lamarck com suas pesquisas acerca da evolução das espécies; foram descobertas que incitaram a necessidade de incorporação da multiplicidade de formas de movimento no estatuto do movimento mecânico.

Pela perspectiva geográfica, a natureza, se destaca nesse processo como conceito/tema chave de inovação ao olhar tradicional, urge em ser desvelada para além do inorgânico, fragmentário e da externalidade física-matemática que compõem o modelo positivista. E é a crise desse modelo de compreensão que conduz ao exame crítico e à renovação do pensamento em torno de outros temas que surgem no plano das realidades concretas, levando a geografia a rever o todo dos seus fundamentos.

A natureza como mote dessa renovação se justifica pela centelha de sociedade que lhe é inerente, com o poder de amalgamar a compreensão de homem e natureza como elementos de um processo metabólico, e que alimentam o movimento de ação e retroalimentação de interações espaciais. No sentido, se critica a apreensão dicotomizada homem-natureza e a sucessão de outras divisões intermináveis, diretamente relacionada com o entendimento de sujeito e objeto como entes de qualidades distintas que influenciou sobremaneira o pensamento geográfico moderno.

Ressalta-se que a distinção homem-natureza surgiu antes do estabelecimento do positivismo, e vem desde a revolução que estabeleceu a ciência como fonte única de conhecimento, apenas ganhou fortes contornos e corroborou com o desenvolvimento industrial,

levando o positivismo a proclamar a coisificação do mundo, por meio da fragmentação e do utilitarismo elevado ao máximo.

A base da visão de mundo positivista foi construída a partir da separação homem-natureza, conduzida por Descartes ao fundar a geometrização do mundo até consolidar-se em absoluto no seio da comunidade científica, entretanto, essa ideia foi readequando-se ao longo do avanço da técnica humana e do capitalismo, chegando a coabitar com outras concepções de natureza mundo, bem como com um diferente estatuto epistemológico.

Inúmeras foram às consequências dessa separação, que alcança diversos campos do saber; que de acordo com Moreira (2012), caracterizaram-se pela: separação rígida entre o natural e não natural; dicotomia homem-meio; separação natureza, corpo e mente; redução da natureza a infindáveis corpos separados numa relação de externalidade; fusão da natureza com a máquina; compreensão do homem como força produtiva para fins de acumulação de capital; supremacia da física como modelo referencial de ciência; natureza reduzida às leis invariáveis da física e da matemática.

Outras concepções foram herdadas da visão de mundo positivista e influenciou o desenvolvimento da ciência geográfica, se destacando, sobretudo as opostas ao ideal de unificação emergente. E o caso da fragmentação que se torna a essência do pensamento positivista por generalizar-se como modelo e promover a segmentação da realidade em partes apreensíveis do todo, permitindo alcançar um nível profundo de conhecimento restrito; assim, dividiu-se a geografia em outras tantas ramificações possíveis a exemplo da crescente especialização do conhecimento.

Os efeitos colaterais desse modelo científico ajudaram a compor um quadro de realidade distorcida, denunciada por descobertas que evidenciavam as fragilidades dessas concepções desde o século XVII e indicavam possibilidades de ruptura com a concepção mecanicista da natureza, contudo, somente ao longo dos últimos vinte anos é que a perspectiva de mudança tornou-se irremediável. Conforme afirma Moreira (2012), houve o esforço de incorporar a multiplicidade de formas de movimento ao pensamento científico e filosófico com Kant, Ficht, Schelling, Hegel, Comte e Spencer, mas não sua subversão.

À exemplo do caso da Geografia tem-se que como fruto dessas tentativas de adequação das descobertas aos preceitos do paradigma dominante, paradoxalmente, a unificação de conteúdos comuns ou semelhantes em campos de conhecimento, desencadeando a divisão da

geografia em dois campos – físico e humano. E para atender as reivindicações acerca da subjetividade das ciências sociais que demanda métodos de investigação e critérios epistemológicos próprios; sendo essa uma resposta à crítica neokantiana contra a visão reducionista do mundo que reivindicavam legalidades distintas para as ciências naturais e para as ciências humanas.

Mas o que importa é que o velho incômodo causado pelo modelo científico vigente se avolumou quantitativamente e em conteúdo. E mesmo sabendo-se que esse momento de transição possui várias dimensões que evoluem em ritmos desiguais, ele tem propiciado uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico que se tornou a marcar intelectual desse tempo, autores como Morin (2003) com sua teoria da complexidade e Santos (2009) com sua busca por um novo senso comum, se dedicam a conceber teorias que especulam sobre o novo diante deste período revolucionário em que afundam as concepções ultrapassadas e inadequadas ao presente.

O que surge como paradigma, transvestido de revolução científica, mas com eco profundo da sociedade, incita a se despedir dos lugares teóricos e epistemológicos inadequados à realidade plural, ampla e complexa colocada nos últimos trinta anos. Isso serve principalmente para as ciências que cristalizaram dicotomias, como homem e natureza, sendo que as novas teorias trazidas pela biologia e a física introduzem concepções que superam o dualismo ciências da natureza e ciências sociais, pois não há uma natureza humana porque toda a natureza é humana (SANTOS, 2009).

O homem, antes separado ou visto em sua relação à natureza, passa a ser entendido como ser social que participa e/ou compõe o próprio movimento da vida/natureza, pois:

O real é o movimento e transformação da forma: a natureza é rocha e chuva, chuva e planta, planta e animal, animal e homem, transmutação da forma, pela cadeia de transformações e passagem de uma forma na outra. Rocha que se transforma em sais minerais, sais que se transformam em matéria orgânica vegetal, matéria orgânica vegetal que se transforma em matéria orgânica animal, matéria orgânica animal que se transforma em vida, que o homem transforma em história social. (MOREIRA, p. 73, 2012).

E é nessa esteira que a geografia vem tentando reconstruir a integração homem/natureza, já que por um longo período enraizou-se no positivismo e se deslocou da sociedade ao alienar seus próprios fundamentos sociais. E com a perspectiva do enfoque ecológico que a visão holista ganha força, e na retomada de Humbolt e Ritter, segundo Moreira (2012), ao se explicar o mundo via a integração do orgânico, inorgânico e humano, que naturalmente, aponta para a

dissolução das barreiras construídas para separar a geografia física e geografia humana, despropositadas já que o homem encontra-se nas duas geografias.

Coaduna com a olhar integrado da geografia, o discurso que buscar superar a necessidade de estatutos separados entre ciências sociais e ciências naturais. Essa ideia antipositivista, diga-se de passagem, cai por terra ao se perceber a celebração do caráter único do ser humano, que enfatiza as especificidades do homem, na verdade não liberta as ciências sociais da prioridade cognitiva das ciências naturais, pois se usam argumentos biológicos para fixar superioridade do homem nesses discursos.

Assim, ao se voltar para a apreensão integrada das múltiplas faces e movimentos da natureza (físico, biológico e humano), que desemboca na aglutinação dos campos geográficos, se induz a ciência a refletir sob a essência desses novos rumos, sendo imperativo para o processo, buscar novas fontes de pesquisa, convergir concepções de mundo diversas e até criar um novo modo de entendimento científico. E em favor dessa argumentação, Santos (2009), coloca:

A superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende assim a revalorizar os “estudos humanísticos”. Mas esta revalorização não ocorrerá sem que as *humanidades* sejam, elas também, profundamente transformadas. O que há nelas de futuro é terem resistido à separação entre sujeito e objecto e entre natureza e cultura, e terem preferido a compreensão do mundo à manipulação do mundo. (SANTOS, p.93, 2009)

Ao modificar concepções oriundas de estatutos epistemológicos ultrapassados e que conduziam a Geografia parcelada, obrigatoriamente, se devem recriar estratégias teórico-metodológicas condizentes com as transformações pleiteadas, rompendo com a lógica e episteme vigente. Para se alcançar amplitude no olhar geográfico por meio de novas estratégias teóricas e metodológicas existe uma variedade de obstáculos a serem vencidos – seja de transformação do sistema científico como um todo, os relativos às convicções arraigadas de uma área, ou ainda aqueles ainda desconhecidos.

Como dito anteriormente, a necessidade de abandono dos modos de compreensão inadequados é inseparável da transformação completa que se almeja para a ciência, no mínimo, deve-se refletir profundamente acerca deles. Por isso se coloca em perspectiva a concepção piramidal do sistema científico, elaborado por August Comte criada no afã de adequar o parâmetro das novas ciências ao paradigma físico-matemático. Ele estruturou o sistema de ciência à semelhança do processo de evolução do conhecimento humano, que ia do mais

primitivo/geral ao mais complexo/específico, estabelecendo a matemática como a forma mais simples e, portanto, a base para a física, seguida pela química, biologia até chegar à sociologia, ocorrendo uma passagem e acumulação de conteúdos das disciplinas situadas abaixo para as de cima.

Como obstáculo esse sistema de ciência, na geografia, limita a elaboração de uma síntese sem pedir de empréstimo o arsenal de ciências vizinhas, ficando presa em generalizações pela ausência da teoria que as universalize, Moreira (2012). Além de que sua composição é permeada por saberes que intermediam a apreensão da natureza e da sociedade sem compartilhar um nexos estruturante; os resultados são bastantes conhecidos:

A pulverização e especialização que transforma a geografia numa série de saberes sistemáticos de âmbito físico e inorgânico são o reflexo do acompanhamento dessa nova ordem paradigmática do pensamento. A geografia reproduz a setorialização geral da pirâmide positivista, referenciando sua setorialização interna na linha de fronteiras com os grandes campos de ciências, que o positivismo vai autonomizando por seus objetos e métodos. Assim, na fronteira com a geologia surge a geomorfologia, na fronteira com a meteorologia, a climatologia, e, na fronteira com a biologia, a biogeografia, a fragmentação se multiplicando a cada novo campo de ciência que surja no plano geral do sistema de ciências. (MOREIRA, p. 28, 2012)

Independente de qual o caminho ou área relacionada, o que marca essa concepção ampla de natureza é a urgência da compreensão do todo, sem fragmentações e divisões, indo no inverso das concepções cristalizadas que se referenciam ao paradigma em crise.

Revela-se a evidência de que a fragmentação, ou mesmo a divisão em campos distintos da Geografia (humano e natureza), não garante os meios de se alcançar as relações espaciais do presente, multifacetadas como são, e nem a possibilidade de construir um novo olhar geográfico sobre o real. Por isso, a necessidade de superação da atomização ainda em voga na Geografia compartilha do objetivo de se alcançar concepções geográficas condizentes com os desafios colocados ao pensamento científico de modo geral e específico.

O que coloca em pauta, sob um ponto de vista externo, a perspectiva da reconstrução do sistema científico intimamente associada ao entendimento integral da natureza, e sob um ponto de vista interno, a integração dos campos geográficos e da superação das fragmentações, sendo esses desafios interligados. A compreensão da natureza que englobe os diferentes elementos e movimentos impõe a necessidade da ciência seguir o caminho das ressintetizações, unificando-se e dissociando-se num processo de transmutação permanente.

A exemplo de Santos (1996), que partiu desse entendimento de natureza, integral e dinâmica, para refletir acerca do movimento de diversificação e os respectivos processos de transformação pelo homem, e assim compreender as dinâmicas que envolvem a atual divisão territorial do trabalho. Para ele, o mundo natural, mediante as trocas de energia entre os seus elementos, conhece um movimento perpétuo, pelo qual sua identidade se renova enquanto se modificam os seus aspectos; e com isso, dá prosseguimento a suas concepções espaciais.

Para Moreira (2012), considerar a natureza em seus aspectos orgânicos, inorgânicos e humanos, consolida o entendimento de que a evolução acontece em espiral e não em ciclo fechados como antes se entendia, excluindo e hierarquizando os diferentes movimentos; essa conceituação demanda uma revisão do sistema de ciências como um todo. Análises que contemplam a forma espiralada de evolução surgem nas mais diversas áreas, prenunciando inclusive a necessidade de reformulação científica.

Existem diversos estudos que examinam esse momento de crise, contudo, ainda não é possível afirmar qual a face do novo, apenas que ele nasce da necessidade de se repensar discursos, teorias e metodologias adequados à globalidade do homem e da natureza como outra leitura do mundo. E nesse momento de transição, que apenas nos permite especular acerca do que virá que se torna também fundamental conhecer as críticas que vem sendo imputadas a Geografia e que fazem eco aos desafios de superação em vistas do paradigma que surge.

3.2 A Geografia e a busca pelo conhecimento

Sua sistematização vai se dá apenas no início do século XIX, mesmo com a valorização dos temas geográficos pela filosofia no século XVIII, por dependência de pressupostos que se materializaram com a consolidação de informações acerca do mundo, as representações cartográficas, o conhecimento das variedades de lugares na Terra e, principalmente, a exploração produtiva dos territórios colonizados. Esses acontecimentos e informações pavimentaram o caminho para o estabelecimento dessa ciência que necessitava de uma base anterior para pensar seu objeto.

Por outro lado, a sistematização geográfica, em si mesma, ocorreria já num momento de pleno domínio das relações capitalistas, em que a burguesia já se sedimentara no controle dos Estados. Deste modo, a efetivação da Geografia, como um corpo de conhecimentos sistematizado ocorria já no período de decadência ideológica do pensamento burguês, em que a prática dessa classe, então dominante, visava a manutenção da ordem social existente. Este é um dado fundamental para se compreender o que foi a Geografia (MORAES, 1999 p. 42).

Conhecimento que permitir dizer que o positivismo foi o responsável pela unidade do pensamento geográfico, alimentando-o com suas concepções filosóficas e metodológicas, já que somente os postulados positivistas eram os elementos comuns em grande parte das produções geográficas. O que não causa estranheza quando se constata que foram inúmeras as controversas e polêmicas teóricas entorno do objeto da Geografia, devido as suas múltiplas definições, mas que fundamentalmente serviram para delimitar um campo geral de investigações, ao mesmo tempo em que articularam uma disciplina autônoma.

Frente às diversas concepções foi possível apreender uma continuidade no pensamento geográfico, até então fundamental para a constituição científica, mas ao preço de se restringir apenas a observação, descrição e classificação dos aspectos visíveis, mensuráveis e palpáveis do real. O caminho trilhado pela Geografia com a benção positivista, ao mesmo tempo em que consolidou sua unidade e relativo avanço acentuou a incompreensão do objeto, no que se referem as suas características e limites.

A exemplo tem-se a compreensão da geografia como o estudo da superfície terrestre com a intenção de descrever todos os fenômenos manifestados na superfície do planeta que por sua amplitude e pela proposta de ser uma ciência de síntese de todas as ciências transita entre os aspectos das ciências da natureza (física) e as ciências do homem (humanidades). A imprecisão do objeto não pode ser confundida com a complexidade que é peculiar a Geografia, são distintas na medida em que a extensão da questão espacial demanda o conhecimento

Houve toda uma preocupação em formular princípios de pesquisa e regras gerais inquestionáveis sobre o universo da análise, que de acordo com Moraes (1999), abarcavam diversas propostas dispare e antagônicas, favorecendo o nascimento das duplicidades, como por exemplo, Geografia geral e Geografia regional, para resolver o problema do objeto a nível teórico. Por isso, a problemática geográfica persistiu e vem ganhando novos contornos, tanto no que se refere à compreensão do objeto quanto à questão de unidade na história do pensamento geográfico.

A importância da unidade no interior da Geografia se modificou ao longo dos tempos de acordo com os novos rumos da ciência, colocando em pauta o par unidade/diversidade sob outra perspectiva e destacando os benefícios da diversidade diante a realidade multifacetada. E o caso da diversidade de propostas epistemológicas e metodológicas da geografia crítica, por vezes díspares, mas que se encontram no propósito político e social a luz do Marxismo.

No caso da imprecisão da geografia, a partir da década de 1970, as questões do objeto e método voltam a rondar os debates da área e uma guinada nas concepções vem acontecendo, mas apenas autores, como Milton Santos, se debruçaram sob tal tarefa e conseguiram pensar em termos de uma concepção mais global de Geografia. O que demonstra que os desafios são próprios à evolução do pensamento que somente torna-se possível via uma reflexão epistemológica que impulse para além do estabelecido e sirva de baliza para o conhecimento produzido.

Os desafios para a Geografia se transformaram em inúmeros questionamentos frutos de mudanças sociais, econômicas e filosóficas, bem como de problemas internos como generalizações simplistas, empirismo exacerbado, teorias a-históricas e desumanizada, instrumentos inadequados tecnologicamente, isolamento, má formação filosófica, despolitização, etc.

Diversas correntes ou tentativas surgem a partir dessas constatações que levaram ao sacrifício da crítica e a incorporação teórica de máximas e princípios frágeis escamoteados pelo verniz da tradição ou da imparcialidade científica. De um modo geral, teórico e metodologicamente, cita-se o esforço de se perceber a importância do social na teoria espacial, que inevitavelmente surgiu junto à necessidade de convergir para a união homem/natureza, marcando o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Acenava-se para a importância da análise do homem nas concepções geográficas desde Vidal de La Blache, avançando com Marx Sorre e conseguindo estabelecer definitivamente o social na geografia com grupo de autores que tem como expoente Milton Santos. O primeiro apenas aludiu à ausência da perspectiva humana em seus discursos e o segundo tratou do estabelecimento do estudo de fenômenos humanos com a geografia humana, de acordo com Moraes (1999), porém com uma ótica orientada para a produção da ação humana, não para os processos sociais que a engendraram.

A ruptura metodológica se atrasou e de acordo com Santos (2001), o papel do espaço em relação a sociedade tem sido frequentemente minimizado pela Geografia que se interessou mais pela forma das coisas do que pela sua formação. O homem aparece como um elemento a mais, um dado, um fator num conjunto de fatores ou um fenômeno da superfície terrestre; tem como efeito a visão parcial da relação homem e natureza, já que o humano das relações sociais está fora do seu escopo.

Essa percepção conduziu a geografia, por meio dos construtos de diversos autores como Santos (1996), Moreira (1999 e 2004), Harvey (1992), Soja (1993), Quaini (1982) e Lacoste (1988), a desenvolver uma corrente crítica na qual o aspecto social se destaca, fazendo surgir uma consciência do metabolismo das ações humanas e do modo de existência do homem na teoria espacial, junto à temática tradicional de investigação da área. Para esses autores, refletir significa desempenhar propriamente sua função científica teórica-crítica de compreender o mundo humano e social.

A crítica introduzida na Geografia por meio das ideias marxista, fundada no materialismo histórico e dialético, se desenvolveu com diferentes profundidades e variações, mas de modo geral, o discurso social conduziu-os se a análises que pensa a realidade e a ordem constituída em prol da transformação social. Ou seja, seus questionamentos não coadunam com os interesses da ideologia dominante, em oposição a alguns dos pensadores clássicos, que buscavam, direta e indiretamente, a racionalização do conhecimento prático, principalmente o que servia para assegurar e legitimar o poder. É importante ressaltar que propositadamente tais teorias são desqualificadas em alguns meios, sendo bastante comum a atribuição de inutilidade ao discurso geográfico.

E apesar dos obstáculos, a Geografia crítica tem-se desenvolvido num contexto plural de tendências, sem o predomínio de nenhum paradigma, o que favorece a incursão num novo padrão de ciências com múltiplas formas de combinação e olhares não fragmentados do todo. Cita-se também, como exemplo desse contexto de mudanças e diversidade de influências filosóficas na Geografia, o crescimento da corrente fenomenológica como método que conduz a investigação da essência do real e a uma perspectiva ontológica.

Nesse contexto, a partir da percepção do social, o espaço se firmou como objeto dessa ciência, versando-se os estudos acerca da forma, formação, dinâmica, organização e/ou transformação espacial, mas com um olhar que se renova ao tentar apreendê-lo como espaço produzido a partir da ação humana, sendo que:

A dimensão epistemológica relaciona-se ao tema da construção da sociedade por meio da construção do espaço. O espaço não é o a priori de Kant ou o receptáculo da história de Descartes-Newton, mas coincide com a própria construção da vida humana na história, de vez que é construindo a sociedade que o homem constrói seu espaço e assim dialeticamente (MOREIRA, 2012, p.41).

Ainda existe toda uma dificuldade para compreender e analisar a questão espacial proposta pela Geografia por conta da amplitude de seu significado e inúmeras dúvidas que perpassam diversos outros estudiosos acerca do tema.

Nesse sentido, Santos (2001) defende que o espaço é muito mais que condição para o desenvolvimento social, pois assim seria compreendido somente como superfície, suporte ou palco para o desenrolar da vida, para ele o espaço é um fator intrínseco da evolução humana. O que muda completamente o sentido do espaço estático/inerte para o espaço dinâmico/vivo, e permite uma compreensão dialética, sendo ele composto pela economia, política, cultura, ideologia ao mesmo tempo em que compõem a economia, a política, a cultura e a ideologia.

A partir dessa apreensão do movimento dialético de influência/influenciação do espaço (entre a forma e o conteúdo), inevitavelmente, compreende-se que o espaço em sua essência é social, que é relacionado a um dado momento, que por sua vez nos remete a ideia de processo. A Geografia contemporânea afirma o espaço como categoria central da Geografia e explicar a partir dela a complexa realidade que se estabelece na contemporaneidade.

Nesse contexto, o espaço é compreendido como condição, meio e produto da reprodução social que é revelado enquanto produto social e como condição para as transformações sociais, políticas e econômicas se materializem no decorrer da história. E de acordo com Carlos (2011) a perspectiva histórica do espaço aparece em seu movimento de produção e reprodução enquanto materialização das relações sociais.

De maneira resumida, Moreira (2012), sistematiza três fases do pensamento geográfico a partir da definição do que é Geografia, seus princípios (episteme) e método: na primeira fase, até meados do século XIX, é a da Geografia vista como ciência da descrição da paisagem; na segunda fase, final do século XIX e início do século XX, segue-lhe a definição como ciência que estuda a relação do homem com o meio, deslocando seu olhar da paisagem para o plano processual da relação ambiental do homem; e na terceira fase a Geografia é entendida como ciência que estuda a organização da sociedade pelo espaço.

Não basta entender o espaço como físico e social, é necessário trata-lo como uma totalidade concreta, assim, a compreensão da organização espacial, bem como de sua evolução, segundo Santos (2001), só se torna possível mediante a acurada interpretação do processo dialético entre formas, estrutura e funções através do tempo, processos. Logo, é necessário

analisar a totalidade do conceito de espaço para de fato apreendê-lo, buscando dissecar as inter-relações entre os elementos espaciais e suas influências/influenciações de maneira holística.

Aos poucos vai então emergindo aqui e ali um sentido de resgate da visão holista, abandonada pela emergência da fragmentaridade positivista, mas sob uma forma plural e diferenciada de entendimento, numa situação distinta daquela da geografia dos séculos XVIII-XIX (MOREIRA, p. 44, 2012).

Compreender a totalidade não é tarefa simples, pois sempre vem à tona a divisão para torná-la exemplificável e/ou operável. O fracionamento da realidade em partes é utilizado como recurso, diga-se de passagem, problemático para o trato geográfico, que tenta reunir todos os elementos e fatores possíveis acerca de uma dada situação local caoticamente e sem a compreensão de sistema ou que se associa a uma noção distorcida de sistema-mundo que o reduz a análises de apenas um de seus aspectos e/ou conduz a análises externas ao fato geográfico, Santos (2005).

Torna-se fundamental entender a totalidade que se coloca como uma exigência do método geográfico, ao tempo que nenhuma questão pode ser respondida fora de sua concepção, não permitindo ignorar suas características, seja em termos de sua divisão ou de seu movimento. Considerá-la equivocadamente conduz a erros graves de desvelamento da constituição dos fenômenos, bem como das relações que estabelecem entre si e com os outros e os impactos ocasionados.

Nesse quesito, a divisão da totalidade se apresenta como ponto chave para, fundamentalmente, conhecer e analisar a realidade por meio de um movimento de decomposição e recomposição. Esse entendimento baseia-se no conhecimento da natureza da totalidade que se reproduz em cada uma de suas partes, existindo uma relação de interdependência entre as partes e o todo, ou seja, todas as coisas presentes no Universo formam uma unidade e cada coisa nada mais é do que parte dessa unidade.

A démarche do todo em partes, tem como pano de fundo a compreensão de não conclusão da totalidade, pois ela sempre é considerada um devir, algo em contínua transformação e é essa concepção de movimento de um todo que divide em partes e se recompõe transformando-se em novo todo que permite afirmar que as partes que compõem o todo não são suficientes para explicá-lo, ou seja, a simples soma das partes não equivale ao todo. E esse movimento conjunto do todo e das partes que transforma o todo integral em partes diferenciais num processo de totalização que complexifica.

Como desafio de compreensão da totalidade, tem-se a necessidade da existência de um cabedal teórico e conceitual acerca dos elementos que compõe o fenômeno como pré-requisito da divisão da totalidade em partes, sem isso o processo de análise e síntese não se efetiva adequadamente. Por isso Santos (2005) defendia como primeira tarefa da Geografia, no trabalho com a totalidade, a elaboração de metageografia com um sistema de conceitos capazes de reproduzirem situações reais pela perspectiva geográfica.

Essa ideia que é explicada por Carlos (2011), como a orientação em busca dos fundamentos da Geografia enquanto ciência social, na qual se localizariam as bases de constituição do humano, num retorno à filosofia, não se trata de fundar outra Geografia e nem criar uma nova subdivisão. Ainda segundo a autora, a metageografia propõe um caminho teórico-metodológico de superação do estado de crise em que se encontra a disciplina.

Outra grande dificuldade de apreender a totalidade encontra-se na captura do movimento, ou melhor, da dinâmica na qual as transformações estão sempre acontecendo, onde a evolução é sempre contínua. Torna-se fundamental apreender o momento da passagem entre o presente e o que virá, o inacabado é o que interessa, pois o processo finalizado cristaliza o movimento. Em analogia, tal movimento se assemelha ao processo dialético de construção teórica, no qual teoria e práxis não se separam, conduzindo-a ao teste de adequação da teoria com a realidade reconstituída.

Entendendo as nuances do movimento que compõe a totalidade, torna-se mais clara a ideia de que a divisão empreendida deve cumprir a função de reconstituição do todo ao final do processo, todo que é sempre outro, sempre modificado diante as mudanças aproximando-se cada vez mais da realidade completa. É uma compreensão que desvela o espaço como movimento, privilegiando-se a fluidez, mas que comporta uma unidade.

Nesse sentido, a síntese se destaca como célula que carrega a inovação e a continuidade, o elemento fundamental do movimento de construção/reconstrução/ construção, ou melhor, passa-se a evidenciar a necessidade de superação dos limites da Geografia, sendo a síntese o começo e o fim (coerentemente incompleto), que articula teoria e prática, conhecimento e realidade, indo bem além do que a soma das partes particulares e especializadas em fragmentos e do homem apreendido como simples “fator de causalidade externa”. O que impõe a necessidade de um constante caminhar teórico-metodológico fundamental para reconhecer a

realidade a partir do espacial como intermediário da relação sociedade/natureza sempre em busca dos elos que faltam, dos registros incompletos e os vazios.

Para a concretização dessa síntese renovadora, banhadas na apreensão do mundo como totalidade e resultado de dinâmicas sociais, além da fragmentação excessiva e da perspectiva cristalizadora do movimento, enfrenta-se o problema do vazio de significado da Geografia que desde o começo do século XX se luta para restabelecer seu rumo:

É uma sensação que se tem, nada indelével. A sensação de se estar dentro de uma casca – o vale e o leito do rio, que só eles se mantiveram – vazia de conteúdo. E, assim como o rio sertanejo cortado, resta aos poços d'água – sobras lexicais de uma sintaxe que foi embora –, que não se entreolham por falta da tela de fundo da sintaxe perdida, buscar o resgate da contextualidade que de novo os enfrase. (MOREIRA, 2012, p. 39).

Vazio que pode ser expresso pela desatualização da Geografia diante das metamorfoses que se articulam cientificamente num contexto macro e pela diversidade de propostas que não contemplam a subjetividade que constitui o homem no processo de produção do espaço, em retorno a essência da experiência do imediato e do vivido, prejudicando a construção da chamada metageografia, fundamental ao estabelecimento de uma compreensão geográfica transformadora.

Seria injusto não citar os esforços empreendidos por Milton Santos e David Harvey no sentido de construir uma teoria espacial, trazendo respostas à constituição do objeto e a delimitação do fazer do geógrafo. Contudo, tal tarefa hercúlea jaz sob todos os estudiosos que lutam pela presença do espaço na teoria e na prática geográfica como amalgama de seus debates, por isso, ainda se tem um longo caminho a percorrer, principalmente diante das possibilidades não apenas epistemológicas, mas, sobretudo ontológicas; segundo Moreira (p. 63, 2012), se abre a perspectiva do discurso espacial uma dupla reflexão que se desdobra, no plano da epistemologia, a tarefa superar a dicotomia sujeito-objeto e no plano ontológico, a da dicotomia essência-existência.

A perda de rumo pode ser creditada ao abandono do pensamento crítico da chamada Geografia crítica que mergulhou no marxismo sem reflexões profundas acerca de suas ideias e seus limites, e a aludida reflexão dessa corrente não foi capaz de barrar o aprofundamento da especialização; para Carlos (2011) muitos abandonam essa corrente de pensamento sem ao menos compreendê-la devidamente:

Perdeu-se muito tempo e gastou-se muita tinta com o debate em torno do fato de que Marx teria privilegiado em sua análise o tempo e não o espaço, o que parece tratar-se, a meu ver, de um falso debate, posto que a questão não é buscar uma Geografia em Marx, mas analisar a potência de seu método de análise na explicação do mundo moderno (CARLOS, p. 144, 2011).

A esperança do novo na geografia encontra-se também contextualizada no paradigma em construção, inegavelmente baseado nos incômodos da ciência voltada para o empreendimento técnico humano, que traz outros conteúdos e formas de organização da sociedade. Por mais que ainda não seja possível afirmar qual a face desse novo, sabe-se que ele nasce da necessidade de se repensar discursos, teorias e metodologias adequados à globalidade do homem e da natureza como nova leitura do mundo; e com isso as interconexões e intercâmbios da abordagem interdisciplinar ganham destaque.

Assim, promove-se o encontro das concepções interdisciplinares para a construção de uma síntese renovada, que tem como objetivo encontrar as respostas adequadas aos problemas complexizados, independentemente dos critérios e pressupostos particulares de cada disciplina. Na verdade, o confronto entre os diferentes pontos de vista vai favorecer a ampliação das perspectivas de representação do problema; não se pretende construir um discurso universal ou uma Super-Ciência que transcenda as disciplinas particulares.

Apesar do ecletismo se entender que as ciências sociais de modo geral convergem e entrecruzam-se, e que, conforme Japiassu (2002) se encontram nelas recobrimentos indefinidos e certas concorrências, é fundamental nessa concepção, ou mesmo na prática interdisciplinar, que não se limite o conteúdo a nenhuma das ciências, sejam elas vizinhas ou não, mas sim que os conteúdos sejam ressintetizados, no qual todos os campos possam estar presentes para renascer um novo conteúdo; o que pode ser exemplificado por Santos (2005) ao criticar Giddens e sua proposta de troca teórica entre sociologia e Geografia:

Uma definição consistente do espaço geográfico não pode ser encontrada nas metáforas provindas de outras disciplinas. Nem os conceitos de espaço que essas disciplinas estabelecem podem passar, automaticamente, para a disciplina geográfica. Mesmo as ideias seminais de Einstein, como a relatividade e a equivalência entre o tempo e o espaço, necessitam de adequação, para se tornarem operacionais em geografia. É a geografia que cabe elaborar os seus próprios conceitos, antes de tentar emprestar formulações de outros campos (SANTOS, p. 87, 2005).

O que dificulta o processo de síntese, complexo e amplo que unifica e dissocia os diversos saberes para formar um novo conteúdo que perpassa por todos os conteúdos ressintetizados para ser novamente separado e reconstruído permanentemente numa concepção

de movimento em espiral. Pensamento que com certeza, amplia o escopo de discussão teórica-metodológica da Geografia, mas, contudo, soma desafio à ação e a evolução do pensamento geográfico.

Existem desafios impostos à Geografia que se encontram dentro de seu próprio campo de saber e outros que são de origem externa, entretanto, visto que muitos problemas são compartilhados se reafirmar, por meio da fala de Japiassu (2002) que não tem como separar nitidamente entre aquilo que depende da ideia geral do saber científico e aquilo que depende da normatividade interna de área.

Com isso se redimensiona os frutos da interdisciplinaridade para a Geografia, na qual inegavelmente, o contato com estudiosos de outras áreas também colaboraram para a superação do positivismo, como por exemplo, Manuel Castels, Henri Lefebvre e Michel Foucault. E de acordo com Steinberger (2006), o próprio Milton Santos promoveu um verdadeiro encontro do arsenal de conhecimento da Geografia com o de outras disciplinas, dando protagonismo ao espaço em suas obras. Para ele, de um modo geral, é por falta de uma epistemologia, claramente expressa, que a própria Geografia tem dificuldade para participar de um debate filosófico e interdisciplinar (SANTOS, p.47, 2005).

E é nesse contexto de necessidade de superação e trocas interdisciplinares que se apresenta a Educação do Campo como uma opção a reflexão geográfica, para movimentar ambas as perspectivas por se tratar de um tema de interesse comum e que desperta debates, produções e que tem o potencial de colaborar com o desvelamento da causa espacial, como bem explica Morais (2018):

É necessário ressaltar o enfoque em uma Geografia que considere todas as situações anteriormente negadas, inferiorizadas e silenciadas pelo modo de produção capitalista, capaz de construir um novo pensamento, uma nova práxis. Nem a ciência geográfica nem tampouco a perspectiva desse conhecimento podem omitir ou negligenciar os povos do campo. Ao contrário, devem, em conjunto com eles, auxiliar na materialização de uma Educação do Campo comprometida com o espaço de lutas campesino. (MORAIS 2018, p.63).

Para alcançar o refinamento da conjugação Geografia e Educação do Campo é que se faz necessário compreender, conforme Alves e Magalhães (2008), a Educação do Campo como a expressão de um povo em movimento de libertação, caracterizada pela luta, pela resistência, que vê na educação uma possibilidade de (re)criação das suas histórias e sua (re)produção social.

3.3 Educação do Campo: uma trajetória de lutas

Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 que o ideal de educação pública, gratuita e de qualidade tem sido bandeira de luta dos educadores comprometidos com a universalização do ensino e a “reconstrução do ensino no Brasil”. A intenção é promover a superação da situação de exclusão e seletividade da educação permitindo a cada indivíduo o direito a educação, independente de razões econômicas e sociais, construídas a partir de todos os grupos sociais contemplados com as mesmas oportunidades educacionais.

O “Manifesto” de 1932 provocou o rompimento com o grupo católico que tinham como principal bandeira de luta o combate a laicização do ensino, conforme argumento de que se a educação não pode deixar de ser religiosa, a escola leiga que, por princípio, ignora a religião, é essencialmente incapaz de educar; tal é o veredicto irrecusável de toda a pedagogia (FRANÇA, p.25, 1931). Assim, os escolanovistas, como era conhecido, reivindicavam uma educação laica, pública e gratuita, além de criticarem o financiamento estatal para o ensino privado e contrários à intervenção religiosa.

Um marco importante na luta por novo modelo de educação, destaca-se a promulgação em 20 de dezembro de 1961, da lei nº 4.042, a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que entrou em vigor em 1962, concentrava-se na organização do ensino, trazendo novas exigências para educação ao atribuir um novo sentido político ao conceito de nacionalismo (Saviani, 2007).

Vale salientar que no contexto dos anos 1960, a idéia do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, foram um marco na história dos movimentos sociais articulados à educação; marcaram essa década os seguintes movimentos de educação popular: Centros Populares de Cultura (CPC), Movimentos de Cultura Popular (MCP) e Movimentos de Educação de Base (MEB). De acordo com Brandão (2006), a educação popular, nasceu como um movimento dirigido as populações rurais que surge contrapondo-se a educação rural tradicional, que não era mais do que uma educação urbana dirigida através de escolinhas em comunidades rurais.

Ainda na esteira dessa década, como o direito de voto estava condicionado a alfabetização, foram criados programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas a população urbana, mas também a população rural, tendo em vista que nesse período o Brasil possuía cinquenta por cento da população analfabeta, e que naquele momento cada homem alfabetizado correspondia a um voto. Segundo Buffa e Nosella (1991):

Os intelectuais, políticos e estudantes envolvidos com movimentos de educação e cultura popular da época visavam à conscientização do povo para sua ativa participação na vida política do país, o que fez com que a alfabetização de adultos não fosse apenas uma questão de números, mas, sobretudo político-pedagógica”. (BUFFA, NOSELLA, 1991, p.118)

Mais tarde, o golpe militar de 1964 culminou num processo de repressão a esses movimentos de educação popular, impondo limites e controle aos segmentos populares e aos bens educacionais. Diferentemente dos CPCs, e MCPs, o MEB foi o único que conseguiu adentrar no meio rural e sobreviveu ao golpe militar de 1964 devido ao fato de ser um movimento da igreja. O golpe militar de 1964 marca a década de 1970 como sendo de abertura política ao capital e a indústria estrangeira, desta forma, há uma necessidade de ajustar a economia e as relações da produção, gerando transformações na educação. Portanto as reformas educacionais ocorridas nesse período, como a lei 5.692/71 (1º e 2º graus) e a lei 5.540/68 (ensino superior), reforçaram o ensino tecnicista e inibiram as manifestações políticas do movimento estudantil, respectivamente.

De acordo com Silva (1981), a rápida industrialização da década de 60, provocaram um crescimento nas desigualdades sociais, o aumento da miséria e ainda agravaram a situação agrária do Brasil, ainda de acordo o autor, este fato ocorreu devido ao aumento do monopólio de grandes empresas capitalistas no campo. A preocupação em aumentar a capacidade individual e a eficiência da população não se restringia apenas em aumentar a participação nas eleições, mas também para atender à necessidade do mercado, que assumia novas características com a abertura das empresas multinacionais. Desse modo, segundo Gajardo (1981), esta preocupação extrapolou o universo educacional ao inserir-se em preocupações sociais e políticas mais complexas capazes de propiciar mobilização e organização popular, assim como, fomentar uma melhor adaptação da força de trabalho não qualificada às demandas tecnológicas e agroindustriais, o que correspondem a duas visões distintas sobre a finalidade da educação. A primeira refere-se às análises socio econômicas, que Singer define como:

Visão civil democrática – a educação geral e a escola em particular como processo de formação cidadã. Propósito de proporcionar ao filho das classes trabalhadoras a consciência, motivação que permita engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária. (SINGER, 1996, p. 5)

A segunda visa adaptar melhor a força de trabalho de trabalho, denominada por Singer de visão reprodutiva.

Visão reprodutiva – educação sobretudo escolar busca preparar para o ingresso na divisão social do trabalho. Enfatiza a acumulação de capital humano que provém não apenas da educação escolar, mas também de cuidados com saúde para desenvolver capacidade produtiva no indivíduo. (SINGER, 1996, p.6)

No intuito de caracterizar qual a finalidade da educação para os movimentos sociais, o método de conscientização de Paulo Freire, surgido na década de 60, tem como pressuposto a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, segundo Brandão (1986). Neste método, o educador não é o centro da aprendizagem, não existe educadores puros e nem educandos há sempre educadores – educando e educando – educadores (ensina – e – aprende). Este método faz parte da visão civil democrática da educação, pertence a uma teoria educativa que se utiliza da participação e transmissão de “valores” aos problemas sociais existentes.

Gajardo (1981) destaca o método educativo de conscientização, ou de educação libertadora, como algo que pode possibilitar mudanças estruturais, de acordo com essa autora, as mudanças vão depender do objetivo do grupo social que utiliza o método: se possui clareza de suas dimensões e exige mudanças ou se querem apenas elevar os níveis de consciência do grupo. Desta forma, o fenômeno educativo reflete e expressa a estruturação da sociedade, tendo um papel instrumental na permanente luta histórica entre os grupos sociais pela conquista do poder econômico e político, Gajardo (p. 108, 1981).

Conforme explica Weffort (1978) a educação libertadora surge na década de 60, num contexto em que cinquenta por cento da população brasileira era analfabeta e pauperizada, tendo o aporte teórico da pedagogia da libertação de Paulo Freire, desenvolvida a partir de sua experiência metodológica na cidade de Angico/RN que conseguiu alfabetizar em quarenta e cinco dias trezentos trabalhadores a partir da ideia de que a liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se (WEFFORT, 1978, p. 9).

Os preceitos freirianos de educação tem ajudado construído propostas para o ensino aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é, de acordo com Caldart (2012), uma modalidade específica da educação básica, destinada aos sujeitos do campo e da cidade aos quais foi negado ao longo de suas vidas o direito de acesso à e de permanência na educação escolar, seja na infância, na adolescência, ou na juventude (p. 252). Ainda de acordo com esta autora, o EJA é fruto das lutas camponesas para assegurar aos trabalhadores do campo o acesso à educação.

No campo brasileiro, caracteriza-se como educação de jovens e adultos as práticas educativas escolares e não escolares desenvolvidas com e para os trabalhadores jovens e adultos que habitam no campo brasileiro e que, nas suas trajetórias de vida, não tiveram a oportunidade de entrar na escola, ou, ainda, os que entraram e não puderam nela permanecer na idade regular. A EJA é ainda uma resposta às demandas por escolarização colocadas pelos sujeitos sociais do campo, demandas estas fruto de um longo período histórico de exclusão dos trabalhadores do acesso à educação escolar. A EJA é mais do que

alfabetização apenas (embora esta seja a condição fundamental) (CALDART, 2012, p. 253).

O EJA busca construir junto aos alunos uma formação crítica de interpretação da realidade social dentro do modo de produção capitalista – dividida entre trabalho e capital – despertando nos trabalhadores o exercício da cidadania, com maior participação política e protagonismo. O que vai ao encontro dos princípios de Paulo Freire que defender uma educação capaz de estimular os trabalhadores para a luta cotidiana, com práticas de intervenção social, nas quais eles possam ser mais atuantes nos seus lugares de vivências: seu trabalho, o sindicato, a comunidade, os espaços escolares e na política. Neste sentido, Freire (1996), em “Pedagogia do Oprimido”, convida os educadores a se solidarizar-se neste processo e “com eles lutar para transformação da realidade objetiva” (FREIRE, p. 49).

A carência de recursos, tanto econômico quanto humano, criou um cenário que, segundo Gajardo (1981), possibilitou à população rural a buscar de alternativas à falta de instrução técnica, possibilitando assim mudanças sociais.

A concepção conscientizadora da educação, que, operacionaliza a princípio em termos de projetos massivos de alfabetização, postulada a possibilidade de que os setores populares assumissem um papel ativo nos processos de mudança social, através de uma tomada de consciência quanto ao seu potencial transformador e seus interesses enquanto grupo. (GAJARDO, 1981, p.107)

Com o golpe militar de 1964, deixaram de fazer parte da educação de adultos princípios como conscientização, participação e transformação social, além de reprimir os programas e grupos que teimavam em continuar com a pedagogia de Freire, sendo permitida apenas a realização de programas de alfabetização de adultos com caráter assistencialista e conservador. (CALDART, 2012, p. 254). Em resposta à grave situação do analfabetismo no Brasil, o governo cria:

O governo militar lança em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Esse programa pretendia também qualificar a mão de obra com um mínimo de escolaridade para atender às demandas do novo ciclo de desenvolvimento que se iniciava no Brasil, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. (CALDART, p. 254, 2012).

De acordo com Buffa e Nosella (1991), fica nítido o viés autoritário do militarismo diante os inúmeros desafios diante as altas taxas de analfabetismo e demais problemas; assim:

Acreditava ser possível educar o cidadão à revelia da situação econômica e política do país, como se fosse possível utilizar “técnicas” de Paulo Freire destilada do movimento de educação de adultos do início dos anos 60 uma essência técnica neutra. (BUFFA, NOSELLA, 1991, p. 145)

O chamado MOBRAL mudou a educação popular de um trabalho político junto ao povo, através da alfabetização, para um trabalho político com o povo, sem alfabetização, segundo Brandão (p. 90,1986). Em oposição alguns movimentos sociais, como o MST, que surge no final da década de 70 e início da década de 80, passam a adotar a filosofia de Paulo Freire, ou seja, o método psicossocial de conscientização, dando ênfase a situação de exploração e miséria do homem do campo, buscando levá-lo ao estado de conscientização da realidade permitindo-lhe interferir nesta realidade social e política, possibilitando, assim, uma transformação da e na estrutura fundiária existente.

O MST nasceu da articulação da luta pela terra, especialmente na região centro-sul do país, sendo constituído historicamente entre 1979 a 1984, por ocasião do Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, ocorrido de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná (CALDART, 2001, p. 207). É um dos principais movimentos de luta no campo que se constituiu contra o não cumprimento pelo Estado da lei de reforma agrária, configurando-se como parte da luta do campesinato do Brasil. Porém, sua luta não é somente pelo acesso à terra, mas de ao entrar nela, ali permanecer; na esteira de suas reivindicações pela terra também buscam acesso aos direitos a saúde e educação, além de defender a construção de modelos alternativos de produção e sociedade, como bem pontua Oliveira (2001).

Não se está diante de um processo de luta para não deixar a terra, mas diante de um processo de luta para entrar na terra. Terra que tem sido mantida improdutiva e apropriada privadamente para servir de reserva de valor e/ou reserva patrimonial às classes dominantes. Trata-se, pois, de uma luta de expropriados que, na maioria das vezes, experimentaram a proletarianização urbana ou rural, mas resolveram construir o futuro baseado na negação do presente. Não se trata, portanto, de uma luta que apenas revela uma nova opção de vida para esta parcela pobre da sociedade brasileira, mas, muito mais, revela uma estratégia de luta acreditando ser possível, hoje, a construção de uma nova sociedade. Uma sociedade dotada de justiça, dignidade e cidadania (p. 194-195).

A reforma agrária do Brasil tem objetivos de transformação em âmbito social, econômico e político, visa retirar da marginalidade social no mínimo uma parcela dos pobres do país, aumentar a produção agrícola das pequenas propriedades rurais ao mercado e ser um instrumento pelo qual, parte da população conquistará sua cidadania (OLIVEIRA, 2001). Em um país de dimensões continentais e a alta concentração fundiária como marca da desigualdade, a chegada a cidadania, para grande parte dos pobres, está interligada à realização ampla da reforma agrária por parte do Estado brasileiro, porém, o compromisso com a manutenção do status quo da sociedade impede o uso dessa via a favor da justiça, dignidade e solidariedade.

E nesse processo que o MST teve e ainda tem um papel relevante, pois provocou discussões sobre o acesso a direitos dos povos do campo, visto que a dinâmica do movimento

evidencia os processos socioculturais que possuem o caráter formativo, como: a ocupação da terra, o acampamento, a organização do assentamento, o ser do MST e a ocupação da escola. Portanto, este movimento não se furta a discutir as questões educacionais do país, buscando a construção de uma escola do campo baseada na sua própria identidade e que se volte para as reais necessidades da criança, do homem, da mulher e do adulto deste espaço (CALDART 2004a).

A educação defendida pelo MST é aquela que possibilita a conscientização dos indivíduos da sua situação de explorados e expropriados da terra e da sociedade, numa luta pela democratização não só do saber, mais principalmente do ser, através da democratização da grande propriedade ou latifúndio. A educação, desta forma, é um instrumento de transformação social e política, que pode possibilitar transformações na estrutura fundiária existente no país.

Neste processo de reflexão sobre a forma como a educação não formal dos movimentos sociais atuam criticamente no desenvolvimento político do aparelho do Estado e que está posta a polêmica da educação conscientizadora como instrumento de mudança política; visto que esta, efetuado pelo Estado, determina a filosofia e o método educacional que a população deve receber. Para Singer (1996), o Estado pode desenvolver uma política educacional centrada na visão civil democrática, sendo a educação como processo de formação cidadã, direitos e obrigações típicos da democracia, ou na visão reprodutiva, que tem a educação como acumulação de capital humano que provém não apenas da educação escolar, mas também de cuidados com a saúde para desenvolver a capacidade produtiva do indivíduo (p.5-6).

Saviani (1995), destaca a indissolubilidade da educação e da política, mas afirma a diferença de identidade das mesmas; em análise, também identifica a dimensão pedagógica da política e a política pedagógica.

A dimensão pedagógica da política, consiste na articulação, a aliança entre os não antagonicos visando a derrota dos antagonicos. E a dimensão política da educação, envolve a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagonicos. (SAVIANI, 1995, p.94).

Além da configuração das dimensões acima citadas, e importante destacar a relação de dependência existente entre elas, que segundo o autor:

A educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como definição de propriedade orçamentárias que se reflete na constituição – consolidação – expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas que possibilite o acesso a determinadas informações, difusão das propostas políticas, etc. (SAVIANI, 1995, p. 95)

Apesar da relação de dependência mútua da política com a educação e vice-versa, o autor afirma que não se pode negar que o grau de dependência da educação em relação à política

é maior, mesmo sendo esses fatores históricos, eles devem ser superados. Apesar de que essa dependência se afirma na essência da sociedade capitalista, o que torna tudo mais difícil, mas, ainda há esperança, segundo Saviani (1995), visto que a essência da prática educativa está na realidade humana.

3.4 Da Educação Rural a Educação do Campo

Entende-se como educação rural todas as iniciativas, desde as escolas técnicas rurais até centros de treinamento comunitários. A educação praticada nas áreas rurais do Brasil visava à integração das populações camponesas ao novo modelo de produção, a Revolução Verde, que chegava ao campo brasileiro na década de 1970. De acordo com Ribeiro (2012, p.298) “A política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso”.

O referido modelo educacional não incorporava os saberes tradicionais das diversas populações camponesas. Tais conhecimentos, que ultrapassaram gerações, foram desqualificados e o modelo urbanocêntrico de ensino foi reforçado e transplantado para o campo, valorizando somente aquilo que era considerado científico e moderno. O que verdadeiramente interessava era tornar o camponês um trabalhador assalariado.

Assim, a constituição das práticas educativas nasce das necessidades de diferentes grupos sociais em garantir seus direitos fundamentais, contudo, no Brasil, tais práticas ainda são marcadas pelos traços coloniais, assim como, pela forma de organização de seus governos e a administração do que é público, que ainda possuem fortes raízes rurais e patriarcais (ANTÔNIO; LUCINI, 2007).

A Educação Rural também não conseguiu se estabelecer sem as determinações de cunho político, social e econômicas, constituindo-se num contexto de determinações de dependência capitalista, como esclarece Moreira *et. al.* (2005), o discurso da qualidade, da flexibilização e da empregabilidade traz à atualidade a mesma marca dual que separa o ensino propedêutico destinado às elites e o ensino profissionalizante destinado as classes menos favorecidas (p. 175), o que favorece a consolidação da retaguarda político-ideológica da elite agrária. Tal retaguarda pode ser representada, segundo Leite (1999), pela expressão “gente da roça não carece de estudos, isso é coisa de gente da cidade”(p. 14), que mascara o fato de que essa educação ter como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, um “lugar de atraso”, com pouca qualidade e poucos recursos.

A certeza da inferioridade do outro avaliza a elaboração de “projetos solucionadores das mazelas” desconectados por completo das dinâmicas que permeia o campo brasileiro, visto que, de acordo com Fernandes e Molina (2004), os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (p.36). Contudo, Althusser (1970), afirma que as escolas também contribuíram com essa enganadora noção de “lugar de atraso”, reproduzindo essa ideia em suas ações, de tal forma que essas relações sociais se formavam a partir dessas concepções, que mostram a cidade como o único lugar de progresso.

A imagem de progresso incorpora-se na existência dos sujeitos do campo, tendo como finalidade desconstruir seus modos de vida (saberes, cultura, história), para que esses não resistam ao modelo agrícola implantado no campo pelo capital. Nessa ideologia do atraso, os sujeitos do campo não têm seus saberes fortalecidos, e com a invasão desse novo modelo agrícola (agronegócio), ocorre um aumento nos processos migratórios (êxodo rural), levando esses sujeitos a se tornarem trabalhadores assalariados nas cidades ou no agronegócio, sendo explorados pela lógica do capital. Trata-se do que Calazans *et al* (1981), chama de um processo de expulsão ideológica de seus territórios, no qual os sujeitos do campo são tensionados pelo modelo do agronegócio, sem nenhum tipo de assistência por parte do Estado, que pelo contrário, submeteu-se aos processos do capital e sem considerar seus resultados negativos, Lima (2014).

Ao contrário da negação de seus valores, o campo compreende um lugar marcado pelas relações sociais e pelo humano que para Alencar (2011), exige uma política pública de educação com um outro olhar sobre o rural, que, diferente do olhar negativo e preconceituoso, de uma agricultura camponesa, vista como atraso, inferiorizada, como um modelo de produção, de vida e de cultura em extinção (p. 213). E nessa linha de pensamento que Arroyo *et. al.* (2004) afirma que esse olhar tem:

[...] que projeta um campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (p.12, 2004)

De modo geral, o destinatário da educação rural deve ser a população agrícola constituída por todas as pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento. Pois, quando a escola rural oferta uma modalidade de ensino semelhante a que é ofertada às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, tal educação deixa de ser adequada a esses sujeitos (RIBEIRO, 2012).

Infelizmente, a compreensão da educação rural surge condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das

oligarquias. Ainda no século XIX, houveram intenções do poder público de prover o meio rural com escolas, porém, a educação do meio rural só ganhou de fato notoriedade a partir de 1930, conforme afirma Calazans (1993), todavia, segundo Leite (1999), essa educação objetivava apenas fixar o homem no campo e não emancipá-lo, muito menos reconhecia o campo como lugar de saberes, de vida e de produção de conhecimento. Assim, o entendimento que se tinha naquela época parecia estar sedimentado na concepção de educação rural como sendo aquela que deveria ensinar a ler, escrever, contar e realizar o ensino de práticas agrícolas (ANTÔNIO; LUCINI, 2007).

Ainda segundo esses autores, é a partir da pedagogia libertadora de Paulo Freire que a educação desenvolvida no meio rural passou a ser objeto de estudos e debates, ocasionando a mudança de sua nomenclatura – de “educação rural” para “educação do campo” – a partir do final da década de 1990. Tendo em vista que o campo não poderia continuar sendo visto como um lugar de atraso, mas, de produção de vida em seus mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos. Os termos, rural e campo, demarcam também uma mudança na concepção de educação, sobre isso Alencar (2011), explica que:

“A educação rural apreende a concepção do espaço geográfico rural, ou seja, se caracteriza por uma educação com valores urbanos, que favorece a migração e tem como base um projeto de sociedade fortalecido no latifúndio e no agronegócio. Enquanto a educação do campo surge sob um novo paradigma de educação para os povos do campo (p, 214).

A Educação do Campo, segundo Arroyo *et. al.* (2004), apreende um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo com escolas que valorizem as características dos povos do campo, do sentimento de pertença e uma reflexão sobre o seu contexto social baseada nas relações de poder instituídas a partir da questão da terra e da produção. Já Fernandes e Molina (2004), explicam que a diferença entre os conceitos de educação do campo e educação rural dá-se a partir dos espaços e protagonistas.

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas (p,37).

Molina *et. al.* (2004), complementa afirmando que essa substituição vem ocorrendo por que a luta da população que vive no campo é por uma educação própria, e que considere suas particularidades, sendo diferente da proposta de educação rural, que somente intenciona a fixação dos indivíduos no campo.

Como apontado por Caldart (2012), a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, e que visa incidir sobre a política de educação que atenda aos interesses das comunidades camponesas (p. 259). Também afirma que esse movimento inicial da Educação do Campo, ocorreu através da mobilização popular e das lutas por políticas públicas de educação no e do campo. Um movimento de reflexão pedagógica das experiências camponesas, constituído através do diálogo com a teoria pedagógica. A respeito desse diálogo de tradição pedagógica crítica, ela aborda pelo menos três referências prioritárias:

A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico [...]. A segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire[...]. E a terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo (CALDART, p.14, 2004).

Assim, em uma síntese dessas relações, podemos delinear as características básicas entre a educação do campo e a educação rural apontadas no quadro 01 que traz as diferenças entre elas:

Quadro 01: Relações das características entre a Educação do Campo e a Educação Rural

Educação rural	Educação do campo
educação como adaptação, assistência e controle.	Educação como direito subjetivo.
Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo.	Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura.
Confronto campo-cidade.	Diálogo campo-cidade.
Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos.	Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.
Educação para forjar identidade urbana.	Educação para valorização da identidade camponesa.

Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.	Educação que retrata a diversidade sociocultural do campo.
Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais) no processo educativo.	Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo.
Educação do transmitir do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconsequente, intranscendente e intemporal.	Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, consequente, transcendente e temporal
Política pública compensatória.	Política pública de efetivação de direitos
Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo.	Currículo em movimento – currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais no campo.
Educação para o campo	Educação no e do campo

Fonte: Adaptado de Alencar (2011)

3.5 O movimento por uma educação do campo

O surgimento do movimento de Educação do Campo tem como ponto de partida as mobilizações de movimentos sociais, em especial o trabalho realizado pelo MST que explora o conflito agronegócio/latifúndio dando evidência a existência dos sujeitos do campo, desse modo, tem como objetivo superar os problemas decorrentes da invasão capitalista, propondo um projeto pedagógico a favor do campo e apoiando-se nas necessidades sociais dos trabalhadores (LIMA, 2014).

Em simbiose ideológica com movimentos sociais citados, o movimento de Educação do Campo se desenvolve a luz de um movimento para educação contrário à lógica do capital e voltada para os trabalhadores do campo, visto que os dois modelos de desenvolvimento do campo se contradizem. O desenvolvimento do agronegócio é composto pela monocultura, expresso na mercadoria dos *commodities*, sua estrutura tem como base as relações de produção marcadas pela exploração da mão de obra do campo e a expropriação da terra. Por isso, a Educação do Campo apoia-se na luta camponesa por terra, trabalho e moradia, no reconhecimento do direito a população do campo a todos os direitos constitucionais, compreendidos como direitos que geram e garantem a vida, (ALENCAR, 2011).

Nessa mudança de paradigma acerca do rural, o campo deixa de ser uma sombra da área urbana, sem visibilidade, sem direito, sem reconhecimento e passa a exigir uma educação que

reconheça as especificidades, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo (ALENCAR, p. 211, 2011). Assim, a expressão “Educação do Campo” vem sendo constituída nas últimas décadas, conforme Caldart (2012) explica abaixo:

[...] nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (p. 259-260, 2012).

Nas discussões de elaboração do documento base da I conferência nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em maio 1998, estão os argumentos do batismo para a expressão escolhida. Dessa maneira, a partir daquele documento.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político... (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 26)

Em sua história, a Educação do Campo (E.C) se constituiu a partir das lutas pela transformação da realidade educacional das áreas de reforma agrárias, e vale lembrar que o enfrentamento dessa realidade não é recente, pois era preciso articular as experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais (CALDART, 2012).

O processo de constituição da E.C é histórica, tem algumas características que podem ser evidenciadas para identifica-la. Conforme aponta Caldart (p. 263, 2012)

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores.
- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais,

formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.

- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. [...] porque trata de práticas e de lutas contra- hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo.

- Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.

Ao defender a criação de uma escola do campo, Fernandes (1999) coloca que não é de nosso interesse a cópia de modelos, importados de escolas que não contribuem para a compreensão de nossas realidades; precisamos construir um projeto que vincule a educação as questões sociais inerentes a sua realidade (p. 53). As práticas da E.C, segundo Caldart (2012), visam contribuir com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, com suas próprias formas de trabalho, raízes culturais, com suas lutas e resistências, de organização, de consciência política e de modo de vida; e nessa pluralidade que a escola se insere, buscando de forma integral a valorização do campo que nasce na articulação entre e a escola e a comunidade a possibilidade de uma aprendizagem significativa e contextualizada, atrelada aos conhecimentos, vivências e especificidades de cada sujeito ou comunidade (MORAIS, 2018).

Ghedin (2012), destaca que a Educação do Campo dialoga com a realidade dos seus sujeitos, pautando-se numa educação do povo no campo e não apenas com ele, no diálogo e objetivando a luta por justiça e igualdade social. O autor também aponta três referenciais prioritários da Educação do Campo, sintetizados a partir de Caldart (2004a).

- Tradição do pensamento pedagógico socialista que envolve a relação entre educação e o trabalho, reforçando a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão da cultura no processo histórico, associando as questões do processo de aprendizagem e ensino, tendo a psicologia sócio-cultural com outras ciências na perspectiva humanista e crítica;

- Pedagogia do Oprimido e as experiências da educação popular, tendo como base Paulo Freire, pois segundo a autora a realização da prática pedagógica do oprimido proporciona a legitimação dos sujeitos do campo em um projeto emancipatório educativo;

- Pedagogia do Movimento, que é uma nova reflexão teórica que se pauta na produção das experiências educativas dos próprios movimentos, em especial do campo. A terceira referência está sendo construída com a própria educação do Campo (GHEDIN, 2012, p. 213).

Essa autora também elenca alguns traços para justificar que a Educação do Campo não se trata apenas da proposição de uma escola do campo, mas sim, da busca pelo reconhecimento e construção de identidades dos sujeitos que vivem do e no campo, esses traços seriam:

Formação humana vinculada a uma concepção de campo; Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à Educação; Projeto de educação dos e não para os camponeses; Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo; Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; Valorização e formação dos educadores; Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo. (CALDART, 2004, 22-36).

Outros autores, como Fernandes (1999) também elencam elementos fundamentais e relevantes a serem considerados como exemplos da Educação do Campo:

Criação de um projeto de educação para o meio rural: por uma educação do campo; Produção de materiais didáticos voltados para a realidade da agricultura camponesa; Uma educação que valorize a vida no campo: uma escola com identidade própria; Uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da vida, para promoção humana; Uma escola pública em todos os acampamentos e assentamentos; Uma gestão pedagógica da comunidade; Uma escola solidária com as pessoas e as organizações que tenham projeto de transformação social (p. 54, 1999).

Os princípios que orientam a Educação do Campo, elencados nas suas diretrizes, determinam a ocorrência da relação dos sujeitos do campo com a própria vida e o trabalho por eles desenvolvido como uma preocupação para o trabalho pedagógico, sendo um dos seus princípios fundamentais o exercício pleno da cidadania para o desenvolvimento do Brasil com justiça, solidariedade e diálogo (GHEDIN, 2012). De acordo com Silva (2005), a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais, sendo essa compreensão correspondente as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu artigo 2º, parágrafo único, ao estabelecer que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

As mesmas diretrizes, em seu artigo 3º, mencionam a obrigação do Poder Público em garantir:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002)

Com a finalidade de facilitar a compreensão do processo que sustenta a E.C, Ghedin (2012) elaborou a “analogia da árvore” com a concepção e os princípios que regem a Educação do Campo, conforme expresso na figura 1.

Figura 2: Analogia da árvore – princípios e concepções da Educação do Campo



Fonte: adaptado de Ghedin 2012

Destaca-se aqui também alguns dos princípios que fundamentam a escola do campo apontado por Silva (2005), sendo eles:

- Princípios éticos de autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;
- Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural;
- Princípio político de explicitar o papel da escola na construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável. Sem isso, as iniciativas para melhorar a Educação rural arriscam-se a permanecer na superfície, nos meios, e não atingir os fins;
- Princípio da interdisciplinaridade, em que a construção do conhecimento precisa ser vista de forma integrada e interdisciplinar e a partir do contexto local;
- Princípio da preservação ambiental: os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre as pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais ecossistemas. A Educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, de equidade de gênero, étnica e intergeracional;
- Princípio metodológico da pesquisa, não só como uma ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade. Educador e educando precisam assumir essa postura como senso crítico, curiosidade e “questionamento reconstrutivo” [...];
- Princípio político-pedagógico da construção do conhecimento e da organização escolar, tendo como referência o mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura vivida pela população do campo;
- Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes. Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos dos pais, dos educandos e das comunidades e resgatá-los

dentro da sala de aula, em um diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimentos;

- Princípios pedagógicos de que os espaços e os tempos de formação não são apenas os da sala de aula, mas também os construídos na produção, da família, da convivência social, da cultura, do lazer, dos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e síntese das aprendizagens [...];
- Princípio político de compromisso na reconstrução de relações sociais de gênero, fundamentadas no respeito às diferenças sexuais e na promoção de igualdade de oportunidades e direitos entre mulheres e homens;
- Princípio político do respeito, da valorização e do fortalecimento da identidade étnica dos diferentes povos do nosso território;
- Princípio pedagógico da avaliação, entendido como processo que engloba os conhecimentos, as atitudes, os valores e os comportamentos construídos no processo ensino-aprendizagem, como também na dimensão institucional de forma permanente e sistêmica (p. 39-41).

Os princípios descritos por Ghedin (2012) e Silva (2005) têm como objetivo de reforçar a Educação do Campo como aquela que busca promover a emancipação social e firmar as ações educativas em analogia as raízes que sustentam as árvores, ajudam o entendimento de que a escola – enquanto local de produção de saber – não pode desconsiderar a realidade vivida pelos estudantes; assim, os princípios da E.C são como as raízes de uma árvore que tira a seiva da terra (conhecimentos), nutre a escola e faz com que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida) (SILVA, p. 57, 2005).

Nesse contexto, é necessário buscar a transformação escolar e das relações sociais que ela envolve, vinculando-a organicamente aos interesses sociais e culturais dos trabalhadores, pois, a forma escolar atual é fruto de uma configuração histórica que deve se abrir para a vida e incluir outras fontes e processos formativos que são também relevantes (MOLINA; MOURÃO, 2012). Esse processo tem como ponto de partida, a crítica ao modelo de escola capitalista de dominação que cultiva valores de obediência, submissão, e de não valorização das diferenças, que estão explícitos nos conteúdos curriculares e na forma hierárquica e bancária de organização escolar. Tal transformação só pode se dar através da constituição de uma nova forma de organização que altere essa lógica estabelecida.

O rompimento com o que está estabelecido exige o desenvolvimento de relações pedagógicas que permitam uma aprendizagem menos autoritária e mais significativa (FARIAS, 2015), acerca disso Morais (2018) explica que:

É fundamental, no entanto, compreendermos que tal rompimento não pode ocorrer de maneira instantânea, de um momento para o outro. Aí reside a importância de se colocar as escolas em um movimento de transformação, necessariamente coletivo, que articule o interesse dos sujeitos. Tais escolas, então, podem se configurar como um espaço de resistência, de fortalecimento e de formação integral do sujeito, para além da própria escolarização (MORAIS, 2018, p. 48-49).

O desafio cotidiano da Educação do Campo, em construir uma lógica pedagógica centrada no sujeito coletivo e em seus saberes, e não apenas na escola, evidencia a importância das relações simbólicas construídas no território ao qual esse sujeito pertence, do contexto social no qual ele vive e do movimento no qual ele apoia sua afirmação enquanto sujeito (MORAIS, 2018). Assim, ao considerar que um dos papéis fundamentais desempenhados pela Geografia é [...] a busca por essa compreensão da realidade do sujeito, em todas as suas relações e conexões, e pelo fortalecimento da sua identidade (MORAIS, 2018, p.54).

A partir da adoção de práticas pedagógicas contextualizadas à vida no campo e do trabalho com temas e conteúdos fundamentais, a Geografia auxilia no processo de (re)conhecimento e de afirmação dos sujeitos camponeses, a partir da valorização da sua história de lutas, dos seus conhecimentos, saberes e vivências, elementos fundamentais para a consolidação do território camponês em todas as suas dimensões.

Compreende-se, portanto, que a importância de trabalhar os saberes e as práticas socioespaciais da população do campo na experiência concreta no âmbito de uma Educação do Campo reside na sua capacidade de transformação proveniente das diferentes realidades vinculada a esses sujeitos, podendo possibilitar a essa população que compõem o campo interpretar criticamente sua realidade – pensar, compreender e transforma o lugar em que vive e tornar-se agente dessas transformações.

4. O ESTUDO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À LUZ DA CIÊNCIAS GEOGRÁFICA

O caminho percorrido por esta dissertação, chega ao momento de reconhecer e identificar os principais rumos dos estudos geográficos (teses e dissertações), encontradas nos programas de Pós-graduação stricto sensu em Geografia da região Norte, que têm como temática a Educação do Campo.

Por toda estrutura já construída, é permitido confirmar a existência de uma relação combinada que impulsiona os esforços das pesquisas geográficas em direção a temática da Educação do Campo. Entende-se que as interferências que a Educação do Campo promove no arranjo espacial, em face da acessibilidade trazida pelos avanços técnicos, são os principais meios que facilitam a proximidade da Geografia com a Educação do Campo.

É notório diante dessas circunstâncias, repleta de complexidades, o estabelecimento de uma relação entre a Geografia e Educação do Campo, com base no fomento intencional de materialidades (criadas ou reordenadas), e na forma como estas materialidades são utilizadas pelos sujeitos que promovem toda situação.

Dessa forma, analisa-se essa relação com base nas investigações dos programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte e de seus respectivos trabalhos, investigando: quais os principais conceitos geográficos que são empregados por essas pesquisas; quais o referencial teórico mais utilizados; as técnicas de pesquisa, o objeto de análise além reconhecer o tipo de abordagem que esses componentes listados se alicerçam em face da relação que é posta.

Ao termino deste estudo é permitido delimitar uma possível direção, de características próprias, da forma como a Educação do Campo é entendida e estuda pela Geografia, contribuindo com isso, para ambos os campos envolvidos.

4.1 – Levantamento de pesquisas (teses e dissertações) que discutem a Educação do Campo nos Programas de Pós-graduação stricto sensu em Geografia na região Norte

Após a definição da questão problema que conduz esta dissertação, percebeu-se a necessidade de realizar uma seleção criteriosa de pesquisas, no âmbito dos Programas de Pós-graduação stricto sensu em Geografia da região Norte, que abordam a temática da Educação do Campo para estruturar seus questionamentos científicos, por meio das seguintes etapas:

1) Atualização das informações sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), visto que as pesquisas selecionadas encontram-se em sua plataforma digital

2) no segundo momento, expõe-se os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte que oferecem estudos associados com a Educação do Campo. Destacando-se suas datas de fundação, modalidade, conceitos emitidos pela Capes, assim como suas áreas de concentração e linhas de pesquisa.

Assim, a partir desses pontos, determina-se, edificar um alicerce sob o qual as demais análises possam ser firmadas, possibilitando a coadunação de critérios científicos com o entendimento lógico de suas relações a posteriori.

4.1.1 Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte que apresentam estudos com a temática da Educação do Campo.

A partir de agora, inicia-se as apresentações detalhadas acerca de cada Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte e suas respectivas produções (teses e dissertações), que abordam a temática da Educação do Campo. A apresentação dos referidos programas está organizada por estado, visando a pesquisa mais didática.

Cabe destacar que os critérios para a escolha de cada um dos 08 (oito) programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte fossem validados para esta etapa da pesquisa, baseia-se na identificação de pesquisas dos estudos que contribuem com a temática da Educação do Campo.

Certifica-se que dos 08 (oito) programas que compõe a totalidade da pesquisa dessa dissertação, a amostra alcançou 02 programas, uma vez que 06 deles não se identificaram com a temática da pesquisa, Assim, aproximadamente 25% do total de programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte que contribuem com o estudo sobre a Educação do Campo, estão representados por meio dos trabalhos selecionados para a pesquisa.

Sabe-se que os 02 programas selecionados disponibilizaram um total de 05 trabalhos (dissertações), com base nessas informações, já é permitido atestar o alinhamento e a amplitude dos dados postos pela amostragem, contribuindo para uma análise representativa da conjuntura analisada por esta pesquisa.

(I) Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia na região Norte

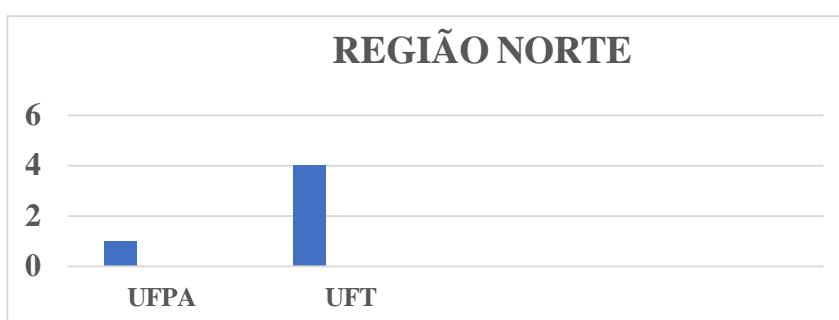
Segundo dados do IBGE (2020), a Região Norte é a maior das 05 (cinco) regiões brasileiras, compreendendo uma área total 3.853.669,768 km². Apesar disso, a região supracitada conta apenas com 08 programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia. Os

dados da amostragem mostraram que na Região Norte encontra-se cerca de 10,39% do total de programas brasileiros de Pós-graduação stricto sensu em Geografia.

Destaca-se, a fragilidade de pesquisas que utilizam a temática da Educação do Campo nas pesquisas de Pós-graduação em Geografia na região Norte. Comprova-se essa informação, em virtude do quantitativo exposto no universo empírico desse estudo, que identificou apenas 5 trabalhos resultado de dissertações.

Diante do contexto exposto com o cenário acadêmico dos Programas de Pós-graduação stricto sensu em Geografia da região Norte, constata-se uma expressão bem diferente em relação as outras regiões do país, conforme o levantamento realizado por esta pesquisa na plataforma da Capes, a Geografia encontra-se na seção das Ciências Humanas, possui um total de 77 programas de Pós-graduação, com destaque para região Sudeste, que lidera em número de programas (mestrado e doutorado) e na quantidade de produções (teses e dissertações)

Gráfico 01: Quantitativo de estudos selecionados na região Norte



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

a) Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGEU/UFPA

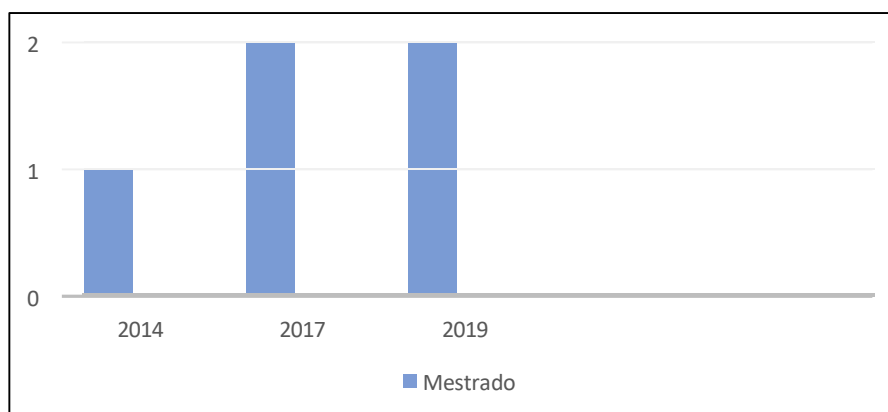
O PPGEU/UFPA foi criado em 2004, iniciando as atividades da sua primeira turma de Mestrado. O curso é pioneiro na região Norte do país, e apresenta conceito 04 (quatro), segundo a Capes. O mestrado tem como área de concentração “Organização e Gestão do Território”, que se divide em 02 (duas) linhas de pesquisa: Dinâmicas Territoriais da Amazônia e Dinâmicas da Paisagem na Amazônia: agentes, processos e conflitos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020). Destaca-se que o presente programa apresentou 01 (uma) dissertação que trata da temática da Educação do Campo.

b) Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGG/UFT

O PPGG/UFT foi criado em 2013, apresenta conceito 03 (três), o Programa de Pós-Graduação em Geografia, nível Mestrado, têm como área de concentração a “Dinâmica Geoterritorial e Geoambiental”, é organizado em Linhas de Pesquisa, nas quais devem ser credenciados os membros do Programa, apresentando a seguinte composição: Análise e Gestão Geoambiental, Estudos Geoterritoriais e Ensino de Geografia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2020). Ressalte-se que o referido programa apresentou 04 (quatro) dissertações que tratam da temática da Educação do Campo.

O resultado e discussão do panorama bibliométrico das pesquisas científicas analisadas abrange o período entre 2014-2019, e é composta por dissertações de mestrado conforme o gráfico 2.

Gráfico 2: Distribuição temporal das dissertações



Fonte: Dados da pesquisa 2021

Outro fator importante no panorama da pesquisa bibliométrica e a linguagem que determinar a temática de uma pesquisa científica, é importante buscar as palavras, expressões ou termos mais adequados para representação da pesquisa, levando-se em consideração o assunto dominante da pesquisa, com a finalidade de que este possa ser identificado e reconhecido por outros pesquisadores (VANTI, 2002, p.54).

Para identificar os temas que receberam maior atenção dos pesquisadores no período de 2014-2019, recorreremos às palavras chaves, com elemento para construção de indicadores de temáticas. Ao fazer a análise das palavras-chaves, deve-se lembrar que nem sempre elas condizem com o conteúdo dos trabalhos, mais são indicadores importantes para a leitura dos temas abordados na pesquisa.

Sendo assim, foram identificados, conforme a Tabela 2, 16 palavras chaves designadas pelos autores nas 5 (cinco) dissertações, por meio dessas palavras, é possível observar os temas de interesses nas pesquisas.

Tabela 2 – Distribuição das palavras chaves contidas nas dissertações dos Programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte.

Palavras-chave	Frequência	Porcentagem
Educação do Campo	5	100%
Fechamento de Escolas	1	20%
Desafios	1	20%
Perspectivas	1	20%
Ensino de Geografia	1	20%
Plano de Curso	1	20%
Escola Família Agrícola	3	60%
Agronegócio	1	20%
Populações Rurais	1	20%
Movimentos Sociais	2	40%
PRONERA	1	20%
Educação Rural	1	20%
Tempo Comunidade	1	20%
Pedagogia da Alternância	1	20%
Amazônia	1	20%
Território	1	20%

Fonte: Dados da pesquisa 2021

4.1.2 Gênero (Autoria)

Pretende-se verificar o gênero dos pesquisadores(as) que pesquisam a temática da Educação do Campo nos Programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte, durante o período analisado. Observa-se que a questão de gênero na ciência e um assunto abordado por vários trabalhos. De acordo com Melo e Oliveira, 2006 a literatura aponta para uma presença feminina maior na área das humanidades.

O sexo feminino ainda pertence marcado pelo estereótipo do papel dos “cuidados”, escolhem as áreas vinculadas à Educação, Saúde, e a Assistência Social. Os homens, seguindo no rastro do papel definido socialmente para o sexo masculino, buscam a aventura do descobrimento dos campos científicos, como Engenharia, Ciências Exatas e da Terra e Agrárias. Eles também são aprisionados no seu papel, mas numa concentração inferior à encontrada para as mulheres. Elas são em torno de 44% das pesquisadoras apenas nas áreas das Ciências Humanas e da Saúde. (MELO; OLIVEIRA, 2006 p.318).

Ao verificar a distribuição percentual dos pesquisadores(as) por gênero nas pesquisas que se dedicam a temática da Educação do Campo, constata-se que a presença feminina é maior, das 5 (cinco) dissertações analisadas nesta pesquisa, 3 (três) são dissertações escritas por mulheres, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Gênero dos autores que pesquisam a temática da Educação do Campo nos Programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte

Gênero	Quantidade	Porcentagem
Feminino	03	60
Masculino	02	40
Total	05	100

Fonte: Dados da pesquisa 2021

Conforme observa-se, na Tabela 3, os resultados da pesquisa com relação ao gênero parecem confirmar o que a literatura da área de Ciências já constatou sobre a feminilização dos trabalhos na área de Educação.

4.1.3 Índice de citação dos autores citados nas pesquisas com a temática da Educação do Campo nos Programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte

Os autores citados compõem o arcabouço teórico ou mesmo referencial teórico escolhido pelo pesquisador. O levantamento desses autores pode revelar as principais referências nacionais ou internacionais que compõem a pesquisa em Educação do Campo nos Programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte. A frequência de citação dos autores pode revelar, também os principais intelectuais brasileiros que trabalham com a temática da Educação do Campo. A Tabela 4 sistematiza esses achados.

Tabela 4 – Índice de citação dos autores citados

AUTORES	FREQUÊNCIA
Milton Santos	7
Miguel Arroyo	8
Bernardo M. Fernandes	13
Brasil	19
Roseli S. Caldart	8
Atamis Antônio Foschiera	3
Monica C. Molina	6
Marlene Ribeiro	4
Celia Regina Vendramini	3
Paulo Freire	10
Gaudêncio Frigotto	3
J. C. Gimonet	3
Sonia Regina de Mendonça	3
C. Godoy Nascimento	3
Ariovaldo Umbelino de Oliveira	6
Autores com frequência menor que 2 citações	278
Total	377

Fonte: Dados da pesquisa 2021

A Tabela 4 demonstra a presença dos autores citados nas dissertações. Nota-se que 278 das citações são de autores que tiveram frequência menor que dois. Este resultado demonstra certa fragmentação dos trabalhos citados, ou seja, há muitos autores com baixa representatividade no total de citações. Se, por um lado esse resultado pode representar que os pesquisadores dos Programa de Pós-graduação em Geografia da região Norte, que se dedicam a temática da Educação do Campo não se apoiam constantemente em autores consagrados da área, no entanto, pode-se inferir que há muitas obras e documentos a serem explorados nesse campo de pesquisa.

Destaca-se entre os documentos citados a presença do Brasil (país). Os documentos com autoria Brasil referem-se a algumas publicações da Tipografia nacional e Imprensa Nacional, como leis e regulamentos, por exemplo: *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Parecer CNE/CEB n. 36*

de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 2001.

Dentre os autores consagrados da área que se dedicam na temática da Educação do Campo, está a autora Roseli Salete Caldart, pedagoga, mestra e doutora em educação, atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais do campo, educação, escola, pedagogia do movimento e educação do campo.

Não há como deixar de mencionar a presença marcante do livro *Dicionário da Educação do Campo*. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto, presente em todas as pesquisas analisadas neste trabalho.

4.2 Debate sobre os principais conceitos empregados pelas pesquisas geográficas, em nível de pós-graduação stricto sensu na região Norte, que investigam a Educação do Campo.

Sabe-se que a necessidade de entender e explicar o funcionamento de algum objeto ou situação é inerente ao instinto humano. Dessa forma, cada sujeito mesmo que de maneira imperceptível, vê o mundo e tenta compreender à sua maneira, através de alguma explicação repleta de subjetividades, intencionalidades e complexidades, saldo de um mundo que se modifica.

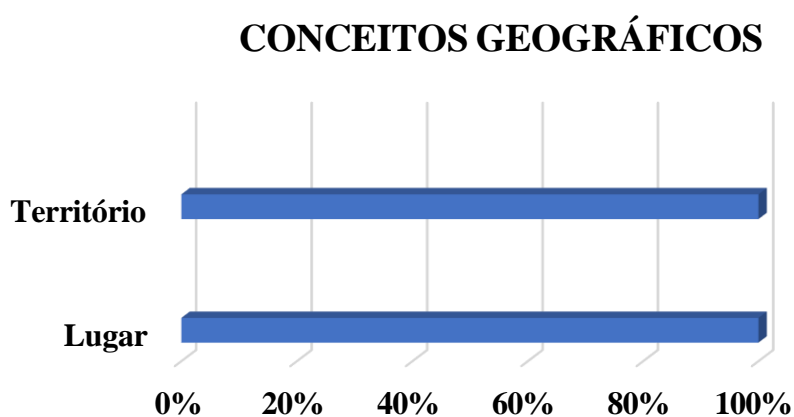
Na Geografia existe um conjunto significativo de conceitos que servem como um nexo semântico para expressar os questionamentos, através da forma pela qual o arranjo espacial é organizado. Dentre esse conjunto de possibilidades, este estudo dedica-se, aos principais conceitos da Geografia, que servem de base para a ciência geográfica: Paisagem, Território, Religião, Lugar e Espaço geográfico.

Diante desse conjunto de conceitos Maranhão (2017), considera-os ferramentas imprescindíveis para a análise das modificações que se dão no espaço, em um tempo determinado. Assim, esses conceitos acabam fornecendo a Educação do Campo a possibilidade de uma alfabetização espacial, que consiste na “[...] construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço, elaboradas dinamicamente pelas sociedades” (CASTROGIOVANNI et al., 2009, p. 11).

Desse modo, apresenta-se a análise dos subsídios que expressam e explicam a utilização de cada conceito-chave, nos estudos geográficos (teses e dissertações), fomentadas pelos programas de Pós-graduação stricto sensu em Geografia da região Norte, que pesquisam à temática da Educação do Campo.

Após a categorização e análise dos 05 (cinco) trabalhos, entre teses e dissertações, identifica-se que dentre os conceitos-chave delimitados, o conceito de Território e Lugar destaca-se entre os demais, fazendo-se presente em todas as pesquisas analisadas, conforme é possível verificar no Gráfico 3.

Gráfico 3: Conceitos-chaves da Geografia usados nas pesquisas sobre Educação do Campo



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A partir dos dados exposto pelo Gráfico 3, é permitido indicar algumas considerações sobre a ênfase que foi dada ao uso dos conceitos Lugar e Território, pelos trabalhos analisados. Quando refletimos acerca dos conceitos-chave, podemos observar que estes são de fundamental importância para o processo de alfabetização espacial.

Acredita-se que o estudo do lugar, por exemplo, pode significar a construção de valores de identidade e pertencimento mediante a valorização dos sujeitos e das realidades e especificidades locais. Nessa perspectiva, de acordo com Moraes (2018, p. 59) “pode-se estabelecer uma ação contra a lógica dominante, que prega homogeneizar os lugares transformando-os em espaços de (re)produção das relações capitalistas”. Assim, a compreensão da totalidade do espaço geográfico parte do entendimento de um determinado local, com os conhecimentos construídos a partir da vivência própria da comunidade

Já o estudo do território, pode auxiliar na compreensão das práticas sociais das atuais configurações territoriais como resultado do conflito de interesses e de relações de poder; conforme afirma Callai (2015), compreender o território enquanto resultado das ações humanas, “mas que não tem função estática, pelo contrário interfere nas próprias relações e práticas

sociais” (CALLAI, 2015, p.138). Assim, os sujeitos (re)conhecem no território suas histórias e vislumbram possibilidades de mudança.

Com o suporte do *wordle*, uma ferramenta metodológica para criação de “nuvens de palavras, que codificou termos pré-selecionados, a fim de realçar os mais significativos. Sendo assim, constam nas Figuras 3, 4, as principais características associadas ao uso dos conceitos de Lugar e Território pelos trabalhos analisados.

Figura 3: Nuvens de palavras do conceito de Lugar



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao iniciar a leitura dos dados, identifica-se um certo empenho que trata o conceito de Lugar, dedicando-se ao estudo da dimensão do que é vivido nas experiências cotidianas, através de usos e costumes dos sujeitos, encontrando abordagens diversas, assim como são os lugares.

Com base nisso, fica nítido a ligação do uso do conceito de lugar como uma forma de expressar a relação afetiva que o pesquisador mantém com o objeto estudado. Por essa razão, é comum encontrar expressões como: vivido, afetividade, lembranças, identidade, simbólico, nas falas dos autores, essas expressões são encontradas nos trabalhos que comentam sobre a importância da relação dos trabalhadores do campo pelo direito à educação de qualidade, contextualizada, que considere a diversidade de práticas existentes, bem como de experiências e vivências acumuladas pelos camponeses nos afazeres diários, a qual se apresenta repleta de significações e simbolismo.

O lugar, nessa perspectiva, é um produto das suas relações capitalistas, mas conservaria suas singularidades, segundo Santos, “ao mesmo tempo em que a singularidade garante configurações únicas, os lugares estão em interação, graças à atuação das forças

motrizes do modo de acumulação hegemonicamente universal (o capitalismo)” (SANTOS, 1988, p. 34).

Ainda segundo Santos (1988), mesmo com toda sua singularidade, o lugar está longe de ser um espaço independente. A dinâmica de mundo e suas inúmeras funções estão em contato direto, e influenciando o conteúdo do lugar, mesmo que em níveis diferentes, promovendo novas questões.

Diante disso, destacam-se as palavras que remetem a processos originados além da escala local, que ultrapassam os limites do lugar, fazendo surgir novos valores à sua prática cotidiana, como exemplo, temos as palavras: modismo, rivalidade, estranhamento e guerra. Ainda se identificou nas análises sobre o conceito de lugar, uma constante associação dialética do global versus local.

Diante desse contexto, nota-se a constituição de inúmeros posicionamentos críticos, indo além de um caráter político, visando estimular a resistência as decisões alheias aos interesses dos moradores do lugar.

Figura 4: Nuvens de palavras do conceito de Território



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Fazendo a leitura dos dados apresentados na figura 4, é permitido estabelecer uma vinculação na forma como o conceito de território é utilizado para explanar partes dos estudos.

Nota-se a partir de uma carga de significados associada com a noção clássica de território, entendido como delimitação de uma área, por meio dos seguintes vocábulos: pedaços, limitados, fracções, extensões e delimitados; e questões relacionadas com a expressão de “Posse”, através dos vocábulos: proprietários e estado.

Diante desses vocábulos percebemos que o espaço expressa elementos e agentes que são diferenciados e necessitam ser considerados, com o intuito de não promover conflitos de ordem espacial.

Como consequência disso, permite-se o aparecimento de diversas proposições que transformam esse território em função das intencionalidades dos sujeitos que o comandam, espaços demarcados por uma liderança. Desse modo, pontua-se termos como: ordenados, legitimados, usados, estruturados e consumidos.

Observa-se as complexas faces que um território pode assumir, ao mesmo tempo em que se pauta em componentes que apresentam uma carga subjetiva mais expressiva para cada momento da análise.

Como saldo desse processo de modificação territorial observa-se o trato das questões que analisam o enfraquecimento das fronteiras, fazendo surgir conflitos embasados pelo bloqueio de normas territoriais postas, inserindo um novo referencial de finalidades, que fica claro nas expressões: relações, desiguais, disputados, rivalidades e excluídos.

Ainda sobre o conceito de território, é possível destacar estudos que retratam o papel do estado como agente responsável pela defesa e promoção territorial. Porém o que se percebe em face das análises é uma redução do alcance estatal, motivada por políticas neoliberais, e quem assume o protagonismo de produzir e modificar as normas dos territórios é a iniciativa privada, o Mercado. O estado ao invés de cumprir sua função que é a defesa dos interesses da sociedade, acaba cedendo aos interesses do capital.

4.3 Quais as dimensões metodológicas utilizadas nas pesquisas geográficas que discutem a temática da Educação do Campo, no contexto dos Programas de Pós-graduação stricto sensu em Geografia da região Norte

Um dos objetivos dessa pesquisa é verificar o delineamento metodológico e os meios de coletas de dados utilizados nas teses e dissertações que adotam a temática da Educação do Campo. A intenção, para além das discussões existentes sobre a metodologia em pesquisa educacional, é caracterizar as pesquisas em Educação do Campo quanto às dimensões metodológicas.

Para a execução desse processo, é preciso ter em mente a existência de um processo sistemático de coleta de dados. É necessário a definição do delineamento da estrutura

investigativa; dos problemas, objetivos e hipóteses, que vão orientar a pesquisa desde a delimitação dos critérios de seleção dos participantes até os procedimentos de análise de dados.

Na literatura encontram-se diferentes delineamentos da pesquisa com diferentes denominações. Para Gil (1999) apresenta as seguintes modalidades de pesquisa: bibliográfica, documental, estudo de campo, estudo de caso, *ex-post-facto*, experimental, levantamento, pré-experimental e quase experimental.

De acordo com Gil, é importante explicitar o tipo de pesquisa a ser desenvolvida, é preciso identificar os elementos e suas exigências. O delineamento é:

O planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados, bem como as formas de controle das variáveis envolvidas. (GIL, 1999, p.64).

Para verificar o delineamento da pesquisa presente nas dissertações, recorreu-se ao resumo dos artigos. Em geral, os autores não explicitaram o delineamento da pesquisa, o que de certa forma ressalta uma característica do campo do conhecimento em não destacar uma parte específica para explicitar os procedimentos metodológicos. Sendo assim, foi feita a leitura cuidadosa de maneira a buscar os indícios que permitissem levantar essa informação.

Tabela 5: Classificação das pesquisas

Classificação	Tipo de pesquisa	Objetivos e Características	Frequência e Porcentagem	
			Freq.	%
Formas de Abordagem	Pesquisa Quantitativa	Traduzir em números opiniões e informações para classifica-los e analisa-los	2	28,57%
	Pesquisa Qualitativa	Interpretar fenômenos e atribuir significados. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.	4	57,14%
	Geo-territorial	Assume a função de uma ferramenta para se pensar o planejamento e a intervenção no tecido social a partir de alguma escala, quer seja local, regional, microrregional	1	14,29%
Total			7	100%
Objetivos	Pesquisa Exploratória	Proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explicativo ou a construir hipóteses. Envolve o levantamento bibliográfico; entrevistas; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Ex: Pesquisas Bibliográficas e Estudo de Caso.	4	80%

	Pesquisa Descritiva	Descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coletas de dados: questionários e observação sistemática. Ex: Levantamento.	1	20%
Total			5	100%
Procedimentos Técnicos	Pesquisa Bibliográfica	Elaborada a partir de material já publicado, constituindo principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado online na internet.	2	33,33%
	Pesquisa Documental	Elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico.	2	33,33%
	Pesquisa Experimental	Determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que serão capazes de influenciá-lo, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto.	0	0%
	Levantamento	A pesquisa envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.	1	16,67%
	Estudo de Caso	Envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.	0	0%
	Pesquisa ação	Concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.	0	0%
	Pesquisa Participante	Desenvolve-se a partir de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.	1	16,67%
Total			6	100%

Fonte: Dados da Pesquisa 2021

Ressalta-se que, como os delineamentos não são excludentes, há autores que utilizam na mesma dissertação, por exemplo, a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Sendo assim, a contagem foi feita de acordo com o número de vezes que a tipologia era destacada nas dissertações, por isso a frequência dos tipos de pesquisa em relação à abordagem e em relação aos procedimentos técnicos não é igual a 05 (cinco) que corresponde ao número total de dissertações analisadas.

Nota-se que a produção científica nos Programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte, que se dedicam a temática da Educação do Campo, o geralmente ocorre, é uma tendência dessas áreas em utilizar a pesquisa documental. Nesse sentido, é válido ressaltar que as áreas, na maioria das vezes, buscam documentos primários e centram-se na revisão e análise dos mesmos para responderem a questão de suas pesquisas.

Sobre os delineamentos metodológicos das dissertações analisadas. Em relação aos objetivos, 80% são pesquisa exploratórias; em relação aos procedimentos técnicos, 33,33% são

de pesquisa bibliográficas e 33,33% pesquisa documentais. Ainda em relação aos procedimentos técnicos 16,67% Pesquisa Participante e 16,67% Levantamento.

4.3.1 Instrumentos de Coleta de Dados

Além da seleção de delineamento de pesquisa, o pesquisador deve atentar para a delimitação de sua dimensão prática, a coleta de dados, formada pelos instrumentos e técnicas. A coleta de dados envolve diversos passos, como a determinação da população estudada, a elaboração do instrumento de coleta, a programação da coleta e também os dados da própria coleta.

A tipologia das técnicas e dos instrumentos de coleta de dados apresentada pela literatura é diversa. Segundo Cervo e Bervian (1996), existem diversas formas de coletas de dados, cada qual com suas especificidades de uso, sempre respeitando os objetivos da pesquisa. Nesse sentido Gil (1999) apresenta a observação, a entrevista, o questionário, a escala, o teste e a análise documental.

Na Tabela 6 verificam-se os tipos de coleta de dados utilizados pelos autores nas dissertações analisadas.

Tabela 6 – Instrumentos de coleta de dados presentes nas dissertações

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	Pesquisas Analisadas	Porcentagem %
Análise Documental	2	22,22%
Entrevista	2	22,22%
Observação	1	11,12%
Questionários	4	44,44%
TOTAL	9	100%

Fonte: Dados da Pesquisa 2021

4.4 O emprego do método científico nas pesquisas vinculadas aos Programas de Pós-graduação stricto sensu em Geografia na região Norte que abordam a temática da Educação do Campo.

Já tendo dedicado um significativo empenho, ao considerar os conceitos abordados pelas pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte, chega-se, o momento de analisar o uso dos métodos de abordagem por estas pesquisas.

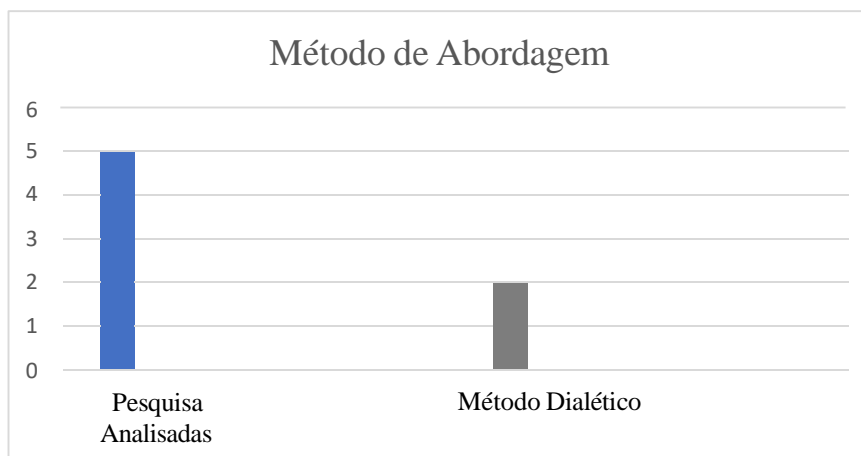
Observa-se que os métodos de abordagem, também conhecidos como método de interpretação, estabelecem entre si uma relação inerente à própria problematização levantada por cada pesquisa, pontuando mais uma vez sobre o necessário alinhamento que deve existir entre esses componentes, a fim de que os estudos científicos sigam um certo rigor que lhes é necessário.

Por essa razão, reconhece-se que o estudo dos métodos de abordagem demandou maior atenção, uma vez que geralmente o posicionamento argumentativo e lógico característico de cada método, e utilizado pelos autores da pesquisa, encontra-se nas entrelinhas dos conteúdos, demandando uma leitura mais cuidadosa.

Informa-se que quando não foi possível identificar com nitidez o método utilizado, buscou-se elementos representativos de cada um deles, afim de entender sob qual lógica o trabalho analisado foi construído. Sabendo disso, realizou-se a leitura de cada pesquisa que compõe a amostra desta dissertação, na busca por identificar certa relevância no emprego de algum método de abordagem.

Ainda é possível informar que a argumentação lógica e o posicionamento que expressa o método de abordagem ao qual os autores estão vinculados, foram identificados, na introdução ou nas considerações finais de cada pesquisa. Mesmo assim, é possível informar que a maioria dos trabalhos não faz referência sequer ao uso de algum método de abordagem. No Gráfico 4, tem-se a quantificação dos métodos, considerando sua utilização por parte das pesquisas geográficas sobre a temática da Educação do Campo.

Gráfico 4: Levantamento dos Métodos de Abordagem da amostra analisada



Fonte: Dados da pesquisa 2021

Diante dos dados exposto, percebe-se a presença do método dialético em 02 pesquisas geográficas analisadas o que corresponde a 40% do empírico que compõe a amostra desse estudo. Nas linhas que seguem, estão expostos alguns apontamentos importantes que retratam essa conjuntura identificada.

Entende-se que esse resultado é desdobramento direto da compreensão majoritária que se tem sobre a Educação do Campo no Brasil. Reconhece-se que para uma expressiva parte dos pesquisadores (geógrafos ou não), a Educação do Campo é vista como uma prática social, fato que a insere num contexto conflituoso. Todo esse processo abarca a crítica que é direcionada para o sistema capitalista, direciona-a para o estudo da Educação do Campo.

Ainda sobre a análise dos métodos de abordagem utilizados pelas pesquisas selecionadas pela amostra dessa dissertação, é permitido pontuar algumas observações complementares.

Em alguns dos casos analisados, presencia-se certa confusão quanto ao entendimento da utilidade de um método de abordagem e/ou interpretação. Em outros identifica-se também certa confusão entre a função de um método e de uma metodologia na composição de uma pesquisa científica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o termino dessa longa jornada, repleta de surpresas e obstáculos, chega-se a hora de expos as principais contribuições da análise, diante de uma conjuntura que buscou compreender as tendências teórico-metodológicas e conceituais que marcam os estudos sobre a Educação do Campo, a partir da produção do conhecimento geográfico (teses e dissertações), fomentadas no âmbito dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte.

Nesse sentido, foi possível constatar que os impactos produzidos no espaço, por diversas materialidades pela luta por uma Educação do Campo na região Norte, não estimularam o crescimento de pesquisas de caráter científico, com destaque para os estudos geográficos, em torno da temática da Educação do Campo e de seus desdobramentos nos Programas de Pós-graduação em Geografia da região Norte.

Percorrendo por essa conjuntura, identifica-se a finalidade de conhecer, então, os principais fundamentos teórico-metodológicos e conceituais da Geografia, objetivando demarcar algumas possibilidades de atuação das pesquisas geográficas, diante da necessidade de estudar as repercussões espaciais provocadas pela Educação do Campo no Brasil.

De posse dessas informações, foi permitido lançar-se ao campo empírico, afim de codifica-lo conforme o planejamento, e, partir disso, extrair os significados relativos a questão central da pesquisa.

Como primeira tarefa, tem-se o levantamento de estudos produzidos no contexto dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Geografia da região Norte, que abordam a Educação do Campo como temática de pesquisa. Em face a essa demanda, estabeleceu uma busca na plataforma digital da Capes, fato que conferiu credibilidade ao conteúdo empírico coletado e analisado.

Num primeiro momento, notou-se um quantitativo muito baixo, apenas 05 pesquisas geográficas fazendo uso da temática, distribuídas em 02 dos 08 Programas em Geografia da região Norte, o que foi motivo de surpresa, pois nessa região encontra-se um grande campo de pesquisa.

Ao prosseguir com os objetivos propostos, é permitido atestar que dentre os principais conceitos geográficos utilizados nas pesquisas que abordam a temática da Educação do

Campo, destacam os conceitos de Território e Lugar, que se faz presente em todas as pesquisas analisadas. A princípio, essas categorias são utilizadas pra expressas a vinculo de pertencimento, de luta, e da realidade vivida no campo.

Os conceitos de Território e Lugar, aparecem nos estudos como uma forma de avançar nas análises que iniciam no espaço, e que passam a solicitar novos subsídios que muitas vezes o entendimento conceitual não abarca por completo.

Desse modo o conceito de Território é direcionado para o tratamento das análises que buscam entender a forma como esses espaços são utilizados, ponderando sobre as questões de poder, posse e de limites. Destaca-se ainda o uso do conceito em algumas pesquisas que tratam de normas territoriais, dotadas de intencionalidades oposta, associadas aos interesses do capital e as especificidades da cultura local.

Quando se trata do conceito de lugar, este é utilizado para questões sobre a dualidade expressa pelo par dialético global *versus* local, Nota-se que é recorrente a crítica, estimulando a resistência com relação as decisões alheias aos interesses dos sujeitos do campo, vistos como reais proprietários desses espaços. Também percebemos nas pesquisas analisadas, o uso de outros conceitos, destaca-se o uso dos conceitos de desenvolvimento, planejamento, globalização e política pública.

Na busca por finalizar a composição dessa conjuntura que articula elementos teórico-metodológico e conceituais, para fins científicos, insere-se a questão do uso do método de abordagem. No entanto, dentre as 05 pesquisas analisadas, 02 apresentaram um método dialético em suas pesquisas.

As pesquisas analisadas encontraram no método dialético uma forma de estruturar suas questões, direcionando-as para uma perspectiva relacionada com a produção e reprodução do capital. E, a partir disso, vários pares dialéticos foram elencados para estudo, revelando as contradições postas pelo capitalismo diante da luta por uma Educação que valorize os saberes dos sujeitos do campo no Brasil. Fazendo uso para esse momento de um enfoque histórico e dialético.

De acordo com David (2010), pensar uma educação que possibilite manter a identidade do campo, para que os sujeitos se vejam enquanto sujeitos-históricos e que a escola mantenha em sua prática pedagógica o resgate histórico da legitimidade do movimento, que o ensino seja

entendido por esses sujeitos nas suas experiências do cotidiano, entende-se então a responsabilidade da Geografia de fazer essa leitura crítica da realidade, do local para o global e de propor uma análise interdisciplinar.

Portanto o tema da Educação do Campo não precisa ser mais nem menos importante que tantos outros temas que demandam a produção de um conhecimento especializado. Ela juntamente com outros temas, só precisa ser investigada pela Geografia, em função da contribuição que pode fornecer à produção do conhecimento, no sentido de se vislumbrar um processo de construção de uma sociedade mais justa no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÔNIO, Clésio Acilino; LUCINI, MARIZETE. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n.72, p. 177-195, mai/ago. 2007. Disponível em: . Acesso e: 15 de mar. de 2020.
- ALENCAR, M. F. dos S. Princípios Pedagógicos da Educação do Campo e o Currículo da Educação de Jovens e Adultos do campo: discurso e prática. Tese (Doutorado). Universidad Del Mar (Udelmar): Chile, 2011.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado. Lisboa: Presença, 1970.
- ARROYO. M. G.; CALDART. R. S. e MOLINA. M. Por uma educação do campo. (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo, Lisboa: ed. 7, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é o método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 03 de 03 de abril de 2002. Brasília: CNE/MEC, 2002.
- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.
- CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M. de; SILVA, H. R. S. Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. In.: WERTHEIN, J; BORDENAVE, J. D. (org.). Educação Rural no Terceiro Mundo: Experiências e Novas Alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- _____. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. Estudos Avançados. São Paulo: USP, v. 15, nº, 43, p. 207-224, 2001.
- _____. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. v. 5.
- _____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.).

Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CALLAI, H.C.A. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago 2005.

_____. A questão da cidadania nas séries iniciais. In: CALLAI, H. C.; TOSO, C. E. I. (Org.). Diálogos com professores: cidadania e práticas educativas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

CARLOS, A. F. A. A condição espacial. São Paulo: Contexto, 2011.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. 4. Ed. São Paulo: Mackron books, 1996.

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia em Educação do Campo e o uso do livro didático. Contexto e Educação, Rio Grande do Sul, v. 105, p. 222-247, mai./ago, 2018.

CORDEIRO, T. G. B. de F e. Ensino de Geografia, Educação Rural e Educação do Campo: Modernidade, Subalternidade e Resistência. Tamoios, Rio de Janeiro, n. 2, p 16-40, 2009.

CORRÊA, R. L. Análise crítica de textos geográficos: breves notas. Revista do Departamento de Geografia-UERJ, n.14, p.7-18, 2003.

DAVID, Cesar. O ensino de geografia nas escolas do campo: subsídios para uma prática integradora. In: MATOS, Kelma do Socorro Lopes (org). Experiências e Diálogos em Educação do Campo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. Clarice (org.). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: INCRA; MDA, 2004.

_____. A educação básica e o movimento social do campo/ Miguel Gonzales Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

FRANÇA, Leonel (1931). Ensino leigo, ensino religioso. Rio de Janeiro, Agir.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAJARDO, Marcela. Educação popular e conscientização no meio rural latino americano. In: WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, J. D. Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GHEDIN, Evandro (Org.). Educação do Campo. Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, H. de A. Manual de monografia, dissertação e tese. 2 ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Censo Demográfico 2010.

JAPIASSU, H. Introdução às Ciências Humanas, Análise de Epistemologia Histórica. São Paulo: Editora Letras & Letras, 2002.

LEITE, C. M. C. O Lugar e a Construção da Identidade: Os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

_____. Geografia no Ensino Fundamental. Espaço & Geografia, Brasília, v. 5, n. 2, p. 245-280, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, R. R. F. A Política Pública Da Educação Do Campo Em Feira De Santana: Entre O Dizer E O Fazer. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014.

MARANHÃO, C. H. da Silva. A digital geografia do turismo: uma análise teórico-metodológica e conceitual de teses e dissertações no âmbito dos programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu em geografia. Tese (doutorado). Natal, RN, 2017.

MARQUES, M. I. M. A atualidade do uso do conceito de camponês. Revista Nera, Presidente Prudente, n. 12, p. 57-67, jan./jun. 2008.

MELO, H. P. de; OLIVEIRA, A. B. de. A produção científica brasileira feminina. Cadernos Pagu, v. 27, p. 301-331, jul./dez. 2006.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Org). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. (Coleção Por Uma Educação do Campo). Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, M. C.; MOURÃO, L. S. Escola do Campo. In: CALDART, R. et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MORAIS, E. H. M. de. O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade federal de Brasília (UNB), 2018

MORAES, A. C. R. Geografia: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOREIRA, R. Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia critica. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Geografia e Práxis, a presença do espaço na teoria e na prática geográfica. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, Roberto José. Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo/ Roberto José Moreira (org); Maria José Carneiro ... [et al.]. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Estudos Avançados 15, v. 43, 2001.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RICHARDSON, ROBERTO Jarry et al. Pesquisa social: métodos e técnicas. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, M. Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. A natureza do espaço. São Paulo: Hucitec, 2001.

_____. Espaço e Método. São Paulo: Nobel, 1988. (Coleção Espaços).

_____. Novos rumos da geografia brasileira. São Paulo. Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção memória da educação)

_____. Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo: Campinas: Autores Associados, 1995.

SILVA, Golbery do Couto e (1981). Conjuntura política nacional: o poder executivo e geopolítica do Brasil. 3. Ed. Rio de Janeiro, José Olympio.

SILVA, J.G. da. O que é Questão Agrária?. Coleção Primeiros Passos. 4º ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para educação do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA; Naidison de Quintella (Orgs.). Educação rural: sustentabilidade do campo. 2. ed. Feira de Santana: Movimento de Organização Comunitária, Universidade Federal de Feira de Santana; Pernambuco: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2005.

SINGER, Paul, Poder, política e educação. Revista brasileira de educação. Nº 1, 1996.

STEINBERGER (2006), Marília (Org.); Território, Ambiente e políticas públicas espaciais. Brasília, Paralelo 15 e LGE Editora.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGEO. Disponível em: <http://ppgeo.proresp.ufpa.br>. Acesso em 05 de dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGG. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/ppgg>. Acesso em 05 de dez. 2020.

VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webliometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e o avanço do conhecimento. *Ciência da Informação*, v 31, n.2, p. 152-162, maio/ago. 2002.

VEAL, Anthony. Metodologia de pesquisa em lazer e turismo. Tradução de Gleice Guerra e Mariana Adlique. São Paulo: Aleph, 2011.

WEFFORT, Francisco. Educação e política. In: Paulo Freire – educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1978.