

# Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288  
v. 2, n.4, 2017

**Ensino de Geografia, interação e autoria: possibilidades para  
compreender a dinâmica espaciotemporal do campo brasileiro**

**Geography teaching, interaction and authorship: ways to  
understand spatiotemporal dynamics in rural Brazil**

Submetido em 30/05/17

Avaliado em 02/06/17

Aceito em 30/09/17

Marcos Irineu Klausberger

Doutorando em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul).  
Contato: [mklaustablet@gmail.com](mailto:mklaustablet@gmail.com)

Bruno Nunes Batista

Doutorando em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Contato: [brunonunes.86@hotmail.com](mailto:brunonunes.86@hotmail.com)

## **Ensino de Geografia, interação e autoria: possibilidades para compreender a dinâmica espaciotemporal do campo brasileiro**

### **Resumo**

O espaço geográfico é a arena por excelência de ações e contradições humanas, sendo, igualmente, a esfera material de coexistência de múltiplas temporalidades. A compreensão geográfica, com efeito, demanda uma contínua articulação entre o espaço e o tempo, entre as formas geográficas e os processos de ações humanas. Contudo, o ensino de Geografia, como um produto histórico da ciência geográfica, parece ainda, muitas vezes, pautar-se por didáticas alicerçadas em práticas pedagógicas fragmentadas, ancoradas em métodos descritivos, que não abarcam o todo e obstaculizam a compreensão do espaço geográfico. Este artigo, então, objetiva compartilhar construções didáticas que abarquem a totalidade geográfica e dimensionem a compreensão do espaço e o tempo, no ensino de Geografia, como entidades indissociáveis, estabelecendo como foco de análise as contemporâneas transformações no espaço agrário brasileiro, condicionadas estas por avanços tecnológicos, produtivos e científicos. Para tanto, elenca-se que o espaço geográfico pode ser estudado na escola através de metodologias ativas, diversificadas e que oportunizem a autoria dos alunos. Nesse sentido, a teoria piagetiana não deve ser pensada como um manual didático, mas enquanto uma base teórica na meta de construção do conhecimento geográfico, cuja intenção é proporcionar momentos de autoria discente, ancorada continuamente em ação e reflexão.

### **Palavras-chave**

Ensino de Geografia. Tempo e espaço na escola. Construção do conhecimento geográfico. Transformações do espaço rural brasileiro.

## **Geography teaching, interaction and authorship: ways to understand spatiotemporal dynamics in rural Brazil**

### **Abstract**

The geographical space is the genuine arena of human actions and contradictions, it is also the physical domain where multiple temporalities coexist. The geographical understanding demands a continuous link between space and time, between geographical forms and processes of human actions. Nonetheless, the teaching of geography as a historical product of the science of Geography, often seems to be guided by teaching techniques consolidated in fragmented practices, anchored in descriptive methods which are not exhaustive and compromise the understanding of the geographical space as a whole. Thus, this article aims to share pedagogical productions which do cover the geographical totality and also provide full understanding of space and time as inseparable entities. These pedagogical productions focus their analysis on contemporary transformations in the agrarian areas of Brazil, which are conditioned upon advancements in technology, production and science. For this purpose, we consider that the geographical space can be studied through diversified active methodologies that enable student authorship. In this sense, Piaget's theory must not be regarded as a didactic guidebook, but rather as theoretical base for the means of constructing geographical knowledge that promotes active and mindful student authorship.

### **Keywords**

Geography Teaching. Time and space in school. Building geographical knowledge. Changes in Brazilian rural areas.

## Impressões iniciais

É provável que não existam discordâncias a respeito da importância da interdisciplinaridade na epistemologia das ciências e nos arcabouços teóricos que as constituem. Do mesmo modo, é ponto pacífico nos circuitos acadêmicos que as últimas décadas são aquelas nas quais mais se têm discutido acerca da necessidade de religar os saberes e buscar a compreensão do mundo enquanto uma entidade complexa, da qual seus processos de produção e a produção dos seus processos são construídos dialogicamente e organizados enquanto um sistema. As revoluções ecológicas, técnico-científicas, econômicas e culturais, corolários do que em outros momentos o geógrafo David Harvey elencou como uma “condição pós-moderna”- um emaranhado de invenções tecnológico-produtivas que engendraram uma compressão no tempo e no espaço e transformaram as experiências cotidianas dos atores sociais-, ao mesmo em que ratificaram a importância de um pensamento global, tornaram urgente remodelar instituições centenárias, sejam elas as multinacionais, os Estados-Nação, as universidades, a esfera de ação política e, igualmente, as instituições escolares.

Com efeito, se os atores envolvidos na elaboração das rotinas e processos produtivos que regem os espaços escolares já estavam envolvidos no planejamento de uma identidade escolar, na aproximação com a sua comunidade de entorno, na criação de planos de curso e planos de aula que estivessem inseridos na infinidade de lógicas particulares que perfazem o ensino e aprendizagem, atualmente parecem ter que dar conta de uma nova demanda, que tende a abafar e agitar ainda mais os inconclusos processos de ensino e aprendizagem: uma ação interdisciplinar. Entre velhos problemas inconclusos e novas demandas que parcialmente começam a surgir, muitos podem pensar que, nada otimistas, “vai piorar ainda mais antes de melhorar”. Nesses cenários tensos/incertos, o caminho mais viável talvez esteja em apontar que mudanças podem ser possíveis – e que estas não virão, no entanto, sem discussão, resistência e contradição.

Em nossa leitura, a interdisciplinaridade e a religação dos saberes são necessárias e bem-vindas. Aqueles que estão incluídos no cotidiano escolar sabem que uma ação disjuntiva, disciplinarmente fragmentada, pode ser contraproducente e inclusive vir a ser uma das razões pelas quais os alunos têm dificuldades em atribuir sentido às aulas vivenciadas, sendo também e então, uma das inúmeras causas dos cenários de crise na Educação Básica. Entretanto, antes mesmo que o professor almeje construir uma relação interdisciplinar que constitua o conhecimento através de uma totalidade, ele necessita perceber as conexões indissociáveis do saber na sua própria disciplina. E, daqui em diante, começamos a discutir, especificamente, a Geografia escolar. Seja o seu histórico centenário como veículo impressor de nacionalismo e patriotismo, seja o confronto entre a presença de práticas mnemônicas e descritivas ao lado de ações pedagógicas pautadas pelo cotidiano e voltadas

para a cidadania, o fato é que, no cerne da constituição epistemológica geográfica e logo nos fazeres escolares, configurou-se uma relação que ainda parece embaraçar essa disciplina: a dicotomia entre o espaço e o tempo.

Sendo duas entidades que se coadunam ininterruptamente e retroagem uma sobre a outra reciprocamente (*conta-se sobre algo que aconteceu em algum lugar*), o tempo e o espaço foram historicamente fragmentados e posicionados como objetos de estudo das disciplinas de História e Geografia, respectivamente. Guarneçando-as através de uma fronteira muitas vezes ferrenha, outras vezes fluída, o ponto é que tal divisão fez com que o próprio entendimento da ciência geográfica fosse obstaculizado. Desse modo, na origem da problemática divisão entre as denominadas áreas “*físicas*” e “*humanas*” do pensamento geográfico, no ensino que apenas descreve paisagens, modos de vida e ocupações território-econômicas, parece estar a incomunicabilidade entre tempo e espaço.

Por que a anacrônica fragmentação persiste é assunto para outros momentos. Para agora, temos como objetivo, sem a pretensão de atingir uma verdade ou de criar um “manual de boas práticas”, compartilhar e colocar para discussão um conjunto de sequências didáticas elaboradas e executadas ao longo do ano de 2015 em duas escolas públicas da Rede Estadual do Estado do Rio Grande do Sul, em turmas de Ensino Médio, que, em sua maioria, eram formadas por alunos que planejavam seus estudos à guisa de realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sendo tal concurso um exercício próprio de interdisciplinaridade - pois agrupa os componentes Filosofia, Sociologia, História e Geografia na grande área Ciências Humanas e suas Tecnologias, aliado à proposta de já articular a esfera espaço-temporal às aulas de Geografia, este texto representa, em meio a um expressivo emaranhado de debates acadêmicos e de circulação de textos sobre o ensinar Geografia, mais uma possibilidade de conectar ação e reflexão, teoria e prática (práxis pedagógica), dinamizando as aulas e reafirmando o significado que se constrói na autoria docente e na autonomia de um pensamento que se dispõe a ser criativo. Nossa fonte de recursos didáticos está na enormidade de informações dispendidas pelo cotidiano; nosso amparo teórico se aprimora pela Epistemologia Genética; nossa intenção, sempre incerta e inconclusiva, permanece sendo a construção de um conhecimento geográfico com significado.

Nossa lupa, por fim, aponta para o contemporâneo espaço agrário brasileiro. Pensarmos nessa esfera de produção do espaço geográfico brasileiro significa clarificar o espaço como arena de coexistência de múltiplas temporalidades, já que, à vista das inúmeras e representativas mudanças técnico-científicas ao longo das últimas décadas no setor primário brasileiro, ainda podemos encontrar contradições sociopolíticas em um universo no qual, muitas vezes, só é conhecido na escola através de deformadas representações. Nosso objetivo, então, é que se compreenda na escola a produção espacial agrária enquanto atividade política, como uma entidade conectada à tecnologia (engendrada seletivamente), mas pertencente a históricos paradoxos. Para tanto, escolhemos a

Epistemologia Genética de Jean Piaget como instrumento de mediação na construção do conhecimento geográfico. Nas múltiplas formas de construir e aplicar uma aula, nossa meta é oportunizar a criação de saberes ativos, interligados ao espaço geográfico, palco de sujeitos responsáveis pelo seu entendimento, sua transformação, sua formidável complexidade.

### **O espaço geográfico como esfera de ação**

Um plano de aula, uma intervenção didática ou um planejamento curricular jamais vêm de um ponto vazio que aguarda por ser preenchido. Nas práticas realizadas pelo professor alinham-se continuamente um espectro da sua visão de mundo, da sua formação acadêmica, dos estudantes para os quais destinar-se-á uma aula e, não menos importante, das demandas e pressões que ele recebe exteriormente, vindo elas tanto de uma burocracia escolar específica quanto dos requisitos construídos por seleções, vestibulares e exames de média e grande escala.

Nesse sentido, assumimos que cada professor, à maneira de um ato artesanal, tem – ou é importante que desenvolva – seu caminho próprio de criação, seu conjunto particular de estratégias que façam com que uma aula funcione, o que, nos complexos espaços escolares contemporâneos, pode acontecer de muitas formas. Da nossa parte, o preparo prévio que estabelecemos para esta aula possuiu uma alavancagem própria, estabelecidas através de duas condições que se articularam como *correias transmissoras* que direcionam a didática da aula: (i) *o espaço geográfico como esfera de ação autoral* e (ii) *a Epistemologia Genética como alicerce teórico de construção do conhecimento*. No nosso modo de ver, cabe a cada docente formatar, tal como uma arte de pesquisa/ação, suas correias transmissoras, o que parece encaminhar o planejamento e potencializar a conexão do saber geográfico do espaço banal, aquele do cotidiano, às expectativas dos processos de ensino e aprendizagem. Igualmente, é importante expô-las e compartilha-las à mesa de discussão, o que refina a didática e condiciona-a, logo, a uma constante reflexão.

Desde já, acatamos o solo epistemológico de Haesbaert (2011), que situa o espaço geográfico como a categoria central da Geografia, cuja coordenação comanda uma constelação conceitual constituída por recortes espaciais como região, território, lugar, paisagem e ambiente. Consequentemente, articular tais recortes confere ao espaço geográfico uma dimensão híbrida – visto que contempla intrinsecamente sociedade e natureza –, revelando-se então um palco material que é corolário do que Santos (2009) alcunha como a relação entre o eixo das coexistências e o eixo das sucessões. Destarte, na Geografia de determinado local são encontradas sequências temporais assíncronas que existem sincronicamente em um dado momento. Em interação com o meio físico/objetivo, as diferentes intencionalidades e histórias dos atores sociais atuam como vetores que mantêm as formas espaciais assim como elas são, ou as transformam de acordo com os seus interesses.

Desse modo, a divisão disciplinar entre a sociedade e a natureza, entre o espaço e o tempo, é epistemologicamente equivocada, dado que estes fazem parte de um saber geral. Daí a importância de fazer emergir, insistentemente, a interpelação transversal que Santos (2009) dá para a construção conceitual do espaço geográfico, estabelecido como o contraditório e solidário conjunto inseparável de ações e objetos.

Posto que a compreensão do espaço geográfico pressupõe, como mola propulsora, a articulação entre espaço e tempo, seria, nas palavras de Santos (1979, p. 42-43), “[...] impossível pensar em evolução do espaço se o tempo não tivesse existência no tempo histórico, [...] a sociedade evolui no tempo e no espaço”, pois é na unidade dessas duas entidades que se torna possível uma interpretação das diversas configurações de uma organização espacial, as quais são o “[...] resultado dessa associação que se desfaz e se renova continuamente, entre uma sociedade em movimento permanente, e uma paisagem em evolução permanente”. Presente em outra área do conhecimento e com objetivos diferentes, mas seguindo semelhante lógica, Piaget (1980) afirma que o espaço e o tempo são responsáveis pela organização dos objetos que nos cercam e, principalmente, pela imposição de uma lógica a esses objetos. Sem essas duas categorias não seria possível a percepção ou a compreensão dos objetos enquanto objetos: “[...] o espaço aparece como uma caixa vazia na qual se depositam os corpos, [...] e o tempo seria como um filme em movimento sobre os quais se inscreveriam os quadros que se sucedem em função do seu desenrolar” (Piaget, 1980, p. 11). Ou seja, o tempo não pode ser entendido, portanto, sem que consideremos o espaço e as transformações que nele ocorrem, afinal “O espaço é um instantâneo tomado sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento, todos os dois constituindo, pela sua reunião, o conjunto das relações de implicação e ordem que caracterizam os objetos e seus deslocamentos” (Piaget, 1980, p. 12).

No entanto, a inseparabilidade entre o espaço e o tempo jamais pode autorizar que se diga que eles se encaixam hermeticamente, não sendo, nesse sentido, um exagero afirmar que o provável, em termos de Geografia, é que estes mais se desencaixem do que se moldem um ao outro. Já que não estabelecem conexões homogêneas e pacificamente evolutivas, terminam por materializar uma acumulação desigual de tempos, reafirmando o espaço geográfico como “[...] o verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares” (Santos, 2012, p. 153). A prova de que espaço e tempo não deixam de dialogar, mas nem sempre se encaixam, é a própria paisagem das grandes cidades brasileiras, nas quais convivem lado a lado, separadas por cercas elétricas, grades e muros, moradias precárias com condomínios de luxo. Dessa maneira, isolar o espaço do tempo nas aulas de Geografia irá, possivelmente, alavancar uma aula na qual o processo de descrição é priorizado, em detrimento da explicação.

Não se trata, de modo algum, de abdicar das técnicas de observação e inventário que caracterizam o método descrito, aliás, sendo este um dos pilares iniciais que pautaram a constituição

da Geografia como ciência. É fato, também, que o aluno deve, ao longo da sua formação geográfica, ter oportunizadas situações nas quais ele perceba formas geográficas que até então poderiam ter passado despercebidas pelo seu mapa perceptivo. Se a Geografia sempre se debruçou nas formas geográficas, atribuindo-as uma categoria própria de análise – a paisagem! – é porque, com efeito, elas devem da parte do geógrafo ser esmiuçadas. Mas, por outro lado, qualquer curso elementar de Geografia ensina, preliminarmente, que uma paisagem não é só sua *forma* visível, mas igualmente *processo*, *função* e *estrutura*<sup>1</sup>. Nesse aspecto, conceber o espaço geográfico somente pela configuração visível, através da descrição, conduz, inevitavelmente, a erros graves na compreensão dos fenômenos. As formas acabam por ser valorizadas como “coisas em si”, através de um modo apenas empírico. As relações abdicam do contexto e negligenciam as representações que inclusive se escondem por detrás das formas. Para Santos (2012, p. 41): “[...] a analogia muitas vezes leva a examinar os objetos do exterior, fato que só permite apreender seu aspecto ou sua forma, quando é o conteúdo que em verdade nos permite identificar, individualizar e definir”. Uma aparência presume uma essência, contudo essa, por meio da simplificadora descrição, não se revela imediatamente e “[...] pode se manifestar em algo que é o seu contrário” (Carlos, 2008, p. 36).

Dessa forma, o espaço geográfico, enquanto conjunto imbricado de espaço e tempo, de objetos e ações, deve ser tomado, à guisa de compreensão, através do método geográfico clássico de análise, representado pela tríade *localizar-descrever-explicar*. É necessário, conseqüentemente, que se busque a compreensão dos processos, no empenho de tomar por base a análise objetiva das suas formas, contanto que, simultaneamente, apreenda-se o funcionamento das suas conexões internas, com seus conflitos; sua gênese, o seu desenvolvimento e mesmo suas tendências. É importante, então, que nesse processo de entendimento surjam possibilidades pelas quais os sujeitos possam, em termos do espaço escolar, ter momentos de efervescência cognitiva, cuja elaboração pressupõe estarem incluídos em um espaço geográfico enquanto esfera de ação, visto que, como Piaget (2008) advoga, o conhecimento não é inato ou transmitido, mas construído através de processos interativos. Então, os conteúdos, no que tangem aos saberes geográficos, devem ser experimentais, pois, do ponto de vista do aluno enquanto sujeito epistêmico, “É adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas” (Piaget, 2008, p. 19). Para tanto, a Epistemologia Genética de Jean Piaget fornece, através dos processos de *assimilação*, *acomodação*, *desequilíbrio* e *equilíbrio*, a nosso ver, sólido arcabouço teórico do qual pode o professor de Geografia apropriar-se, na intenção de se produzir sequências didáticas que estejam alicerçadas em métodos ativos de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Em uma paisagem, a forma constitui o aspecto visível; a função, as atividades que foram ou estão sendo nela realizadas; a estrutura, sua natureza econômica/política/social; o processo, uma ação contínua estabelecida como produto dos tempos histórico e geológico.

A *assimilação* é definida como a atividade egocêntrica do sujeito que exerce atos de julgamento sobre o meio exterior, sendo que o ato de julgar é relacionado aos conhecimentos prévios que o sujeito possui, visto que o ato inteligente tem relação de mutualidade com a experiência anterior, pautada por uma ação que não acontece em sentido único do passado para o presente. Desse modo, “[...] para que o estímulo desencadeie certa resposta, é necessário que o sujeito e seu organismo sejam capazes de a fornecer, daí a questão prévia ser quanto a esta capacidade [...]” (Piaget, 1978, p. 33). Logo, para a Epistemologia Genética, não existe conhecimento que parta do vazio, pois tudo está ligado a tudo. Já a *acomodação* é a experiência imposta pelo meio exterior (Piaget, 2008). Ela permite que o sujeito se situe num emaranhado de perspectivas que assegura a objetividade e reduz a influência egocêntrica do pensamento individual: “A acomodação é fonte de mudança” (Maurice-Naville; Montangero, 1998, p. 99). Enfatiza-se a primazia da ação do objeto sobre o sujeito, não obstante a ação do meio sobre o organismo jamais seja sofrida de maneira pura ou com uma submissão passiva por parte do sujeito, mas como uma modificação de atividade (Piaget, 1983). Esses dois processos são correlativos na construção do conhecimento: “[...] o conceito de acomodação não se concebe sem o da assimilação que constitui o fato primeiro” (Maurice-Naville; Montangero, 1998, p. 100).

O *desequilíbrio* é um ato de perturbação cognitiva no qual o sujeito sente necessidade de dar conta daquele conflito exercido pelo meio exterior e se, “[...] a acomodação só é possível em função da assimilação, visto que a própria constituição dos esquemas chamados a acomodar-se, é devida ao processo desequilibrador” (Piaget, 2008, p. 382). Para Franco (1998), o desequilíbrio é um fenômeno de composição dialética, pois para que aconteça a abstração o sujeito necessita “[...] de algo que o negue, que crie a necessidade de transformação” (Franco, 1998, p. 15). Igualmente, assevera Piaget (1983, p. 48) que “Toda nova aquisição modifica as noções anteriores ou ameaça ensejar a contradição”. Posteriormente, na relação dialética entre o processo desequilibrante com a assimilação e a acomodação, o conhecimento, avançando de patamares inferiores para superiores, atinge um estágio adaptativo no qual os objetos e a pressão do meio são (re)significados. O sujeito, que no processo de assimilação havia sido desequilibrado, alcança o *equilíbrio*, ou seja, o estágio cognitivo no qual as contradições anteriores são superadas e o sujeito constrói novos esquemas de ação e percepção (Costella, 2011). De acordo com Becker (2012), a equilibração é o elemento novo que fará com que as futuras assimilações do sujeito sejam novas e, destaca-se, melhores: “[...] o novo equilíbrio será mais consistente e abrangente que o anterior, mais capaz de responder a desafios” (Becker, 2012, p. 23).

Ao elegermos a aprendizagem acerca do espaço geográfico como uma oportunidade cuja elaboração é autoral, acatamos o pressuposto de que os métodos de ensino devem ser ativos, disponibilizando situações nas quais o conhecimento possa ser trabalhado em primeira mão pelos

alunos. Tal circunstância, no nosso ponto de vista, pode ser ensejada pela mediação das teorias piagetianas de construção do conhecimento, cuja elaboração constitui um deslocamento que o sujeito deve realizar tanto no tempo quanto no espaço, um requisito fundamental para que se possa compreender o espaço geográfico para além da sua materialidade, que se constitui das ações e representações que estão bem além do aspecto visível de uma paisagem. O método descritivo, com efeito, ainda que realizado de maneira criteriosa e exaustiva, não dá conta das incongruências que produzem as formas geográficas e, da mesma forma, as vivências espaciais dos atores sociais em relação com os seus lugares. Eis que, na nossa lógica de criação didática, partimos da elaboração de momentos nos quais o aluno possa atravessar a fronteira do observável, cuja materialidade é o produto de diferentes temporalidades, o que demanda, por parte do professor de Geografia, uma clarificação da realidade enquanto arena de ação política e social, de convivência de inúmeras cosmogonias e cosmovisões. Do ponto de vista da teoria piagetiana, urge que o espaço geográfico realize formas de pressão sobre os sujeitos, de modo que eles sejam constantemente desequilibrados pelas ações e reações proporcionadas pelas atividades encontradas na Geografia dos espaços vividos e percebidos continuamente.

É o caso da produção do espaço rural contemporâneo do Brasil. Sendo, através da produção de *commodities*, com ênfase na soja, um dos responsáveis pelo equilíbrio financeiro da agenda brasileira de exportações, o setor primário está incluso, como elemento central, nas principais políticas de transformação do espaço agrário brasileiro, cuja realidade, ao longo das últimas décadas, é constituída pela modernização da agricultura e a sua conectividade estreita ao espaço urbano e às grandes metrópoles. Conduzidas pela Revolução Verde, a partir dos anos 1970, as mudanças técnicas e científicas no setor primário da economia do país, engendraram substanciais alterações no espaço e tempo dos atores sociais envolvidos na produção do espaço agrário, mas, no entanto, não foram suficientes e/ou competentes para resolver as delicadas e históricas questões relacionadas às lutas sociais no campo; a estrutura fundiária brasileira ainda materializa-se pela enorme disparidade entre grandes e pequenos produtores, retrato que enseja, por sua vez, o recrudescimento de reivindicações acerca da reforma agrária e a insurgência de novos movimentos sociais, atualizados aos novos tempos do processo de globalização. São típicas questões que demonstram a importância do entendimento do tempo e do espaço enquanto entidades imbricadas, ainda que desencaixadas. Como, no ensino de Geografia, podemos fazer com que os alunos percebam tais conexões e avancem qualitativamente nessa compreensão do espaço geográfico, foram os objetivos da nossa proposta, pauta descrita a seguir.

## O transcorrer da proposta

A oficina proposta refere-se à temática da produção e transformação do espaço agrário brasileiro, à modernização da agricultura e às lutas sociais no campo. Da perspectiva do ensino de Geografia, é importante que sejam proporcionadas nos espaços escolares a análise da transformação no espaço agrário brasileiro a partir das mudanças dos meios de produção, através dos seus avanços técnico-científicos; e que, no entanto, não se abdique de, em contrapartida, relacionar tais eventos à estrutura fundiária do Brasil, cujo sustento ainda se mantém por intermédio da enorme disparidade entre grandes e pequenos agricultores; diferença essa que conduz, por outro lado, a históricos conflitos, como o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e as consequentes reivindicações por reforma agrária. Logo, como Corrêa (2010, p. 36) escreve, “No processo de organização de seu espaço o Homem age seletivamente. Decide sobre um determinado lugar segundo este apresente atributos julgados de interesse de acordo com os diversos projetos estabelecidos”, ação essa que, por sua vez, é responsável por engendrar as contradições existentes no espaço rural brasileiro.

Por certo, as últimas três décadas ficaram marcadas na história de algumas regiões rurais do Centro-Sul do país por intensas transformações da natureza e das organizações humanas, alterando, inclusive, arcaicas estruturas sociais e econômicas. Tais mudanças estão inseridas em uma lógica de produção do espaço que implanta novas infraestruturas energéticas e viárias (Ab’Sáber, 2003), dispendo o setor primário da economia brasileira “[...] no meio do processo motor de modernização e desenvolvimento no interior do Brasil” (Ab’Sáber, 2003, p. 37). Essa atividade modernizante, por sua vez, atende a um conjunto de medidas e práticas estruturadas entre o Estado brasileiro e o capital internacional, com o objetivo de aumentar a produção agrícola do Brasil para a exportação, equilibrando a balança comercial.

O plano didático aqui apresentado se predispôs a estabelecer diálogo com o Exame Nacional do Ensino Médio, sendo esse elaborado a partir das Matrizes de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2009) e através das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2002). No enfoque da Geografia, o documento defende a sua metodologia de ensino através dos conceitos estruturadores do componente curricular. Para o recorte apresentado neste trabalho, o solo epistemológico está no conceito estruturador *Globalização, técnicas e redes*, que se define como “[...] a apreensão das técnicas pelo ser humano e a expressão das redes, que não se restringem à comunicação, mas englobem todos os sistemas de conexão entre os lugares” (Brasil, 2002, p. 56). Por consequência, as atividades pautam-se pela escolha de eixos cognitivos pertinentes ao ENEM e aos conceitos de *competências e habilidades*.

Conforme propõe Macedo (2009), ser competente significa “saber como fazer”, ou seja, mobilizar um conjunto de conhecimentos prévios para resolver uma situação que envolva um

problema; tais competências, por sua vez, devem ser operacionalizadas por meio de habilidades, consideradas como saberes menores, os quais, articulados, atingem uma competência maior. Decorrente de tal contexto, os processos de aprendizagem criam pontes entre os conteúdos escolares e o cotidiano, tornando-os ferramentas para que os alunos vejam o sentido da escola no seu espaço vivido e possam dê-las se utilizar, para adentrar com eficácia num mundo de competição e complexidade tecnológica. O currículo escolar, em tal conjuntura, modifica-se e volta-se para engendrar “[...] leituras mais apuradas que compreendem a resolução de problemas, a aplicabilidade do conhecimento em situações reais e, acima de tudo, a reflexão sobre o que se aprende” (Costella, 2011, p. 228).

Sistematizada a partir desse parâmetro curricular e de processo de aprendizagem, construímos a atividade no amparo do eixo cognitivo que consiste em enfrentar situações-problema, isto é, “[...] selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema” (Brasil, 2009, p. 1). No que tange às Ciências Humanas e suas Tecnologias, em específico, nos debruçamos na competência de área 4, a qual objetiva “Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” (Brasil, 2009, p. 12). Para que a competência fosse desenvolvida, o enfoque se operacionalizou pela habilidade 19: “Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano” (Brasil, 2009, p. 12). Finalmente, organizamos metodologicamente a atividade através de quatro momentos didáticos, sendo essas elaboradas através do uso de recursos textuais, que incluíam o trabalho com informações geográficas descritivas, a discussão oral e a criação de conhecimento autoral. O favorecimento da autoria presume que o uso na sala de aula de uma textualidade, seja ela escrita/imagética/audiovisual, enquanto for trabalhada isoladamente, isto é, à parte das texturas que a compõem, torna-se apenas informativa – um ajuntamento bruto de dados parciais. A fonte do conhecimento está, portanto, na organização mental das suas informações, processo destrinchado com clareza por Morin (2003).

No primeiro momento, após estabelecermos uma breve síntese da evolução da política agrária brasileira, propomos, como motivação inicial, a seguinte pergunta: “*Como é possível que solos pobres, inférteis e com poucos nutrientes possam ser responsável pelas maiores produções de alimentos do mundo?*” A problematização tende a instigar à discussão e, igualmente, influenciar nos processos responsáveis pela equilibração (Piaget, 1978), fator o qual preconiza que, para haver desenvolvimento, é preciso um equilíbrio entre os fatores internos do sujeito e os fatores do ambiente, no qual o sujeito deve agir sobre o ambiente e este agir sobre o sujeito em um processo interativo, cuja caracterização dá-se, como escrevemos, por sucessivos desequilíbrios. A questão – partindo de uma temática que normalmente os alunos conhecem, como a produção agrícola relacionada à

alimentação -, objetiva avançar em direção ao conhecimento científico e retornar de maneira organizada aos estudantes. Então, a construção do conhecimento destrincha-se através dos processos inerentes à assimilação e acomodação, no sentido que o sujeito, frente às perturbações estranhas das quais ele não possui instrumento para responder, “[...] refaça seus instrumentos de assimilação em função dessa estranheza - que pode ser pequena ou grande” (Becker, 2012, p. 23).

Da mesma forma, esse momento é importante para o sujeito professor conhecer, mesmo provisoriamente, as representações que os estudantes têm acerca da temática abordada.

O processo de mecanização e modernização da agricultura nas regiões agrícolas brasileiras, nas quais os índices das máquinas, insumos, implementos e equipamentos utilizados crescem de modo pungente, é o começo de resposta que encaminhará as transformações e incongruências responsáveis pela produção do espaço geográfico nessas localidades. Afinal, regiões de condições litológicas adversas, não poderiam ser economicamente viáveis para atividades calcadas no setor primário. No entanto, o uso subsequente do que de mais avançado existia na genética vegetal, produziu uma multiplicação de sementes aplicáveis a condições de inúmeros tipos de solos e climas, além de serem resistentes a doenças e pragas. Nessa esfera, inicia-se o processo de modernização e eficiência das técnicas agrícolas (Castillo, 2005). Com efeito, a introdução de técnicas modernas de intervenção em áreas naturalmente adversas é uma temática necessária de ser problematizada, já que exorta a compreensão do uso e do valor das técnicas na sociedade atual a partir da discussão sobre os novos manejos aplicados aos espaços agrícolas, tornando-as rentáveis para diversas atividades comerciais, produzindo alimentos básicos, como o arroz, e grãos voltados tanto para o consumo interno quanto para a exportação, como a soja (Ab’Sáber, 2003).

No momento segundo, posteriormente, distribuímos aos alunos uma história<sup>2</sup> que trata de eventos ocorridos no campo brasileiro, em momentos distintos. Por tratarmos da indissociabilidade espaço-tempo, a opção pelo trabalho com essa textualidade decorre da impressão de que o lúdico tende a favorecer as abstrações a serem realizadas pelos sujeitos, neste caso, o entendimento, ainda que provisório, da sucessão espaço-temporal do espaço agrário brasileiro no século XX e início do século XXI. De forma semelhante, na prática pedagógica, a inter-relação entre o espaço e o tempo deve estar contextualizada com a realidade do sujeito aluno. Contextualizar é levar para a sala de aula as informações, atribuindo-lhes significado, relacionando o cotidiano dos educandos aos conteúdos. Nesse sentido, a técnica empregada à textualidade é denominada por Castrogiovanni (2007) de “texto-partido”. Mediante intervenções, esta técnica tem o objetivo de dar espaços para que os alunos também possam ser autores de um novo texto, a partir de um recurso instigante, colaborativo e que promova o andamento qualitativo da aula, o que se elabora através da oportunidade que o professor

---

<sup>2</sup> A textualidade foi adaptada da obra de Rua *et al* (1993).

dá ao aluno para que seja um autor do conhecimento, construindo uma nova representação. Para Morin (2003, p. 127), “[...] é preciso reconhecer que, potencialmente, todo sujeito não é apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão”. Portanto, sujeito é aquele que constrói e atribui significado ao mundo, a partir do seu contato com esse.

Essa premissa apresentada vai terminantemente de encontro ao modelo de ensino que Becker (2012) denomina como o “mito da transmissão do conhecimento”, cujo fundamento pressupõe que os sujeitos são tábulas rasas nas quais o professor deve imprimir o conteúdo geográfico, como as enfadonhas descrições dos elementos naturais brasileiros ou as características estanques da economia de uma sociedade. À vista disso, o conhecimento escolar não pode vir pronto; o aluno, por sua vez, deve buscá-lo por sua própria ação, mediante uma pressão externa que o incomode cognitivamente. Cabe ao professor de Geografia, assim sendo, promover as condições objetivas e exortar as condições subjetivas das quais a produção autoral possa ser extraída e exercida. É o que está ilustrado no Quadro nº 1, a seguir, que se refere ao segundo momento da atividade.

#### Quadro nº 1- Segundo momento da atividade

##### Época 1 – *Década de [19]30. Título:* \_\_\_\_\_

Seu José está satisfeito. O verão está chegando e, com ele, as chuvaradas. Isso é bom para as suas lavouras de milho, mandioca, feijão, abóbora, tomate e couve. Também é bom para as suas duas vacas, pois o pasto está crescendo e ficando verdinho. A produção de leite vai ser boa. E suas galinhas também vão ter comida. Seu José tem todo o direito de estar contente, pois, afinal, tudo o que plantou e criou na sua pequena propriedade é o que ele, sua mulher e seus cinco filhos vão comer e, se sobrar, irão vender um pouco na feira da cidade próxima.

##### Época 2 – *Década de [19]60. Título:* \_\_\_\_\_

Seu José já morreu. Seus filhos não souberam continuar a obra do pai. Resolveram produzir menos produtos, e só para a venda. Nos primeiros anos a coisa ia bem e começaram a comprar máquinas para colher mais rápido. Mas, num certo ano, o preço desses produtos caiu muito e eles ganharam muito pouco. E ainda tinham contas a pagar no banco, na loja de tratores, na casa de adubos. Ficaram apavorados, pois iam perder tudo. Foi então que apareceu um vizinho, muito rico e poderoso, o seu Malta, que se aproveitou da ocasião e ofereceu um preço muito pequeno pelo sítio, além de assumir parte das dívidas. Era pegar ou largar. Os filhos do Seu José venderam o sítio para o seu Malta que, aliás, já estava comprando uma porção de outros sítios, todos na mesma situação, endividados. Seu Malta colocou fogo na mata e passou a plantar soja, que está dando muito dinheiro. Não se preocupa muito com os efeitos da chuva, pois sua fazenda é enorme e tem muitas terras plantadas com soja. Seu Malta tem muitos empregados que moram na fazenda e trabalham no plantio, na colheita e na manutenção da soja. No antigo sítio do seu José, que agora é um pedaço da fazenda do seu Malta, mora uma família de empregados, seus colonos. O fazendeiro está muito contente, investiu pouco, aumentou suas terras “engolindo” a terra dos outros, e está ganhando muito dinheiro com a venda da soja.

**Hora do trabalho!**

1. Dê um título criativo para a Época 1 e a Época 2.
2. Se você fosse um dos filhos do seu José, você faria o mesmo que eles fizeram, ou não? Por quê?
3. Por que o seu Malta colocou fogo na mata?
4. No futuro, que prejuízos as queimadas do seu Malta podem trazer para os seus negócios?
5. Como é possível que as queimadas do seu Malta tenham influência no aumento do nível dos mares?

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Após a leitura da Época 1 (*década de [19]30*) e da Época 2 (*década de [19]60*), solicitamos, por meio de cinco problematizações, que os educandos refletissem sobre outras possibilidades acerca das atitudes dos filhos de Seu José e das intervenções ambientais do seu Malta. Ao interagir com o texto, os estudantes tornam-se coautores da história, exercendo o papel de sujeitos. A partir das respostas dos educandos, cabe ao professor discutir com o grupo que a evolução das técnicas agrícolas decorreu principalmente da estratégia dos países centrais em elevar a produção e a produtividade agrícola mediante a denominada Revolução Verde. Concebida nos Estados Unidos, dizia objetivar o combate a fome e a miséria nos países periféricos, por meio de um pacote tecnológico que continha novas técnicas de cultivo, equipamentos para mecanização, fertilizantes, defensivos agrícolas e sementes selecionadas. Entretanto, como essas sementes, produzidas nos laboratórios dos países centrais, não eram geneticamente capazes de enfrentar as condições climáticas das regiões tropicais, a solução consistiu na utilização de adubos, defensivos e fertilizantes, também importados dos países que haviam subvencionado essas novas formas de cultivo, aumentando a dependência dos países periféricos em relação aos países centrais (Brum; Trennepohl, 2005).

Dessa maneira, nos países periféricos, a Revolução Verde ampliou a distância entre os grandes agricultores, que tiveram acesso ao pacote tecnológico e os pequenos agricultores, que não tiveram condições de competir com os novos parâmetros de produtividade. O aumento da produção reduziu o preço dos produtos agrícolas a valores inviáveis para os pequenos agricultores. Essas novas circunstâncias de mercado criadas pela Revolução Verde contribuíram para o abandono e/ou venda de pequenas propriedades, que foram sendo incorporadas pelos grandes latifúndios, acentuando ainda mais os problemas da concentração de terra no Brasil e em outros países. Por outro lado, o recrudescimento da produção agrícola mecanizada não abandonou de todo modo práticas arcaicas como o uso de queimadas, no sentido de que essas atividades destroem os micro-organismos responsáveis pelo ciclo da matéria, o que objetiva a preparação do solo para a adubação química e posterior plantio das culturas agrícolas de interesse. Essa atividade, por sua vez, é responsável por graves consequências ambientais, estando, inclusive, na condição de responsável pela maior parte do carbono emitido no Brasil. O carbono participa da composição de gases como os causadores do efeito estufa, ao lado do metano e do dióxido carbono, logo conectados ao aquecimento global e ao

derretimento de geleiras. Então, podemos mostrar com este texto a quantidade de informações que ele evoca e constituem a totalidade do espaço geográfico, cabendo ao professor a organização delas e, logo, a construção do conhecimento. O texto funciona, igualmente, para alavancar a discussão sobre inúmeros conteúdos inclusos no currículo geográfico para a Escola Básica, como a climatologia, o modo de produção capitalista, o extrativismo, entre outros.

Na sequência, após a leitura da *Época 3 (década de [19]90)*, as propostas convidam os alunos a se descentrarem novamente, colocando-se agora no papel do Seu Malta Junior, o latifundiário. Como explicam Montangero e Maurice-Naville (1998), a partir da teoria piagetiana, o pensamento está submetido à ação própria e à percepção imediata, sendo cognitivamente egocêntrico. Esse egocentrismo decorre uma falta de diferenciação entre o seu ponto de vista e a existência de outros possíveis. Graças à descentração, no entanto, a atividade cognitiva se libera, de forma progressiva, de seus limites iniciais, sendo, com efeito, processo fundamental na elaboração de patamares superiores de conhecimento. Desse modo, o processo de coordenação das ações e operações, que conduz aos sistemas reversíveis, é o instrumento privilegiado da descentração. Essa coordenação é, ao mesmo tempo, individual e social.

Essa proposta contempla um dos princípios básicos para a construção de uma análise complexa: a dialogicidade. Para Morin (2000), este princípio aponta para a interação e a convivência entre duas lógicas que não são justapostas, mas necessárias umas as outras. A dialógica permite assumir racionalmente a associação de noções antagônicas para conceber um mesmo fenômeno complexo. Para esse autor, por consequência, “[...] a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização, através de inumeráveis inter-retroações, está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano” (Morin, 2000, p. 28). Nesse âmbito, Morin (2011b), apregoa que, não sendo possível que se abandone a contradição nas relações humanas, estabeleça-se uma compreensão enquanto fenômeno objetivo e subjetivo. Objetivamente, trata-se de explicar o fenômeno a partir da relação entre seus dados, informações e objetivos relacionados a um comportamento pessoal ou a uma situação específica. Do ponto de vista da compreensão subjetiva, é necessário que se permita, por projeção-identificação, “compreender o que vive o outro, seus sentimentos, motivações interiores, sofrimentos e desgraças” (Morin, 2011b, p. 112).

Da mescla entre compreensão objetiva e compreensão subjetiva surge a compreensão complexa, que é multidimensional, isto é, busca captar os aspectos singulares e globais. O sujeito, ao se descentrar, toma em conjunto os diversos aspectos de uma pessoa, não a reduzindo a alguns dos seus atos. Ele conjectura a análise, o que inclui englobar a imaginação acerca das “[...] fontes psíquicas e individuais dos atos e das ideias de um outro, suas fontes culturais e sociais, suas condições históricas eventualmente perturbadas e perturbadoras” (Morin, 2011b, p. 113). Com efeito, o terceiro momento da nossa atividade, no Quadro nº 2, intenciona que os sujeitos, pensando

compreensivelmente e de forma descentralizada, percebam os fenômenos geográficos como entidades antagônicas que, no entanto, não se afastam e permanece imbricada, o que evoca a inevitabilidade de sempre nos colocarmos no lugar do outro.

#### Quadro nº 2- Terceiro momento da atividade

##### **Época 3– Década de [19]90. Título:** \_\_\_\_\_

Seu Malta já morreu. Seu filho, o Malta Junior, é quem administra a propriedade. Hoje sua fazenda está bem maior e as plantações de soja também. Nesses anos, com tanto dinheiro que ganhou, pôde comprar muitas máquinas que preparam a terra para plantar e transportar a soja colhida. Com isso, não há mais empregados morando na fazenda. O seu Malta Junior despediu a maioria. Agora só contrata trabalhadores na época que precisa. Comprou também, dos seus vizinhos, outras propriedades menores para estender as suas terras. Nesses espaços cria algumas cabeças de gado para dizer que a terra não está “parada”, pois está esperando grandes lucros quando uma importante estrada for construída na região, valorizando, ainda mais, a sua fazenda. Mas é claro que as terras são enormes, e estão sendo muito mal aproveitadas. Quantos alimentos poderiam ser produzidos ali? Muitos, muitos!

##### **Hora do trabalho!**

6. Dê um título criativo para a Época 3.
7. Como o seu Malta Junior, você substituiria os empregados por máquinas, ou não? Por quê?
8. Sendo o herdeiro e atual proprietário das terras, o seu Malta Junior tem o direito de deixá-las paradas, ou não? Justifique.
9. Se você fosse o dono dessas terras improdutivas, você as doaria para agricultores sem-terra, ou não? Por quê?

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Destarte, a partir das respostas discentes, cabe questionar o grupo se o benefício próprio e o lucro devem se sobrepor à função social da terra, que é a de produzir alimento e ser geradora de ocupação de mão de obra. Para ilustrar a discussão, vale expor alguns dados extraídos do sítio eletrônico da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Os números estimam que no Brasil, em 2013, 1% dos proprietários rurais (latifundiários) detinham 46% de todas as terras agrícolas; os latifúndios absorviam apenas 4,2% da mão de obra camponesa; e, que cerca de 100 milhões de hectares estavam ociosos, o equivalente à superfície da Região Sudeste do país. Embora esses dados carreguem novas informações ao conteúdo, é somente ao discuti-los, problematizá-los e relacioná-los ao contexto em que estão inseridos, é que estaremos transformando-os em conhecimento.

Distinguindo informação de conhecimento, Morin (2011a) esclarece que a primeira pode ser concebida como uma unidade discreta/elementar, cujo sentido só adquire se estiver integrada a um conhecimento que a organize, sendo este, portanto, aquele “[...] que permite situar a informação, contextualizá-la, globalizá-la, ou seja, inseri-la em um conjunto” (Morin, 2011a, p. 124). Com esse olhar, parece não ser possível conhecer sem estabelecermos conexões. A informação, ao ser desenrolada, organiza-se enquanto conhecimento, permitindo o desenvolvimento das estruturas mentais do sujeito em direção a patamares superiores de aprendizagem e, conseqüentemente, no fortalecimento das suas competências e habilidades. É o que sinaliza o quarto momento da atividade,

que se posiciona enquanto um fechamento provisório às propostas pedagógicas apresentadas. Perfazendo uma atualidade geográfica, portanto remetendo-se novamente à união entre espaço e tempo – mesmo que esses estejam desencaixados - o recurso textual, descrito no Quadro nº 3, apresenta a situação atual da propriedade do Seu Malta Junior, evocando a problemática da luta contemporânea pela terra no Brasil e a sua relação direta com o agronegócio.

#### Quadro nº 3- Terceiro momento da atividade

##### Época 4 – Ano de 2015. Título: \_\_\_\_\_

Seu Malta Junior foi dormir contente, pois teve a confirmação de que passará a exportar parte da soja que produz para a China. Outra fração da sua colheita já era destinada à Holanda e à Espanha. A estrada que estava sendo construída próximo à sua propriedade também ficou pronta no mês passado, o que valorizou, como já esperava, as suas terras. Entretanto, hoje acordou preocupado. Avisaram-no que durante a madrugada quatrocentos integrantes do Movimento Rural dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), liderados por Francisco da Silva, montaram acampamento em sua fazenda. Procurado por uma equipe de repórteres, seu Malta Junior deu o seguinte depoimento: *“A minha propriedade foi conseguida com muito sacrifício pelo meu pai. Não admito invasão. Minha resposta será à bala. Se esse governo quiser as minhas terras para a Reforma Agrária terá que pagar, em dinheiro, o valor que eu quero”*.

Os repórteres, levando Francisco, o líder do movimento, ao encontro do Seu Malta Junior, questionaram-lhe qual era o motivo da invasão. Tiveram como resposta: *“Minha família foi para a cidade porque fui despedido quando as máquinas chegaram lá na fazenda. Sou um homem da terra. Olho pro céu, sei quando é tempo de plantar e de colher. Na cidade não fico mais. Eu quero um pedaço de terra, custe o que custar. Aprendi que a terra tem um valor social. Ela é feita para produzir alimento. O que o homem come vem da terra. O que é duro é ver que aqueles que possuem muita terra, pouco se preocupam com essa situação”*. Minutos depois, na presença dos repórteres, Seu Malta Junior e Francisco da Silva estão frente a frente. E agora?

##### **Hora do trabalho!**

10. Dê um título criativo para a Época 4.
11. A invasão de terras improdutivas é a forma adequada para que aconteça a reforma agrária, ou não? Por quê?
12. Com o objetivo de construir o diálogo entre o latifundiário e o líder do MST, realize as seguintes etapas:
  - 12a. reúnam-se em duplas.
  - 12b. assumam, cada componente da dupla, o papel de um dos personagens.
  - 12c. construam argumentos para apontar quem tem razão nessa disputa.
  - 12d. elaborem um diálogo no qual cada personagem deve dizer cinco frases.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Em relação ao agronegócio no Brasil, é importante ressaltar que a revolução tecnológica no setor primário da economia brasileira tem permitido elevada produtividade, colocando a agropecuária do país entre as mais competitivas do mundo, apesar das barreiras protecionistas encontradas por esses produtos nos principais mercados internacionais. A produção de soja, a exemplo da cultivada pelo Seu Malta Júnior, é a maior do mundo, tendo superado a dos Estados Unidos em 2014 (USDA, 2014). Quanto à posse das terras, devido a uma questão histórica, desde o período colonial, o Brasil apresenta uma das mais desiguais distribuições de terras existentes, conquanto seja detentor de

dimensões territoriais gigantescas, com elevado potencial de terras agricultáveis e mão de obra disponível. Essa questão, ainda pendente, resulta na reivindicação histórica pela reforma agrária, estando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como o principal movimento social do país. Fundado oficialmente em 1984, ao final da ditadura civil-militar, seus integrantes apresentam-se como desempregados do campo e da cidade. A estratégia desse grupo consiste em pressionar os órgãos do governo responsáveis pela questão da terra, valendo-se da tomada de latifúndios improdutivos, manifestações públicas e passeatas nas grandes metrópoles brasileiras. Embora a conquista da terra seja o principal objetivo do MST, a luta continua após os assentamentos, transformando-se em reivindicações por créditos agrícolas, por assistência técnica e pela criação de infraestrutura para os novos assentamentos.

Nesse contexto, o quarto momento didático solicita que os alunos criem um final para a história através da construção de um diálogo entre o latifundiário e o líder do movimento social. Didaticamente, ao assumir o papel de um dos personagens, os estudantes estarão interagindo diretamente com a concepção do colega, isto é, estarão construindo argumentos sobre a argumentação do outro. Da mesma forma, ainda que assumam papéis diferentes, poderão discutir conjuntamente as suas ideias e impressões, contribuindo com a redação da fala do seu colega, engendrando o processo que é descrito por Piaget (1983) como cooperação. Segundo seus escritos, a cooperação traz a necessidade da colaboração e da troca de ideias, estando o meio social como um animador cujo entretenimento mobiliza o jogo mental de cada sujeito. É esse intercâmbio cognitivo entre o sujeito com os outros “[...] que nos permite descentrar-nos dessa forma e nos garante a possibilidade de coordenar interiormente as relações que difundem pontos de vista distintos” (Piaget, 1983, p. 165). De modo igual, esse movimento pedagógico nos remete ao princípio da reintrodução do conhecimento. Elaborado por Morin (2000), esse preceito considera que todo conhecimento é uma reconstrução de um saber prévio, tal qual um espiral ascendente, produzida pela mediação entre sujeito e objeto.

Aqui, então, existe a possibilidade de o sujeito empregar metáforas, ironias e novas representações, dando espaço, igualmente, para o desenvolvimento da sua criatividade. Da mesma maneira, o sujeito reflete sobre a sua própria reflexão, remetendo-nos ao conceito de abstração reflexiva. Castrogiovanni (1992), operando com a Epistemologia Genética, pontua que a abstração reflexiva ocorre quando o sujeito retira o conhecimento da ordenação das ações sobre os objetos. A reflexão resultante da interação do sujeito com o objeto permite que as informações abstraídas dessa interação construam novos patamares de complexidade e que, através de uma reflexão contínua, sejam reorganizadas constantemente. Ao agir conscientemente sobre os conteúdos, o sujeito apreende os mecanismos da própria ação e a organização do seu fazer, efetivando a aprendizagem.

## Considerações provisórias

Ratificando o pressuposto de que, na lógica da Geografia escolar, mantém-se presente uma dificuldade por parte dos professores em organizar sua prática geográfica de maneira holística, articulando o espaço e o tempo como um saber geral, portanto situado dentro das relações humanas, e não exteriormente a elas, objetivamos compartilhar a palavra e socializar um conjunto de práticas que não é, de todo modo, uma receita didática totalizante; e sim, por outro lado, uma entre inúmeras que existem no espaço escolar e no planejamento de uma aula, cuja elaboração pode evocar, continuamente, momentos de escuta, ação e reflexão. Nesse sentido, da perspectiva do espaço geográfico, noção central da Geografia e, como resultado, do seu ensino, urge, como demonstramos, que se abandone a opção metodológico linear que descreve primeiro a natureza, depois a economia e por último a população de um determinado lugar. Pensamos que, ao se optar por tal técnica discursiva, desmembra-se o pacto francamente estabelecido entre o espaço e o tempo, cabendo à Geografia tão somente descrever a ordem e distribuição das coisas extensivamente; e à História, apenas, narrar os fenômenos temporais sucessivamente.

Enfatizamos, então, que fenômenos espaciais como o espaço agrário e as suas transformações tecnológicas sejam tomados não absolutamente, mas por seu valor relacional. Afinal, o espaço geográfico é o produto material de uma miríade de inter-relações ao longo do tempo, cuja existência evoca pluralidade e heterogeneidade. Como essas relações se constituem pelo que são e pelo que virão a ser, estão sempre inacabadas e no processo de fazer-se. Os objetos geográficos, logo, são abertos: o espaço é o que está aí, mas sempre sinalizando o devir de novos projetos; “[...] ele retém a possibilidade da surpresa, é a condição do social em seu mais amplo sentido e o prazer e o desafio de tudo” (Massey, 2013, p. 157). Dessa forma, é permitido à prática docente multiplicar suas ideias e criar suas próprias ferramentas didáticas; parece ser negada à formação do professor, todavia, a efetividade de dizeres pedagógicos universais (*como dar uma aula, como envolver o aluno, como ensinar bem*), posto que, no que tange à educação, esta está sempre atrelada a uma conotação cultural e temporal particular. É devido a isso que o currículo escolar geográfico não pode e não deve ser permanente: mudanças tecnológicas, científicas e culturais pressionam continuamente os espaços educacionais a repensarem sua estrutura, a remodelarem seus conteúdos, a reconstruírem o significado da sua existência; atingindo, nesse sentido, a micro e a macro escala, do plano de aula ao planejamento institucional.

Dessa lógica de constante mudança elaboramos nossas aulas e este texto: enquanto didática ativa e que valoriza a autoria e a escolha de conteúdo pautada por uma atualidade geográfica – o caso, especificadamente, das transformações técnicas na produção do espaço rural brasileiro nas últimas décadas. Por esse ângulo, a didática que operamos elenca a Psicologia Genética como força motriz

na atitude pedagógica concatenada à prática geográfica escolar; é “dada a partida”, no veículo de elaboração de um plano de aula, a partir da premissa cujo alicerce evoca que o aluno conheça por meio de uma relação de mão dupla com o objeto de conhecimento, no qual ambos retroajam reciprocamente. Por conseguinte, acatamos que o sujeito aprende através dos processos de assimilação e acomodação, nos quais ele age sobre o conhecimento geográfico por meio das estruturas prévias que possui (assimilando-o), e o objeto, por sua vez, realiza uma pressão exterior sobre o sujeito (acomodando o conteúdo).

À vista disso, colocamos como fundamental que sejam instigados espaços interativos nas aulas de Geografia, sob os auspícios da mediação docente, valendo-se de ferramentas e técnicas pertinentes ao contexto da aprendizagem e ao lugar do aluno, portanto arquitetando um conhecimento significativo, ou seja, tramando aproximações objetivas com o pensamento. Descrevemos, nesse caso, uma ação educativa fundamentada na lógica do valor social da leitura, da escrita e do pensamento argumentativo, na qual fossem valorizados tempos e espaços de conquista da palavra, uma vez que é mediante a linguagem argumentativa que estruturamos nosso pensamento e, por consequência, aprendemos. Uma proposta foi aqui reverberada. Como o espaço geográfico, no entanto, não é ela inexorável e chaveada; continua aberta e receptiva a mudanças. Continuaremos!

## Referências

AB’SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Comitê de Governança. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Matriz de Referência do ENEM 2009**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – PCN+**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRUM, Argemiro; TRENNEPOHL, Vera Lúcia. **Agricultura brasileira: formação, desenvolvimento e perspectivas**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2005.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2008.

CASTILLO, Ricardo Abid. Exportar alimentos é a saída para o Brasil? O caso do complexo soja. In: ALBUQUERQUE, Edu Silvestre (Org.). **Que país é esse?** São Paulo: Globo, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. A teoria construtivista... O construir a Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre: AGB-PA, n. 19, p. 5-17, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino da geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos do campo no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes/conflitos-no-campo-brasil>> Acesso em: 12 jan. 2016.

- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: \_\_\_\_\_; CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- COSTELLA, Roselane Zordan. Competências e habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./jun. 2011.
- FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Piaget e a Dialética. In: \_\_\_\_\_; BECKER, Fernando (Orgs). **Revisitando Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- HAESBAERT, Rogério. O Espaço como categoria e sua constelação de conceitos: uma abordagem didática. In: TONINI, Ivaine Maria *et al* (Orgs). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio. Textos teóricos e metodológicos**. Brasília: MEC/INEP, 2009.
- MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MAURICE-NAVILLE, Danielle; MONTANGERO, Jacques. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (orgs). In: **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_. O desafio humano da comunicação. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério; PETRAGLIA, Izabel. (Orgs.) **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2011b.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- \_\_\_\_\_. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- RUA, João *et al*. **Para ensinar geografia: contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro: Acess, 1993.
- SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- \_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2012.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF AGRICULTURE (USDA). **Agricultural act of 2014: highlights and implications**. Disponível em: <<http://www.ers.usda.gov/agricultural-act-of-2014-highlights-and-implications.aspx>> Acesso em: 10 jan. 2016.