

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CAMPO/RURAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO-RJ

Mendel Cesar Oliveira Aleluia

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense e professor de geografia na educação básica e no Departamento de formação de professores da UERJ- FEBF.

RESUMO: A intensificação nas últimas décadas do processo de urbanização confere contornos diferentes na relação entre campo e cidade, com esta última possuindo destaque cada vez mais amplo. O objetivo deste trabalho é verificar como o campo é concebido e representado por estudantes de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Em um dos maiores núcleos urbanos do país, são encontradas dificuldades em apresentar visões de mundo que mostrem o campo e as espacialidades rurais enquanto áreas com dinâmica própria em termos de presença e ação humana. A ferramenta escolhida para avaliar as concepções dos alunos do 7º ano do ensino fundamental foi o uso de desenhos em que se solicitou representações de como estes imaginavam o campo ou o meio rural em contraposição a visão que possuem sobre a cidade. Após a realização da atividade ficou claro para nós a necessidade de ampliar no contexto da escola o debate sobre o campo, bem como a sua relação com a cidade. Em termos de ensino de Geografia uma saída possível é a rediscussão e a revalorização do conceito de paisagem.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Relação campo-cidade. Concepções de mundo

CONSIDERATIONS ABOUT THE RURAL CONCEPTIONS ON THE RIO DE JANEIRO BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The growing urbanization of society confers different ways of analysis in the relationship between rural and urban areas, with this last having more emphasis. The objective is to see how the rural is conceived and performed by students from elementary schools in the city of Rio de Janeiro. In one of the largest urban centers in the country, are found difficulties in providing world-views that show the countryside and rural spatiality as areas with its own dynamics in terms of human presence and action. The tool chosen to evaluate students' conceptions of the 7th year of elementary school was the use of drawings in which they were asked how they thought the rural or the countryside contrasting with the view over the city. After performing the activity it became clear to us the need to broaden in the school the debate on rural areas, as well as their relationship with the city. In terms of teaching geography a possible way out is the re-discussion and appreciation of the concept of landscape.

Keywords: Teaching of Geography. Rural-urban relationship. Conceptions of world

INTRODUÇÃO

Colocar em discussão a geografia que se ensina pode ocorrer a partir da observação de diferentes aspectos tais como: a formação docente, as questões estruturais para a prática do professor, os aspectos curriculares e também um olhar direcionado para os alunos. É com esta última possibilidade que trabalhamos, buscando a partir dela referenciar as leituras de mundo que a Geografia escolar tem permitido.

Parece evidente que temáticas relativas ao ensino de Geografia são ainda pouco discutidas, ainda que aqueles que se propõe a fazê-lo estejam obtendo resultados importantes e interessantes. Afirmamos que o debate existente ainda não dá conta de responder as muitas questões postas, fato que verificamos em nossa prática cotidiana na educação básica e também na formação de novos professores de Geografia.

Esta incômoda percepção de que há um diminuto número de trabalhos nesta área é, destarte, uma motivação para empreender esta pesquisa. A disseminação de informação e conhecimento por veículos como a mídia e a própria escola (entendemos que a escola não é somente instância de disseminação de informação, mas é inegável que cumpre também esse papel) está impregnada por visões passíveis de críticas em diferentes assuntos. A Geografia escolar não nos parece fugir deste panorama geral, basta uma rápida observação do que nossos estudantes de ensino fundamental pensam por exemplo sobre África, Nordeste, povos indígenas e demais espaços historicamente considerados e tratados como subalternos.

Neste trabalho em específico oferecemos um breve olhar sobre as representações que alunos do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro possuem sobre o campo e o meio rural. Para isto foram solicitados desenhos em que estivessem representadas paisagens urbanas e rurais. Coloca-se, portanto, como objetivo, ainda que reconhecida a preliminaridade da pesquisa, perceber de que forma tais estudantes concebem e representam o campo. Entendendo as possíveis imperfeições e limites de análise da atividade proposta, acreditamos que ela é um indicativo de que há uma clara dificuldade na leitura que os estudantes possuem sobre o campo.

O caminho até os apontamentos finais, percorrerá ainda uma breve reflexão sobre a questão da relação cidade/campo na Geografia, bem como de questões relativas ao ensino desta disciplina e a apresentação e análise de parte do material recolhido junto aos estudantes.

1- DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA

1.1- RELAÇÃO CAMPO/CIDADE: UM RURAL SUBALTERNO?

Em uma sociedade que vive o ápice da sua urbanização, seja esta em termos de extensão territorial das áreas urbanas como também em termos de discurso e propagação ideológica, a ideia de uma oposição entre urbano e rural ganha força, juntamente com a perspectiva de que a cidade está vencendo esta suposta disputa. Neste contexto os principais meios de difusão deste processo ideológico, são aqueles mais recentes na história humana, como os veículos de mídia e também os que já estão consolidados há mais tempo como a escola. Considerando que a geografia escolar tem por pressuposto apresentar aos estudantes da educação básica as formas de organização do espaço geográfico, bem como a diferenciação entre as áreas (presente em autores tradicionais como Hartshorne, por exemplo), nos questionamos: que imagens e concepções acerca do meio rural são apreendidas pelos estudantes das áreas urbanas? Uma aproximação inicial, a partir da prática pedagógica cotidiana e dos materiais didáticos utilizados, nos traz a percepção de que o campo tem sido visto de forma subalternizada em relação à cidade, em especial por três aspectos: a relação do campo com o atraso, a aparente tendência da urbanização completa da sociedade e até mesmo a romantização do campo (turismo rural, contato com a natureza, etc).

Em termos conceituais não temos dúvida da imensa dificuldade de articular conceitos relativos à geografia agrária com aqueles relativos ao ensino de geografia. Buscaremos o desafio, ainda que cientes da provável incompletude inerente a qualquer pesquisa, de enxergar a questão com aportes teóricos ligados a estes dois campos de pesquisa.

Até o ano 2000, segundo a ONU, 53 % da população mundial vivia em áreas rurais (Porto-Gonçalves, 2006). Em um mundo permeado pela exaltação da urbanização como destino único da sociedade, chama à atenção a permanência de cerca de metade da população mundial no campo. No último século, a intensificação do modo de vida urbano-industrial pareceu ocultar que a maior parte da história do homem sedentário deu-se nos espaços rurais. Na caracterização do

que constituiria o espaço rural, podemos considerar o aspecto da produção agrícola, bem como os sujeitos do campo e também um modo de vida típico.

A agricultura, por ligar-se diretamente ao processo de sedentarização da sociedade, é a atividade motriz do meio rural. A importância dela pode ser atestada, inclusive, com um olhar sobre o desenvolvimento da própria Geografia.

Considerando-se que a agricultura é a atividade econômica mais antiga da sociedade e que, quando de sua sistematização, a Geografia surge em meio a uma sociedade agrária, na qual o econômico era o rural e o tipo de organização mais visível e dominante era a rural, a ênfase nos estudos rurais foi, de certa forma, natural. (FERREIRA, 2001, p.41).

Um claro direcionamento na determinação do rural e do urbano nas análises do IBGE pode ser verificado com os critérios utilizados para esta determinação. Há referências às características que corresponderiam ao que é típico das cidades, sendo qualificado como rural tudo aquilo que não se enquadre nestas características (Marques, 2002). Ignoram-se, portanto nesta classificação as funcionalidades típicas do meio rural, dando margem à interpretações que permitem afirmar que é inexorável a transformação deste meio em urbano. O combate a estas perspectivas nem sempre pauta-se pelo essencial, incorrendo muitas vezes em um reforço da oposição agrário/rural x urbano. Como exemplo, temos o questionamento feito por Veiga (2002) que discorda dos critérios que delimitam, para os órgãos de estatística em nosso país, o que seria área rural e o que seria área urbana, cabendo a partir daí a constatação de que o Brasil não seria tão urbano quanto se propala. A iniciativa do autor de jogar luz sobre esta complexa questão encontrou críticas, como na resenha de Carlos (2003). A objeção desta autora se mostra bastante coerente, pois não reforça uma perspectiva dicotômica entre campo e cidade, ainda que defenda a tese da urbanização da sociedade, tese esta que não significa necessariamente que as cidades irão incorporar os espaços agrários em sua totalidade.

A sociedade urbana tende a generalizar-se pelo processo de mundialização; o que significa que a mundialização dá um novo sentido á produção "lato senso" significa também, que um novo espaço tende a se criar na escala mundial. O aprofundamento da divisão social e espacial do trabalho busca uma nova racionalidade, uma lógica subjacente pelo emprego do saber e da técnica, da supremacia de um poder político que tende a homogeneizar o espaço através do controle, da vigilância, derrubando fronteiras administrativas, colocando em

cheque os limites definidos entre espaços, subjulgando formas culturais, transformando valores e comportamentos na medida em que todas as pessoas entram ou tem possibilidade de entrar em contato com o mundo todo - uma vez que todos os pontos do planeta estão virtualmente ligados. (CARLOS, 2003).

É inegável a projeção da sociedade urbano-industrial sobre o campo, seja através do controle de terras, meios de produção e do direcionamento da produção agrícola, como também pela difusão de valores culturais da sociedade urbana. No entanto, a marcha da globalização e da unicidade dos momentos em nível planetário (Santos, 2002) não anula as especificidades do meio rural, ainda que o ressignifique.

1.2 – O PAPEL DA ESCOLA: PENSANDO CAMPO NA GEOGRAFIA QUE SE ENSINA

E na escola, mais especificamente no ensino de geografia, como tais questões são discutidas? Institui-se um debate curricular. Necessitamos entender o currículo de forma mais ampla do que o simples arranjo de conteúdos. Buscamos compreendê-lo enquanto elemento revelador de leituras de mundo, bem como direcionador de políticas públicas e de práticas docentes. Em artigo abordando a educação em geografia e o currículo, Castellar (2006) considera que:

Desse modo, o desafio será pensar um desenho curricular mais próximo da realidade e, ao mesmo tempo, em como será a sua aplicação no cotidiano escolar. Essas questões trarão novos desafios para os professores de geografia, que deverão considerar o currículo escolar e a didática da geografia. (CASTELLAR, 2006, p. 4).

Nossa investigação não é propriamente sobre a atuação do professor de geografia, mas sim sobre a relação deste com o conjunto de ideias que permeiam o saber geográfico na escola: o currículo. Os educadores costumam ter poucas oportunidades para discuti-lo. O conjunto de conteúdos programados para cada ano escolar parece um dado natural, sem qualquer vestígio de processo decisório por alguém em algum momento. Então na mais natural que ensinar noções básicas de geografia e cartografia no 6º ano do ensino fundamental, assim como a geografia do Brasil no 7º, dedicando o 8º e 9º a uma geografia regional do mundo. Transgredir tal arranjo é

romper com a maneira pela qual quase todas as redes públicas e privadas trabalham. O envolvimento do professor na concepção do currículo que norteará sua prática é fundamental para que este amplie o seu papel, que em muitos dos casos é de apenas reproduzir os conteúdos determinados no livro didático.

Não é somente no currículo escolar que ecoam a disseminação de determinados valores e uma ideologia. Todos os espaços sociais, entre eles a escola, reforçam isto. Para Ruy Moreira:

Como exemplo, o arranjo espacial ideológico contém as instituições pelas quais os valores circulam e são assimilados, como a família, a escola, os centros culturais, a Igreja, os asilos, os cárceres, inscritos sob a forma do que denominaremos “espaços sociais”. É no interior desses ‘espaços sociais’ que os valores tornam-se concretos. Espaços específicos, cada qual é uma síntese do todo, prescrevendo segundo a ideologia dominante as noções de mundo e hierarquia. Tais noções seguem uma escala de espaço que vai do “espaço social” específico ao mais geral, como: o espaço familiar, seguido do espaço Nação-estado e encimado pelo espaço universal; ou, em outro caso paralelo: o espaço empresarial, o espaço estatal e o espaço mundial. (MOREIRA, 1978, p. 10).

Na década de 1980, quando buscava-se restaurar as instituições democráticas do país ao fim da ditadura militar passa-se a ter maior clareza sobre o papel do ensino de geografia em um momento em que se necessita da afirmação ideológica do Estado-Nação. Neste ponto auxiliavam as finadas disciplinas “Organização Social e Política Brasileira” e “Educação Moral e Cívica”.

Como (quase) todos nós já o sabemos, a função do ensino de geografia, nesse contexto, é a de difundir uma ideologia da “Pátria”, do “Estado-Nação”, tornar essa construção histórica como algo “natural”, dar ênfase não à sociedade (aliás, esta deve sempre ser vista como “comunidade”, e os “problemas normais” que surgirem “serão inevitavelmente resolvidos pelo Estado”, com as “leis” ou com os “planejamentos”) e sim à *Terra*. (VESENTINI, 1988, p. 110 – grifo do autor).

Comentando a relação entre a geografia discutida no meio universitário com a praticada nas escolas, Oliva (2003) aponta uma série de empecilhos para que isto ocorra de forma plena. A maior parte deles centra-se na formação dos professores de Geografia. O autor citado menciona que a maior parte dos professores em atuação na rede pública é formada na rede privada de ensino superior, em grande parte alijada do novo aporte teórico da geografia crítica. Além de ressaltar o número expressivo de profissionais graduados em outras áreas e até mesmo sem ensino superior lecionando a disciplina. Diante deste quadro podemos perceber o quanto torna-se

difícil a perspectiva crítica fazer a transposição para a escola. No entanto cabe questionarmos também, o quanto a escola e os profissionais que nela atuam estão alijados dos processos de construção curricular do ensino no qual atuam? Ainda que reconhecendo a importância e a necessidade do papel desempenhado pela Universidade neste processo, urge que a escola retome o protagonismo das suas ações.

Dentre as muitas qualificações possíveis para a escola enquanto instituição social, acreditamos que uma das primordiais é reconhecê-la como espaço de aquisição/construção de conhecimento científico. Ao entender todo indivíduo como portador de saberes e conhecimentos, se delimitam as seguintes possibilidades:

- 1- Valorização do conhecimento científico enquanto superior e a negação dos conhecimentos prévios/vulgares/comuns, dissociando a escola dos demais espaços de construção e disseminação de saberes;
- 2- Equiparação, em termos de importância na escola, dos conhecimentos vulgares e científicos, gerando uma “falsa valorização” do senso comum, que acaba sendo mais perversa com os segmentos sociais em que a escola constituiu-se em um dos únicos acessos ao conhecimento científico;
- 3- Reconhecimento da existência e das diferenças entre senso comum e o conhecimento científico, delimitando o papel de cada um nas construções sociais e buscando relativizar o primeiro na medida em que se busca desenvolver um “espírito científico”.

Aceitando que a terceira proposição feita é aquela que melhor condiz com nossa forma de pensar e agir na escola, buscamos referências de teóricos sobre o tema. A obra do epistemólogo francês Gaston Bachelard, ainda em um primeiro contato, nos fornece pistas sobre este tema, preliminarmente apresentadas aqui a partir do texto de Camilloni (2002). Esta autora afirma que Bachelard observa e critica a ideia de homogeneidade na aquisição do conhecimento presente tanto em empiristas e idealistas em fins do século XIX. Nos primeiros está a premissa de que todo o conhecimento vem da sensação/experimentação e nos segundos a ideia de que a

experiência é impermeável a razão. O questionamento de Bachelard vincula-se com mudanças importantes nas descobertas científicas, que passam a apresentar cada vez mais uma dimensão abstrata. Em termos de exemplo temos a descoberta do átomo. Como ter uma experiência sensível com um átomo? As transformações no objeto das ciências demandam mudanças na forma de conceber a própria ciência.

Sobre a impossibilidade da aquisição do conhecimento científico sem que haja nenhuma forma de saber previamente estabelecida, Camilloni afirma:

Hombre de ciencia y alumno nunca partem de cero conocimiento. Viven en el marco de un horizonte cultural y sus conceptos e teorías son subsidiarios de la cultura de su sociedad. Tienen ya opinión sobre los asuntos de que trata la ciencia antes de ponerse en contacto con ella o, después de aprender una teoría, cuando se enfrentan a una nueva concepción que aparece como alternativa o superadora de la anterior. (CAMILLONI, 2002, p. 12).

O chamado “conhecimento vulgar” está calcado na obtenção de segurança frente a realidade, a partir de explicações do mundo, bem como também de construções mitológicas. Acrescentamos ainda o papel do senso comum como auxiliar da manutenção do *status quo* da sociedade.

É necessário, no entanto, afastar a ideia de que o conhecimento científico não pode estar comprometido com questões ideológicas mais amplas. A ciência foi e pode ser utilizada para “justificar” contradições do mundo contemporâneo. Cabe no entanto o reconhecimento do conhecimento científico como construção social que pode fornecer instrumentos para a análise da realidade, com apontamentos para a sua transformação.

O professor, pouco estimulado e com pesada carga-horária em sala de aula, fica muitas vezes refém do livro didático como única fonte de atualização (sem esquecer o papel da mídia neste ponto em específico). Isto confere aos livros didáticos grande responsabilidade. Aquilo que é divulgado nestes materiais influirá diretamente naquilo que é construído no espaço da sala de aula. Além disto, considerando que parte significativa dos estudantes da rede pública provém das camadas menos favorecidas, o livro didático, quando distribuído pelo governo federal, torna-se praticamente o único instrumento que este aluno possui para entrar em contato com os assuntos a serem estudados. Nossa preocupação central não é a de aferir a qualidade dos livros didáticos,

nem tampouco condenar ou exaltar tal instrumento. Entendendo a importância atual deste instrumento, cabe buscar nele indícios de reforço da perspectiva que aqui queremos apontar.

Em trabalho realizado na década de 1970, Ana Lúcia G. de Faria discutiu como a categoria trabalho era apresentada nos livros didáticos da época utilizados no 1º segmento do ensino fundamental. Em um livro de Estudos Sociais o seguinte retrato da diferenciação entre cidade e campo é apresentado:

Nas cidades grandes, os bairros apresentam geralmente ruas asfaltadas, muitas casas, praças e grande movimento de automóveis e pessoas pelas ruas... Na zona rural encontramos chácaras, sítios e até grandes fazendas. O ar é mais puro, e a vida bem mais tranqüila. O pessoal trabalha bastante, mas não há muita agitação...Na cidade existe mais conforto, mais escolas, mais médicos e mais dentistas. (ANTUNES, 1977, p. 16 *apud* FARIA, 2008).

Nas duas últimas décadas este panorama obviamente alterou-se. Avanços progressivos a reboque da renovação crítica da ciência geográfica ampliaram a qualidade dos materiais didáticos. Estes também passam a ter abrangência nacional cada vez maior, com a distribuição para as escolas públicas a partir do PNLD. Ainda assim, podemos encontrar alguns indícios de predominância de uma análise que identifica e associa o urbano-industrial inequivocamente como o moderno e desenvolvido em contraposição ao campo atrasado (Adas, 2006, por exemplo) ou ainda que defina o rural pela ausência daquilo que caracteriza o urbano e não por suas próprias especificidades.

1.3- A ATIVIDADE REALIZADA: COMO OS ALUNOS REPRESENTAM O CAMPO?

Amplo e tortuoso o percurso do campo enquanto porção do espaço a ser analisado pela Geografia Agrária. Na Geografia que se ensina usualmente temos o campo definido a partir da sua relação com a cidade, ou seja, definido pelo que ele não é. Certamente uma definição extremamente exata muito mais engessaria do que permitiria um conhecimento melhor da coisa em si. Mas a falta dela dá margem a que se multipliquem as formas de enxergá-la sob um viés de inferioridade e subordinação, admitindo a existência de uma “disputa” entre cidade e campo.

Com vistas a uma avaliação preliminar realizou-se uma atividade com alunos de uma turma do 7º ano de escolaridade da Escola Municipal IPEG, localizada em Jardim Palmares,

Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, área mais distante dos principais núcleos urbanos da cidade. Com faixa etária variando entre 12 e 14 anos, os estudantes foram convidados a em uma mesma folha de papel, representar o que eles consideravam ser a cidade e o que eles consideravam ser o campo. De maneira geral, os cerca de 30 desenhos recolhidos apresentavam uma multiplicidade de representações sobre a cidade, em que fica caracterizada a diversidade de possibilidades que esta espacialidade oferece, ao mesmo tempo as representações sobre o campo são bastante semelhantes na maioria dos trabalhos recolhidos. Um meio rural sem homens, sem atividades produtivas e com referências caricatas e desenhadas de forma desproporcional como árvores, flores e alguns animais. Nas figuras abaixo podemos verificar alguns destes desenhos.



Figura 1 – A cidade edificada e o automóvel; e o campo sem elementos sociais e com um sol “humanizado”.

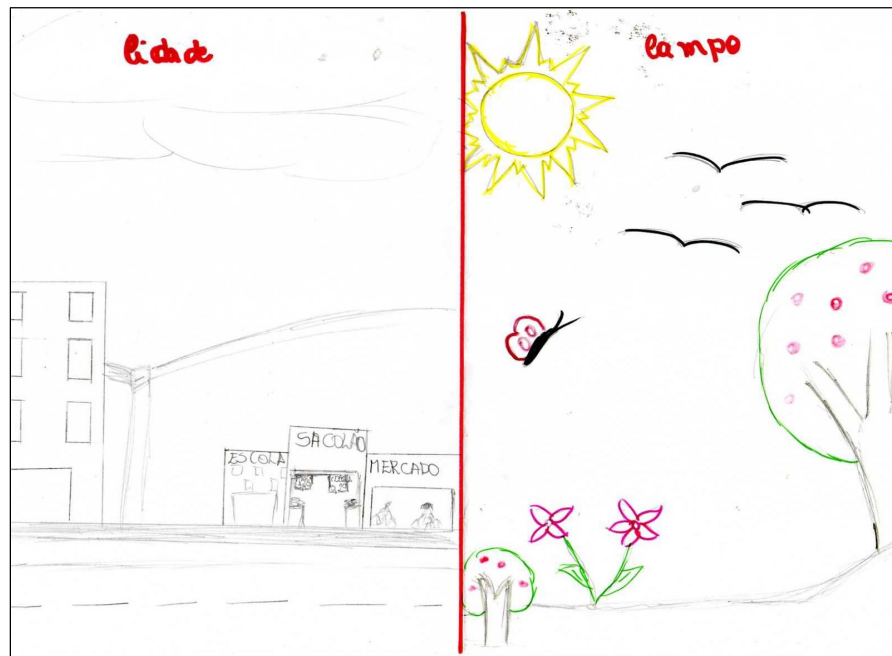


Figura 2 – Cidade edificada e a ausência de elementos humanos na representação do campo.

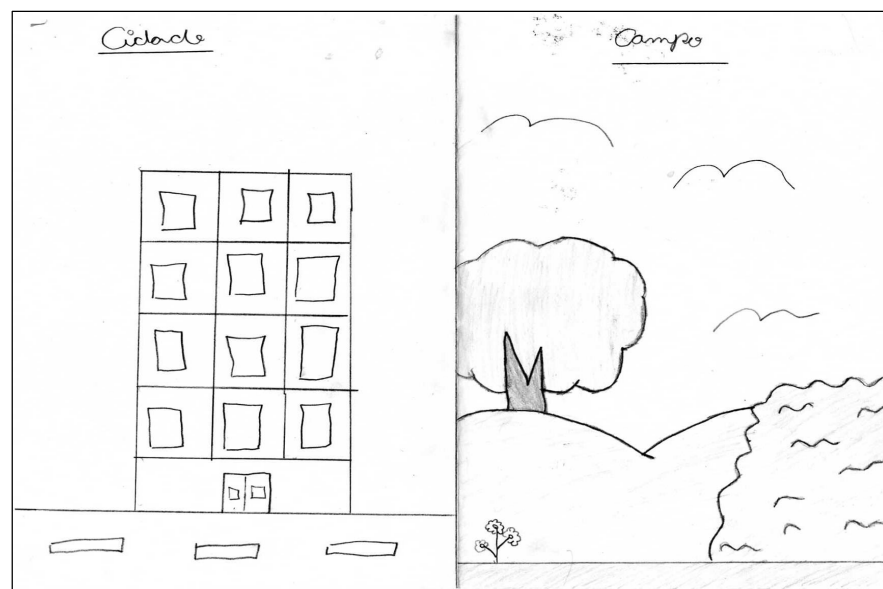


Figura 3 – Estabelecimentos comerciais e de serviço na cidade e o campo exclusivamente com elementos da natureza

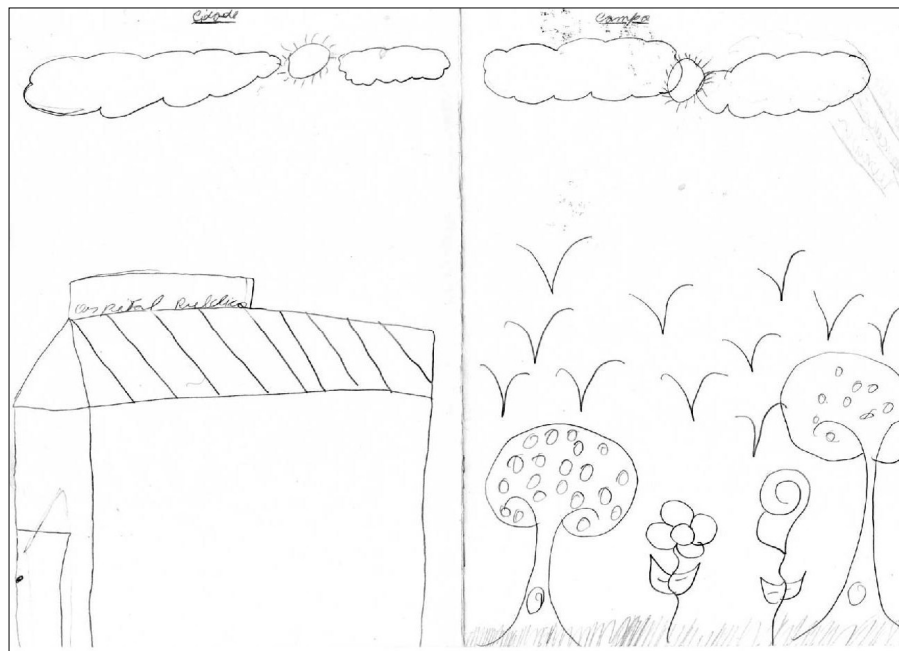


Figura 4 – Representação da cidade e do campo com dificuldades semelhantes às anteriores.

Ainda que possibilitando conclusões incipientes, os desenhos aqui exibidos mostram uma clara limitação naquilo que é representado como meio rural pelos alunos. Tal constatação nos convoca a refletir sobre a própria prática docente enquanto instauradora ou possibilitadora de visões de mundo. Responsabilidade esta que é do conjunto da escola, mas que recai de forma especial sobre o trabalho dos geógrafos educadores, na medida em que a Geografia encarna o papel de disciplina responsável pelo conhecimento dos diferentes lugares e pela maneira como estes estão organizados.

Conhecer o mundo e saber entender e se situar nos diferentes espaços do cotidiano é um ponto central na construção de um ensino de Geografia de fato, e não apenas no discurso, preocupado com a dimensão cidadã na formação de crianças e adolescentes.

1.4 – A PAISAGEM COMO INSTRUMENTO DE LEITURA

Nós geógrafos-educadores estamos a todo o tempo lidando com visões sociais de mundo distintas e complexas. É de grande dificuldade fazer um balanço entre as perspectivas individuais de cada estudante e as leituras comuns a todos aqueles que pertencem ao sua classe/segmento social. Esta dificuldade, no entanto, não nos exime da tarefa de buscar, a partir da ciência geográfica, referências de interpretações sobre o espaço geográfico nas suas mais variadas possibilidades que indiquem a maneira pela qual determinado grupo enxerga e concebe o mundo, no caso aqui proposto o campo.

Consideramos a ação educativa da Geografia como um ato de:

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. (CALLAI, 2005, p. 228).

As diferentes ciências e disciplinas universitárias, ainda de forma imperfeita e parcial, tem como preocupação o conhecimento e a explicação de determinadas parcelas da realidade. Para tal, se faz necessário o uso de um instrumental teórico e metodológico expresso nos conceitos e categorias fundamentais de cada área do conhecimento. O percurso da ciência geográfica ao longo do tempo e com o acúmulo de debates apresenta uma gama de conceitos e categorias de análise. Para Correa (2005), espaço geográfico, paisagem, território, região e lugar compõem o quadro dos conceitos-chave em Geografia, ainda que estejam bastante presentes noções como zona, área, escala, rede entre tantos.

A definição de cada um destes guarda em comum o fato de relacionarem-se com dimensões específicas da superfície terrestre. Dentre a multiplicidade de leituras possíveis sobre o conceito de paisagem, é ponto pacífico que esta tem uma intensa relação com o campo do sensível e o da percepção, em especial no que tange à visão. A paisagem opera como um primeiro momento na identificação das características dos lugares. Este papel de referência identitária nos parece bem demonstrado por parte das crianças e adolescentes do ensino fundamental. Observar uma paisagem, seja *in loco* ou através de um livro ou outro instrumento didático permite afirmações preliminares sobre os lugares observados, se trata-se de área rural ou urbana, se é

“bonito” ou “feio”, se há predominância de elementos naturais ou culturais, enfim, trata-se de um conceito possibilitador de apreensão dos lugares a partir da percepção despertada pela imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS QUE SE ABREM

Os temas da Geografia do campo ou do meio rural ainda carecem de bastante investigação e sua conseqüente introdução na prática pedagógica certamente necessita de refinamento e aprimoramento. Neste caso específico ressalta-se a necessidade de refletir sobre a maneira pela qual as crianças das áreas urbanas imaginam e concebem o meio rural, entendendo quais são as fontes dos discursos que recaem sobre elas e colocando o papel do professor de Geografia enquanto ator social capaz de problematizar e prover esclarecimentos sobre o tema.

Do quadro conceitual da ciência geográfica, muitas categorias permitem auxiliar a desvendar esta questão. No entanto consideramos que a dimensão da paisagem possui uma centralidade maior, na medida em que lida com as aproximações visuais sobre os lugares é o conceito que nos permite uma maior base para atividades didáticas que consigam suprir o eventual desconhecimento sobre o meio rural.

No campo mais propriamente do ensino de Geografia, abre-se a necessidade de discutir-se o currículo enquanto instrumento político e científico na medida em que este possui o papel de balizador da transposição do quadro teórico da ciência para o cotidiano escolar. Nesta discussão torna-se fundamental a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes no sentido de apontar para a construção de um saber científico que ganhe sentido e significado.

A simples tomada de consciência do problema colocado não pode ser considerada de imediato uma solução. No entanto, estando a questão colocada, abrem-se caminhos e é possível propor diretrizes para a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem. *Geografia: o Mundo Desenvolvido: 8ª Série*. São Paulo, FTD, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: *Cadernos Cedes*, vol. 25, n. 66, mai/ago, Campinas, 2005.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *Espaço Urbano*. 1ª. ed. São Paulo: Labur Edições/GESP, 2007

CAMILLONI, Alicia. *Los obstaculos epistemológicos en la enseñanza*. Buenos Aires: GEDISA, 2002

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. *Currículo, Educação Geográfica e Formação docente: desafios e perspectivas*. Revista Tamoios, 2006, n° 2

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um Conceito-Chave da Geografia. In: Castro, I. E.; GOMES, P. C. da C. e CORRÊA, R. L. (orgs.) *Geografia: Conceitos e Temas*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. *A Ideologia no Livro Didático*. 2008. 16ª Ed. Campinas, Ed. Cortez

FERREIRA, Darlene A. de Oliveira. Geografia Agrária no Brasil: conceituação e periodização. *Terra Livre: Paradigmas da Geografia – Parte I*, 2001 – pp. 39-70.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. In: Revista *Terra Livre* n° 19, AGB, 2002.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: *Geografia: Teoria e Crítica*. Petrópolis, Vozes, 1978.

OLIVA, Jaime Tadeu . Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: Ana Fani Alessandri Carlos. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2003

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A Natureza da Globalização e a Globalização da Natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2002.

VEIGA, José Eli. *Cidades Imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas-SP, Editora Autores Associados: 2002.

VESENTINI, José William. Geografia crítica e ensino. In: Ariovaldo Umbelino de Oliveira. (Org.). *Para onde vai o ensino da Geografia?* São Paulo: Contexto, 1988