

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.002)

AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2010 E 2019

Diego Gonzaga Duarte da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Carangola, diegoduartegeo@gmail.com;

RESUMO

A presente pesquisa buscou apresentar as análises sobre as potencialidades e desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no período entre 2010 a 2019. Para alcançar o objetivo proposto, analisamos uma Tese e cinco Dissertações que apresentavam relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo em escolas do campo. Em termos metodológicos, destacamos as principais temáticas relacionadas às potencialidades e desafios encontrados na Tese e na Dissertações utilizando os procedimentos teórico-metodológicos do método Análise de Conteúdo. De uma maneira geral, nossas análises apresentaram que o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas do campo tem apresentado potencialidades que possibilitam que os processos educativos durante o Ensino de Geografia se vinculem à Educação do Campo e, também, desafios que comprometem o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade ao não vincular os processos de ensino e aprendizagem às especificidades dos povos do campo.

Palavras-chave: Escolas do Campo, Geografia, Desafios, Contribuições, Educação do Campo.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT05.002)

AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO:
ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2010 E 2019

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou analisar as contribuições do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo¹ a partir de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², no período de 2010 a 2019. Essa proposta de pesquisa surgiu da necessidade de evidenciar, por meio de pesquisas já realizadas, como a geografia pode auxiliar os povos do campo³ a fortalecerem o movimento da Educação do Campo ao valorizar as identidades camponesas e ao ampliar a compreensão destes sujeitos sobre as realidades em que se inserem.

É importante destacar que as discussões relacionadas ao movimento da Educação do Campo surgiram a partir das precárias condições de educação destinadas aos povos do campo, já que o modelo de educação rural implementado nas escolas situadas no campo, inferiorizavam e marginalizavam os saberes e os modos de vida e de trabalho destes sujeitos. Em contraposição ao modelo de educação rural, os movimentos sociais e sindicais camponeses vêm reivindicando junto ao Estado o direito de que a educação destinada aos povos do campo ocorra no campo. Além disso, os movimentos sociais e sindicais camponeses reivindicam a participação dos povos do campo na proposição de políticas públicas educacionais que atendam às suas necessidades e interesses (CALDART, 2008).

A partir das perspectivas apresentadas, uma das reivindicações do movimento da Educação do Campo é a constituição de escolas que assumam o compromisso com os projetos sociais e econômicos presentes no campo, criando um projeto educacional

- 1 Orientados pelo Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, as escolas do campo são aquelas instituições escolares situadas em área rural ou aquela situada em área urbana desde que atenda predominantemente povos que vivem no campo.
- 2 O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pode ser acessado em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.
- 3 Consideramos como povos do campo, toda a diversidade de povos que vivem e trabalham do/no campo, como os agricultores familiares, os ribeirinhos, os pescadores, os extrativistas, os assentados e acampados da reforma agrária, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os trabalhadores assalariados rurais, etc.

comprometido política e socialmente com os povos do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Acrescente-se a isso, o movimento da Educação do Campo propõe e reivindica junto ao Estado a criação de uma escola que, a partir de suas práticas e instrumentos didáticos e pedagógicos, valorize, reconheça e legitime a diversidade cultural e os saberes dos povos do campo, de modo que a escola se transforme em um instrumento de luta e de formação em suas demandas relacionadas aos direitos sociais que historicamente lhes foram negados. É nesse sentido que o movimento da Educação do Campo tem, segundo Caldart (2015), como uma de suas prioridades o desenvolvimento de políticas públicas que garantam o processo de escolarização formal, haja vista a histórica negação do direito a educação aos povos do campo.

Considerando que um dos objetivos da Educação do Campo é a formulação de propostas educacionais que se articulem às especificidades do meio rural e das lutas dos povos do campo, o Ensino de Geografia pode contribuir para que a Educação do Campo alcance os seus objetivos ao formar cidadãos capazes de reconhecer a diversidade de saberes e processos socioculturais vivenciados no campo, o que contribui para o fortalecimento das identidades dos povos do campo ao ampliar a sua compreensão sobre as multivariadas realidades que estão submetidos (COPATTI; CALLAI, 2018). Em suas análises, Copatti e Callai (2018) indicaram que para a formação de cidadãos capazes de compreenderem de maneira crítica os meios sociais em que se inserem a fim de favorecer uma atuação social consciente, é necessário que os conceitos e conteúdos oriundos da ciência geográfica auxiliem os educandos a compreenderem as transformações “que envolvem e estão envolvidas pelas relações construídas pelo ser humano em sociedade, modificando-se de acordo com o tempo histórico e as influências do lugar (COPATTI; CALLAI, 2018, p. 238). Nesse sentido, um dos objetivos do Ensino de Geografia é possibilitar que os educandos consigam ler o mundo, compreendendo como se dá o funcionamento da natureza e das relações estabelecidas entre os grupos sociais com ela e dos grupos sociais entre si em um determinado espaço (CALLAI, 2005).

É importante ressaltar que o Ensino de Geografia nas escolas do campo deve possibilitar aos educandos reconhecerem as diversidades existentes no campo brasileiro tanto nos aspectos naturais,

ao evidenciar as diferentes paisagens, relevos, biomas, dentre outros aspectos; quanto nos aspectos sociais, políticos e étnico-culturais, ao ressaltar os saberes e as práticas socioculturais desenvolvidas pelos grupos populacionais que se inserem em determinado território. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o Ensino de Geografia nas escolas do campo precisam estar articuladas aos cotidianos vivenciados pelos educandos a fim de que os processos sociais, culturais e econômicos vivenciados em seus meios sociais sejam analisados e valorizados, contribuindo, assim, para ampliar a compreensão destes sujeitos sobre as contradições e disputas presentes em seus territórios de vivência (COPATTI; CALLAI, 2018).

A partir das perspectivas apresentadas, no contexto das especificidades relacionadas aos processos históricos e sociais do movimento da Educação do Campo e dos objetivos dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos durante o Ensino de Geografia, buscamos analisar as potencialidades e os desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir das pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES entre os anos de 2010 e 2019.

Espero, com este trabalho, auxiliar a estudantes, professores e pesquisadores que buscam referências sobre o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas do campo ao categorizar as contribuições e também os desafios que as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos identificaram. Além disso, espero que as reflexões apresentadas neste trabalho favoreçam o desenvolvimento de outras reflexões e práticas durante o Ensino de Geografia capazes de fortalecer as identidades, as lutas e os modos de vida dos povos do campo, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

METODOLOGIA

Com o intuito de analisar as potencialidades e desafios do ensino de geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES de pesquisas que analisaram as relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo entre os anos de 2010 e

2019. As buscas das pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES iniciaram-se em março de 2020 e finalizaram em abril de 2020, utilizando os descritores “Geografia Educação do Campo”, “Geografia Educação” e “Educação Geografia”. Nestas buscas, encontramos um total de 102 pesquisas diferentes entre 2010 e 2019, sendo 28 Teses e 118 Dissertações. Após realizar a leitura dos resumos e dos objetivos das pesquisas verificamos que das 102 pesquisas, 10 analisaram as relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo. Das 10 pesquisas que apresentam relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo, encontramos uma Tese (MORAIS, 2018) e nove Dissertações (SANTOS, 2019; CARVALHO, 2014; TEIXEIRA, 2016; SANTOS, 2012; SILVA, 2014; SILVA, 2013; CAVALCANTE, 2013; COPATTI, 2014; SILVA, 2019).

Após realizar uma leitura detalhada das 10 pesquisas apresentadas acima, verificamos que seis trabalhos (MORAIS, 2018; SANTOS, 2019; CARVALHO, 2014; TEIXEIRA, 2016; SILVA, 2013; COPATTI, 2014) estabelecem análises sobre o Ensino de Geografia e temáticas relacionadas à Educação do Campo desenvolvidas especificamente em escolas situadas no campo; três trabalhos apresentam relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo a partir de escolas situadas na cidade (SILVA, 2014; CAVALCANTE, 2013; SILVA, 2019); e um trabalho indica relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo a partir de escolas situadas no campo e na cidade (SANTOS, 2012).

Para a análise dos dados, os trabalhos selecionados foram submetidos ao método Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). O objetivo da análise de conteúdo é produzir inferências a partir da análise das mensagens (BARDIN, 1977). Em nossa pesquisa, buscamos produzir inferências sobre as contribuições do Ensino de Geografia para a Educação do Campo. Para a realização desse propósito, tornou-se necessário seguir um conjunto de etapas do método que consistem na pré-análise; definição das unidades de análise; definição de categorias; interpretação dos dados (BARDIN, 1977).

A pré-análise consistiu na primeira etapa dos procedimentos da Análise de Conteúdo, que envolveu uma leitura preliminar das Teses e Dissertações. Considerando que buscamos compreender quais foram as potencialidades e os desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir

de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período entre 2010 a 2019, durante a pré-análise optamos por analisar somente os trabalhos que apresentaram as relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo em escolas situadas especificamente no campo. Assim as pesquisas analisadas neste estudo foram as de Morais (2018), Santos (2019), Carvalho (2014), Teixeira (2016), Silva (2013) e Copatti (2014).

A segunda etapa envolveu a definição das unidades de análise. Em nossa pesquisa, fizemos a opção pelo uso da unidade de registro temática, considerando as possibilidades de utilização de determinados temas para compreender as possíveis contribuições e os desafios do Ensino de Geografia para o fortalecimento da Educação do Campo. Para isso, os temas definidos em nossa pesquisa foram as potencialidades e desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo.

A terceira fase da análise de conteúdo, que envolveu a definição das categorias, consistiu em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). No processo de análise dos dados que obtivemos na presente pesquisa, nossa escolha em termos da categoria foi a semântica, assim como a opção por categorias *a posteriori*, ou seja, categorias que emergiram a partir das nossas análises no conteúdo das mensagens identificadas e que possibilitaram compreender as potencialidades e os desafios do ensino de geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AS POTENCIALIDADES DO ENSINO DE GEOGRAFIA DESENVOLVIDO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Nesta seção apresentaremos nossas análises relacionadas às potencialidades do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo identificadas nas pesquisas selecionadas. Em nossas análises, destacamos o fortalecimento das identidades camponesas (MORAIS, 2018; SANTOS, 2019; TEIXEIRA,

2016; COPATTI, 2014,) e o fortalecimento da resistência ao agronegócio (CARVALHO, 2014) como potencialidades do Ensino de Geografia para as escolas de educação básica do campo. A pesquisa de Silva (2013) não se debruçou em compreender as potencialidades do Ensino de Geografia para as escolas de educação básica do campo.

Especificamente em relação ao fortalecimento das identidades camponesas como uma potencialidade do Ensino de Geografia a ser desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, as pesquisas de Morais (2018), Santos (2019), Teixeira (2016) e Copatti (2014) ressaltam que o Ensino de Geografia, ao ser articulado aos contextos sociais em que as escolas se localizam, contribui para ampliar a compreensão dos educandos sobre as multivariadas realidades sociais, culturais e econômicas dos espaços em que vivem. Segundo, Morais (2018), ao analisar como o Ensino de Geografia desenvolvido na Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN) contribui para o fortalecimento da Educação do Campo no noroeste de Minas Gerais, os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos durante o Ensino de Geografia pode fortalecer o campo e os seus sujeitos ao promover um processo educativo crítico e reflexivo, capaz de fortalecer os modos de vida, cultura, trabalho e saberes dos povos do campo. Em suas análises, Morais (2018) destaca que a Geografia é fundamental para o processo de formação dos educandos da EFAN, já que esta disciplina busca compreender temas variados, vinculados às realidades dos mais diversos povos do campo, que favorecem o conhecimento de saberes, modos de vida e práticas sociais que, infelizmente, vem se perdendo com o passar do tempo. Acrescente-se a isso, as temáticas desenvolvidas pela Geografia Escolar possibilitaram a compreensão dos processos históricos vivenciados pelos povos do campo, principalmente aqueles vinculados ao uso e posse da terra, favorecendo o entendimento dos educandos sobre as intensas disputas presentes entre os povos do campo e agentes vinculados ao capital, via agronegócio, atualmente. Assim, segundo Morais (2018), o Ensino de Geografia, ao se vincular à materialidade da vida do campo, possibilita que os educandos valorizem sua história e conheçam as inúmeras lutas travadas pelas organizações sociais camponesas a fim de melhorar

a qualidade de vida dos povos do campo. Segundo Morais (2018, p. 124),

Ficou claro que a disciplina da Geografia é considerada elemento de extrema importância para o currículo dos alunos que estudam na EFAN. Nas diversas ações que são realizadas e no dia-a-dia da construção dos conteúdos, há o entendimento de que a ciência geográfica, de maneira geral, e o Ensino de Geografia, em específico, se debruçam sobre diversos temas que estão diretamente ligados à realidade dos sujeitos e da comunidade local e, em conjunto com outras disciplinas, tais como História e Sociologia, elas são compreendidas e citadas como primordiais para o resgate das raízes identitárias e culturais camponesas, para o conhecimento de todo o percurso histórico dos seus sujeitos e, conseqüentemente, para a compreensão e ação sobre a realidade atual, isto é, para a transformação da realidade historicamente imposta ao campo e aos seus sujeitos.

Por sua vez, Santos (2019), ao analisar as possibilidades de articular as propostas pedagógicas do Ensino de Geografia aos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no âmbito da EFAV, destaca que o Ensino de Geografia contextualizado com os meios de vivência dos educandos favorece o conhecimento das especificidades provenientes no cerrado, bioma em que está inserido a EFAV. Acrescente-se a isso, Santos (2019) ressalta que o Ensino de Geografia, articulado aos meios sociais dos educandos, contribui para fortalecer as identidades ao valorizar e enaltecer a região do Vale do Jequitinhonha, destacando suas culturas, os modos de vida dos povos desta região e problematizando os processos históricos e econômicos que promovem a exploração econômica deste território. Sob essas perspectivas, Santos (2019) ressalta que, ao fortalecer as identidades dos povos do campo, o Ensino de Geografia também fortalece as lutas destes sujeitos no que se refere ao direito de ter uma educação de qualidade, articulada às especificidades e disputas vivenciadas pelos educandos em seus espaços de vivência. Segundo Santos (2019, p. 72), é

[...] importante reiterar que o processo do educador de entender a Geografia como um conteúdo que pode (deve) contribuir com a educação do/no campo, já é um importante avanço em direção a um ensino contextualizado com a realidade dos educandos. Neste processo, o educador compreende também, que o campo é a expressão de um povo que constrói e reconstrói seu território. E é nesta perspectiva que a Geografia pode colaborar, de forma crítica para a educação do/no campo, contemplando as reais necessidades, anseios e lutas por direitos da população camponesa.

No que lhe concerne, Teixeira (2016), ao analisar as obras do Programa Nacional do Livro Didático – Campo (PNLD-Campo)⁴ do ano de 2016 e ao realizar entrevistas com professores que atuam em escolas de educação básica do campo no Rio Grande do Sul, ressalta que o conceito de Lugar é fundamental para a Educação do Campo pois contribui para o fortalecimento das identidades camponesas, possibilitando a valorização dos povos do campo como sujeitos detentores de saberes e práticas sobre os meios sociais em que estão inseridos. Segundo Teixeira (2016), os educadores, ao ancorarem suas práticas pedagógicas nos referenciais teóricos do conceito de Lugar, poderão valorizar os modos de vida, cultura e trabalho dos sujeitos que vivem no campo. Acrescente-se a isso, Teixeira (2016) indica que o Lugar é uma manifestação subjetiva que determinados indivíduos possuem sobre um espaço.

O conceito de Lugar ao ser utilizado nos processos educativos desenvolvidos nas escolas de educação básica do campo, conforme análises de Teixeira (2016), potencializa as reflexões e problematizações sobre o porquê de determinados espaços possuírem significados afetivos para determinados grupos sociais e, para outros, não passarem de um espaço qualquer, sem valor sentimental e afetivo. As reflexões e problematizações sobre as relações afetivas que determinados grupos sociais possuem com determinados espaços, auxilia, dentre outras coisas, na compreensão de

4 O Programa Nacional do Livro Didático – Campo (PNLD-Campo), uma das ações do Pronacampo, é uma política que consiste na distribuição de livros didáticos com conteúdos e metodologias específicas, voltadas à realidade do campo.

conflitos territoriais existentes no campo. Sob essas perspectivas, Teixeira (2016, p. 110) ressalta que

[...] através do conceito de Lugar que podemos trabalhar a valorização do local e o sentimento de pertencimento. Na pesquisa, a ideia de comunidade aparece nas falas dos professores. O sentimento de comunidade e os laços estabelecidos são, aparentemente, mais perenes nessas áreas rurais, lembrando que tratamos aqui com comunidades de agricultores do Rio Grande do Sul. Portanto, pensamos que se a Educação do Campo propõe valorizar as populações do campo, o conceito de Lugar pode ser um componente válido para retroagir no sentimento de pertencimento. Ainda, por ser carregado de subjetividade, o conceito de Lugar pode ser aplicado há distintas realidades, pois ele se constituirá a partir da relação sujeito/espço.

Por seu turno, Copatti (2014), ao analisar as contribuições das oficinas de educação estética durante o Ensino de Geografia em uma escola de um aldeamento indígena Kaingang no Rio Grande do Sul, ressaltou que as oficinas desenvolvidas possibilitaram enaltecer os modos de vida e de trabalho do povo Kaingang, o que contribuiu, dentre outras coisas, para valorizar as culturas indígenas ao destacar as práticas sociais dos sujeitos que vivem no aldeamento. Além disso, as oficinas desenvolvidas, ao utilizar elementos artísticos diversos como pinturas, músicas, poesias, trabalhos com argila, dentre outros recursos didáticos, contribuiu para que os educandos compreendessem os conceitos geográficos, como Lugar, Espaço e Território a partir de suas próprias vivências e experiências, ampliando a sua compreensão dos espaços sociais em que vivem. Para Copatti (2014, p. 178),

As atividades de desenho, pintura, colagem, fotografia, poesia, música, leitura de imagem, trabalhos com argila, constituíram-se como recursos importantes, contribuindo para o despertar dos sentidos e de outros sentimentos na aprendizagem. Portanto, este trabalho de pesquisa vem ao encontro da necessidade de ampliar as possibilidades de uma educação diferenciada, procurando promover um processo de ensino-aprendizagem em geografia que

seja significativo, considerando os sentimentos dos educandos em relação aos conhecimentos que constroem e os sentidos humanos, num processo contínuo e consciente pela busca da humanização da educação para uma formação cidadã e integrada.

A partir das perspectivas apresentadas, relacionadas ao fortalecimento das identidades camponesas como uma das potencialidades do Ensino de Geografia para as escolas de educação básica do campo, ressaltamos, a partir das análises de Moraes (2018), Santos (2019), Teixeira (2016) e Copatti (2014) que o Ensino de Geografia, ao promover práticas pedagógicas articuladas às especificidades dos educandos, pode contribuir para a valorização dos modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo. Tais práticas pedagógicas, conforme análises de Callai (2005), Straforini (2004) e Cavalcanti (1998), ampliam a compreensão dos educandos sobre os meios sociais em que eles se inserem, favorecendo a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreenderem os mais diversos processos sociais, históricos, econômicos e naturais presentes nos territórios em que vivem. Nessa perspectiva, o Ensino de Geografia, ao fortalecer as identidades camponesas, possibilita a formação de cidadãos críticos, capazes de ler o mundo (CALLAI, 2005) e de valorizar as histórias, culturas e práticas sociais dos mais diversos povos do campo. Acrescente-se, ainda, baseando nas análises de Freire (1996), o fortalecimento das identidades dos povos do campo favorece tanto o reconhecimento das práticas sociais e culturais dos meios de vivência dos educandos quanto o sentimento de pertencimento destes com os seus meios sociais a partir das reflexões relacionadas aos fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos evidenciados em determinadas comunidades e territórios.

No que se refere ao fortalecimento da resistência ao agronegócio como uma das potencialidades do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, Carvalho (2014), ao identificar quais disciplinas presentes no Plano de Formação da Escola Família Agrícola Porto Nacional (EFAPN) contribuem para o fortalecimento da Educação do Campo e as que privilegiam a formação para atuação no campo do agronegócio, destaca que o Ensino de Geografia desenvolvido nessa EFA é uma

disciplina que se contrapõe à lógica do agronegócio, já que esse modelo de produção é privilegiado no Plano de Curso da escola, principalmente pelas áreas de Planejamento e Projeto, Gestão e Práticas, Estágio e Produção Agroindustrial. Em contraposição às áreas de formação presentes na EFAPN que fortalecem o agronegócio, Carvalho (2014) ressalta que as contribuições do Ensino de Geografia para a Educação do Campo, conforme orientações presentes no Plano de Curso da escola, consistem no estudo de conteúdos e tecnologias alternativas que privilegiem as formas de trabalho desenvolvido pelos povos do campo, a fim de aprimorar os modos de produção preconizados pela agricultura familiar. Segundo Carvalho (2014, p. 106),

As contribuições do ensino da Geografia, segundo o plano de curso, estão em estudar os conteúdos básicos e tecnologias alternativas relacionadas com o processo produtivo no campo, preparar para o trabalho e busca aprimorar as atividades da agricultura familiar. [...].

Considerando a lógica apresentada, que considera o fortalecimento da resistência ao agronegócio como uma das potencialidades do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, ressaltamos, a partir das análises de Carvalho (2014), que algumas escolas, que acreditávamos que estariam alinhadas a processos de ensino e aprendizagem que valorizassem o campo e os seus sujeitos, como é o caso da EFAPN, acabam por vincular os seus processos de ensino e aprendizagem às lógicas da produção em larga escala, ao uso intensivo de agrotóxicos e à desvalorização dos saberes, práticas e experiências dos povos do campo, evidenciando uma disputa presente na proposta de formação dentro da escola. Em contraposição a estes processos de ensino e aprendizagem, verificamos que o Ensino de Geografia, ao privilegiar os estudos das tecnologias alternativas, dos modos de produção e trabalho dos povos do campo, fortalecem a resistência ao “campo do agronegócio” ao romper com o falacioso discurso empregado por agentes do capital que indicam que os modos de vida, cultura, trabalho e produção dos povos do campo são tradicionais e atrasados.

DESAFIOS RELACIONADOS AO ENSINO DE GEOGRAFIA DESENVOLVIDO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Na presente seção evidenciaremos os desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir das pesquisas selecionadas. Nossas análises indicaram a ausência de recursos didáticos nas escolas de educação básica do campo vinculados às realidades camponesas (SANTOS, 2019; TEIXEIRA, 2016; SIVA, 2013; COPATTI, 2014) e o esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos (MORAIS, 2018). A pesquisa de Carvalho (2014) não apresentou desafios específicos do Ensino de Geografia desenvolvido na escola do campo analisada.

Especificamente em relação às pesquisas que destacaram a ausência de recursos didáticos vinculados às realidades camponesas como um dos desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, Santos (2019), Teixeira (2016), Silva (2013) e Copatti (2014) ressaltaram, dentre outras coisas, que não existiam recursos didáticos, como livros, que destacavam os modos de vida, cultura e trabalho de toda a diversidade de povos que vivem e resistem no campo, como quilombolas, indígenas, ribeirinhos, dentre outros. Em suas análises, os autores destacaram que os livros existentes eram, em sua maioria, os mesmos utilizados por escolas situadas no meio urbano e que os exemplos referentes ao campo eram de um campo mecanizado, de grandes monoculturas, sem vida, que segundo

Fernandes e Molina (2004), é caracterizado como o “campo do agronegócio”. Acrescente-se a isso, os livros, além de não serem traduzidos para a língua materna dos povos indígenas, o que dificultava a leitura e interpretação de textos em língua portuguesa de educandos de determinadas etnias, promovendo o seu desinteresse pela disciplina Geografia; apresentavam os conceitos geográficos, como Paisagem, Território e Lugar, com inconsistências teóricas.

Ao analisar as possibilidades de articular as propostas pedagógicas do Ensino de Geografia aos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, Santos (2019) ressaltou que a ausência de recursos didáticos, dentre outras coisas, dificulta o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem articulados às culturas e modos de vida dos povos do campo.

Acrescente-se a isso, Santos (2019) indicou que muitos dos recursos didáticos possuem conteúdos que trabalham o “campo da Educação do Campo” como subalterno ao “campo do agronegócio” (FERNANDES; MOLINA, 2004). Sob essas perspectivas, Santos (2019, p. 82) destaca que

Materiais didáticos e propostas curriculares possuem predominância de conteúdos com ideias dicotômicas de campo e cidade, voltados para geografia agrícola, em que o território do camponês é subalterno ao território do grande produtor capitalista. Por sua vez, um ensino de geografia no campo, comprometido em levar o educando a entender o mundo em que convive cotidianamente e o espaço geográfico desde a escala local até a global, revela-se um importante conhecimento para desfazer essas máscaras sociais impostas e homogeneizadoras de aspectos culturais e sociais que atuam na desconstrução da identidade dos sujeitos do campo.

No que lhe concerne, Teixeira (2016), analisando as obras do PNLD-Campo do ano de 2016, destaca a existência de inconsistências teóricas relacionadas aos conceitos de Paisagem, Território e Lugar presentes nos livros didáticos, já que muitos dos conceitos presentes nos livros são trabalhados de forma superficial. Acrescente-se a isso, muitos conteúdos presentes nos livros didáticos invisibilizam a grande diversidade de povos do campo, como quilombolas, indígenas e ribeirinhos, dando a sensação que no campo vivem sujeitos com práticas sociais e culturais homogêneas, já que as imagens e exercícios exemplificam os povos do campo, majoritariamente, a partir de agricultores. Nesta perspectiva, Teixeira (2016, p. 98) indica que “[...] De um lado temos um livro que apresenta os conteúdos de forma segmentada, tradicional, o que à primeira vista pode parecer mais familiar ao professor adotante. No entanto, julgamos que os conceitos carecem de uma abordagem conceitual mais consistente”. Sobre as inconsistências teóricas presentes nos livros didáticos, Teixeira (2016, p. 98) indica que “os livros didáticos poderiam evidenciar outras populações camponesas que não os agricultores, pois a obra também deve ser dedicada a estes grupos” e corroboramos com tal compreensão na medida em que as populações que vivem no campo não se restringem à dimensão

do trabalho agrícola típico na representação do campesinato, sem prejuízo de que esta forma específica do trabalho possua uma centralidade na reprodução social.

Por sua vez, Silva (2013), ao analisar como o Ensino de Geografia trabalhado nas escolas da Reserva Indígena de Dourados-MS têm contribuído para a efetivação da educação intercultural, destaca que um dos desafios enfrentados pelas escolas indígenas para fortalecer a educação intercultural diz respeito à falta de livros e outros recursos didáticos que contemplem as especificidades das populações indígenas. Em suas análises, Silva (2013) destaca que os livros didáticos utilizados nas escolas municipais indígenas são os mesmos utilizados nas escolas não indígenas. A autora ressalta que os conteúdos dos livros didáticos utilizados nas escolas indígenas não estão articulados à realidade vivenciadas pelos povos indígenas, já que as poucas questões e temáticas presentes nos livros reforçam o imaginário do índio caçador, nu, com animais selvagens na oca, o que não é a realidade dos índios da Reserva Indígena de Dourados. Tais representações, segundo a autora, tendem a estereotipar os modos de vida dos povos indígenas, fazendo com que muitos dos educandos que vivem nas aldeias não se reconheçam como indígenas. Esses desafios, segundo Silva (2013), estão vinculados à inexistência de uma legislação municipal específica para atender as especificidades existentes nas escolas indígenas. A partir das perspectivas apresentadas, Silva (2013, p. 94) ressalta que

No caso específico das escolas indígenas da RID [Reserva Indígena de Dourados – MS], identificamos em nossas entrevistas que os limites e problemas encontrados, perpassam também, como já destacado neste trabalho, pela ausência de uma Lei municipal específica para a realidade das escolas indígenas, o que acaba por se refletir no referencial curricular (ou na ausência de um referencial específico), e consequentemente nos Projetos Pedagógicos das escolas. Outro problema destacado pelo professor Aguilera de Souza, reafirmado pelas coordenadoras entrevistadas, está na falta de material didático específico, uma vez que o material utilizado nas escolas municipais indígenas, e em especial nas aulas de Geografia, (com exceção de alguns professores que elaboram parte

do material didático utilizado) são os mesmos materiais trabalhados nas escolas não indígenas.

Também destacando a ausência de recursos didáticos nas escolas de educação básica do campo vinculados às realidades camponesas, Copatti (2014), ao analisar as contribuições das oficinas de educação estética durante o Ensino de Geografia em uma escola indígena Kaingang, ressalta que os educandos indígenas apresentam dificuldades com a leitura e a interpretação de textos em português, o que os prejudica na compreensão dos conteúdos provenientes da disciplina Geografia, já que os livros didáticos utilizados pela escola são os mesmos utilizados por escolas não indígenas. Em suas análises, Copatti (2014) ressalta que os livros utilizados, além de não serem traduzidos para a língua materna dos educandos indígenas, não promovem articulações com os modos de vida, trabalho e cultura do povo Kaingang, provocando o desinteresse dos educandos pela disciplina Geografia. A partir das perspectivas apresentadas, Copatti (2014, p. 90-91) apresenta que

Os professores relataram que os alunos apresentam algumas dificuldades de leitura e interpretação, o que acaba prejudicando também a compreensão na geografia. A partir do momento que chegam à escola, os alunos precisam se adaptar à língua portuguesa para ler e escrever em sala de aula, já que a escola é bilíngue e nela são utilizados os livros didáticos iguais às escolas não indígenas. A linguagem destes livros apresenta-se é muito difícil para os alunos de etnia kaingang, precisando, continuamente, que o conteúdo seja abordado pelo professor de maneira mais simples e acessível. [...].

Tendo em vista as perspectivas apresentadas, relacionadas à ausência de recursos didáticos nas escolas de educação básica do campo vinculados às realidades camponesas, verificamos que, apesar da existência de uma política pública voltada à criação e distribuição de livros e materiais didáticos específicos para as escolas de educação básica do campo (PNLD-Campo), a mesma apresenta falhas, como evidenciado por Teixeira (2016), o que compromete o processo de ensino e aprendizagem dos educandos tanto por trabalhar de forma superficial os conteúdos e conceitos da ciência

geográfica quanto por não promover articulações entre os conteúdos e as realidades dos mais diversos povos do campo presentes no território brasileiro. Verificamos, ainda, a partir das análises de Santos (2019), Silva (2013) e Copatti (2014), que muitas das escolas de educação básica presentes no campo carecem de livros didáticos específicos, que contemplem as especificidades e necessidades dos mais diversos povos do campo. Isso indica que o PNLD-Campo não está presente de modo sistemático e abrangente na variedade territorial das escolas de educação básica do campo, o que nos faz refletir sobre a necessidade de se ampliar e aperfeiçoar um programa que, se melhorado, poderá contribuir não só com os processos de ensino e aprendizagem dos povos do campo durante o Ensino de Geografia, mas, também, com as outras disciplinas escolares ao favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas, por parte dos educadores, mais articuladas às realidades vivenciadas pelos mais diversos povos do campo. Porém, é importante destacar que, para elaborar materiais didáticos articulados à realidade camponesa, é importante que os editores e/ou gestores educacionais considerem toda a diversidade de povos do campo existentes no território brasileiro, como “os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010, p. 1) e não apenas os agricultores, como a maioria das pesquisas analisadas identificaram.

No tocante à pesquisa que salientou o esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos como um dos desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, Morais (2018), ao analisar como o Ensino de Geografia desenvolvido na EFAN contribui para o fortalecimento da Educação do Campo, ressaltou que determinados conteúdos são mais privilegiados que outros durante o processo de ensino e aprendizagem. Em suas análises, Morais (2018) ressaltou que os conteúdos que se relacionam mais diretamente aos aspectos naturais, como clima, recursos minerais, solos, vegetação, relevo, dentre outros, eram mais privilegiados, por exemplo, que conteúdos vinculados à globalização, formação do território brasileiro, urbanização, etc. Segundo

Morais (2018) o destaque dado aos conteúdos vinculados ao que usualmente é trabalhado na chamada geografia física se deve à formação do monitor, que também é técnico agrícola, e ao processo de formação técnica oferecida pela EFAN, que possui o Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária.

Além disso, Moraes (2018) ressaltou que conceitos fundamentais para a ciência geográfica, como o de Lugar, não são trabalhados durante o Ensino de Geografia. Em suas análises, Moraes (2018) indicou que o conceito de Lugar, por exemplo, é construído por alguns educandos a partir das experiências adquiridas nas ações desenvolvidas em suas comunidades, nas organizações sociais que participam, dentre outras experiências. Logo, o Ensino de Geografia possui uma contribuição indireta já que não aprofunda o que é o conceito e, tão pouco, promove articulações e reflexões sobre como o estudo do Lugar contribui para que os educandos estabeleçam correlações com fenômenos que ocorrem em escalas ampliadas. Nesta perspectiva, Moraes (2018, p. 130) destaca que

No contexto da Educação do Campo, uma importante categoria é a de lugar, que pode auxiliar em questões relativas ao fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo e que, no caso específico da EFAN, não é trabalhada. Não se trata, neste caso, de trabalhar o lugar apenas como uma referência local, e sim como uma escala de análise necessária para se compreender os fenômenos que acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente em um determinado local.

Considerando o esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos como um dos desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, verificamos, a partir da pesquisa de Moraes (2018), que ao não aprofundar em discussões e reflexões sobre determinados conteúdos e conceitos provenientes da ciência geográfica, impedimos os educandos de estabelecerem correlações entre os multivariados fenômenos sociais, culturais, econômicos e naturais vivenciados nos seus meios de vivência.

Entendemos que o Ensino de Geografia, ao partir das realidades vivenciadas pelos estudantes favorece o desenvolvimento de

práticas pedagógicas dialógicas, capazes de valorizar os saberes, as práticas sociais dos educandos e de suas comunidades. Isso contribui para uma melhor compreensão sobre as realidades vividas, possibilitando uma inserção social crítica e reflexiva. Contudo, entendemos também que o Ensino de Geografia não deve se restringir única e exclusivamente ao estudo dos meios sociais dos educandos. É fundamental que os educandos conheçam os fenômenos econômicos, sociais, culturais e naturais em escalas ampliadas a fim de conseguirem, a partir dos seus meios de vivência, suscitar reflexões e correlações sobre como os fenômenos vivenciados em outros espaços interferem nas dinâmicas sociais em um determinado território e vice-versa. Em se tratando de povos do campo, esse processo é fundamental, pois, dentre outras coisas, possibilita a compreensão sobre as disputas empreendidas historicamente entre os povos do campo e os agentes vinculados ao agronegócio pela posse e uso da terra, pelos modos de produção, dentre outras, já que as práticas sociais e econômicas deste modelo de produção colocam em risco toda a diversidade de sujeitos que trabalham, vivem e dependem do campo para manter a sua sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração desta pesquisa que buscou analisar as potencialidades do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir das pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, identificamos alguns aspectos que possibilitam que os processos educativos durante o Ensino de Geografia se vinculem à Educação do Campo. No entanto, também evidenciamos alguns desafios que comprometem o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade ao não vincular os processos de ensino e aprendizagem às especificidades dos povos do campo.

Em relação às potencialidades, destacamos que o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo tem contribuído tanto para o fortalecimento das identidades camponesas quanto para a resistência ao agronegócio. Especificamente em relação à contribuição do Ensino de Geografia para o fortalecimento das identidades camponesas, o conjunto de pesquisas

analisadas evidenciou que o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem articulados aos contextos sociais existentes nas escolas de educação básica do campo tende a valorizar os modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo, o que favorece a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Por sua vez, a formação de sujeitos críticos e reflexivos tende a contribuir para que os educandos leiam o mundo, ao reconhecerem as mais diversas práticas sociais e culturais presentes em seus territórios de vivência, favorecendo a valorização das histórias, culturas e práticas sociais dos povos do campo.

No tocante à contribuição do Ensino de Geografia para a resistência ao agronegócio, as pesquisas analisadas evidenciaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas desmascaram o falacioso discurso propagado por agentes vinculados ao capital que, sistematicamente, caracterizam os povos do campo, os seus modos de vida e trabalho como atrasados, ao privilegiar e enaltecer os modos de vida e produção dos povos do campo durante os processos de ensino e aprendizagem.

No que se refere aos desafios, o conjunto de pesquisas analisadas destacaram a ausência de recursos didáticos que retratam às realidades camponesas nas escolas de educação básica do campo e o esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos. Especificamente em relação à ausência de recursos didáticos que retratam as realidades camponesas, evidenciamos que a representação de sujeito do campo apresentado nos livros didáticos se resume à agricultores, não reconhecendo a diversidade dos povos do campo presentes no território brasileiro, como os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo. Acrescente-se a isso, as análises das pesquisas identificadas, de uma maneira geral, destacaram que muitas escolas de educação básica do campo carecem de livros didáticos específicos e de outros recursos didáticos, que contemplem as especificidades e necessidades dos mais diversos povos do campo, evidenciando que os programas e políticas públicas educacionais,

a exemplo do PNLD-Campo, não estão presentes em muitas das escolas de educação básica do campo no Brasil.

No que diz respeito ao esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos, a pesquisa analisada evidenciou que determinados conteúdos e conceitos fundamentais para o Ensino de Geografia, como aqueles vinculados à globalização, formação do território brasileiro, urbanização, dentre outros não são privilegiados durante a prática educativa. Da mesma forma, conceitos importantes, que no âmbito da Educação do Campo poderiam evidenciar as relações que os povos do campo possuem com determinado espaço, como o conceito de Lugar, não são trabalhados durante o Ensino de Geografia. Sob essa perspectiva, entendemos que ao não privilegiar determinados conteúdos e conceitos geográficos, capazes de auxiliar os educandos a correlacionar os diversos fenômenos sociais, culturais, econômicos e naturais vivenciados nos seus meios, dificultamos a compreensão dos educandos sobre a realidade na qual ele se insere.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que apesar dos desafios evidenciados durante as análises das Teses e Dissertações, as nossas análises reforçaram que o Ensino de Geografia contribui para a Educação do Campo ao possibilitar a identificação dos mais diversos territórios camponeses e sua diversidade cultural, bem como a compreensão dos fenômenos e processos que possibilitam que determinados povos do campo se territorializem e desterritorializem constantemente. É importante ressaltar que pretendemos, em estudos posteriores, ampliar o período para o levantamento das Teses e Dissertações para aprofundar as nossas análises relacionadas às contribuições do Ensino de Geografia para a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/>

marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 18/10/2020.

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Orgs.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: Incrá, MDA, 2008, p. 67-86.

CALLAI, H. C. Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**. Campinas, v.25, n.º 66, p. 227-247, 2005.

CARVALHO, G. P. de. **Educação do/no campo e o contexto da educação na alternância: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2014.

CAVALCANTE, Y. Y. de L. **O ensino de geografia na educação quilombola: experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado – Comunidade Negra Paratibe, PB**. 2013. 197f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, João Pessoa, 2013.

CAVALCANTI, L. de S. Ciência geográfica e ensino de Geografia. In: **Geografia, escola e construção dos conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 15-28.

COPATTI, C. **Educação estética na escola indígena kaingang: propostas para o ensino de geografia**. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

COPATTI, C.; CALLAI, H. C. O Ensino de Geografia em Educação do Campo e o Uso do Livro Didático. **Revista Contexto & Educação**, n.º 105, maio/agosto, 2018.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5). p. 53-89.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MORAIS, E. H. M. de. **O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local**. 2018. 163f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, A. P. dos. **O ensino de geografia, a educação do/no campo e o território**: uma proposta de sequência didática investigativa para a Escola Família Agrícola de Veredinha – MG. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, E. de A. **O ensino de Geografia e a formação dos professores na zona rural do Município de Itacoatiara – AM**. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Itacoatiara, 2012.

SILVA, L. C. **Educação ambiental e geografia nas escolas de ensino fundamental de Três Lagoas-MS**. 2014.101f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2014.

SILVA, M. de C. C. **O ensino de geografia na perspectiva da convivência com o semiárido nas escolas municipais de Serrinha/BA.** 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2019.

SILVA, S. R. da. **A Geografia na educação escolar indígena: limites e possibilidades para a construção da educação intercultural.** 2013.143f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TEIXEIRA, C. C. **A Geografia na Educação do Campo: possíveis contribuições.** 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.