

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Zuleika Maria da Silva Ries

**O LETRAMENTO GEOGRÁFICO NAS ESCOLAS RURAIS:
Uma experiência cartográfica na Escola Municipal de Ensino
Fundamental Santa Flora – Santa Maria, RS**

Santa Maria, RS
2018

Zuleika Maria da Silva Ries

**O LETRAMENTO GEOGRÁFICO NAS ESCOLAS RURAIS:
Uma experiência cartográfica na Escola Municipal de Ensino Fundamental
Santa Flora – Santa Maria, RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Geografia.**

Orientador: Prof. Cesar De David

Santa Maria, RS
2018

Ries, Zuleika Maria

O LETRAMENTO GEOGRÁFICO NAS ESCOLAS RURAIS: Uma experiência cartográfica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora - Santa Maria, RS / Zuleika Maria Ries.- 2018.

118 p.; 30 cm

Orientador: Cesar de David

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2018

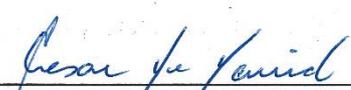
1. Alfabetização Cartográfica 2. Geografia 3. Cartografia 4. Educação Rural I. , Cesar de David II. Título.

Zuleika Maria da Silva Ries

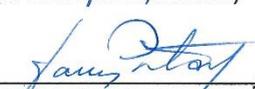
**O LETRAMENTO GEOGRÁFICO NAS ESCOLAS RURAIS:
Uma experiência cartográfica na Escola Municipal de Ensino Fundamental
Santa Flora – Santa Maria, RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Geografia.**

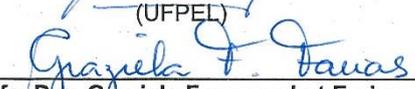
Aprovado em 14 de setembro de 2018:



Prof. Dr. Cesar De David (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano
(UFPEL)



Profa. Dra. Graziela Franceschet Farias
(UFSM)

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

A DEUS pela vida!

À universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade de estudar nesta instituição;

Ao Programa de Pós-Graduação, Professores, Funcionários que durante esta caminhada de alguma forma contribuíram para minha formação;

Ao professor Cesar De David, por compartilhar um pouco do seu olhar geográfico e pelas excelentes orientações e contribuições nesse trabalho;

À Direção, vice-direção e colegas da E. M.E.F. Santa Flora, pela disponibilidade e informações prestadas;

À supervisora Solange San Martins pela paciência e inúmeros arranjos de horários para que eu pudesse frequentar as disciplinas do curso;

À professora Eloina Pavão, por ter cedido sua turma para o término da realização e validação das atividades;

Aos queridos alunos pela paciência e dedicação na realização das atividades propostas, pois sem vocês a pesquisa e a conclusão desta, não aconteceria;

Ao meu marido, filhos (a), netas, mãe e irmãos por sempre me apoiarem e me incentivarem a estudar;

Aos meus colegas e amigos (as) em especial Cristiane Moura, Natalia Batista e Zuleide Fruet pelos estudos e troca de saberes e pelos momentos descontração.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

O LETRAMENTO GEOGRÁFICO NAS ESCOLAS RURAIS: Uma experiência cartográfica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora – Santa Maria, RS

AUTORA: Zuleika Maria da Silva Ries
ORIENTADOR: Cesar De David

Esse trabalho tem como objetivo expor a importância da alfabetização cartográfica em escolas rurais, bem como os benefícios que ela traz para o desenvolvimento cognitivo da criança. Buscamos também, estabelecer o papel do professor de Geografia no ensino da cartografia a fim de que os alunos tenham maior domínio dos conteúdos geográficos, bem como, de desenvolvimento em outras frentes, como um maior desenvolvimento na sociedade em que convivem. Paralelamente, apresentamos um histórico das escolas rurais, e a concepção do modelo de escolas do Movimento Sem Terra – MST – movimento impar na estruturação e propagação deste conceito de escola e de ensino. Por fim, apontamos a necessidade de se trabalhar e desenvolver com prioridade a Geografia a partir da alfabetização cartográfica para o desenvolvimento pleno dos educandos. E, para melhor apresentar a teoria foi realizada uma pesquisa participante em uma escola rural do Distrito de Santa Flora – Santa Maria – RS onde a autora desta dissertação faz parte da equipe escolar como docente. A pesquisa em campo traz como resultados uma melhor compreensão do espaço vivido pelos alunos e observa que o ensino de geografia precisa ser ampliado, pois os alunos em uma das atividades que, consistia em trabalhar com a orientação espacial, demonstrou um grande déficit por parte dos alunos em se orientar espacialmente. As demais atividades apresentam bons frutos ao apresentar a visão de mundo dos alunos, demarcando bem a diferenciação de espaço rural e espaço urbano. Diante disto, salienta-se que a alfabetização cartográfica é de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos, seja dentro dos muros escolares e principalmente fora deles.

Palavras-chave: Alfabetização Cartográfica. Geografia. Cartografia. Educação Rural.

ABSTRACT

CARTOGRAPHIC LITERACY IN RURAL SCHOOLS: A cartographic experience at Santa Flora Municipal School - Santa Maria, RS

AUTHOR: Zuleika Maria da Silva Ries
GUIDELINES: Cesar De David

This paper aims to expose the importance of cartographic literacy in rural schools, as well as the benefits that it brings to the cognitive development of the child. We also seek to establish the role of the Geography teacher in the teaching of cartography so that the students have a greater mastery of geographic contents as well as development on other fronts as a greater development in the society in which they coexist. At the same time, we present a history of the rural schools, and the concept of the school model of the Landless Movement - MST - an odd movement in structuring and propagating this concept of school and teaching. Finally, we point out the need to work and develop geography as a priority, starting with cartographic literacy for the full development of learners. And, to better present the theory, a participant research was carried out in a rural school in the District of Santa Flora - Santa Maria, RS, where the author of this dissertation is part of the school staff as a teacher. Field research results in a better understanding of the space lived by the students and observes that the teaching of geography needs without amplified, since the students in one of the activities that consisted in working with the space orientation, showed a great deficit on the part of the students to orient themselves spatially. The other activities present good results in presenting the world view of the students, clearly distinguishing the rural space and urban space. In view of this, it should be emphasized that cartographic literacy is extremely important for the development of students, both within school walls and especially outside them.

Keywords: Cartographic Literacy. Geography. Cartography. Rural Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho do Mapa do Distrito de Santa Flora	53
Figura 2 – Desfile de 7 de setembro	54
Figura 3 – Casa da família Toniolo localizada no Distrito de Santa Flora	54
Figura 4 – Mapa do Distrito de Santa Flora.....	55
Figura 5 - A Escola Santa Flora	56
Figura 6 – Prédio da Escola Santa Flora – salas de aula e biblioteca.....	57
Figura 7 - A Escola Santa Flora - quadras	57
Figura 8 - Espaço físico – Acessibilidade	58
Figura 9 - Organograma do ensino de Geografia.....	68
Figura 10 - Trajeto de casa até a escola	77
Figura 11 - Trajeto de casa até a escola	78
Figura 12 - Trajeto de casa até a escola	78
Figura 13 – Percurso feito com argila.....	80
Figura 14 – Percurso feito com argila.....	80
Figura 15 – Percurso feito com argila, erva mate e folhas	80
Figura 16 – Atividade urbano X rural.....	82
Figura 17 – Atividade urbano X rural.....	82
Figura 18 – Atividade urbano X rural.....	83
Figura 19 – Atividade urbano X rural.....	83
Figura 20 – Atividade urbano X rural.....	84
Figura 21 – Atividade urbano X rural.....	84
Figura 22 - Maquete da zona rural	85
Figura 23 - Maquete da zona urbana	85
Figura 24 - Confeccionando as atividades	86
Figura 25 - Confeccionando as atividades	87
Figuras 26 e 27 - Confeccionando as atividades.....	88
Figuras 28 e 29 – Trabalhando a lateralidade e a espacialidade em sala de aula	92
Figuras 30 e 31 – Desenvolvendo as atividades em sala de aula.....	92
Figuras 32, 33 e 34 – Desenvolvendo as atividades em sala de aula.....	93
Figura 35 - Vista parcial da atividade na quadra	94
Figuras 36 e 37 – Alunos trabalhando a orientação no espaço na quadra	96
Figuras 38, 39, 40 e 41 – Alunos desenvolvendo a atividade na quadra	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixos norteadores para alfabetização do aluno	21
Quadro 2 - Conteúdo programático Ensino Globalizado- Estudos Sociais - Anos iniciais 1º ao 5º	61
Quadro 3 - Conteúdo programático Geografia 6º ao 9º ano	62
Quadro 4 - Estágios do desenvolvimento da inteligência segundo Piaget	69
Quadro 5 – Construção do conhecimento espacial	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A ALFABETIZAÇÃO	17
Quadro 1 - Eixos norteadores para alfabetização do aluno	21
1.1 OS PCN's E O BNCC NO ENSINO DE GEOGRAFIA	23
1.2 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E SUA AÇÃO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	27
1.3 A AÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA ESCOLA RURAL	29
1.4 POR QUE LETRAMENTO E NÃO ALFABETIZAÇÃO?	32
2 O CONTEXTO DA ESCOLA RURAL EM DIFERENTES ESCALAS	35
2.1 IMPLEMENTAÇÃO E HISTÓRICO DAS ESCOLAS RURAIS/ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL	37
2.2 ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA.....	48
2.2.1 A escola de Santa Flora	51
2.2.1.1 Cronograma de ensino da disciplina de Geografia na Escola Municipal Santa Flora	60
3 A CARTOGRAFIA ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO.	64
3.1 ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E GEOGRÁFICA	64
3.2 A ALFABETIZAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO	71
4 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E ALFABETIZAÇÃO	75
4.1 RODAS DE CONVERSA.....	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	114

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo uma era de incertezas no âmbito educacional, tanto na esfera federal, estadual e municipal. Na primeira temos cortes de gastos abruptos, congelamento de investimentos e a mais recente proposta do ministro da Educação, abolir o ensino noturno. Na esfera regional o parcelamento dos salários dos professores tem afetado o ensino consideravelmente devido as frequentes paralisações e também greves.

Outro ponto é a questão da segurança pública decorrente da falta de policiamento e da impunidade que afeta as escolas, pois muitas sofrem com assaltos/invasões e tem seu patrimônio deteriorado e dilapidado, visto que parte deste patrimônio é adquirido com dinheiro proveniente de ações coletivas nas escolas, como: festas em datas comemorativas, rifas, exposição com venda de produtos, show de talentos, entre outros; e com a comunidade que a cerca.

Temos uma escola com pouco investimento em que uma grande parcela dos professores apenas utiliza-se do quadro negro para desenvolvimento das aulas o que, hoje, não mais é suficiente para prender a atenção dos alunos, muitos desses, oriundos de uma realidade digital, o que exige do professor atenção maior ao mundo do aluno.

Nesse sentido, deve-se pensar a escola como expressão de relações e formas de socialização que contemplem diversidades de estilos e desigualdades de condições de vida humana presente na contemporaneidade, sobretudo no Brasil, e desta forma potencializar ações que possam vir a contemplar a formação cidadã destes alunos.

A função primordial da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam de forma consciente e consistente os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Assim como, possibilitar que os alunos reconheçam e atuem criticamente em seu espaço social vivido (SOARES, 1995, p. 36).

Segundo Triviños (1987) o ambiente e o contexto onde os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida é essencial na compreensão mais clara de suas atividades. O meio imprime ao sujeito que nele vive traços peculiares que são desvendados à luz da compreensão dos significados que ele próprio estabelece.

Assim sendo, escola transformadora é a que está consciente do seu papel político nas lutas sociais e culturais, Castrogiovanni (2011) corrobora que a escola deve buscar meios e construir caminhos facilitadores para a construção do conhecimento e a valorização do desconhecimento, sendo assim, a dúvida, deve fazer parte sim da proposta pedagógica.

Quando passamos a valorizar o que nossos alunos trazem consigo, eles ultrapassam de simples sujeitos passivos a autores do seu próprio conhecimento. Essa aprendizagem que considera os alunos, o espaço de vivências, a escola e o professor é evidenciada quando colocamos o conhecimento e o desenvolvimento de competências como fundamentais, é o elo entre esses atores. E, a partir disto, foi proposto trabalhar com a alfabetização cartográfica a fim de descobrir e instigar o conhecimento dos alunos além de também aprender e experienciar com eles o distrito onde a escola se localiza.

A geografia faz parte do currículo do Ensino Fundamental e Médio e deveria oportunizar ao aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista sua transformação. A escola faz parte desse processo, todas as disciplinas tem papel a desempenhar nessa tarefa, e a função a ser desempenhada pela Geografia é de fundamental importância, pois o professor de geografia tem uma tarefa especial que é promover o desenvolvimento da criança e também oportunizar a visão de totalidade da sociedade brasileira a partir do estudo do lugar vivido.

Para tanto, os educadores precisam ousar e encontrar na escola e nas aulas de geografia um espaço propício à produção de saberes que possam levar a superação de conflitos vivenciados no cotidiano, desta forma questiona-se o papel do alfabetização cartográfica a partir da cartografia, visto que se vai “a escola para aprender a ler e a contar; e – por que não? - também para ler mapas” (ALMEIDA, PASSINI, 2002, p. 15).

Com o mundo em constante mudança, seria estranho que a educação também não se transformasse, caracterizamos este fato de educação contemporânea e para tanto escolheu-se relacioná-los ao ensino de Geografia, que atende o contexto sociopolítico e a realidade social, física e espacial do momento e perpassa por todos os períodos da história mundial, além de ser espelhada na qualidade de vida da população/povo/etnia que usufrui do espaço sociopolítico e sócio cultural. Esta busca de relação e elo do ensino de Geografia justificou-se

diante da necessidade e importância ao momento atual tanto em políticas governamentais, como necessidade de vida humana, e remete a um problema de pesquisa no viés de significação profissional: como reunir estes dois elos – aluno e professor – na busca da significação e da construção de cidadania a partir da alfabetização cartográfica? E apresentou como objetivo, investigar possibilidades de dinamização da alfabetização, com contribuições expressivas da geografia em atividades metodológicas diferenciadas reunindo práticas pedagógicas que contemplem as necessidades sócio espaciais de escolas rurais.

Neste sentido o trabalho manteve em foco incentivar o interesse, o sentimento de pertencimento, a compreensão e a valorização do espaço, o espaço vivido por esses alunos, e também visou possibilitar a aquisição das habilidades e/ou competências à leitura e escrita como motivos relacionados aos conceitos produzidos em geografia a partir da leitura do cotidiano e também do espaço vivido.

Desta forma, ao ensinar Geografia, propomos uma reflexão do espaço geográfico, objeto de estudo desta ciência, considerando o aluno como agente que também atua e constrói espaço. Ademais, se não contextualizarmos as vivências e experiências dos nossos sujeitos os distanciamos do processo de aprendizagem e compreensão da dinâmica espacial que ele faz parte, porém não compreende o porquê deste distanciamento, por isso precisamos levar em consideração as indagações propostas por Cavalcanti (2005): Por que é importante o desenvolvimento do raciocínio geográfico? Em que consiste esse desenvolvimento? Qual é o papel específico da escola nesse desenvolvimento, considerando que ele não se dá apenas nela? Como tratar os conteúdos de Geografia de modo a permitir esse desenvolvimento?

Nos dias de hoje, em que sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, e a era digital muito contribui para isso, ser apenas letrado, isto é, saber minimamente ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente as demandas contemporâneas.

A alfabetização relacionada ao ensino de geografia na construção de conhecimento a partir de questões reveladas pelas práticas pedagógicas é de extrema importância, pois, a cartografia da escola em muitas de nossas experiências é traduzida somente na decodificação, desta forma, Guerrero (2012, p. 34) explica:

Alfabetizar utilizando os símbolos da cartografia possibilita que a aprendizagem dos mapas adquira um significado específico [...]. A alfabetização cartográfica, ou seja, saber ler, interpretar e interferir em um mapa, é uma capacidade que ocorre somente à medida que os alunos dominam os elementos que compõem essa linguagem. O processo se assemelha ao que ocorre na aprendizagem de línguas e da Matemática.

Então nesta pesquisa participante realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora, localizada no distrito de Santa Flora, pertencente ao município de Santa Maria, RS, foi dada ênfase às atividades que atraíssem a atenção dos sujeitos envolvidos numa perspectiva de repensar o espaço vivido frente aos problemas socioculturais de hoje e de amanhã visando o equilíbrio da vida em sociedade como um todo, pois, ao mesmo tempo em que a pesquisadora propôs atividades de alfabetização, o fez com construção de sentido e valorização de seu espaço em questão. Isso implica em adotar uma postura que leve o aluno a refletir sobre sua prática, a se colocar problemas e buscar nos estudos elementos que o auxiliem a encontrar caminhos para a seu desenvolvimento enquanto sujeito ocupante do espaço vivido.

A pesquisa dividiu-se em três momentos, no primeiro a pesquisa se envolveu com reuniões de estudos a fim de obter conhecimentos prévios com relação às ações pedagógicas realizadas na escola e comunidade, bem como entrevistas com os alunos para elencar dados a respeito das práticas cotidianas relacionada ao seu espaço vivido. Ainda foi feita uma pesquisa com a coordenação e professores alfabetizadores sobre o processo de alfabetização cartográfica, os desafios de sua aplicação e quais situações didáticas que envolviam esse processo relacionado ao espaço vivido de seus alunos das séries anteriores e fatos quantitativos e qualitativos que venham a contribuir para esta pesquisa.

No segundo momento investiu-se no diálogo com os diferentes tipos de saber para, a partir deste, efetivar a construção do conhecimento mais elaborado e mais crítico dos sujeitos envolvidos. Para tal mapeou-se e percorreu-se o caminho da comunidade e foram feitas observações deste meio, como método desta parte utilizou-se fotos, filmes, jogos, maquetes, ilustrações, cartazes e rodas de conversa com a comunidade, a fim de elucidar e expandir o conhecimento do distrito por parte dos alunos.

No terceiro e último momento teve-se por prioridade aguçar o interesse e a motivação para a leitura e escrita cartográfica, com o desafio de situações reais de

produção e relatos de acordo com o seu entendimento. Com isso buscou-se a assimilação de usos e funções da cartografia enquanto aprendiam a produzir mapas, maquetes, emitir opiniões e argumentar. Também ao final e como desafio maior foi realizada a construção de um livreto com a história do distrito, os relatos de percepção dos alunos referente ao espaço vivido e os mapas construídos pelos mesmos.

Pretendeu-se com isto demonstrar a importância da interação do professor com o aluno e sua comunidade, o espaço vivido por este, por isso, conforme a realidade da comunidade desenvolveu-se um projeto que contemplasse as necessidades da mesma, tornando-se um desafio para o educador. Do mesmo modo que tecer relações da disciplina de geografia focada na alfabetização também é desafiadora e necessária, pois, com isto, amplia-se a capacidade das crianças de compreenderem o mundo e a escola dentro de um espaço aberto e vivo de culturas.

A problemática central deste trabalho consistiu em saber como alunos e professores pensam o lugar a partir do ensino da cartografia, apontando para uma perspectiva de ensino de geografia que considere esse lugar de vivência dos sujeitos.

O trabalho apresentou como objetivo geral compreender a importância da alfabetização cartográfica, com contribuições expressivas da Geografia, a partir de atividades metodológicas diferenciadas, reunindo práticas pedagógicas que contemplem as necessidades sócio espaciais.

No que tange aos objetivos específicos, pretendeu-se com estes averiguar a importância do estudo do espaço no qual o aluno está inserido; a ampliação do conhecimento geográfico dos alunos com o uso da cartografia como ferramenta de ensino e, a ampliação da espacialidade dos alunos a partir do seu local de vivência.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa participante em campo, uma vez que a autora desta dissertação faz parte do corpo docente da escola em análise, bem como das turmas participantes da atividade, a qual procedeu à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta e produção de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Assim pensamos o trabalho de campo como um estreitamento entre a teoria e a prática possibilitando uma atividade de grande importância para a compreensão e leitura do espaço (TOMITA, 1999).

A pesquisa de campo é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de produção de informações, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados.

Em um primeiro momento observou-se o ambiente escolar e a comunidade onde está inserida a escola, diante disto e por já ser professora da instituição, foi proposto aos demais professores da disciplina de geografia da escola um debate sobre a forma que a cartografia era aplicada em sala de aula. A partir desta conversa foi elaborado o plano de ação com as turmas onde sou regente, disto foi trabalhado com os alunos o conteúdo de cartografia bem como foram realizados debates, sempre com o intuito de fomentar a cartografia em sala de aula.

Em um segundo momento realizaram-se práticas com os alunos que envolviam o ensino da cartografia, sendo estas atividades o desenho do trajeto casa-escola; a diferenciação através de desenhos do urbano e do rural e a construção de maquetes diferenciando estes ambientes e por fim foi solicitado um pequeno texto onde os alunos relataram suas rotinas diárias. A terceira atividade foi trabalhar com a noção lateralidade x espacialidade, a fim de trabalhar a espacialização dos alunos, utilizando a orientação como consequência da descentração para entender a localização; e a quarta e última atividade foi sobre a orientação no espaço, e tinha por objetivo complementar os estudos sobre lateralidade e espacialidade realizados na atividade anterior.

Também para atender aos objetivos propostos neste estudo, optou-se pela pesquisa-participante com abordagem qualitativa, que é, em si mesma, um campo de investigação. A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. É um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Destaca-se que “essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A pesquisa qualitativa abrange o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, como “o estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; artefatos; textos e produções culturais que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (DENZIN; LINCOLN,

2006, p. 17). Por conseguinte, quem pesquisa nessa área apropria-se de uma grande variedade de práticas interpretativas interligadas, no intuito de conseguir compreender bem o tema que está ao seu alcance.

A partir das considerações de Denzin e Lincoln (2006), percebe-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Geralmente, há um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo.

Propôs-se a partir de Tomita (1999) que o ensino de Geografia proceda enriquecido de um bom embasamento teórico, partindo do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do próximo para o mais distante, sendo assim, o ponto de partida é a realidade do nosso aluno, seu espaço de vivência. A proposta do trabalho de campo tem como ponto de partida o conhecimento prévio, alimentado pela teoria e reforçado com a observação direta da realidade.

Assim, este trabalho através da alfabetização cartográfica trouxe benefícios em duas frentes igualmente significativas: a partir de vivências e valorização de sua comunidade, além de novas posturas frente aos desafios da vida e a construção do sentido da alfabetização. Além de também significar o diferencial e a importância deste no que tange à escola do campo, inserindo a cartografia como instrumento de construção de saber aprofundado nestas escolas.

1 A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A ALFABETIZAÇÃO

O presente capítulo abordou a forma como o ensino de Geografia está traçado hoje na sala de aula, bem como, apresenta as normativas dos PCNs e também da BNCC para a disciplina de Geografia e procurou dar enfoque no professor de Geografia e como este mesmo professor se desenvolve em ambiente rural, foco desta pesquisa.

O saber geográfico não é recente. Antes de ser institucionalizado, ou seja, de se tornar uma ciência, a humanidade já se valeu dele. O que hoje chamamos de *geografia* é um conhecimento elaborado desde a Antiguidade por homens que mapearam o planeta e registraram um considerável levantamento de dados a respeito da superfície terrestre. Desde os relatos dos primeiros viajantes que não se afastaram muito do Mar Mediterrâneo até as informações possíveis de serem obtidas com as grandes navegações, esse saber trouxe à luz as singularidades materiais e culturais dos territórios e, com elas, os modos de viver e de pensar seus habitantes¹.

Salienta-se que prevalece a ideia de que a Geografia sempre esteve presente no cotidiano do homem, inicialmente, o conhecimento geográfico era eminentemente prático, empírico, baseado na observação, registro, descrição e limitava-se a catalogar nomes de lugares, servindo para as todas de viagens e aos exércitos que, estabeleciam estratégias com mais segurança, “Os viajantes do século XVII ou os geógrafos do XIX eram na verdade agentes de informações que coletavam e cartografavam a informação, informação que era diretamente explorável pelas autoridades coloniais, os estrategistas, os negociantes ou os industriais” (FOUCAULT, 1985).

Ainda no que tange à concepção da Geografia como conhecemos hoje, vale ressaltar conforme Fantin, Tauschek e Neves (2010, p. 57-8) que:

A chamada *geografia clássica* surgiu no final do século XIX e teve seus conceitos e teorias em alta até meados do século XX. Articulou-se com os interesses dos Estados colonialistas-imperialistas, fortalecendo os conceitos de paisagem e região como determinantes das características econômicas de um povo. O movimento de renovação do pensamento geográfico começou após a Segunda Guerra Mundial e tomou rumos variados. A renovação que alcançou o ensino foi o da chamada *geografia crítica*, cujo trabalho de ressignificação dos conceitos básicos foi intenso a partir dos

¹ FANTIN, TAUSCHEK, NEVES (2010, p. 35-6).

anos 1980. Essa mudança teórica relacionou-se com as mudanças nas ordens mundiais, inicialmente com a bipolarização e atualmente com a globalização. Por conta dessas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que mudaram a ordem de relações entre países e os lugares, conceitos de região, território, lugar e paisagem sofreram alterações importantes e são hoje, centrais para o ensino de geografia.

Dentro deste viés descritivo, historicamente, a Geografia escolar, constitui-se de estudo memorístico mantido pela estrutura curricular com forte apego ao estudo baseado nas descrições e enumerações de dados que perdurou por muito tempo e, infelizmente, ainda é presente em algumas escolas.

Foi nesse contexto histórico (eurocêntrico) que a geografia institucionalizou-se como ciência e desenvolveu um quadro teórico para explicar como são produzidas as variadas paisagens e as causas das profundas diferenças entre elas.

A Geografia, por ser uma ciência moderna, produto de uma sociedade complexa, graças ao seu amplo campo de estudo, tem seu lugar no ensino, auxiliando na compreensão do mundo, desenvolvendo nos educandos qualidades intelectuais, morais e conhecimentos, esta mesma Geografia, necessariamente, deve constituir um espaço voltado para a discussão de novas ideias que despertem e oportunizem aos estudantes a percepção de que são sujeitos ativos que podem transformar a realidade que os envolve.

O estudo da ciência geográfica ajuda na compreensão do mundo e suas transformações e permite que nos reconheçamos como parte integrante do universo. Por meio desse saber, é possível questionar, criticar o que é visto e ouvido, intervir na natureza e utilizar seus recursos, agir de forma responsável tanto com relação ao meio ambiente, como a nós mesmos, e refletir sobre as questões éticas que estão implícitas na relação entre o saber geográfico e a sociedade.

Segundo Castrogiovanni (2000, p. 12), o ensino da Geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões. O espaço é tudo e todos: compreende todas as estruturas e formas de organização e interações. E, portanto, a compreensão da formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens, deve fazer parte também dessa alfabetização.

Assim, o ensino de geografia deve fazer com que o aluno compreenda o seu lugar de vivência. Portanto, a Geografia, deve ser um conhecimento de caráter estratégico que sirva para, além, de educar o aluno, também para auxiliá-lo a mudar

e compreender o seu espaço de vivência e o mundo como um todo, nesta perspectiva Callai (2010, p.16) afirma que “a finalidade da educação geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico, quer dizer, desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial” do aluno.

Callai (2010, p. 17) afirma que:

A geografia escolar, assim como a ciência geográfica, tem a função de estudar, analisar e buscar explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto a matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, compreendendo que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos.

Importante ressaltar que para que a Geografia escolar seja eficaz, deve-se dar espaço à voz do aluno e desta forma trazer o interesse do mesmo para o conteúdo.

Dezotti e Ortiz (2010, p. 85) deixam claro que:

A Geografia deve começar a interessar na porta da sala de aula. O primeiro passo é permitir e estimular a fala da turma. O aluno precisa sentir que, nesse espaço (a aula de Geografia), ele poderá falar, relatar, questionar. Aquele tempo em que se buscava o conhecimento pronto nos livros já passou. Agora é o momento de refletir sobre os fatos, relacionando-os com a realidade que os cerca. A Geografia atual busca o entendimento da realidade num sentido amplo.

Assim destaca-se que é necessário que o professor trabalhe temas que façam parte do universo do aluno, que sejam de seu interesse e não apenas os apresentados nos livros de geografia que vem para a escola. Nesse viés Leão e Leão (2008) expõe a importância de trabalhar a informação midiática, pois está por já fazer parte do dia a dia da maioria das crianças e adolescentes escolar também tem o poder de ampliar o conhecimento dos mesmos além de, superar a dicotomia entre físico e humano.

É preciso compreender que o ensino da geografia é imprescindível para a formação da cidadania e para as análises social, econômica, política, ambiental e cultural, que ele perpassa por novas reflexões e construções geográficas que vão além do visível, além de que possibilita compreender o presente e pensar o futuro com responsabilidade, porém esse presente não pode ser visto como algo parado,

estático, mas sim em constante movimento, porém não podemos negligenciar o objeto principal de estudo da Geografia que é o espaço no qual vivemos.

Nas palavras de Moreira (2011, p. 62-3) convém destacar que:

O grande legado espacial da Geografia é mostrar, através do ensino, que o espaço geográfico é o objeto de estudo desta disciplina. E que nele se esconde um grande saber. É parte da estrutura que controla a sociedade, é a relação entre arranjo espacial e o contexto social, e que inserido no campo da transformação social, juntamente com outros estudiosos sociais, busca-se resolver os problemas sociais mais candentes de nossa época.

Assim, a Geografia contribui para esta formação, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito dos acontecimentos mundiais, fazendo com que eles percebam a sua relação com a configuração do espaço geográfico. A partir desta perspectiva torna-se o aluno sujeito do processo ensino-aprendizagem. Incentiva-se o aluno a compreender as mais variadas escalas: local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial².

Nesse sentido, Fantin, Tauschek e Neves (2010, p. 22) afirmam:

É impossível pensar a geografia apenas como a ciência da localização e da descrição dos fenômenos. Muito mais que isso, ela investiga a ação humana (em suas relações complexas) modelando a superfície terrestre, em parceria e/ou posição à natureza, materializando tempos históricos sobrepostos.

Para tal compreensão nos equivalemos dos pressupostos de Pereira (1994 apud FANTIN, TAUSCHEK, NEVES, 2010, p. 105-8) que transcreve dezessete eixos para auxiliar o profissional da educação geográfica em sua tarefa de alfabetizar o aluno para a leitura do espaço. O quadro abrange de dezessete eixos que devem permear todo o período educacional do aluno visto que, alfabetização vai além de inserir conceitos, alfabetizar é um processo contínuo de educação.

² PEREIRA, FERREIRA, SANTOS (2014, p. 54).

Quadro 1 - Eixos norteadores para alfabetização do aluno

Núcleos conceituais	Conceitos básicos
1	Meio ambiente; biosfera; geossistema; ecossistema; clima; zona terrestre; adaptação ao meio; determinação e determinismo.
2	Ação antrópica; domesticação; sedentarização; nomadismo; migração; população urbana; população rural; cultivos; erosão; regimes demográficos; tradição demográfica; possibilismo.
3	Recursos naturais; recursos não renováveis; avaliação de recursos; substituição de recursos; energia; matérias-primas; conservação; detecção.
4	Degradação do meio; resíduos; industrialização; contaminação; eutrofização ambiental; proteção; desenvolvimento sustentável.
5	Lugar; paisagem; paisagem cultural; paisagem natural; geomorfologia; síntese; morfologia urbana.
6	Percepção; meio percebido; imagem espacial; comportamento espacial; informação; decisão; espaço vivido.
7	Atitudes em relação ao meio; cultura; valores; imagem visual; imagem simbólica; consciência territorial.
8	Localização; coordenadas geográficas; projeção cartográfica; padrões de distribuição espacial; localização absoluta; localização relativa.
9	Formas de atividade econômica; usos do solo; localização industrial; espaço urbano; interação econômica; planejamento; amostragem espacial.
10	Distância; acessibilidade; centralidade; espaço absoluto; espaço relativo; localização ótima; economia de aglomeração; representação cartográfica.
11	Urbanização; hierarquia urbana; área de influência; aglomeração; área metropolitana; megalópoles; sistema urbano; divisão social e espacial do trabalho; organização/territorialidade interna da cidade.
12	Meios de transporte; rotas; conectividade; fluxos; malhas viárias; custo de transporte.
13	Diversidade espacial; área; gradiente espacial; descontinuidade; país, região; estado; município; região cultural; organização espacial.
14	Região; região homogênea; região funcional; sistema regional; classificação regional; regionalização; escala; mapa temático; cartograma.
15	Fronteira; fronteiras econômicas, políticas, culturais e religiosas; jurisdição espacial; nação; organização administrativa; soberania territorial; zona econômica; organizações econômicas multinacionais; blocos políticos-militares; colonialismo; neocolonialismo; geopolítica.
16	Relações sociais de produção; modo de produção; formação social; formação espacial; capital; propriedade; trabalho; divisão do trabalho (social e territorial); distribuição de renda; bem-estar social; estratégias espaciais; mundialização.
17	Diferença e desigualdade social; movimentos sociais; marginalização social; pobreza; fome; potencial de desenvolvimento econômico; desenvolvimento; subdesenvolvimento; dependência; hegemonia; segregação espacial.

Fonte: Adaptado de Fantin, Tauschek e Neves (2010, p. 105-8)

Esses temas trazem à tona a modernização que a geografia deixa de estudar apenas o mapa, o lugar e passa a estudar as pessoas deste lugar. Além de que, o ensino da geografia na contemporaneidade perpassa por uma análise reflexiva da ciência geográfica (OLIVEIRA, 2009).

Por fim, Vesentini (2004, p. 222) descreve que:

Pode-se dizer que os pressupostos básicos dessa “revolução” ou reconstrução do saber geográfico consistiram e consistem na criticidade e no engajamento. Criticidade entendida como uma leitura do real – isto é - do espaço geográfico – que não omita as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E engajamento visto como uma geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a relação das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regional.

Assim, evidencia-se que a Geografia é o estudo do espaço e de tudo que nele está disposto, e que nada em seu ensino deve ser negligenciado pois, como o mapa tem valor para expressar dimensões fora do dia-a-dia do educador e do educando o trajeto até a escola também tem o mesmo valor, bem como a produção local, as mudanças climáticas e econômicas.

Cabe salientar ainda, a dicotomia de práticas pedagógicas encontrada em salas de aula, Cavalcanti (2006) assinala que o professor de Geografia defronta-se na escola com dois tipos distintos de práticas pedagógicas; as instituídas e tradicionais, e as práticas alternativas.

Ademais, conforme Pimenta (2002), a essência da prática do professor é o ensino-aprendizagem, ou seja, garantir que a aprendizagem ocorra como condição da atividade de ensinar. A prática envolve conhecimento do objeto e estabelecimento de finalidades, também requer intervenção no objeto para que a realidade social seja transformada. Assim, a educação é um processo dialético de conhecimento do homem historicamente situado. Como atividade humana partícipe da totalidade da organização social, implica a conceitualização de práxis como atitude humana teórico-prática de transformação da natureza e da sociedade.

Para a definição do que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar, o professor tem múltiplas referências, entre as quais as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da Geografia acadêmica quanto da Didática da Geografia, e, de outro, a própria Geografia escolar, já estruturada

pela escola ao longo do tempo. Portanto, ensinar conteúdos geográficos, com a contribuição dos conhecimentos escolares, requer um diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas realmente relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos.

1.1 OS PCN's E O BNCC NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Em 1998 foram elaboradas as propostas do PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que destacam que a educação básica fundamenta-se na preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o aprendiz proporcionando-lhe conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade através de uma aprendizagem que seja significativa.

Logo, pressupõe-se que o ensino de todas as áreas devem reforçar contextos que tenham significados para a vida, inserindo o seu conhecimento prévio do aluno, que é a soma de conhecimentos acumulados na vida, carregados de experiência e subjetividade no processo de aprendizagem.

A Geografia encontra-se inserida na quarta parte dos PCNs, respectivamente alocado na parte de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Sociologia e Filosofia). Analisando-se o documento, na área de Ciências Humanas, especificamente ao que se refere à disciplina Geográfica, o mesmo frisa o discurso sobre a importância de conseguir uma interdisciplinaridade entre os conteúdos ensinados. Porém, Pereira, Ferreira e Santos (2014, p. 55) revelam que:

Os conteúdos propostos pelo documento são extensos, considerando a carga horária destinada à geografia, fazendo com que eles sejam abordados de forma bastante superficial, deixando de cumprir o papel principal da geografia, que é o de formar cidadãos dotados de conhecimento e de uma consciência crítica.

Embora haja esta deficiência no quesito de aplicabilidade de todos os conteúdos propostos no documento, os PCNs (BRASIL, 1997) trazem um importante questionamento sobre a contribuição do conhecimento geográfico para a plena formação do educando. De acordo com o documento, no Ensino Fundamental, o papel da Geografia é “alfabetizar” o aluno espacialmente em suas diversas escalas e

configurações, dando-lhe suficiente capacitação para manipular noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade.

Já no Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade, além dos conceitos de paisagem, lugar, território e territorialidade são bastante destacados, com o intuito de relacionar com as diferentes escalas cartográficas e geográficas. Outro conjunto de conceitos fundamentais para a compreensão da dinâmica do espaço abordados pelo documento se refere à globalização, técnica e redes.

Além disto, os PCNs retomam as categorias de análise da geografia em todos os ciclos do ensino. Sendo assim, os PCNs (1997) se configuram como elemento norteador da organização curricular e da definição das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental e Médio, a partir dos referenciais postos pelo conhecimento científico da Geografia.

Para atingir este fim, o documento salienta que o aluno, por meio da geografia, deverá ser capaz de:

- [...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito;
 - Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
 - Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspecto sociocultural de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação em diferenças culturais, de classe social, de crença de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
 - Perceber-se integrante, dependente e transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
 - Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Com isto fica claro que a disciplina de Geografia compreende muito mais que apenas o ensino e a compreensão de mapas, e os próprios PCNs sinalizam para tal fato, o de que, o meio onde o aluno está inserido é geográfico e que a partir deste espaço é que se constrói o conhecimento geográfico espacial, social do aluno. Se isso for negligenciado a matéria geografia em sala de aula tende a perder seu vínculo enquanto ciência exploratória que é.

Hoje, os PCNs encontram-se, de certa forma, desatualizados, por isso, faz-se uso da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a mesma vem dividida em competências para as séries iniciais e finais e cada um dos módulos apresenta unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades (BRASIL, 2016).

Na BNCC do ensino fundamental – séries iniciais – área de interesse neste trabalho -, na parte inicial do capítulo de Geografia encontra-se a seguinte definição:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura) (BRASIL, 2016, p. 6).

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem, para isso, no entanto, é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos (BRASIL, 2016).

Tal qual os PCNs, a BNCC também apresenta eixos norteadores, porém vai além dos parâmetros ao trazer definições do que se espera a partir destes eixos. Outro diferencial da BNCC é que ela apresenta tabelas com as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para cada uma das séries que abrangem os anos iniciais e também os anos finais.

Cabe salientar, dentro da BNCC as competências específicas para o ensino fundamental, sendo elas:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico e entre distintas áreas do currículo escolar, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

4. Desenvolver o pensamento espacial, exercitando a leitura e produção de representações diversas (mapas temáticos, mapas mentais, croquis e percursos) e a utilização de geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2016, p.8).

Assim, diante do exposto, seja com o uso dos PCNs ou da BNCC, o estudo da Geografia tem que permitir que haja atribuição de sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer.

Por fim, toda atividade que envolva novos materiais, novos objetos de estudo irá ampliar o mundo de compreensão e aprendizado da criança/adolescente. Esse processo de aprendizado abre caminhos para práticas de estudo provocadoras e desafiadoras, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo. Pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, essas práticas envolvem, especialmente, o trabalho de campo (BNCC, 2017).

Entretanto, por apresentar uma base curricular nacional única a BNCC vem a ser um problema e não uma solução para o ensino, não apenas na área da Geografia e sim de todas as demais áreas. Ela anula a autonomia do professor apresentar em sala regionalidades e especificidades da região onde o mesmo leciona e, por consequência o aluno estuda e reside. Ao invés de ampliar as visões de ensino ela limita a educação, restringe o conhecimento, anula a bagagem do aluno e torna o ensino restrito ao saber do professor de forma autoritária e desconectada da realidade regional.

1.2 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E SUA AÇÃO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Na pedagogia tradicional, a função da escola era a transmissão do conhecimento com a atividade centrada no professor. Ao aluno cabia a prática da memorização. As transformações ocorridas no mundo e na sociedade promoveram a mudança no foco, colocando o aluno como centro do processo de ensino.

Assim, o professor de geografia ao invés de centrar as informações em formas de conteúdo, deve contemplar a experiência que o aluno traz do cotidiano de sua realidade como ponto de partida e, também, como ponto de chegada. Dessa forma, facilita entender o fio condutor que constrói a paisagem para ocorrer a interpretação de maneira mais eficaz e condizente às necessidades na luta pela inserção no mundo.

Schäffer e Junior (2003, p.169) apontam sobre esse assunto:

As diferentes situações de ensino – aprendizagens organizadas pelo professor devem integrar, portanto, o maior número possível de aspectos pertinentes ao objeto geográfico de estudo, de forma a promover uma visão contextualizada do mesmo. A organização de tarefas em grupos, valorizando as experiências vividas permite desenvolver a pluralidade de percepções sobre o tema e aprofundar a argumentação.

O professor de geografia “deve utilizar o seu potencial teórico, o domínio das técnicas modernas e o seu comprometimento com os altos objetivos nacionais para dar uma contribuição positiva à solução dos problemas do país. Ciência é também política, e o cientista deve saber por que é utilizada em favor dos interesses de quem ela é utilizada” (ANDRADE, 2003, p.13).

Desta forma, evidencia-se que é importante que o professor tente construir os conceitos geográficos junto com os alunos e que acredite na sua própria criatividade, sensibilidade, assim como na do aluno, para isso, inserir no estudo o lugar em que o aluno vive e a partir daí, olhar o mundo na perspectiva de cada indivíduo, sem perder de vista a compreensão da dinâmica da construção do espaço pelo homem em relação ao meio é o papel fundamental do professor de geografia.

Cabe um adendo importante para o melhor ensino em sala de aula que concerne a respeito da formação continuada dos professores. Subsídio este, que,

apresenta aos professores novos olhares, novas técnicas enfim, novidades acerca do ensino – não apenas geograficamente falado.

No contexto da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) (BRASIL, 1996), que emergiram novas políticas de formação de professores, há tendências para a formação continuada que ao longo de décadas se concretizaram.

Na LDB 9394/96, a formação continuada tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da profissão por meio da intervenção institucional pública (municipal ou estadual), como rezam os artigos:

Artigo 87 (das disposições transitórias) - Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá: Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação à distância.

Artigo 67 (dos profissionais da educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (BRASIL, 1996).

É preciso “considerar o professor como ‘um sujeito epistemológico’” (GARCÍA, 1999, p. 47). É pertinente considerar o professor como um adulto que também aprende. Nesse quesito Nóvoa (1992, p. 128) deixa claro que:

O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional [...] Mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva.

Encontramos em Freire (1996), que a formação continuada tem como objetivo incentivar a apropriação dos seus saberes rumo a uma autonomia que o leve de fato a uma prática crítico-reflexiva. Nesse sentido Freire (1996, p. 39) aborda que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

Tardif (2002) afirma que tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada.

No que tange à formação continuada da Geografia, fixada aqui com foco na geografia escolar, não buscar novos caminhos poderá ficar à margem da importância atribuída pela sociedade. Pois atualmente temos a massificação do uso do geoprocessamento e de outras tecnologias de manipulação de informação geográfica e uma crescente utilização de cartografia temática digital integrada em software. Portanto, a Geografia correrá sério risco de o cidadão comum, entre outros aspectos, não a considerar entre as ciências relevantes para a Sociedade de Informação, ficando assim, remetida para contributos marginais específicos, com todas as penalizações que isso implicaria quer para a Geografia quer, sobretudo, para a sociedade (JULIÃO, 1999).

Na sequência Rosa (2014, p. 70) destaca:

Uma questão que se levanta na formação continuada do professor de geografia é se essa disciplina conseguirá se apetrechar para dar resposta, em tempo útil, às necessidades que surgem sobre a criação de novas metodologias e novos procedimentos para o cotidiano escolar, para tornar esse saber mais do que um amálgama de informações desconexas, mas sim instrumento para a luta por um espaço social mais justo.

Portanto, entende-se que os cursos de formação continuada de professores de geografia devem contemplar o uso de ferramentas digitais de cartografia como recursos didáticos, já que esses instrumentos participam cada vez mais do cotidiano dos educandos.

1.3 A AÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA ESCOLA RURAL

Historicamente, de acordo com Araújo (2007), a formação do professor para a educação rural no Brasil era “citadina”, a partir disto, surgiram movimentos em defesa da formação de professor para o meio rural.

Foi no Ceará que foi fundada a primeira Escola Normal Rural do Brasil, em Juazeiro do Norte, município pioneiro. Com as bênçãos de Padre Cícero, as professoras rurais tinham o papel de levar a “luz” do conhecimento para as terras

secas dos campos cearenses. A fundação de uma escola de formação docente para o meio rural era a resposta que se dava aos discursos em defesa de uma ação educadora que atingisse os sertões cearenses. Sucessivamente, foram criadas várias escolas normais rurais. A escola normal rural deveria formar um profissional entendido de agricultura, de enfermagem, ser um incentivador do progresso (NOGUEIRA, 2008; FONSECA; SILVA JUNIOR, 2007).

“No contexto contemporâneo é recorrente a defesa de que a formação dos professores não se dá apenas em escolas e universidades, mas em diversos espaços, ao longo da vida [...]” (FONSECA, SILVA JUNIOR, 2007, p. 212).

A educação do campo deve discutir o ensino de forma que ele esteja centrado na realidade dos indivíduos e suas reais necessidades, não aquelas que são atribuídas para satisfazer o agronegócio, assim deve pensar nos indivíduos na formação para a conscientização, para a emancipação pois, não tem como associar a geografia esquecendo do cotidiano do aluno, não tem como pensar em geografia e trazer elementos que não fazem parte da vida dos educandos.

Diante deste princípio se traz à tona a questão da identidade do aluno, do professor e do cenário/lugar onde está escola está inserida, tendo por pressuposto que a identidade é conforme Fonseca e Silva Junior (2007, p. 202):

Formada ao longo do tempo por meio de processos inconscientes, não é inata, existente na consciência no momento do nascimento. Ela permanece incompleta, em processo, em constante formação. Constitui-se e está sendo constituída por diferentes relações de poder, define-se por suas relações com os outros. Nesse sentido, os processos indentityários dependem de escolhas, esforços, negociações, lutas, entendimento, desentendimentos, muitas vezes, perturbadores e desconfortáveis.

Segundo Clandini e Conelly (1995), o cenário é o lugar onde as ações ocorrem, os sujeitos se formam, vivem suas histórias, onde o contexto social e cultural tem o papel de construir ou permitir. O lugar social tem a marca do homem, a forma, o tamanho, os limites, as fronteiras e por isso o lugar onde se vive é tão importante para a formação desses alunos.

Pinheiro (2007) explica que a formação social dos indivíduos e, em especial, a formação profissional, resulta de um conjunto global de influências, envolvendo as representações socioculturais, somadas aos conteúdos e formas praticadas na educação informal, formal e não-formal. Com isso, não se quer diminuir o papel da escola, mas destacar que cada unidade escolar, apresenta uma individualidade,

considerando o lugar onde se localiza e a trama de inter-relações socioculturais, compreendendo as ações cotidianas dos sujeitos, a cultura em geral e organização oficial do sistema escolar.

Costa e Santos (2009, p. 4) priorizam que:

A cidade e o campo, considerados como conteúdo escolar, devem ser concebidos para além das suas formas físicas, considerando a materialização dos modos de vida, o espaço simbólico, o fato de serem formadores de sentidos de pertencimento e de identidade. [...]O saber popular tradicional está fundamentado na experiência pessoal, nos seus próprios conhecimentos individuais, aqueles que partilham com outros da mesma geração e que herda da bagagem cultural acumulada, historicamente, por sua coletividade.

O ensino de Geografia pode contribuir enormemente para resgatar a análise e a reflexão do rural como lugar onde se desenrolam as atividades socioeconômicas e as manifestações culturais de seus habitantes, Libâneo (2005) salienta que as práticas educativas não se restringem à escola ou à família. Elas ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não.

Vale ressaltar que nas palavras de Fantin, Tauschek e Neves (2010, p. 138):

A necessidade de uma mobilização para o conhecimento vem da exigência de se estabelecer um vínculo entre os sujeitos da aprendizagem e o objeto de estudo. Ou seja, é necessário que o aluno tenha uma ligação direta com o que ele possa aprender. É preciso que o objeto seja significativo para o sujeito. Não basta apresentá-lo ao aluno como necessário só porque faz parte do conteúdo programático a ser estudado [...]

Vasconcelos (1995) cita que “o confronto entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência é o momento onde ele irá conceber o seu conhecimento”. E cabe ao professor ser o mentor deste processo de uma forma contextualizada com a realidade deste aluno, sem nunca negligenciar a bagagem cultural que estes alunos trazem.

Uma constatação da escola rural é que neste espaço, por haver menor números de alunos por sala há uma aproximação do professor com o estudante e isso além de permitir o ensino de forma diferenciada gera e estreita laços.

Para Fonseca e Silva Junior (2007, p. 221):

As características dos alunos e das turmas das escolas rurais são vestígios que indicam formas de relacionamento entre professores e alunos, muitas vezes, perdidas nas escolas urbanas, em turmas superlotadas, nas quais são recorrentes atitudes de tensão e violências.

As crianças e os jovens que estudam nas escolas rurais são diferentes entre si, histórias de vida diversas, variadas perspectivas.

De acordo com as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, os saberes docentes necessários aos professores das escolas devem levar em conta as especificidades do meio rural:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 41).

Os professores inseridos no contexto sociocultural e educacional do campo têm possibilidades de aprender, ensinar, partilhar saberes. Por fim, se a prática docente for bem realizada, alcançará seu objetivo primordial que é a formação de um aluno capaz de ler o espaço geográfico e compreendê-lo com criticidade, pronto para interferir na construção consciente desse espaço.

1.4 POR QUE LETRAMENTO E NÃO ALFABETIZAÇÃO?

A proposta construtivista influenciada pelas pesquisas de Teberosky (1994) e pelos modelos de leitura propostos por Goodman (1967) e Smith (1971) defendem uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula. Assim, é necessário reconhecer que alfabetização distingue-se de letramento, ou seja, “distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos

cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos” (SOARES, 2004, p. 97).

No que tange à alfabetização Goodman (1967) e Smith (1971) frisam que o ato de ler e escrever são atividades comunicativas e que devem, portanto, ocorrer através de textos reais onde o leitor ou escritor lança mão de seus conhecimentos da língua por se tratar de uma estrutura integrada, na qual os aspectos sintáticos, semânticos e fonológicos interagem para que se possa atribuir significado ao que está graficamente representado nos textos escritos.

O letramento significa a prática relacionada ao uso da escrita enquanto, a alfabetização é tida como aquisição de leitura e escrita com ênfase na decodificação de textos escritos, o surgimento do letramento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Porém, os alunos devem ser tomados como sujeitos aprendizes, no entanto é fundamental valorizar o singular na hora em que o aluno formula uma hipótese, dá uma resposta, questiona uma informação, demonstra seus conhecimentos, enfim, também, na hora da avaliação.

Assim sendo, optou-se trabalhar com a definição de letramento, pois ele vai além do conceito de decodificação de leitura e escrita no qual a alfabetização está engessada. O letramento preza a bagagem cultural do aluno e o torna mais interessado no processo de aprendizagem enquanto, a alfabetização é centrada nos conhecimentos do professor, ou seja, a educação bancária.

Para Soares (1999, p. 18) “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Desta forma, evidencia-se que um não anula a existência do outro, ambos estão interligados no desenvolvimento do ensino, além de a relação deles perpassar o período de alfabetização e se prolongar, numa perspectiva bem ampla, pela vida afora, como Soares (2004, p. 97) salienta:

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Entretanto, ensinar a um grupo de crianças a ler sem construir um contexto que justifique sua leitura ou escrita produz o efeito de uma tarefa desnecessária, sem sentido e, portanto, muito mais difícil.

Kleiman (2007) introduz a ideia de que ao invés de se solicitar que o aluno leia ou escreva uma receita ou uma instrução poder-se-ia perfeitamente mostrar como fazer o prato ou como montar um brinquedo. Isso também aplica-se ao ensino dos mapas, não adianta expor um mapa, por exemplo do trajeto de casa para a escola, sem que se contextualize este espaço com o aluno, visto que ele tem uma forma de se expressar diferente daquela exposta pelo mapa pronto, não elaborado por ele.

Em outras palavras, Soares e Batista (2005, p. 11) esclarecem:

Metodologia e teoria são duas faces de uma mesma moeda e são, por isso, inseparáveis. Não é possível atuar, com autonomia, em sala de aula, sem o conhecimento do objeto que se deseja ensinar e de cuja natureza e características decorrem, em larga medida, a utilização – e, por que não, a criação – de princípios, diretrizes e procedimentos metodológicos.

Através da prática do letramento a criança conhece o sentido e a função da escrita, antes de conhecer sua forma, assim evidencia-se que “mesmo pessoas não alfabetizadas podem ser consideradas letradas, uma vez que participam de um mundo letrado” (GUIMARÃES, 2006, p. 61). Por fim, “a partir do momento em que o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário” (KLEIMAN, 2007, p. 3).

Diante do exposto, opta-se por utilizar o termo alfabetização por considerar mais a amplo e por considerar os conhecimentos prévios dos alunos o que dinamiza o processo de aprendizagem.

2 O CONTEXTO DA ESCOLA RURAL EM DIFERENTES ESCALAS

Neste capítulo preocupa-se em trazer a raiz das escolas rurais, diante disto, foi traçado um panorama das escolas mantidas pelo MST em separado do histórico da construção das escolas rurais governamentais, pois sem as escolas do MST não seria mensurável o que ocorre antes dos 1990.

Pelo município em estudo apresentar diversas escolas rurais houve necessidade de traçar de forma sucinta o estudo nas áreas rurais do mesmo para assim focar na escola do Distrito de Santa Flora.

A educação do campo é concebida a partir do campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e as relações sociais.

As tendências da origem e da organização escolar estão intrinsecamente vinculadas à formação social e política do país. As origens filiam-se, por sua vez, às ideias da educação da época trazidas da Europa, de onde procediam os colonizadores de nosso até então descivilizado país. Devido a isso a educação sempre esteve atrelada a momentos históricos, e assim pode-se mapear das ações educativas e culturais no âmbito da educação e das escolas rurais (CALAZANS, 1993).

As configurações das primeiras escolas rurais tinham por meta sistematizar o ensino rural equiparando-o ao ensino urbano e qualificar os alunos destas escolas rurais para o trabalho nas cidades, isto é, mão-de-obra barata. Outro viés em concordata com a mão-de-obra era a figura do trabalhador rural, morador do campo, como um ser desprovido de inteligência, o famoso Jeca.

Lucas (2009, p. 12) reafirma este propósito ao expor que:

Durante muitos anos, a educação do campo foi excluída das políticas educacionais do nosso país, e, por isso, permaneceu no silêncio por muito tempo. As políticas traçadas negaram à população do campo o acesso à educação, por vários motivos: nem todas as localidades rurais tinham uma estrutura em que a escola pudesse funcionar com sucesso; a distância entre as propriedades e a escola dificultava a locomoção dos alunos; estes, por sua vez, precisavam ajudar os pais nas tarefas da família, já que os filhos complementavam as atividades por ela desenvolvidas. Isso demarcou um grande desrespeito às diferenças da população do campo em relação a outras populações.

Para tanto, é necessário que haja uma educação compromissada com o meio rural, não aquela que sempre esteve sujeita aos interesses políticos que relegavam a população e até mesmo os professores a uma escola precária, de segunda mão.

Essa escola deve proporcionar ao aluno discussões sobre os problemas do homem do campo, como a “comercialização, a exportação, a distribuição dos produtos, o uso abusivo dos agrotóxicos, os mecanismos seletivos de crédito rural, a política de preços mínimos, o sistema tributário, entre outros” (FRANCO, 1985, p.37), deve-se pensar uma escola rural que tenha, no trabalho agrícola, o centro do processo ensino-aprendizagem, utilizando-se, como referência, a análise crítica do sistema capitalista; uma escola que não reproduza as relações de classe, voltada para o “desvelamento do mundo de opressão em que vivemos e o comprometimento na práxis com a sua transformação” (FREIRE, 1987, p.44); uma escola que discuta o poder, as relações sociais e econômicas, centrada no coletivismo e na democracia de sua gestão, que tenha, na comunidade, seu ponto de partida e seu objetivo final.

Assim sendo, a educação a partir do mundo rural, deve levar em conta “o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho” (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 14).

Diante dessa realidade, Caldart (2003) expõe sobre a necessidade de se estabelecer uma educação que seja no e do campo. “**No**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar, e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2003, p. 26. Grifos no original).

Vale frisar que as escolas rurais, aos moldes que existem hoje, surgiram com as escolas itinerantes do movimento MST. A ideia de lutar pela escola e por Reforma Agrária, ao mesmo tempo, nasceu porque as famílias perceberam a necessidade e decidiram não esperar o assentamento para ter acesso a ela (CAMINI, 2010).

Diante disto, não se pode negar, muito menos negligenciar, as Escolas Itinerantes e também as escolas de assentamento, elas servem de embasamento para a funcionalidade das escolas rurais, pois elas, a grosso modo, são um teste do ensinar de forma diferenciada. A Itinerante é uma experiência de escola do campo que surge anos antes do Movimento “Por Uma Educação do Campo”. A princípio,

era denominada pelos Sem-Terra de “Escola do Acampamento”, e a partir de sua legalização, como política estadual em 1996, passa a ser Escola Itinerante.

O MST resgata a discussão das escolas do campo, trazendo a importância de uma educação que atenda as pessoas que fazem parte de um espaço cultural específico, as Escolas Itinerantes se tornaram um espaço da comunidade, além de dar voz a esta comunidade.

As escolas Itinerantes são exemplos das conquistas que os camponeses vêm conseguindo através de intensa luta por um processo de escolarização formal a todos e que tem como objetivo a alfabetização dos acampados fazendo com que estes, através da escola, conheçam os seus direitos e possam entender e lutar não só por terras, mas por melhores condições de vida principalmente a eles, os acampados.

A Escola Itinerante se faz aberta à vida na realidade e integrada ao Movimento na prática social e organizativa do acampamento, promovendo a auto-organização dos educandos e a participação efetiva da comunidade acampada, tanto na construção material e estrutural, como no fazer pedagógico. Na organicidade e nas lutas do acampamento, as contradições vêm para dentro da escola e exigem que sejam trabalhadas e compreendidas. Esse processo se faz formador de todos que nele se envolvem, qualificando a participação e a organização coletiva, as responsabilidades individuais, a capacidade de pensar, propor e interferir (LURKSAKI, 2008). Isso torna a Escola Rural, na sua concepção hoje, próxima da Escola Itinerante, do passado e de agora, pois a Rural envolve a comunidade em seu processo educacional, suas práticas são estruturadas pensando na comunidade onde a escola inserida.

Conclui-se assim que tanto a Escola rural quanto a Itinerante nasceram e se mantem da necessidade das famílias precisarem de uma escola para os pequenos que vivem na localidade.

2.1 IMPLEMENTAÇÃO E HISTÓRICO DAS ESCOLAS RURAIS/ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL

A educação do/no campo já passou por diversas nuances, houve legislações que a integravam no ensino, porém sempre ancorada no ensino para a produção da cidade, nunca para permanência no campo, como ressaltava Silva (2004, p. 1) a

escola brasileira, desde o seu início até o século XX, serviu e serve para atender as elites. Mas afinal o que é a educação no/do campo? Quais suas peculiaridades em relação ao ensino básico descrito na Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996?

Para responder a estas perguntas aportar-se-á na definição de Kolling, Nery e Molina (1999) a qual demarca que quando discute-se a educação do campo “se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 26-9).

Atrelado a isto está a teoria que vem de encontro ao que foi definido no texto base da Conferência Nacional de Educação do Campo, a qual define que:

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e economicamente igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica da própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (UNESCO, 1998).

Como referido acima a educação no campo não se trata de assunto novo nas demandas políticas e sociais brasileira, Silva (2004) salienta que após a década de 30, a escola institucionalizou-se no campo, entretanto, esse processo se deu sem considerar “a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio profissional desse povo” (SILVA, 2004, p.1).

De encontro a isto, Ribeiro (2016) delinea que “o compromisso da escola rural era de civilizar o caipira, seu objetivo era prepará-los para os empregos urbanos, principalmente nas fábricas, moldando seu corpo e sua mente para obedecer tempos e espaços alheios e restritos” (RIBEIRO, 2016, p. 3).

Ainda sob esse contexto de instauração, definição e consolidação da educação do campo várias foram as legislações que tentaram delinear-la, um breve retrospecto histórico demonstra incerteza na data marco da sua consolidação, como podemos ver Calazans (1993) assim como Silva (2004), aponta 1930 como o ano de consolidação da educação do campo.

Para Calazans (1993) é através do ruralismo pedagógico, ideia essa defendida por um grupo de educadores os quais defendiam uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades de cada região a que fosse destinada, e que impregnasse o espírito brasileiro, com um sentido ruralista, capaz de nortear a ação para conquistar a terra, a fim de encontrar ali o enriquecimento próprio e do grupo social do qual faz parte. Uma escola que faça adeptos à vocação histórica para o ruralismo existente no país.

Em contrapartida Gritti (2003) delinea 1942 como o ano de criação do Plano Nacional de Expansão do ensino Primário e o Fundo Nacional de Ensino Primário. Este plano tinha como um dos principais objetivos a construção de escolas localizadas nas zonas rurais. Porém, para que estas escolas fossem construídas alguns critérios deveriam ser obedecidos, entre eles o professor que atuaria na escola, deveria diferenciar-se da comunidade local, ser uma figura prestigiada, não igualando-se aos sujeitos ali residentes, ou seja, o professor proveria da classe social média.

Já na década de 60 Lerner e Wizniesky (2016, p.3) explicam:

É criado o primeiro órgão nacional de planejamento e desenvolvimento regional para atender as demandas das disparidades regionais e conter o atraso tecnológico no campo. A educação rural está correlacionada à política de desenvolvimento e transformação das estruturas do setor primário, contemplada através de projetos deste órgão de desenvolvimento. Esses projetos tinham como objetivo permitir a população uma interpretação dinâmica dos valores e hábitos, bem como a reintegração dos valores tradicionais referentes à identidade pessoal e coletiva e ainda capacitação para assumir novas formas de trabalho, com situações complexas e organizações coletivas.

Uma das primeiras delineações de legislação educacional a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, não faz muita referência à educação do campo e os seus agentes, os homens do campo, especialmente aqueles que mantêm relações de produção familiares (GRITTI, 2003).

Ainda conforme Gritti (2003, p. 52) a nova lei não tem qualquer referência acerca da cultura do homem do campo:

Como se observa, a importância não recai sobre a cultura, a identidade do homem rural, sua forma de relacionar-se com a natureza e com os outros homens, mas sobre o lucro e a renda da terra. Portanto, a única referência específica que a lei faz ao rural abre espaço para que uma mão-de-obra escolarizada esteja disponível no período em que dela se fizer necessário.

No ano de 1964 é deflagrado o Regime Militar Brasileiro e Lerner e Wizniesky (2016, p.4) evidenciam que “as políticas anteriormente destinadas à educação da população rural, agora são redestinadas a manutenção do novo modelo econômico, estimulando a grande urbanização”.

Já na década de 70 ocorre o II Plano Nacional de Desenvolvimento onde Lerner e Wizniesky (2016, p. 4) relatam:

O Ministério da Educação e Cultura cria condições para o desenvolvimento de programas de educação no meio rural que venham a repercutir na melhoria socioeconômica das populações dessas áreas. Realizam-se neste contexto cursos de formação de educadores do meio rural.

Também neste período Queiroz (2011, p. 39) menciona que:

Surgiram as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Estado do Espírito Santo, trabalhando com a Pedagogia da Alternância, no Ensino Fundamental. Apesar de terem surgido no final dos anos 60, na década de 1970 vão se expandindo e, mais especificamente, em 1976, inicia-se a primeira experiência de Escola Família Agrícola de Ensino Médio (EFAs de EM).

A partir da criação das EFAs podemos observar uma tentativa de mudança no viés da educação do campo que vinha sendo trabalhado até então, e esta mudança ganha fôlego a partir da década de 80, com a criação do Movimento Sem Terra (MST), “o MST se consolidou no Brasil como um movimento combativo e expressivo na luta pela reforma agrária e tem contribuído para uma reflexão e uma prática de educação do campo” (QUEIROZ, 2011, p. 39).

Embora com esse pequeno avanço das EFAs e do Movimento Sem Terra com atenção voltada para a educação, a parte política ainda está engendrada nos moldes ditatoriais que ainda dominam o país e isto é visivelmente notado com a promulgação da LDB 7.044 de 1982. Gritti (2003) salienta que “a Lei nº 7 044/82 vem esclarecer que não é mais competência da escola a “qualificação para o trabalho” passando a ser competência “a preparação para o trabalho”” (2003, p. 41).

Em 1988 é concebida a Constituição do Brasil, após 25 anos de ditadura a educação figura entre os primeiros artigos constitucionais e é tida como direito de todos os cidadãos.

Dentro deste conceito em 1996 uma nova LDB passa a vigorar e o ensino e a matriz curricular, vigentes hoje, estão delineados em seus artigos. Para a LDB/96:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º).

No que tange à educação do campo a LDB (BRASIL, 1996) pode ser considerada como promissora, em seu artigo 28 refere-se especificamente à oferta da educação para a população rural, prevendo currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, com adequação do calendário escolar às condições climáticas e fases do ciclo agrícola e adequação à natureza do trabalho da zona rural.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Em outros artigos de abrangência geral a todo ensino, seja rural ou urbano, nota-se uma busca por adequação com a comunidade onde a escola está inserida, estes artigos deixam aberto a inclusão da escola do campo e deixam em aberto também aos gestores dessa a adequação ao ambiente. Pode-se citar o inciso XI do artigo 3º que determina que a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais deve ser um dos princípios do ensino.

Já o artigo 12, que traz as incumbências dos sistemas de ensino, afirma que os mesmos devem articular-se com as famílias e a comunidade para criar processos de integração entre sociedade e escola.

O artigo 23 abre preâmbulos para a organização da educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados etc., em consonância a isto o parágrafo 2º do mesmo artigo faz referência ao calendário escolar que deve ser adequado as peculiaridades locais, climáticas e econômicas, mas sem reduzir o número de horas letivas.

No que tange aos docentes e ao currículo, a LDB (BRASIL, 1996) define que esses devem colaborar com atividades que articulem escola, família e sociedade e que o currículo trabalhe com as diferenças locais complementando assim a base nacional comum a todos os estabelecimentos de ensino.

Porém, ainda hoje busca-se consolidar as escolas de campo com as características de quem vive e para quem vive nele, pois são recorrentes problemas do passado como salienta Ribeiro (2016, p. 1):

O modelo de escola rural que tem predominado na nossa história é constituído, quase que em sua maioria de classes multi-seriadas a cargo de professores leigos, ou com menor tempo de formação que as professoras das escolas urbanas. Tal modelo omite a existência dos trabalhadores rurais ou, quando faz menção a sua existência, é para demarcar, nas entrelinhas dos artigos, discursos e recomendações, a sua incapacidade, a sua ignorância, a sua - até- falta de higiene. O agricultor é visto como um 'bicho a ser amansado', 'um matuto' a ser civilizado.

Além disso, há outros aspectos a serem salientados e entre eles surgem alguns problemas da educação do campo que podem ser delineados entre eles: o analfabetismo; o não acesso ao ensino médio; a problemática da educação infantil, somando-se a esses mais a falta de infraestrutura, e uma prática estimuladora do abandono do campo por apresentar a cidade mais atraente, trabalhando assim para a sua autodestruição (KOLLING et al., 1999).

Para estes problemas supracitados não basta ter escolas no campo, é necessário construir escolas do campo, escolas com um Projeto Político Pedagógico vinculado as causas, aos desafios, aos sonhos, história e à cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING et al., 1999), ou seja, a escola deve ter o papel de interpretar os processos que ocorrem fora dela, organizar desta forma um Projeto Político Pedagógico, socializar o saber e a cultura historicamente produzida, dar instrumentos para a intervenção na realidade.

Se seguirmos a LDB à risca teremos uma educação do campo de qualidade, visto que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (DIRETRIZES OPERACIONAIS, ART. 2º, PARÁGRAFO ÚNICO).

Mas a educação no/do campo é um assunto que não se encerra para si, hoje temos bons exemplos de que ela progride e está ancorando seu futuro, um desses exemplos são as escolas de assentamento ou escolas itinerantes do MST, a educação vista pelo MST compreende o processo de formação dos seres humanos, por intermédio do qual as pessoas aprendem a conviver e transformar uma determinada sociedade, incorporando e modificando suas regras ao mesmo tempo em que conformam e transformam a si mesmas (MORISSAWA, 2001).

Como define Queiroz (2011, p. 42) “O ensino exige certas condições de aprendizagem intimamente ligadas à realidade da vida no seu conjunto. Por isso é preciso articular os saberes da vida do jovem do campo com os saberes escolares do programa oficial” (QUEIROZ, 2011, p. 42) e é isto que o MST articula na sua luta, pois “durante os primeiros anos de luta, o MST tinha por prioridade a conquista da terra”. Sobre esse enfoque Lerner e Wizniesky (2016, p.9):

Entretanto verificaram que isso não era o bastante. Quando conquistada a terra haveria a necessidade de continuidade na luta o que exigiria conhecimentos tanto técnicos como políticos para compreender a conjuntura econômica e social vigente no país e especificamente no campo. Desta forma surge uma maior preocupação do MST com a educação. Como principais desafios do setor de educação do MST, está a erradicação do analfabetismo em áreas rurais, a capacitação de professores, fortalecimento da cultura camponesa em sala de aula, a utilização de metodologias e práticas adequadas a vida rural a aos assentamentos.

Em 1997 ocorreu o 1º ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, deste encontro delineou-se outro encontro de suma importância para a educação do campo a I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo, que ocorreu em subsequência no ano de 1998.

A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo (MUNARIM, 2008, p. 59).

Novamente, neste evento - a I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo - , trouxe à tona problemas enfrentados pela educação, Kolling et al. (1999) apontaram algumas insatisfações dos povos do campo com relação à educação: mais uma vez a falta de infraestrutura das escolas, falta de apoio do Estado, livros didáticos, currículo e calendários escolares que não consideram a

realidade do campo, professores leigos, sem possibilidade de formação no próprio meio em que atuam e, mesmo quando essa formação existe (nos cursos normais ou de nível superior), não são contempladas questões específicas da docência no campo como, por exemplo, o excesso de professores que procedem das cidades e que não conhecem a realidade do campo, etc.

Porém, a I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo também delineou as seguintes ideias:

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.

2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.

3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano.

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

Ainda sobre a luta do MST em prol da educação pode-se firmar conforme Caldart (2008, p. 63) que:

Olhando hoje para a história do MST é possível afirmar que em sua trajetória o Movimento acabou fazendo uma verdadeira *ocupação da escola*, e isto em pelo menos três sentidos:

1. As famílias sem-terra *mobilizaram-se* (e mobilizam-se) *pelo direito à escola* e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar, lá no início da década de 80, foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola, seja nos assentamentos já conquistados, seja ainda nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com educação escolar no MST.

2. O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro de sua organicidade esta*

mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação de um Setor de Educação dentro do MST formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. Isto aconteceu em 1987. E a partir de sua atuação o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. Começamos lutando pelas escolas de 1ª a 4ª série. Hoje a luta e a reflexão pedagógica do MST se estende da educação infantil à Universidade, passando pelo desafio fundamental de alfabetização dos jovens e adultos de acampamentos e assentamentos, e combinando processos de escolarização e de formação da militância e da base social Sem Terra.

3. Podemos afirmar hoje que o MST *incorporou a escola em sua dinâmica*, e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST *têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer*, e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.

Em 2002 protagoniza-se mais um avanço, a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução nº 1 de 3 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, Arroyo (2008) salienta que, não se pode mais ficar indiferente diante desse “movimento de renovação pedagógica” existente no campo.

No texto dessas Diretrizes, o Parágrafo Único do artigo 2º, demarcou com clareza a concepção de escola do campo defendida pelos sujeitos sociais que se atrelam a mesma:

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

Em abril de 2008 são estabelecidas as “Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Básica do Campo”, essa Resolução nº 2 define com clareza o que é e a quem se destina a educação do campo no artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação

Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, CNE, 2008).

Segundo Fernandes (2002) a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano, teoria que vem de encontro a Lerner e Wizniesky (2016, 7):

A elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo vem favorecer o direito as diferenças e a política de igualdade tratando da educação como uma forma de inclusão social. Foram desenvolvidas no sentido de considerar o campo como um espaço heterogêneo, destacando-se neste espaço a diversidade econômica, a presença de grandes movimentos sociais a multiculturalidade e a relação que estabelece com o urbano. As diretrizes Operacionais vêm reforçar o que já havia sido considerado na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ressaltando aspectos que tornem a escola inserida na dinâmica local e que valoriza os saberes sociais e o lugar.

Então, esta rápida trajetória da educação do campo no Brasil, nos mostra que historicamente a política educacional brasileira não priorizou e nem contemplou as necessidades e a realidade dos povos do campo, como afirma o próprio MEC, SECAD (2004):

Constata-se, portanto, que não houve, historicamente empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. **O Estado brasileiro omitiu-se:** (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo.

Leite (1999) corrobora com a exposição do MEC ao expor que historicamente a educação do campo é precarizada. É no campo que se concentra o maior número de índices educativos negativos, além da infraestrutura dessas escolas nessas áreas serem ainda mais precarizadas com a alternativa de nuclearização das escolas rurais, cujos alunos, de diversas localidades eram transportados para

escolas localizadas nas sedes dos municípios. Essa ação encolheu ainda mais a rede escolar rural.

Outro fator importante está na formação do quadro de professores que estão inseridos na realidade do campo, pois a grande maioria destes é oriunda da zona urbana, não dispondo de condições estruturais para a ampliação das relações com a comunidade local. Oliveira (2009, p. 65) ao fazer referência à necessidade de transformação da realidade do quadro de professores da zona rural, propondo o estabelecimento de uma Educação do Campo, destaca o perfil de tais profissionais:

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado.

Freire (1987) salienta que compreender e reconstruir a relação entre comunidade e escola se torna um desafio necessário à qualificação da prática docente, de modo que essa se volte para a realidade, comprometendo com a construção de uma formação educativa capaz de superar as contradições geradas no antagonismo socioeconômico, político e cultural, que enraizaram na escola por meio de uma pedagogia tradicional e bancária.

Dessa maneira, politicamente, a ampliação da rede de escolas no campo é um avanço extremamente necessário. E a ocupação com qualidade é um fenômeno, infelizmente raro, pois as escolas da zona rural assumem uma tendência de contarem com uma infraestrutura mínima, precariedade estendida a vários aspectos, inclusive nas condições de trabalho docente.

Assim, no presente estudo (considerando a realidade material do sujeito de estudo) um aspecto que integra o relato da ocupação se relaciona com o aspecto político, e o avanço nas condições materiais (sejam de infraestrutura, ou de condições de trabalho ou ainda a formação de seus professores) sendo na ideia de Lerner e Wizniesky (2016, p.17):

A permanência da escola no e do campo é de suma importância para os agricultores. A valorização do espaço rural pela escola deve ser o pano de

fundo da sua atuação. Deve-se transpor a ideia de escola como o prédio com infraestrutura, com professores urbanos que sabem e alunos em idade escolar que estão ali para aprender com os professores urbanos. É necessário trazer a comunidade rural para dentro da escola, através de projetos que valorizem a cultura dos agricultores e do espaço rural.

Diante de todo este contexto apresentado fica compreendido que “[...] A educação do campo é ao mesmo tempo uma inovação e uma ressignificação da educação popular para esse momento histórico, o que possibilita dizer que ela se constitui, dependendo de quem a faz (e formula) como educação Popular do Campo” (PALUDO, 2001, p. 263).

Por fim, mas não menos importante é que na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica e rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTTO, 2011, p.36).

2.2 ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA

A cidade de Santa Maria é um município do interior do estado do Rio Grande do Sul, localizado na porção central do estado, e apresenta uma população de 277.309 habitantes, distribuídos em uma área de 1.781, 57 Km² (IBGE, 2017), pertencente à Microrregião Geográfica de Santa Maria. O Município subdivide-se nos seguintes distritos: (1^o) Sede (Santa Maria); (2^o) São Valentim; (3^o) Pains; (4^o) Arroio Grande; (5^o) Arroio do Só; (6^o) Passo do Verde; (7^o) Boca do Monte; (8^o) Palma; (9^o) Santa Flora e (10^o) Santo Antônio.

Ferro e Bezzi (2017, p. 6) destacam que:

O município se constitui, atualmente, de 408 imóveis rurais, distribuídos nos dez distritos, inclusive no distrito sede, onde reside a maior parte da população. Desses imóveis, as pequenas propriedades perfazem 37,5% do total, predominando em número de imóveis rurais. Por conseguinte, têm-se os minifúndios, com 25% do total, seguido pelas médias e grandes propriedades, com 16,6% e 4,79%, respectivamente. As principais

atividades da matriz produtiva tradicional do Município são caracterizadas pela agricultura comercial e pela pecuária, e destinam o uso das propriedades através da lavoura empresarial, altamente capitalista e desenvolvida principalmente através de arrendamentos. Contudo, ocorre a reaglutinação produtiva, ou seja, as propriedades direcionam sua produção via um único produto, a soja ou o arroz.

Porém, essa utilização da terra para fins de grandes plantações e de pecuária, além do processo de modernização e o capitalismo no meio rural, não faz com que haja o desaparecimento da agricultura de subsistência.

Ainda para Ferro e Bezzi (2017, p. 11) os distritos de Santa Maria servem como subsidiários de uma parte da alimentação do Distrito sede:

O espaço rural de Santa Maria tornou-se uma fonte de abastecimento da população local, fornecendo produtos como o arroz e a soja, além da pecuária bovina. Porém, sua produção não é suficiente para abastecer todo esse contingente populacional e o comércio local, o que tornou viável a expansão da agropecuária. Com o aumento de área para as lavouras e incremento das atividades ligadas à pecuária, como pastagens plantadas, confinamento dos bovinos, entre outros, buscou-se melhorar a qualidade do produto ofertado uma vez que a pecuária compete com a agricultura no que diz respeito a área de produção. A diversidade produtiva, liga-se também ao cultivo de hortaliças e da fruticultura. Ambas abastecem, com seus produtos, o mercado local e tem apresentado crescimento, através da implantação de pomares, hortas comunitárias.

Essa ligação da área rural com a urbana no município de Santa Maria, faz com que o rural e o urbano estejam intimamente ligados não só pela produção rural, mas também por serem distritos próximos do distrito sede, o que facilita a movimentação de pessoas dos distritos para a cidade, porém é preocupante o alto índice de migração definitiva, pois os jovens abandonam suas origens, muitas vezes em busca de emprego.

Visto que muitos distritos não apresentam comércio e sua renda empregatícia toda está centrada na lavoura, outras em busca de ensino, visto que a maioria dos distritos apenas oferece o ensino fundamental até o 8º/9º ano e outros por apenas não verem futuro em morar no interior de um distrito desprovido de comércio (atividades noturnas, lojas de roupas, postos de gasolina, etc.).

Referente ao ensino, “na história da educação rural no município de Santa Maria, se tem registro que por volta de 1930 foram criados os primeiros grupos escolares das sedes distritais, sendo que, quem ministrava as aulas eram pessoas leigas, sem habilitação específica, o que contribuiu para alicerçar fragilmente a

educação rural” (SANTOS, WIZNIEWSKY, ROSSO, 2017, p. 6), porém já registra-se do ano de 1877 “na localidade de Tronqueiras, distrito de Arroio do Só, uma aula mista sob regência do Professor Manuel Joaquim Pinheiro” (SANTOS, 1993, p. 57).

A Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria, no final da década de 80, em nível municipal possuía a maior rede de escolas rurais. Além das sete escolas estaduais localizadas nas sedes distritais, encontravam-se em funcionamento na zona rural de Santa Maria 126 escolas da rede municipal de ensino, sendo quatro destas escolas pertencentes ao Programa Estadual de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Municipal, ou seja, escolas estaduais municipalizadas. Entretanto no ano de 1989 havia somente seis escolas estaduais e duas escolas municipais no hoje município de Itaara e no Distrito de Santa Flora, com funcionamento do 1º grau completo, as outras 124 atendiam de 1º a 4º série, ou no máximo até a 5º série (SANTOS, 1993).

Moura (2009, p. 75) descreve que:

No ano de 1990, a Secretaria de Município da Educação (SMED) implanta o Projeto Piloto “Nuclearização de Escolas da Zona Rural”, no distrito de Dilermando de Aguiar (1997 se torna município), na localidade de São José da Porteirinha, na Escola Municipal Valentim Bastianello.

Esta nuclearização consistia e consiste até hoje, ainda na escrita de Moura (2009, p. 75) que:

Ser uma escola centro, com condições de atender e receber através de transporte escolar alunos oriundos de outras escolas rurais multisseriadas desativadas, de modo integral em dias alternados da seguinte forma: 1º a 4º série (terças, quintas nos turnos manhã e tarde e sábados pela manhã) de 5º a 8º série³ (segundas, quartas e sextas, nos turnos manhã e tarde) ficando assim um dia em casa para auxiliar nas lidas campeiras.

Hoje, dos 10 distritos, o distrito sede (Santa Maria) não apresenta escolas rurais, visto ser uma área definida como urbana, além deste, o Distrito de Arroio do Só conta com escola Estadual, não sendo uma escola de cunho rural, ou seja, não enquadra-se na modalidade de escola do campo, isso não exclui o distrito da definição de área rural.

Santos, Wizniewsky e Rosso (2017, p. 7-8) vão mais fundo, esclarecendo:

³ No ano corrente da referência citada o 9º ano ainda não havia sido implementado, nem em escolas rurais como em urbanas.

A rede municipal de ensino do município de Santa Maria possui nove escolas rurais (do campo), sendo sete de ensino fundamental completo e duas escolas de atendimento do 1º ao 6º/8º ano (Escola Municipal de Ensino de educação Infantil Pedro Kunz, Escola Municipal de Ensino de educação Infantil Irineo Antolini). Destas três escolas, são Núcleos de tempo Integral a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes, Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora, e Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, as demais escolas como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Pena de Moraes, Escola Municipal de Ensino Fundamental Intendente Manoel Ribas e Escola Municipal de Ensino Fundamental João Hundertemark, funcionam todos os dias sendo no turno da manhã Anos Finais (6º ao 9º anos), e no turno da Tarde os Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga, funciona também no turno da noite com a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Assim demarca-se que estas escolas do espaço rural devem “atender as especificidades do campo a partir dos princípios norteadores da Valorização dos Recursos do Meio, Integração, Participação e Contextualização” (MOURA, 2009, p. 77).

2.2.1 A escola de Santa Flora

No início do século XIX predominavam grandes propriedades, cuja principal atividade econômica era a criação de bovinos e equinos, sendo que os proprietários eram de origem portuguesa, em decorrência da doação feita pelo governo imperial de sesmaria. Pelo fato do distrito estar situado em uma área de disputas de terras, entre portugueses e espanhóis da banda oriental, a ocupação da região era estratégica área de domínio português.

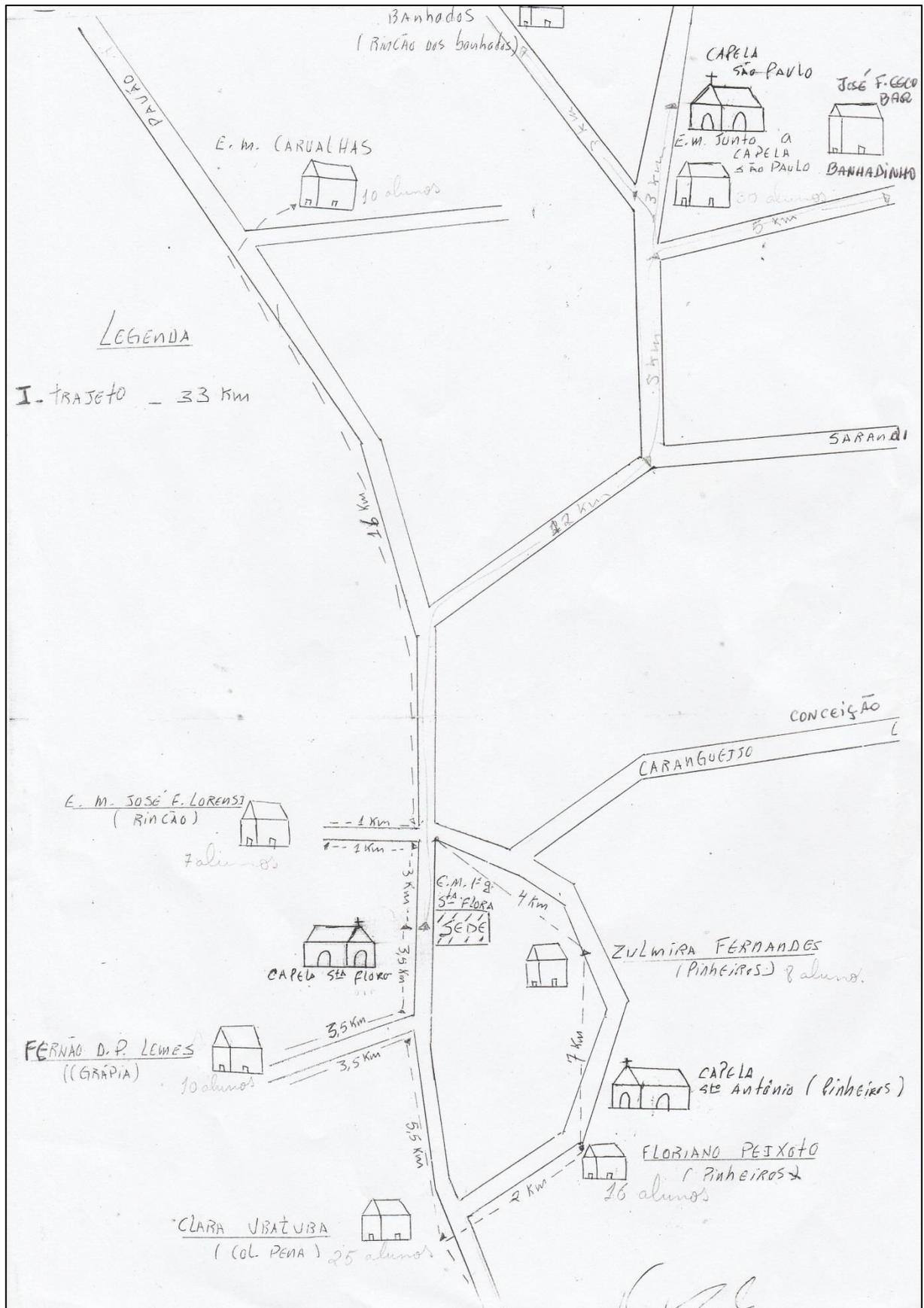
Uma vez resolvido o conflito e estabelecido seus domínios, foram legalizadas todas as propriedades – Lei de terras 1850. A propriedade contava ainda, com agregados oriundos do antigo posteiro (pessoa que vigiava o gado nos limites da propriedade, para que este não se misturasse com o de outras estâncias, já que essas não eram cercadas). Esses praticavam agricultura de subsistência.

A parte útil da propriedade era o campo, já que a mata praticamente permanecia ociosa, exceto a pequena roça de seus agregados. A chegada das levas de imigrantes da Quarta Colônia no final do século XIX despertou interesse de alguns proprietários locais, em lotear a parte da mata nativa e comercializar os lotes com os descendentes que viriam para explorar a mata.

Uma vez concluído o processo, começaram a ocupar os lotes por imigrantes vindos da Quarta Colônia e de outros, e assim formaram-se os núcleos coloniais que futuramente vão dar origem às principais localidades do hoje distrito. São eles os núcleos coloniais: Colônia Pinheiro, Colônia Penna, Colônia Vacacaí (sede), Colônia da Grapia, Colônia Favorita, além de Carvalhas e Banhados. Esses dois últimos tiveram outras características quanto a sua origem: o nome Carvalhas teve sua origem por serem as terras pertencentes à família Carvalho, sendo que os descendentes eram duas mulheres, por isso passou a chamar-se Carvalhas; a comunidade de Banhados originou-se pela existência de um grande banhado coberto de capim santa fé (usado para cobrir casas) e o capim tiririca (usado para empalhar cadeira).

Logo a seguir na Figura 1 é possível visualizar o mapa do Distrito Santa Flora desenhado pelo Professor Roberto Boemo, ex-diretor da Escola Santa Flora aproximadamente no ano de 1987; na sequência, nas Figuras 2 e 3 são apresentadas algumas fotos históricas do Distrito, sendo a 2 um desfile na até então Colônia de Vacacaí, localidade hoje denominada de Distrito de Santa Flora. A Figura 3 é o registro das primeiras casas do Distrito.

Figura 1 – Desenho do Mapa do Distrito de Santa Flora



Fonte: Acervo da Escola Santa Flora (1987)

Figura 2 – Desfile de 7 de setembro



Fonte: Acervo da Escola Santa Flora (1987)

Figura 3 – Casa da família Toniolo localizada no Distrito de Santa Flora



Fonte: Acervo da Escola Santa Flora (1930)

Posteriormente, em 1961, a localidade desmembrou-se do então Distrito de Dilermando de Aguiar, e passou a denominar-se Santa Flora (hoje, 9º distrito de Santa Maria). Recebeu esse nome em homenagem à Santa Flora, cuja imagem se encontra na igreja matriz, construída em 1939 e a mesma ter sido doada na ocasião da construção da mesma.

Santa Flora nasceu com o nome de Colônia Vacacaí. A lei municipal n. 940 de 1961 cria o distrito de Colônia Vacacaí com o desmembramento das terras de Arroio de Só e Dilermando de Aguiar. Em 1962 a Lei municipal n. 1.037 dá nova denominação ao distrito passando a chamar-se de Santa Flora.

A economia do distrito baseia-se no cultivo de soja, arroz, milho, mandioca, feijão, cebola e fumo. Além da pecuária com certo destaque.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora está localizada no 9º distrito de Santa Maria - RS e situa-se a 36 km do distrito sede – Santa Maria. Na Figura 4 é possível visualizar a localização exata do distrito.

Figura 4 – Mapa do Distrito de Santa Flora



Fonte: IBGE, 2017

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora sua proposta é atender a Educação Infantil (pré-escola), Ensino Fundamental – anos iniciais e Ensino Fundamental – anos finais, do distrito de Santa Flora, pertencente ao Município de Santa Maria – RS. A escola segue a proposta das Escolas-Núcleo do tipo convencional, com funcionamento diário, amparada pelo Parecer n.º 01/99-CME/SM.

Figura 5 - A Escola Santa Flora



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

A Figura 5 acima mostra o acesso do pátio ao corredor principal da escola, a mesma foi focalizada na lateral devido constar a identificação da escola, ao fundo é possível observar a entrada principal, da estrada para o corredor.

A escola organiza a Educação seguindo a legislação vigente e atende alunos desde a pré-escola até o 9º ano em dias alternados, ou seja, Anos Iniciais: terças e quintas-feiras e quinzenalmente as segundas e sextas-feiras; Anos Finais: segundas quartas e sextas-feiras. Aos alunos, são servidos dois lanches e o almoço.

Com relação ao aspecto físico, a escola possui seis salas de aula, sendo que duas estão em um prédio de madeira que se encontra em péssimas condições, conforme a Figura 6. A biblioteca e a sala da pré-escola também estão localizadas nesse prédio.

Na figura 7 abaixo estão as quadras para esportes e algumas atividades que os alunos realizam na rua.

Figura 6 – Prédio da Escola Santa Flora – salas de aula e biblioteca



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figura 7 - A Escola Santa Flora - quadras



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

A escola tem três salas administrativas (secretaria, direção e coordenação), uma sala de informática com 8 computadores; uma sala de professores; uma sala para a educação física e brinquedoteca; uma pracinha; um campo de futebol 7; uma quadra de futebol de salão; e uma quadra de areia. Além disto oferta banheiros internos e externos no prédio, contando com banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, bem como, com dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, na Figura 8 a seguir pode-se visualizar a entrada adaptada, de um lado escadas e na parte cortada da fotografia fica localizada a rampa de acesso.

Figura 8 - Espaço físico – Acessibilidade



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

O quadro de professores está completo nos Anos Iniciais e nos Anos Finais, com uma professora do quadro com 10 horas atendendo a sala de informática e conta também com duas merendeiras.

Segundo o Censo de 2015 a escola oferta aos alunos, água filtrada, água de poço artesiano, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet e banda larga.

Em equipamentos, de acordo com o Censo de 2015, a escola está munida de computadores administrativos, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, DVD, equipamento de multimídia, projetor multimídia, câmera fotográfica/filmadora.

O material didático, os bens de consumo e bens permanentes necessários para a realização do trabalho docente na escola são adquiridos com verbas de repasse dos programas de governo, tais como PDE ESCOLA, FNDE, PRODAE, PNAE (Programa Nacional da Alimentação Escolar) e, também, de recursos próprios decorrentes de promoções realizadas pelo ACPM, Conselho Escolar e comunidade escolar.

O atendimento ao Ensino Fundamental está regulamentado de acordo com a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, onde em seu artigo 32 está descrito que o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade.

Na Escola, o Projeto Político Pedagógico é a maneira de se materializar a realidade a ser trabalhada, a fim de se tornar uma forma eficiente, deve ser

construída e vivenciada por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O termo *Político* se dá por articular o compromisso da educação aos interesses da comunidade. E o termo *Pedagógico* pelas ações educativas, possibilitando a intenção escolar à formação do cidadão.

A escola apresenta como lema a proposta educar para conscientizar e com essa acredita que o educando é o centro das atividades, independente de:

Suas limitações e possibilidades individuais e sociais, um sujeito que deve ser revelado na sua criatividade e, principalmente na sua tendência para a liberdade, mostrando caminhos para que ele possa exercer seus direitos na sociedade e cumprir seus deveres de forma íntegra, participativa e humana (PPP, s/d, p. 11).

E tem como missão, valor e visão da escola: A missão de oportunizar uma educação de qualidade canalizada para o meio rural, para desenvolver no educando os aspectos afetivos, sociais, psicomotores e cognitivos, tornando-o mais comprometido com a sociedade em que está inserido.

Fundamenta a sua ação educativa no cultivo de valores que são: Respeito à individualidade e à coletividade; Estímulo à reflexão crítica, construtiva e independente nas atividades profissionais; qualidade de ensino nas atividades desenvolvidas pelos profissionais; consciência profissional e ética das pessoas que trabalham na escola e integração da comunidade escolar.

Abraça a causa de uma escola de qualidade, tendo como visão de futuro: Ser uma instituição de ensino valorizada pela comunidade escolar pela qualidade de suas propostas presentes no PPP (Projeto Político e Pedagógico) voltadas para a formação integral do aluno⁴.

O PPP ainda norteia os princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita, além de apresentar um capítulo sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). E enquanto escola rural elenca que as prioridades para a escola estão norteadas por objetivos, os quais são:

- Ampliar as oportunidades para a permanência do aluno na escola, evitando a evasão e a repetência.
- Incorporar na parte diversificada do currículo ou nas APIs, (Apoio Pedagógico Integrado) conteúdos que valorizem a identidade e reconheça os modos próprios de vida, culturas, tradições e memórias

⁴ Transcrição do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora.

- coletivas, das crianças e adolescentes da zona rural, e também propiciar outras formas de conhecimento, para que elas possam atuar participar e se preparar para a vida em sociedade. .Ex. Horta Escolar,
- Aulas de apoio (reforço de conteúdos), informática, esportes, oficinas de jogos pedagógicos, leitura diversificada e outros.
 - Valorizar a Escola do Campo, (Poder Público) ofertando espaços, materiais diferenciados, recursos humanos que contribuam para uma educação de qualidade (Construção de salas de aula, biblioteca, para a formação de leitores, sala de informática adequada, material didático, equipamentos merenda, transporte, etc.)
 - Evitar as classes multisseriadas, pois prejudica o processo de ensino-aprendizagem da série em curso. Conforme, a Resolução CMESM, nº 32, de 18/006/2012, em seu artigo 42, parágrafo 4º, as classes multisseriadas deverão ser organizadas não ultrapassando 20 (vinte) estudantes por sala (PPP, p. 14).

O PPP da escola é muito bem estruturado, apresenta as legislações condizentes com cada etapa educacional, e as descreve, elenca também toda a gestão escolar e suas devidas funções. Apresenta subtítulos referentes ao coordenador, ao papel dos pais – comunidade, alunos, conselho escolar, etc.

No que tange à organização do currículo escolar a escola ampara esse na Resolução 7/2010, art. 9º, parágrafo 3º, onde os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

Já a matriz curricular se pauta na maior permanência do aluno na escola, evitando a evasão e adequando o calendário escolar, a fim de proporcionar o aproveitamento qualitativo deste tempo (Res.32/2012, art.42).

Evidencia-se que a escola tem uma grande preocupação não somente com o ensino e a permanência do aluno em sala, como também investe em seu profissional tendo a formação continuada em seu PPP, além de ser uma escola preocupada em trazer o conhecimento de seu aluno para dentro da sala de aula, sabendo o quanto é importante ter o meio de vivência deles no meio de ensino.

2.2.1.1 Cronograma de ensino da disciplina de Geografia na Escola Municipal Santa Flora

A seguir, retirado do PPP da escola, encontra-se o conteúdo programático da parte de Geografia, que do primeiro ao quinto ano está definido como ensino

globalizado – estudos sociais (Conforme especificado no Quadro 2); e no Quadro 3, apresenta-se o conteúdo programático do sexto ao nono ano, com a denominação da disciplina já como Geografia.

Quadro 2 - Conteúdo programático Ensino Globalizado- Estudos Sociais - Anos iniciais 1º ao 5º (Continua)

CONTEÚDO	HABILIDADES-COMPETÊNCIAS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO
<p>O estudo da paisagem local, diferentes paisagens, espaço urbano e rural.</p> <p>Pluralidade regional e cultural.</p> <p>História local e do cotidiano, contexto histórico: resgate das etnias, local e da família.</p> <p>Datas comemorativas dos trimestres.</p> <p>Socialização do ambiente escolar e familiar.</p> <p>Ética.</p>	<p>Compreender como diferentes sociedades interagem na construção do espaço e as singularidades do lugar em que vivemos.</p> <p>Relacionar tempo e o espaço, a percepção de marcas do passado e do presente, compreendendo que as modificações da paisagem são consequência da maneira como a sociedade interage.</p> <p>Observar, explicar, comparar e representar paisagens urbanas e rurais.</p> <p>Reconhecer semelhanças e diferenças no modo de vida da cidade e do campo.</p> <p>Reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos de outros tempos na dinâmica da vida atual.</p> <p>Compreender as múltiplas relações que diferentes sociedades, em épocas variadas, estabeleceram e</p>	<p>Entrevistas, observações, comparações, descrições, explicações, uso de mapas, fotografias, imagens, debates, pesquisas, passeios, trabalhos em grupo, compreensão da realidade, estudo do meio, leituras e questionamento que implicam socialização.</p>	<p>A avaliação dos anos iniciais é feita diariamente através da observação, trabalho individual e coletivo, fichas e pesquisas.</p>

	<p>estabelecem na construção de seu espaço geográfico, fazendo com que o indivíduo no seu processo de construção social, desenvolva o senso crítico.</p> <p>Compreender, através da transformação social, econômicas e culturais, as vivências cotidianas da família, da escola e da coletividade, no tempo e no espaço de convivência.</p>		
--	---	--	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora

Quadro 3 - Conteúdo programático Geografia 6^o ao 9^o ano

COMPONENTE CURRICULAR	CONTEÚDO	HABILIDADES/COMPETÊNCIAS	METODOLOGIA	AValiação
GEOGRAFIA	<p>Estudo da paisagem local e diferentes paisagens. Espaços urbanos e rurais. Papel das tecnologias e da informação.</p> <p>Comunicação e interação. Distâncias e velocidades. Modos de vida. Pluralidade regional e cultural. O espaço geográfico como construção humana. Noções de cartografia.</p>	<p>Compreender como diferentes sociedades interagem na construção do espaço e as singularidades do lugar em que vivemos.</p> <p>Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples.</p> <p>Reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração das paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade.</p> <p>Observar, descrever, explicar, comparar e representar paisagens urbanas e rurais.</p> <p>Compreender a realidade tendo como fonte de estudo a sociedade e a natureza como possibilidades de serem apropriadas pelo homem.</p> <p>Compreender as múltiplas relações que diferentes sociedades, em épocas variadas, estabeleceram e estabelecem na construção do seu espaço geográfico, fazendo com que o indivíduo no seu processo</p>	<p>Aulas expositivas. Observação, descrição, comparação, explicação e análise de diferentes temas. Viagens de estudos. Uso de mapas. Fotografias e imagens aéreas. Confecção de maquetes sobre temas estudados. Pesquisas e projetos.</p>	<p>Provas e testes escritos. Trabalhos individuais e coletivos com pesquisas. Seminários.</p> <p>Observação diária e anotações dos trabalhos apresentados.</p>

		de construção social desenvolva o seu crítico		
--	--	--	--	--

Font

e: Projeto Político Pedagógico Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora

3 A CARTOGRAFIA ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo apresenta um conceito de letramento e alfabetização, o mesmo se faz necessário por haver distinção e também a fim de compreender o porquê de se estudar alfabetização na Geografia. A alfabetização cartográfica traz os conceitos do que ela abrange no ensino com enfoque no educando e também no ambiente rural e busca saber o porquê em meio rural se faz tão urgente trabalhar a cartografia.

3.1 ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E GEOGRÁFICA

A cartografia apresenta um sistema de conceitos próprios, cuja aprendizagem requer a alfabetização, e é neste ponto que a cartografia e a alfabetização cartográfica se inter cruzam, pois, a primeira compete, conforme relata Rios e Mendes (2009, p. 1):

A Ciência que trata dos estudos e operações tanto científicas, técnicas e artísticas de qualquer tipo ou forma de representação da superfície terrestre, seja por meios de mapas, cartas, maquetes etc. Seus produtos são resultado das observações diretas e/ou de explorações de documentações, tendo em vista à elaboração de produtos cartográficos de acordo com determinados sistemas de projeção e de uma determinada escala.

A alfabetização se encarrega do “processo de domínio e aprendizagem de uma linguagem constituída de símbolos e significados; uma linguagem gráfica são os códigos e símbolos definidos – convenções cartográficas” (RIOS, MENDES, 2009, p. 1).

Essa alfabetização tem como objetivo, segundo Simielli, “Desenvolver as capacidades de leitura e de comunicação oral e escrita por fotos, desenhos, plantas, maquetes mapas e assim permitir ao aluno a percepção e o domínio do espaço” (SIMIELLI, 2000, p. 98).

No caso da Geografia, as imagens são usadas como uma forma de representar aspectos de uma realidade e possibilitar ao aluno a construção mental de uma ideia a respeito das características socioespaciais da realidade retratada.

Para ensinar cartografia é necessário passar por uma seleção de seus conceitos diferenciados e específicos e adequar os conhecimentos conceituais e procedimentais da cartografia à realidade e às necessidades da escola.

Guerrero (2012, p. 73-4, 77-8, 85, 102-13) apresenta alguns conceitos estruturadores para a alfabetização cartográfica, são eles:

- 1) Visão horizontal, oblíqua e vertical: é no qual representamos cartograficamente uma paisagem a partir de um ponto de vista, ou seja, do posicionamento de um observador em relação à paisagem representada:
 - Visão horizontal: é a que temos quando olhamos o objeto de frente;
 - Visão oblíqua: é a visão que temos de um objeto ou de uma paisagem quando os olhamos de cima e de lado, ou seja, quando estamos em posição inclinada e em perspectiva.
 - Visão vertical: é a visão do objeto em 90 graus, ou seja, a que temos de cima para baixo, como um sobrevoo.
- 2) Imagem bidimensional e imagem tridimensional: está associada diretamente à representação visual de um ou mais objetos. De modo geral, a imagem representa algo de forma não verbal:
 - Imagens bidimensionais: compostas apenas por duas dimensões espaciais, a largura e o comprimento, e que podem ser impressa ou digitais, a cujo conjunto estão relacionados materiais como imagens de satélites, mapas, plantas e croquis.
 - Imagens tridimensionais: compostas por três dimensões espaciais: largura, comprimento e altura, em cujo conjunto se encontram as maquetes, que representam partes da superfície terrestre em 3D.
- 3) Alfabeto cartográfico e gramática cartográfica: são símbolos utilizados para caracterização e compreensão de mapas e localizações espaciais, ou seja, os elementos da paisagem e os fenômenos socioespaciais são representados nos materiais cartográficos de modo simbólico.
- 4) Orientação e localização espacial: a orientação espacial é maneira desenvolvida pela sociedade para localizar objetos em relação aos outros.
- 5) Projeção cartográfica: são usadas como uma forma de resolver parcialmente as distorções geradas nos documentos cartográficos a partir das distorções na forma de uma área, no seu tamanho ou na distância entre uma determinada área e outras.

Porém, deve-se ter em mente que para o desenvolvimento da Alfabetização Cartográfica os alunos têm de reconhecer o seu cotidiano, os referenciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vivem e se relacionam e para tanto as etapas da construção do espaço atreladas às relações espaciais é que darão o complemento desta alfabetização.

A escola e o professor são o aporte deste aluno para a construção do conhecimento cartográfico e por consequência do geográfico e das demais matérias, o ensino de geografia deve se inserir na perspectiva de dar conta de como fazer a leitura do mundo, incorporando o estudo do lugar como fundamental para que se

possam entender as relações nas quais este indivíduo, enquanto aluno, está inserido e, a alfabetização cartográfica propiciará aos alunos a possibilidade e a capacidade de visualização da organização espacial, gerando um aluno autônomo, o que é algo imprescindível hoje. Essa autonomia, por seu turno, é alcançada pelo pensamento próprio, pelas tomadas de decisões, pela criatividade e por vários outros elementos. Para o desenvolvimento dessa autonomia, é necessário saber ler e escrever, fazer contas, ler mapas, tabelas, gráficos, entre outros (PASSINI, 1994).

Segundo Almeida e Juliasz (2014) são por intermédio de atividades cotidianas que as crianças descobrem as relações dos objetos entre si. Elas constroem conhecimento direto ou sensível dos objetos e do espaço inter objetos. Associada à ação sobre as coisas, a denominação das localizações, posições e deslocamentos no espaço é outra fonte de conhecimento espacial, um conhecimento indireto. Por meio da integração dessas duas fontes de conhecimento há a representação do espaço.

Para Callai (2005, p. 227):

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos).

Como Cavalcanti (2002) expõe, a aprendizagem da cartografia, a sua alfabetização é um ensino crescente e para tal a própria cartografia apresenta relações espaciais divididas em níveis, estes são como uma escada que levam ao topo de um lugar, e para o ensino da cartografia em escola rural se fazem fundamental para o crescimento do aluno juntamente com o seu espaço.

Estes níveis são divididos em relações espaciais métricas (ou euclidianas), relações espaciais projetivas e relações espaciais topológicas, sendo a primeira “a base essencial na noção de distância e em que a equivalência de figuras depende de sua igualdade matemática” (ALMEIDA, 2001, p. 49), e a última, segundo Piaget, é a mais importante, pois remete a equivalência de duas figuras sendo uma homeomorfa e a outra não (ALMEIDA, 2001).

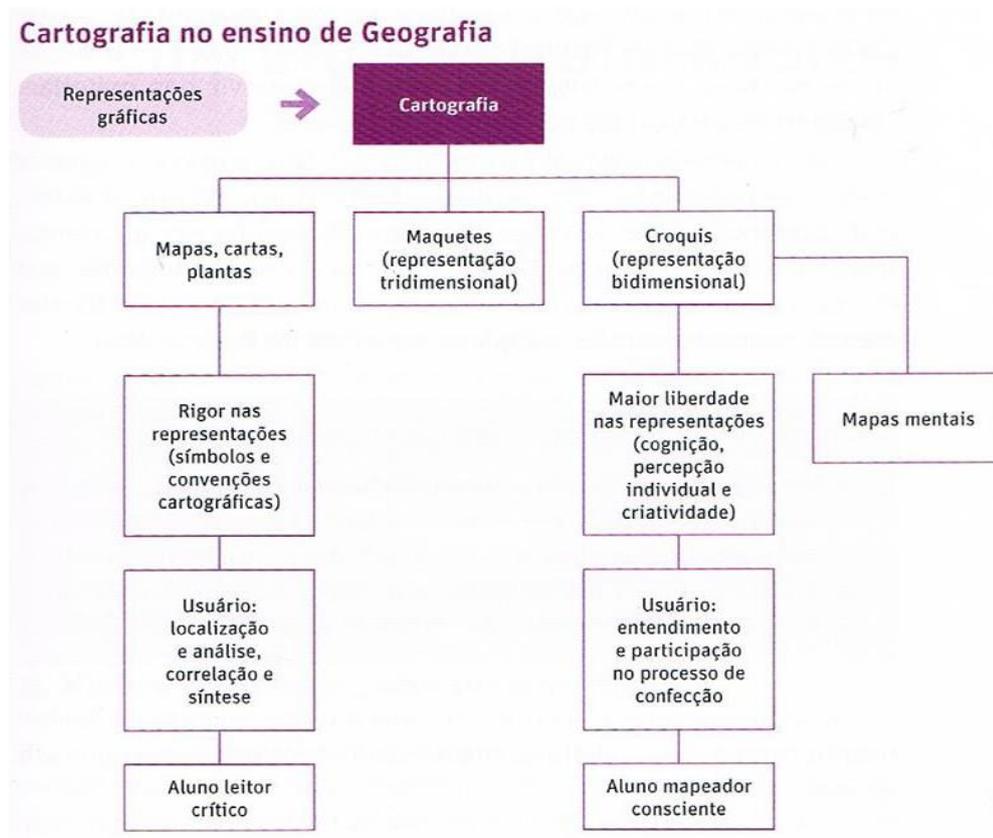
Importante salientar que o ensino de geografia pode basear-se na ideia de uma escola ativa na qual, as matérias ensinadas não devem ser impostas de fora, mas sim redescobertas pelo educando e para isso o professor deve valer-se do espaço Euclédiano, pois esse colabora na Geografia para estudo dos espaços nunca vivenciados pelos sujeitos em um nível de abstração dos elementos que configuram estes espaços ausentes.

A representação da imagem é um processo interno, resultante da ação do sujeito sobre o objeto e a imagem de um espaço ausente é representada a partir de um conjunto de dados que perpassam distintas ações. A representação do espaço que compreende a construção da imagem mental vai além do plano perceptivo, uma vez que perceber o espaço é vivenciá-lo, representar um espaço é objetivá-lo e imaginá-lo mesmo que esteja ausente (COSTELLA, 2008).

Na Geografia, ensinar a ler significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido. Ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens. Portanto, observar, registrar e analisar são processos que estão relacionados com o significado de ler e de entender, desde os lugares de vivência até aqueles que são concebidos por ela (CASTELLAR, VILHENA, 2012). A partir de então se constrói a definição da cartografia como conhecimento que necessita relacionar o espaço numa totalidade para que o mesmo se possa fazer entender.

Na Figura 9 observa-se um organograma do ensino de cartografia partindo das representações gráficas.

Figura 9 - Organograma do ensino de Geografia



Fonte: Guerrero (2012, p. 71)

Desta forma, a partir das explicações em Geografia contextualizando seu espaço de vivência sem ao menos fazer conexões com o mundo, não torna nossos alunos competentes em um processo gradual de leitura espacial. Ou seja, se desejamos que a partir de sua experiência física (espaço vivido) ele conceba conhecimentos de espaços ausentes (experiência lógico-matemática) devemos auxiliar em uma rede de desafios, curiosidades, dúvidas para o novo conhecimento.

Conhecer e agir no espaço envolve esquemas de ações em um processo de assimilação, onde o meio desequilibra o sujeito exigindo a acomodação, ou seja, construindo novas estruturas cognitivas com base em pré-existentes, para após chegar a um novo estado de equilíbrio.

Estudar o município é importante e necessário para o aluno, pois neste período a criança desenvolve sua capacidade crítica da realidade. Nesta porção

político administrativa, estão o espaço e tempo delimitados, permitindo que se se faça a análise de todos os aspectos da complexidade do lugar⁵.

Os trabalhos executados em campo para a realização deste estudo levaram em consideração os estágios de desenvolvimento de Piaget.

Para Guerrero (2012, p. 42) é importante frisar que:

Iniciadas na década de 1920, as pesquisas realizadas por Piaget procuravam investigar a representação do espaço e do mundo pelas crianças, além de estudar a gênese da geometria espontânea. Piaget procurava entender como as crianças desenvolvem noções lógico-matemáticas vinculadas à percepção das formas geométricas na primeira infância. [...] Sua preocupação abrangia também os mecanismos de percepção e imagem mental que as crianças desenvolvem por meio de experiências com os objetos e o espaço vivido, que ele compreende como os principais colaboradores dos processos de desenvolvimento cognitivo.

A inteligência é antes de tudo adaptação. Esta característica se refere ao equilíbrio entre o organismo e o meio ambiente, que resulta de uma interação entre assimilação e acomodação. A assimilação e a acomodação são, pois, os motores da aprendizagem. A adaptação intelectual ocorre quando há o equilíbrio de ambas.

As respostas às questões sobre a natureza da aprendizagem de Piaget são dadas à luz de sua epistemologia genética, na qual o conhecimento se constrói pouco a pouco, à medida em que as estruturas mentais e cognitivas se organizam, de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência.

Quadro 4 - Estágios do desenvolvimento da inteligência segundo construtivismo de Piaget

ESTÁGIO	EQUILÍBRIO	LÓGICA ORGANIZADORA
Sensório-motor	18 meses até 2 anos	Não há lógica
Operatório concreto	Preparação: entre 2 e 7 anos Equilíbrio: entre 7 e 11 anos	Lógica das relações e das transformações sobre o material visível (objetos presentes)
Operatório formal	Cerca de 16 anos	Lógica desarticulada do concreto

Fonte: Guerrero (2012)

⁵ PIRES, p. 53.

Essas etapas listadas no Quadro 4 acima são conhecimentos de grande relevância para a Geografia no seu processo de ensino aprendizagem e no processo de alfabetização cartográfica, pois a linguagem dos mapas representa os saberes que temos a respeito do espaço que conhecemos, seja ele vivido, percebido ou concebido – estes são noções de espaço concebidas por Almeida (2004) e podem ser considerados como uma “atualização” da concepção de espaço estudada por Piaget.

Quadro 5 – Construção do conhecimento espacial

TIPO DE ESPAÇO	CARACTERÍSTICA
Espaço vivido	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço físico vivenciado pelo movimento e pelos deslocamentos; • Apreendido por brincadeiras e por outras formas de relação com o espaço; • Exercícios rítmicos e psicomotores são muito importantes para o desenvolvimento dessa dimensão espacial; • O espaço é explorado e conhecido a partir do corpo; • A experiência física é condição fundamental para o conhecimento espacial.
Espaço percebido	<ul style="list-style-type: none"> • A experiência física não é mais necessária; • Utilizam a memória de percursos e trajetos; • Amplia o campo empírico infantil em relação à análise do espaço, que se realiza mediante a observação, pois as crianças já estão inseridas na escola, nos anos iniciais na Educação Básica;
Espaço concebido	<ul style="list-style-type: none"> • Começa a ser desenvolvida por volta dos 11 a 12 anos de idade; • As crianças estabelecem relações espaciais entre os elementos por meio da representação desses elementos; • Raciocinam sobre determinada área retratada em uma mapa sem que a tenham visto ou conhecido antes

Fonte: Adaptado de Guerrero (2012)

Segundo discorre Ulbricht (1997), a aquisição do conhecimento cognitivo ocorre sempre que um novo dado é assimilado à estrutura mental existente que, ao fazer esta acomodação modifica-se, permitindo um processo contínuo de renovação interna. Na organização cognitiva, são adquiridas o que as assimilações passadas preparam, para compreender, sem que haja ruptura entre o novo e o velho.

3.2 A ALFABETIZAÇÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Compreende-se a globalização para além de um fenómeno expansionista, mas, sobretudo, uma apropriação de espaços, onde o avanço não é só comercial e político, mas principalmente ideológico. Presente na dinâmica do capitalismo, a globalização necessita de um recorte histórico para ser entendida.

Num primeiro momento, reporta-se a constatação de Vergopolus (2005, p. 25), ao retratar a conjuntura em que se empreendeu a globalização:

Nas duas últimas décadas do século XX, nasceu o teorema da globalização, logo adotado em nível planetário como uma referência que justificava questionar a coesão das sociedades e o nível de vida das populações. Sem oponentes de peso, o teorema impôs-se rápido graças ao vazio ideológico e político resultante não só do esgotamento histórico das ideologias da esquerda tradicional e seus abusos, mas também do desmoronamento de toda experiência alternativa. As condições para impor o novo teorema mostram que ele não procede de uma justaposição frontal contra outras ideologias, mas chega indiretamente, por falta e não por inversão, chega pela via da implosão dos adversários. Tal particularidade faz com que nossa época que se diz globalizada não tenha caráter próprio nem positividade, na medida em que prossegue seu combate contra objetivos ideológicos extintos, símbolos de um tempo que deixou de existir.

A globalização tem em si como matriz a economia, mas na sua dinâmica e envolvimento, neste momento da história de nosso planeta a globalização catalisa todas as dimensões da sociedade, ela se torna real, visível nos lugares e bastante perceptível para os indivíduos, ela está vinculada à ideia de um contínuo e veloz fluxo de pessoas, mercadorias, conhecimentos e culturas, que são proporcionadas pelos avanços da tecnologia.

A condição da globalização e da fragmentação nos remete a pensar como Carlos (2006) que diz estarmos diante do efêmero, do repetitivo e da banalização imposta pela comunicação e o consumo.

Ainda sobre esse assunto Carlos (2006, p. 192) explica:

Os problemas atuais postos pela urbanização ocorrem no âmbito do processo de reprodução da sociedade. Por isso mesmo a globalização também produz modelos éticos e estéticos, gostos, valores, moda, constituindo-se como elemento fundamental da reprodução das relações sociais, um cotidiano, ainda em formação, onde todas as relações sociais passam a ser medidas pela mercadoria. Por isso mesmo o processo de mundialização da sociedade urbana não elimina, mas aprofunda o processo de fragmentação contido no espaço, na ciência, na cultura, na vida do homem.

Santos (2001) traz a globalização da esfera da economia para o lugar geográfico. Esse lugar, hoje mais do que nunca, referenciado e percebido como um espaço empírico, espaço de acontecimentos, onde está materializado o meio técnico científico informacional.

A globalização para Santos (2001) tem um conteúdo que é constituído da unicidade técnica, da convergência dos momentos e do conhecimento do planeta. Esses três elementos estão imbricados, e por eles se concretiza o processo da globalização. A técnica influi desde a produtividade, ao comércio, comunicação e daí assegura o uso do tempo permitindo a simultaneidade de ações nos lugares levando à convergência dos momentos, isto é, a instantaneidade das situações em “tempo real” que permite “usar o mesmo momento a partir de múltiplos lugares; e todos os lugares a partir de um só deles” (SANTOS, 2008, p. 28).

Também destaca-se que a tendência é o desaparecimento das fronteiras e o “embaralhamento” do mundo (IANNI, 1999). Carlos (1996, p. 15) cita em “O lugar no/do mundo”, que:

[...] a globalização materializa-se concretamente no lugar, aqui se lê/percebe/entende o mundo moderno em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão o mundial. O mundial que existe no local, redefine seu conteúdo, sem todavia anularem-se as particularidades.

No que tange ao ato de alfabetizar/ ato de alfabetização na globalização é preciso ter-se em mente dois pontos, o primeiro é de ler e escrever não é passear por cima das palavras, conforme Freire expunha, ler é ter a convicção profunda e estética do lido; diante disso o segundo ponto é o de que “lógica da globalização, se é que se pode falar em lógica, mas o movimento, o processo percorre um caminho que se faz nítido, e se esclarece nos lugares. O entendimento desse processo não pode se reduzir ao econômico ou ao social” (PIRES, 2016, p. 7).

Ler/ escrever vão além de alfabetizar, são dois elos de construção social, de leitura de mundo e que são intrinsecamente afetados pela globalização uma vez que, conforme o “mundo moderniza” a forma de lê-lo e de ensinar a lê-lo moderniza-se também. Neste campo, estamos diante da era da informação, com acesso quase que irrestrito a “notícias e novidades” do mundo inteiro (GOMEZ, 2017).

Nesse prisma Gomez (2017, p. 4) afirma que:

Com base nesse princípio, a alfabetização digital seria a habilidade para lidar, entender e usar informação em múltiplos formatos em uma extensiva gama de textos digitais apresentados por computadores. O conceito de alfabetização vai além de simplesmente poder ler; é significar o ler, significar e entender, é dar sentido. É um ato de leitura e escrita, de cognição do que se visualiza na tela, do que se escuta nos arquivos de som, do que se percebe nas simulações ou animações, do que se constrói com os outros na busca de textos úteis para as atividades cotidianas.

Na esfera da Internet, a proposta de educação envolve a alfabetização digital, que tem como base a comunicação e o diálogo e como estratégias fundamentais de leitura de mundo real/virtual o reconhecimento da fala do cotidiano, da escrita e da leitura, na multidiversidade de textos digitais gerados. “A Politicidade do ato educativo, deixa entender, no contexto global, que o poder não se possui, ele se exerce. Conscientes das múltiplas interpenetrações que sofre a rede educativa é ela, essa rede, que permite aos educadores exercer o poder por meio da sua prática ao colocar em comum e socializar suas atividades e conflitos” (GOMEZ, 2017, p. 9).

Ainda nas palavras de Gomez (2017, p. 9) convém salientar:

Este princípio de politicidade envolve a formação do alfabetizador/educador no uso e recriação de elementos mais sofisticados de comunicação, leitura e escrita. As competências deles são as da leitura e da escrita, bem como a competência de saber enfrentar os fatos cotidianos, complexos, por meio da comunicação humana, utilizando para isso a escrita, o diálogo e a comunicação por meio de redes telemáticas. Entende-se que o trabalho é a favor da alfabetização conceitual e política, uma vez que a questão é desvendar, desarmar e recriar fatos de leitura e escrita complexos a partir do estranhamento do óbvio.

O real é um processo em constante construção, portanto, a realidade não é algo que está dada de uma vez para sempre. Não pode ser definida a partir das categorias daqueles que detêm o poder socioeconômico. Nesse processo o educador-educando os sujeitos sociais, com suas ações e projetos, contribuem para a reflexão criativa e a curiosidade epistemológica que é inquieta, dialógica e criadora.

Entender a globalização acontecendo, cristalizando e se materializando nos lugares, nos remete a compreensão de que esse movimento é em si dialético, pois é um processo que repercute e se intensifica através de diversas facetas no cotidiano, nas vivências individuais, nos lugares. Produz formas e conteúdos sociais que se manifestam nos indivíduos e estes reproduzem, concretizam as diferentes nuances

que a globalização vai dinamizando e dialetizando nos espaços geográficos, com e por meio desses atores geográficos.

4 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E ALFABETIZAÇÃO

Para uma melhor compreensão da atuação do professor de geografia em escola rural, optou-se por realizar um trabalho de campo que pudesse mostrar o quanto a cartografia se faz necessária para trabalhar o lugar de vivência destes alunos, transportando para sala de aula o seu conhecimento sobre o ambiente em que vivem.

Intenciona-se mostrar que o professor de geografia tem de saber lidar com a bagagem cultural de seus alunos, não impor uma realidade externa a qual eles partilham, pois se isto for feito é provável que o aluno perca o interesse no ensino, visto que, sua realidade está sendo negligenciada e lhe é imposto um ensino citadino, desconexo com sua realidade.

Os alunos que frequentam a escola são, em sua maioria, filhos de pequenos proprietários, capatazes de fazendas, de empregados do engenho e de grandes fazendas existentes no Distrito de Santa Flora. Algumas famílias, já residentes no Distrito, possuem experiências na área agrícola e ou pecuária. Outras famílias/pessoas vêm para o Distrito de Santa Flora em busca de emprego em fazendas, devido à dificuldade de encontrar-se emprego em outros Distritos do município de Santa Maria, incluso no Distrito Sede, a escolha muitas vezes se dá, também, pelo já conhecimento em lidas agrícolas – com o campo e com o gado.

Assim, pode-se dizer que alguns são considerados famílias itinerantes que trabalham um pouco em cada lugar mesmo que na mesma profissão. Hoje, pode-se afirmar que há a presença de famílias vindas de município como Sobradinho, São Borja, São Gabriel, Itaara e de outros distritos da cidade de Santa Maria.

A presença dessas famílias depende muito dos acertos de trabalho, salários e também adaptação ao local. Em consequência desse estilo de vida itinerante, encontrado em alguns núcleos familiares, alguns alunos da escola provém dessas famílias, desse modelo de vida.

Esses alunos iniciam a alfabetização numa escola e logo vão pra outra e mudam-se três ou mais vezes durante o ano, assim a criança reprova e não acompanha o processo de alfabetização em função das novas adaptações que passa. Também há o fator do período que as crianças ficam afastadas do convívio escolar devido a migração de suas famílias em busca de situações melhores e ainda a procura por acomodações e a ambientação no próprio Distrito.

Outros alunos provém de famílias que já são moradores antigos que, nasceram e se criaram nessa localidade. Mas não pode-se negligenciar que estes alunos também precisam se adaptar aos novos comportamentos dos colegas que chegam e além disto segurar a saudade, a falta, o vínculo de amizade daqueles que saem, pois a migração é contínua para algumas famílias.

Define-se o ambiente como uma comunidade que está em constantes mudanças, mas ao mesmo tempo os alunos possuem uma “vida pacata”, como eles dizem, “aqui não tem nada para fazer”. Poucos se dedicam a ajudar os pais na lavoura, até por serem pequenos, os meninos costumam ajudar na lida do campo, andar a cavalo e lidar nas máquinas ou nos tratores para pequenas atividades.

A maioria ajudam as mães na lida da horta, da casa, tratam os animais e cuidam de seus irmãos mais novos. Ficam boa parte do tempo olhando televisão dentro de casa. Aos finais de semana alguns vão à igreja ou à cidade visitar algum parente ou cidade de origem. Porém, há muitos alunos que nem conhecem outras localidades próximas, só a sua e o trajeto de ir à escola, no máximo conhecem a cidade (Distrito Sede), para onde se locomovem para fazer compras, ir ao médico ou dentista. Algumas crianças fazem catequese frequentando a igreja principal do distrito. Outras costumam ir a rodeios com os pais, acampam e ou passam o dia nos rodeios.

Quanto ao comportamento disciplinar desses alunos, podemos dizer que é bem diferente dos alunos de escolas urbanas, com algumas exceções. Em sua maioria, em se tratando de anos iniciais, ouvem e respeitam as normas da escola e consideram o professor, este serve como referência para suas atitudes e até decisões importantes, assim como também suas famílias.

Diante disto escolheu-se quatro atividades a serem realizadas com os alunos para compor este trabalho, uma delas foca apenas o âmbito rural; outra trabalha com o rural x urbano, esta foi escolhida devido ao Distrito de Santa Flora localizar-se próximo do Distrito sede – Santa Maria, havendo uma locomoção facilitada até este; a terceira atividade trabalha a orientação espacial dos alunos a partir dos pontos cardiais e colaterais e, a quarta atividade consiste também em orientação espacial a partir de jogo realizado no pátio da escola.

Além de que, para as duas primeiras tarefas levou-se em consideração que conforme Fantin, Tauschek e Neves (2010, p. 74):

Os estudos dos conceitos geográficos e sua apreensão pelo sujeito não deve se prender a uma visão empiricista, de que só é possível trabalhar a geografia partindo do próximo (casa escola) para o distante (país, planeta). Devemos pensar que a criança faz parte deste mundo, ou seja, ele- o mundo, ou lugares longínquos do mundo – pode não ser abstrato, mas fazer parte da história familiar e cultural da criança. É preciso, também acreditar no potencial da imaginação, presente no chamado *conhecimento espontâneos* da criança, ser a preocupação exagerada de que os conteúdos devam ser “concretizados” para que sejam compreendidos.

a) Atividade 1 – Percurso da casa do aluno até a escola

A primeira atividade consistiu em solicitar-se aos alunos que desenhassem o trajeto de suas casas até a escola, com a aplicação desta atividade podemos observar que os alunos encontram-se em diferentes níveis de localização espacial, como demonstrado a seguir, nas Figuras 10,11 e 12.

Figura 10 - Trajeto de casa até a escola



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Cavalcanti (1998, p. 25-6) fundamenta essa questão:

A leitura do mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade sócio espacial. [...] Esses conceitos – lugar, paisagem, região, natureza, sociedade, território – são considerados como conceitos fundamentais para o raciocínio espacial.

Outro ponto a se considerar é a análise do espaço do ponto de vista psicológico e epistemológico. Piaget apresenta o desenvolvimento mental da noção de espaço na criança como uma construção, na qual há uma interação entre a percepção e a representação espacial, porém, esse desenvolvimento está atrelado com o desenvolvimento mental da criança como um todo (GUERRERO, 2012).

Diante disto, encontramos nos mapas deste a linearidade até a concepção de um espaço detalhado. Damos destaque para o segundo mapa (Figura 9) que possui uma ampliação do espaço em referência ao primeiro mapa (Figura 8), porém fica claro que o aluno representa com escrita apenas aquilo que lhe é mais marcante durante o caminho, ou seja, até mesmo os lugares com o qual vá com mais frequência; o aluno do terceiro mapa (Figura 10) possui uma visão espacial mais ampla, bem mais desenvolvida e isto também está presente em outros mapas, conforme Apêndice A.

O que pode-se induzir é que estas crianças encontram-se em níveis distintos de desenvolvimento espacial e de desenvolvimento mental e em momento algum isto exclui os seus conhecimentos e é neste viés que a cartografia insere-se, pois ela é responsável por abarcar toda a aprendizagem externa do aluno e complementá-la em sala de aula.

Dentro desta atividade foi trabalhado além do mapa/desenho os mapas táteis, em que os alunos utilizaram diversos materiais para compor seus trabalhos, dentre os materiais usados temos: argila, erva, anel de latinhas, etc. Nesta atividade percebeu-se uma redução na disposição de objetos de espaços nos ambientes, conforme as Figuras 13, 14 e 15:

Figura 13 – Percurso feito com argila



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figura 14 – Percurso feito com argila



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figura 15 – Percurso feito com argila, erva mate e folhas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

É importante relatar que a partir destes mapas os alunos saírem em excursão pelo distrito a fim de complementar o ensino e também os mapas.

b) Atividade 2 – Diferenças entre rural e urbano

Esta atividade foi proposta à turma por ser uma escola localizada em Distrito próximo a “cidade grande” e por se tratar do maior distrito em extensão de plantação de soja e arroz e comercialização destes gêneros, contanto com uma cooperativa de armazenagem de grãos no Distrito.

Optou-se por esta atividade pela observação da atividade anterior que solicitava a criação de um mapa-trajeto, onde pode-se observar que os alunos fazem bastante referência a cooperativa e as plantações presente no Distrito.

Os resultados dos desenhos comparativos é visível na proporção de que o Distrito é retratado pelas lavouras, casas de um andar só e a igreja, já a cidade é representada em sua grande maioria por prédios altos, poucas árvores e muitos carros, além de ruas planas.

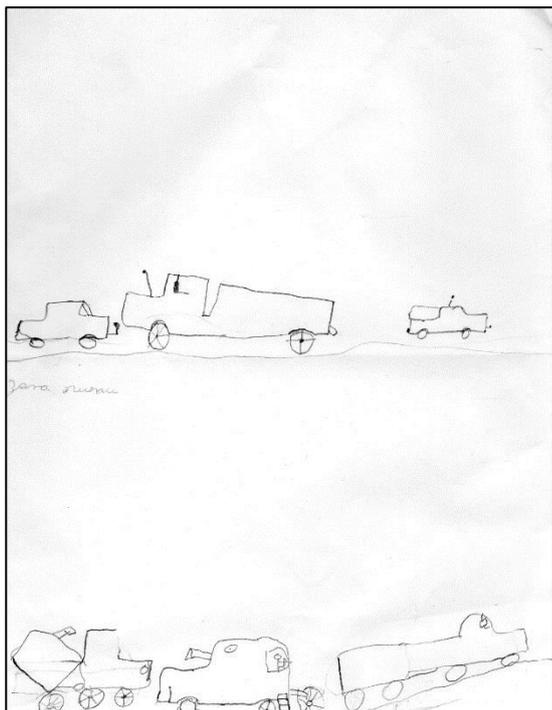
Isso demonstra que estes alunos possuem um olhar linear diante da “cidade grande”, embora muitos não saibam e também não conheçam, a cidade possui bastante vegetação ao seu entorno, por ser tratar de um depressão central, é rodeada de morros. Esse olhar se mostra no momento de apenas prédios serem retratados, bem como ruas planas, ou seja, o aluno ainda não desenvolveu a perspectiva de que a cidade também apresenta casas “menores”, pois ele representa o que mais lhe chama a atenção.

E embora nem todos conheçam a cidade e alguns só conheçam o trajeto de casa até a escola, há o acesso das mídias televisivas que em suas novelas retrata o urbano, geralmente, com prédios, shoppings, e o rural como um lugar calmo, com muitas árvores, bichos, água. Além dos telejornais, que muitos assistem juntamente com seus pais. Há também o acesso à mídia impressa – jornal, revistas, panfletos – onde também há a distinção destes dois planos.

Isto é visível na maioria dos desenhos comparativos, inclusive no desenho que o aluno desenha uma capivara (Figura 18), não há como saber se o mesmo já viu uma “cara a cara”, mas a representou em seu desenho no plano do rural. Outro desenho que chama atenção é a representação de um hotel e logo ao seu lado um motel (Figura 21). Outros pontos observados são também a presença de diferentes níveis de percepção e representação, como na atividade anterior, remetendo novamente aos preceitos de Piaget.

Outra constatação é que a maioria dos desenhos retrata o espaço rural colorido e o lado urbano cinza ou com pouquíssima coloração.

Figura 16 – Atividade urbano X rural



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figura 17 – Atividade urbano X rural



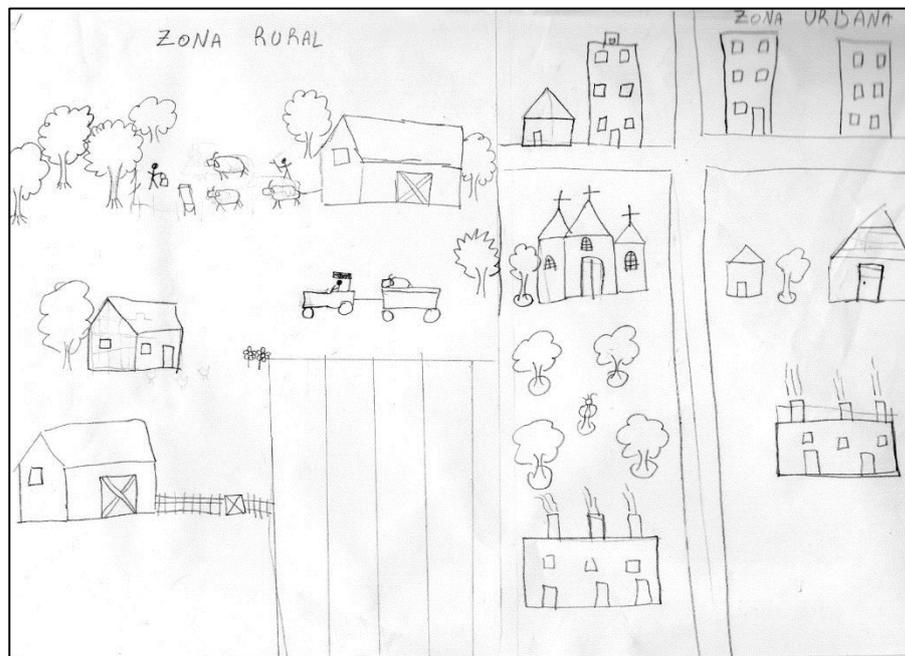
Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figura 18 – Atividade urbano X rural



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figura 19 – Atividade urbano X rural



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Na Figura 19 observa-se a presença da lavoura, representada por uma quadra arada e um trator de reboque, no lado urbano a representação de fábricas “soltando” fumaça pelas chaminés.

Figura 20 – Atividade urbano X rural



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figura 21 – Atividade urbano X rural



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Para complementação da atividade foi solicitada a montagem de maquetes para melhor representação dos ambientes trabalhados.

Figura 22 - Maquete da zona rural



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figura 23 - Maquete da zona urbana



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figura 24 - Confeccionando as atividades



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figura 25 - Confeccionando as atividades



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figuras 26 e 27 - Confeccionando as atividades



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

c) Atividade 3: Orientação espacial: Lateralidade x espacialidade⁶

Esta atividade foi proposta à turma a fim de trabalhar a espacialização dos alunos, que em um primeiro momento foi realizada em sala de aula. Os alunos com a rosa dos ventos (construída por eles) praticaram a atividade a partir de tabuleiros de letras e números distribuídos em fileiras e um cartão com regras (descritas a seguir) de comandos impressos.

A atividade realizou-se em duplas, enquanto um lia as regras e o outro com a rosa dos ventos seguia os comandos até chegar ao lugar “X”. Depois os alunos trocavam de posição, o que lia passava a seguir as regras e o que seguia as regras passava a ser o leitor das ações a serem realizadas. Com esta atividade desenvolve-se o processo de mobilidade mental utilizando a orientação como consequência da descentração para entender a uma localização.

As regras do jogo consistiam em:

Partindo do ponto 4, ande:	Partindo do ponto 0, ande:	Partindo do ponto 4, ande:
1 casa para a esquerda	2 casas para baixo	3 casas para o norte
3 casas para cima	1 casa para a esquerda	3 casas para o oeste
2 casas para a direita	4 casas para cima	1 casa para o nordeste
3 casas para baixo	3 casas para a direita	4 casas para o sul
1 casa para a direita	1 casa para a esquerda	4 casas para o leste
Onde você chegou?	Onde você chegou?	Onde você chegou?
Resposta:	Resposta:	Resposta:
Partindo do ponto S, ande:	Partindo do ponto N, ande:	Partindo do ponto O, ande:
5 casas para o leste	3 casas para leste	2 casas para o nordeste
1 casa para o sul	2 casas para o norte	4 casas para o sul
2 casas para o noroeste	4 casas para o oeste	3 casas para o oeste
2 casas para o norte	4 casas para o sul	3 casas para o norte
3 casas para o oeste	3 casas para o nordeste	1 casa para o sudoeste
Onde você chegou?	Onde você chegou?	Onde você chegou?
Resposta:	Resposta:	Resposta:

Essa atividade proporciona que o aluno tenha uma coordenação de perspectivas, as quais implicam que a criança organize um sistema de referência

⁶ **Lateralidade:** Lateralidade é a predisposição à utilização preferencial de um dos lados do corpo, em três níveis: mão, olho e pé. É a preferência pela utilização de um dos lados do corpo ocorre em razão da dominância de um dos hemisférios cerebrais (LUFT, 2000). **Espacialidade:** A estruturação espacial é a tomada de consciência do próprio sujeito, da situação de seu corpo com o meio ambiente; do lugar e orientação em relação às pessoas e às coisas e da possibilidade de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar e de movimentá-las (DICIONÁRIO INFORMAL, 2018).

estável, na qual lhe seja possível articular as dimensões projetivas de direita-esquerda frente – trás e cima – baixo em relação às posições sucessivas de um mesmo observador.

Com esta atividade, no entendimento de Pires (2016, p. 68) é possível perceber:

O aluno estará entendendo o objeto que está sendo o ponto de referência, ao mesmo tempo em que compreende o que está deslocado em relação a esse ponto, esse processo representa a consciência da translação espacial, ou seja, o aluno está observando e interpretando os sentidos da orientação como se estivesse colocando um eixo de lateralidade no ponto de referência. A partir desta descentração, passa a pensar nos sentidos de direita e esquerda comparativamente, ou seja, o que está à direita do ponto de referência está à esquerda do observador e assim por diante, transferindo o entendimento da lateralidade para o entendimento da orientação.

Porém, percebeu-se, em um primeiro momento que houve insegurança ao caminhar para direita, esquerda, baixo, em cima por alguns alunos, já outros apresentaram maior discernimento e concentração na atividade, segundo Oliveira (2009, p. 61) “as fronteiras deste espaço são fixadas pelo campo perceptivo ou pela unidade funcional de cada campo de experiência particular da própria criança”.

Sendo assim fica compreensível a falta de segurança por parte das crianças uma vez que elas estão explorando esses espaços que inicialmente não ultrapassam limites de sua comunidade ou espaços que as mesmas vivenciam diariamente.

Identifica-se aqui que as crianças apresentam dificuldade nas relações topológicas e projetivas, ambas as fases de desenvolvimento, sendo a primeira a que abrange dos 0 aos 2 anos de idade e a segunda vai mais ou menos até os 12 anos.

As relações topológicas são as primeiras a serem desenvolvidas e as mais elementares, nesta fase a criança usa os sentidos para se relacionar com o mundo, ela faz isso “[...] através de seu corpo de seus sentidos [...] constrói e se apropria do espaço e do mundo. O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos” (CARLOS, 1996, p.17).

Sobre essa questão, Teixeira e Castrogiovanni (2014, p. 4), afirmam que:

Ao transpor o nível de desenvolvimento topológico, em que a própria criança é o ponto de referência, esta começa a se projetar noutros pontos espaciais. Estas novas referências somam-se ao que ela já havia desenvolvido no nível topológico, tornando mais complexas as relações espaciais. Situando os objetos sob outra perspectiva, a criança inicia o processo de descentração, elemento necessário para as relações projetivas, pois para poder situar-se no “outro”, a criança deve deslocar-se mentalmente para coordenar espacialmente os objetos sob nova ótica.

E é nesta transposição de fases que “mora o perigo”, pois além de já apresentar uma dificuldade na distinção entre “para baixo” e “para cima” da fase topográfica, a criança está sendo desalojada do seu ambiente familiar, sendo inserida em um novo contexto – o escolar e a fase projetiva -, e, a partir disto terá de construir novas percepções de espaço.

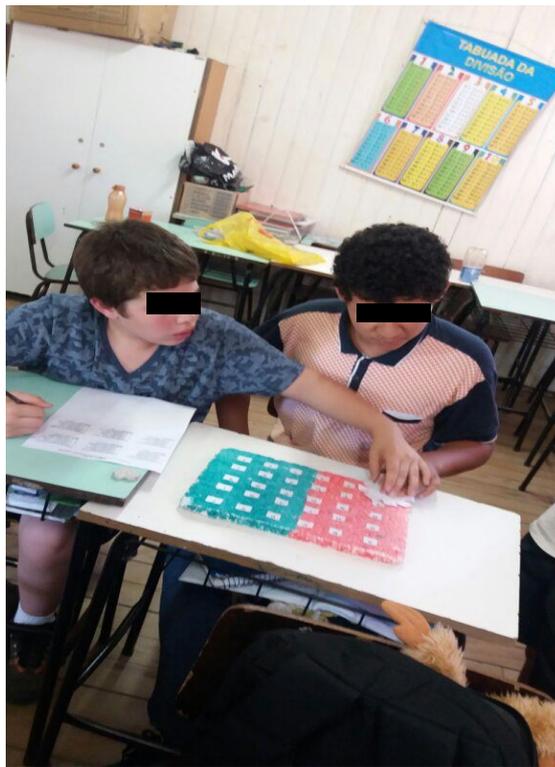
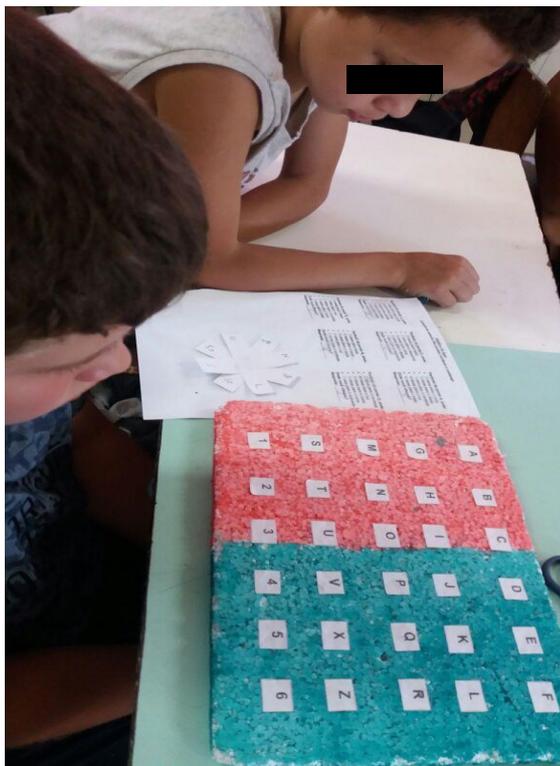
Na localização projetiva o ponto de partida é o próprio corpo da criança, esta construção evidencia a passagem da criança de seu mundo egocêntrico para o mundo mais amplo (CASTROGIOVANNI, 2009). É neste nível que a criança tem desenvolvida as noções de direita e esquerda, e este fato é fundamental para as relações de projeção.

No que tange o desenvolvimento, na criança, de relações projetivas, Castrogiovanni (2009, p.19) identifica três fases:

Na primeira, a criança consegue, usando as relações projetivas, dar a posição de objetos a partir de seu ponto de vista (cinco-oito anos), a seguir, a partir do ponto de vista do outro colocado a sua frente (oito-11 anos) e, depois, colocando-se no lugar dos objetos distintos, quando solicitado a situá-los entre eles (12 anos).

Sendo assim, é neste momento que devemos trabalhar com as crianças as noções básicas de cartografia, como os sentidos Norte/Sul e Leste/Oeste, pois nesta fase o sujeito já possui as condições necessárias para estabelecer tais relações espaciais, ou seja, já estão desenvolvidos os esquemas necessários para fazer a transposição de uma orientação através do corpo, para uma orientação geográfica. Caso isso não seja trabalhado na infância, essa criança de hoje no futuro terá problemas de localização e motricidade.

Figuras 28 e 29 – Trabalhando a lateralidade e a espacialidade em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figuras 30 e 31 – Desenvolvendo as atividades em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figuras 32, 33 e 34 – Desenvolvendo as atividades em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

d) Atividade 4: Orientação no espaço

A atividade 4 foi realizada no pátio/quadra da escola e tinha por objetivo complementar os estudos sobre lateralidade e espacialidade realizados em sala de aula anteriormente.

A atividade da quadra abaixo foi adaptada para ser realizada em local aberto, no caso, na quadra da escola – figura a seguir mostra vista parcial da atividade -. Nesta, a professora delimita o espaço, coloca os alunos em colunas enfileiradas e dispõe figuras geométricas produzidas por eles mesmos (triângulo, retângulo, círculo e quadrado) neste espaço seguido de alguns obstáculos (cones, bola) e propõe aos mesmos que façam o trajeto colocando pé direito no círculo, pulando o retângulo, pé esquerdo no quadrado e no triângulo, na sequência mão direita ou esquerda no obstáculo tal e volta para o final da fila. Os demais prestam atenção para verificar se o colega seguiu certinhos os comandos. E assim sucessivamente mudando a ordem dos comandos para cada um que entrasse na brincadeira.

Figura 35 - Vista parcial da atividade na quadra



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Nesta atividade percebeu-se bastante dificuldade dos alunos em se orientarem no espaço. A maioria não conseguiu se orientar conforme os comandos do jogo. Repetiu-se a atividade com menos complexidade e ainda assim houve dúvidas com relação à lateralidade e orientação espacial, em menor intensidade. Percebeu-se também que há alunos com maior percepção do que outros, demonstrando que a aprendizagem não é linear para todos, pois “cada criança tem seu ritmo de realizar determinadas atividades/tarefas” (MORGADO, 2007, p. 32).

Desse modo, fica claro com essa atividade que há uma falha estrutural no ensino da geografia porém, o problema pode já ser existente antes da sala de aula entretanto, não pode-se eximir o professor de uma falta de investigação do mundo externo do aluno visto que, como supracitado, o aluno vem para sala de aula com uma bagagem, pois os primeiros ensinamentos e primeiras aprendizagens se dão fora do convívio escola.

Nessa questão, a formação do Professor de Geografia na vida escolar do aluno deve ser além de uma simples transmissão de informações e, para além, também, de uma simples descrição do Espaço Geográfico, pois todos os conhecimentos e conceitos da ciência geográfica devem ser construídos de forma reflexiva, onde esta reflexão ocorre a partir de uma análise crítico-social da realidade de cada criança.

Elias (1985) esclarece que para que se possa desenvolver um bom trabalho com os alunos é preciso desenvolver suas habilidades básicas, assim, precisamos conhecer quem são nossos alunos, assim como o meio em que vivem e trabalhar sistematicamente as habilidades básicas desses educandos.

Cabe, portanto ao professor, “ter conhecimento das características mais importantes dos estágios que antecedem os primeiros anos da escolarização, para poder diagnosticar e trabalhar cada um dos estágios do desenvolvimento infantil” (ELIAS, 1985, p. 9).

Entretanto, não pode-se negligenciar o papel da família na construção de conhecimento destas crianças, pois “é nos primeiros anos de vida que a criança, praticamente, adquire os potenciais: motor, cognitivo, afetivo e social, os quais geram consequências fundamentais sobre a vida futura” (MORGADO, 2007, p. 34).

A partir disto, nos primeiros anos de vida, até a entrada na vida escolar, “o indivíduo vai vivenciar experiências, que se dão através das suas ações sobre o meio, assim ele vai tomando consciência de seu corpo, de sua postura,

coordenando de forma cada vez mais equilibrada e consciente seus movimentos” (MORGADO, 2007, p. 27).

A lateralidade, objeto primo desta atividade, é definida a partir da preferência neurológica que se tem por um lado do corpo no que diz respeito a mão, pé, etc. assim, uma lateralidade bem definida assegura à criança maior facilidade para aprender as posições à direita e à esquerda em relação ao seu próprio corpo e aos objetos.

Evidencia-se que a psicomotricidade é importante para o processo de desenvolvimento da criança, pois representa a realização do pensamento com equilíbrio, já que corpo, mente e afetividade estão interligados. Sendo assim, o professor deve trabalhar de forma consciente, sabendo a importância do desenvolvimento das habilidades básicas da criança para o seu desenvolvimento.

Por fim, deve-se levar em consideração a amplitude que a questão motora assume na vida da criança por isso, é importante que a instituição escolar reflita ao planejar dadas atividades nos momentos da rotina diária das crianças, levando em consideração os significados que tem para os familiares e para a comunidade.

Figuras 36 e 37 – Alunos trabalhando a orientação no espaço na quadra



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Figuras 38, 39, 40 e 41 – Alunos desenvolvendo a atividade na quadra



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

4.1 RODAS DE CONVERSA

a) Professores:

Foram realizadas rodas de conversa com os professores que ministram a disciplina de Geografia em outras séries na Escola Municipal Santa Flora, essas conversas foram geridas por um questionário estruturado com a intenção de perceber como a cartografia é aplicada pelos demais professores.

Foram entrevistados 4 professores, do 1º ao 5º ano, o questionário apresentava quatro perguntas referentes a como a cartografia era trabalhada. Todos a utilizam em suas atividades, porém a resposta que mais chamou a atenção foi do professor do terceiro ano que utiliza junto da cartografia a alfabetização matemática: “Na alfabetização matemática trabalhamos com os vizinhos dos números [...]” (Professor 3º ano).

Outro ponto que nos chama a atenção é a diversidade de atividade que podem ser aplicadas, a partir da pergunta “como você trabalha o espaço vivido do cotidiano do aluno na sua prática pedagógica? Dê exemplos?” e da pergunta: “De que forma é trabalhada a questão de mapear caminhos por seus alunos e/ou como são mostrados a eles essas questões?”

Foi observado que há bastante criatividade na forma de aplicabilidade da cartografia:

“Relatos de situações do dia a dia, bastante aulas práticas de solos (tipos), relevos, vegetação de casa, da escola”(Professor 5º ano)

“Através de brincadeiras” (Professor 1º ano)

“Trabalhamos a partir do espaço da sala de aula. O lugar que o aluno senta na sala de aula, os espaços da escola em relação a localização de sala de aula, a escola na comunidade [...]” (Professor 3º ano)

Fica evidenciado também com as respostas a preocupação de também se trabalhar o trajeto casa-escola e vice-versa e o trajeto do distrito até o município.

Desta forma fica claro a preocupação de tornar a geografia um objeto de estudo mais dinâmico, com interação dos alunos, não mais o método tradicional do quadro e giz.

Por fim, pode ser uma indução da pesquisadora, mas, observa-se por ser uma escola rural o fato de tentar com que o aluno interaja com o seu meio, que ele

interaja desde a sala de aula até o externo e isso mostra que a geografia não se perde fora das paredes da sala de aula, pelo contrário ela se modifica, se amplia e se dilui. Alfabetização cartográfica é isso, letrar para o mundo sem ser estático é misturar o meio com o aluno e vice-versa.

b) Alunos

Aos alunos foi solicitado um pequeno texto que relatasse o seu dia a dia, alguns intitularam de “meu dia a dia” ou “minha rotina”, alguns também subdividiram o texto em partes - “dias de aula”; “domingo”. Na maioria dos textos foi constatada uma rotina semelhante – acordar, fazer higiene, assistir TV, ajudar a mãe – outros pontuam em seus textos auxiliar os pais nas atividades de campo como auxiliar no trato do gado, dar comida às galinhas, colher frutas e até mesmo ajudar no corte da lenha.

Nos textos subdivididos em dias de aula a rotina é semelhante a todas as crianças – acordar, fazer higiene, colocar roupa, café e esperar o transporte.

Com essa atividade pode-se perceber que há um ciclo de atividades, com pouca mudança nos afazeres diários, e que também os meios eletrônicos estão bastante presentes na vida deles, pois a maioria tira algumas horas para ver televisão. Outro ponto a destacar é a religiosidade destas crianças, a grande maioria relata a frequência à catequese e outras relatam acompanhar a família à missa aos domingos.

Desta atividade pode-se concluir que, hoje, não há mais tanta diferenciação das atividades das crianças do meio rural com as do meio urbano, havendo inclusive a inserção de transporte específico para a locomoção até a escola.

Dentro da análise em conjunto de todas as atividades realizadas há de se salientar que muitos alunos possuem dificuldades de espacialidade e isto denota a falta de investimento de tempo na prática de atividades de alfabetização geográfica em detrimento da aplicabilidade das clássicas aulas “quadro e giz”.

Por fim, estas atividades realizadas serviram de norte para futuras atividades e também para compreender que a alfabetização geográfica é tão importante quanto o matemático e a própria alfabetização, pois a partir da aprendizagem de localização no espaço a criança, futuro adolescente/adulto, irá ser fundamental para o desenvolvimento de várias outras áreas do desenvolvimento humano, inclusive as de cunho matemático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a maneira como os sujeitos aprendem é fundamental para saber como devemos ensinar. Porque um bom professor somente se fará compreender pelos alunos quando estes forem envolvidos e desafiados.

Além de saber como o conhecimento é construído, é necessário que o professor tenha em mente o para quê e o porquê do ensinar cartografia. Para que se desenvolva um trabalho precisamos ter a clareza de métodos e técnicas, e para além, dar significado ao que se ensina. O professor somente tocará o aluno quando este identificar sentido no que está sendo ensinado e aprendido. Obviamente, teremos falhas nessa empreitada, pois perceber/conceber sentido é subjetivo e como tal é único e individual, mas devemos sempre ter em mente o que estamos ensinando e para que o aluno irá utilizar aquele conhecimento.

Para que possamos oportunizar aos alunos uma construção mais sólida dos conhecimentos em Geografia, é necessário que busquemos atividades e práticas lúdicas e concretas, pois estaremos indo ao encontro/modo como os sujeitos aprendem. E é nesse sentido que a alfabetização cartográfica se faz necessária, pois além de lúdica ela apresenta o conteúdo e auxilia o aluno em uma melhor concepção e construção do seu conhecimento no seu próprio universo de vivência cotidiano.

Nesse sentido, as atividades cartográficas e o lúdico não deve ser utilizado apenas como um instrumento didático para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Mas, sobretudo, como uma ampliação da percepção do professor do estudante em relação à brincadeira mostrando a importância desta no processo de desenvolvimento e aprendizagem, podendo ser utilizada como fonte de diálogo, possibilitando um maior conhecimento sobre o lugar e o mundo.

Acredita-se que o momento lúdico, como espaço de descontração, na escola, deve ser visto como constituinte do sujeito, o qual, a partir de vivências que experimenta constrói suas relações interpessoais. O sujeito é desenvolvimento e processualidade permanente sem nunca ficar estático em sua condição subjetiva atual. Então, a escola, ao oferecer espaços como esse, possibilita novas oportunidades para o desenvolvimento da subjetividade (MORGADO, 2007).

Ao realizar as atividades de cartografia com as crianças da Escola Municipal de Santa Flora foi possível observar em duas das atividades uma certa dificuldade

de espacialização e localização no espaço, diante do exposto, Paganelli (2011) explicita que a inteligência é desenvolvida por etapas, e que, a partir do conhecimento lógico-matemático, as operações a serem alcançadas pelas crianças evoluem e desencadeiam em um processo de equilíbrio que será traduzida e aplicada a partir de adaptação ao meio em que vivem.

Consideramos que a coordenação motora/psíquica é o ponto de construção da espacialidade do aluno, seja essa a coordenação mais simples, pois a mesma refere tudo do ponto de vista próprios, o qual deforma o espaço em função de uma única perspectiva possível: a do sujeito.

Já Piaget nos expõe e encerra o pensamento acima, que a descentração é um longo processo, tanto físico como social e ambos ocorrem simultaneamente, pois a operatividade intelectual e a cooperação no grupo são frutos da descentralização, da consideração dos pontos de vista e de sua coordenação (PIAGET, 1971; PIAGET, 1976).

Todo procedimento para se trabalhar a cartografia, ou suas noções básicas nas séries iniciais, enfatiza o trabalho da criança em um processo no qual ela realmente participa, para assim melhor compreender a representação do espaço. Desmitifica-se assim a cartografia-desenho e passa-se a considerar a linguagem gráfica como meio de transmissão de informação (SIMIELLI, 2011).

O mapa, quando considerado como meio de comunicação e inserido em processo cartográfico, possui várias etapas e decodificações das mesmas faz com que o usuário passe pelas fases de percepção, leitura, análise e por fim interpretação da representação gráfica (ALMEIDA, 2011).

Diante do exposto, percebeu-se durante a aplicação das atividades que os alunos foram afetados em alguma parte de sua construção espacial, tendo isto ocorrido antes mesmo da chegada à escola visto que, as primeiras construções cognitivas/espaciais se dão no contato com a família, desde ao abrir os olhos até o apalpar de objetos, estas atividades são o que proporcionam o conhecer de mundo ao recém-nascido, na sequência com os primeiros passos e antes da chegada à escola o convívio com o mundo externo – brincadeiras, conversas, etc. -, como também pode ter ocorrido no convívio escolar, sendo, talvez, negligenciado o conhecimento de mundo que este aluno trazia, a sua bagagem cultural.

E aqui salienta-se que a diferenciação entre uma escola rural e urbana, além da disposição de seus horários, está no fato de que a experiência com o mundo

é diferente, e que em nenhuma delas – rural ou urbana – essa experiencição de mundo deve ser negligenciada, foca-se que na escola rural se a criança/adolescente não passar por isso ela terá dificuldades em seu futuro, não só escolar, como social, pois no momento que negligencia-se o universo em que se vive exclui-se os horizontes de aprendizagem desta criança/adolescente.

A discussão sobre as dificuldades que envolvem a questão do ensino aprendizagem e, neste caso, o ensino/aprendizagem de Geografia, amplia-se e diversifica-se entre os estudiosos que buscam compreender esse problema e tentam buscar alternativas que ao menos minimizem os seus efeitos sobre a educação.

Levando-se em conta a experiência dessa pesquisadora em todo o desenvolvimento desse estudo convém destacar que considera-se que a leitura do mundo é fundamental para que todos possamos viver em sociedade e exercitar a nossa cidadania. Deste modo o lugar se apresenta como ponto de articulação entre a vida dos educandos e a aprendizagem espacial.

Neste sentido que se estimulou os alunos a realizar diversas atividades que promovessem a aprendizagem no sentido de conhecer e descrever o seu espaço de vivência, através de jogos, brincadeiras, caminhadas e passeios. Fazer a leitura do mundo por meio da leitura do espaço o qual traz em si todas as lembranças vividas, e fazer a leitura do mundo da vida construída cotidianamente e que expresse tanto nossos sonhos quanto desejos.

Calai (2005) explica que ler o mundo da vida é ler o espaço e compreender que as paisagens modificadas são resultados da vida em sociedade e que os homens buscam sua sobrevivência e satisfação de suas necessidades. Dentro desse enfoque o principal desafio foi compreender o seu espaço cotidiano, o seu lugar, a sua história e seu processo de mudança. Assim, após pesquisas online, palestras com moradores antigos, materiais impressos na escola, conversas com colegas surgiu o interesse em trabalhar a história do lugar onde vivem e da escola Santa Flora.

Num primeiro momento após conhecê-los houve questionamentos sobre o que sabiam ou não sobre o lugar onde moram. Após fizemos uma reflexão sobre como surgiu o distrito, a escola; quando e como iniciou? Quais objetivos? E para responder as dúvidas foram realizadas diversas atividades que contemplassem a percepção do espaço vivido, sua representação e, assim, sua aprendizagem.

Foi um trabalho gratificante, houve a participação e interesse dos alunos ao realizarem as atividades. Nesses momentos de troca entre os envolvidos onde a ensinante aprendeu muito em cada gesto, em cada sorriso e/ou insegurança dos alunos. Acreditamos que vivemos a geografia “a percepção do momento vivido” sentindo no corpo e na alma as intempéries da dúvida e transpirar nos momentos de aprendizagem, que foi aprender a ler e pensar o espaço.

Isto para a formação permanente da docente que escreveu esta dissertação é de suma importância, pois com isto foi possível observar que enquanto licenciada, apenas a licenciatura não explora todos os horizontes possíveis e o mestrado amplia conhecimentos teóricos, mas é na prática que a formação continuada deve ser explorada. Pois o papel tudo aceita e as vivências são construídas em conjunto, sendo necessário estar em constante formação acadêmica e “na vida”, esta última é considerada pela autora desta dissertação mais importante, diante do exposto ao longo do texto, por causa das bagagens advindas do lado de fora dos muros escolares.

Reforçamos a urgência e a necessidade dos professores da área de Geografia buscarem metodologias que possibilitem aos estudantes compreenderem melhor o espaço onde vivem, a fim de transformar conteúdos em conhecimento, tornando-se críticos e conhecedores da realidade que os cercam, buscando superar os problemas e dificuldades da vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. A cartografia tátil no ensino de geografia: teoria e prática. In: ALMEIDA, R. D. **Cartografia escola**. São Paulo: Contexto, 2011.

ALMEIDA, R. D.; JULIASZ, P. C. S. **Espaço e Tempo na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

ANDRADE, M. C. Trajetórias e compromissos da Geografia Brasileira. In: CARLOS, Ana Fani A. et al (Org). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

ARAÚJO, F. M. L. **Mulheres letradas e missionárias da luz**. A formação da professora primária nas escolas normais rurais do Ceará – 1930-1960. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Fortaleza: Universidade Federal do Ceará: PPGE, 2007.

ARROYO, M. G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC, 1997.

_____. CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução n. 1**, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. CNE. **Resolução CNE/CEB nº 2/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC, SECAD, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio Rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. et al. **Educação e escolas do campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CALLAI, H. C. A Geografia Ensinada: os desafios de uma Educação Geográfica. In: MORAES, E. M. B, MORAES; L. B. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEC, 2010.

CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: CASTELLAR, S. M. V. (coord). **Cadernos Cedes**, Campinas, Cedes, v. 25, n.66, p. 227-47, 2005.

CAMINI, I. Educar na Itinerância – construindo a Educação do Campo. **La Salle – Revista de Educação Ciência e Cultura**. v. 15, n. 2, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/revista_la_salle/Aguardando_liberacao_direitos_autorais/2010_v15_n2/icamini.pdf> Acesso em: 10 jan. 2017.

CARLOS, A. F. A. **O Lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. A Natureza do espaço fragmentado. In Santos, M., et al. **Território globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In_____. **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Mediação, 2000.

_____. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

_____. Espaço geográfico escola e seus arredores-descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, H. C. (org) **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. Boston, EUA: Cengage Learning, 2012.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 66-96.

_____. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, Goiás: Alternativa, 2002.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papyrus, 1998.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CLANDINI, D. J.; CONELLY, F. M. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

COSTA, C. L.; SANTOS, R. J. **Ensino de geografia no campo: a importância do lugar no processo de ensino-aprendizagem**. 10^o Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Porto Alegre, 2009.

COSTELLA, R. Z. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17390/000714193.pdf?sequence=1> > Acesso em: 10 jan. 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEZOTTI, M. S.; ORTIZ, A. C. M. O ensino de Geografia em escolas de educação básica na cidade de Santa Maria, RS: Uma análise metodológica. **Disc. Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 79-91, 2010. Disponível em: <<http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2010/06.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2017.

ELIAS, M. C. **Alfabetização: habilidades básicas – atividades**. São Paulo: Base editorial e tecnologia educacional, 1985.

FANTIN, M. E.; TAUSCHEK, N. M; NEVES, D. **Metodologia do ensino de geografia**. Curitiba, Paraná: Ibplex, 2010.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs). **Identidade e políticas públicas**. Por uma educação do campo. Brasília, n^o 4, 2002.

FERRO, T. L. M.; BEZZI, M. L. **O espaço rural de Santa Maria/RS: a reestruturação da matriz produtiva tradicional**. Disponível em:

<<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiarural/21.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2017.

FONSECA, S. G.; SILVA JUNIOR, A. F. **Ser professor de história em escolas rurais: identidades em construção.** 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/163/173>> Acesso em: 5 jul. 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRANCO, M. L. P. B. A função social do ensino técnico agrícola. **Educação & Sociedade.** São Paulo: Cortez e Moraes, n. 22, p. 28-55, dez.1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra hegemônico e educação do campo; desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, A. (Orgs). **Educação do campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis, SC: Insular, 2011.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GOMEZ, M. V. **Alfabetização na esfera digital: uma proposta freiriana.** Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/06.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, n. 4, p.126-35, 1967.

GRITTI, S. **Educação Rural a Capitalismo.** Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, 2003.

GUERRERO, A. L. **Alfabetização e letramento cartográficos na Geografia escolar.** São Paulo: Edições SM, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M. Letramento: muito além do jardim ou uma alfabetização sem limites ou datas marcadas. **Calidoscópio**, v. 4, n. 1, p. 60-5, jan/abr 2006. Disponível em: <<file:///D:/CLIENTE/Downloads/5987-18421-1-SM.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2017.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. D. **A Educação de Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bagé e Sarandi (RS).** Brasília: INEP, 1994.

IANNI, O. **A era do globalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 19 fev. 2017.

JULIÃO, R. P. Geografia, Informação e Sociedade. **GEOINOVA**, Revista de Geografia e Planejamento Regional, Lisboa, nº 22, p. 95-108, 1999.

KLEIMAN, A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. 2007. Disponível em: <www.letramento.iel.unicamp.br> Acesso em: 10 mar. 2017.

KOLLING, E. J. et al. **A educação básica e o movimento social do campo**: Por uma educação Básica do campo. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília, 1999.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica do Campo**. v. 1. Fundação Universidade de Brasília: Gráfica e Editora Peres Ltda., 1999.

LEÃO, V. P.; LEÃO, I. C. **Ensino de Geografia e mídia**: linguagens e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Argumentum, 2008. 144 p.

LEITE, C. S. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LERNER, F.; WIZNIESKY, R. F. **A realidade da escola do campo vista sob dois ângulos distintos**: o caso da escola municipal São Francisco, Júlio de Castilhos, RS. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/iiiengrup/7.PDF>> Acesso em: 19 out. 2016.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCAS, R. E. A. **As relações do campo permeando a escola rural**: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – tempo integral – Distrito de Pedreiras, Airosa Galvão, Arroio Grande/RS. 2009. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Lucas_RLA.pdf> Acesso em: 3 mar. 2017.

LUFT, L. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

LURKSAKI, A. et al. **Refletindo sobre a escola itinerante**: refletindo sobre o movimento da escola. Setor de Educação (MST/PR) & Secretaria de Estado de Educação do Paraná/ Departamento da Diversidade – Coordenação de Educação do Campo. Curitiba - PR. Ano I. N.2 – Outubro de 2008. (Coleção Cadernos da Escola Itinerante – MST).

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Coordenação: Marise Campos. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf> Acesso em: 07 mar. 2017.

MOREIRA, R. **Pensar e Ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MORISSAWA, M. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MORGADO, Andressa de Souza. **A importância do desenvolvimento psicomotor da criança de 0 a 6 anos**. 2007. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/18589/2/Andressa%20de%20Souza%20Morgado.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2017.

MOURA, E. A. **Lugar, saber social e educação no campo**: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira – Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: UFSM, 2009.

MST. **Caderno de Educação, n. 13**, Edição Especial. Dossiê MST – Escola. Documentos e Estudos – 1990/2001. Veranópolis, RS: ITERRA, 2005. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(13\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(13).pdf)> Acesso em: 04 jan. 2017.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: MEURER, A. C. (Org.) Dossiê: Educação no Campo. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, UFSM, 2008. v. 33, n. 1. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

NOGUEIRA, D. L. **Amália Xavier e a escola normal rural de Juazeiro do Norte**: Registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTACAO%20Delane.pdf>> Acesso em 14 out. 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Formação de professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. p.13- 33.

OLIVEIRA, M. L. T. **Ensino de geografia na contemporaneidade**: O uso de recursos didáticos na sua abordagem. 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(51\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(51).pdf)> Acesso em: 05 fev. 2017.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: ALMEIDA, R. D. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2011.

PALUDO, C. Educação Popular e Educação (Popular) do Campo. In: MIRANDA; SCHWENDLER, (Org.). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. v. 1. Curitiba: UFPR, 2001.

PASSINI, E. **Alfabetização cartográfica**. Belo Horizonte, Minas Gerais: UFMG, 1994.

PEREIRA, E. R. M.; FERREIRA, G. H. A.; SANTOS, A. O. Didática e ensino de geografia hoje: possibilidades e desafios. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 43-62, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>> Acesso em: 09 mar. 2017.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. **Epistemologia Genética** [L'Épistémologie Génétique, 1970] Petrópolis: Vozes, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, A. C. (org). **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. Goiânia: Vieira, 2007.

PIRES, V. R. **O significado da leitura do espaço por intermédio de proposta de letramento cartográfico no anos iniciais**. 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9467/PIRES%2c%20VIVIANE%20REGINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 20 nov. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Santa Flora** – Escola do Campo. Santa Maria, RS, s/d.

PUHL, I. R. **Escola Itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC, Brasil, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91011/256031.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 24 fev. 2017.

QUEIROZ, J. B. P. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo**. 2011. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1347-3845-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

REALE, G. **História da Filosofia: Do Romantismo até nossos dias**. v.3 São Paulo: Paulus, 1990.

RIBEIRO, M. **Educação Básica do campo**. Um desafio aos trabalhadores da terra. Porto Alegre, [s/d]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos/educacaodocampo.rtf>> Acesso em: 14 out. 2016.

RIOS, R. B.; MENDES, J. S. **Alfabetização cartográfica: Práticas pedagógicas nas séries iniciais.** ENPEG. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. 2009. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT6/tc6%20%288%29.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2017.

ROMANELI, O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ROSA, I. G. F. **A formação continuada dos professores de geografia no Brasil e o uso de geotecnologias: discutindo o lugar do lugar.** 2014. Disponível em: <www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/5> Acesso em: 26 out. 2017.

SANTOS, I. F. **Dissertação de Mestrado Escola-núcleo como alternativa para a educação.** Santa Maria, RS: UFSM/CE, 1993.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e Meio Técnico-Científico Informacional.** São Paulo: EDUSP, 2008. 176 p.

SANTOS, P. F.; WIZNIEWSKY, C. R. F.; ROSSO, B. D. **A educação do campo no município de Santa Maria: Uma reflexão a partir da práxis pedagógica.** UFSM Santa Maria RS. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedoregional/images/Anais/Eixo%2004/Pamela%20Fleck%20dos%20Santos.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2017.

SHÄFFER, N. O.; JUNIOR, G. R. et al. A geografia no Ensino Médio. In: CASTROGIAVANNI, A. C. et al (Org.) **Geografia em Sala de Aula: prática e reflexões.** Porto Alegre: AGB, seção Porto Alegre, 2003.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história.** 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SIMIELLI, M. E. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2000.

_____. O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. **Cartografia escola.** São Paulo: Contexto, 2011.

SMITH, F. **Understanding Reading.** New York : Holt, Rinehart & Wilson, 1971.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica,** Artmed Editora: 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. **Alfabetização no Brasil: O Estado do Conhecimento.** ed. rev. ampl. Brasília: Inep/ Reduc, 1995.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <<http://atividadesparaprofessores.com.br/wp-content/uploads/Alfabetizacao-e-Letramento-pdf.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2017.

TAKAU, I. **Escola itinerante:** escola, Estado e MST no espaço do acampamento. XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária, São Paulo, 2009, p. 1-27. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Takau-Jr_I.pdf> Acesso em: 26 fev. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever:** perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

TEIXEIRA, C. C.; CASTROGIOVANNI, A. C. **Orientação e lateralidade:** uma proposta à luz da epistemologia genética. 2014. Disponível em: <<http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/files/2014/11/CHRISTIANO-CORREA.-TEIXEIRA-e-ANTONIO-CARLOS-CASTROGIOVANNI.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2017.

TOMASI, A. (org.) **Da qualificação à Competência:** Pensando o Século XXI. Campinas: Papyrus, 2004.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. **Geografia**, Londrina, v. 8, n. 1, 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10199/9006>> Acesso em: 10 abr. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ULBRICHT, V. R. **Modelagem de um Ambiente Hipermídia de Construção do Conhecimento em Geometria Descritiva.** Florianópolis, 1997. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Coordenadoria de Pós - graduação, UFSC. 1997.

UNESCO. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação do Campo.** Luziânia, 1998. Brasília, DF. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2017.

VASCONCELOS, C. **A construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1995.

VERGOPOLUS, K. **Globalização, o fim de um ciclo**: ensaio sobre a instabilidade internacional. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VESENTINI, J. W. **Realidades e perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil**. O ensino de Geografia no século XXI. São Paulo: Papyrus, 2004.

WIKIPÉDIA. **Santa Flora (Distrito de Santa Maria)**. Disponível em: <
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Flora_\(distrito_de_Santa_Maria\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Flora_(distrito_de_Santa_Maria))> Acesso em: 05
mar. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Atividades propostas aos alunos a fim de caracterizar o conhecimento espacial e ampliar o significado e a compreensão da Cartografia no espaço rural. As atividades foram adaptadas do livro “Atividades para aula de geografia” de autoria de Maria Eloisa Mota, Fátima Bissoto Medeiros Cintra e Clarice Guedes Botelho.

A seguir encontram-se as atividades do livro proposta e adaptação da atividade para a realidade da Escola Municipal Santa Flora

ATIVIDADE 1

Percurso

Desenvolvimento

- O professor deve apresentar uma imagem de percurso para que os alunos usem noções de orientação e espacial para chegar ao destino indicado pelo professor:
 - a) Pela manhã, Pedro vai sair de sua casa para ir à escola.
 - b) Após a aula, ele deve passar na indústria em que seu pai trabalha e pegar a encomenda de sua mãe.
 - c) Pedro vai encontrar com sua mãe na igreja.
 - d) Da igreja, Pedro e sua mãe retornam para casa que fica a uma quadra da escola.
- Os alunos indicam com setas, o caminho percorrido por Pedro.
- O professor pode solicitar que os alunos construam um percurso entre sua casa e a escola. Caso eles residam muito distante da escola, o professor pode pedir que indiquem pontos de referência identificados durante o trajeto como mercados, indústrias, hospitais, igrejas, escolas etc.



Outras sugestões de atividades

- 1) O professor apresenta a malha quadriculada para que o aluno chegue a alguns pontos determinados.
O aluno deverá levar o animal até cada um dos pontos indicados, seguindo na horizontal ou na vertical, procurando o caminho mais curto.
O aluno deverá identificar qual dos três trajetos é o mais curto e qual o mais longo.

A atividade foi adaptada para a realidade dos alunos que, são moradores do Distrito de Santa Flora, uma localidade rural, onde não há tantos ambientes como no descrito acima. Para tal foi solicitado aos alunos que desenhassem o trajeto de suas casas até a escola.

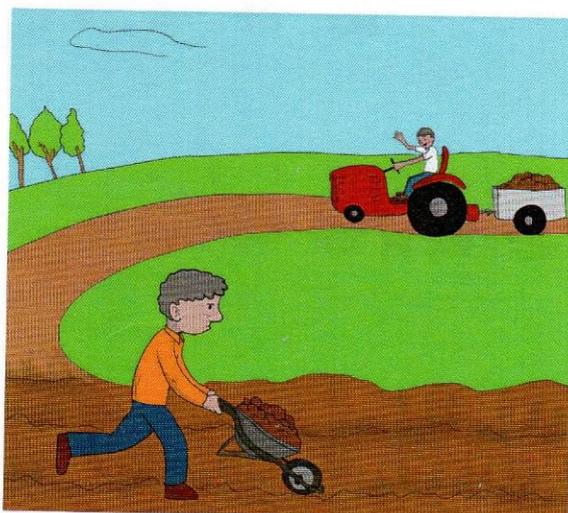
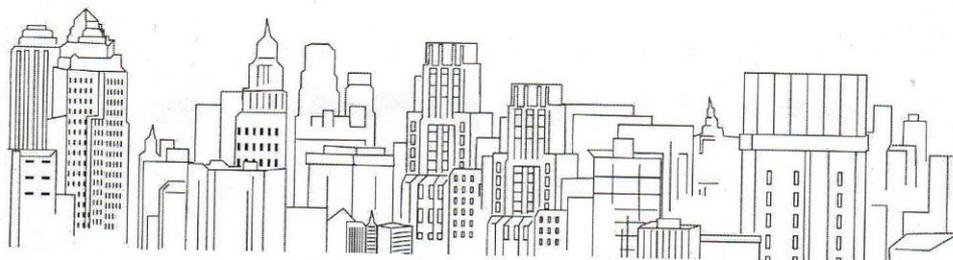
ATIVIDADE 2

Urbano e rural

Desenvolvimento

- O professor explora as imagens perguntando as diferenças e as semelhanças entre elas.
- Ele pede que os alunos apontem qual das imagens se parece mais com o lugar onde vivem.
- Os alunos pintam a figura da zona urbana.

Flavio Vitta



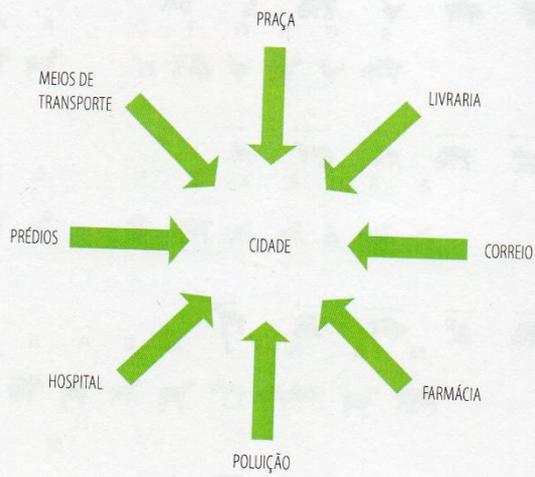
Diego Oliveira

Podemos dizer que o que caracteriza a cidade são as construções, o grande número de pessoas que vive nela, a grande quantidade de veículos e as diversas atividades econômicas.

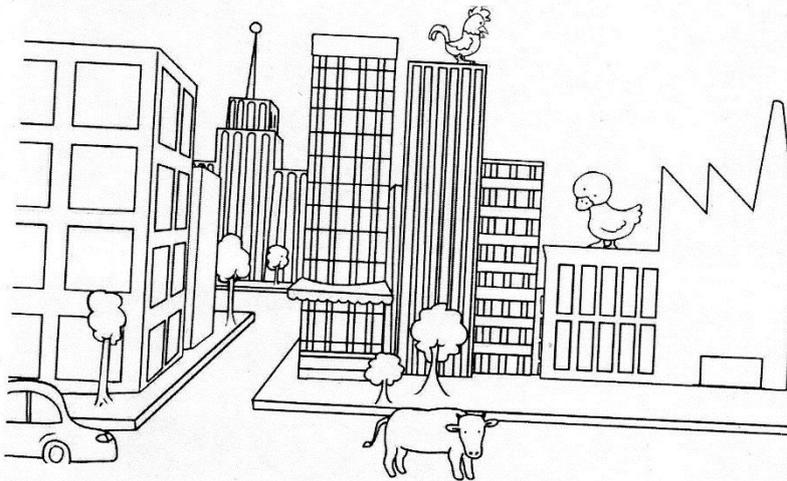
No espaço rural, existe número menor de pessoas, de veículos e o trabalho é basicamente com a atividade agropecuária.

2) Sobre o urbano

As cidades possuem características próprias que diferem do rural. Leia as informações a seguir e desenhe uma cidade.

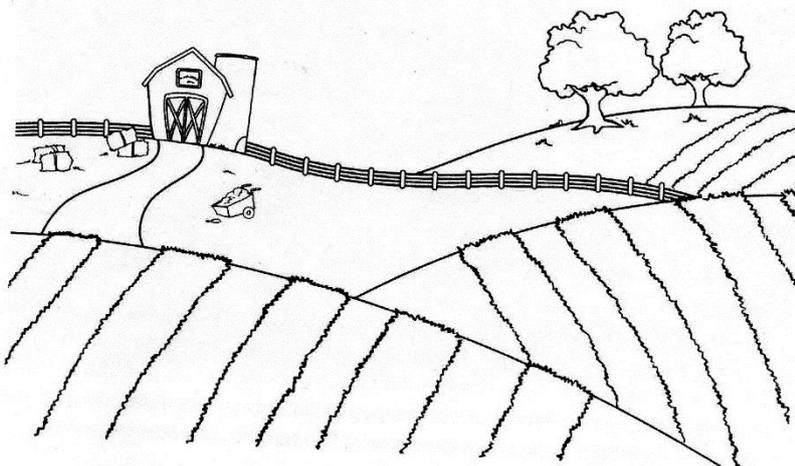


4) Os alunos deverão observar a imagem e pintar o que não é comum nas grandes cidades.



Diego Oliveira

5) Baseados na atividade anterior, os alunos devem inserir elementos do urbano na paisagem rural.



Karinha Feitoza

ADAPTAÇÃO

A atividade foi escolhida devido à proximidade do Distrito de Santa Flora com o Distrito Sede – o município de Santa Maria -, que é o único distrito genuinamente urbano entre os 10, sua paisagem é composta de prédios, asfalto e comércio variado, diferentemente da realidade do distrito origem da escola, porém, estes alunos tem fácil acesso ao distrito sede por haver ônibus intermunicipal do distrito para o distrito sede.

REFERÊNCIA

MOTA, Maria Eloisa; CINTRA, Fátima Bissoto Medeiros; BOTELHO, Clarice Guedes. **Atividade para aulas de Geografia – Ensino Fundamental 1º ao 5º ano.** São Paulo: Nova Espiral, 2012.