

O ensino de Geografia no contexto da educação do campo: mapas mentais e os espaços de vivência.

La didáctica de la Geografía en el contexto de la educación do campo: mapas mentales e los espacios de vivencias.

Jéssica Moara da Cunha Tessmann¹
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Jessica_tessmann@hotmail.com

Tiaraju Salini Duarte²
Universidade de São Paulo (USP)
tiaraju.salini@yahoo.com.br

Liz Cristiane Dias³
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
liz.dias@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo versa sobre uma pesquisa que teve como objetivo analisar o ensino de Geografia no contexto da Educação do Campo. Além disso, buscou-se a partir da criação de mapas mentais compreender a percepção dos alunos acerca do seu espaço de vivência na Escola Estadual de Ensino Fundamental Oziel Alves Pereira, localizada no Assentamento Renascer no município de Canguçu/RS. Assim a metodologia teve como pressuposto uma abordagem qualitativa. A pesquisa se desenvolveu em duas etapas: Primeiramente uma revisão bibliográfica acerca da Questão agrária, a qual visa compreender a concepção de educação ofertada no espaço rural brasileiro até a conquista da Educação do Campo seguida da análise teórica sobre o ensino de Geografia para essa educação. No segundo momento estabeleceu-se pela pesquisa de campo, onde foi realizado a produção de mapas mentais nas series finais do ensino Fundamental na referida escola vislumbrando a percepção dos alunos com relação ao seu espaço de vivência.

Palavras-chave: Educação do Campo; Ensino de Geografia; mapas mentais.

Resumen: Este artículo discute un estudio cuyo objetivo era examinar la enseñanza de la geografía en el contexto de la Educación de lo campo. Además, hemos tratado de la creación de mapas mentales para entender

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (USP)

³ Doutora em Geografia pela UNESP (Presidente Prudente). Professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

cómo los estudiantes se sienten acerca de sus vivencias espaciales en la Escuela Primaria Estatal Oziel Alves Pereira, ubicado en el municipio de Canguçu/RS. Por lo tanto, la metodología presupone un enfoque cualitativo. La investigación se desarrolló en dos etapas: En primer lugar una revisión de la literatura sobre la cuestión agraria, que tiene como objetivo comprender el concepto de la educación ofrecida en el Brasil rural hasta la conquista de la Educación de lo campo, seguido por el análisis teórico sobre la enseñanza de la Geografía a este tipo de educación. El segundo momento fue establecido por una investigación de campo, donde se realizó los mapas mentales en la serie final de la educación primaria en la escuela, vislumbrando la percepción de los estudiantes sobre la vivencia espacial.

Palabra clave: Educación de lo campo; Enseñanza de la geografía; mapas mentales.

1. INTRODUÇÃO

[in memorian]
...À inefável Rosa Elane Antória Lucas...
A luta é justa.

Este trabalho é o resultado dos estudos sobre Educação do Campo realizados com a Professora Dra. Rosa Elane Antória Lucas da Universidade Federal de Pelotas, a qual sempre acreditou verdadeiramente na educação e na sua capacidade de transformação da sociedade. Parte-se do pressuposto que estudar e aprender com a Professora nos promoveu enquanto educadores; falamos no plural, pois acredita-se que os seus ensinamentos foram apropriados por outros alunos visando uma mudança de pensamento com relação a educação do campo. Destaca-se a luta da referida professora voltada a necessidade de um pensamento reflexivo para desenvolver nossas práticas a partir de uma visão crítica, de modo que fossemos capazes de construir o conhecimento junto com nossos alunos.

Esse ideário está expresso na escrita inspiradora de Rubem Alves quando nos diz que:

[...] os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que o que vale é a relação que liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal (ALVES, 1985, p.13).

As contribuições poéticas e até mesmo idealistas do autor nos fazem refletir sobre os estudos acerca da Educação do campo, nos motivando enquanto pesquisadores a compreender esta realidade e problematizar as seguintes indagações: Quem são e o que querem os sujeitos-históricos que propõe uma educação voltada para o espaço rural? O que é Educação do Campo? Onde se insere o ensino de Geografia neste contexto? Para iniciar uma discussão sobre estas problemáticas propõe-se neste artigo analisar o ensino de Geografia no contexto da Educação do Campo. Além disso, busca-se a partir da criação de mapas mentais

compreender a percepção dos alunos acerca do conceito de lugar. Para tanto, parte-se de um estudo de caso realizado na Escola Oziel Alves Pereira, localizada no Assentamento Renascer no município de Canguçu/RS. (FIGURA 01)

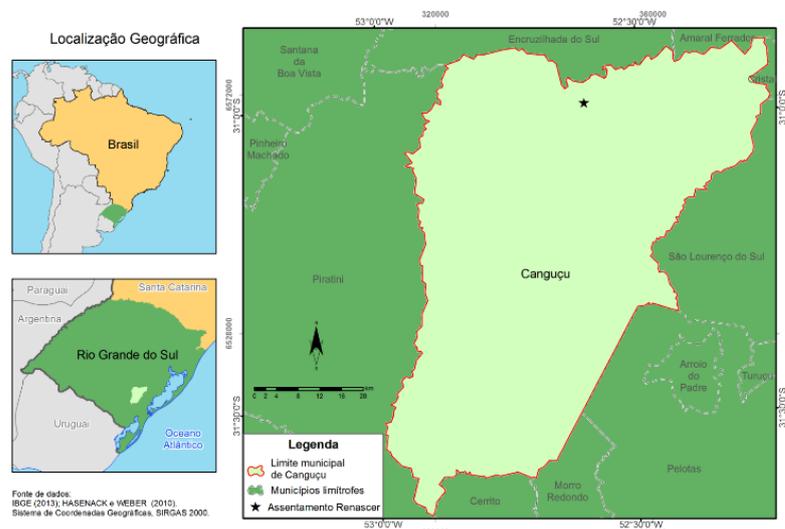


Figura 1: Localização do Assentamento Renascer – Canguçu/RS.
Fonte: IBGE (2013). Elaborado pelos autores.

A metodologia utilizada desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento de coleta de dados e a construção de mapas mentais que estabelecem um diálogo entre a Educação do Campo e o ensino de Geografia. Para tanto, visando compreender esta temática, divide-se o presente artigo nos seguintes subitens:

Da escola rural à escola do campo; Para se falar em educação no contexto rural é necessário compreender que a escola que se encontrava no campo contemplava a demanda da elite em determinado momento histórico; Contudo, a discussão no atual momento está pautada no ideário de que o campo passa a ser entendido para além da produção agrícola, passa a ser um espaço de produção de relações. Desta forma, temos a gênese da luta por uma Educação do Campo que contemple as especificidades da população do espaço rural. Nesta direção surgem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas com o intuito de promover avanços no sentido de tornar o ensino voltado para esta população adequado as suas especificidades, pois, historicamente esta não passava de uma adaptação do ensino ofertado no espaço urbano.

O ensino de Geografia na Educação do Campo: A Educação do Campo está atrelada ao modelo de vida do campo, evidenciando assim a sua importância para a geografia, bem como as demais disciplinas tem um papel fundamental no processo de resgate da identidade

do sujeito e de sua conscientização. Ensinar Geografia deve desvendar a espacialidade das práticas sociais, desta forma cabe a esta ciência instrumentalizar o aluno para que consiga conhecer o lugar onde vive. Sendo um dos papéis do professor instigar o aluno nesta tarefa.

Além desta subdivisão, se tratando da análise de dados, essa pesquisa propõe uma discussão acerca da elaboração de uma série de mapas mentais para compreender como as representações elaboradas pelos alunos podem revelar a subjetividade e o imaginário de cada educando sobre o lugar em que vive.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.

Partimos do princípio que a metodologia se caracteriza pela combinação de métodos que orientam o pesquisador a desenvolver sua investigação. Nesse trabalho a pesquisa amparou-se em uma análise qualitativa que se relaciona com a dinâmica entre a realidade e o sujeito, que segundo Chizzotti:

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2006 p. 28).

Ainda entende-se que a abordagem qualitativa na educação vem se estruturando nos últimos anos com o intuito de buscar captar aspectos da realidade social que na maioria das vezes não são passíveis de serem apreendidos pelas formas tradicionais de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Assim entende-se que:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se que, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que foram uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isso não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade (CHIZZOTTI, 2010, p. 83).

Os procedimentos metodológicos da pesquisa partiram de uma investigação e análise bibliográfica, incluída a análise documental que para Ludke e André (1986) é um instrumento de coleta de dados muito importante na qual podem ser colhidas informações para amparar as considerações do pesquisador.

Baseado neste aporte teórico foi desenvolvido um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental Oziel Alves Pereira – Canguçu/RS, localizada no Assentamento

Renascer visando a produção de mapas mentais por parte de alunos dos anos finais da referida escola.

Nesse sentido o estudo de caso propicia a compreensão da realidade, investigando um caso particular, “tomando como unidade significativa do todo sem perder de vista as relações socioeconômicas e políticas da sociedade mais ampla” (LUCAS, 2007, p. 45).

Por conseguinte a escola a ser estudada trata-se de uma escola do campo, para a qual há uma abordagem que segundo Ilse Scherer-Warren consiste em considerar a

...relação entre sujeitos e atores coletivos em sua transformação em movimentos sociais, a partir de uma tripla dimensão das redes na sociedade contemporânea: social, espacial e temporal. As redes sociais do cotidiano, bem como as redes de movimentos sociais, podem contemplar uma relação dialógica entre o tradicional e o moderno, entre o mais local e o mais global, e entre o individual e o coletivo. Para a compreensão deste intrincado cenário das redes, é que três dimensões de análise das redes devem ser consideradas: o tempo social; o espaço e território; e as formas de sociabilidade (SCHERER-WARREN, 2006, p. 122).

Para analisar a escola do campo na Geografia buscou-se a compreensão da noção de lugar para os sujeitos-estudantes, pois, conforme Vasconcellos, “o conceito de lugar é um espaço onde o homem está inserido, mantendo relações sociais, nos fazendo refletir sobre o nosso papel no mundo” (Wizniewsky, 2010, p. 32).

A proposta desenvolvida com os alunos partiu da realização de mapas mentais, no qual esses sujeitos-estudantes puderam expressar-se a partir da sua percepção, nesse sentido os alunos responderam a dois questionamentos sobre o Assentamento onde vivem:

1. Represente o Assentamento Renascer;
2. Represente o que você mais gosta no Assentamento.

As respostas foram expressas a partir de mapas mentais que de acordo com Denis Richter:

[...] possibilitam a seu autor incluir elementos subjetivos que, na maioria das vezes, não estão presentes nos mapas tradicionais. Esta característica torna mais rica essa representação de próprio punho, por incluir contextos que podem ampliar a compreensão do espaço (RICHTER, 2011, p. 125).

O autor ainda reforça quando afirma que os mapas mentais são relevantes para leitura que os próprios indivíduos produzem do espaço a partir dos seus campos de vivência e experiência.

Desta forma, esperou-se que o sujeito-aluno ao ser solicitado a representar o Assentamento fizesse uma representação própria do lugar em que vive, onde fosse possível observar a sua percepção acerca das suas práticas e também a reprodução de elementos do cotidiano. Na segunda proposta a ideia se deteve em atentar para aspectos mais específicos

no julgamento do aluno sobre o que realmente preza na comunidade em que vive e qual o seu olhar para a escola.

3. RESSULTADOS E DISCUSSÕES.

3.1 Da Escola Rural à Escola do Campo

Para se compreender a educação do espaço rural brasileiro se faz necessário estabelecer uma relação entre as políticas educacionais direcionadas para a essa modalidade de ensino. No Brasil, somente a partir dos anos de 1920, que a educação para os sujeitos do campo assume a centralidade das discussões e debates acadêmicos, devido, principalmente ao aumento do movimento migratório interno do referido país. Anteriormente a escola ofertada aos no espaço rural se caracterizava por sua descontinuidade e desordenamento, não existindo uma legislação que embasasse a sua organização.

Neste período (1930) consolida-se o que diversos autores denominaram de “Ruralismo Pedagógico”. Esta denominação refere-se a uma corrente de pensamento influenciada pelas discussões promovidas pelos chamados pioneiros da Nova Escola, iniciada nos anos de 1920 (RIBEIRO, 2010, p. 172).

Por conseguinte, foram implantados programas de extensão rural e currículos específicos para as escolas rurais visando manter os sujeitos no campo e evitar problemas, como, por exemplo, o êxodo rural.

Com o fim do Estado Novo (1945), durante a redemocratização brasileira, a educação para a população que residia no campo tinha continuidade através de diversos projetos, entre eles destacava-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), a qual buscava o “desenvolvimento de regiões campestres com a criação de programas de extensão de Centros de Treinamentos para professores” (BELTRAME, 2011. p. 112). Os programas criados pela CBAR tinham como finalidade conter o êxodo rural e assim, estimular o desenvolvimento econômico das comunidades rurais.

O alto índice de analfabetos evidenciava o fracasso da educação rural, o que fundamentava a ideia defendida pelo “ruralismo pedagógico”, o qual sugeria uma escola que atendesse a demanda rural associando a sua formação a produção agrícola para que os filhos dos agricultores permanecessem no campo.

Ainda se destaca que:

Uma abordagem histórica da educação rural permite captar um movimento contraditório; de um lado, observa-se que nos anos de 1930/1940, há um estímulo à permanência dos agricultores no campo, e de outro, nos anos de 1950/1960, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades (RIBEIRO, 2010, p.173).

O que é confirmado por Calazans quando frisa os dois momentos da educação rural de modo que:

O primeiro coincide com a crise econômica do período entre guerras e da Segunda Guerra Mundial. Nesse período, os países formularam políticas públicas de controle aos conflitos sociais, tanto rurais quanto urbanos, como tentativa de resposta à “questão social” provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda a mão de obra disponível pelo mercado de trabalho urbano (CALAZANS, 1993, p. 24).

Nessa perspectiva compreende-se que a escola rural foi um instrumento significativo para a expansão do capitalismo no Brasil, acompanhando a desconstrução do modo de vida dos trabalhadores rurais, principalmente no que diz respeito ao trabalho, aos saberes construídos historicamente e a sua cultura.

Aliado a esta perspectiva, Em 1950 realizou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Não obstante, mesmo com o trabalho da CBAR e da CNER os anos que seguiram foram marcados pela intensificação do êxodo rural, embora houvesse a convicção de que a educação pudesse conter os problemas relacionados a migração das populações para o espaço urbano. Essas novas ideias aprofundaram o afastamento dos povos do campo de sua realidade, pois, a proposta de uma educação regionalizada não dialogava com a realidade desta população, não só desconsiderando a sua cultura e seus valores, mas também evidenciando a rigidez dos projetos destinados ao espaço rural.

A escola rural está profundamente distanciada da realidade do trabalho e da vida dos agricultores, uma vez que a educação tem sido utilizada pelas classes dominantes para manter a classe trabalhadora rural subordinada aos seus interesses. Por essa razão, “a escola rural continua hoje, como sempre esteve, a mercê de modelos urbanos, distante, muito distante as necessidades do trabalho e da produção de vida camponesa e até mesmo de seus valores básicos mais profundos” (RIBEIRO, 2010, p. 176).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024/61 favoreceu em parte os projetos que vinham sendo propostas para as escolas rurais brasileiras deixando a educação rural a cargo das administrações municipais. Estas por sua vez não contavam com grandes recursos, o que implicava na falta de infraestrutura das escolas.

A referida lei contribuiu para a “manutenção da dicotomia da formação de professores para o campo e para a cidade” (BELTRAME, 2011, p.113), comprovando a percepção de que o homem do campo não precisa de escola, pois, “para plantar não é necessário saber ler e

escrever com fluência tampouco ser proficiente nas ciências e na matemática” (BELTRAME, 2011, p.113).

Diante do contexto histórico da educação brasileira observa-se que até o período de redemocratização (1985) as escolas rurais haviam sido contempladas por políticas de ensino. É a partir da Constituição Federal de 1988, que a pauta passa a ser a educação, mesmo não citando diretamente a educação do/no campo.

Para a autora Samara Mancebo (2009), a Constituição de 1988 é um marco importante, pois, destaca a ruptura com um modelo ditatorial que minimizava os direitos dos cidadãos, denotando a partir desse período que os movimentos sociais encontram espaço para reivindicar os direitos garantidos por lei.

Não obstante, é somente no conteúdo da LDBEN 9.394/96 que educação do/no campo vai ser mencionada. O referido documento desprende a escola rural da escola urbana e sinaliza que o planejamento deve estar atrelado a vida rural e propõe uma adequação do ensino as especificidades da vida do campo respeitando os tempos e espaços escolares. Contudo, ainda não assegurava as condições básicas para organização das escolas nas comunidades rurais.

A Educação do Campo surge então com o propósito de construir uma escola engajada em um projeto popular, a qual vem ressignificando a teoria e a prática da educação rural. Destaca-se também no processo histórico de consolidação da educação do campo a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), a qual contou com a contribuição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, reafirmando a pertinência da luta por políticas públicas e um projeto educativo adequado a demanda dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, estabelecendo a partir deste momento um novo referencial para discussão e mobilização popular: Substituíam-se a denominada educação rural pela educação do campo.

Logo, o campo passa a ser entendido para além da produção agrícola, passa a ser um espaço de produção de relações (CALDART, 2012). Neste contexto a educação do campo se difere da educação rural, pois, o termo rural remete:

[...] as políticas, teorias e práticas que orientam o modelo escolar adotado para as populações que produzem suas vidas em torno da agricultura familiar, do extrativismo e da pesca. Este modelo se caracteriza pela precariedade física, pedagógica e administrativa. O termo Educação do Campo se articula com projetos que visam superar esta situação bem como criar outras possibilidades de se fazer a escola (ROCHA, 2010, p.394).

A Educação do Campo que vem sendo discutida no âmbito acadêmico põe em debate a sua matriz formativa. Muito se discuti sobre a sua formação e consolidação. Nas palavras de Fernandes entende-se que:

Não existe outra fonte de nascedouro da Educação do Campo, embora diversas pessoas e instituições tenham se apropriado dessa ideia, mas jamais se apropriarão do movimento de luta e resistência que marca a identidade camponesa no seu fazer-se do dia a dia que possibilita a todos nós compreendermos o Paradigma Originário da Educação do Campo. Esta luta é uma sementeira. Plantamos nos campos dos desafios as esperanças e as resistências. (FERNANDES, 2012, p. 15).

Frigotto complementa quando afirma que denominação de Educação do Campo:

[...] engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas. Esse confronto, que se expressa na forma semântica, só é possível de ser entendido, social e humanamente, no processo de construção de um movimento social e de um sujeito social e político – Movimento dos Sem Terra (MST) – que disputa um projeto social e educacional contra-hegemônico (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

A Educação do Campo no cenário da educação brasileira se propõe como uma educação emancipatória e atua no sentido de superar as relações sociais capitalistas.

Para tanto cabe se pensar o campo como um espaço de produção de vida, de relações e de organizações, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, “conforme proposto pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 01 de 2001, torna-se fundamental para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas” (SILVA, 2006, p.61).

A partir de Christófoli (2006), entende-se que a escola do campo tem por meta preparar os sujeitos que vivem e almejam melhorar as suas condições de vida no meio rural, pois trata desde os interesses ligados à política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo.

Nesse cenário de busca por melhoras na qualidade da educação do campo surgem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas com o intuito de promover avanços no sentido de tornar o ensino voltado para esta população adequado as suas especificidades, pois, historicamente esta não passava de uma adaptação do ensino ofertado no espaço urbano.

Assim as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas Básicas do Campo (PARECER 36/2001) garantem a universalização do acesso da população a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (Art. 3º). Também para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável (Art. 4º). Contemplando a diversidade do

campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Art. 5º).

O projeto institucional das escolas do campo busca garantir a gestão democrática construindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (Art. 10), Consolidando desta forma a autonomia das escolas, o fortalecimento dos conselhos (Art. 11 promovendo o aperfeiçoamento dos docentes (Art.12). Assim as diretrizes estabelecem a identidade da escola do campo:

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 da 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 (CNE/CEB N° 1, p.37).

É neste contexto de mudança de paradigma que o ensino de geografia é inserido nesta escola, o qual permite que a escola do campo seja analisada não somente a partir do conceito de lugar mas também vinculado a lógica de espaço vivido e concebido, pois, conforme a autora Carmen Rejane Flores Wizniewsky aponta:

“a escola do campo deve ser pensada para que seja viva [...], ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz, e a história daquele lugar” (WIZNIEWSKY, 2010, p. 33).

3.2 O Ensino de Geografia na Educação do Campo

A Educação do Campo, conforme analisada anteriormente deve estar ligada ao modelo de vida do campo. Para tanto, ressalta-se à importância e as especificidades deste modelo de educação para a geografia no processo de resgate da identidade do sujeito e de sua conscientização.

O ensino de geografia tem como papel resgatar identidades, fomentar criatividade, colaborar na construção de personalidades equilibradas, capazes de atuar nos diversos espaços da sociedade com o diferencial da ética e da cidadania planetária. Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país etc.). Um dos maiores objetivos da escola, e também da Geografia, é formar valores de respeito ao outro, respeito às diferenças (culturais, políticas, religiosas), combate às desigualdades e às injustiças sociais. (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

O ensino de geografia permite que a escola do campo seja analisada a partir do lugar e das pessoas que o habitam. Ensinar Geografia deve estar atrelado a desvendar a espacialidade das práticas sociais e desta forma cabe a geografia instrumentalizar o aluno para que consiga conhecer o lugar onde vive. Inserido nesta perspectiva, um dos papéis desempenhados pelo

professor é instigar o aluno nesta tarefa, e assim criar uma relação de pertencimento e identificação com esse lugar.

A escola do campo se institui como um espaço onde são reproduzidas as dinâmicas sociais rurais, assim sendo o professor de Geografia possui desafios no que tange a ação educativa dos sujeitos do campo centrado na construção de conhecimentos e também na significação do lugar, atrelando o mesmo a perspectiva global.

David afirma que:

Um ensino de geografia que se pretende integrador deve levar em conta essa complexidade da realidade do campo brasileiro, articulando em sua dinâmica as particularidades e especificidades do lugar, sem desconsiderar as interconexões das escalas, ou seja, compreender o lugar é, antes de tudo, pensá-lo como uma totalidade constituída por espaços e tempos locais e globais. (DAVID, 2010. p. 44).

O ensino de Geografia na escola do campo deve se propor a discutir a realidade que está posta para os sujeitos do campo, compreender a sua dinâmica e especificidade. Nesse sentido analisar a Educação do Campo na perspectiva geográfica nos remete a noção de lugar, o qual é caracterizado como “um espaço onde o homem está inserido, mantendo relações sociais, nos fazendo refletir sobre o nosso papel no mundo” (WIZNIEWSKY, 2010, p. 32).

Pensar uma escola para o espaço rural que esteja adequada as especificidades da população do campo exige mais que a escolarização, pois essa estrutura é em muitos casos uma referência para a comunidade, tendo como um dos seus pilares o trabalho dos docentes que precisam compreender e valorizar esse lugar. Dessa forma fica clara a ideia de que a formação de professores para as escolas do campo deve ser voltada para esse público, e, não apenas uma reprodução da escola urbana.

Além disso, a própria organização da escola do campo envolve uma série de dinâmicas e de práticas que se estabelecem a partir da escola, de modo que integre a comunidade onde se insere a escola e os profissionais que ali exercem seu ofício. Segundo Wizniewsky (2010), essas dinâmicas abarcam o encontro entre o professor e o lugar, sua inserção na comunidade escolar, a construção de projetos que valorizem o espaço rural onde a escola seja condutora de inserção social, planejamento adequado do ensino voltado para os sujeitos do campo e as suas expectativas, contribuindo instrumentalizando-o para a permanência no campo.

Compreende-se então que uma das atribuições da Geografia na educação básica hoje é pensar e entender o mundo e sua organização, tarefa que desafia os docentes no sentido de tornar válido para o aluno os conhecimentos que se propõe à construção. Um dos imperativos desta construção na ciência geográfica é a análise cartográfica; a qual contribui nesse aspecto

em relação a percepção e leitura que os alunos podem ter do espaço. Desse modo, o mapa mental torna-se uma ferramenta de comunicação que permite o uso de uma linguagem para a representação espacial da vida.

Nesse aspecto Denis Richter afirma que torna-se essencial “incorporar os mapas mentais as atividades de sala de aula como linguagem cartográfica em busca da associação entre os saberes cotidianos e científicos” (RICHTER, 2013, p. 1). Logo, a percepção do espaço apontado pelo autor pode ser analisada e compreendida a partir dos mapas mentais no ensino da Geografia, os quais são imagens espaciais que vão além da representação do espaço vivido, ou seja, a percepção dos lugares vividos pelas pessoas; os mapas mentais valem-se do universo simbólico e são produzidas por acontecimentos, sentimentos, ideias, assim envolvem o subjetivo e a imaginação, desta forma enriquecem a representação da realidade de determinado grupo social, possibilita a compreensão da sua leitura de mundo.

3.3 Os Mapas Mentais

O ensino de Geografia tem como propósito (como mencionado anteriormente) permitir e instrumentalizar os educandos a conhecer e entender a organização do mundo com base nos processos que inferem na produção do espaço. Logo as aulas de Geografia despertam nos professores o anseio por descobrir como os conteúdos estão sendo compreendidos pelos alunos.

Partindo da perspectiva da Educação do Campo o questionamento amplia-se, ou seja: Como o ensino de Geografia está se integrando na escola do campo? Ou como o ensino de Geografia pode dialogar com a escola do campo? Para responder essas questões buscou-se compreender como os alunos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Fundamental Oziel Alves Pereira compreendem o Assentamento Renascer. Esses alunos, em sua maioria são moradores do próprio Assentamento, mas alguns vivem em outros assentamentos do entorno.

Com o objetivo proporcionar uma maior liberdade de expressão por parte dos alunos foram realizados dois questionamentos 1 – Represente o Assentamento Renascer e 2 – Represente o que você mais gosta no Assentamento Renascer.

A proposta para os alunos foi responder as questões a partir de mapas mentais e desenhos. As autoras esclarecem que os desenhos espontâneos

“Os desenhos e cartas mentais diferenciam-se dos demais textos alfabéticos pela dominância da figura[...] em diferentes faixas etárias e níveis socioeconômico-culturais, possibilitam identificar o

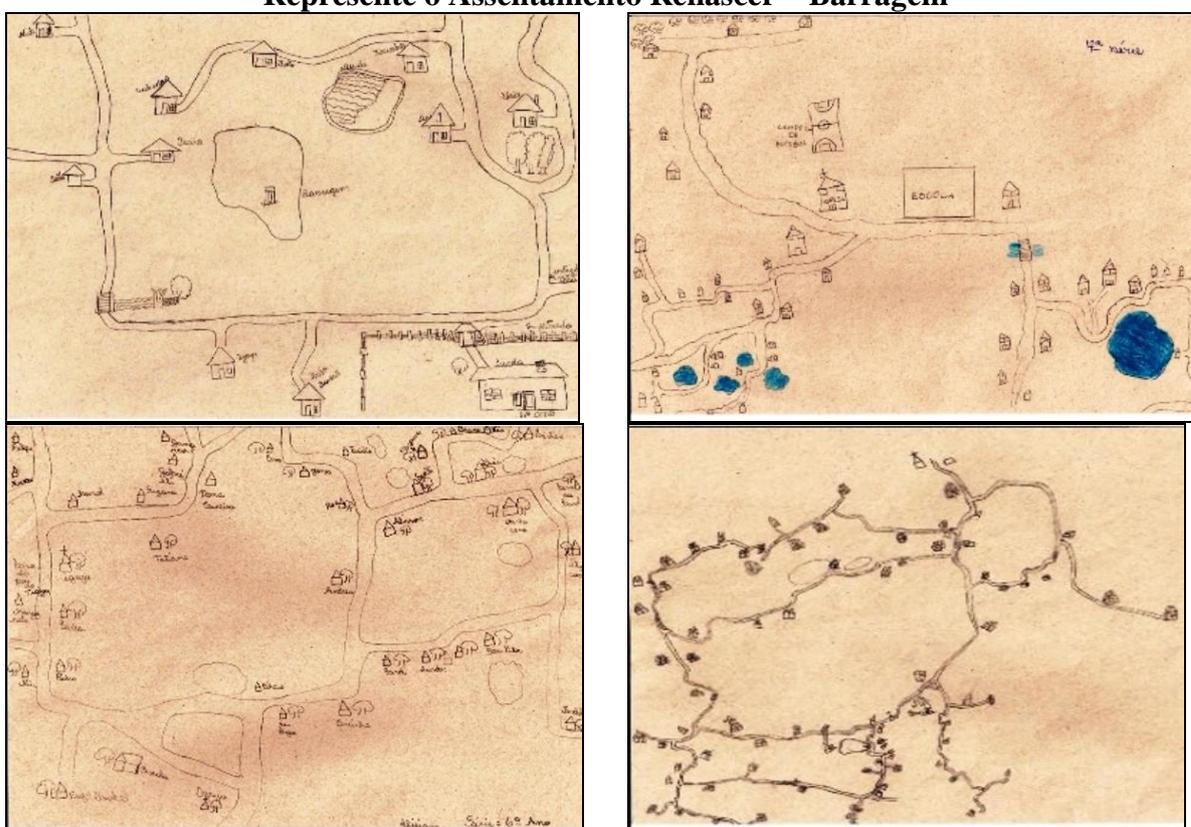
desenvolvimento gráfico espacial dos alunos como uma representação do mundo próximo e conhecer não só suas informações sobre lugares, mas também seu imaginário sociocultural (PONTUSCHKA, 2009. p.292-293)

Porquanto, os mapas mentais são:

[...] a representação do real e são elaboradas por um processo no qual se relacionam percepções próprias: visuais, auditivas, olfativas, as lembranças as coisas conscientes ou inconscientes, ou pertencer a um grupo social, cultural; assim mediante e seguida de filtros, nasce uma reconstrução: a carta mental. [...] Trazendo essas discussões para a Geografia e mais especificamente para a compreensão do lugar e dos mapas mentais, entendemos que a Geografia poderia, antes de trazer uma caracterização acabada do lugar, procurar investigar o lugar e interpretar o saber que cada um traz e que é adquirido na relação de vida com o lugar. [...] a realidade geográfica é primeiramente o lugar em que estão os lugares de sua infância, o ambiente que chama a sua presença. Há uma relação existencial entre o homem e o mundo (NOGUEIRA, 2012, p.127, 129).

A partir do referido referencial, foi proposto aos alunos criarem seus mapas e desenhos; realizaram-se 70 trabalhos correspondente aos 35 alunos de Geografia. Para análise dos trabalhos foram definidos alguns critérios no processo de seleção, primeiramente buscou-se observar o que foi mais representativo, no sentido de ser mais destacado, evidenciado pelo educando, nos mapas mentais/desenhos e em um segundo momento foram selecionados os trabalhos que demonstravam a escola.

Represente o Assentamento Renascer – Barragem

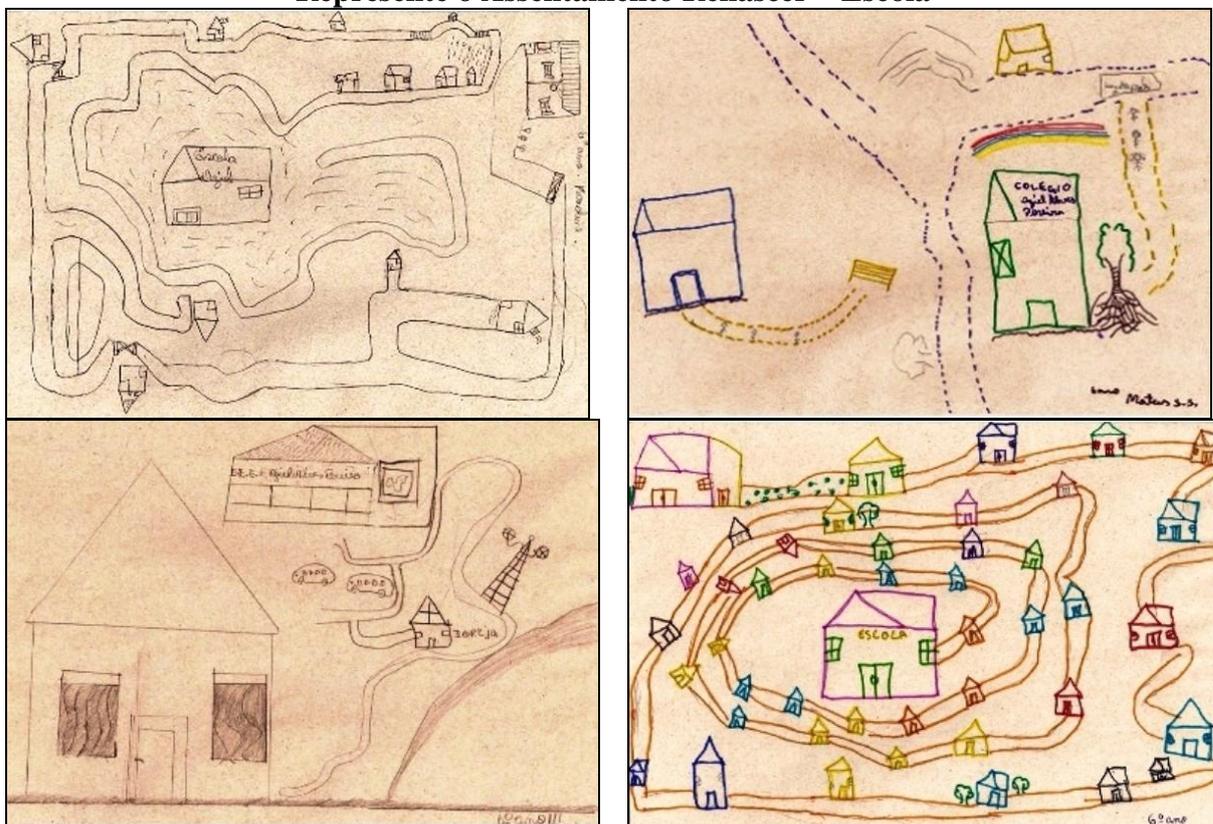


Figuras 2, 3, 4 e 5: Representação do Assentamento confeccionada pelos alunos.
Fonte: TESSMANN, Jéssica. Pesquisa realizada com alunos, 2013.

Nos mapas mentais observa-se a riqueza de detalhes com que os alunos representam o Assentamento, ou seja, o lugar onde vivem. Outro aspecto importante observado nos desenhos é a recorrência com que os alunos destacam a barragem no espaço do assentamento. Tal perspectiva pode estar atrelada ao fato de que a barragem configura-se como um espaço de lazer para os alunos e suas famílias durante o verão, visto que os desenhos foram realizados no mês de dezembro de 2013.

Outro aspecto que cabe destaque diante da análise dos mapas mentais foi o fato de um aluno ter nomeado as casas do assentamento a partir de seus proprietários, indicando dessa forma, que as relações de vizinhança possuem um importante valor dentro de seu espaço de vivência.

Represente o Assentamento Renascer – Escola

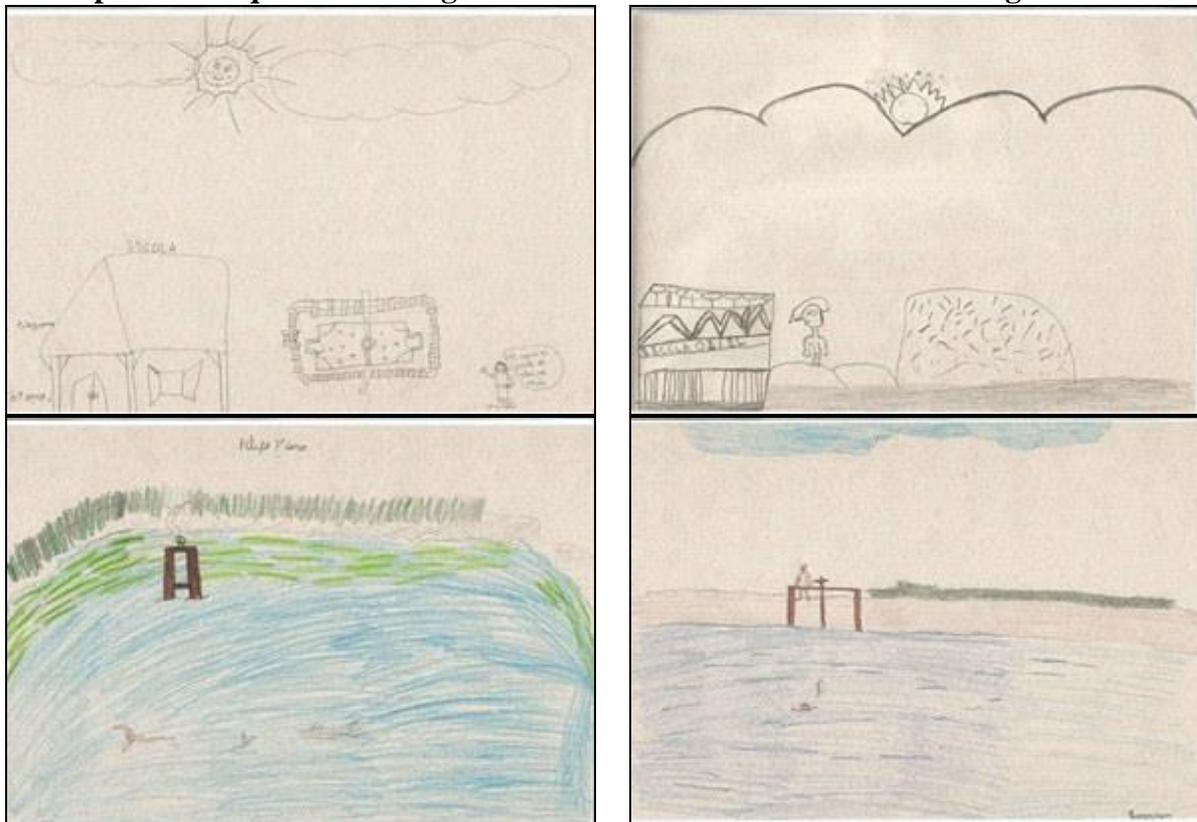


Figuras: 6, 7, 8 e 9: Representação do Assentamento confeccionada pelos alunos.
Fonte: TESSMANN, Jéssica. Pesquisa realizada com alunos, 2013.

Nessa perspectiva cabe também destacar os desenhos em que a escola foi evidenciada, entende-se que o espaço escolar possui valor simbólico bastante representativo. Esse aspecto pode estar relacionado a fato de que para esses alunos a escola é a referência para o convívio

com os integrantes da comunidade, ampliando dessa forma as possibilidades de relações interpessoais.

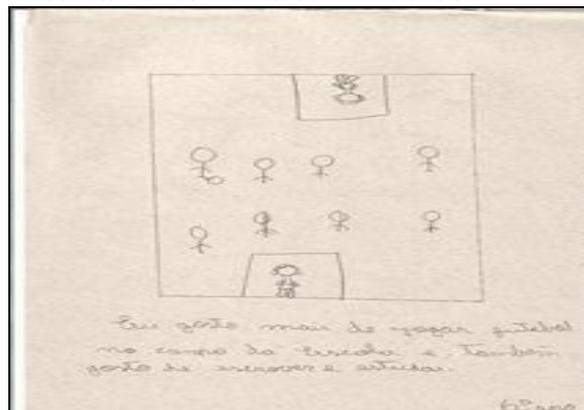
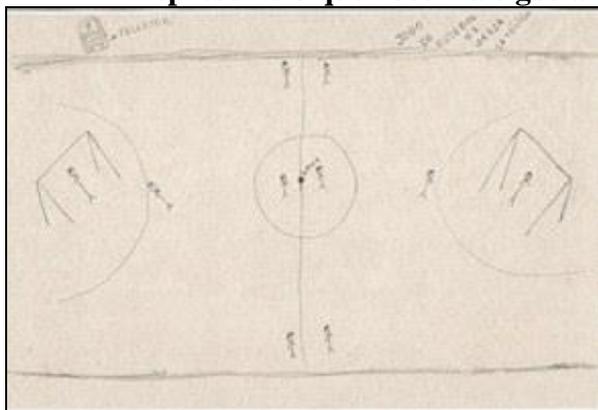
Represente o que você mais gosta no Assentamento Renascer – Barragem/Escola



Figuras: 10,11,12 e 13: Representação do Assentamento confeccionada pelos alunos.
Fonte: TESSMANN, Jéssica. Pesquisa realizada com alunos, 2013.

Em relação ao que os alunos mais gostam no lugar onde vivem os desenhos revelam diferentes perspectivas que estão intrinsecamente relacionadas aos mapas mentais também produzidos por esses sujeitos da pesquisa, como a barragem que mais uma vez teve destaque na produção dos alunos e conforme já discutido esse espaço dentro do assentamento Renascer configura-se como alternativa para a prática de lazer. A escola como importante espaço de vivencia, bem como o campo de futebol que também configura-se como um espaço de convívio coletivo com os demais integrantes da comunidade.

Represente o que você mais gosta no Assentamento Renascer – Futebol



Figuras: 14 e15: Representação do Assentamento confeccionada pelos alunos.
Fonte: TESSMANN, Jéssica. Pesquisa realizada com alunos, 2013.

Observando os referidos mapas mentais, destaca-se que os espaços de convívio e vivência no âmbito escolar ou de lazer são os mais destacados pelos alunos, o que recorre a ideia da educação do campo não somente como repetidora de determinados conhecimentos pré-estabelecidos. Desta forma, evidencia-se a partir dos mapas mentais como o aluno percebe e se apropria do espaço, transformando o mesmo no seu espaço de vivência, o seu lugar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A centralidade deste trabalho foi a concepção de Educação do Campo e os seus sujeitos integradores a partir do ensino de geografia e dos mapas mentais. Para tanto, realizou-se um estudo de caso na Escola Oziel Alves Pereira, localizada no Assentamento Renascer no município de Canguçu/RS, a qual é só o começo de uma caminhada no sentido dos avanços esperados pelas escolas do campo.

Não obstante, as ideias desenvolvidas até aqui compreendem que os movimentos sociais contribuíram para trazer a tona várias discussões sobre a importância da educação no cenário nacional. E neste contexto que urge a temática referente à educação ofertada pelo poder público aos sujeitos que vivem no campo. De fato houveram avanços acerca de políticas públicas para esta modalidade de ensino, não obstante ainda é incipiente a efetivação destas na prática.

A realidade da Escola Estadual de Ensino Fundamental Oziel Alves Pereira se insere neste contexto de disputas, pois a mesma vem reforçar o desafio de transpor para a prática o conteúdo das políticas públicas.

Quanto ao ensino de Geografia na escola do campo percebe-se a necessidade de uma formação continuada, pois essa proporciona um maior embasamento para que seja possível uma construção de conhecimento tanto para o professor em formação quanto para o aluno. Para tanto nos afirma Callai:

Nós, professores, que conhecemos a realidade das escolas em que atuamos, precisamos reconhecer também as capacidades e os interesses da comunidade e nos instrumentalizarmos, cada vez mais, com o conhecimento que produzirá a nossa capacidade de agir” (CALLAI, 2012, p.259).

Devemos então pensar uma educação do campo que possibilite manter a identidade deste espaço, para que estes se vejam enquanto sujeitos-históricos atuantes no processo de transformação do lugar onde vivem. É importante que a escola mantenha em sua prática pedagógica o resgate histórico da legitimidade do seu movimento, que o ensino seja entendido por esses sujeitos nas suas experiências do cotidiano. Logo, atribui-se a ciência geográfica a responsabilidade de fazer essa leitura crítica do lugar, do local para o global e de propor uma análise interdisciplinar do ensino (DAVID, 2010. p. 44).

Destaca-se ainda que o mapa mental surge então como uma ferramenta essencial do ensino de geografia, em vista que o mesmo proporciona um maior conhecimento não somente sobre a percepção do espaço por parte do aluno, mas também acerca de sua visão de mundo.

A construção desse tipo de mapa não provem somente do campo das experiências dos indivíduos sobre os lugares vividos; eles também resultam do conhecimento histórico social da própria sociedade, que é perpassada de geração para geração. [...] os mapas mentais transcendem essa escala de relação e são registros de uma representação do conhecimento humano ao longo do tempo, que expressa pela linguagem cartográfica, suas interpretações sobre o meio em que vivem. (RICHTER, 2013, p. 4).

Assim, evidencia-se que os mapas mentais criados pelos alunos na referida pesquisa apontaram para a importância da discussão sobre o conceito de lugar como espaço de vivência, não podendo este ser negado ou reduzido a uma escala de análise meramente expositiva. O lugar deve ser percebido, compreendido e analisado, partindo da realidade concreta do aluno.

Por conseguinte, os desenhos e os mapas mentais produzidos pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Oziel Alves Pereira, revelam que esses sujeitos possuem saberes e experiências a respeito do lugar onde vivem, são “mapeadores” da realidade e é justamente a Geografia desses alunos o campo fértil para o desenvolvimento da

proposta pedagógica dessa escola, sendo o espaço representado a partir da lógica do vivido e concebido pelo sujeito histórico.

Por fim, a discussão sobre a importância da Geografia para a Educação do Campo e a produção de mapas mentais não se encerra no escopo deste trabalho, considera-se que ainda há muito a investigar para melhor compreender o contexto dessa modalidade de educação, seus sujeitos, bem como a distância entre o conteúdo dos documentos e a realidade das escolas do campo.

5. REFERENCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas para que gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1985.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; CARDOSO, Terezinha Maria; NAWROSKI, Alcione. **Educação do campo e práticas pedagógicas**. In: MUNARIM, Antônio. Educação do Campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011, p. 101-122.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Parecer nº 36 de 2001 e a Resolução nº 01 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394. 6ª Ed. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993**.

CALAZANS, Julieta. **Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. Educação e escola no Campo. Campinas: Papirus, 1993, p.15-42.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo, Expressão Popular, 2012.

_____. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Revista Trabalho, Educação e Saúde [online]. Mar./jun. 2009. v.7 n.1, p. 35-64. ISSN 1981-7746

_____. **Caminhos para a transformação da escola: reflexos desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALLAI, H. C. **Projetos interdisciplinares e a formação do professor de geografia**. In: Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. OLIVEIRA, A. U.; PONTUSCHKA, N. N. (org.) 4ª Ed. São Paulo, Contexto, 2012.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. **Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais**. In

Molina, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

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

_____**Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais:** contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. Revista Nera, ano 8, n. 6, p. 14-34, jan./jun. 2005.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo.** In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. Contribuições Para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação nacional para uma educação do campo, 2004.

_____**Territórios da Educação do Campo.** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte, Autêntica, 2012, p.15-20.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma.** In: MUNARIM, Antônio. Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis, Insular, 2010, p. 19-46.

MANCEBO, Samara. **Um retrato em 3x4 da educação pública no Brasil: avanços e retrocessos.** In: PAIVA, Angela R; BURGOS, Marcelo B. (org). A Escola e a Favela. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa mental: Recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 125-131.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1994.

LUCAS, Rosa Elane Antória. **Política educacional e educação popular nos assentamentos de reforma agrária: um estudo de caso em escolas de Pedras Altas e Piratini.** 2007, 123 p. Dissertação (Mestrado em Política Social). Escola de Serviço Social. Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2007.

LUDKE, MENGA. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; PAGANELLI, Tomoko Lyda.; CACETE, Núria Hanglei. **Para aprender e ensinar Geografia** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____**Um olhar para os mapas mentais: os percursos e suas leituras do espaço.** In: Albuquerque, Maria Adaliza Martins de.; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. (org). Formação, Pesquisa e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação no campo.** In Molina, Mônica Castagna. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006, p. 117-129.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006, p. 60-93.

WIZNIEWESKY, Carmen, Rejane Flores. **A contribuição da geografia na construção da educação dos sujeitos do campo.** In. MATOS, Kelma do Socorro Lopes (org). Experiências e Diálogos em Educação do Campo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.