

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM ESCOLA DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM “OFF-LINE”

Carina Copatti*

Resumo: A Geografia escolar tem passado por intensas transformações na contemporaneidade, principalmente com os avanços possíveis por meio de maior disponibilidade de recursos tecnológicos nas instituições escolares. O acesso à internet tem se configurado como um avanço no processo de ensino e aprendizagem, visto que, quando bem utilizado por professores e alunos, tende a ampliar o conhecimento. Porém, em algumas realidades, o acesso restrito à internet, pela sua baixa qualidade de sinal, requer que a Educação geográfica se realize por meio de experiências de aprendizagem “off-line”, em outras palavras, realizadas sem o uso da internet ou outros recursos tecnológicos que poderiam contribuir à aprendizagem. Com base nas experiências de ensino de Geografia em escola do campo, em situações de aprendizagem “off-line”, procuramos refletir sobre a Educação geográfica que ocorre por meio de estratégias convencionais. A questão que norteia o texto é: de que modo as experiências de aprendizagem “off-line” podem contribuir para a Educação geográfica em escola do campo? Dito isto e analisados os processos de aprendizagem, considera-se que o ensino de Geografia pode ser potencializado por meio de outras metodologias, se utilizando de recursos que relacionem o conhecimento específico da disciplina e a realidade vivida pelo aluno do campo.

Palavras-chave: Geografia escolar. Escola do campo. Educação geográfica.

Introdução

Longos são os caminhos a serem percorridos pelos profissionais que atuam na educação escolar no intuito de estruturar os processos de ensino e aprendizagem, na construção de possibilidades de interação entre escola e comunidade, nas possibilidades de estabelecer a interdisciplinaridade. Longos são os caminhos em busca de avanços na significação dos conhecimentos mobilizados no cotidiano das escolas. No sentido físico, consideram-se longos os caminhos a percorrer até a escola do campo, local que é palco das reflexões apresentadas no decorrer deste texto.

* Professora Licenciada em Geografia e Mestre em Educação pela UPF. Doutoranda em Educação nas Ciências pela UNIJUI. Professora da rede municipal-Charrua/RS. E-mail: c.copatti@hotmail.com.

Distante cerca de 15 quilômetros da sede do pequeno município situado na região norte do estado do Rio Grande do Sul, em meio a uma área de mata preservada, a escola do campo constitui-se de um espaço de formação de crianças e jovens do ensino fundamental, anos iniciais e finais, há mais de três décadas. Atualmente, atende aproximadamente 70 alunos de parte da área rural do município e também alguns alunos residentes em Terra Indígena situada nas proximidades da comunidade em que a escola está instalada.

Muitos são os desafios cotidianos na escola do campo, principalmente quando se trata de promover uma educação significativa para aqueles estudantes que vivem no meio rural e que, muitas vezes, não encontram sentido na escola. Entretanto, são inúmeras as possibilidades de trabalhar com a diversidade que faz parte deste ambiente. A escola do campo tem, dentre suas peculiaridades, sua imersão em um “universo” de possibilidades próprias do espaço rural, ambiente em que as relações sociedade-natureza ocorrem de modo diferente daquele vivenciado nas médias e grandes cidades.

O espaço rural, composto por modos diversos de vida, costumes, produção e trabalho, é espaço também de interação e inserção no mundo “de fora”. As relações local/global se realizam em situações diversas, dentre elas pelo acesso às tecnologias, recursos que “aproximam” as pessoas de vários lugares e favorecem o acesso a uma série de informações, produtos e serviços de outras regiões ou de outros países.

Na escola do campo, onde se desenvolveu o trabalho, inúmeras mudanças são percebidas na atualidade, seja pela presença de equipamentos como computadores, impressoras, aparelhos de televisão, telefonia móvel, quanto pelas alterações vivenciadas pelos alunos que passam a inserir-se no mundo digital. No entanto, mesmo com maior acesso à internet, verifica-se que esse processo tem sido lento, visto que pela sua localização distante da área urbana, a qualidade no sinal de transmissão é precária e os computadores instalados já estão ultrapassados.

Diante disso, pelas dificuldades de comunicação e de pesquisa na internet, vivenciam-se situações no cotidiano em que as experiências de aprendizagem precisam ser realizadas de modo convencional, em outras palavras, realizadas “off-line”. Considerando essa perspectiva, no presente artigo pretende-se refletir sobre a Educação geográfica na escola do campo como um processo possível por meio de experiências pautadas em estratégias convencionais, porém, que não deixam de ser interessantes e que possibilitem uma aprendizagem significativa. Por aprendizagem significativa, a partir de Ausubel (1963, p. 58), considera-se o mecanismo humano para adquirir e armazenar ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.

A questão que norteia o debate é: de que modo diferentes experiências de aprendizagem “off-line” podem contribuir para a Educação geográfica em escola do campo? Para a construção deste trabalho optou-se por uma pesquisa bibliográfica e pela descrição de experiências práticas realizadas nas aulas de Geografia, em turma de 7º ano do ensino fundamental, registradas em diário da professora e por meio de fotografias, que configuram-se como formas de registro das atividades dos alunos.

1 O ensino de Geografia na escola do campo: algumas reflexões

A Geografia enfrenta diversos desafios na contemporaneidade, momento em que busca ampliar ainda mais a compreensão sobre seu objeto de estudo e os diferentes conceitos essenciais à análise do espaço geográfico. Em sua constituição como ciência e, posteriormente, como disciplina escolar, tem avançado desde o século XIX a partir de uma concepção descritiva e fragmentada, que se constituiu com a ciência moderna, por meio de concepções positivistas. Nesse processo, a Geografia se fragmentou, dicotomizando-se em geografia humana e geografia física, o que, segundo Suertegaray (2001) se contrapõe ao seu objeto, definida como a ciência em que o estudo tem como foco as relações entre sociedade e natureza.

Vários foram os geógrafos que contribuíram com pesquisas e reflexões sobre diferentes temas que compõem as diferentes áreas da Geografia, delineando, gradativamente, as atribuições e os objetivos dessa ciência. No contexto atual, dinâmico e complexo, ainda é evidente certa dualidade na Geografia, o que se percebe nos conteúdos da Geografia escolar. Nesse sentido, são necessários avanços na leitura do espaço geográfico no sentido de auxiliar os estudantes a estabelecer relações entre sociedade e natureza, de modo a compreender as transformações e as interações constantes no espaço ocupado pelas diferentes sociedades.

Em se tratando da educação escolar, no contexto contemporâneo, vários são os desafios no sentido de avançar de uma perspectiva pedagógica tradicional de ensino, centrada no professor, para uma aprendizagem do aluno, na qual o professor atua como mediador, conduzindo o processo, numa perspectiva pedagógica sócio-crítica. Essa perspectiva tende a estimular maior participação do estudante na construção do conhecimento e, consequentemente, buscar maior autonomia deste e uma aprendizagem com mais significação.

Embora evidenciem-se abordagens inovadoras no que tange à educação escolar, na prática são inúmeros os desafios aos professores, a fim de ampliar as possibilidades de

interdisciplinaridade, tanto na interação entre profissionais, quanto na interação entre áreas disciplinares diferentes, e, especificamente na Geografia, buscando superar a dualidade entre Geografia física e Geografia humana. Também são vários os desafios em estimular a aprendizagem dos alunos que estão inseridos num “mundo novo”, em constante transformação. Conforme Pereira (p. 1-2), “essas mudanças estão relacionadas ao desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação, que, em função de suas características e potencialidades, podem ser grandes colaboradoras no processo de aprendizagem”, oferecendo possibilidades de aprender de modo diferenciado.

No contexto contemporâneo, em que as relações sociais são mais fluidas e “globalizadas”, podem-se visualizar transformações cada vez mais intensas no campo, transformações estas que modificam os modos de produção, de uso do lugar e de vivência das famílias. A educação escolar em escola do campo, não pode desconsiderar tais transformações e precisa estabelecer conexões do lugar com o mundo, num processo que inclua os alunos nos debates e nas reflexões propostas nas aulas de Geografia.

Callai (2010, p. 26) compreende que “[...] a geografia, como conteúdo curricular escolar, possibilita a interligação da escola, por meio dos conteúdos curriculares, com a vida, considerando que a aprendizagem escolar pode ser a forma de permitir que a criança se reconheça como sujeito de sua vida, de sua história”. Nesse sentido, a Geografia escolar tem um importante papel na escola do campo, pois considera, pela relação sociedade-natureza, diferentes elementos que interagem na construção do espaço geográfico, em um processo no qual se consideram questões sociais, econômicas, culturais, políticas, naturais, que “moldam” os lugares e as relações que nele se estabelecem por diferentes grupos humanos, em espaços e tempos sempre em mutação.

Na escola do campo, o estudo do lugar e do mundo, numa relação espaço-temporal, permite que o aluno perceba as modificações, continuidades, as rupturas que ocorrem no espaço em que vive e no qual estabelece relações de identidade e pertencimento. Callai (2010, p. 25), considera que “o estudo do lugar pode ser o tema para iniciar a reflexão sobre o aprender geografia e o tratamento do cotidiano incorporado na pauta de conhecimentos a serem abordados na escola revela a ligação que cada um (aluno) tem com seu mundo”, e salienta que este é um dos conceitos importante para a aprendizagem significativa. Para a autora (2010, p. 26-27), o lugar, por ser o espaço que permite a cada um, saber de suas origens e construir sua identidade e pertencimento”.

As aprendizagens de si na relação com o outro e com o mundo ocorrem de modo contínuo e inter-relacionado, partindo sempre da compreensão do lugar. Esse conceito,

portanto, não pode ser abordado na escola de modo compartimentado e aquém à vida do aluno que ali vive. Nesse contexto, na educação escolar, a disciplina de Geografia constitui-se como espaço de interação em que, por meio de experiências de aprendizagem, podem-se desenvolver diferentes conceitos que auxiliam na compreensão do cotidiano, da vida do aluno, das relações familiares e em comunidade.

Para os professores, com o acesso às tecnologias de informação e comunicação, surge a possibilidade de melhorar as suas aulas, dispondo de novos recursos, mais dinâmicos, interativos e que tornem possível experimentar outras formas de ensinar e aprender. No entanto, na escola do campo, em contexto de imersão tecnológica pouco favorecida, ensinar Geografia constitui um processo que, inúmeras vezes, precisa estar pautado em estratégias de ensino convencionais, mas que podem ser significativas, de acordo com as propostas que o professor desenvolver nesse processo.

Na experiência de aprendizagem a seguir considera-se essencial estabelecer relações que auxiliam no estudo da disciplina em contato com a realidade e o conhecimento do aluno.

2 Experiências de aprendizagem “off-line”: desafios para a Geografia na contemporaneidade

Conectar-se ao mundo por meio de tecnologias tem sido possível a um contingente cada vez maior de pessoas, embora esta não seja uma atividade comum há um número significativo de crianças em condições sociais menos favorecidas ou que habitam regiões pouco contempladas com esses recursos.

No caso dos alunos da escola em que se realizou a pesquisa, do total, cerca de 70% das crianças e jovens possuem celular, mas apenas cerca de 30% destes tem acesso à internet. O acesso à internet, conforme relato dos alunos a partir de questionário aplicado, embora seja realizado com certa frequência, na grande maioria dos casos isso ocorre em dias alternados da semana, em quase todos os casos especificamente acessam apenas o facebook a partir dos “dados móveis”, não possuindo computador com acesso contínuo à internet.

A utilização da internet para pesquisa escolar é restrita, realizada, geralmente uma vez por semana na escola, no tempo de um período, na aula de informática, quando o acesso é possível, visto que, devido à rede de baixa qualidade, isso algumas vezes não é realizado, principalmente em dias de chuva em que o sinal é ainda mais precário. Para pesquisas nas aulas de Geografia o acesso é ainda mais restrito, visto que além do número reduzido de computadores, que às vezes não comporta um aluno por equipamento, estes não possuem

instalado programa de reprodução de vídeos, não possuem caixas de som, fones de ouvido disponíveis e alguns programas necessários aos estudos, como, por exemplo, o programa “Google Earth”, além de outros recursos que auxiliariam nas aulas, o que dificulta, além da realização de pesquisas, que se realizem outras atividades que demandam o uso da internet e do computador.

Tal situação requer que as metodologias e estratégias de ensino sejam constantemente revisadas pelo professor, tendo em vista que também o Livro didático, utilizado nas escolas do campo, não apresentam estratégias de trabalho diferenciado para o atendimento dessa realidade¹. Em relação aos livros didáticos utilizados nas escolas do campo, em muitos momentos há indicação de acesso a diferentes sites, além de sugerir pesquisas on-line, consultas a mapas digitais, infográficos, os quais não fazem parte da realidade de algumas escolas do campo, caso o professor não consiga acessá-los e fazer cópias para que todos tenham acesso em aula, de forma impressa ou projetado em sala de aula.

Desse modo, utilizando recursos convencionais na escola, é possível desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que tenha significado, seja desafiador e interessante ao aluno, que faça relação com o cotidiano vivido por ele, relacionando as experiências em estudos de Geografia com os conhecimentos que já possui e que pode “experienciar” no cotidiano da vida.

Nessa perspectiva, uma atividade é apresentada a seguir considerando essa possibilidade de interação local/global, considerando a realidade do aluno do campo e a leitura do espaço geográfico. A atividade foi desenvolvida com a turma de 7º ano, composta por 12 estudantes que residem na zona rural, sendo 11 alunos de comunidades localizadas nos arredores da escola e 1 aluno indígena da TI localizada próxima da escola. Dentre os estudantes, todos são filhos de agricultores.

Nessa atividade a opção foi desenvolver uma série de etapas que auxiliam na aprendizagem, mas sem necessariamente utilizar recursos tecnológicos, buscando aproximar o conteúdo específico da Geografia com o conhecimento do aluno e sua realidade. Para tanto, a

¹ Ao tratar a realidade da escola do campo em estudo no presente artigo requer que sejam diferenciadas as escolas do campo e as formas de trabalho realizado nelas. 1. Escolas que se localizam no campo (escolas do campo que anteriormente eram denominadas escolas rurais); 2. Escola do campo assim definida para se adaptar às definições do MEC a partir da implementação do SECADI; 3. Escolas do campo com proposta pedagógica voltada à Pedagogia da Terra. A referida escola denomina-se escola do campo pela localização em espaço rural e por atender alunos que moram no campo, porém, o trabalho realizado pauta-se em concepções comuns às escolas urbanas, não tendo diferenciação do planejamento, projeto político pedagógico e material didático utilizado.

construção de maquetes foi utilizada como recurso, consistindo no desenvolvimento de diferentes etapas no estudo dos aspectos físicos do país.

Num primeiro momento, foi introduzido o tema em estudo, de um modo diferente daquele orientado pelo Livro didático utilizado na escola. No Livro didático os conteúdos estão separados em regiões, a partir da regionalização do IBGE, na qual se propõe o estudo dos aspectos físicos de modo fragmentado, sendo da seguinte forma: 1. Região nordeste: relevo, hidrografia, clima, vegetação; região sudeste: relevo, hidrografia, clima, vegetação; região norte: relevo, hidrografia, clima, vegetação; região sul: relevo, hidrografia, clima, vegetação; região centro-oeste: relevo, hidrografia, clima, vegetação. Nessa proposta, não haveria uma sequência que fizesse com que o aluno, de modo claro, pudesse compreender os aspectos físicos em conjunto, como uma totalidade indissociável.

Na proposta que escolhemos, foi realizada uma abordagem inicial do conteúdo a ser desenvolvido, apresentando o mapa político do território brasileiro e um mapa da altimetria do território, relacionando-o com uma imagem de satélite reproduzida em papel. Nessa etapa, de maneira introdutória, foram tratados alguns aspectos sobre o território do país: dimensões, diversidade natural e os principais conceitos específicos ao conteúdo: o conceito de relevo, hidrografia, clima e vegetação. Tais conceitos foram introduzidos de modo a favorecer a compreensão do todo, que tema estaria sendo tratado por cada um dos grupos, sorteado posteriormente, composto por três integrantes em cada um.

Na etapa seguinte, após o sorteio do tema de estudo, os alunos iniciaram suas pesquisas em grupos. Utilizando livros didáticos de Geografia e revistas disponíveis na biblioteca da escola, foram consultados textos e coletadas imagens e algumas curiosidades sobre os aspectos físicos do Brasil: relevo, rede hidrográfica, climas e vegetações. Essa etapa permitiu que cada grupo interagisse com o assunto da pesquisa, incentivados também a pesquisar sobre os aspectos físicos da região em que vivem.

Nesse processo destacou-se a liberdade dos alunos em buscar as fontes que mais lhes interessasse. Os grupos foram desafiados a compor um conjunto de referências a serem utilizadas na etapa seguinte, momento de construção das maquetes.

Na aula seguinte, com o material selecionado, após leitura e seleção de recortes de imagens e de resumo de principais aspectos teóricos que compunha cada tema (com leitura adicional como tema de casa), os alunos foram orientados a reproduzir o molde para as maquetes. O molde inicial foi construído pela professora, em tamanho ampliado que pudesse ser reproduzido em E.V.A, material de manuseio mais prático do que o tradicional isopor, visto que poderia ser recortado com facilidade.

Cada grupo, junto com a professora, foi recortando cada parte do E.V.A, a fim de representar as diferentes altimetrias do terreno, definidas entre 0-200 metros, 200-400 metros, 400-1000 metros e acima de mil metros. Foram confeccionados os moldes para cada uma das maquetes, que pouco a pouco foram recortadas pelos alunos. Na sequência do processo, os membros de cada grupo, em processo mediado pela professora, foram posicionando cada molde do E.V.A na base de isopor, sobrepondo-as e produzindo as diferenças de altitude do relevo brasileiro. Posteriormente, passaram uma base branca, a fim de uniformizar a cor e possibilitar que o trabalho fosse continuado, na semana seguinte, após a secagem.

Como tarefa de casa foi solicitado que os grupos tentassem observar, na leitura do material selecionado e na análise de mapas, em que área de relevo, em que bacia hidrográfica, em que classificação climática e vegetal se classificam o estado do Rio Grande do Sul e o município em que vivem, relacionando o local em relação a outras escalas de análise (regional e nacional) no processo de aprendizagem. Para tanto, foram solicitadas anotações no caderno, de acordo com a temática de estudo de cada grupo.

Na aula seguinte, com a base da maquete pronta, ou seja, com o molde de E.V.A. montado sobre uma base de isopor, os grupos iniciaram a atividade de relacionar o conteúdo pesquisado com a construção da maquete. Tinham naquele momento uma base de mapa para trabalhar os conteúdos. Em mãos tinham mapas temáticos, informações sobre o tema de pesquisa, informações conceituais e exemplos de diferentes lugares do Brasil, a fim de identifica-los na maquete. Desse modo, os grupos iniciaram utilizando o mapa temático, a fim de reproduzir na maquete as diferentes cores e que, posteriormente, serviu para a disposição das informações na maquete.

No caso do mapa do relevo, os alunos pintaram as diferentes altimetrias com quatro cores distintas. Já os demais grupos utilizaram lápis de desenho 6b para dividir as diferentes áreas, sobrepondo as informações referentes a cada tema ao molde das altimetrias: as diferentes bacias hidrográficas, os tipos de clima e as formações vegetais do país. Com as delimitações feitas e a orientação da professora, os estudantes identificaram na legenda cada área com uma cor, pintando o mapa e a legenda com as cores correspondentes.

O momento seguinte foi de deixar o material secar e, em casa, fazer registros de direção em que correm os rios (relacionando com as bacias hidrográficas), quais são as formas de plantio feitas no município (relacionando com o relevo), precipitações atmosféricas: chuvas, granizo, geada, neve, definindo períodos de ocorrência, temperaturas em cada época do ano, (relacionando com as condições do clima e com os tipos de clima), e os tipos de

vegetação do lugar (relacionando aos tipos de vegetação do Brasil). Cada uma das tarefas correspondeu ao respectivo grupo.

Nesse processo, considera-se a relação entre as informações a nível de país com as informações observadas no lugar em que vivem. Nesse sentido, Callai (210, p. 40), considera que “é importante assinalar que, partindo do lugar, considerando a realidade concreta do espaço vivido, é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo e, assim, vão configurando o espaço, dando feição ao lugar”.

Na semana seguinte, com a maquete pronta para a aplicação dos dados, os grupos passaram a analisar, de acordo com as cores e a legenda, os espaços adequados para fixar as imagens coletadas, os trechos de notícias e informações que obtiveram na pesquisa, além de colocar o título e a definição conceitual do tema em estudo. Todo esse processo foi acompanhado pela professora. Ao final, foi possível, em cada grupo, identificar na maquete de modo aproximado, o lugar em que se localiza o município, colocando, ao lado da maquete, as informações sobre os aspectos físicos característicos desse lugar.

A aula seguinte foi direcionada para a apresentação das pesquisas, sendo que alguns tiveram maior facilidade em explicar a maquete e relacionar cores do mapa e da legenda. Outros optaram por utilizar auxílio do resumo escrito, mas participando também na explicação das imagens colocadas em torno da legenda, compondo um painel explicativo. Nota-se que, ao final de cada apresentação, foi possível visualizar o mapa impresso (usando o atlas), relacionando a cada tema abordado, as formas do relevo, observando também as imagens ilustrativas. Cada apresentação tornou possível relacionar os aspectos físicos, dando a dimensão das implicações que o relevo, os climas, as vegetações, a proximidade de rios, interfere nas condições de vivência e sobrevivência de cada lugar, moldando também as diferentes paisagens.

Nessa etapa, foi possível relacionar o tema em estudo com os conceitos de paisagem e lugar. Para Callai (2011, p. 17), “a capacidade de perceber como é o lugar, qual a sua conexão com o mundo, quais as possibilidades de fazer frente às injunções externas, passa a ser fundamental para fazer as escolhas e definir as formas de ações e de organização e, em decorrência, também para compreender o mundo”.

Santos (1997), apud Suertegaray (2001), considera que o Lugar constitui a dimensão da existência que se manifesta através "de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, instituições—cooperação e conflito são a base da vida em comum". Suertegaray (2001, p. 54) afirma que o conceito de lugar, na concepção de Santos (1997), “induz a análise geográfica a uma outra dimensão - a da existência, pois refere-se a um

tratamento geográfico do mundo vivido". Nessa análise, possível na relação do lugar com outras escalas, surge a possibilidade de ampliar o olhar do aluno para as interações entre os diferentes lugares.

A leitura do lugar demanda comparações e diferenciações, que contribuem para que a aprendizagem aconteça em diferentes análises. Na relação entre a escala local e global, Santos (1996, p. 266-267), considera que:

A partir dessas duas ordens, se constituem, paralelamente, uma razão global e uma razão local que em cada lugar se superpõem e, num processo dialético, tanto se associam quanto se contrariam. É nesse sentido que o lugar defronta o Mundo, mas, também o confronta, graças à sua própria ordem.

Na leitura do lugar, a partir das características físicas, relacionadas a outras escalas, é possível auxiliar o aluno na compreensão das dinâmicas possíveis nos diferentes espaços ocupados pelas sociedades humanas.

Nessa leitura surge também a variação da Paisagem, que constituiu conceito essencial nessa atividade, pois permite que se verifiquem diferenciações, relações, e outros elementos importantes na análise das maquetes e das imagens. Para Santos (1997), a "Paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza". Suertegaray (2001), compreende a paisagem como:

[...] um conceito operacional, ou seja, um conceito que nos permite analisar o espaço geográfico sob uma dimensão, qual seja o da conjunção de elementos naturais e tecnificados, sócio-econômicos e culturais. Ao optarmos pela análise geográfica a partir do conceito de paisagem, poderemos concebê-la enquanto forma (formação) e funcionalidade (organização). Não necessariamente entendendo forma-funcionalidade como uma relação de causa e efeito, mas percebendo-a como um processo de constituição e reconstituição de formas na sua conjugação com a dinâmica social. Neste sentido, a paisagem pode ser analisada como a materialização das condições sociais de existência diacrônica e sincronicamente. Nela poderão persistir elementos naturais, embora já transfigurados (ou natureza artificializada). O conceito de paisagem privilegia a coexistência de objetos e ações sociais na sua face econômica e cultural manifesta.

As paisagens, ilustradas pelas imagens utilizadas no entorno da maquete, nos relatórios de pesquisa construídos pelos alunos, ou nas observações feitas por eles nos lugares em que vivem, permitem que seja realizada a “leitura do mundo” e que se compreendam as transformações constantes no espaço geográfico, em ação espaço-temporal. Callai (2010, p. 38), afirma que “fazer a leitura da paisagem é, portanto, uma possibilidade para que o lugar

seja conhecido, percebendo a história, o movimento, a mobilidade territorial, a seletividade espacial, que são o resultado do social [...]”.

Como forma de avaliação do trabalho, foram constituídos novos grupos, mesclando seus componentes, e a partir de questões cada grupo foi desafiado a responder aos demais, explicando, relacionando ideias, opiniões e identificando na maquete os temas tratados.

Na aula seguinte, foi solicitado que cada grupo identificasse na maquete as capitais de cada estado sobre a maquete, possibilitando, posteriormente, pesquisar algumas delas, no sentido de verificar se coincidiam as informações com o resultado da maquete. Portanto, considera-se que a avaliação ocorreu durante todo o processo, permitindo que, ao observar o trabalho dos alunos, seu envolvimento, as análises realizadas pelos grupos no decorrer das apresentações e nos desafios posteriores, pudesse auxiliar na avaliação de modo contínuo e processual.

3 A Educação geográfica na escola do campo

Callai (2011, p. 15), na apresentação do livro *Educação geográfica: reflexão e prática*, enfatiza que “fazer a educação geográfica requer esforço de superar o simples ensinar Geografia ‘passando os conteúdos’, e procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos”. Foi pensando dessa forma que a atividade apresentada anteriormente foi desenvolvida, em todas as suas etapas, no sentido de propor que os alunos interagissem entre si e com materiais pesquisados, os quais auxiliaram durante a construção das maquetes e para a análise e apresentação dos dados.

Nesse processo foi preciso relacionar diferentes escalas, tomando o lugar como ponto de referência para outros estudos. Desse modo, toda reflexão realizada procurou contextualizar o território nacional, as porções regionais e a relação com o lugar, permitindo que o aluno se situasse nesse espaço e pudesse compreender o “seu lugar no mundo”. Ainda, outros elementos importantes na construção das possibilidades para a Educação geográfica precisam ser considerados. A autora (2011, p. 15), defende que “[...] para ler o espaço é necessário conhecer o conteúdo da disciplina e reconhecer o contexto da escola, com as características dos estudantes e com os instrumentos que se tem para acesso ao conhecimento-função específicos da escola”.

Nesse sentido, a educação geográfica na escola do campo, mesmo em momentos de experiência “off-line”, permite perceber que os avanços da globalização têm chegado aos

lugares mais distantes e isolados, tornando diferentes os modos de relacionar-se com o lugar e com o mundo, além de modificar as formas de ensino e de aprendizagem.

Callai (2011, p. 18), defende que:

Refletir sobre a escola, ensino e conteúdo curricular escolar reporta a reconhecer que a configuração do mundo atual na sociedade da informação apresenta novas formas de compreender os tempos e os espaços sob o signo da globalização e requer, portanto, novas formas de considerar o ensino da Geografia.

Num contexto de acesso limitado, não se limitam as possibilidades de interação entre os alunos e destes com o mundo, visto que estes, mesmo que pelos livros e outros recursos utilizados na pesquisa, tem acesso ao mundo, a diferentes lugares, paisagens e culturas, que na aprendizagem se relacionam com o lugar, permitindo que se estabeleçam relações que contribuem para que novos conhecimentos emergjam.

Considerações finais

A leitura do mundo passa pela leitura do lugar, das paisagens conhecidas pelo aluno e daquelas que para ele são novas. Nesse processo, podem ser vivenciadas diferentes situações e experiências que vão além do uso de recursos tecnológicos para a pesquisa.

Muitas metodologias consideradas convencionais podem ser utilizadas na construção do conhecimento, potencializando no aluno a capacidade de escolher as fontes de dados, selecionar informações, elaborar resumos, relacionar informações de diferentes mapas, dispor informações e dados em maquete, dentre outras atividades que ampliam a aprendizagem, relacionando diferentes escalas, espaços e tempos.

Para que se construa a Educação geográfica no contexto da escola do campo, em que os alunos estão inseridos em relações mais próximas à natureza e à sua transformação, diferentes estratégias podem ser mobilizadas, o que pode contribuir para que, pelo estudo que se relaciona constantemente com o lugar de vivência, novas compreensões sejam estimuladas e a aprendizagem significativa aconteça.

Referências

AUSUBEL, David P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton, 1963.

CALLAI, Helena C. Escola, cotidiano e lugar. In: **Geografia: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino – Geografia. Volume 22. BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano** (org.). Porto Alegre: Mediação, 2000.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. Aprendendo geografia com auxílio das tecnologias de rede. **3º Simpósio Hipertexto e tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem**. Universidade Federal de Pernambuco - Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Espaço geográfico uno e múltiplo**. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, 2001.