

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marijane Rechia

**A CARTOGRAFIA DIGITAL DAS ESCOLAS RURAIS DO CAMPO  
COMO DISPOSITIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES**

Santa Maria, RS  
2019

**Marijane Rechia**

**A CARTOGRAFIA DIGITAL DAS ESCOLAS RURAIS DO CAMPO COMO  
DISPOSITIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, RS  
2019

Rechia, Marijane

A cartografia digital das escolas rurais do campo  
como dispositivo na formação continuada de professores /  
Marijane Rechia.- 2019.  
158 p.; 30 cm

Orientador: Helenise Sangoi Antunes  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2019

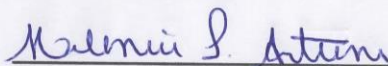
1. Cartografia digital 2. escolas rurais do campo 3.  
Formação continuada de professores 4. Dispositivo  
potencializador I. Sangoi Antunes, Helenise II. Título.

**Marijane Rechia**

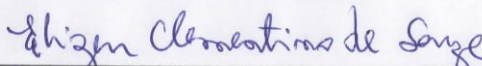
**A CARTOGRAFIA DIGITAL DAS ESCOLAS RURAIS DO CAMPO COMO  
DISPOSITIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de  
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito  
parcial para obtenção do grau de **Mestre  
em Educação**.

**Aprovado em 31 de julho de 2019:**



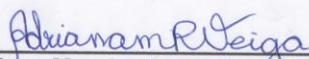
**Helenise Sangói Antunes, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)



**Elizeu Clementino de Souza, Dr. (UNEB)**



**Debora Ortiz de Leão, Dra. (UFSM)**



**Adriana Moreira da Rocha Veiga, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2019

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela oportunidade da existência e evolução.

Aos meus pais, Ana Maria Calderin Rechia e Roberto Rechia, pela oportunidade da vida na terra, pelos exemplos e herança da fé, amor, persistência, honestidade e solidariedade humana.

Ao meu filho Nielsen, grande amor da minha vida, exemplo de determinação e luta pela vida, a razão da minha força, persistência e tantas conquistas. Minha Nora Lenise, pela amizade e pelo presente mais lindo do mundo, minha neta Nicole, a razão dessa conquista.

Agradeço a minha amiga, irmã de coração, anjo da guarda, Dr<sup>a</sup> Lislien Costa de Oliveira por ter descoberto a doença do meu filho a tempo de salvá-lo e, estendo este agradecimento a toda família Costa de Oliveira, Dr<sup>a</sup> Maria Clara Valadão e todas pessoas que direta, ou indiretamente, muito ajudaram e rezaram por nós.

Ao meu esposo Elinor, pelo amor, amizade, carinho, paciência, parceria e apoio em todas as minhas conquistas.

Aos meus irmãos Dagoberto, Paulo e Zair, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas pela amizade, carinho e convivência.

Aos meus segundos pais, aos quais tenho muita gratidão, meus tios, Santos e Vera Réquia e minhas irmãs de coração Sandra, Ligia e Alice pela amizade e caminhada evolutiva.

À minha orientadora, professora Helenise Sangoi Antunes, pela oportunidade de realizar o sonho de estudar na UFSM, pelos ensinamentos, amizade, fé e esperança.

Aos colegas e grupo GEPFICA/CE/UFSM, em especial a Juliana e Mariane que me acolheram na primeira visita ao grupo. As minhas amigas do coração: Elizandra, Júlia e Thais, sem vocês não seria possível chegar até aqui! Muito obrigada por tudo. Ao Felipe, amigo muito especial, agradeço à amizade, carinho e parceria nos projetos GEPFICA, nas visitas às escolas rurais do campo. Às amigas queridas, Maria e Gracieli, muitos momentos compartilhados.

À professora Adriana Veiga, professora Débora Ortiz de Leão e professor Elizeu Clementino de Souza, por participarem da minha banca examinadora, pelos momentos de aprendizagens e pela realização de um sonho.

À todas as pessoas, que, de alguma forma colaboraram para esta conquista, gratidão!

Precisamos aprender a ser “gente”, a ser humano, a exercer o autoperdão, a admitir falhas, ciente de que podemos recomeçar sempre e sempre, quantas vezes forem necessárias, sem que isso signifique, necessariamente, hipocrisia, fraqueza ou conivência com o mal.

Reforma íntima sem martírio,  
(Ermance Dufaux)

## RESUMO

### **A CARTOGRAFIA DIGITAL DAS ESCOLAS RURAIS DO CAMPO COMO DISPOSITIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

AUTORA: Marijane Rechia  
ORIENTADORA: Helenise Sangoi Antunes

Esta Dissertação, com o título *A Cartografia Digital das Escolas Rurais do Campo como Dispositivo na Formação Continuada de Professores*, tem como origem as investigações realizadas no Projeto de Pesquisa “Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais: perspectivas para a formação e atuação de professores da região central do Rio Grande do Sul - *CEBER* e vincula-se à Linha de Pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento profissional”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Nesse sentido, tem como objetivo geral: compreender como a cartografia digital poderá potencializar a formação de professores, a comunicação e as relações entre as escolas rurais do campo de abrangência da 8º Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Ancorada em uma abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, teve como a produção de informações, os resultados de entrevistas, narrativas que foram realizadas com os professores alfabetizadores de duas entre as trinta escolas estaduais rurais do campo, participantes do projeto *CEBER*. O referencial teórico é baseado em Antunes (2001, 2007); Freire (1996); Josso (2007); Maciel (2006); Nóvoa (1995, 2009); Ribas e Antunes (2014); (2007); Souza (2005), Souza e Antunes (2017), Tardif (2002, 2005) entre outros. Essa pesquisa versa sobre a construção de uma Cartografia Digital, como um dispositivo potencializador, a fim de possibilitar a troca de informações e a formação continuada para professores das escolas rurais do campo, assim como para outros pesquisadores. Na intencionalidade de responder como essa cartografia digital poderá ser um dispositivo potencializador na formação continuada de professores, na comunicação e nas relações entre escolas rurais do campo de abrangência da 8º CRE, percebo que o desenvolvimento dessa pesquisa poderá auxiliar na percepção da importância de proporcionar a troca de saberes, o trabalho compartilhado e cooperativo entre os professores, assim como incentivar a valorização do pertencimento ao lugar de origem e do contexto de atuação profissional. Concluo que a cartografia digital é um dispositivo potencializador porque permite aos professores, a busca de informações, o compartilhamento de experiências, troca de saberes e o fortalecimento da profissão docente. Devido a sua importância, é necessário a continuação desta pesquisa, a sua divulgação e a formação continuada, em serviço, para ampliar a sua utilização.

**Palavras-chave:** Escolas rurais do campo. Cartografia digital. Formação continuada de professores. Dispositivo potencializador.

## ABSTRACT

### DIGITAL CARTOGRAPHY OF RURAL SCHOOLS IN THE FIELD AS A DEVICE IN THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS

AUTORA: Marijane Rechia  
ORIENTADORA: Helenise Sangoi Antunes

This dissertation, entitled Digital Cartography of Rural Schools in the Field as a Device in the Continuing Education of Teachers, has as its origin the investigations carried out in the Research Project “Cartography of Basic Education in Rural Schools: perspectives for the formation and performance of teachers of central region of Rio Grande do Sul - CEBER and is linked to the Research Line Training, Knowledge and Professional Development”, produced in the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria - UFSM. In this sense, it has as its main objective understand how digital cartography can enhance teacher education, communication, and relationships between rural schools in the field of the 8th Regional Education Coordination (CRE). Anchored in a qualitative approach, in the modality of case study, this research had as the production of information, the results of interviews, narratives that were carried out with the literacy teachers of two of the thirty rural state schools in the field that participated of the CEBER project. The theoretical framework is based on Antunes (2001, 2007); Freire (1996); Josso (2007); Maciel (2006); Fog (1995, 2009); Ribas and Antunes (2014); (2007); Souza (2005), Souza and Antunes (2017), Tardif (2002, 2005) among others. This research deals with the development of a Digital Cartography, as a potentializing project, to enable the exchange of information and continuing education for teachers of rural schools in the countryside, as well as for other researchers. With the intention of answering how this digital cartography can be a potentializing tool in the continuous formation of teachers, in the communication and the relations between rural schools of the 8th CRE field, I realize that the development of this research may help in the perception of the importance of providing the exchange of knowledge, shared and cooperative work among teachers, as well as encouraging the appreciation of belonging to the place of origin and the context of professional practice. I conclude that such digital cartography is a potentializing tool because it allows teachers to search for information, share experiences, exchange knowledge and strengthen the teaching profession. Due to its importance, it is necessary to continue this research, its dissemination, and the continuous in-service training to expand its use.

**Keywords:** Rural countryside schools. Digital cartography. Continuing teacher training. Enhancer tool



## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - A esperança de uma vida melhor.....  | 21 |
| Figura 2 - O amor, a alegria e o agradecimento pela vida.....   | 23 |
| Figura 3 - um sonho que nasce.....  | 25 |
| Figura 4 - O futuro de uma nova geração.....  | 26 |
| Figura 5 - O amor e parceria na transformação da vida .....   | 27 |
| Figura 6 - Grupo de Trabalho - GT2 / PNAIC 2014 .....   | 28 |
| Figura 7 - Laboratório de informática da escola .....   | 28 |
| Figura 8 - Momento de aprendizagem no Laboratório de Informática da escola .....  | 30 |
| Figura 9 - Momento de aprendizagem .....  | 30 |
| Figura 11 - Formatura PEG/UFSM/2017 com a professora Helenise .....   | 32 |
| Figura 12 - Laboratório Instituto Federal Farroupilha de Júlio de Castilhos/RS .....  | 33 |
| Figura 13 - Educere PUC/ Curitiba/ 2015 .....   | 35 |
| Figura 14 - <i>Noveno Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural/Uruguai</i> .....                        | 35 |
| Figura 15 - II Seminário Internacional CAFTE - Uporto/Porto/ Portugal.....  | 36 |
| Figura 16 - Foto do desfile 7 de setembro 1969 .....  | 38 |
| Figura 17 - Encerramento do Seminário Temático avançado II: Histórias de vida: possibilidade da escrita de si e do outro..... | 39 |
| Figura 18 - Descrição dos grupos de trabalho do GEPFICA .....   | 40 |
| Figura 19 - Reunião GEPFICA.....  | 41 |
| Figura 20 - Reunião Grupos de trabalhos GEPFICA/UFSM.....   | 42 |
| Figura 21 - Reunião com 8ª CRE .....  | 42 |
| Figura 22 - Visitas às escolas rurais do campo .....  | 43 |
| Figura 23 - A comunidade escolar nos recepcionando durante a visita.....  | 43 |
| Figura 24 - Confraternizações GEPFICA/ 2015.....  | 44 |
| Figura 25 - Confraternização em julho de 2018.....  | 44 |
| Figura 26 - Municípios 8ª CRE .....   | 47 |
| Figura 27 - O mapeamento das trinta escolas estaduais rurais do campo .....   | 50 |
| Figura 28 - EEEF João Vianey/Ivorá/RS .....   | 53 |
| Figura 29 - E.E.E.F Santa Júlia / Júlio de Castilhos/ RS .....  | 53 |
| Figura 30 - Parte da Comissão Organizadora do evento, convidados e demais integrantes do GEPFICA/UFSM.....                    | 55 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 31 - Professora Helenise Sangoi Antunes na abertura do Seminário .....  | 58  |
| Figura 32 - Apresentação projeto de pesquisa <i>CEBER</i> .....  | 58  |
| Figura 33 - Oficina - Jogos educacionais sem utilização de internet.....   | 59  |
| Figura 34 - A cartografia como interseção entre arte, ciência e técnica.....   | 68  |
| Figura 35 - Mapeamento das trinta escolas estaduais rurais do campo no Google Maps .....   | 71  |
| Figura 36 - Representação Rizomáticas.....   | 72  |
| Figura 37- linhas imaginárias representando a comunicação, as relações e a formação continuada de professores entre as escolas rurais do campo ..... | 73  |
| Figura 38 - Página inicial da cartografia digital das trinta escolas rurais do campo ..  | 76  |
| Figura 39 - Projeto de pesquisa <i>CEBER</i> .....   | 77  |
| Figura 40 - Item do Menu onde constam as escolas estaduais rurais do campo da 8ª CRE .....   | 77  |
| Figura 41 - Exemplo dos subitens de cada escola.....   | 78  |
| Figura 42 - VI Seminário Nacional de Formação de Professores .....   | 78  |
| Figura 43 - Vídeos e materiais sobre Educação Rural e do Campo.....  | 79  |
| Figura 44 - Materiais didáticos com cadernos do PNAIC.....   | 80  |
| Figura 45 - link com informações sobre educação do campo .....   | 80  |
| Figura 46 - Leis, diretrizes sobre a educação rural e do campo.....  | 81  |
| Figura 47 - Comunicação com contatos Google .....  | 81  |
| Figura 48 - Link SEDUC na cartografia digital .....  | 123 |
| Figura 49 - respostas ao questionário on-line.....   | 134 |
| Figura 50 - Evento das escolas rurais em 03/06/2019 .....  | 137 |
| Figura 51 - Evento escola Arroio Grande em 11/07/2019 .....  | 137 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Escolas Estaduais Rurais 8ª CRE/Ensino Médio.....                              | 47 |
| Quadro 2 - Escolas Estaduais Rurais da 8ª CRE / Ensino Fundamental.....                   | 48 |
| Quadro 3 - Escolas Estaduais Rurais com encaminhamento para fechar .....                  | 52 |
| Quadro 4 - Trabalhos com descritivos “cartografia” e “formação de professores” TEDE ..... | 86 |
| Quadro 5 - Trabalhos científicos, com descritivo “cartografia digital”, na BDTD .....     | 87 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| GRÁFICO 1 - Análise das escolas rurais do campo da 8ª CRE .....         | 51 |
| GRÁFICO 2 - Temáticas pesquisadas por meio de questionário on-line..... | 56 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|              |  |
|--------------|--|
| <i>CEBER</i> | Cartografias da Educação Básica nas Escolas Rurais (Projeto)                           |
| CE           | Centro de Educação   |
| <b>CDERC</b> | Cartografia Digital das Escolas Rurais do Campo  |
| CRE          | Coordenadoria Regional de Educação   |
| CD           | Cartografia Digital  |
| GEPFICA      | Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização          |
| LP1          | Linha de Pesquisa 1  |
| PNAIC        | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa                                       |
| PEG          | Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional |
| PPGE         | Programa de Pós-Graduação em Educação  |
| RS           | Rio Grande do Sul  |
| SEDUC        | Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul  |
| UFSM         | Universidade Federal de Santa Maria  |
| CIEE         | Centro de Integração Empresa – Escola  |



## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 17  |
| <b>2 HISTÓRIA DE VIDA: TRAJETÓRIA FORMATIVA À PÓS-GRADUAÇÃO</b> .....   | 21  |
| 2.1 DO PASSADO AO PRESENTE: A REINVENÇÃO DE SI.....   | 21  |
| 2.2 CAMINHOS PERCORRIDOS: CONSTRUINDO SABERES.....  | 39  |
| <b>2.2.1 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização</b> .....  | 39  |
| <b>2.2.2 Projeto de pesquisa: “Cartografias da educação básica em escolas rurais: perspectivas para a formação e atuação de professores da região central do Rio Grande do Sul” CEBER</b> ..... | 45  |
| <b>3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO</b> .....   | 61  |
| 3.1 O MAPEAMENTO GEOGRÁFICO NO GOOGLE MAPS.....   | 68  |
| 3.2 A CARTOGRAFIA DIGITAL DAS ESCOLAS RURAIS DO CAMPO <b>CDERC</b> .....  | 76  |
| <b>4. A ARTE DE CARTOGRAFAR</b> .....   | 83  |
| 4.1 UM BREVE HISTÓRICO.....   | 83  |
| 4.2 CARTOGRAFANDO O CONTEXTO DAS ESCOLAS RURAIS DO CAMPO: HISTÓRICO E PERCEPÇÕES .....  | 89  |
| 4.3 A CARTOGRAFIA DIGITAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS .....  | 96  |
| <b>5. A CARTOGRAFIA DIGITAL: PERCEPÇÕES E AVALIAÇÕES</b> .....  | 114 |
| 5.1 A ESCOLHA PROFISSIONAL .....  | 115 |
| 5.2 PROCESSOS FORMATIVOS.....   | 117 |
| 5.3 ENTRE O RURAL E O CAMPO.....  | 121 |
| 5.4 DESAFIOS DA PROFISSÃO .....   | 124 |
| 5.5 TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....   | 131 |
| 5.6 A AVALIAÇÃO DA CARTOGRAFIA DIGITAL.....   | 133 |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES... TRAJETÓRIA A SER CONSTRUÍDA</b> .....  | 141 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 145 |
| <b>APÊNDICE A - TÓPICOS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS</b> .....  | 153 |
| <b>APÊNDICE B -TERMO DE CONFIABILIDADE</b> .....  | 154 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...</b> | <b>155</b> |
| <b>APÊNDICE D – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO.....</b>                  | <b>157</b> |
| <b>APENDICE E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....</b>                       | <b>158</b> |



## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, fruto da minha<sup>1</sup> inserção no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), é somada à trajetória de minha experiência de vida e à construção de saberes oportunizados, a partir do meu ingresso na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2014. A necessidade de trabalhar cedo, modifica o meu percurso acadêmico, mas, oportuniza a minha decisão e condições, para, aos cinquenta anos de idade, voltar a estudar. Eis o recomeço de uma nova trajetória, a ressignificação da vida, proporcionada pela humanização que encontrei no GEPFICA. Momentos que proporcionam reflexões importantes: leituras, discussões, estudos, pesquisas e a intenção de unir o conhecimento em Análise e Desenvolvimento de Sistemas à área de Ciências Humanas, na Educação.

Entre as oportunidades de formação continuada na UFSM, destaco a graduação no curso do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional – PEG e os seminários como aluna especial: Seminário Temático avançado II: Histórias de vida: possibilidade da escrita de si e do outro; Seminário Temático avançado LP1: Histórias de vida na formação de professores no Ensino Rural e Seminário Temático avançado LP1: Imaginário e Saberes Docentes: trajetórias formativas e necessidades de formação docente. Os quais, ao ampliarem a construção do conhecimento, reafirmam a minha opção pelo Mestrado em Educação.

Durante esse período, participo de dois projetos, coordenados pela professora Helenise. Um deles, projeto de extensão: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o outro, um projeto de pesquisa, intitulado: “Cartografias da educação básica em escolas rurais: perspectivas para a formação e atuação de professores da região central do Rio Grande do Sul” *CEBER*<sup>2</sup>, sendo esse último, a origem da presente Dissertação.

---

<sup>1</sup>Uso o verbo na primeira pessoa do singular em alguns momentos da dissertação, porque trata-se de vivências e experiências pessoais.

<sup>2</sup>Para diferenciar os projetos, utilizarei as iniciais *CEBER* (em itálico) Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais, quando me referir ao projeto de pesquisa: intitulado “**Cartografias da educação básica em escolas rurais: perspectivas para a formação e atuação de professores da região central do Rio Grande do Sul**”. Projeto que deu origem a esta dissertação. E utilizarei *CDERC* (em negrito) para me referir a Cartografia Digital das Escolas Rurais do Campo.

No PNAIC, início em 2014, como monitora e, a partir disso, acompanhei todas as formações presenciais no polo de Santa Maria, como colaboradora durante os anos de 2015, 2016, 2017. Em 2018, integro a equipe técnica e a de relatório final, desse importante programa. No projeto *CEBER*, surge a oportunidade de realizar um relevante trabalho como pesquisadora. Isso, pelo fato de ficar responsável pelas pesquisas quanto ao número de municípios, escolas e logística: roteiros, pesquisadores e viagens. Estudo que delimita a pesquisa com as trinta escolas estaduais rurais do campo, coordenadas pela 8ª CRE, pois os recursos financeiros recebidos, inviabilizam o objetivo inicial do projeto *CEBER*: pesquisar todas as escolas rurais do campo, da região central do RS.

A partir disso, ao iniciar a busca dos endereços das trinta escolas, na internet, no site da 8ª CRE<sup>3</sup>, as encontro apenas em uma lista em pdf<sup>4</sup>. Estando juntas todas as escolas rurais, urbanas, municipais e estaduais do Estado do RS, dificultam a identificação das escolas escolhidas para delimitar a pesquisa. Assim, surge a primeira ideia de mapear essas escolas, uma cartografia temática, que facilitaria a visualização e localização das mesmas.

A ideia foi ganhando forma e se materializando, à medida em que as informações coletadas no projeto *CEBER*, vão sendo relatadas e documentadas nas reuniões do GEPFICA. Então, resolvo fazer o mapeamento dessas escolas, no *Google Maps*<sup>5</sup>, criando uma cartografia digital com a localização geográfica das mesmas. Concomitante, às diversas possibilidades e inovações tecnológicas, surgem novas ideias e à seguinte questão de pesquisa: como a cartografia digital poderá ser um dispositivo potencializador na formação continuada<sup>6</sup> de professores, na

---

<sup>3</sup>**Site da 8ª Coordenadoria Regional de Educação** <<http://www.educacao.rs.gov.br/escolas-do-campo>>. Para encontrar os endereços das trinta escolas estaduais rurais, visitamos a 8ª CRE e conseguimos uma lista, como nome e endereço, impressa.

<sup>4</sup>**PDF** significa Portable Document Format (Formato Portátil de Documento).

<sup>5</sup> **Google**, é um programa desenvolvido com a função de apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de imagens de satélite obtidas em fontes diversas. Dessa forma, o programa pode ser usado, simplesmente, como um gerador de mapas bidimensionais ou como um visualizador de diversas paisagens presentes no Planeta Terra. Com isso, é possível identificar lugares, construções, cidades, paisagens, entre outros elementos. O programa é similar, embora mais complexo, ao serviço também oferecido pelo Google conhecido como **Google Maps**. A utilização desse programa, como recurso didático em sala de aula, tem o intuito, de estimular o senso crítico dos alunos, bem como seus raciocínios. O **Maps** oferece maior contexto aos usuários, com mapas estáticos ou interativos, incorporados no seu site ou aplicativo. O Street View e as imagens de satélite de alta resolução permitem criar experiências mais atraentes com ainda mais detalhes (BONINI, 2009, p.37)

<sup>6</sup> Formação Continuada: iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados, como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (MOROSINI, 2006, p. 353).

comunicação e nas relações entre escolas rurais do campo de abrangência da 8º CRE?

Para investigar a resposta a essa pergunta, surgem os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Compreender como a cartografia digital poderá ser um dispositivo potencializador na formação continuada de professores, na comunicação e nas relações entre as escolas rurais do campo de abrangência da 8º CRE. E como objetivos específicos:

1 - Identificar a contribuição da cartografia digital como dispositivo que potencializa a formação continuada de professores.

2 – Analisar, em que medida, a cartografia digital pode contribuir para a comunicação e as relações entre as escolas estaduais rurais do campo de abrangência da 8ª CRE.

3 - Avaliar a cartografia digital como um dispositivo de formação continuada de professores.

Para a compreensão dos passos seguidos nesta pesquisa, o trabalho é dividido em seis capítulos. Iniciando com a “História de vida: trajetória formativa à Pós-Graduação.” Capítulo destinado à justificativa deste estudo, no qual apresento a minha história de vida, processos formativos e o retorno à UFSM. Nos subcapítulos, relato a minha inserção no GEPFICA e o histórico do projeto *CEBER*, os fatores que influenciaram o desenvolvimento da Cartografia Digital das Escolas Rurais do Campo CDERC<sup>7</sup> e delimito o problema.

No terceiro capítulo, “Encaminhamento metodológico,” identifico a metodologia como sendo qualitativa, de acordo com a modalidade estudo de caso, a qual “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p.21). A opção pelo estudo de caso, foi pela inviabilidade de realizar a pesquisa, *in loco*, nas trinta escolas. Sendo assim, duas, entre elas, foram escolhidas para participar da pesquisa, de acordo com os critérios determinados. Para a coleta de informações foram utilizadas as entrevistas narrativas, que, para Souza (2018 p.74) o “uso das entrevistas, narrativas como

---

<sup>7</sup> Utilizo **CDERC** (em **negrito**) em alguns momentos para me referir a Cartografia Digital das Escolas Rurais do Campo. Opção para facilitar a leitura do trabalho, visto que cito duas pesquisas e com siglas parecidas **CDERC** e *CEBER* “Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais quando me referir ao projeto de pesquisa: intitulado “**Cartografias da educação básica em escolas rurais: perspectivas para a formação e atuação de professores da região central do Rio Grande do Sul**”.

dispositivos de pesquisa, está baseada na importância que concebemos à escuta dos sujeitos [...]”. Essa escuta pelo pesquisador das experiências vivenciadas, oportuniza ao narrador, a ressignificação da sua trajetória de vida. Nos subcapítulos, trago o mapeamento das trinta escolas *no Google Maps* e a necessidade de criar o **CDERC** no *Google Site*, para transformá-la em um dispositivo potencializador na formação continuada de professores, na comunicação e nas relações entre as escolas rurais do campo da 8ª CRE.

No quarto capítulo “A arte de cartografar”, há um breve histórico sobre a cartografia: possibilidades de representar a história, o cotidiano e a vidas das pessoas, os desafios das escolas rurais do campo e dos professores que atuam nesse contexto, apresentados nos subcapítulos.

No quinto capítulo “A cartografia digital como dispositivo potencializador na formação continuada de professores: percepções e avaliações”, elaboro as narrativas das seis professoras alfabetizadoras e dos quatro gestores, dois de cada escola, um diretor, uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas, a avaliação de um questionário *on-line*, o acesso e sugestões para ampliar a **CDERC** que permanece em construção.

No sexto capítulo, encaminho as considerações que não considero as finais, mas, o início de uma nova etapa. Bem como, a sinopse da realização da pesquisa, a resposta à questão de início e, às projeções futuras para a continuação do trabalho com essas escolas. Nesse ínterim, apresento um trabalho compartilhado com outra pesquisadora, integrante do GEPFICA e nossas propostas para projeto futuro.

## 2 HISTÓRIA DE VIDA: TRAJETÓRIA FORMATIVA À PÓS-GRADUAÇÃO

### 2.1 DO PASSADO AO PRESENTE: A REINVENÇÃO DE SI

Acredito que ser pesquisador(a), emerge do seu percurso de formação, e, está diretamente ligado às experiências vivenciadas na busca de respostas a questões que possam contribuir para a transformação de uma realidade imposta pelo meio social. Desse modo, os caminhos investigativos que venho percorrendo estão, de certa forma, interligados à minha trajetória formativa, que se desenvolve trafegando por outras áreas do conhecimento até chegar no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Ao (re)visitar meu passado, compreendo melhor os movimentos que me trouxeram ao encontro da vida acadêmica. Ao escrever esta dissertação, em procura de fotos, vieram múltiplas lembranças. Momento significativo, de orgulho e gratidão aos meus pais e a Deus, por me ensinarem a ter fé e esperança, determinação e foco na realização dos meus sonhos. Precisei trabalhar desde cedo, aos 8 anos! Na época eu não entendia, mas hoje sei o quanto foi importante para o sustento, formação e união da família, na labuta<sup>8</sup>, por uma vida digna, de amor e harmonia.

Meus pais (Figura 1), tinham o sonho de formar os filhos porque não tiveram a mesma oportunidade. Minha mãe frequentou apenas três meses a escola e meu pai estudou até a 3ª série do ensino básico.

Figura 1 - A esperança de uma vida melhor



FONTE: Arquivo autora

---

<sup>8</sup> O trabalho da minha mãe era muito digno. Até hoje, as pessoas lembram o quanto cozinhava bem. Fazia comida para vender. Ao chegar da escola eu entregava as viandas junto com meus irmãos. Meu pai era caminhoneiro, ganhava pouco e passava viajando. Mas, felizmente, apesar das dificuldades e do trabalho, meus pais sempre me incentivaram aos estudos e não permitiam que eu faltasse às aulas.

Muito gratificante é reviver alguns momentos! Olhar as fotos e lembrar da minha infância. Inúmeras vivências e experiências que possuem seus significados na construção do saber, pois “a vivência só se torna experiência quando há aprendizado” (JOSSO, 2007). Aprendo e mudo muito nesses 56 anos, mas só hoje percebo que todos os desafios foram necessários para a compreensão de que “tudo parte do pressuposto da intenção positiva que deve sustentar a vida [...] (ANGOLA, 2017, p.47). Uma energia luminosa para enfrentar os desafios e realizar os sonhos. Essa intenção positiva, herdei da minha mãe, que sempre agia com uma disposição contagiante e exemplar diante dos fatos.

Os anos se passaram. Meu casamento se realiza no dia em que completo 20 anos. Resido em outras cidades e até em diferentes Estados. Meu filho nasce em 1988. Em 1992, separo-me e retorno a Santa Maria - RS. Ao retornar para casa dos meus pais, na segunda semana já estava empregada. Início, assim, em uma agência de propaganda como secretária. Imaginava ficar durante algum tempo morando com meus pais; meu filho estudando e eu trabalhando, para, aos poucos, reorganizarmos nossas vidas. Porém, três anos depois, em 1995, meu filho Nielsen<sup>9</sup> é diagnosticado com leucemia, aos 7 anos de idade. Esta foi a minha maior dor. Uma prova de fé, de amor, paciência, persistência, mas também, minha maior conquista, pois após cinco anos de tratamento, ele, aos doze anos, recebe a liberação médica. Considerado, até os dezessete anos, como paciente de alto risco, felizmente, hoje com trinta e um, está curado. A fé e a luta pela sobrevivência do meu filho me ensinam a crer que “a fé emocional abre estradas e gera comportamentos”, gera atitudes positivas que fazem o otimismo produzir “[...] ideias novas, onde muitos só enxergam problemas e desilusões” (ANGOLA, 2016, p.26). Essa vontade de viver, intensa e mesmo como paciente de alto risco, continuamos com todos os cuidados. Voltamos a uma vida “quase” normal: agradecendo o dia, ao anoitecer, à noite, ao amanhecer. Momentos que fortalecem o amor e a reflexão sobre a importância da vida, das relações, da família, da valorização do amor e de um abraço (Figura 2).

---

<sup>9</sup>Meu filho Nielsen Luiz Rechia Machado, hoje com muita saúde, 31 anos, casado com Lenise Bianca Braga Thies. Deram-me uma linda netinha, Nicole Thies Rechia, 5 anos. Ele é Bacharel em Sistema de Informação pela Universidade Franciscana - UFN/2012, Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/2014, onde também atuou como professor substituto no curso de graduação em Ciência da Computação. Doutor em Ciência da Computação pela Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre - PUCRS e Professor nos cursos de graduação em Ciência da Computação e Coordenador da pós-graduação em Big Data e Data Science no Centro Universitário Ritter dos Reis - Uniritter. em Porto Alegre.

Figura 2 - O amor, a alegria e o agradecimento pela vida



Fonte: Arquivo da autora

Essa valorização da vida abre portas para novas perspectivas. Vibrações luminosas! Momentos que reforçam a humanização e a percepção do quanto podemos ser felizes com tão pouco. De todos os momentos desafiantes, ficaram as vitórias, as aprendizagens individuais e coletivas com quem nos acompanha desde então. Nessa época, mesmo trabalhando, busco a primeira formação após o ensino médio: um curso Técnico de Marketing e vendas, concluído em 2002. Esse curso faz com que eu compreenda a importância do conhecimento para o desenvolvimento pessoal e profissional. Um marco para definir a continuidade dos estudos, pois, a partir disso, surgem novas oportunidades e perspectivas para o futuro.

Trabalho em vários segmentos. Porém, na última empresa, ocupando o cargo de supervisora de vendas e depois, coordenadora de operações, sinto a necessidade de dar continuidade aos estudos para enfrentar os desafios e demandas da profissão. Minha primeira graduação foi em Processos Gerenciais (2012). Nessa época, sem ter como participar das aulas presenciais, pois viajava todas as semanas, optei pelo Ensino a Distância - EaD.<sup>10</sup> Nessa modalidade de ensino, também concluo uma especialização em Gestão de Projetos (2012).

Essas formações me auxiliam na gestão da empresa que trabalhei, mas minha atenção se voltava para às novas tecnologias, pois durante cursos, palestras e

---

<sup>10</sup>Educação a distância (EaD) é uma modalidade educacional em que alunos e professores estão separados, física ou temporalmente, sendo necessária a utilização de tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica, que pode ser consultada na seção “Legislação” do site, e definida, especificamente, pelo Art. 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/ead/index.php/faq/ead/o-que-e-ead-educacao-a-distancia/> >. Acessado em 13 de julho 2018.

treinamentos, tomo conhecimento de inovações previstas para o futuro e isso motiva-me a concluir outra graduação. Desta vez, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (2015).

Todo meu percurso, paixão pelas vendas e pelas viagens, indicava que essa profissão seria para sempre. Mas, contrariando minhas perspectivas, aos cinquenta anos de idade, começo a sentir um vazio no peito; minha profissão não me motivava mais. Meu pai e minha mãe em outra dimensão, meu filho encaminhado. Alcançar as metas todo mês, o que era antes, uma grande alegria, passou a ser mera meta profissional. Precisava de algo mais significativo, um projeto de vida que marcasse minha existência e me trouxesse esperança na construção de um mundo melhor. Esse momento foi de muita reflexão e questionamentos, momento que parei, pensei e me reinventei. Para Josso (2007, p. 436).

A invenção de si pressupõe imaginável e possível um projeto de si, o que implica conquista progressiva e sempre em vir-a-ser de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia em nossas escolhas de vida e em nosso modo de vida. Pois, finalmente, a invenção de si pode tornar-se uma das formas tomadas pela posição existencial da intencionalidade, que se desdobra no cotidiano e não somente em situações ou contextos particulares.

Ao reinventar-me, busco novos desafios e conquistas. Momentos de reflexão, autonomia e tranquilidade. Um novo sonho surge quando meu filho cursava o Mestrado na UFSM e passa na seleção para professor substituto. Com orgulho, ele me contava suas experiências e, isso, incentiva-me a buscar uma formação continuada nessa instituição, pois era um sonho não realizado quando jovem e me traria uma maior autorrealização. Mesmo tendo formações em outras áreas, eu desejava a educação. Por isso, no Centro de Educação, procuro alguns professores, envio e-mails; porém, não obtive retorno. Mas, tudo se concretiza, quando, em 2014, em um encontro informal, conheço a professora Helenise. Ela, gentilmente, me convida para participar de uma reunião e conhecer o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização -GEPFICA<sup>11</sup>. O convite chegou na hora certa, fui muito bem recebida e ingressei, empolgada, sentindo-me uma adolescente. Quem diria que, aos cinquenta anos, eu estaria acompanhando jovens

---

<sup>11</sup>GEPFICA- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização. Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, docente titular do Departamento de Metodologia de Ensino.



acadêmicos de outras áreas, aprendendo com eles e, compartilhando um pouco da minha experiência.

Nas primeiras reuniões do grupo, senti algumas dificuldades pois tudo era muito diferente da minha área de atuação, mas dialogando e atenta às leituras e discussões logo entendi que os números também poderiam estar alinhados a outros conhecimentos e que poderiam contribuir para traçar perspectivas educacionais. Para Josso (2007, p. 413) “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. Foi esse viver junto no GEPFICA que me proporcionou novas experiências na área da Educação e a partir disso, surgiram outras oportunidades, uma delas foi participar como monitora e colaboradora do programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC<sup>12</sup> coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes em parceria com o GEPFICA. Nesta época, já conhecedora das dificuldades da educação em nosso país, através da mídia e dos estudos do GEPFICA me sentia impotente diante da situação e isso me preocupava, pois tinha acabado de ser avó (Figura 3), uma grande felicidade na minha vida<sup>13</sup>.

Figura 3 - um sonho que nasce



Fonte: Arquivo da autora

---

<sup>12</sup>PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos Estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

<sup>13</sup> Com a doença do meu filho, tratamento com as quimios e radioterapias, por cinco anos, fomos alertados para a possibilidade de ele não ter filhos, eu nem pensava em ser avó. A Nicole é um presente de Deus em nossas vidas e foi recebida pela Dr<sup>a</sup> Lislien Costa de Oliveira, sua madrinha e uma grande amiga. Na foto também nos acompanha sua filha Júlia.

Minha neta torna-se um grande incentivo para escolher a área da educação. Quando a seguro no colo, pela primeira vez, a vejo tão inocente, desprotegida e sinto a responsabilidade que nós, os adultos, temos com a vida de uma criança. Acredito que não adianta tentar dar o melhor só para minha família; preciso sim, multiplicar o conhecimento, a bondade, a solidariedade e deixar um mundo melhor para todos. Para isso, o melhor é a educação. Trabalhar com crianças e jovens, apostando na reestruturação do planeta, pois se “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p. 87).

De que adianta formar a futura geração “para o mundo” de forma individual e egoísta, isolados dos acontecimentos, se estamos coletivamente destruindo esse mundo, fechando os olhos, fazendo de conta que está tudo bem? Isso me faz sentir a obrigação de produzir algo significativo, mesmo que pequeno diante da atual realidade. Tenho esperança e vou trabalhar pela transformação e um mundo melhor para o futuro de todas as crianças. Nesse sentido, o professor tem muita importância, pois ele pode interferir de forma positiva ou negativa na vida delas. Sendo assim, é importante acompanhar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A família precisa conhecer e conviver no contexto escolar. Por isso, minha neta Nicole (Figura 4) tem todo acompanhamento dos seus pais e sempre que possível, estou presente nos eventos da escola. A necessidade dessa aproximação entre escola e família se reforça com as leituras, com as aulas de docência orientada e nas discussões no grupo GEPFICA.

Figura 4 - O futuro de uma nova geração



Fonte: Arquivo da autora

Essa convivência acadêmica aumenta a esperança de uma educação de qualidade e aborda a realidade de cada criança. Inovações que permitem uma forma divertida de ensinar e aprender. Pois, dessa forma, possibilita a convivência com o amor, amizade e solidariedade. Viver livre e ser feliz. Acredito na educação, pois ao retornar aos estudos na UFSM, transforma-se a minha forma de ver o mundo, a vida e o futuro da minha família. (Figura 5).

Figura 5 - O amor e parceria na transformação da vida



Fonte: Arquivo da autora

Diante disso, sempre fui incentivada por todos na continuidade da vida acadêmica, principalmente, pelo meu esposo Elinor<sup>14</sup>, que é professor, meu filho que também é professor e minha nora Lenise na sua segunda graduação, cursando pedagogia. Motivada pela família, busco novas oportunidades, entre elas, o PNAIC. Para isso, participei das formações presenciais. Local, no qual, encontrei um espaço crítico, reflexivo possibilitando a socialização das experiências por professores de diferentes contextos escolares. “[...] a formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]” (FREIRE, 1996, p. 39). Isso me fez perceber o entusiasmo e comprometimento de todos em busca da qualidade da educação.

---

<sup>14</sup>Elinor Fernando Dalla Lana, Doutorando em Engenharia Civil e Preservação Ambiental, Mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria (2005), Graduação em Engenharia Civil UFSM(1990) Há 14 anos, professor Titular da Universidade Luterana do Brasil,(ULBRA/ SMA/RS) onde ministra disciplinas na área tecnológica como: Materiais de Construção, Tecnologia das Construções, Sistemas Estruturais, Topografia, Instalações Elétricas e Instalações Hidrossanitárias no curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

A pertinência dos trabalhos apresentados sobre práticas nos seus municípios, a confecção de jogos, leituras e muitas outras didáticas socializadas, proporcionam-me a esperança, motivação e a confiança de estar no caminho certo. Foi durante a leitura deleite, apresentada por um grupo de professoras, “A girafa e o mede-palmo” (GÓES, 1984), que imaginei o planejamento das aulas e isso motiva-me a sonhar com uma pós-graduação na Educação e com a formação de professores. Particpei como monitora do Grupo de Trabalho (GT 2). As formações presenciais ocorreram no Hotel Dom Rafael, Cerrito, polo de Santa Maria (Figura 6).

Figura 6 - Grupo de Trabalho - GT2 / PNAIC 2014



Fonte: arquivo da autora

A partir disso, motivada, mas sem experiências profissionais na área de educação, imagino que demoraria muito para contribuir com a formação das crianças. Entretanto, ao escutar o relato de uma vice-diretora, de uma escola municipal de Santa Maria, durante uma formação presencial do PNAIC, o sonho virou realidade. Ela falava sobre a necessidade da atuação do GEPFICA/UFSM para auxiliar no ensino e aprendizagem dos alunos. Visito a escola para descobrir como poderia ajudar e sou surpreendida com a organização e receptividade da equipe diretiva. Elas me mostram todas as dependências da escola e em uma das salas, com a porta chaveada, estava um laboratório de informática (Figura 7).

Figura 7 - Laboratório de informática da escola



Fonte: arquivo da autora

Nele, havia vários computadores, com pouco uso, pois não tinham um professor da área para ministrar as aulas. Naquele momento, entendo que poderia, com a informática, unir os processos de alfabetização e oportunizar aos alunos um momento divertido de aprendizagem. Me ofereci para ser professora voluntária de informática. A ideia foi aceita pelas gestoras e no dia seguinte, inicio a primeira experiência como docente. Os primeiros dias foram de pesquisa, avaliação dos computadores e inserção no contexto escolar. Com isso, compreendo que “o aprender contínuo é essencial. Concentra-se em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p. 23), esse aprender contínuo esteve presente durante os dois anos em que atuei como professora voluntária de informática desta escola.

Ao ministrar as primeiras aulas, o contato com as crianças foi de intensa reflexão. Construo saberes diários, conhecendo os desafios do contexto escolar, participando das reuniões de professores, dos momentos festivos e dos desafios diários em sala de aula. Experiência muito importante. Conviver com as crianças incentiva-me a buscar outras formações, pois não conseguia compreender suas dificuldades de aprendizagem e, por isso, curso uma Especialização em Psicopedagogia Institucional (2016).

Para Freire (1996, p. 77) “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade”. Compreendo, assim, que a proatividade é uma maneira de intervir positivamente, pois ao buscar novos conhecimentos consigo



diversificar o trabalho com os alunos. As aulas, eram uma vez por semana e durante o período de setembro de 2014 a julho de 2015, foram divididas com as turmas da pré-escola e do 1º ao 5º Ano. Nos semestres seguintes, o planejamento foi diferenciado, as aulas com turmas interligadas. Dessa forma, os alunos aproveitaram por mais tempo o laboratório. O 1º e 2º Ano, num horário e 3º e 4ª Ano, em outro. Os alunos da pré-escola com aula quinzenal, sobrando mais tempo para o 5º Ano. Logo, as aulas tiveram um melhor aproveitamento e resultado.

Essa conexão das turmas, baseada na teoria de Vygotsky (1996) “Zona de Desenvolvimento Proximal”, seria a distância entre o nível de desenvolvimento real, sua capacidade de aprendizagem individualmente, e o nível de desenvolvimento proximal ou capacidade de aprendizagem com a ajuda de alguém mais experiente. Dessa forma, os alunos passaram a trabalhar em duplas no computador (Figura 8), com jogos didáticos, uns ajudavam os outros e eu mediava esta aprendizagem. Momentos de valorização e reconhecimento da autonomia do aluno e a sua participação ativa na construção do seu processo de aprendizagem.

Figura 8 - Aula no Laboratório de Informática da escola



Fonte: arquivo da autora

Para conseguir dar atenção a todos, mantinha outras atividades (Figura 9) para intercalar com as atividades dos computadores, pois quando algum equipamento estragava, faltavam máquinas. Com isso, foram melhorando as relações de amizade, compartilhamento de experiências durante as aulas.

Figura 9 - Momento de aprendizagem



Fonte: arquivo da autora

Com essa experiência de unir os alunos, vivencio como trabalhar com classes multisseriadas e gosto muito, pois os alunos aprendiam de uma forma mais leve, uns com os outros. Eles trabalhavam no computador, mas sem precisar de explicações minuciosas, aprendiam através dos jogos didáticos e pela exploração intuitiva das ferramentas computacionais. Os alunos do 5º Ano, exibiam apresentações em slides, com histórias que liam ou criavam. As aulas eram divertidas e muito dinâmicas:

Ter essa oportunidade, faz com que eu me apaixone pela profissão docente e, mesmo diante dos desafios diários, principalmente, pela falta de experiência e sem formação pedagógica, persisto. Ao buscar ajuda nas reuniões semanais com as colegas do GEPFICA, compartilho minhas experiências, desafios e curiosidade epistemológica. Para Freire (2007, p. 38) “o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”. Para sanar um pouco a minha curiosidade em relação a tantas questões da profissão docente, busco outra graduação no curso do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional- PEG<sup>15</sup>/UFSM (2017), experiência que oportuniza a convivência com colegas de outras áreas de conhecimento, com desafios profissionais, semelhantes

---

<sup>15</sup>O Programa Especial de Graduação Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) é uma proposta articulada entre Centros de Ensino da UFSM, da qual fazem parte: Centro de Educação, Centro de Ciências Rurais e Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). O objetivo geral é formar professores em nível superior para a docência na modalidade de Educação Profissional.

aos meus. O curso preparou-nos para a atuação docente e algumas realidades do contexto escolar. Pois, ao proporcionar a realização dos estágios I, II e III, oportuniza conhecer outra instituição e ter experiências com estudantes do Curso Técnico de Informática do Instituto Federal Farroupilha de Júlio de Castilhos/RS. Ainda estagiando pelo PEG, outros espaços se abriram na área de educação. Entre as novas oportunidades, a seleção como tutora e posteriormente, como docente a distância, do Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública/Profucionário<sup>16</sup>, do Instituto Federal Farroupilha (2017). Essas oportunidades ampliam meu olhar para a profissão docente, trouxeram uma aproximação a professores, com os quais compartilho conteúdos e atividades do curso. A colação de grau foi momento de muita alegria e comemoração coletiva (Figura 10)

Figura 10 - Formatura PEG/UFSM 2017



Fonte: arquivo da autora

Durante a formatura do PEG, tenho a honra de receber o diploma, das mãos da professora Helenise (Figura 11), na época, Diretora do Centro de Educação/UFSM, por deferência da Coordenadora do Curso, Professora Andréia Forgiarini Cechin.

Figura 11 - Formatura PEG/UFSM/2017 com a professora Helenise

---

<sup>16</sup>**Profucionário:** o Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública, em habilitação compatível com sua atividade educativa, na modalidade da Educação a Distância (EAD). Obedece ao disposto no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/1996, conforme a Lei nº 12.014/2009 e ao disposto no parágrafo único do art. 62-A da Lei de Diretrizes e Bases, por meio do qual a profissionalização tornou-se direito de todos os funcionários da educação.





Fonte: arquivo autora

Isso tudo, contribui para a minha formação continuada e para as participações e organizações de eventos, nos seminários promovidos pelo GEPFICA. Diante disso, surgem convites para ministrar oficinas: uma de jogos didáticos no VII Seminário Nacional de Formação de Professores na UFSM, e outra, no Instituto Federal Farroupilha de Júlio de Castilhos, no VI SETIF (Seminário da Tecnologia da Informação): Oficina de Introdução ao Arduino.<sup>17</sup>.( Figura12)

Figura 12 - Laboratório Instituto Federal Farroupilha de Júlio de Castilhos/RS

---

<sup>17</sup>**Arduino**, uma placa fabricada na Itália utilizada como plataforma de prototipagem eletrônica que torna a robótica mais acessível a todos. Projeto italiano iniciado em 2005 tinha primeiramente cunho educacional e interagia com aplicações. Disponível em <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/10/o-que-e-um-arduino-e-o-que-pode-ser-feito-com-ele.html>>. Acesso em: 13 de julho de 2017.



Fonte: arquivo da autora

Durante este período, aproveitei minhas experiências na educação e iniciei a escrever artigos sobre os projetos que participei e descobri que, quando nos movimentamos em busca do conhecimento, compartilhamos e trabalhamos em equipe, geramos energias que nos mostram, através das experiências, a capacidade de transformação nossas vidas. Participo de vários eventos com apresentação de trabalho, entre eles: O primeiro deles, em 2014, no primeiro contato com a professora Helenise, há o convite para participar do grupo e do V Seminário Nacional de Formação de Professores organizado pelo GEPFICA, ambos coordenados por ela. Como recentemente tinha concluído a especialização de Psicopedagogia Institucional, participo com um artigo sobre o trabalho do final de curso. Foi um grande incentivo já receber um certificado de apresentação de trabalho no meu primeiro evento, bem como assistir as palestras e rodas de conversas do evento, as quais, fizeram-me acreditar no futuro da educação e o quanto eu teria para aprender.

Outro evento marcante foi a participação no XII Congresso Nacional de Educação - XII EDUCERE 2015 (Figura 13), em Curitiba-Paraná, no qual apresento um relato de experiência da docência como professora voluntária de Informática e coautora de outro artigo sobre currículo e valorização da escola do campo, em parceria com a Juliana, Mariane e Vanir (*in memoriam*).

Figura 13 - Educere PUC/ Curitiba/ 2015



Fonte: Arquivo da autora

A partir disso, foram vários eventos pertinentes; assim como a produção de artigos para livros, apresentações de poster e de trabalhos completos. Dois eventos no exterior, um em outubro de 2018 (Figura 14), no Uruguai, no “*Noveno Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural*, 18 y 19 de octubre de 2018, Centro Agustín Ferreiro Ruta 7 km 40, Cruz de los Caminos, Canelones, no qual apresentei um recorte sobre a cartografia digital das escolas rurais do campo.

Figura 14 - *Noveno Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural/Uruguai*



Fonte: Arquivo da autora

Em novembro de 2019, no próximo seminário no Uruguai será lançado um E-book com os artigos apresentados em 2018, entre eles, três artigos do grupo GEPFICA, das colegas Elizandra, Tascieli e o meu, ambos orientados pela professora Helenise.

O outro evento no exterior, foi em Portugal, no “II Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas, que ocorreu nos dias 13 e 14 de junho de 2019, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Neste último seminário, apresento um artigo sobre a formação de professores (Figura 15), e participo, como coautora, de um dos dois trabalhos apresentados pela professora Helenise. Esse, sobre a formação continuada de professores e as classes multisseriadas. Dois eventos importantes para a divulgação dos projetos realizados pelo nosso grupo de pesquisa e para a aproximação e parceria com pesquisadores de outros países. Momentos de aprendizagem e compartilhamento de experiências com culturas diferentes. Nesse evento em Portugal o GEPFICA/UFSM teve a oportunidade de participar com seis trabalhos aprovados, todos completos e com apresentação oral.

Figura 15 - II Seminário Internacional CAFTE - Uporto/Porto/ Portugal



Fonte: Arquivo da autora

Desde que ingressei no GEPFICA, várias portas se abrem e contribuem para minha formação. Uma pluralidade de participações em projetos e eventos acadêmicos. Surpreendo-me ao escrever, foram múltiplas experiências, em um curto

prazo de tempo. Relembra-las, reforça a vontade de atuar como professora e justifica a minha escolha pelo Mestrado em Educação.

Para Nóvoa (2010, p. 166-167) “as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que “ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. Todas as lembranças, ajudam a compreender as escolhas realizadas durante meu percurso formativo. Tudo aos poucos, é [re]vivido, dando sentido a tudo que vivenciei e experimentei. Aprendizado para vida, momento de renovação e transformação.

Essa transformação fica ainda mais significativa a cada aprendizado. Um deles, quando fui Bolsista do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE- em 2016) do Projeto *CEBER*.<sup>18</sup> Pois, ao conhecer a realidade das escolas rurais do campo, revisito a minha própria história, lembro da escola, onde cursei meu 1º ano do Ensino Básico. Ela era pequena e de madeira, ficava a duas quadras da minha casa, ao lado da igreja e, apesar de ser urbana, no município Santa Maria, apresentava algumas semelhanças com as escolas visitadas.

Ali recordo minha primeira professora, uma educação mais autoritária, a rigidez com que tínhamos que aprender. Lembro, principalmente, da prova no final do ano. Era um texto que tínhamos de ler. A professora e eu, uma de cada lado da mesa. Ela me deu o texto e ficou me olhando. Eu, batendo as pernas de nervosa, lembro até de ter chutado suas canelas. Li, mas gaguejei muito e fui reprovada. Carrego o trauma da leitura por muitos anos e, ainda trago algumas sequelas. Mas, por sorte minha mãe me deu a chance de continuar estudando. Inscreve-me em outra escola, acreditando na minha capacidade de aprender. Além de lembrar da escola, outras lembranças afloraram, algumas semelhanças com a vila leste, local onde moramos por muito tempo em Santa Maria/RS.

---

<sup>18</sup>Projeto intitulado “Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais: perspectivas para a formação e atuação de professores da região central do Rio Grande do Sul”, inscrito no GAP nº 039557. Coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, financiado pelo Edital Universal do CNPq e através de bolsas de iniciação científica PROBID/FAPERGS/PIBIC/CNPq, FIPE/UFSM. Tem o objetivo de cartografar a realidade da Educação Básica rural por meio das informações coletadas relacionando-as com os Bancos de Dados do MEC, do INEP, do IBGE, do IDEB, do Censo Escolar para o Estado do Rio Grande do Sul objetivando traçar o perfil dos professores rurais e de potenciais leitores literários, através de um levantamento quanti-qualitativo das perspectivas educacionais para o ensino nos municípios da região central do Rio Grande do Sul.

Essa aproximação com o contexto escolar e a receptividade nas escolas contribuíram para o desenvolvimento do projeto *CEBER*. Durante as visitas e, ao conversar com os professores colaboradores, imaginava como seriam suas aulas e seus desafios diários. Pois, chama-me a atenção os desabafos, de insegurança e desmotivação profissional. Fato que, ao trazer lembranças da minha infância, os desafios enfrentados, proporciona o entendimento do quanto um professor pode fazer a diferença na vida dos alunos. As lembranças vieram, ao encontrar a única foto das vivências escolar (Figura 16). Questiono-me sobre qual formação teria a minha professora do 1º Ano? Os desafios que ela enfrentava e as dificuldades da época.

Figura 16 - Foto do desfile 7 de setembro 1969



Fonte: Arquivo da autora

E os colegas, que destino tiveram? Qual foi a influência da escola e da professora para cada um? Será que os professores sabem que podem ajudar ou prejudicar o futuro de uma criança, principalmente, na fase da sua alfabetização? Para Freire (1996, p. 65), “a responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza”. Essa prática, precisa ser crítica e reflexiva para gerar um olhar sensível sobre a realidade. Para mim, isso só está sendo possível pelas experiências vividas e pelas oportunidades de leituras e discussões no GEPFICA. Os Seminários que participei como aluna especial enquanto tentava uma vaga no Mestrado em Educação, as aulas e experiências compartilhadas com os colegas, formam um forte alicerce para aprender um pouco mais sobre história de vida, formação de professores e educação do campo. As disciplinas cursadas, como



aluna especial foram: Seminário Temático avançado II: Histórias de vida: possibilidade da escrita de si e do outro. Seminário Temático avançado LP1: Histórias de vida na formação de professores no Ensino Rural Seminário Temático avançado LP1: Imaginário e saberes docentes: trajetórias formativas e necessidades de formação docente.

A Conclusão do Seminário Temático II (Figura 17), que envolvia estudantes do PPGE/UFSM vinculados à outras linhas de pesquisa, foi de muitas trocas, pois as experiências diversificadas enriqueceram os exemplos da teoria e o conhecimento sobre as histórias de vida.

Figura 17 - Encerramento do Seminário Temático avançado II: Histórias de vida: possibilidade da escrita de si e do outro



Fonte: Arquivo da autora

O encerramento alegre do Seminário é comemorado pelos momentos compartilhados, mas principalmente, por vivenciar um ambiente de aprendizagem com amor, acolhimento e liberdade, que me fez superar algumas lembranças da escola na infância.

## 2.2 CAMINHOS PERCORRIDOS: CONSTRUINDO SABERES

### 2.2.1 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização

Em 2014, ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização que existe no Centro de Educação/UFSM o qual trabalha sobre Formação Inicial e Continuada de professores alfabetizadores, com uma vasta produção no campo das histórias de vida de professores. O grupo participa, ativamente, com convênios nacionais e internacionais e desenvolve vários projetos. Seu histórico é descrito por Farias e Antunes (2009, p. 11):

Na perspectiva da união interagida com a coletividade e da produção de conhecimentos voltados para um mesmo ideal, é que foi criado, no ano de 2002, por uma recém-doutora, porém com perfil de liderança, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/CNPq/UFSM). O GEPFICA mantém estudos e pesquisas no trajeto da Linha de Pesquisa em Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. O trabalho apoia-se numa metodologia qualitativa, construída de forma participativa e dialógica.

Os principais objetivos do grupo são trabalhar, investigando a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores. Nesse contexto, desde 2007 dedica-se a pesquisar questões das escolas do campo e escolas multisseriadas. Também direciona seu olhar ao processo de desvalorização, que está acontecendo com os professores alfabetizadores em situação rural, quanto ao fechamento das escolas.

Os integrantes do grupo são doutores e mestres, estudantes de graduação, mestrandos, doutorandos, bolsistas de iniciação científica e pesquisadores. Também pessoas da comunidade que participam, discutem, trabalham e se organizam para poder fazer seu processo de formação continuada. Os encontros são semanais, sempre nas sextas-feiras de manhã, das 9h. às 12h. na sala 3377 do prédio 16 do Centro de Educação. Entre os projetos desenvolvidos pelo grupo, trago o projeto de pesquisa que originou essa dissertação, e dessa forma, para desenvolvê-lo há um empenho e comprometimento de todo grupo GEPFICA, divisão e trabalho, (Figura 18) compartilhado para seguir o planejamento apresentado.

Figura 18 - Descrição dos grupos de trabalho do GEPFICA





Fonte Arquivo GEPFICA

Cada grupo de trabalho, composto por um coordenador e demais integrantes, receberam as temáticas a serem pesquisadas e um HD<sup>19</sup> externo para armazenarem todas as informações coletadas durante as investigações. As reuniões (Figura 19) eram realizadas, semanalmente, para apresentação parcial do material coletado por cada GT, sempre nas 6<sup>a</sup> feiras e nas 5<sup>a</sup> feiras quando havia significativa demanda, como reuniões extraordinárias.

Figura 19 - Reunião GEPFICA



Fonte: Arquivos autora

<sup>19</sup>O HD ou Hard Disc é o dispositivo que armazena os dados do seu computador. Todos os arquivos, fotos, programas, tudo, está guardado no HD. Todo HD possui um limite de memória, por isso, quando temos arquivos demais, é necessário liberar espaço[...] eis que entra o HD externo, que vai armazenar seus dados de maneira segura para que você possa utilizá-los sempre que necessitar.

As reuniões eram gerais para a divisão dos trabalhos e para apresentação dos resultados parciais, em alguns momentos eram divididas por grupo de trabalho (GT), para o aprofundamento em cada temática (Figura 20).

Figura 20 - Reunião Grupos de trabalhos GEPFICA/UFSM



Fonte: Arquivos autora

Após os estudos e planejamento, apresentamos o projeto para a Coordenadora e representantes da 8ª CRE (Figura 21), a qual nos fornece um termo de autorização para realizarmos as visitas às trinta Escolas Estaduais Rurais do Campo sob sua coordenação.

Figura 21 - Reunião com 8ª CRE



Fonte: Arquivos autora

A partir das reuniões e do planejamento, iniciamos um levantamento de informações sobre o tema, aprofundamento bibliográfico de cada grupo de trabalho sobre o contexto a ser investigado. Sempre buscando textos e livros que

contribuíssem para o aprofundamento sobre a educação do campo e formação de professores.

A cada retorno das visitas, às escolas (Figura 22), foram sendo feitos diários, os quais compõem um arquivo com a memória das escolas através de fotos e dos diários de bordo.

Figura 22 - Visitas às escolas rurais do campo



Fonte: fotos arquivos autora

As equipes diretivas, professores e comunidade escolar, foram muito receptivas e colaboraram com as investigações. Todas as escolas demonstraram muito interesse em participar do projeto CEBER (Figura 23).

Figura 23 - A comunidade escolar nos recepcionando durante a visita



Fonte: fotos arquivos autora

Participando do GEPFICA e com a ajuda de toda a equipe, nos empenhamos

na organização dos Seminários que aconteceram na UFSM: VI e VII Seminário Nacional de Formação de Professores. Nosso grupo de pesquisa também está comprometido com a divulgação do nosso trabalho e, por isso, criamos um site e mantemos nos nossos arquivos relatos e fotos. Também vivenciamos momentos de confraternizações (Figura 24).

Figura 24 - Confraternizações GEPFICA/ 2015



Fonte: fotos arquivos autora

Encontros que emocionam pela união, amizade, harmonia e o carinho. Expressão de amor, uma forma de valorização da vida e o reconhecimento da evolução humana. Isso fortalece a crença de que “quem sabe o que quer está alinhado com a força mais poderosa da alma, o núcleo de sustentação de todas as emoções: a intenção” (ANGOLA, 2016, p. 226). Essa intenção é propulsora do poder da transformação, prevalecendo a esperança, o sonho, o empoderamento e a luta pela educação. Essa é a marca do GEPFICA (Figura 25), nos ensinamentos da coordenadora professora Helenise e a professora Débora, vice-líder do grupo.

Figura 25 - Confraternização em julho de 2018





Fonte: fotos arquivos autora

O amor, a fé, o respeito, a união, a esperança, a solidariedade e a amizade, representa a vida e os quinze anos da existência do GEPFICA. Esse amor pelo grupo, “[...] aciona forças de concentração energética desconhecidas. É um sentimento capaz de aumentar a coragem, atenuar as diferenças, dilatar a sensibilidade” (ANGOLA, 2017, p.38). Esses momentos de amorosidade, transforma vidas, sonhos e gera muitas conquistas. Vitórias individuais e coletivas, histórias que serão para sempre lembradas, comemoradas e repassadas para as próximas gerações.

### **2.2.2 Projeto de pesquisa: “Cartografias da educação básica em escolas rurais: perspectivas para a formação e atuação de professores da região central do Rio Grande do Sul” CEBER**

O projeto de pesquisa intitulado “Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais: Perspectivas para a formação e atuação de Professores da Região Central do Rio Grande do Sul” - *CEBER*, financiado com recursos oriundos do Edital Universal do CNPq, bolsas PIBIC/CNPq, PROBIC/FAPERGS e FIPE/UFSM, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, sendo desenvolvido pelos integrantes do GEPFICA que buscou, através de visitas às escolas estaduais rurais do campo, pertencentes a 8<sup>a</sup> Coordenadoria Regional de Educação (CRE), mapear a realidade da educação do campo. Participo desse projeto desde 2014 e fui bolsista de iniciação científica do mesmo de 1º de maio de 2016 a 31 de dezembro de 2016, através do Edital FIPE/UFSM

Esse projeto é aprovado em 2013, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico (CNPq). Teve como objetivo principal, cartografar a realidade da Educação Básica Rural, por meio das informações coletadas, relacionando-as com os Bancos de Dados do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Censo Escolar para o Estado do Rio Grande do Sul. Objetivando, assim, traçar o perfil das escolas rurais do campo e de potenciais leitores literários, por meio de um levantamento quali-quantitativo das perspectivas educacionais para o ensino nos municípios da região central do Rio Grande do Sul. Entre os objetivos específicos, constava produzir cartografias temáticas com as informações da pesquisa, compartilhando com o universo acadêmico.

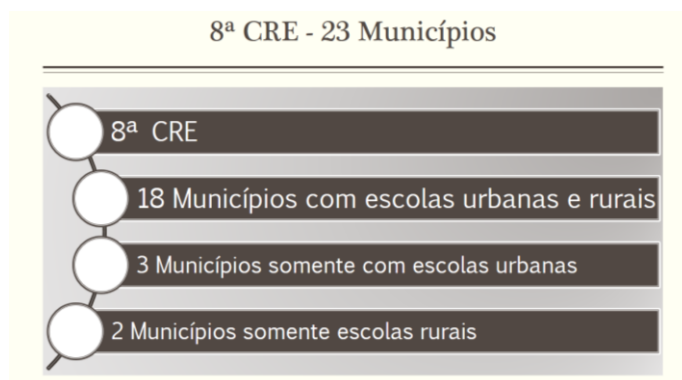
Para isso, realizamos uma pesquisa sobre o total de escolas coordenadas pela 8ªCRE, em municípios distantes de Santa Maria. Informações que contribuíram para a delimitação da pesquisa. O recurso solicitado para o projeto seria para abranger toda a região central do RS, mas devido a redução do valor recebido, optamos por diminuir o número de escolas a ser visitadas. Entretanto, foram convidadas para o projeto somente as trinta escolas Estaduais Rurais da 8ª CRE.

A identificação dos municípios, assim como o número de escolas foi importante para avaliar a logística dos roteiros e saber de quanto tempo precisaríamos para visitarmos as escolas. A apresentação das informações pesquisadas e, principalmente, o número de escolas da 8ª CRE, foi fundamental, pois delimitaram a pesquisa. O projeto *CEBER*, a princípio, abrangeria toda a região central do RS, mas devido a redução do recurso recebido, optamos por incluir no projeto somente as trinta Escolas Estaduais Rurais da 8ª CRE.

Para isso, coube-me a responsabilidade de pesquisar todas as escolas da região, tornou-se inviável que todas elas fossem visitadas, pois o recurso recebido não seria o suficiente para custear as despesas. Então, foi necessário avaliar as regiões e limitar o número de escolas. Para tanto, era preciso encontrar a relação com nome, endereço e contato de todas elas. O esperado era encontrá-las separadas, por região e por coordenadoria. No entanto, a única lista existente, na época, era em PDF e com todas as escolas de todas Coordenadorias Regionais do RS e isso atrasou a análise e decisão dos critérios que seriam utilizados. Fico, então, responsável pela pesquisa e apresentação ao grupo para decidirmos as escolas que seriam

investigadas. A apresentação das informações pesquisadas e principalmente o número de escolas da 8ª CRE (Figura 26), foi fundamental, pois a visualização do número de escolas e número de municípios, logística para as viagens e viabilidade do desenvolvimento da pesquisa.

Figura 26 - Municípios 8ª CRE



Fonte: Arquivo autora

Após a análise do levantamento de todas as escolas, a opção dos integrantes do GEPFICA foi a delimitação pelas trinta escolas estaduais rurais do campo da 8ª CRE. Com a parceria, firmada e com a pesquisa em andamento, surge a ideia de criação de uma cartografia temática para mapear o território percorrido, municípios e as trinta escolas. Um registro do trabalho realizado para constar como arquivo para o grupo de pesquisa e para ser entregue às escolas dos municípios (Quadros 1 e 2): Itaara, Jaguari, Santa Maria, São Francisco de Assis, São Sepé, Cacequi, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Ivorá, Júlio de Castilhos, Mata, Nova Palma, São João do Polêsine, Toropi e Vila Nova do Sul .

Quadro 1 - Escolas Estaduais Rurais 8ª CRE/Ensino Médio

| Quant. | Município              | Escola                               |
|--------|------------------------|--------------------------------------|
| 1      | Itaara                 | E.E.E.M. DE ITAARA                   |
| 2      | Jaguari                | E.E.E.M. IJUCAPIRAMA                 |
| 3      | Santa Maria            | E.E.E M PRINCESA ISABEL              |
| 4      | São Francisco de Assis | E.E.E M JOAO OCTAVIO NOGUEIRA LEIRIA |
| 5      | São Francisco de Assis | E.E.E.M. JOAO AGUIAR                 |
| 6      | São Sepé               | E.E.E.M. REINOLDO EMILIO BLOCK       |

Fonte: Censo da Educação Básica 2016/INEP.

Quadro 2 - Escolas Estaduais Rurais da 8ª CRE / Ensino Fundamental

| <b>Quant.</b> | <b>Município</b>       | <b>Escola</b>                                |
|---------------|------------------------|--|
| 1             | Cacequi                | E.E.E.F. SÃO PEDRO DE ALCANTARA              |
| 2             | Cacequi                | E.E.E.F. DARIO VITORINO CHAGAS               |
| 3             | Faxinal do Soturno     | E.E.E.F. SAO DOMINGOS SAVIO                  |
| 4             | Formigueiro            | E.E.E.F. SAO JOAO BATISTA                    |
| 5             | Ivorá                  | E.E.E.F. JOAO VIANEY                         |
| 6             | Jaguari                | E.E.E.F. IRONITA WITT MARQUES                |
| 7             | Júlio de Castilhos     | E.E.E.F. SANTO ISIDORO                       |
| 8             | Júlio de Castilhos     | E.E.E.F. CARLOS GOMES                        |
| 9             | Júlio de Castilhos     | E.E.E.F. NOSSA SENHORA APARECIDA             |
| 10            | Júlio de Castilhos     | E.E.E.F. JOAQUIM JOSE DA SILVA XAVIER        |
| 11            | Júlio de Castilhos     | E.E.E.F. 15 DE MARCO                         |
| 12            | Júlio de Castilhos     | E.E.E.F. SANTA JULIA                         |
| 13            | Mata                   | E.E.E.F. LUIS XAVIER                         |
| 14            | Nova Palma             | E.E.E.F. ANA LOBLER                          |
| 15            | Nova Palma             | E.E.E.F. D ERICO FERRARI                     |
| 16            | Nova Palma             | E.E.E.F. PADRE JOAO ZANELLA                  |
| 17            | Santa Maria            | E.E.E.F. ALMIRO BELTRAME                     |
| 18            | Santa Maria            | E.E.E.F. BOCA DO MONTE                       |
| 19            | Santa Maria            | E.E.E.F. ARROIO GRANDE                       |
| 20            | Santa Maria            | E.E.E.F. INDÍGENA YVYRA JA TENONDE VERA MIRI |
| 21            | São Francisco de Assis | E.E.E.F. ROQUE GONZALES                      |
| 22            | São João do Polêsine   | E.E.E.F. PADRE RAFAEL IOP                    |
| 23            | Toropi                 | E.E.E.F. AUGUSTO STEINHAUZEN                 |
| 24            | Vila Nova do Sul       | E.E.E.F. JOSÉ ELIDORO NEVES                  |

Fonte: (Censo da Educação Básica 2016/INEP).

Até 2011, eram vinte e nove escolas estaduais rurais do campo pertencentes a 8ªCRE. A partir desta data é fundada a escola indígena, localizada no distrito industrial em Santa Maria/RS, somando, portanto, trinta escolas.

Durante o desenvolvimento do projeto “CEBER,” foi muito importante a pesquisa estatística, pela qual fui responsável antes de dar início ao projeto, pois através dela conheci um pouco sobre as escolas, suas localidades e municípios. Mas, foram as experiências nas escolas, durante as visitas do GEPFICA/UFSM, que possibilitaram a compreensão de alguns desafios enfrentados pelas comunidades e principalmente pelos professores.

Tive a oportunidade de visitar dezessete, das trinta escolas pertencentes ao



projeto de pesquisa “CEBER”. Essas gratificantes visitas oportunizam-me desenvolver um olhar diferenciado a cada realidade. Embora todas as escolas visitadas pertençam a mesma Coordenadoria Regional de Educação, algumas estão localizadas em lugares privilegiados, próximas a ruas asfaltadas da área urbana. No entanto, outras se encontram isoladas, com difícil acesso, estradas de chão, longe de tudo e esquecidas. Têm assentamentos e contextos totalmente diferenciados. Foram momentos de muito aprendizado e encantamento, pois mesmo diante dos desafios, encontrei professores entusiasmados e solicitando formação continuada para ter possibilidades de contribuir com a aprendizagem dos alunos pertencentes ao meio rural.

Participar deste projeto foi fundamental para a minha inserção como pesquisadora no GEPFICA. Minha primeira participação foi nas leituras e conhecimento sobre o projeto, sendo mais atuante a partir da solicitação do levantamento, análise das escolas a serem pesquisadas. Em setembro de 2015, iniciamos as visitas nas escolas, seguindo o cronograma proposto, dividindo o grupo em duplas para as viagens nas 6ª feiras. Após conseguir a autorização da coordenadora da 8ª CRE, iniciamos o agendamento, por telefone com cada escola e assim realizamos as visitas. Ao conhecer as escolas relembro um pouco da minha história, não só pela semelhança do local, mas pelo descaso relatado por alguns professores. Exclusão que experimentei na infância por pertencer a uma família humilde e sem muita expressão para enfrentar os desafios que me foram impostos.

Participar desta investigação e relembrar momentos de infância aumenta o meu interesse em contribuir de alguma forma para amenizar as dificuldades enfrentadas pelos professores que, sem preparação, se deparam com as classes multisseriadas e demandas em contexto diferenciado do que estão acostumados.

Nos arquivos do projeto, além de fotos e relatos exaltando algumas dificuldades enfrentadas pelos professores, como: as condições das estradas, a falta de transporte, a insegurança diante de sua prática, a baixa estima e desmotivação; expressa a necessidade de um acompanhamento e formação continuada que corrobore com o fortalecimento do indivíduo, “professor”.

Destaco alguns momentos que julgo ter sido determinantes e reflexivos que contribuíram para o meu interesse pela pesquisa e iniciação científica, nas escolas rurais do campo e com foco no Mestrado em Educação. O primeiro, foi a possibilidade



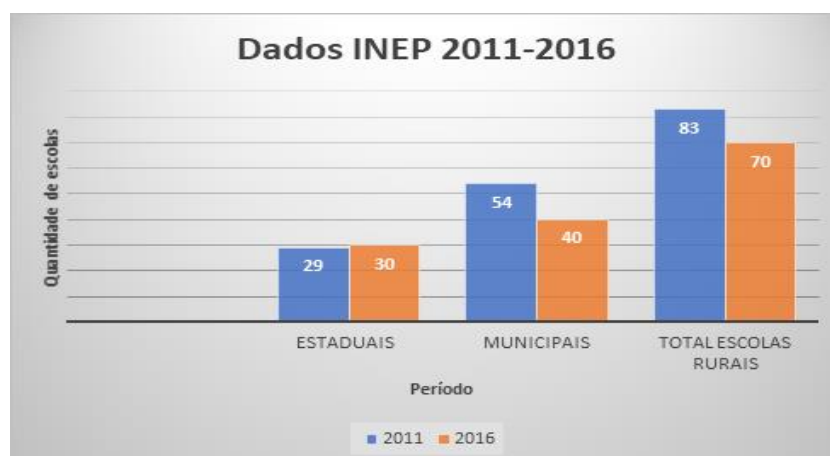
demandas assim como as soluções, isso colabore com o coletivo e a construção da ajuda mútua entre as escolas.

Para compreender a realidade das escolas rurais do campo e um pouco do seu histórico, realizo uma análise com dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP entre 2011 e 2016.

Primeiramente, uma busca do número de escolas rurais no geral, incluindo as municipais e as estaduais pertencentes a 8ª CRE, sendo que em 2011 eram 83 escolas ao todo e em 2016 ficaram apenas 70 escolas.

Conforme o Gráfico 1, entre as oitenta e três escolas, listadas em 2011, vinte e nove eram escolas estaduais rurais do campo, mas com o início das atividades da escola estadual EEIEF YVYRAIJA TENONDE VERA MIRI, escola indígena, localizada no distrito industrial, em Santa Maria, RS. Esse número aumentou para trinta e, assim, continuou até 2016. Já as escolas municipais rurais que eram cinquenta e quatro em 2011, diminuíram para quarenta, neste mesmo período, ou seja, nesses cinco anos foram fechadas quatorze escolas municipais rurais pertencentes a 8ª CRE.

GRÁFICO 1 - Análise das escolas rurais do campo da 8ª CRE



Fonte: Censo da Educação Básica 2011-2016/INEP. Gráfico: autora

O fechamento acontece, embora os números divulgados pelo INEP entre 2011 e 2016 indicassem um aumento e estabilidade das escolas estaduais rurais do campo da 8ª CRE. Segundo informações, durante a reunião no dia 10/07/2019, com a coordenadora responsável pelas escolas rurais do campo, entre os anos de 2017 e 2019, cinco das trinta escolas (Quadro 3) receberam encaminhamento para fechar.

Uma delas, a E.E.E.F. São João Batista que foi municipalizada<sup>20</sup>. As demais, fechadas! Seus alunos são transferidos para outras escolas.

Quadro 3 - Escolas Estaduais Rurais com encaminhamento para fechar

| <b>Quant</b> | <b>Município</b>   | <b>Escola</b>               |
|--------------|--------------------|-----------------------------|
| 1            | Formigueiro        | E.E.E.F. SAO JOAO BATISTA   |
| 2            | Ivorá              | E.E.E.F. JOAO VIANEY        |
| 3            | Júlio de Castilhos | E.E.E.F. SANTO ISIDORO      |
| 4            | Júlio de Castilhos | E.E.E.F. SANTA JULIA        |
| 5            | Vila Nova do Sul   | E.E.E.F. JOSÉ ELIDORO NEVES |

Fonte: 8ª CRE

Ainda não há um documento oficial dos fechamentos, somente a data do início do processo, 03/04/2017. Mas, quando publicado o documento oficial, este será inserido na cartografia digital. Isso acontecerá quando o processo for concluído e divulgado pela Secretaria Regional Estadual do Estado do Rio Grande do Sul- SEDUC.

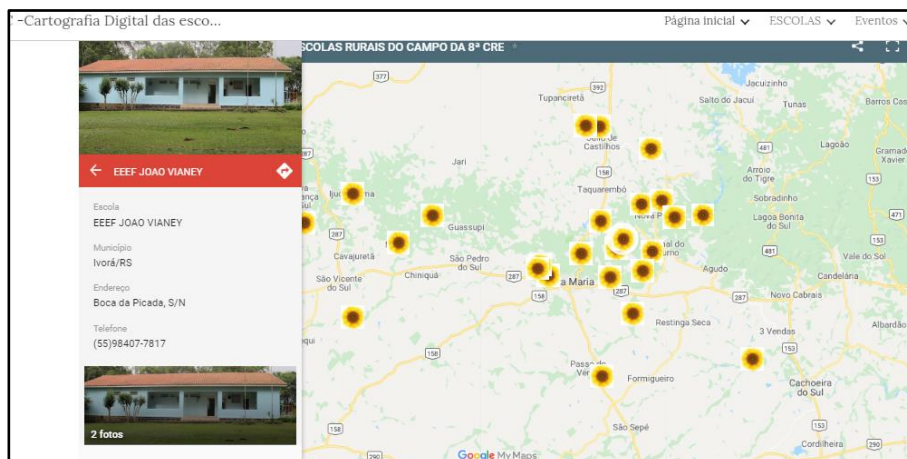
Um fator desfavorável, para o acompanhamento dessas escolas, são as trocas da coordenação responsável, pelo segmento, na 8ª CRE, pois desde que iniciamos a parceria do projeto *CEBER*, a atual está sendo a quinta substituição. Ela assumiu o cargo, há poucos meses, e segundo a mesma, não há um histórico das escolas, nem do nosso projeto e, também, dos eventos realizados. Nesse sentido, acredito na relevância da cartografia digital, como histórico dos últimos anos dessas escolas.

Mesmo que ainda não tenha sido decretado, oficialmente, o fechamento dessas cinco escolas, suas portas já foram lacradas e os alunos transferidos para outras escolas próximas às suas comunidades. Para Trindade e Werle (2012, p. 36) “é preciso não só denunciar o fechamento das escolas rurais, mas também pensar em algumas alternativas de recomposição destes espaços, que perdem suas escolas e com elas, uma parte importante de sua identidade”. Neste sentido, a cartografia digital preservará parte do histórico dessas cinco escolas (Figura 28).

---

<sup>20</sup> Segundo a coordenadora da 8ª CRE, quando as escolas estaduais são municipalizadas, os professores estaduais, são transferidos para outra escola e o município assume o prédio e os alunos contratando professores municipais. A escola passa a ser do município.

Figura 28 - EEEF João Vianey/Ivorá/RS

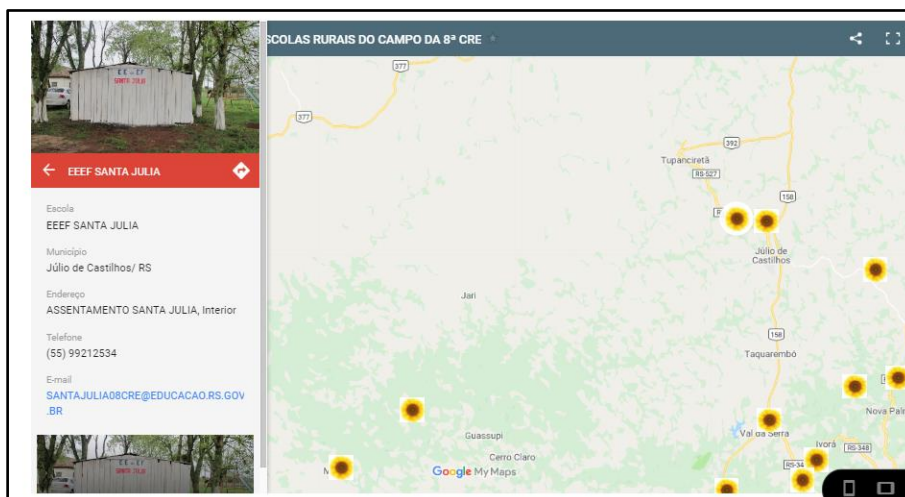


Fonte: Print de tela do site da cartografia digital

A escola João Vianey quando visitada, em 2015, tinha apenas seis alunos e uma diretora que era professora merendeira e faxineira. Só tinha ela na escola, tudo muito limpo e organizado. Ela fazia os trabalhos burocráticos no turno da manhã e à tarde, atendia os alunos. Era uma turma multisseriada, com alunos do 1º ao 5º Ano. Essa docente amava a profissão e tinha quinze anos de experiência com a multisseriação. De acordo com informações da 8ª CRE, os alunos foram transferidos para outra escola e o prédio, geralmente, é disponibilizado para prefeitura para ser reaproveitado.

A escola Santa Júlia era um assentamento em Júlio de Castilhos/RS, também fechada em 2017. Na época em que a visitamos, o prédio tinha sido interditado por fragilidades na construção e as aulas aconteciam em um barraco (Figura 29). Construído pelas famílias assentadas, o piso era de britas. Mas, foi emocionante sentir a dedicação de duas professoras e uma diretora que trabalhavam na escola. Essas histórias, e muitas outras, serão colocadas na cartografia digital. Um histórico que ficará on-line, à serviço da comunidade.

Figura 29 - E.E.E.F Santa Júlia / Júlio de Castilhos/ RS



Fonte: Print de tela do site da cartografia digital

As cinco escolas fechadas, já estão mapeadas, e permanecerão na lista da cartografia digital das escolas estaduais rurais do campo da 8ª CRE. Mas, acredito que isso não é o suficiente, ainda precisamos de políticas públicas que amparem e movimentem essas localidades para manter sua população e o direito à educação. Mas, já é um início dar visibilidade e união a essas localidades para tentar evitar que outras escolas sejam fechadas no futuro. Para Trindade e Werle (2012, p.34)

A escola das zonas rurais insere-se em diferentes formas de processos produtivos, diferentes ambientes culturais, enfim, clientela diferentes. Porém, a escola rural que não se propõe a conhecer estes grupos, e introduzir conhecimentos a partir de sua realidade e de seus saberes, apenas sobrevive neste espaço, sem agregar muito a seus alunos, perdendo a cada dia seu sentido e identidade e se condenando a um processo de abandono e desaparecimento.

Essa questão do abandono tem sido discutida na atualidade, pois sua sobrevivência está se confrontando com a invasão das áreas urbanas que tendem a ignorar o histórico e a cultura das comunidades rurais do campo. Delimitam as oportunidades dos camponeses que, além dos desafios diários, também necessitam de ajuda para garantir a educação pública e de qualidade para seus filhos. Para Delory-Momberger (2012, p. 192-193):

A experiência escolar apresenta vários aspectos complementares: de um lado, a escola, enquanto meio social organizado e especificado em suas tarefas e suas funções, entra em relação com uma história individual que tem sua origem antes dela e que prossegue depois dela, história que se declina num raio de determinações, de representações, de projeções coletivas e individuais; de outro lado, a própria escola é portadora de história:

componente da história apresentada dos alunos, ela é também componente de sua história futura e vem interferir – pela seleção que opera, as orientações que determina, os modelos de percurso e de finalização que propõe -, nos desejos e projetos dos alunos e de suas famílias; enfim, na sua atividade própria de transmissão-aquisição de saberes, a escola define entre os indivíduos que ela reúne, adultos e não adultos, posições e papéis especificados pelo cumprimento das tarefas de ensino-aprendizagem, fazendo o objeto de avaliação em termos de sucesso ou fracasso.

Quando a escola não cumpre seu papel, afeta toda a comunidade. Principalmente, os professores que percebem o rumo da educação rural do Campo e passam a se reconhecer impotentes, diante de um quadro que se alastra, rapidamente, em todo o país. Diante disso:

[...] a escola deve inserir-se no contexto da sua comunidade para a partir dela tornar o ensino significativo aos seus sujeitos, de modo a envolvê-los na busca pela aprendizagem e pela vida no campo, qualificando tanto o processo de aprendizagem quanto as relações existentes entre comunidade, escola, para que saberes se tornem compartilhados. (FURTADO E MEURER, 2017, p.254)

Ao entender essa dificuldade das escolas, em resistirem a essas formulações e implementações políticas é que, a UFSM através do grupo GEPFICA, dedica-se a educação do campo desde 2007. Em nossas visitas, escutamos muitas reclamações de alguns professores sobre a falta de formação para atuarem nas escolas rurais do campo e observamos que esse é um dos fatores responsáveis pela desmotivação da classe. Devido a isso, optamos por apoiá-los, abrindo as portas do Centro de Educação/UFSM e oferecendo seminários específicos para a educação do campo.

Em 2015, o grupo GEPFICA, com propósito de atender aos pedidos dos professores e contribuir com a formação continuada, foi realizado o primeiro evento direcionado aos professores das escolas rurais do campo, com foco especial aos participantes do projeto mencionado, mas, também, aberto ao público externo (Figura 30). O evento foi intitulado VI Seminário Nacional de Formação de Professores da UFSM: Cartografias da educação rural: perspectivas sobre a formação de professores.

Figura 30 - Parte da Comissão Organizadora do evento, convidados e demais integrantes do GEPFICA/UFSM





Fonte: arquivo GEPFICA

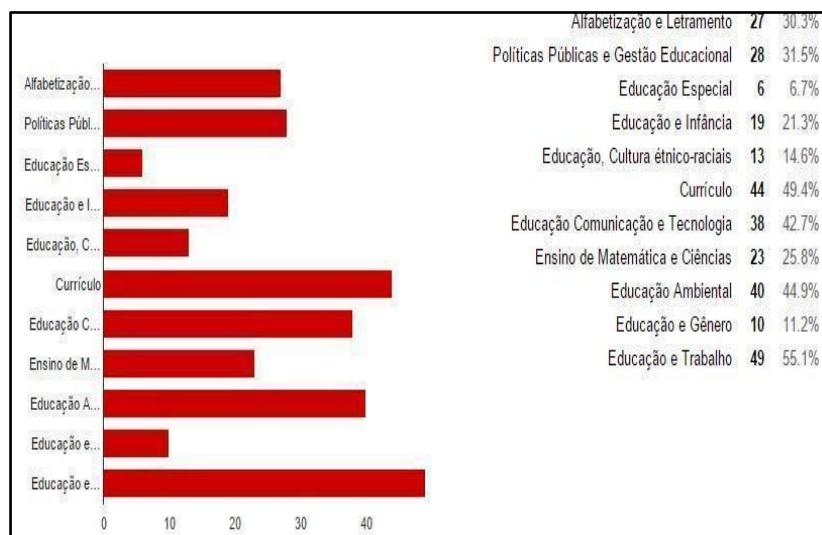
O evento ocorreu nos dias 30 de novembro, 01 e 02 de dezembro de 2015 e as palestras e discussões foram focadas nas temáticas escolhidas pelos professores. Com antecedência de três meses, enviamos um questionário on-line para 8ª CRE, abordando algumas temáticas, o qual foi enviado às trinta escolas para que os professores escolhessem as mais relevantes.

As temáticas que compuseram o questionário, foram escolhidas em reunião entre o grupo GEPFICA e coordenadores da 8ª CRE. As respostas foram analisadas e ordenadas pelo maior número de solicitação.

Seguindo as temáticas (Gráfico 2), sugeridas pelos participantes, durante o VI Seminário Nacional de Formação de Professores da UFSM, os palestrantes abordaram as temáticas de Educação e Trabalho, Currículo e Educação ambiental. O evento aconteceu no auditório do anexo C do prédio 07 do CT - Centro de Tecnologia da UFSM. Entretanto, não contou com a presença de todas as escolas, devido à falta de recurso para subsidiar o deslocamento e diária para os professores durante os três dias do evento. A participação foi apenas das escolas mais próximas a Santa Maria/RS.

Gráfico 2 - Temáticas pesquisadas por meio de questionário on-line:





Fonte: Gráfico arquivo GEPFICA

Apenas os professores e diretores de três escolas conseguiram participar. Assim sendo, abrimos o convite para acadêmicos da UFSM e escolas externas ao projeto. Apesar de poucos participantes das escolas visitadas, realizamos a divulgação do projeto bem como apresentamos relatos das visitas *in loco*. As temáticas solicitadas foram seguidas e discutidas durante o seminário possibilitando a interação e sugestões de todos participantes.

Durante os seminários realizados, houve uma incidência nos relatos e solicitações de formação continuada na educação do campo. O que abre uma nova oportunidade de pesquisar como poderia ajudar os educadores, pois conhecendo as suas realidades, seus anseios, por uma formação continuada específica para a Educação do Campo, poderiam contribuir para facilitar a comunicação entre eles. Segundo Baptista (2003, p.39) “nem a educação, nem a escola são neutras diante dos modelos de desenvolvimento. Elas são fruto e semente, ao mesmo tempo, dos modelos vigentes nas culturas”. Com certeza, ao fortalecermos as culturas e necessidades dessas localidades poderemos dar visibilidade e fortalecer a atenção merecida à comunidade, na qual a escola está inserida, conforme procuramos fazer através dos eventos organizados pelo GEPFICA.

Em 2016, para contribuir com as formações continuadas, agendamos outro evento, o qual não aconteceu por falta de recurso e pelas ocupações ocorridas na UFSM. Em 2017, diferente dos outros anos, a SEDUC subsidiou as diárias e transporte para os professores, enviando recursos para um professor de cada escola da 8ª CRE e para professores de outras escolas do campo, pertencentes às 3ª, 6ª, 9ª

e 24ª CREs. O VII Seminário Nacional de Formação de Professores – Cartografias da Educação Do Campo: Perspectivas sobre a Formação de Professores ocorreu nos dias 29 e 30 de agosto, no prédio 67 da Multiweb/UFSM. Esse evento ocorreu em conjunto ao evento da SEDUC: V Seminário Regional – Diversidade e Sustentabilidade Ambiental na Escola do Campo. Com a parceria UFSM, 8ªCRE e SEDUC. A abertura do evento foi realizada pela professora Helenise (Figura 31)

Figura 31 - Professora Helenise Sangoi Antunes na abertura do Seminário



Fonte: Fotos arquivos GEPFICA

O evento contou com a presença de cento e doze professores de escolas rurais do campo, o que proporciona debates e compartilhamento de experiências. No decorrer do seminário apresentamos o resultado parcial do projeto *CEBER*, conforme Figura 32.

Figura 32 - Apresentação projeto de pesquisa *CEBER*



Fonte: Fotos arquivos GEPFICA

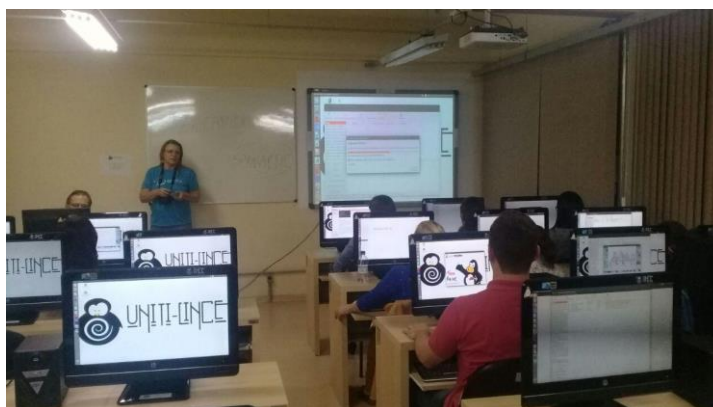
Durante o evento, seguimos as temáticas do gráfico, conforme solicitação dos professores. As palestras obtiveram ênfase na educação ambiental, mas abordamos as demais temáticas através de oficinas como:

Oficinas: Projetos interdisciplinares

- (Campo/Ambiente/Alimentação): Consumo sustentável
- Jogos educacionais sem utilização de internet (Figura 33)
- Sugestões de técnicas para o trabalho com classes multisseriadas
- Educação Matemática
- Gênero na escola
- Educação das Relações Étnico Sociais

Destaco, a oficina que ministrei com o objetivo de atender uma demanda de formação continuada de professores, priorizando a utilização de jogos didáticos que podem ser usados sem internet, pois em algumas escolas isso é recorrente. A falta de sinal, ou a oscilação, prejudica a utilização dos computadores.

Figura 33 - Oficina - Jogos educacionais sem utilização de internet



Fonte: Fotos arquivos GEPFICA

Durante os seminários foram apresentados alguns resultados parciais do projeto *CEBER* e o planejamento do desenvolvimento da cartografia digital das trinta escolas estaduais rurais da 8ª CRE. Ressalto a importância das experiências vivenciadas no ensino, na pesquisa e na extensão junto ao GEPFICA. Os conhecimentos adquiridos junto ao grupo foram base fundamental para o

desenvolvimento desse projeto de Mestrado: “A cartografia digital das escolas rurais do campo como dispositivo<sup>21</sup> na formação continuada de professores”.

Ao realizar o mapeamento das trinta escolas no Google Maps, surge a questão de pesquisa dessa dissertação, a pergunta: como essa cartografia digital poderá ser um dispositivo potencializador na formação continuada<sup>22</sup> de professores, na comunicação e nas relações entre escolas rurais do campo de abrangência da 8º CRE?

Para responder a essa pergunta foi criada uma cartografia digital em um ambiente, rede virtual, “[...] espaço propício ao desenvolvimento profissional docente envolvendo o processo formativo dos professores e viabilizando novos modos de aprendizagem docente” (MACIEL, 2006, P. 381). Espaço com representações da realidade rural do campo. Esse dispositivo ficará disponível, on-line, aos professores de tais escolas. Poderá proporcionar a oportunidade de compartilhar experiências, conhecimentos, práticas e saberes entre seus pares e colegas de outras escolas. Dessa forma, ampliarão suas relações e oportunidades de formação continuada que atenda a diversidade enfrentada em cada contexto escolar.

---

<sup>21</sup>**Dispositivo** - um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (Foucault, 2000, p. 244).

<sup>22</sup>**Formação Continuada:** iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (MOROSINI, 2006, p. 353)

### 3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia constitui-se em um processo de reflexão que representa os elementos necessários para auxiliar o pesquisador na compreensão da realidade a ser investigada. Ela “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”, (MINAYO, p.8) É também capaz de atuar e contribuir no processo de construção do tema, métodos que sustentem a pesquisa e, com isso, o autor trafega por diversos territórios, ultrapassando fronteiras do conhecimento para encontrar a abordagem necessária para o desenvolvimento do trabalho.

Dessa forma, e com base em estudos teóricos, utilizo uma metodologia fundamentada na abordagem qualitativa defendida por Minayo (2002, p 10/11) A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser

[...] são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos (CRUZ NETO, 1994 p. 54).

Essa construção acontece na comunicação e interlocução entre pesquisador e seu grupo pesquisado, sendo fundamental um planejamento por parte do pesquisador com uma relação de todos os passos necessários para o seu desenvolvimento. “A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real”.

De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa tem o espaço real como fornecedor das informações coletadas e o pesquisador, como responsável pela análise imparcial e fidedigna das mesmas. Essa imparcialidade, se desenvolve com o conhecimento adquirido, durante as experiências vivenciadas em projetos acadêmicos. Destaco o projeto *CEBER*, como marco inicial e de grande aprendizado como integrante do GEPFICA e como pesquisadora.

As visitas, em dezessete, das trinta escolas durante o projeto, despertam a curiosidade e determinação em investigar novas questões sobre esse contexto. Entre elas, a necessidade de formação continuada específica, pois de acordo com alguns relatos de professores, o currículo e materiais didáticos disponibilizados para essas escolas não atendem as especificidades do contexto no qual estão inseridos.

Devido a isso, o projeto *CEBER*, foi fonte de inspiração para o desenvolvimento, dessa pesquisa de mestrado em educação: a cartografia digital das escolas rurais do campo como dispositivo na formação continuada de professores. Que busca responder à questão de pesquisa: como essa cartografia digital poderá ser um dispositivo potencializador na formação continuada de professores, comunicação e nas relações entre escolas rurais do campo de abrangência da 8º CRE?

Para isso, primeiramente, há o mapeamento geográfico das trinta escolas e num segundo momento a percepção da necessidade de um espaço virtual mais amplo, para cartografar. Não somente a localização geográfica, mas também, o contexto escolar, suas práticas e reflexões, interações e novas propostas de planejar a vida nesses territórios. Uma representação da realidade fragilizada, na busca do desenvolvimento e propostas que possam reverter o futuro das comunidades que sempre foram consideradas frágeis; mas, que possuem potencial para fortalecer o professor como um dos agentes da transformação, ao utilizar, como espaço de comunicação, a cartografia digital como uma “cartografia colaborativa coletiva” (Leão 2004, p. 86).

Porém, para que isso aconteça, será necessária uma nova postura profissional e institucional do contexto rural do campo. Uma visão coletiva, de socialização, trabalho em equipe e persistência na luta por suas reivindicações, pelo desenvolvimento profissional e local. Espaço que é “[...] um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único na qual a história se dá (SANTOS, 2004, p. 63). Um produto das relações sociais em constante mutação pela influência inserida pelo global (SANTOS, 1997).

Essas transformações envolvem todo contexto pesquisado no projeto *CEBER*. Entretanto, o curto período para as investigações durante o mestrado, inviabilizou a realização dessa pesquisa, *in loco*, às trinta escolas. Devido a isso, a opção foi convidar, duas delas e buscar uma aproximação das singularidades e das vivências do contexto pesquisado. Para isso, situo a pesquisa como um “estudo de caso”, o qual

“[...] contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21). Para o autor, o estudo de caso “[...] permite uma investigação para reter as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como os ciclos de vida individuais, processos organizacionais e de gerência, mudança de vizinhança, relações internacionais, e a maturação de indústrias” (12).

Dessa forma, entendo que o estudo de caso poderá, por meio dessas duas escolas fazer “uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.” (Lüdke, 1986, p.21). Outra característica do estudo de caso é a possibilidade de reunir “o maior número de informações detalhadas por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso completo”. (GOLDENBERG 2003, p. 33-34). O autor destaca que este método contribuiu para a compreensão do processo investigado, como um todo, atribuindo significados e amparando teoricamente a pesquisa. Para Yin (2001, p. 32):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. A investigação de um estudo de caso baseia-se em várias fontes de evidências e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Dessa forma, um estudo de caso pode envolver mais de uma unidade de análise e instituições. Nesta pesquisa, foram duas escolas escolhidas para representar as demais. Com base no número de visitas às duas escolas, e o período para o trabalho proposto, os critérios para a escolha foram: as duas escolas mais próximas de Santa Maria e facilidade de transporte, prevendo a necessidade, no mínimo, entre quatro e seis visitas a cada uma delas. As escolas escolhidas foram: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte. No primeiro contato, os gestores demonstraram interesse em participar da pesquisa e confirmaram um agendamento para saber mais detalhes do projeto.

A primeira visita para a apresentação do projeto e outras, para investigações e entrevistas narrativas, individuais. As duas escolas, estão localizadas em distritos de Santa Maria, porém em regiões opostas. Isso, de acordo com a diferença pelo

sentimento de pertencimento que existia em uma delas porque a maioria dos professores, gestores e funcionários trabalhavam a mais tempo nessa escola. Na outra escola, as professoras alfabetizadoras residem na cidade, sendo que, duas delas, começaram a trabalhar na escola, em fevereiro de 2019.

Ao realizar uma visita de campo ao local escolhido para o estudo de caso, você está criando a oportunidade de fazer observações diretas. Assumindo-se que os fenômenos de interesse não sejam puramente de caráter histórico, encontrar-se-ão disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes. Essas observações servem como outra fonte de evidências em um estudo de caso (YIN, 2001, p.115).

Com base nas visitas e arquivos do projeto *CEBER*, é que escolhemos as referidas escolas, nas quais, comprovo que esses educandários, embora próximos do centro urbano, possuem características que se diferem, mas demandas e necessidades semelhantes. Sendo assim, compreendo que as informações coletadas e desafios do contexto escolar das duas escolas pesquisadas me aproximam das demandas das outras. O primeiro contato foi com a 8ª CRE, uma autorização para a realização do projeto em duas escolas. Logo após, o convite às duas escolas, as quais aceitaram e se propuseram a participar das entrevistas narrativas, respeitando a disponibilidade de tempo e horários entre as aulas e reuniões. Também delimitamos como a pesquisa, somente as professoras alfabetizadoras do 1º ao 3º Ano, as coordenadoras pedagógicas e os diretores(a). Entretanto, a cartografia digital das escolas rurais do campo está disponível para o acesso público o que não impede o acesso e contribuições futuras de professores dos Anos seguintes, para a ampliação da mesma.

Para a realização da pesquisa houve a realização das seguintes etapas:

- Apresentação do projeto da Cartografia digital a 8ª CRE e pedido de autorização para realizar a pesquisa em duas escolas estaduais rurais do campo coordenadas por ela;

- Contato telefônico e por correio eletrônico para convite de participação e agendamento da primeira visita às escolas;

- Visita às escolas escolhidas para apresentação do projeto;

- Levantamento de informações sobre as escolas: projeto político pedagógico, estrutura e funcionamento;

- Agendamento das entrevistas narrativas;



- Divulgação da Cartografia digital, link enviado pelo correio eletrônico e apresentação da cartografia digital na escola.

- Após a realização das entrevistas, narrativas e acesso a cartografia digital, foi enviado um questionário on-line para quatro gestores, e às seis professoras alfabetizadoras do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental.

O questionário on-line foi enviado por correio eletrônico, com compartilhamento de um formulário do google drive,<sup>23</sup> com três questões. A primeira, foi sobre a contribuição ou não da cartografia digital das escolas rurais do campo, como dispositivo potencializador na formação continuada de professores. A segunda, possibilitou, aos colaboradores da pesquisa, dar sugestões sobre o que seria importante acrescentar na cartografia digital, para que ela pudesse contribuir para as demandas de formação continuada dos professores que atuam na escola. E na terceira questão, um espaço para descrever como construiriam uma cartografia digital, diferente do projeto apresentado, contribuições para melhorar na sua formação continuada como professor. O outro instrumento de pesquisa utilizado, foi a entrevista narrativa, a qual permite ao pesquisador escutar o narrador e a expressão de suas ideias, em conversas, no ambiente da escola. Com certeza, por isso, “[...] o sentido atribuído à narrativa revela opções, aprendizagens construídas ao longo da vida e sabedoria de saber-viver num plano reflexivo, ao explorar as itinerâncias e experiências formadoras de cada sujeito”. (SOUZA, 2013, p. 3). Portanto, as entrevistas narrativas foram organizadas a partir de tópicos guia, que, para o autor (2018, p.1001) “[...] não é uma série extensa de perguntas específicas e sim, um conjunto de títulos de parágrafos”. Seguindo a teoria, os tópicos utilizados nas entrevistas narrativas foram: Trajetória e processos formativos, experiências profissionais e a tecnologia na formação continuada de professores. Com as informações coletadas, surgiram as seguintes categorias de análise: a escolha profissional, processos formativos, entre o rural e o campo, desafios da profissão, tecnologia na formação continuada e a avaliação da cartografia digital. A definição teórica dessas categorias, estará descrita no capítulo 5, como nota de rodapé, bem como a análise das mesmas.

---

<sup>23</sup> **Google Drive**. O serviço de **armazenamento** da **Google** é o caçula da categoria. Ele oferece 5 **GB** de capacidade de **armazenamento** gratuitamente e o tamanho máximo de arquivos suportados é de até 10 **GB**. Ele possui integração total com o **Google Docs** e demais aplicativos da empresa. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=google+drive>>

As narrativas revelam os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada ator/atriz da pesquisa ao falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, por caracterizar subjetividades e identidades. (SOUZA, 2013, p. 3)

As entrevistas narrativas foram agendadas e em alguns casos, para a participação das professoras, houve a necessidade de solicitar a presença de uma funcionária da escola, na sala de aula para que as colaboradoras pudessem narrar suas vivências, experiências e percepções. A cultura local foi sendo observada durante as visitas às duas escolas. Convivo e percebo o contexto e histórico de cada uma delas. As entrevistas foram realizadas individualmente. “Ao conduzi-las, os tópicos foram revelados, para que os reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2002, p 10/11).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa abre espaços para uma investigação flexível e que se aproxima dos estudos realizadas nas duas escolas participantes desta pesquisa. Para Minayo, (2003, p.22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Essas ações e relações humanas se constrói entre o pesquisador e a(s) pessoa(s) ou grupos investigados que: entrevistados pudessem refletir e narrar suas vivencias, experiências e processos formativos. “A entrevista narrativa constitui-se como uma importante fonte de recolhimento de informações, um instrumento vinculado à pesquisa qualitativa, desenvolvida no âmbito da pesquisa (auto)biográfica” (SOUZA E MEIRELES,2017. p. 134). Para os autores, os sujeitos-narradores” são portadores de modos de ser e viver voz, mas, também, momentos de silêncio e reorganização da história a ser narrada. Ao escutar as narrativas e tomar conhecimento desse contexto escolar, foi possível, observar que a aproximação da cidade, principalmente, por vias asfaltadas aumentou o fluxo e a convivência entre seus moradores. Como resultado, aconteceram as trocas e compartilhamento de experiências e mudanças culturais. Um vínculo aos costumes nesses diversos territórios. Com isso, “as ruralidades – que são as especificidades, o cotidiano e as vivências do rural” (SOUZA et al,2015. p. 544), que aos poucos vão se perdendo e se transformando em novas culturas.

Por meio das narrativas e por presenciar momentos de convivência nas escolas, em uma delas, observei que as relações realmente são mais afetivas, as brincadeiras, os jogos, a reunião que presenciei com pais, alunos, gestores e

professores, todos participam de uma gestão democrática. No horário de almoço, professores e gestores juntos, a cozinheira, aposentada, que permanece na escola. O secretário da escola, foi estudante dos anos iniciais, trabalha na escola e mora na comunidade. Realmente, é uma grande família, o fato de haver menor número de alunos, facilita a integração e aproximação nas relações e convivência escolar. É possível sentir a emoção das professoras, ao falarem sobre os seus processos formativos. Isso acontece pois, a:

[...] narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, vivências e experiências, a história contada por aquele que narra vem repleta de significações, sentidos e emoções, que se entrelaçam com o contexto social, cultural e histórico ao longo da narração (SOUZA, 2018, p.1002).

As entrevistas com as professoras alfabetizadoras da escola foram agendadas para o dia da reunião dos professores, mas foi individual. O horário não foi o suficiente e foram agendadas novas datas. Os diretores(a) e as duas coordenadoras pedagógicas também colaboraram com suas narrativas sobre a gestão escolar, percepções e responderam o questionário on-line com perguntas semiestruturadas.

As entrevistas podem tomar várias formas formais. Mais normalmente, as entrevistas de estudo de caso são de natureza de resposta aberta, na qual você pode perguntar aos respondentes chave por factos de um assunto assim como as opiniões dos respondentes sobre os acontecimentos. Em algumas situações, pode mesmo pedir ao respondente para propor as suas próprias perspectivas em relação a certas ocorrências e pode usar tais proposições como a base para mais inquéritos. (YIN, 2001, p. 1004)

Para isso, após as entrevistas narrativas e explicação sobre o uso da cartografia digital, foi enviado aos dez participantes da pesquisa, seis professoras alfabetizadoras, um diretor, uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas o questionário on-line com o link de acesso da *Cartografia Digital das Escolas Rurais do Campo (CEDERC)* para obter respostas sobre suas percepções e avaliação das necessidades para que a mesma possa ser um dispositivo potencializador na formação continuada de professores. Com base nas investigações e nas informações coletadas, surgiu a necessidade de ampliar a cartografia digital, antes só o mapeamento no Google Maps, para um espaço maior no Google Site descritos nos subcapítulos seguintes.

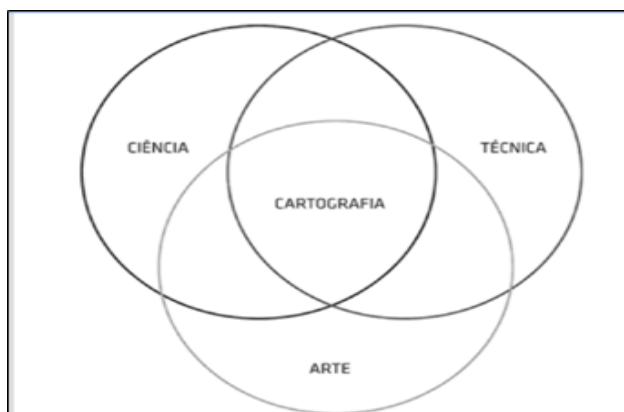
### 3.1 O MAPEAMENTO GEOGRÁFICO NO GOOGLE MAPS

Nas últimas décadas o desenvolvimento tecnológico tem oportunizado soluções diversas e cada vez mais eficazes para construção de mapas. Com essas facilidades, Menezes e Fernandes (2013, p.9) afirmam que “qualquer pessoa que possua um hardware com alguma possibilidade de processamento gráfico e um software que trabalhe com dados cartográficos pode construir mapas”, porém advertem sobre as diversas temáticas e formas de construção para que os objetivos do mapeamento sejam alcançados.

Para Clarke (1995) a cartografia: [...] é tão antiga quanto a humanidade e tão recente quanto o jornal de hoje. É antiga porque a expressão por meio de mapas, provavelmente, existe antes de outras formas de comunicação. É recente, porque é uma disciplina que está sujeita a uma série de revoluções e inovações tecnológicas (CLARKE, 1995, p. 3).

Entre os vários conceitos e estratégias de construção cartográfica é importante destacar sua oferta e condições de trabalho para projetos na área de análise ambiental e gestão territorial. Tanto no plano acadêmico, quanto no plano de administração pública. Esse estudo está ancorado nas pesquisas de Menezes e Fernandes (2013, p.17) e preconiza que, “em essência, a cartografia coexiste contida na interseção de três esferas: a ciência, a técnica e a arte” contidas na Figura 34. Elementos fundamentais para iniciar uma cartografia.

Figura 34 - A cartografia como interseção entre arte, ciência e técnica



Fonte: Menezes e Fernandes (2013, p.17)

De acordo com os autores, por meio da arte, é possível determinar como será apresentado o mapeamento pelo pesquisador. Para Menezes e Fernandes (2013) os mapas possuem definições diversificadas, mas com um “[...]núcleo comum, que, uma vez caracterizado, não deixa nenhuma margem a dúvidas sobre seus objetivos e abrangência. Esse núcleo envolve as informações que serão representadas e as transformações à que estarão sujeitas[...]” (MENEZES E FERNANDES, 2013, p. 21). Dessa forma, possibilitam representações e visualizações gráficas “[...]de acordo com a divisão cartográfica: podendo esta ser” Especial ou Temática”. A “Cartografia Especial: As cartas especiais são cartas técnicas, servindo a um único fim ou usuário, entretanto, podem eventualmente ser empregadas para outros fins”.

Essas divisões situam as formas possíveis de utilizar a Cartografia, entre ela a “[...] temática que é uma cartografia que realiza o inventário, análise ou sínteses dos fenômenos físicos ou humanos [...]”. Para os autores a cartografia temática se divide em:

A Cartografia Temática de inventário é definida por um mapeamento qualitativo, ou seja, estabelece um levantamento qualitativo dos elementos representados no mapa. A Cartografia Temática Analítica - é uma cartografia quantitativa, isto é, busca a classificação, ordenação, hierarquização dos fenômenos a serem representados. Permite a análise de um fenômeno - por exemplo, a produção agrícola de trigo no Brasil - ou de vários fenômenos em conjunto. A Cartografia Temática de Síntese - é a mais complexa e elaborada de todos os tipos de cartografias temáticas, pois exige alto conhecimento técnico e pensamento subjetivo. (MENEZES E FERNANDES, 2013, p. 21)

Para construir a cartografia digital foi necessário debruçar-me sobre leituras; aprofundar abordagens e conhecimentos básicos sobre o assunto a ser pesquisado para delimitar os aspectos temporais e espaciais. O simples desenvolvimento de um mapa com as escolas não seria a suficiente, pois outros aspectos, o momento histórico político também teria grande influência, assim como uma pesquisa sobre os conceitos e utilização cartográfica. Diante disso, surge a intenção de pesquisar sobre a utilização de uma cartografia digital que, além do histórico dessas trinta escolas, contribuísse com a formação continuada dos professores. Para Monmonier (1982, p.1), “cartografia se refere à ciência e arte e é o estudo dos métodos de mapeamento e comunicação por meio de mapas”. Para a autora, a Cartografia digital tem, entre seus objetivos, a comunicação e a visão total de uma determinada situação, que possam através das informações coletadas, auxiliar em uma tomada de decisão que envolva o contexto pesquisado.

A partir dos estudos cartográficos e a investigação sobre a temática mais adequada para criação do mapeamento das trinta escolas estaduais rurais do campo da 8ª CRE, realizo o mapeamento no *Google Maps* com a representação geográfica. No decorrer da investigação, ancorado nas pesquisas de Menezes e Fernandes (2013, p.17) ao definirem que, “em essência, a cartografia coexiste contida na interseção de três esferas: a ciência, a técnica e a arte”, novas perspectivas surgiram. Utilizando essas essências, foi possível deslumbrar outras formas de cartografar.

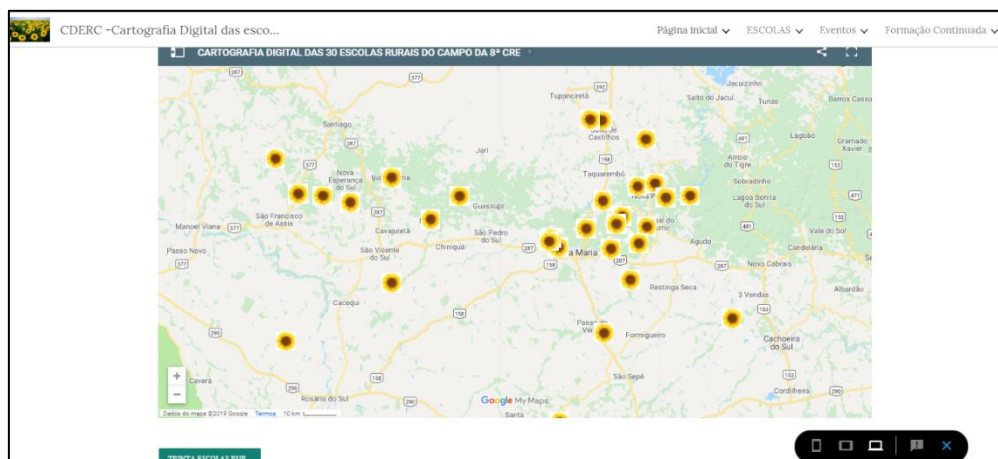
Além do mapeamento das escolas, utilizo a cartografia digital como uma representação do espaço como histórico, mas, principalmente, para representar a realidade de vidas atingidas por situações de exclusão e isolamento. Pressupondo que também haja uma visão da amplitude das necessidades em questão. Esse dispositivo poderá, além de contribuir com a formação continuada de professores, também auxiliar na comunicação e relações e nas decisões coletivas. Segundo Menezes e Fernandes (2013), o conteúdo de uma representação cartográfica será expressivo na medida em que a sua linguagem mostre, com clareza, a mensagem que se propõe a transmitir.

Com base nesse estudo, e buscando encontrar a definição mais apropriada para a Cartografia digital, desenvolvida até o momento, opto pela Cartografia temática de inventário que “é definida por um mapeamento qualitativo, ou seja, estabelece um levantamento qualitativo dos elementos representados no mapa” (MENEZES e FERNANDES, 2013, p. 21). Entre alguns conceitos, cartografia:

é a área do conhecimento que se preocupa em estudar, analisar e produzir mapas, cartogramas, plantas e demais tipos de representações gráficas do espaço. Trata-se, portanto, de um conjunto de técnicas científicas e até artísticas que visa à elaboração de documentos que representem de forma reduzida uma determinada localidade (PENA, 2019, p.1)

Com o objetivo de identificar e representar o território pesquisado durante o projeto *CEBER*, utilizo o *Google Maps* para representar o espaço geográfico das trinta escolas estaduais rurais do campo da 8ª CRE. Depois de muitas pesquisas encontro, nessa ferramenta, a melhor opção devido a facilidade de atualização e de traçar rotas. O girassol foi utilizado como símbolo na representação das escolas (Figura 35). Ao clicar sobre cada girassol abrirá uma janela com informações básicas da escola: foto da fachada, o número do telefone, e-mail e município.

Figura 35 - Mapeamento das trinta escolas estaduais rurais do campo no Google Maps



Fonte: Disponível em: Link <https://sites.google.com/view/cartografia/p%C3%A1gina-inicial>

Para facilitar a pesquisa das escolas através do mapa, inclui os endereços das mesmas, de acordo com a latitude<sup>24</sup> e longitude<sup>25</sup>, para registrar a localização. Porém, durante as atualizações e preenchimento dos dados das escolas no Google Maps, percebo o quanto ainda teria de informações para disponibilizar e que poderiam ser compartilhadas com os gestores e professores dessas escolas. No entanto, mesmo compreendendo a relevância desse trabalho e ter a localização e mapeamento dessas trinta escolas, (pois, a coordenadora das escolas rurais do campo da 8ª CR, em reunião, revela que cinco entre as trinta, estão em processo de fechamento) mesmo fechadas, terão um memorial registrado nesse mapeamento. O histórico, com fotos, localização, e antigos contatos. Mas, o desejo de contribuir com essas localidades e preocupada com o índice de fechamento das escolas, evoluiu nas investigações para ampliar as possibilidades de comunicação e interação entre os atores desses contextos.

Então, para o desenvolvimento da cartografia digital das escolas rurais do campo **CDERC** foi necessária uma nova compreensão sobre a arte de cartografar, pois o objetivo passou a ser, não só representar o espaço, mas também, representar a realidade do contexto pesquisado. Para isso, foi fundamental entender o método cartográfico que “desencadeia um processo de desterritorialização no campo da

<sup>24</sup>**Latitude** – é a distância, medida em graus, entre qualquer ponto da superfície terrestre e a Linha do Equador, que é um traçado imaginário que se encontra a uma igual distância entre o extremo norte e o extremo sul da Terra.

<sup>25</sup>**Longitude** – é a distância, medida em graus, entre qualquer ponto da superfície terrestre e o Meridiano de Greenwich, outra linha imaginária que é empregada para definir a separação dos hemisférios leste e oeste.

ciência, para inaugurar uma nova forma de produzir o conhecimento. Um modo que envolve a criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo” (MAIRESSE, 2003, p. 259).

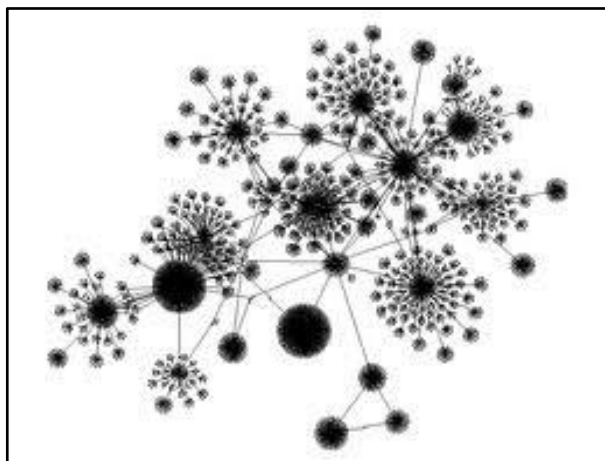
Projetando a representação do cotidiano e da vida das pessoas desse contexto, criei a **CDERC** no Google Site. Um espaço voltado à educação virtual. Dispositivo para rever a história, as práticas, conteúdos e tudo que possa potencializar a formação continuada de professores na esfera profissional e na história humana. Para Becker (2013, p. 51) “o surgimento e reconhecimento da educação virtual agrega uma nova visão de aprendizagem que pode alternar formas individuais e coletivas para a construção do conhecimento”. A alternativa de construir, aprender individual e coletivamente amplia as possibilidades e oportunidades com o uso da **CDERC**. Reforço que a cartografia digital apresentada, é para além da posição geográfica das trinta escolas. Embora o mapa faça parte do trabalho e, represente a rede de comunicação, é a produção cartográfica da vida que representará a história dessas comunidades.

Da mesma forma, pressupõe uma conexão entre as escolas de uma maneira “inteiramente voltada para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 21). Portanto, com elos que tire essas escolas do isolamento, essa ação é iniciada pelas visitadas dos integrantes do grupo GEPFICA. Pesquisadores que foram criando conexões de conhecimento, realidades interligadas pela pesquisa científica, brotando a partir de cada visita, a esperança de um olhar profundo sobre suas demandas e necessidades. Com o nascimento da cartografia digital das escolas rurais do campo, nasce também, a esperança da comunicação, da interligação e ajuda mútua.

Uma conexão que “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar. Ou então é um elemento microscópico da árvore raiz, uma radícula, que incita a produção de um rizoma”. (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p. 24). Dessa forma, as interligações rizomáticas (Figura 36) que para Deleuze e Guattari (2000) desconstitui a ideia de centralização ou hierarquia, possibilitando ramificação dos saberes, as relações espontâneas e que podem surgir a qualquer momento.

Figura 36 - Representação Rizomáticas

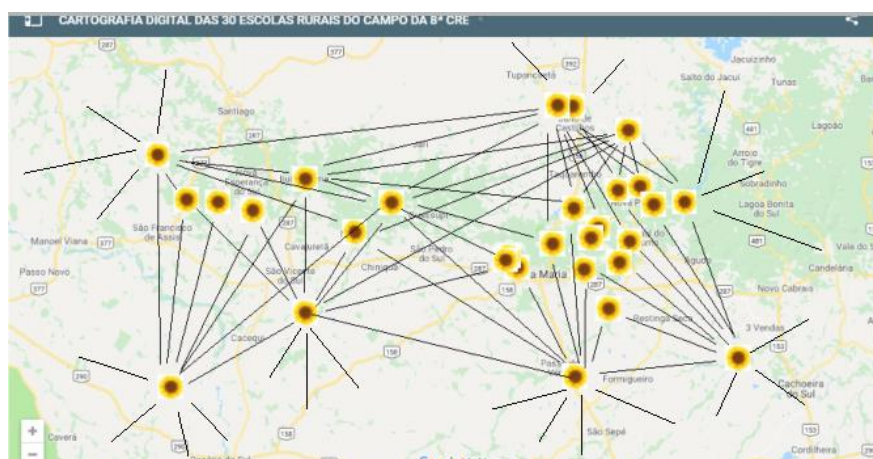




Fonte: Deleuze, Gilles; Guattari, Felix (1995)

O Rizoma "[...] tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos, [...] é muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem" (DELEUZE E GUATTARI, 2000, p.16). Essas ramificações serão representadas pelas Interligações (Figura 37), entre as escolas rurais do campo. A comunicação e a possibilidade de olhar a realidade amplificada, no desejo de construir uma nova história para essas comunidades

Figura 37 - linhas imaginárias representando a comunicação, as relações e a formação continuada de professores entre as escolas rurais do campo



Fonte: Arquivo da autora

Utilizando o mapeamento das trinta escolas e com base na teoria dos autores, simbolizo as ramificações da comunicação, das relações e da formação continuada

de professores com representações rizomáticas. As relações não se limitam apenas entre as trinta escolas, deixam caminhos abertos para que a qualquer momento possam surgir interações com outras escolas.

A partir disso, surge a ideia de criar um dispositivo potencializador para a formação continuada de professores, para a comunicação e rede de relações das escolas rurais do campo. Uma “Rede Virtual de Formação” continuada “[...] contexto construído a partir de um complexo cognitivo, potencializado pela acessibilidade às ferramentas das Tecnologias da Informação e Comunicação, tornando-se suporte à inovação profissional, institucional e social” (MACIEL, 2006, p. 380). Para a construção dessa “rede virtual de formação” continuada, fui ao encontro da definição mais apropriada para a cartografia digital que “é definida por um mapeamento qualitativo, ou seja, estabelece um levantamento qualitativo dos elementos representados no mapa” (MENEZES e FERNANDES, 2013, p. 21).

Com a intenção, não só de representar os espaços físicos, mas sim, dar visibilidade a tudo que ocorre na vida escolar dos profissionais que atuam nesses espaços. Essa representação da disposição geográfica de cada escola está voltada “para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 21). Dessa forma, abre possibilidades de interligações “rizomáticas” que desconstitui a ideia de centralização ou hierarquia, possibilitando ramificação dos saberes. Essas ramificações serão a comunicação, as relações e o compartilhamento de experiências por meio da cartografia digital das escolas rurais do campo

O rizoma possibilita a multiplicidade do conhecimento que sem hierarquia e sem centralização permite a mistura de múltiplos conhecimentos, infinitos. Não tem fim, nem começo. Imprevisíveis, podem acontecer a todo momento. Esses conhecimentos podem ser compartilhados pelos professores devido o necessário compartilhamento e troca de saberes se dar pela complexidade da profissão docente, que exige cada vez mais, a preparação dos professores das escolas rurais do campo.

Durante as visitas, *in loco*, do projeto *CEBER*, foram observados desafios que poderiam ser amenizados se compartilhados e discutidos junto aos seus pares. Diante disso, a cartografia digital será um elo entre os profissionais da educação em um momento em que a vida se contrapõe. A escolarização passa por uma crise que tenta ser solucionada com tentativas de reformulações de currículo e formação, tendo como referência, a homogeneidade das classes (AMIGUINHO, 2008). É preciso reverter este olhar, respeitando as diferenças individuais e locais, para evitar o

descaso com a realidade do contexto escolar do meio rural do campo. O qual, além de dificultar a inserção do aluno, também angustiam os professores no planejamento das atividades das turmas, tanto regulares como nas multisseriadas, pois em ambas, é preciso compreender e atender a especificidade de cada aluno. Trabalhando nesses contextos:

[...] Os professores são desafiados, isolados nas suas classes, a cooperarem e a colaborarem para fazer face à heterogeneidade crescente dos alunos, das solicitações das famílias, à diversidade de formas de aprender concorrentes com a forma escolar, no seio de outras instituições educativas de que a escola continua a alhear-se. Isto é, são colocados na situação de preservarem simbolicamente a natureza da escola, e o exercício profissional individualizado que a caracteriza, ao mesmo tempo que são impelidos a interagir para suplantarem as dificuldades daquele exercício e as novas exigências profissionais, onde os modos de trabalho dominantes também se têm revelado completamente incapazes (AMIGUINHO, 2008, p. 28).

Esse modo de trabalho dominante, diminui o tempo de comunicação entre os docentes, pois a burocratização tem aumentado o isolamento dos professores no trabalho e na família. Geralmente, para sobreviver, trabalham em duas escolas diferentes, dobrando o tempo de planejamento, relatórios etc. A distância entre o que é vivenciado fora e dentro da escola aumenta, quando suas práticas são específicas de escolas urbanas e quando vão atuar nas escolas rurais. Enfrentam a dificuldade da inserção, nesse novo contexto, gerador de conflitos e tensões sobre as perspectivas, valores e peculiaridades no convívio social.

Nesse sentido, a cartografia digital tem, entre seus objetivos, auxiliar na rede de comunicação devido às possibilidades e nova forma de comunicação que existe hoje através da internet. Seguindo que, “la teoría sobre redes y el aprendizaje colaborativo en la actualidad ha pasado de una idea centrada en la creación del conocimiento de forma individual a la construcción del conocimiento a partir y desde las redes profesionales<sup>26</sup>” (MONTAÑO, 2017, p. 654). Com esse propósito, o acesso às informações, a interlocução e troca de saberes entre as escolas será um dispositivo para trocas de experiências, que poderão contribuir, tanto para a reflexão, como para um novo olhar sobre os mais diversos assuntos.

A compreensão sobre a nova forma de se comunicar e suas perspectivas com relação aos grupos sociais e suas propostas por meio da comunicação digital, que segundo Recuero (2012 p. 19) favorecem a [...] “conversação em rede e suas

---

<sup>26</sup> Tradução “A teoria sobre redes e aprendizagem colaborativa passou agora de uma ideia centrada na criação de conhecimento individual para a construção de conhecimento de redes profissionais”.

possíveis contribuições [...]”. Aproveitando essas inovações tecnológicas, a cartografia digital foi construída com a utilização do *Google Site* e isso exigiu o estudo e compreensão de todos os passos do tutorial com explicações para sua criação.

Isso foi preciso, pois o *Google Maps* limita a inserção de informações. Portanto, houve a necessidade de utilizar o *Google Site*, o qual possibilitou a ampliação de Itens e Menu. Considerados pertinentes para estabelecer a visualização do todo e se manter, historicamente, os arquivos e informações sobre essas trinta escolas. Subsídios que servirão como base para futuras pesquisas.

Com a inviabilidade da comunicação necessária por meio do *Google Maps*, inicio uma nova busca. Uma possibilidade encontrada no *Google Maps*. de produzir uma cartografia que ampliasse os espaços de informações e deixasse abertura para a continuação desse trabalho com futuras pesquisas. No item seguinte apresento a **CDERC** e sua construção.

### 3.2 A CARTOGRAFIA DIGITAL DAS ESCOLAS RURAIS DO CAMPO **CDERC**

Com o amparo teórico sobre a cartografia, as narrativas e as observações durante a pesquisa, permitiram compreender que a disposição no *Google Maps* é perfeita para cartografar o espaço geográfico. Entretanto, não comportaria conteúdos, vídeos e a comunicação necessária que tornasse a cartografia digital um dispositivo fortalecedor da formação continuada de professores. Diante disso, utilizo o *Google Site* para ampliar a cartografia digital, unindo a localização geográfica e todos os conteúdos que forem tidos como necessários para viabilizar a comunicação, relações e formação continuada de professores. Para tanto, nesse subcapítulo trago especificações do resultado parcial da **CDERC** inicial pela página inicial (Figura 38) onde consta o link do mapeamento no *Google Maps* e o Menu

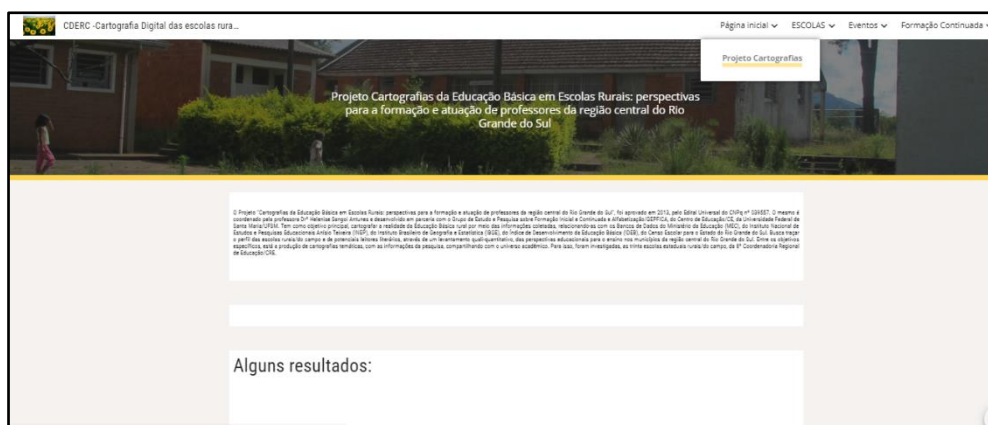
Figura 38 - Página inicial da cartografia digital das trinta escolas rurais do campo



Fonte: Disponível em : <<https://sites.google.com/view/cartografiadigital/p%C3%A1gina-inicial>>

Na Figura 39, um espaço para informações e arquivos relativos ao projeto de pesquisa *CEBER*, realizado com as trinta escolas rurais do campo da 8ª CRE

Figura 39 - Projeto de pesquisa *CEBER*



Fonte: Disponível em : <<https://sites.google.com/view/cartografiadigital/p%C3%A1gina-inicial>>

Existe um item do Menu específico (Figura 40) com a relação das trinta escolas, espaços reservados onde poderão decidir e inserir as informações que acharem necessárias sobre o projeto, bem como informações que queiram divulgar. Esses dados podem ser enviados ou é possível colocar mais administradores, os quais terão acesso a inserção de informações.

Figura 40 - Item do Menu onde constam as escolas estaduais rurais do campo da 8ª CRE



Fonte: Disponível em : <[https://sites.Google.com/view/cartografiadigital/p%C3%A1gina-inicial](https://sites.google.com/view/cartografiadigital/p%C3%A1gina-inicial)>

Ao clicar sobre o nome de cada escola abrirá uma página com informações sobre a escola escolhida, conforme exemplo abaixo na Figura 41.

Figura 41 - Exemplo dos subitens de cada escola



Fonte: Disponível em : <[https://sites.Google.com/view/cartografiadigital/p%C3%A1gina-inicial](https://sites.google.com/view/cartografiadigital/p%C3%A1gina-inicial)>

No item do menu eventos (Figura 42) constam os seminários, exemplo abaixo o VI Seminário Nacional de Formação de professores e também, subitem de Menu, para acessar os certificados on-line da UFSM.

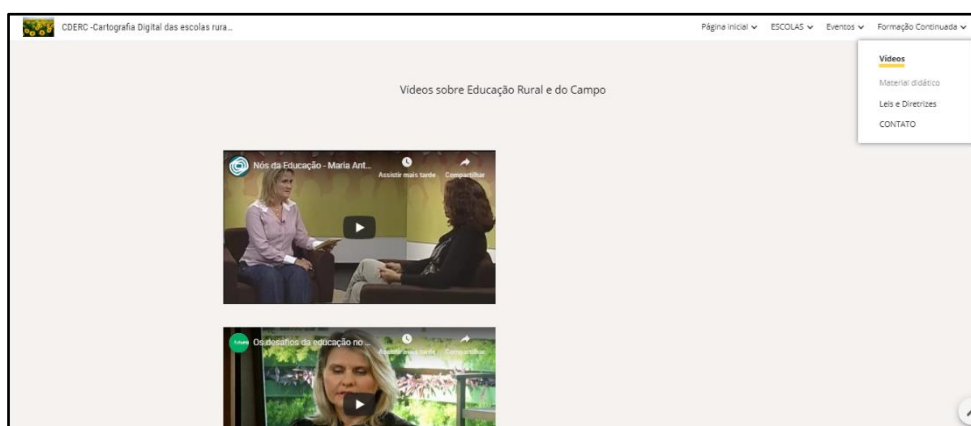
Figura 42 - VI Seminário Nacional de Formação de Professores



Fonte: Disponível em : <<https://sites.Google.com/view/cartografiadigital/p%C3%A1gina-inicial>>

No item sobre a formação continuada de professores há espaços com vídeos, os quais são entrevistas sobre a Educação Rural e Educação do Campo (Figura 43).

Figura 43 - Vídeos e materiais sobre Educação Rural e do Campo

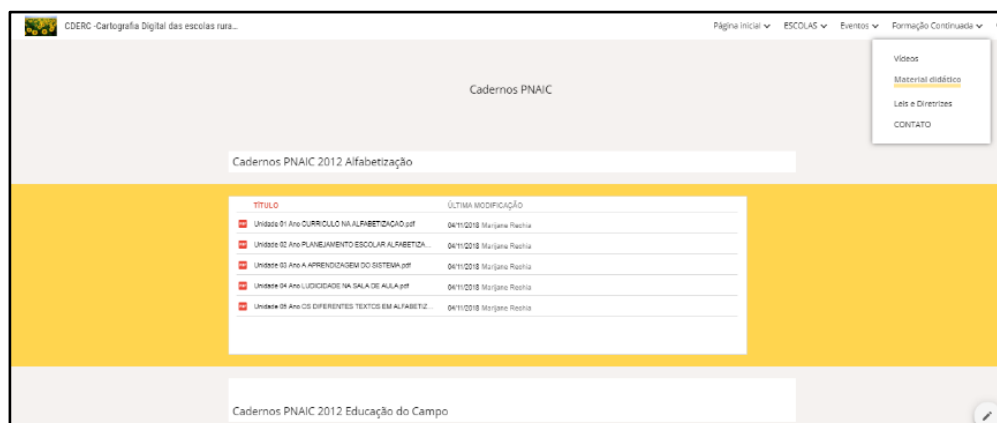


Fonte: Disponível em : <<https://sites.Google.com/view/cartografiadigital/p%C3%A1gina-inicial>>

O material didático está sendo inserido de acordo com as necessidades narradas pelas professoras colaboradoras, como o relato: “a maioria dos livros didáticos não ocupamos, pois não atendem as nossas especificidades” (professora Amor). Para que a cartografia digital possa contribuir com a formação continuada de professores, constam alguns cadernos de PNAIC/UFSM que foram disponibilizados em 2012/2013. Esses tratavam, especificamente, das escolas do campo. Eles estão em Pdf e podem ser acessados e baixados. Também, incluí os dez cadernos das

últimas formações do PNAIC, pois podem servir de base para algumas práticas didáticas ou leituras para o desenvolvimento profissional I (Figura 44).

Figura 44 - Materiais didáticos com cadernos do PNAIC



Fonte: Disponível em : <[https://sites.Google.com/view/cartografiadigital/p%C3%A1gina-inicial](https://sites.google.com/view/cartografiadigital/p%C3%A1gina-inicial)>

Para facilitar a busca pelas leis, diretrizes e informações na página seguinte, inseri um link da com a logo da Secretaria de Educação (SEDUC) que, ao ser clicado, abrirá direto na página sobre educação do campo. Esses conteúdos foram inseridos na **CDERC** de acordo com as percepções, durante as entrevistas e narrativas, de acordo com as demandas e necessidades observadas ( Figura 45).

Figura 45 - link com informações sobre educação do campo

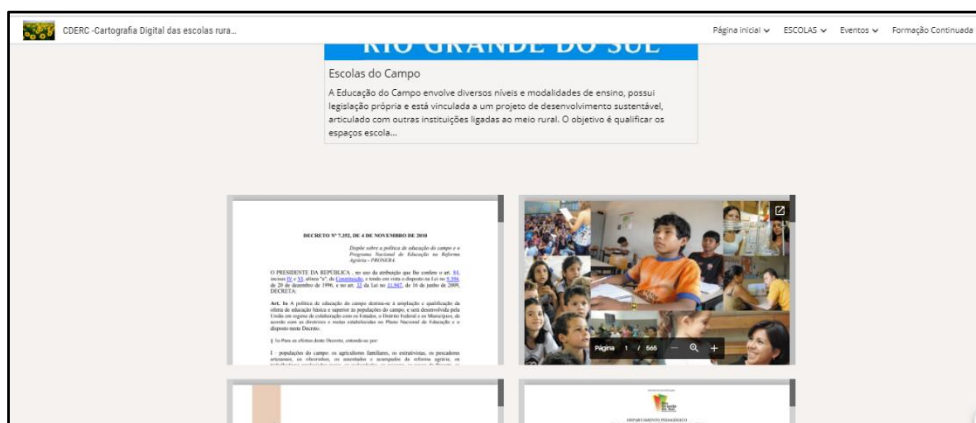


Fonte: Disponível em : <[https://sites.Google.com/view/cartografiadigital/forma%C3%A7%C3%A3o-continuada/leis-e-diretrizes](https://sites.google.com/view/cartografiadigital/forma%C3%A7%C3%A3o-continuada/leis-e-diretrizes)>




Em outro item constam outros materiais que falam sobre a educação no meio rural do campo (Figura 46).

Figura 46 - Leis, diretrizes sobre a educação rural e do campo



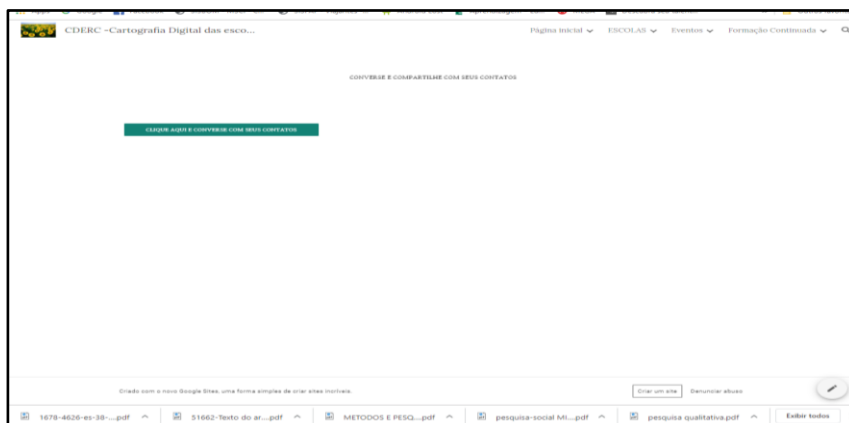
Fonte: Disponível em : <<https://sites.google.com/view/cartografiadigital/p%C3%A1gina-inicial>>

Na página seguinte consta o Hangouts <sup>27</sup>do Google que unificou as suas plataformas de troca de mensagens e comunicações (Figura 47) com outras pessoas. O que facilitou a inserção na cartografia digital das escolas rurais do campo.

Figura 47 - Comunicação com contatos Google 

<sup>27</sup> O Hangouts anima as conversas com fotos, emojis e até vídeo chamadas em grupo gratuitamente. **Google+ Hangouts** dão vida a conversas a dois e em grupo com fotos, emojis e vídeo chamadas gratuitas. Conecte-se com os amigos usando computadores, dispositivos Android e Apple. -- As conversas em grupo estão melhores do que nunca. Envie fotos ou emojis, veja quando as pessoas interagirem no Hangout e envie mensagens aos amigos a qualquer hora, mesmo que eles não estejam conectados. -- Vídeo chamadas deixam o Hangouts mais divertido. Transforme qualquer conversa em uma vídeo-chamada com até 10 amigos. -- Todos os seus amigos podem usar o Hangouts. O Hangouts funciona em computadores e em dispositivos Android e Apple para que você possa se conectar com todo mundo.

Disponível em: <<https://chrome.google.com/webstore/detail/googleangouts/nckgahadagoaajjgafhacjanaoiihapd?hl=pt-BR>> Acesso em 15 de mar 2019.



Fonte: Disponível em : <<https://sites.google.com/view/cartografiadigital/p%C3%A1gina-inicial>>

O conteúdo da cartografia digital das escolas rurais do campo **CDERC** não se restringirá ao exposto, pois estará em constante atualização, no decorrer de novos projetos, demandas, solicitações e sugestões que possam contribuir com a formação continuada de professores, a comunicação e a relação entre as referidas escolas.

## 4. A ARTE DE CARTOGRAFAR

Este capítulo traz um breve histórico sobre cartografia, sua evolução e métodos de cartografar, como também, sua identificação como dispositivo potencializador na formação continuada de professores. Para isso, este trabalho está ancorado em autores como Carvalho (2008), Menezes e Fernandes (2013), entre outros. Trago, também, alguns trabalhos sobre a cartografia na formação continuada de professores e sobre a cartografia digital.

### 4.1 UM BREVE HISTÓRICO

A cartografia tem sido utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento. Para Carvalho (2008, p. 2), a existência da cartografia para a humanidade e “os conhecimentos cartográficos são imprescindíveis e, até mesmo, vitais. Tanto a historiografia tradicional quanto as abordagens mais modernas em história da Cartografia, mostram a utilização das representações cartográficas em diferentes épocas e lugares do mundo por diferentes povos”. Para o autor, isso pode ser afirmado pois, “desde o começo; à medida que a humanidade vem implementando seus ciclos de evolução, a Cartografia necessariamente vem sendo feita” (p.3).

Ela existe desde os povos mais antigos, os quais, “[...] apresentaram desde cedo o desejo de representar o espaço e, para isso, fizeram uso dos recursos de que dispunham, como a argila, o papiro, as peles de animais ou as inscrições rupestres” (CARVALHO, 2008 p.3). Pode-se considerar como decisiva para o desenvolvimento da Cartografia a obra de Eratóstenes de Cirene (276-196 a.C.):

Ele, que era filósofo, astrônomo e matemático, foi diretor da Biblioteca de Alexandria e, talvez por isso, teve acesso às medições realizadas pelos egípcios no vale e especialmente no delta do rio Nilo. Essas medições constituíam um verdadeiro cadastro das terras agrícolas, cujas dimensões os governantes precisavam saber com a finalidade de cobrar os percentuais devidos sobre a produção.

A cartografia é muito antiga. Chegou ao Brasil, segundo Carvalho (2008), no primeiro momento em que os portugueses pisaram em terras brasileiras. Assim, “pode-se afirmar que a Cartografia no Brasil aconteceu seguindo cronologicamente as fases da nossa história” (CARVALHO, 2008, p. 12). A partir disso, houve um aumento na utilização de mapas “[...] para os mais variados fins e a partir desta demanda

surgem algumas instituições com exclusiva dedicação, tanto para propósitos gerais como específicos na elaboração de documentos cartográficos” (MENEZES e FERNANDES 2013). Desde então, foram descobertas novas técnicas para produzir documentos cartográficos. Com uma evolução, desde suas representações em pedras, até o avanço tecnológico que hoje facilita o acesso aos mapas, por meio de dispositivos móveis acessando a web<sup>28</sup>. Inovações que diversificam, aos pesquisadores, formas de representar. Para Carvalho (2008p.11), “a história da Cartografia no século XX está profundamente vinculada ao desenvolvimento científico e técnico das áreas do saber ligadas ao Estado, especialmente à geopolítica”. Esses estudos foram sendo ampliados à medida em que houve necessidade específica. Isso ocorreu durante:

As duas guerras mundiais e os seus desdobramentos geopolíticos, como a Guerra Fria e a corrida espacial, acabaram “favorecendo” ou incrementando as pesquisas destinadas ao mapeamento sistemático de todo o planeta, com o uso de tecnologias como a aerofotogrametria, as imagens de satélite e radar, o computador e todos os avanços a ele vinculados, como a Internet e os Sistemas de Informação Geográfica. (CARVALHO, 2008 p.11)

O desenvolvimento dessas habilidades, formas, necessidades e desejos de representar o espaço tem despertado a curiosidade e conhecimento científico com a utilização de linguagens que possam mostrar “[...] em geral, os aspectos da paisagem e das vivências de cada povo, de suas práticas sociais em atividades básicas como a demarcação de espaços, a localização de pontos, ou o traçado de rotas de interesse particular ou geral<sup>29</sup>. (CARVALHO, 2008 p.2).

Devido a isso, a cartografia é conhecida como responsável pela elaboração e estudo dos mapas<sup>30</sup> e representações cartográficas em geral, incluindo plantas, croquis e cartas gráficas. Para os autores (2013, p 13) “a preocupação com o

---

28 Web - A Rede Mundial de Computadores (em inglês: World Wide Web), também conhecida pelos termos em inglês web e WWW é um sistema de documentos em hipermídia (hipermédia) que são interligados e executados na Internet. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Web>> Acesso em 15/07/2018.

29 É importante considerar que no século XX e início de século XXI o Brasil e muitas nações emergentes têm conseguido uma boa aproximação científica e tecnológica com o mundo mais desenvolvido, tendo contribuído, para isso, a disseminação dos conhecimentos na área da Cartografia, através dos encontros científicos nacionais e internacionais promovidos pelas entidades que organizam a Cartografia Sistemática e as publicações de suas pesquisas. (CARVALHO, 2008 p.11).

30 O Mapa é a representação no plano, normalmente em escala pequena, dos aspectos geográficos, naturais, culturais e artificiais de uma área tomada na superfície de uma Figura planetária, delimitada por elementos físicos, político-administrativos, destinada aos mais variados usos, temáticos, culturais e ilustrativos. Disponível em: <[https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual\\_nocoos/representacao.html](https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoos/representacao.html)>Acessado em 05 de julho de 2018.

detalhamento e aperfeiçoamento das feições representadas sempre esteve presente nas pesquisas cartográficas, mas, no entanto, a pesquisa científica e a preocupação epistemológica foram postergadas”. Neste trabalho, ao contrário, a preocupação está no sentido de mapear o conhecimento, a aprendizagem, a vida, acima das ilustrações representadas.

Os estudos e debates acerca das oportunidades e inovações que as novas tecnologias trazem ao processo de cartografar aumentam a sua utilização. Taylor (1994) destaca, em seus estudos, a cognição cartográfica como um processo ímpar, quando se utiliza o cérebro humano para reconhecer padrões e relações no seu contexto espacial. Nesse viés, os conteúdos informacionais dos dados só poderão ser compreendidos quando esses dados forem mapeados.

Com o aumento das necessidades de informações sobre o georreferenciamento e, dados específicos para a apresentação do resultado de pesquisas e tomadas de decisões governamentais, não houve uma caracterização do mapa como uma ferramenta “tanto para análise de informações como para divulgação, em quaisquer áreas que trabalhem com a informação distribuída sobre a superfície terrestre. Para Menezes e Fernandes (2013, p. 17)

A ciência cartográfica deve buscar uma colocação efetiva ao lado das demais geociências, tendo em vista seu vasto campo epistemológico e metodológico. Assim, a cartografia não pode ser vista unicamente como uma engenharia ou mera aplicação de conhecimentos técnicos, pois assim como outras ciências, ela possui uma engenharia, voltada para aplicar conhecimentos produzidos em situações utilitaristas, estruturadas na lógica de projeto e produto.

Para os autores (2013, p.18) “a cartografia engloba, portanto, todas as atividades que vão do levantamento de campo ou da pesquisa bibliográfica até a impressão definitiva e a publicação do mapa elaborado”. Esse leque de opções cartográficas tem atraído a pesquisa e a criatividade, mas “é importante considerar que aceitar essas formas de representação do espaço e qualificá-las de Cartografia é algo mais recente”. (CARVALHO, 2008 p.4). Porém, graças à história, isso se concretizou, pois essa evolução iniciou pela “[...] importância da representação dos espaços de vivência para a própria sobrevivência dos grupos humanos. Especialmente, das populações nômades, para as quais o desenho dos itinerários e dos pontos de interesse a eles associados era vital” (CARVALHO, 2008 p.3).

Ao pesquisar como palavra-chave “cartografia digital” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) não encontro trabalhos com esse título. Ao pesquisar as palavras “cartografia” e “formação de professores,” na área de ciências humanas, aparecem apenas dois trabalhos. Ambos Dissertações de mestrado em Educação, da universidade Federal do Amazonas. O primeiro, datado em 2013, cartografa a realidade dos cursistas do contexto amazônico. O curso de licenciatura em Biologia à distância. O segundo, de 2015 apresenta a carta cartografada do caminho realizado por um Programa de Formação de Professores, o PNAIC. Desenvolvido no formato de gestão aberta, com o auxílio de mediadores tecnológicos, aponta para novas práticas que reconfiguram o papel das instituições de ensino no que se refere à gestão de programas de formação, a partir do uso de Tecnologias de Comunicação Digital, as TCD’s, Os quais seguem no Quadro 4.

Quadro 4 - Trabalhos com descritivos “cartografia” e “formação de professores” TEDE<sup>31</sup>

| ANO/PÓS-GRADUAÇÃO               | TÍTULO/AUTOR   | RESUMO   |
|---------------------------------|--|--|
| 2013<br>Dissertação em Educação | A cartografia de um caso e as multiplicidades do território frente aos desafios do contexto amazônico. o curso de licenciatura em biologia a distância<br>Autora: Jucimara Canto Gomes                                 | Investiga a utilização dos mediadores tecnológicos do curso de Licenciatura em Biologia na modalidade a distância no contexto Amazônico e suas implicações no processo de formação dos professores /cursistas. A pesquisa, assim, buscou traçar a cartografia de um caso frente aos desafios Amazônicos tendo como lócus a realidade do exercício profissional dos professores/cursistas e os requerimentos de formação como problemática para a investigação.   |
| 2015<br>Dissertação em Educação | Estratégias pedagógicas e gerenciamento aberto: uma análise cartográfica dos novos formatos de acompanhamento de ações pedagógicas no campo da formação continuada de professores<br>Autora Maria Ione Feitosa Dolzane | O presente trabalho apresenta o resultado de um estudo cartográfico desenvolvido no período entre 2012 a 2014, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, com o objetivo de mapear e discutir as práticas pedagógicas realizadas em ambiente aberto com auxílios de mediadores tecnológicos. Mais precisamente a pesquisa apresenta a carta cartografada do caminho realizado por um Programa de Formação de Professores, o PNAIC, desenvolvido nesse formato de gestão aberta com o auxílio de mediadores tecnológicos e aponta para novas práticas que reconfiguram o papel das instituições de ensino no que se refere à gestão de programas de formação a partir do uso de Tecnologias de Comunicação Digital, as TCD’s, permitindo um trabalho transparente e participativo das ações a partir da gestão aberta em plataformas digitais. |

Fonte: Disponível em: <http://200.129.163.131:8080/handle/tede/3195?mode=full>Acesso em 02 mar 2019

Ao pesquisar “cartografia digital” no *Google*, encontro trabalhos, mais específicos,

<sup>31</sup> O Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da Universidade Federal do Amazonas Biblioteca Digital de Teses e Dissertações , desenvolvido e mantido pelo lbict, tem por objetivo proporcionar a implantação de bibliotecas digitais de teses e dissertações nas instituições de ensino pesquisa e, com isso, a sua integração à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

para a utilização da cartografia digital na construção de mapas, poucos diretamente ligados à área das Ciências humanas e em Educação, sendo que a maioria deles, específicos para as disciplinas de geografia. Um dos trabalhos encontrados em relação a formação de professores usando a cartografia foi: a cartografia no processo de formação acadêmica do professor de Geografia, que trata das

[...] discussões em âmbito nacional e internacional sobre a Cartografia Escolar apontam que a compreensão da linguagem cartográfica é passo importante na leitura das realidades geográficas. Tais discussões apontam para a necessidade de se repensar a Cartografia na formação do professor. Esse é o debate que nos interessa e sobre o qual nos debruçamos neste trabalho. Os estudos nesse campo apresentam formulações que abrem problemas específicos, também relevantes, que suscitam ângulos diversos de análise. Norteados por questionamentos acerca da inadequação da formação acadêmica no tocante à Cartografia para os professores, defendemos a seguinte tese: a potencialidade da Cartografia na construção do raciocínio espacial impõe repensar a maneira como os conhecimentos cartográficos são construídos ao longo do processo de formação acadêmica dos professores de Geografia. Diante de tal tese, elegemos como principal foco, investigar o seguinte problema: como deveria ser o ensino de Cartografia no curso de Licenciatura de maneira que os futuros professores fossem capacitados para lidar com os conhecimentos cartográficos no ensino de Geografia? Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar as contribuições e limitações das disciplinas específicas de Cartografia no curso de licenciatura em Geografia para o exercício da prática docente. (VIEIRA, 2015, p.1)

O referido trabalho é da Universidade de São Paulo faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Geografia Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Outros trabalhos científicos encontrados com descritivo “cartografia digital”, foram os quatro citados no Quadro 5.

Quadro 5 - Trabalhos científicos, com descritivo “cartografia digital”, na BDTD

| ANO  | PROJETO   | TÍTULO   | CONTEÚDO   |
|------|---|--|--|
| 2017 | MESTRADO EM EDUCAÇÃO<br><br>Ciências e Matemática | A cartografia digital na geografia escolar brasileira: contexto, características e proposições.                    | Mostra como características próprias de ambientes cartográficos interativos, quando congruentes com uma metodologia fundamentada em princípios dos estudos psicopedagógicos, podem contribuir para que o aluno se aproprie de conteúdos da Geografia escolar.  |
| 2014 | DISSERTAÇÃO<br><br>Ciências humanas /Geografia    | A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I, A PARTIR DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL DE TRINDADE (GO) | Este trabalho tem por objetivo analisar e contextualizar a prática docente de professoras do Ensino Fundamental I, que atuam no ensino de Geografia na rede pública municipal, relacionando-a com a utilização do Atlas Escolar Municipal de Trindade como uma proposta de formação continuada de professoras. Para alcançar esse objetivo colaboramos na elaboração do Atlas Escolar Municipal de Trindade, para permitir ao professor e aluno, perceber, representar e conhecer o espaço geográfico em que está inserido, numa visão curricular local, regional e contextualizada. As considerações finais indicam que o Atlas Escolar |

|            |                                      |  |  |
|------------|--------------------------------------|--|--|
|            |                                      |  | Municipal de Trindade, atendeu e supriu, de modo original e satisfatório a necessidade de material específico sobre o município, bem como instrumentalizou o professor, indo além da função pedagógica que se propunha, cuja proposta, promoveu o domínio teórico-crítico docente.   |
| 2012       | Doutorado em Comunicação e Semiótica | Cartografias de aprendizagem em rede: rastros das dinâmicas comunicacionais do Visualizar'11, Medialab Prado   | Objetivando mapear essas novas condições da subjetividade dos jovens, foi realizado o estudo de caso do Visualizar' 11, programa concebido pelo Medialab Prado como um projeto de pesquisa aberto, participativo e colaborativo, que aborda as teorias, as ferramentas e as estratégias de visualização de dados. Fundamentado teoricamente e metodologicamente pela Teoria Ator-Rede, o estudo de caso do Visualizar'11 possibilitou elaborar uma cartografia de dinâmicas da aprendizagem em rede e rastrear sua indissociável relação com um ecossistema comunicacional, cognitivo e digital, por meio da reconstrução das associações entre actantes humanos e não humanos, que agem como mediadores tecendo uma rede de conexões.   |
| 30/12/2018 | Doutorado em Comunicação e Semiótica | Os serviços colaborativos da economia compartilhada e as transformações na noção de confiança nas interações e práticas de consumo nas redes sociais digitais: uma cartografia dos processos de criação na cultura | A pesquisa realizou três estudos de caso: BlaBlaCar, o aplicativo de caronas; a rede social e serviço de hospitalidade Couchsurfing e o Trusted House Sitters. O método aplicado envolveu: pesquisa bibliográfica multidisciplinar; pesquisa qualitativa e desenvolvimento de cartografia das redes escolhidas (Leão). Na cartografia, além de experimentação propriamente dita e análise dos sistemas e suas operacionalidades, fomos em busca dos relatos de usuários e realizamos entrevistas qualitativas. A fundamentação teórica é composta por autores da cibercultura (Lemos, Leão e Levy); pesquisas sobre redes, comunicação e poder (Foucault e Castells) e consumo e colaboração (Botsman). Como resultados obtidos, nossa pesquisa desenvolveu um diagrama e sistematizou proposições para a construção da confiança no contrato de serviços de compartilhamento nas redes sociais digitais |

Fonte: Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22CIENCIAS+HUMANAS%22&type=Subject>

Não foram encontrados trabalhos referentes à cartografia digital das escolas rurais do campo. Somente, algumas aproximações. Exemplo, o trabalho que utiliza a cartografia digital como um dispositivo histórico, que Para Cintra (2009, p.2) é “o auxílio que a cartografia digital presta a cartografia histórica”. Porém, no referido trabalho há uma precisão de detalhes geográficos e recursos de transparência entre mapas antigos e atuais, A autora, “visa avaliar e trabalhar com mapas históricos no meio digital”. Embora a cartografia digital das escolas rurais do campo tenha um significado histórico, por manter a realidade das referidas escolas on-line, não há a pretensão de desenvolver ou utilizar programas com grandes recursos para refazer mapas históricos, Para Menezes e Fernandes (2013) a cartografia:

Podemos dizer que até a década de 60 do século passado, a Cartografia e seus processos eram clássicos. O desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos equipamentos que viriam a permitir a medição eletrônica de distâncias inicia esta interação, e, em seguida, as primeiras aplicações em computadores



eletrônicos, os quais, mesmo rudimentares – comparando-se com o que temos hoje em dia -, permitiam as primeiras visualizações gráficas de informações, bem como suas aplicações em sistemas de bancos de dados. Se pode afirmar, então, que a eletrônica e a computação foram os maiores avanços tecnológicos que trouxeram novos paradigmas à Cartografia. (MENEZES e FERNANDES, 2013, p. 5)

Com esses novos paradigmas, e possibilidades de representar a realidade busco a teoria de Santos (1997), que enfatiza a diversidade de escolhas do cartógrafo ao criar uma representação. Para o autor “[...] a cartografia tem essa ideia de criar um costume, um hábito de viver que tem consequências políticas”. Dessa forma, ao cartografar a realidade das escolas estaduais rurais do campo da 8ª CRE pressuponho que será possível criar oportunidades de formação continuada de professores, comunicação e troca de saberes.

Embora, exista o mapeamento geográfico das escolas, cartografar vai bem além disso, pois como nos diz Santos (1997) “[...]a geografia, eu creio, quando decide se inserir nas ciências sociais plenamente, passa a ser conduzida pela ideia de história e pela ideia de totalidade. Aí ela pode ser outra coisa”. Sendo assim, ao cartografar a realidade dessas comunidades com a escuta atenta aos costumes, demandas e necessidades dos sujeitos da pesquisa, busco cartografar novas formas e possibilidades de reinventar e incentivar a permanência dessas escolas nas suas localidades.

#### 4.2 CARTOGRAFANDO O CONTEXTO DAS ESCOLAS RURAIS DO CAMPO: HISTÓRICO E PERCEPÇÕES

As escolas rurais do campo são desqualificadas por uma trajetória de tentativas políticas em manter o povo das comunidades rurais do campo afastado das cidades e trabalhando para garantir a produção de alimentos. As escolas sempre foram pequenas e espalhadas por várias localidades rurais. O professor ia até a escola e algumas vezes, devido à distância, era obrigado a se hospedar na casa de algum aluno. Com a pretensão de maior qualidade, surgiu a nucleação e a maioria delas foram fechadas. A partir disso, as crianças começaram se deslocar até a escola mais próxima, obrigando os alunos para o convívio com colegas e professores moradores das cidades. Com isso, os professores não precisariam mais viajar para localidades com escolas em condições precárias. Houve a aproximação da indústria, frigoríficos

e prestação de serviços, a agricultura deixou de ser exclusividade para o trabalho nessas comunidades.

Com essa aproximação do rural, do campo e urbano, foi possível observar durante as entrevistas narrativas, que as professoras demonstram dúvida sobre as terminologias rural e do campo, para elas, não há uma definição exata para essas escolas. Elas localizam-se entre o campo, o rural e o urbano, a educação do campo está muito forte nos assentamentos, nas lutas coletivas pela educação do campo e pela permanência no trabalho com a terra. Ao contrário, as famílias dos pequenos agricultores, na sua maioria, desmotivados com o descaso social, incentivam seus filhos para buscar oportunidades na cidade. Essa questão fica evidente na narrativa da coordenadora pedagógica de uma das escolas, ao contar sobre a pesquisa sócio antropológica e a diferença das famílias, ao falarem sobre o futuro dos filhos trabalhando com a terra:

[...] sempre que realizamos a pesquisa sócio antropológica, fizemos a cada dois, três anos, escutamos dos próprios pais: “o trabalho na lavoura é cansativo, eu não quero isso para o meu filho, eu quero que ele estude”. Então, a gente vê que até para eles fica difícil de mudar essa mentalidade mais antiga. O lugar, em que eu ouvi um discurso diferente, foi em uma localidade, onde tinha um assentamento, ele produzia para a agricultura familiar, no sistema de ficar dez anos, em que o pai nos disse que se o filho continuar trabalhando na terra ele ficará muito feliz. É outra forma de pensar, tanto que o filho dele enquanto estudou aqui, sempre trazia as coisas para vender, uma vez por semana, e nós valorizávamos o trabalho dele. Agora ele não está mais aqui na escola, mas com isso os alunos não querem mais trabalhar na terra. (Entrevista Narrativa – Coordenadora pedagógica de uma das escolas).

Uma observação importante, é que as famílias, trabalhando de forma isolada, em pequenas propriedades agrícolas, desgastam com o trabalho diário é cansativo principalmente nas estações, muito quente ou com muito frio, acordam cedo e nunca tiram férias, pois não tem quem faça o trabalho e não querem que os filhos passem pelos mesmos sacrifícios. Ao contrário, nos assentamentos onde o trabalho é coletivo, há uma motivação e incentivo para o trabalho e permanência na terra.

Isso traz uma reflexão sobre a educação do campo. Em quais escolas será possível produzir essa “educação do campo” tão desejada? Será que ela está mais direcionada para as escolas de assentamentos? Essas reflexões surgiram no decorrer das visitas, conversas, vivências no contexto escolar e narrativas. Assim como, o pequeno agricultor está entre os grandes produtores e os assentamentos, as escolas

rurais do campo também estão, isoladamente, sofrendo as consequências dos fechamentos e as limitações entre o campo e a cidade.

No entanto, as duas escolas pesquisadas, estão em situação diferente, pois estão geograficamente em espaços entre o rural, o campo e o urbano, estão atendendo muitos alunos de todos contextos. O trânsito entre esses espaços ficou tão fácil e rápido que as diferenças vão se extinguindo. Ao contrário de escolas que estão em municípios pequenos, no interior, com transporte, mas não tão fácil e rápido, onde vão diminuindo as famílias e como sequência o número de alunos.

Outro ponto positivo das duas escolas é que uma delas em parceria com a prefeitura possui uma turma de educação infantil dentro da escola e com isso as crianças ficam e garante as vagas do 1º Ano do ensino fundamental. A outra escola fechou parceria com uma Escola Municipal de Educação Infantil, nas proximidades do distrito e os alunos permanecem na comunidade para cursar os anos seguintes.

Diante disso, esse momento histórico torna-se muito importante e pode ser exposto por meio de informações das escolas na cartografia digital. Essas informações poderão ajudar na compreensão e evolução do momento histórico de transição entre as terminologias que foram surgindo no decorrer dos anos modificando alguns costumes, o trabalho e a cultura.

Os professores foram unânimes em responder que a sua escola é do campo e que consta no Projeto Político Pedagógico. Porém, quase por unanimidade, entendem que as terminologias rural e do campo, significam a mesma coisa, podem ser usadas como sinônimos. Diante disso, foram incluídos na cartografia digital alguns vídeos que explicam as diferenças entre o rural e o campo, pois entendo a importância histórica dessas terminologias. A cartografia digital também traz, além de conteúdos para a formação continuada de professores, a divulgação dos espaços físicos e pedagógicos das escolas e a nuance do trabalho realizado pelos professores das escolas estaduais rurais do campo da 8ª CRE.

Para compreender as diferenças entre as terminologias rural e do campo busco a definição de escola do campo que segundo o DECRETO Nº 7.352, DE 4 de novembro de 2010 “é a escola situada em área rural ou até mesmo em área urbana, mas que atenda em sua maioria alunos oriundos de populações do campo”: São considerados populações do campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2019 p. 1).

A citação acima, demonstra a diversidade das populações que compõem os povos do campo. Razão para uma nova reestruturação da educação para atender as demandas e necessidades específica de cada realidade. O Documento orientador da reestruturação curricular das escolas do campo no Ensino Fundamental, também traz uma complexidade de “categorias sociais”, do meio rural, tais como:

(...) pecuaristas familiares, agricultores familiares, assentados oriundos do MST, assentados oriundos de outros programas e movimentos, comunidades quilombolas, comunidades tradicionais indígenas; ribeirinhos, pescadores artesanais, catadores de caranguejos, castanheiros, quebradores de coco-babaçu e tantos outros grupos que se tornam visíveis à luz da sociedade brasileira, seja por organizações de movimentos sociais, sejam por pesquisas acadêmicas (BRASIL, 2013, p. 4 ).

Há uma diversidade que compõe os povos do campo e apesar das leis e decretos disponíveis, as escolas desses contextos vêm sendo enfraquecidas ao longo da história. É inaceitável que depois de anos de evolução e avanços tecnológicos, as comunidades e escolas rurais ainda sejam marcadas pelo trabalho manual e sem necessidades de muitos conhecimentos. Para (ARROYO, 1999, p. 32) “[...] essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras”. Entretanto, para mudar o rumo dessa história “há uma necessidade primordial em tirar do papel as diversas discussões e colocar em prática ideias que contribuam com o aprimoramento do que já existe e que pode ser transformado em desenvolvimento” (AMIGUINHO, 2005). Na RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Parágrafo único. 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, 2002, p.1).

Entre as questões de qualidade social da vida coletiva, está o direito à cidadania, educação. Com base na RESOLUÇÃO Nº 2, de 28 de abril de 2008: que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo

Art. 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, 2008, p. 1).

A teoria e as especificações referentes à educação do campo são expostas, mas não há uma legislação que as coloque em prática. A LEI Nº 13.005, DE 25 DE junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE determina outras providências, de acordo com “Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014, p.1). Assim:

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

A meta estabelecida pela LEI Nº 14.705, DE 25 DE JUNHO DE 2015. (publicada no DOE n.º 120, de 26 de junho de 2015) a de 1.22 visa “garantir o atendimento das populações do campo, indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, de forma a atender as suas especificidades, particularidades históricas e culturais, assegurando o direito à Educação”. Apesar do amparo da lei, essas práticas não chegam até as escolas rurais do campo, havendo necessidade para busca de mudanças que reconheçam seus valores históricos,

sociais, econômicos e culturais. Trata-se de reconhecer e contribuir para que os trabalhadores rurais continuem lutando pela permanência das escolas e o direito à educação para seus filhos, enfrentando, dessa forma, os desafios impostos por uma sociedade que deslumbra a vida na cidade.

A educação é o que poderá ajudar na reconstrução, pois com conhecimento e tecnologia poderá aumentar a produção e desenvolvimento das localidades proporcionando uma vida digna ao seu povo. Mas, para isso, o professor é o ponto chave no auxílio da transformação dos sujeitos, precisando estar preparado para atuar com diversas especificidades, motivados e acreditando que a educação é o que trará oportunidades e evolução para todos. No pensamento de Arroyo (2007, p. 35) “há um grande acúmulo de conhecimento sobre a realidade, porém há pouco conhecimento e pesquisa sobre como intervir politicamente sobre a realidade, sobre como avançar na transformação social”. Essa transformação social só será possível se os desafios passarem a ser enfrentados coletivamente com a socialização e cooperação diante das práticas diárias.

As políticas e suas concepções na formação de professores vão se construindo por meio das lutas dos movimentos sociais acerca de um problema que se arrasta por anos, discriminando moradores do meio rural como meros trabalhadores da roça, sem muita necessidade de educação: saber ler e escrever é o que precisam para trabalhar na terra com uma enxada.

Para Tardif (2014, p. 218) “os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado”. Essa estruturação passa a ser válida quando os pares se identificam em busca do mesmo objetivo, visando a competência e desenvolvimento coletivo. A proposta de uma cartografia digital, contempla, também, o que Souza (2012, p.19) sugere:

Os olhares e implicações têm nos lançado num diálogo fecundo e constante sobre processos de formação e desenvolvimento profissional de professoras atuantes na educação rural, em estreita relação com a inscrição das escolas em territórios rurais, a partir das vozes e experiências formativas dos sujeitos do espaço rural, das formas de solidariedade e competências coletivas como vetores de desenvolvimento local.

Esse diálogo sobre o processo formativo foi uma das investigações do projeto de pesquisa *CEBER*, em que foi possível observar que a falta de experiência e de

formação contínua provocando em alguns professores a angústia, insegurança, desvalorização e a descrença quanto ao futuro os condicionam a aproveitar as poucas oportunidades que lhes são oferecidas. Uma delas foi proporcionada pelo PNAIC e avaliada, pela maioria dos professores participantes, como uma das poucas oportunidades que auxiliou na formação para a educação do campo. A formação, realizada pelo PNAIC em 2012, utilizou cadernos específicos para essa realidade. Segue abaixo a pesquisa, com a descrição dos cadernos utilizados para formação PNAIC, unidade cadernos da educação do campo:

01 Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo.02 Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade. 03 Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo.04 Brincando na escola: lúdico nas escolas do campo. 05 O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas. 06 Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar.07 Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida.08 Organizando a ação didática em escolas do campo. (GELOCHA, 2016, P. 68).

Com destaque para o caderno nº 5 (2012, p.34) no qual, ressalta a preocupação com o respeito e consideração com as diversidades e singularidades de cada contexto escolar. Nele é enfatizado que “o trabalho pedagógico e a organização escolar devem ser plurais, na medida em que os contextos, os grupos sociais, as comunidades, as culturas são também muito variadas no interior da sociedade brasileira”. Nessas formações, também foram promovidos encontros presenciais em que os professores desenvolveram práticas e construíram saberes de acordo com suas demandas e necessidades, indo ao encontro das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica:

[...] quando falamos em escolas do campo, estamos considerando que estas, embora articuladas em torno de algumas proposições comuns, a exemplo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), ainda assim, devem adequar suas práticas pedagógicas aos diferentes contextos. (BRASIL, 2012. p. 34).

Essas oportunidades oferecidas pela formação continuada, presencial, proporcionam aos professores compartilhar experiências de diferentes contextos escolares. Promovem o desenvolvimento da criatividade na elaboração de suas propostas pedagógicas e melhoram a autoestima, motivação e incentivo para inovar.

Pois “vivemos em um tempo de novas sensibilidades para questões que se referem aos processos de formação humana e à relação entre a pedagogia e o cultivo de valores, entre a educação e humanização”. (CALDART, 2004, p. 17) e quando nos humanizamos, valorizamos o outro, confrontando com o capitalismo que toma frente às decisões de um povo sem se importar com a dignidade e respeito à cidadania.

#### 4.3 A CARTOGRAFIA DIGITAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

A cartografia surgiu muito antes de cristo, com mapas e cartas, mas, embora ligada a concepção de espaços geográficos, é um estudo muito detalhado e profundo, pois além de mapear, a cartografia se apresenta como o conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas (MENEZES e FERNANDES 2013). Neste capítulo, vamos refletir sobre como a cartografia digital das escolas rurais do campo poderá fortalecer a formação continuada dos professores, a comunicação e a interação entre eles. Para tanto, é necessário retomar assuntos que há décadas vem sendo alvo de investigação de estudiosos e pesquisadores, que se preocupam com o reflexo social diante da decadência do sistema escolar público. Problemas que se agravam, ganhando uma dimensão em todas as esferas sociais, motivo de desmotivação para os professores no desenvolvimento de suas atividades e com a profissão.

Para Tardif (2005, p. 7) “[...] o ensino em ambiente escolar [...]” ocupa “[...] uma das esferas fundamentais de ação nas sociedades modernas [...],” então é necessário movimentar esses espaços para motivar os professores a reconstruir seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas. Para o autor, a diversidade social é composta por pessoas com diferentes níveis de conhecimentos e que foram “instruídas” de diferentes formas.

Inúmeras pesquisas, divulgam seus trabalhos na esperança de que a sociedade retome a importância da escolarização para o cidadão, mas ficam apenas no papel, sem apoio dos governantes para colocá-las em prática. Essa valorização profissional precisa chegar a todas as escolas, mas principalmente às escolas rurais, onde outros problemas se agravam. Além das preocupações com a prática pedagógica, ainda existem as dificuldades da estrutura física, transporte, dificuldade de acesso, turmas multisseriadas, evasão de alunos, etc.



Para Trindade e Werle (2012, p. 34), nas escolas rurais do campo, “a maioria das instalações físicas ainda são precárias e não oferecem condições para um trabalho qualificado com apoio de bibliotecas e salas de recursos”. Os autores ainda destacam (p.35) que a “[...] falta de condições sanitárias, de salas, equipamentos e materiais didático-pedagógicos não motiva (nem alunos, nem professores) e o ensino não é sentido como parte integrante do dia a dia das famílias rurais envolvidas”. Essa desmotivação e falta de esperança foram observadas no decorrer das investigações do projeto *CEBER*, nas visitas *in loco* realizadas pelo grupo GEPFICA. Na ocasião, foram coletadas informações. Entre elas, a solicitação de uma formação continuada específica para profissionais da educação atuantes nas escolas rurais do campo. A desmotivação se destaca nas respostas lidas durante a análise a uma das perguntas do questionário *online* enviado aos professores.

A referida questão perguntava: Quais são as suas perspectivas em relação ao seu futuro? A maioria dos professores responderam que, muitas vezes, não têm perspectiva de melhoramento. Destaco a fala de um professor, onde diz que, “*infelizmente chegamos ao fim de uma carreira profissional sem perspectivas e frustrados com a situação que os governos tratam a educação do País*”. Dessa forma, alguns professores não encontram mais perspectivas futuras para si, e nem para seus educandos o que enfraquece o ensino e aprendizagem nas escolas. Para Trindade e Werle (2012, p. 34):

Sem a devida valorização da cultura local, a escola que ainda sobrevive no meio rural acaba atuando como agente de modernização que, na maioria das vezes, não leva em consideração a realidade dos alunos. Ao longo de sua existência, a educação formal na zona rural tem colaborado muito mais com a urbanização. Atuando desta maneira, a escola faz com que o conteúdo pedagógico perca sua utilidade prática. Isto contribui para o quadro alarmante que através dos anos tem se caracterizado a educação rural: evasão, repetência, baixo aproveitamento no Ensino Fundamental.

Essa urbanização acontece por falta de formação continuada e material que atenda a realidade dos alunos, pois embora, existam resoluções que determinam uma formação adequada, específica para a educação do campo, são pouquíssimas as ações que são feitas para que isso realmente aconteça nas escolas. Existe uma RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008 que determina que:

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às

oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2008, p. 1).

Essas oportunidades de formação continuada ficam no papel e pouco se põe em prática, mas essa situação não é específica brasileira, na América Latina, os descasos com a educação rural do campo acontecem. Fernandes e Molina (2017) apresentam um dossiê com experiências de Educação do Campo no Brasil, Argentina e no México, ressaltando a ineficiência nessa área. Para os autores, os territórios camponeses possuem suas ruralidades diversificadas com “[...] diferentes paisagens, modos de produção, relações sociais, culturas, mas a base estruturante de seu modo de vida, de produção e reprodução da mesma é comum entre esses povos”, (p.539). Isso acontece em na América Latina pois “há uma diversidade de camponeses que lutam por seus territórios. Esses embates abarcam a batalha por educação” (p. 539).

Os trabalhos apresentados neste Dossiê trazem estudos referentes a luta pela educação e “revelam que a luta do campesinato é contra a educação padronizada, “commoditizada”, que destrói os conhecimentos e as tecnologias de comunidades para enquadrá-las no modelo capitalista de desenvolvimento” (FERNANDES e MOLINA, 2017, p 539-538). Sendo assim:

Nos três países estudados, a luta pela “Educação do Campo”, nas diferentes denominações dadas pelos movimentos e pela academia em cada um deles, Apresentação do Dossiê Análises de experiências brasileiras e latino-americanas de educação do campo é um fenômeno recente — das últimas três décadas —, quando iniciaram articulações possibilitando as trocas de experiências e conhecimento de políticas educacionais. Essa batalha também é parte da construção de uma consciência territorial que a Via Campesina e outros movimentos socioterritoriais criaram com a troca de experiências na luta pela terra, que se desdobrou em combate pela educação, saúde, moradia, entre outras.

Essa luta pela educação do campo, aumenta e tem se organizado devido aos descasos e as mudanças das realidades. Isso tudo, tem ampliado os desafios dos moradores das comunidades rurais do campo. Trindade e Werle (2012, p. 35) ressaltam em seus estudos que:

A cultura rural vem sendo cada vez mais infiltrada pela cultura urbana, o que causa irreparável alteração nos valores sociais e culturais das populações rurais. Os professores rurais enfrentam dificuldades de transporte e moradia; enfrentam dificuldades relacionadas ao clientelismo político em muitas regiões do País; recebem salários ínfimos e na maioria das vezes multiplicam-se para atender a demandas do dia a dia escolar, sendo professores, merendeiros, faxineiros, diretores.

Além de todas essas demandas da profissão docente nas localidades rurais, os professores também passam pelo desafio de se defrontar com as classes multisseriadas que geram muita insegurança devido “[...] a tantos descasos do poder público às péssimas condições de trabalho e à falta de formação específica” (RIBAS 2016, p. 94). A autora, ainda destaca que esta formação específica para ser possível deve:

[...] além de ofertar cursos de formação continuada para profissionais que atuam em escolas multisseriadas, seria importante, também, refletir sobre os cursos de formação inicial de professores, os cursos de Pedagogia, buscando uma reformulação nas matrizes curriculares que contemple o ensino frente às escolas multisseriadas, pois esta poderia ser uma das alternativas para minimizar as lacunas encontradas na falta de formação de professores para trabalhar em escolas multisseriadas. Ressalto, ainda, que, embora o Rio Grande do Sul possua o maior número de professores com graduação que atuam em escolas ou turmas multisseriadas, isso ainda não é suficiente para diminuir as lacunas encontradas no que se refere à construção do conhecimento como forma de fortalecimento dos estudantes no campo, diminuindo a evasão, a repetência e o fechamento gradativo das escolas multisseriadas.

Através de análise dos arquivos dos resultados do projeto *CEBER*, muitas escolas enfrentam esses desafios citados anteriormente. Principalmente, as escolas mais afastadas das cidades, onde vem diminuindo o número dos alunos. Fragilidades para os professores alfabetizadores que são obrigados a ministrar classes multisseriadas. Por isso, a importância de divulgar ações para fortalecer o elo entre professores e gestores, para juntos ganhar força nas soluções e reivindicações. Para Santos e Souza (2017, p. 95)

Essas questões relacionadas aos saberes docentes dos professores de classes multisseriadas construídos cotidianamente nas suas salas de aula, as suas histórias de vida etc. merecem ser melhor investigadas para que se produza e sistematize um conhecimento acadêmico capaz de influenciar na formulação e desenvolvimento de políticas públicas (de formação de professores, de reformulação curricular, de produção de materiais didáticos etc.) que escolham, incentivem e aperfeiçoe o trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas.

Algumas escolas estaduais rurais do campo da 8ª CRE já não utilizam mais classes multisseriadas, a maioria dos professores não são favoráveis a essa prática, mas no Uruguai as classes multisseriadas são exemplos para formação dos alunos. De acordo com as pesquisas de Casaña (2011, p. 2):

Los acontecimientos didácticos que ocurren en grupos multigrados de escuelas rurales presentan características particulares, tanto como para considerar la existencia allí de una especificidad didáctica, digna de ser observada con detenimiento. Esa observación nos lleva rápidamente a plantear como supuesto inicial, la conveniencia de extrapolar las técnicas allí aplicadas, a cualquier situación educativa, más allá del multigrado. La atención a la diversidad desde lo didáctico, esto es, conceptos sobre la forma de estructurar los procesos de enseñanza, llevan a confirmar este primer enunciado.

O exemplo exposto sobre as classes multisseriadas no Uruguai demonstra que é possível ter escolas rurais do campo com classes multisseriadas, que possam ser o exemplo de produção de saberes, mas para isso é preciso que todos os envolvidos, na esfera federal, estadual, municipal e profissionais da educação estejam comprometidos com o desenvolvimento profissional dos professores.

A educação rural do campo deve ser tratada com esperança e motivação, respeitando a realidade dos alunos, incentivando o amor pela terra e pela cultura dessas comunidades. É preciso que os professores se revigorem com uma formação continuada, mais humana. Valorizem, portanto, a cultura e o lugar que atuam. Para Souza e Antunes (2017, p. 21):

Urge instituirnos, através das pesquisas empíricas e de práticas colaborativas com professores e alunos de escolas rurais/do campo, uma concepção de educação que garanta direitos de acesso e permanência com qualidade, além de melhores condições de trabalho para os professores que vivem e constroem, cotidianamente, a vida e a profissão em escolas rurais/do campo e classes multisseriadas.

Para que essa educação seja específica, é preciso que as formações sejam direcionadas às necessidades e demandas, respeitando a identidade e cultura local e valorizando o conhecimento dos seres humanos envolvidos. A dificuldade de formação específica para as demandas das escolas rurais do campo, justifica a construção da cartografia digital como meio de aproximar as escolas que hoje se encontram isoladas e distantes uma das outras. Há solicitações desses professores por uma preparação adequada para atuarem nessas localidades. Segundo eles, se formam com conhecimento para atuarem nas escolas urbanas e passam a ministrar aulas em realidades bem diferentes, sem nenhuma experiência (TARDIF, 2002).

Para Tardif (2012, p.49) “pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Para o

autor, os saberes são construídos pelos docentes por meio da cultura e suas ações e é essa experiência que sustenta o trabalho docente. Segundo Marquezan (2015, p.134):

Compreendermos as questões locais/globais e as relações que essas dimensões têm com o campo, com a propriedade, com a ação em sala de aula... Os sujeitos implicados devem se colocar no processo, repensar a reconstrução da sociedade que desejam, a fim de elaborar o projeto político-pedagógico em consonância com o contexto rural, pois a importância da escola do campo é inseparável do pedagógico e do político, pois historicamente tem se constituído num espaço de lutas e reivindicações de direitos, implicando no sentido na constituição de subjetividades nos desejos nos sonhos de conquistar saberes e fazeres que impactam na qualidade de vida, no sentimento de pertencimento de ser e estar no mundo vivendo plenamente.

Essa busca de direitos de uma vida plena e justa, bem como a realização profissional docente, é a luta permanente dos movimentos sociais. Entre suas conquistas, está o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em seu Decreto datado de 05/11/2010, ter e disponibilizar: “Formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo”; (Art. 4, IV). Embora essa legislação exista desde 2010, na prática, ainda é uma utopia, pois não está acontecendo em todas as escolas, sendo que a maior reivindicação dos professores é por uma formação continuada, específica, para trabalhar com a educação do campo.

Em torno dessas reflexões teóricas e relatos profissionais, a **CDERC** busca contribuir com a formação continuada dos professores das escolas rurais do campo, ao possibilitar a eles, a socialização e troca de saberes. Evitando, dessa forma, o trabalho isolado, a desmotivação e ao contrário, abrindo novas perspectivas para a valorização da profissão docente.

A formação vem sendo constituída e impactando a sociedade em vários aspectos da vida coletiva, “essa atividade social chamada instruir” (TARDIF, 2005, p. 7). Seus impactos e discussões acerca da carreira dos profissionais da educação amplia na medida em que aumentam as exigências da profissão. Antigamente, a formação inicial era o suficiente para ser professor. Hoje as exigências são outras e “provêm de fontes diversas” (TARDIF, 2005, p.60). Portanto, além da formação inicial e continuada também brotam outros saberes por meio do “[...] currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.” Todos esses

conhecimentos e socializações é o que colaboram com a formação “dentro” da profissão:

Há cerca de quatro séculos, essa atividade social chamada instruir vem se constituindo, progressivamente, numa dimensão integrante da cultura da modernidade, sem falar de seus importantes impactos sobre a economia e os demais aspectos da vida coletiva, sobretudo políticos, tanto é verdade que o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução. (TARDIF, 2012, p. 7)

Essa instrução é necessária para a evolução humana. E para acompanhar a evolução tecnológica, é preciso que as pessoas estejam preparadas para o futuro. As informações chegam com rapidez à maioria das crianças, jovens e adultos, mas a educação não avançou com a mesma força. As escolas permanecem estáticas e a passos lentos em direção ao futuro tecnológico esperado. As novidades e informações ganham velocidade por meio das mídias digitais, e com isso, desencadeia a exigência de uma nova postura do professor que, contrariando as inovações, a maioria deles, permanece estagnado na forma padronizada de ensinar.

Apesar de computadores e internet ter chegado a algumas escolas, a formação dos professores e sua adaptação para novas formas de ensinar, não foram suficientes para prepará-los para enfrentar o desafio de utilizar ferramentas, com as quais, seus alunos estão mais preparados para utilizá-las. O medo e a insegurança falam mais alto. Na maioria das vezes, não aceitam que o aluno possa ter acesso às mesmas informações que o professor. Mas, é uma troca de saberes entre professor e aluno, pois um aprende ao ensinar e o outro ensinam ao aprender (FREIRE, 1996).

Nesse contexto, entra a formação continuada, uma ação necessária para fortalecer as relações e mudar a realidade profissional está, totalmente, desacreditada. Para isso, o professor precisa assumir o papel de ser um dos agentes da mudança. Com a cartografia digital e com a união de todos os atores das escolas estaduais rurais do campo poderá ser possível voltar a ter o sonho que brota durante a formação inicial. O sonho de transformar a educação e fazer a diferença na vida dos alunos. Atualizar as percepções formadas durante a infância e adolescência, período de imersão em instituições escolares, experiências que molduram referências de relações com colegas, professores, assim como, à todas implicações do contexto escolar. “Trajetória pré-profissional” (TARDIF 2000, p. 216/217). Com a formação continuada, comunicação com os pares e trocas de experiências, as percepções vão

sendo renovadas quanto à prática docente, mudando as enraizadas ao longo do tempo, propícias a influenciar em decisões futuras durante a “trajetória profissional”.

Para o autor, os professores, ao enfrentar os desafios diários, principalmente, quando a exigência os obriga a tomar decisões imediatas, no início de sua carreira, são as crenças já estabelecidas durante o seu processo formativo, que são ativadas em busca de soluções. Essas percepções vão sendo reestruturadas quando há uma integração, troca de experiências e formação contínua durante a trajetória profissional. Para o autor “Os saberes profissionais são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira [...]” (TARDIF, 200, p. 217). Devido a isso, durante a trajetória profissional, são formadas novas percepções e com cada experiência vivenciada, o professor vai aperfeiçoando seu modo de trabalhar, aprendendo com a própria prática.

Entretanto, nem sempre o professor se dá por conta da sua importância dentro do processo de ensino e aprendizagem e o que ocorre, na maioria dos casos, é a desmotivação e desvalorização, um sentimento de exclusão social. É como se nada e ninguém é tão importante nessas localidades rurais. Isso provoca uma desigualdade social e a sensação da não necessidade de saber ou fazer muito. Dando a entender que a simplicidade do povo, das comunidades rurais, não exige uma aprendizagem igual aos alunos das escolas urbanas. Para mudar essa percepção, quanto as escolas e localidades rurais, é preciso que os professores tomem a frente e ajude na reconfiguração dessa realidade por meio de suas ações e práticas pedagógicas, que poderão ser divulgadas na cartografia digital.

Os professores são atores fundamentais para o fortalecimento da escola. O seu papel vai além da sua atuação em sala de aula. Na maioria das vezes, tornam-se mensageiros da esperança e oportunidade para a realização do sonho, das famílias nas comunidades rurais, promovendo o direito a educação e uma formação com qualidade. Devido a isso, torna-se relevante a valorização e motivação desses profissionais, pois a interação com a comunidade está na comunicação e inserção social, associada à solidariedade e luta comunitária em busca do “desenvolvimento local” (AMIGUNHO, 2005).

Embora os professores não tenham uma formação continuada que acompanhe e valorize a trajetória docente nas escolas rurais do campo, eles possuem um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2005, p.54).

Mesmo sem essa percepção, eles são os responsáveis pela própria formação. Que, paulatinamente, com as experiências vivenciadas e suas reflexões sobre a prática, pois “se o trabalhador e sua identidade, modifica trabalho modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar” (TARDIF, 2005, p. 57).

Devido a isso, há a importância da comunicação e socialização entre os professores com a utilização da cartografia digital, como “rede colaborativa” que multiplique as trocas de saberes e a formação continuada dos professores. Pois, durante a trajetória profissional a socialização entre os pares, é o que permite reformular novas percepções e mudanças necessárias à atuação docente nos espaços formativos. Dessa forma, a cartografia digital assumirá:

O lugar como espaço de aprendizagem, como espaço aprendente, participa da ação coletiva como expressão de identidade cultural e de solidariedade coletiva. Isso passa pelas redes de saber que circulam e se ligam num território. Um lugar, por meio da rede de ações que ele favorece, mediante a atualização das redes de atores que o atravessam, é aprendente porque permite produzir marcas do conjunto de relações que nele se estabelecem e, sobretudo, dos processos recíprocos entre saberes formalizados e saberes da experiência. A noção de lugar aprendente remete ainda às capacidades de transformação e de ação coletiva desses atores. Nisso, o lugar aprendente dá sentido à horizontalidade da criatividade coletiva [...]” (SOUZA, 2011, p. 155).

A ação coletiva movimenta os saberes dos professores das escolas rurais do campo, os responsáveis pela formação dos alunos, “são actores cuja implicação, neste domínio, é decisiva” (AMIGUINHO 2005, p.24). Porém, é vital que a escola, por meio da sua gestão e políticas públicas se fortaleça e desempenhe o seu papel. Para o autor o envolvimento e comprometimento dos professores “tende a crescer à medida que aquele reconhecimento e a visibilidade da escola se tornam mais nítidos, participando assim os professores num processo de institucionalização local da escola”(p. 24).

Vale ressaltar a importância de um novo e diversificado olhar das universidades para a formação inicial dos professores, passível de oportunidades a experiências no contexto das escolas rurais, inclusive com estágios que proporcionem a convivência nessas localidades. Nesse sentido, a cartografia digital poderá ser uma aliada para contribuir com as informações sobre essas localidades, pois a falta de conhecimento sobre o contexto das escolas rurais do campo faz com que a adaptação seja mais fácil para os professores que são oriundos dessas localidades. São eles que passaram sua infância e/ ou adolescência, estudando em uma escola rural do campo e, ao iniciar



o trabalho docente conhecem as particularidades desse contexto. Entendem os desafios dos alunos, da comunidade e ainda pontuam as relações de vizinhança e de proximidade, a entre ajuda e a solidariedade” (AMIGUINHO, 2005, P.9).

Um professor, vindo de uma formação urbana, mesmo com o passar dos anos, sempre terá maiores impasses na sua adaptação. Durante os desafios emergenciais virá à tona sua percepção quanto aos processos pedagógicos instituídos durante o seu período de escolarização (TARDIF 2000). Aliado a isso, surge o medo e a insegurança de atuar em uma realidade totalmente desconhecida. Com isso, é preciso reforçar a necessidade de promover a formação continuada específica para as escolas rurais do campo.

Para Ribas e Antunes (2017, p.116) “[...] os processos formativos têm adquirido tamanha relevância na formação e profissionalização de professores [...]”. A formação continuada específica e com oportunidade de socialização dos pares se torna importante, pois alicerça a segurança e a motivação para enfrentar os desafios diários do contexto escolar. Para as autoras “[...] é na trajetória docente, na experiência como um todo, que os saberes experienciais criam e produzem novas ideias a partir das quais, os educadores rurais poderão teorizar sobre sua prática educativa” (p.117). Essas experiências e troca de saberes proporcionam, também, um ambiente agradável e harmonioso entre os pares, alunos e famílias.

Para Tardif (2000, p. 217) “[...] do ponto de vista profissional e da carreira, saber conviver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”. Devido a isso, a relevância em não querer impor o que sabe, mas sim, investigar e observar a cultura local. Regras e procedimentos, partindo do conhecimento dos alunos. Ao olhar do autor supracitado (2000, p. 218), “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades:

Esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos e categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos e escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2000, p. 218).

Devido a isso, consiste um significativo desafio, proporcionar uma integração e compartilhamento de experiências aos professores, concretizando a troca de saberes

e fortalecimento das relações. São muitas as pesquisas relacionadas a formação de professores nas mais diversas áreas da educação. Para Gelocha (2016, p. 79) “a Formação Continuada é um dos pré-requisitos básicos para a transformação da prática pedagógica do professor. É através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com as novas concepções [...]” que ocorre o desenvolvimento profissional do professor. Essa formação continuada, é um espaço para dividir e socializar experiências cotidianas, buscar inovações e soluções, no combate aos desafios do contexto escolar. Para Garcia (1995, p. 23), “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais, por meio dos quais, a Didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino”. Essa melhoria acontece através das possíveis trocas de saberes entre profissionais que compartilhem suas demandas e desafios. Com isso, surgem motivados profissionais, inovando formas de aprender e ensinar. Uma formação continuada na prática diária, no compartilhamento de experiências, na troca de saberes no agir e pensar a escola, sentindo-se responsáveis pela formação e a vida dos alunos.

A educação igual para todos, não pode ser entendida como a maneira generalizada de instruir. A tendência à essa homogeneização é comum nas escolas rurais do campo ou urbanas, pois o currículo é único sugerindo adaptações para cada contexto. Devido a isso, essa questão vem sendo amplamente discutida nos trabalhos acadêmicos sob o pressuposto de que ela deve ser universal, sem ser totalitária e homogeneizante. De acordo com o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica com o PARECER nº 36, de 4 de dezembro de 2001, a Constituição do Rio Grande do Sul recebe um destaque especial, pois “é a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país”, mas, mesmo constando na Constituição, encontramos condições precárias, tanto para formação dos professores atuantes nas escolas rurais, como para toda comunidade escolar.

Em relação à formação profissional, há vários desafios a serem superados que limitam o agir pedagógico desses professores. Farias e Antunes (2012, p.112) indicam que “professores e professoras que atuam no meio rural apontam que a interdisciplinaridade se torna um dos maiores desafios do processo de ensinar no campo, materializada pela falta de vivência/convivência com o meio em que estão inseridos”. A falta de experiência, percepção de pertencimento ao contexto de trabalho e valorização dos costumes do campo, são outras dificuldades enfrentadas pelos

professores, pois mesmo que exista um discurso para dar visibilidade, o povo das comunidades rurais, respeitando a igualdade social, o direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao seu conhecimento, as ações continuam sendo contrárias. É prevista em lei Brasil (1996) (Lei 9394/96 – LDB, Art. 28), a necessidade de promoção de adaptações às peculiaridades da vida rural de cada região, mas ainda permanecem entraves para a sua execução. Contempla conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural. Exigências da Lei que não estão sendo praticadas nas escolas. A dúvida entre as terminologias rural e do campo, são as ruralidades que vão transformando a cultura e as pessoas. Como a maioria dos gestores e professores são da cidade acabam trazendo mais a cultura urbana do que preservando a local, a qual deveria ser reforçada e mantida na escola. Com isso:

Ao estudar e tentar compreender a trajetória das escolas e dos professores das escolas rurais do/no campo, ao longo da História da Educação, ocorreu uma significativa oportunidade de aproximação com parte de uma história, ainda pouco contemplada e que, em detrimento da modernização da sociedade e dos avanços tecnológicos, está inevitavelmente segregada, esquecida. (FARIAS e ANTUNES, 2012, p. 113).

É preciso reforçar as soluções para os desafios e demandas das escolas rurais, pois assim as comunidades poderão manter seus movimentos em busca da visibilidade, em especial a atenção e fortalecimento para os professores das escolas rurais, pois são eles os responsáveis pela formação e o empoderamento dessas comunidades.

Sempre houve o empenho dos trabalhos acadêmicos para a pesquisa sobre a desvalorização, os desafios, demandas e necessidades dos professores das escolas rurais do campo, porém isso não foi o suficiente para mobilizar autoridades no sentido de colocar em prática novas propostas legislativas. Dessa forma, é preciso dar um basta a essa situação, procurando novos meios de intervenção que fortaleça a esperança para esses profissionais. Eles precisam se sentir como um dos agentes da transformação do cotidiano escolar, pois “o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem” Tardif (2002, p. 36).

Essa aprendizagem que gesta com o período opositor ao real significado da profissão docente, deve ser utilizada como aporte para a retomada da valorização dos responsáveis pela formação dos profissionais de todas as áreas. A intenção ao partir “[...] de um diagnóstico crítico do campo da formação de professores não para o dismantelar, mas para nele buscar as forças de transformação (NÓVOA, 2017, p. 1111). Pois, com isso os profissionais terão mais segurança nas suas práticas e ações que reintegrem a dignidade da profissão docente. Isso não significa aceitação, porém persistência na “[...]denúncia da situação da escola pública e da formação de professores. Mas este diagnóstico só tem sentido se for acompanhado por gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da ação” (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Essa ação de movimento, de união e da recuperação da valorização profissional, está entre as propostas da cartografia digital das escolas rurais do campo ao buscar promover a Comunicação e interação entre as escolas e seus atores. As relações já começaram a acontecer na coordenação da professora Helenise Sangoi Antunes, ocasionada pela aproximação da UFSM, por meio do grupo GEPFICA com as escolas estaduais rurais do campo da 8ª CRE, durante o projeto *CEBER* e, também, por vários trabalhos acadêmicos. Inclusive, durante essa dissertação que busca um novo significado à formação continuada de professores.

Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional. (NÓVOA, 2017, p. 1111)

Esse momento crucial obriga ações que aos poucos vão se concretizando. A cartografia digital abre espaço ao compartilhamento de experiências, à comunicação e, para a formação de professores. Com a aproximação das escolas durante esta pesquisa, mesmo sem financiamento, surge a oportunidade de iniciar, em agosto do corrente ano, o seminário vinculado ao PPGE, intitulado: “História de vida, pertencimento e escolas do/no campo: um legado na formação continuada de professores”, coordenado, pela professora Helenise com apoio do GEPFICA, o qual será desenvolvido até dezembro de 2019. Esta ação tem envolvido todos os integrantes do GEPFICA em encontros mensais com os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental de Arroio Grande, com uma proposta diferenciada,

abrindo espaço para os professores contribuírem na construção do conhecimento. Para Nóvoa (2017, p. 1117) “não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação”. Para o autor todos precisam ser reconhecidos profissionalmente e valorizados da mesma forma, criando um espaço intermediário entre a universidade e a escola, mas que seja um espaço aberto a possibilidades e integrações.

Nesse sentido, a cartografia digital das escolas rurais do campo, surge como um local virtual, onde poderão ser realizadas as reivindicações. Mas, principalmente, que possam ser divulgadas as ações de mudança, que incentive uma proposta de fortalecimento entre os pares, famílias, comunidade e a universidade. Para Nóvoa (2017, p. 1116):

A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa.

Essas ações terão sequência na Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte, também colaboradora na pesquisa dessa dissertação. Dessa forma, as formações continuadas serão divulgadas na cartografia digital das escolas rurais do campo, para que todas as escolas possam ter conhecimento sobre os encontros. Futuros projetos serão desenvolvidos na busca de recursos para que as formações presenciais possam chegar às demais escolas, ampliar e alimentar a cartografia digital nessas localidades.

Com foco na formação continuada de professores e no fortalecimento da comunicação, interações, compartilhamento de experiências e troca de saberes a cartografia digital também inclui o GEPFICA/UFMS, como mediador das formações e relações, firmando-se como um lugar comum de ensino e aprendizagem. Ao manter as informações sobre as escolas, a cartografia digital poderá, inclusive, ser utilizada nas aulas da pedagogia para que os futuros professores conheçam parte dessa realidade, localizações e contextos. A maioria desses docentes, partem do aprendizado adquirido nas universidades, e dificilmente, existe a oportunidade de estágios nessas escolas.

Isso se torna importante, pois deslumbrados com todo o seu período de formação e motivados pela companhia dos colegas e orientações de professores, passam a acreditar que a mesma motivação os acompanhará, no dia a dia da

profissão. Porém, ao se defrontar com a realidade das escolas, principalmente, na área rural, onde a maioria estão localizadas em áreas isoladas e de difícil acesso, passam a enfrentar desafios diários. Quando isso acontece, algumas vezes, mudam um pouco a sua percepção e motivação sobre o “ser professor” em uma escola rural do campo. Mas, se houver uma formação específica, o reforço e a motivação com amorosidade, encantamento, busca de leituras, relatos de práticas profissionais que movimentam os sentimentos humanos no ato de ensinar e aprender, haverá respeito e equilíbrio emocional, pois “é a segurança que expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se”(FREIRE, 2007, p. 91). Esse rever-se do qual fala Freire (2007), constitui a base para (re)aprender novas formas para recuperar a dignidade e condições necessárias de empoderamento e de ser um bom professor.

Mas o que é ser um bom professor? Para Nóvoa (2009), não há receita para ser um bom professor, mas o autor traz algumas disposições como sugestões do caminho para ser seguido. Ele inicia ressaltando a importância do “conhecimento” que, para ele “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p.30). Portanto, o professor deve conhecer a realidade dos alunos, compreender suas diversidades e trabalhar os conteúdos, ao saber utilizar exemplos e práticas didáticas facilitadoras do seu entendimento e aprendizado.

Para os professores atuantes nas escolas rurais do campo e que nasceram nesses contextos, isto até pode ser fácil, pois o sentir-se pertencente ao local e conhecer as necessidades dos seus alunos facilita a interatividade e o trabalho com as diversidades locais. Mas, para os educadores vindos das escolas urbanas, surgem novas demandas e perspectivas quanto a atuação docente e o funcionamento dessas escolas nas comunidades rurais.

Para Trindade e Werle (2012, p. 32) “na zona rural, a escola não está desligada da sociedade. Ela é uma instituição importante, uma forma de elevação do *status* social, uma forma de melhorar a vida; um elemento para entender as modernidades que são introduzidas no campo [...]” e esta instituição é a esperança de um futuro melhor por isso “[...] a luta da população rural por escola, pela instrução de seus filhos, relaciona-se à luta por conquistar um direito mínimo, de igualdade e oportunidades” (TRINDADE e WERLE, 2012, p. 32). Essas oportunidades são negadas na medida em que as pessoas são obrigadas a migrar das suas localidades para terem o direito

à educação. Naturalmente, para os autores esta é “uma forma de se defender da ignorância, de ter condições de participar politicamente, de ter um espaço público para troca de opiniões e experiências” (p.32).

Para Nóvoa (2009), um dos passos para ser um bom professor, diz respeito à “cultura profissional”, o conhecimento necessário do professor quanto ao seu ambiente de trabalho. “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes.” (NÓVOA, 2009, p.30).

Quando atuei, como professora voluntária de informática, em uma escola municipal da periferia da cidade de Santa Maria, também me senti insegura pela falta de experiência e por não estar familiarizada àquele contexto escolar. Essa experiência aconteceu na mesma época, em que visitei as escolas rurais do campo como pesquisadora, a cada conversa com os professores, compreendia perfeitamente o que eles estavam vivenciando, pois sabia da dificuldade de atuar em um espaço desconhecido. Para isso, o “[...] diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. É esse diálogo que promove a trocas de saberes, de experiências, o trabalho coletivo do contexto escolar. Conforme Antunes (2007, p.5):

Os educadores não podem ignorar que a instituição escolar, através das práticas pedagógicas e dos conhecimentos ensinados, contribui na construção das maneiras de pensar, atuar, perceber e falar a respeito da realidade do mundo e de cada aluno. Todas essas experiências influenciam a percepção, a interpretação e a valoração da realidade.

Para tanto, essa capacidade de relação e de comunicação, saber se relacionar e interagir com colegas e alunos, define o respeito e melhorias do trabalho escolar, “o tacto pedagógico” (NÓVOA, 2009, p.30).

O respeito e a conquista são adquiridos através das ações e pela perseverança em busca da formação continuada, pois abrem oportunidades para novas práticas. Com a formação no PEG/UFMS tive oportunidade de vivenciar novas experiências e adquirir habilidades que, muitas vezes, não estão contidas em textos e livros. Mas sim, na ação cotidiana escolar! É no chão da escola que se dá as interações e trocas, possibilitando o agir de acordo com o conhecimento adquirido.

O trabalho em equipe, também é fundamental para o desenvolvimento profissional que se faz “dentro do trabalho” que segundo Nóvoa (2009, p. 31):

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

O exercício profissional, as pesquisas, a reflexão sobre a prática e colaboração de colegas na escola, são ações coletivas importantes. Essa compreensão obtive, diante da minha insegurança inicial, como professora voluntária de informática. Mas, ao buscar ajuda, conversar com professores e discutir sobre a minha prática e objetivos pedagógicos, melhoraram as relações, a comunicação e a atuação profissional, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

De nada adianta o conhecimento, caso o professor não esteja comprometido com o desenvolvimento dos seus alunos. Certamente, para ser um bom professor é preciso ter “o compromisso social”, (NÓVOA, 2009, p. 31):

Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.

Pensando nesse compromisso social e na experiência como professora, entendo o processo formativo discente imerso em uma prática pedagógica inovadora; que contribua, enfim, com a aprendizagem. As dificuldades de aprendizagens não podem ser tratadas como um assunto natural e imutável. O compromisso com a sociedade de formar cidadãos deve ser mantido, assim como, a educação, com qualidade, que emancipe as pessoas.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto à indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2000, p. 27):

Ser professor, vai além da preocupação com a exposição do conteúdo. É preciso conhecer os alunos, compreender e respeitar o tempo e limite de cada um. Diversificar as práticas pedagógicas, para conhecer, quais delas, contribuirão para o aprendizado. Manter-se comprometido, em constante aprendizagem, formação



continuada com participação ativa na construção do conhecimento. Nesse contexto, a formação continuada poderá ser estabelecida por meio da cartografia digital das escolas rurais do campo. É um desejo, um movimento que precisa ter continuidade e atualização, com ideias e sugestões dos envolvidos nestes contextos escolares. Desenvolver e fortalecer parcerias em prol destas escolas, é um projeto de vida e de esperança para além do que é visto e vivido. É um processo de troca de emoções de todos aqueles educadores que ajudam, diariamente, a construir a vida e pôr em prática sonhos.

## 5. A CARTOGRAFIA DIGITAL: PERCEPÇÕES E AVALIAÇÕES

A abordagem alusiva à cartografia digital prescinde de percepções e avaliações. Nesse foco, para a análise das narrativas, utilizo uma modalidade qualitativa, com as considerações a partir da transcrição e leitura das narrativas dos colaboradores, assim como, percepções que surgiram durante as entrevistas. As entrevistas e narrativas “[...] centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si” (SOUZA, 2014, p.43).

Essas informações possibilitam análise e diagramação das informações, a partir das quais, construo as seguintes categorias de análise: escolha profissional, processos formativos, desafios docentes, diferença entre o rural e o campo, a tecnologia na formação continuada de professores e a avaliação da cartografia digital como dispositivo potencializador na formação continuada de professores. Desta forma, a análise é realizada, a partir da continuidade ou ruptura das informações coletadas. As narrativas foram sendo agrupadas conforme a frequência em que foram apresentando algumas semelhanças e por isso, colocadas em blocos. As rupturas são apresentadas em narrativas, com informações diferenciadas, como sendo o novo, o que ainda não foi dito durante as entrevistas.

A construção de critérios de análise nasce articulada aos processos de leitura cruzada, leitura analítica e leitura compreensiva-interpretativa, implicando-se no modo como cada sujeito eleger para narrar ou escrever sobre si, suas referências socioculturais, as regularidades e irregularidades históricas dos percursos e trajetórias de vida-formação, bem como pelo aprofundamento narrativo, frente a interioridade, exterioridade e a subjetividade de cada narrativa (SOUZA, 2014, p. 45).

As análises narradas pelas professoras possibilitam conhecer, um pouco mais, sobre as suas histórias, seus processos formativos e como se constituem professoras. Para preservar suas identidades, as mesmas escolheram seus pseudônimos: Amor, Ansiosa, Camponesa, Esperança, Margarida e Vitória. Ao narrarem um pouco das suas experiências, colaboram com a pesquisa científica buscando “[...] lembranças que necessitam ser conhecidas para que se possa, realmente, compreender o universo de formação no qual os professores estão inseridos e o sentido que ser professor assume no decorrer da carreira docente.” (ANTUNES, 2007, p. 1).

## 5.1 A ESCOLHA PROFISSIONAL<sup>32</sup>

Esta categoria de escolha profissional é individual e única. A observação nos detalhes profundos da narrativa se faz necessário para a compreensão de como a profissão pode aflorar ainda na infância ou, em alguns casos, ter influência dos processos formativos que foram se desenvolvendo no decorrer da vida escolar.

O relato das histórias de vida dos professores torna-se, assim, um elemento fundamental para acionar o processo de reflexão, inclusive sobre os motivos que levam homens e mulheres a tornarem-se professores. Permite também uma aproximação e compreensão dos fatores que contribuem para o desânimo, a intolerância, o egoísmo, a agressividade e o próprio descrédito em relação à ação docente. (ANTUNES, 2013, p. 378)

Essa compreensão pela escolha profissional é observada nas três narrativas analisadas para esse bloco, as quais demonstram, ao narrar, suas histórias, suas paixões de infância pela profissão docente:

Desde sempre eu quis ser professora, eu adoro minha profissão, eu sempre gostei. Lembro até nas minhas brincadeiras de criança, lá em casa. Eu arrumava as cadeiras como na sala de aula e dava aula, até eu mais xingava os alunos que dava aula. Como eu sempre quis ser professora, mesmo com a desvalorização e o descaso, eu adoro ser professora, eu sempre digo que quando se faz tudo com amor, tudo se torna mais fácil. A gente tem os dias de folga, mas aqui é muito bom quando a gente chega no portão, as crianças vêm correndo. Isso é gratificante. (Entrevista Narrativa – professora Amor)

Eu sempre tive vontade de ser professora, quando a gente é criança a gente é voltada pra aquilo ali... e aí... meu pai, ele é contador, mas antes de ser contador ele foi professor. E na minha família também tinha bastante gente professora. Mas o que começou me chamar atenção, é o descobrimento das crianças porque sempre quando eles veem para escola, como eles são pequenos, tudo é uma descoberta e sendo aqui no campo, pra nós tudo é uma troca, pois como a minha realidade é urbana sempre é uma troca de experiências porque eu trago que vem do centro e eles o rural. (Entrevista Narrativa – professora Camponesa).

Desde a minha infância, início da minha vida escolar, amava ler, amava escrever, a minha alfabetização foi muito rápida e tive muito contato com professores na família, duas pessoas bem próximas eram professoras, acho que teve um pouco de influência, quando eu era criança. Mas na adolescência me apaixonei pela educação, por isso, decidi ser professora. Iniciei trabalhando na alfabetização e gosto muito, depois assumi ensino médio, mas gosto muito da alfabetização. (Entrevista Narrativa – professora Esperança)

Conforme as narrativas, as professoras Amor, Camponesa e Esperança revelam sobre suas lembranças sobre a vontade de ser professora e seus processos formativos que incentivaram a dedicação à carreira docente. O amor à leitura e escrita, a paixão pela docência

---

<sup>32</sup> A escolha profissional é definida por Antunes (2001), como a capacidade do professor em construir a sua escolha em relação a profissão docente.

e pela educação são estímulos para tornarem-se professoras. Nasceram com o amor e desejo pela profissão; fator determinante para que, mesmo nos momentos difíceis, ainda encontrem motivação na carreira docente. Dessa forma, seus sentimentos e a realização pela profissão escolhida foram contínuos em suas narrações.

A reflexão e a busca em si, fazem com que as outras três professoras alfabetizadoras, Ansiosa, Margarida e Vitória, mesmo estando próximas de optar por outras profissões, se apaixonassem pela docência:

A minha mãe já está aposentada, mas era professora e daí tem essa coisa familiar, fazer o magistério, tinha um caminho e a coisa foi acontecendo e se tu não tem tu vai pegando o jeito, eu chegava em casa a minha mãe me ajudava eu ia apresentando trabalhos e pegando gosto, mas quando tu assume é um baque, é tudo novo, mas tu vai te adaptando, gostando se apaixonando pela profissão. Hoje mesmo estou dando início a minha aposentadoria, e já estou pensando nos alunos, os bilhetinhos: “*tu és a melhor professora*”, e isso me dá um aperto no coração, vou ter que trabalhar bem isso, todo carinho que a gente tem com eles. Eu falo para eles a “profe” chama a atenção porque eu quero o bem de vocês. Sou exigente, mas tem o lado afetivo. Coisas que a gente vai aprendendo e vai pegando o jeito a prática a segurança, as ideias vêm à cabeça porque isso é a tua vida (Entrevista Narrativa – professora Ansiosa).

Minha profissão ou era ser professora ou bancária, sempre desde de criança eu imitava a minha professora, colocava calçados de salto, roupas e ia para o meu roupeiro, e meu roupeiro com giz é o que eu fazia de quadro, era o que tinha na época, quando eu era pequena, com sete anos, eu dava aula para os alunos imaginários. Minha mãe se formou professora. Meu sonho era ser professora quando criança, posteriormente era professora ou bancária, fiz o técnico de contabilidade, gostava também bastante da área bancária depois fiz magistério e decidi ser professora, gosto muito da profissão (Entrevista Narrativa – professora Vitória).

Eu não pensava ser professora, quando fui fazer vestibular queria outra coisa, mas meu pai porque a tia é professora, fulana é professora tem que ser professora Passei, em pedagogia mas na metade do curso eu casei e ia desistir, era muita teoria, eu tinha muita dificuldade nas provas, eu era muito nervosa. se eu fizesse a prova oralmente eu ia muito bem, mas colocar no papel, me dava um branco, eu estudava muito e compreendia o que eu lia, até que eu comecei as observações e estágios e me apaixonei pela profissão (Entrevista Narrativa – professora Margarida).

As narrativas revelam dúvidas ao escolher a profissão. Contudo, sanadas ao longo da trajetória docente, com a prática e reflexão, no convívio com os alunos e com colegas. Para Dolwitsch e Antunes (2018, p. 1005) “[...] analisar os percursos formativos da vida de alguém é, também, aproximar-se das singularidades, dos sentimentos, das ações que interagem com contextos sociais e culturais e, principalmente, com o modo como cada pessoa constrói a si própria”. Essa construção acontece, diariamente, unindo a teoria e a prática, “é neste entrelaçamento que reside

o segredo da formação inicial dos professores, bem como da construção de processos de indução profissional (residência docente) que assegurem a transição entre a formação e a profissão[...]”(NÓVOA, 2017, p. 1124).

## 5.2 PROCESSOS FORMATIVOS<sup>33</sup>

Em relação aos processos formativos, as professoras narram sobre as suas experiências e formação escolar. Relembrem momentos fundamentais, para mantê-las na profissão docente. Cada narrativa, apresenta suas particularidades, processos formativos “[...]que partem dos conhecimentos adquiridos na infância, ao ingresso no Ensino Fundamental, Médio e conclui no Superior[...]” (ANTUNES 2011, p. 124). São lembranças que trazem “[...] significativos ritos, mitos e (re)significação com que ele se depara no momento em que caminha rumo a uma profissionalização”. (ANTUNES 2011, p. 124).

Eu já tenho 27 anos de profissão, no estado vai fazer 7 anos, antes trabalhei como professora., mas em outros estados e até países, mas como professora particular. Na minha infância sempre estudei em escola urbana rede pública estadual. Fiz magistério, eu era de uma ordem religiosa, minha primeira experiência como professora, foi em uma escola rural no interior do município de Salvador do sul, depois sempre em grandes capitais e até fora do país. Morei dois anos, na Argentina, dois anos, na Bolívia e seis anos no Haiti, trabalhava com oficinas e ensinava a língua portuguesa, participava de projetos na saúde, mas sempre com foco na área de educação. Fiz licenciatura na privada e pós-graduação na federal. Vim para Santa Maria em 2011 para fazer uma pós-graduação, conclui o mestrado em ciências sociais em 2013, foi nesta época que fiz o concurso e fui aprovada pelo estado e fiquei morando em Santa Maria (Entrevista Narrativa – professora Esperança).

O caminho que conduz a professora Esperança à profissão docente foi muito amplo e significativo. Inclusive com experiências em outros países e com outras culturas. Hoje, ao trabalhar como professora alfabetizadora, pela primeira vez, em uma escola rural do campo, demonstra que sua paixão continua sendo pela alfabetização.

A capacidade de resistência e de tenacidade tornam-se tão importante como a habilidade de aprendizado, porque, em muitas situações, o que irá

---

<sup>33</sup> Processos formativos, segundo Antunes (2001), é todo o aprendizado construído ao longo de uma trajetória pessoal e profissional, durante a carreira docente.

determinar o sucesso ou fracasso profissional de um aluno é justamente o equilíbrio que estabelece entre os distintos elementos de sua formação, proporcionados pelas diferentes instituições escolares pelas quais passou. (ANTUNES 2011, p. 124)

As marcas de cada processo formativo dependem das percepções individuais e dos vínculos, estabelecidos com o ensino e aprendizagem. O sentimento de pertencimento foi identificado, principalmente, na professora Amor. Ela estudou, mora e se torna professora na mesma localidade:

Na época que eu estudava na escola era tudo diferente... eu estudei aqui, casei e fiquei morando aqui, As minhas professoras dos anos iniciais me marcaram muito, lembro delas até hoje, eu tinha ciúmes das minhas professoras, tinha uma que eu não desgrudava e não queria que ninguém se aproximasse dela. Lembro até hoje, da minha experiência, meu primeiro dia na escola urbana. Minha mãe me levou até a porta da escola, lembro perfeitamente até hoje, fiquei na porta e quando vi uma cadeira vazia corri e me sentei e fiquei bem quietinha demorei muito para me acostumar, fiquei muito amiga de uma colega também tímida que sentava na minha frente. Trabalhei anos só com magistério e só depois me formei (Entrevista Narrativa - professora Amor).

A expressão da professora Amor é emocionante. Narra e relembra todo seu processo formativo com imenso carinho pela escola, na qual foi aluna e hoje é professora. Ao lembrar do primeiro dia de aula, quando teve que trocar de escola, se emociona. Recorda o quanto foi desafiador ir para uma escola urbana, tudo muito diferente, mas também, lembra como foi bom tudo que aprendeu para atuar hoje como professora. Ela fala com muito carinho dos seus alunos e sobre o amor a sua profissão. A professora Camponesa teve outras experiências, mas, também, atuando há bastante tempo em escola rural do campo.

Eu comecei a trabalhar, como professora, aos quinze anos, quando fiz estágio pela prefeitura, pelo CIEE<sup>34</sup> –numa escola rural de Itaara, ela se chamava Santos Dumont, hoje atualmente, ela já tem outro nome. Logo após fiz formação em pedagogia, fiz magistério antes, depois eu fiz a pós em psicopedagogia. Comecei atuar aqui na escola em 2002. então eu já venho numa trajetória de muito tempo, é a única escola do estado que eu trabalhei (Entrevista Narrativa – professora Camponesa).

A professora Camponesa atua, há bastante tempo, em escolas rurais do campo. Desde 2002, o que já a torna pertencente à localidade escolar. Sempre atuou em escola rural e está na mesma escola há dezessete anos. Ambas demonstram

---

<sup>34</sup> CIEE- Centro de Integração Empresa – Escola

sentimento de pertencimento à localidade que atuam, amam suas escolas e a profissão docente. Falam com doçura sobre seus alunos.

Essa experiência em escola do campo é nova, minha realidade sempre foi urbana, o início da minha vida escolar, fiz o normal, depois magistério, sempre em escola pública, depois graduação foi em escola privada, eu comecei uma especialização, não concluí porque no final tive que ir para outra cidade (Entrevista Narrativa – professora Ansiosa).

Eu estudei em escola urbana e depois estudei cinco anos em escola rural, quando fui para o município de Cerro Largo. Fiz o técnico em contabilidade, fiz magistério e decidi ser professora, já fui gestora e acho que sempre se aprende muito nas formações (Entrevista Narrativa – professora Vitória).

Há processos formativos imensamente ricos, desde o da professora que esteve em vários países e realizaram o curso normal. Processos formativos diversificados; mesmo com uma experiência internacional até a mesma que estudou na escola urbana e lecionou na rua. Uma forma diferente chegando à docência. Com isso, pode-se dizer que “[...] os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente (ANTUNES, 2011, p. 31).

Os processos formativos são importantes na postura profissional, porque muitas vezes, as marcas deixadas pelas experiências como aluno(a), refletem nas suas práticas educativas. Pois, “as lembranças da escola não fazem parte somente do mundo infantil, mas encontram-se vivas nas histórias de vida de muitas professoras” (ANTUNES, 2007, p. 1). Como é o caso da professora Margarida, que hoje consegue entender o tempo de aprendizagens de cada aluno, pois também teve dificuldades na sua infância:

Eu não fiz o jardim. Na época era jardim, não era pré. Eu tinha vindo com cinco anos para Santa Maria/RS, morava em Cruz Alta/RS, com seis anos eu fui direto p 1º Ano, num colégio só para meninas. Colégio de freiras, com as normalistas. Alfabetizei-me na escrita e não sabia ler, porque eu memorizava, eu chegava em casa e a mãe lia pra mim. Então, quando eu ia para os testes de leitura, lia o que tinha decorado. A mãe pagava uma vizinha, que era normalista para me dar aulas de reforço e, mesmo assim, não aprendi a ler. Eu não lia; eu sabia o texto de cor e fazia de conta que lia. Escrevia tudo que me ditavam, mas não conseguia ler. Daí minha mãe me tirou da escola quando eu estava na metade do 2º Ano e me colocou no 1º Ano novamente em outra escola e daí sim eu deslanchei e aprendi a ler. Não consigo lembrar do meu 1 ano, na primeira escola que estudei. Lembro dessa segunda escola, mas daí nos mudamos e troquei de escola novamente fiz do 2º ao 4º Ano e dessa escola tenho lembranças bem boas. Por isso, eu gosto tanto do primeiro ano, aprendi com a minha história que cada aluno tem um tempo de aprendizagem. Como eu não tinha intenção de ser professora, não fiz normal, fiz pedagogia e fiz especialização em coordenação pedagógica. Por isso, eu

sempre defendi os pareceres descritivos, porque às vezes, tu decoras para fazer a prova e por isso eu gosto muito de trabalhar com as crianças, cada aluno tem seu tempo. O primeiro ano é uma carga muito pesada, e eles querem brincar e fazer isso de uma forma divertida é complicado. eu tento brincar e ensinar. Eu já fui professora do pré e trabalhava muito números, letras e quando passava eles para o 1º Ano já estavam prontos e hoje tem muitas outras coisas, a ausência familiar, não trazem temas, não trazem material, uma ausência parental muito grande e as crianças precisam de estímulo. A falta de comprometimento da família, isso pesa bastante. (Entrevista Narrativa – professora Margarida).

A relação estabelecida com as crianças e com a profissão foi se fortalecendo pela prática, pela compreensão e paciência com as dificuldades dos alunos, influenciada pela sua história formativa. Embora, a professora Margarida não sonhasse em ser professora, hoje demonstra muito amor pela profissão e cuidado com seus alunos, isso comprova que “a competência profissional se forma na prática de sua profissão”. (IMBERNÒN, 2019, p.1). Para Antunes:

A aproximação dos significados construídos em relação à profissão de professor alfabetizador permite conhecer o que eles pensam sobre escola, ensinar, aprender, cotidiano escolar e educação, bem como sobre os fatores que interferem ou não na valorização da profissão, incluindo-se também seus sonhos, medos e desejos (ANTUNES, 2007, p. 1).

Seus medos e desafios podem ser apresentados ao serem condicionados a atuar em locais que se diferenciam da sua realidade. Essas mudanças e trocas de escolas às vezes dificultam, por exemplo, na compreensão entre o rural e o campo. As professoras, na maioria das vezes, não veem diferença entre as terminologias: pensam que são a mesma coisa, sem diferença. Outras, consideram a terminologia rural, porque está entre o campo e a cidade. Outra, ainda pensa que é uma escola rural com características urbanas. Mas, nunca tiveram uma formação inicial e continuada específica, para entender o significado, que essas diferenças existem na profissão. Nesse sentido, reafirmo a necessidade de dar continuidade a esta pesquisa com a divulgação da cartografia digital das escolas rurais do campo, reforçando a compreensão das leis e diretrizes, para que as professoras possam garantir seus direitos e solucionar desafios emergentes de uma sociedade narcisista e egoísta, sem valorizar a natureza e o que é oriundo das comunidades rurais do campo.



### 5.3 ENTRE O RURAL E O CAMPO<sup>35</sup>

As análises das narrativas, apresentadas neste bloco, referem-se à categoria entre o rural e o campo. Ao escutar as narrativas, observo algumas situações sobre os conflitos e diferenças entre o rural, campo e urbano, assim como a forma resiliente dessas professoras trabalharem com as crianças. E, mesmo sem formação para atuar nessas realidades, a emoção do fazer docente está narrada ao falar sobre si, dos alunos e da escola. É uma relação de amor e comprometimento com a profissão que se fortalece no decorrer da trajetória docente, “[...] o compromisso profissional é resultante de ação reflexiva do professor frente à realidade, em busca de si mesmo, das forças geradoras que o levaram à docência como profissão é que o mantém nesta trajetória”(MACIEL; ISAIA e BOLZAN, 2012, P.184). No bloco a seguir é possível compreender os desafios enfrentados pelas professoras:

A gente procura trabalhar como escola do campo, mas é que vem muita coisa de fora, por exemplo, até os livros didáticos que a gente acaba nem aproveitando. O ano passado tinha uma coleção muito boa direcionada à educação do campo, mas a maioria é para as escolas urbanas. A nossa escola é considerada rural, porque poucos alunos ficam aqui trabalhando na comunidade; os alunos querem sair, fazer uma faculdade, vão embora e acabam ficando só os mais velhos. Tem alguns alunos que vem de fora, de lugares retirados, do campo mesmo. Campo é o campo mesmo, pra fora, com criação de gado, galinha, porco e lavoura. Entendo que rural já é uma mistura, porque já vem muitos alunos que são da região urbana e vem pra cá, estudam aqui. Nunca tivemos um curso ou um conhecimento mais profundo sobre Escolas Rurais ou do Campo. (Entrevista Narrativa - professora AMOR, 2019).

É a primeira escola rural que trabalho, ainda estou me inteirando da realidade das famílias. Sempre trabalhei em escolas urbanas, cheguei aqui e tudo está sendo novidade é um pouco diferente. O que acho diferente em relação a outras escolas é quando as crianças falam dos deslocamentos, onde moram e do transporte para chegar até aqui. Tenho dois alunos que caminham dois quilômetros e quando chove inunda as estradas, os pais nem todos tem carro e diminui a frequência dos alunos nas aulas. sempre atuei em escolas urbanas, minhas maiores observações, é a distância dos alunos. eu percebo que eles têm muito orgulho dos pais, eles falam dos pais e do trabalho. eles falam da feira que os pais são agricultores. Eles falam com muito orgulho, meu pai é agricultor, plantador de fumo, como é primeiro ano, eles falam minha planta e vende na feira. A maioria é filho de agricultor. Eu vejo que a equipe diretiva está tentando congrega a família à escola realizando gincanas e, por exemplo, com a colheita tinha atividade na escola e o pai não tem como vir; é empregado e não tem como faltar.

---

<sup>35</sup> Nesta categoria, “entre o rural e o campo”, buscou-se a definição em Kolling, Nery e Molina, (1999) “utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p. 26)

Aqui estamos entre o rural, o campo e urbano. Pra mim, é só a nomenclatura mesmo, eu aqui estou na zona rural mas tenho o contato, essa lida do campo chega até aqui, eles tem o conhecimento da lida do campo, o rural e a localização. Nunca pensei muito sobre isso. É uma mistura; esta é uma escola rural e está deixando de ser do campo e ficando urbanizada. Nem sempre o pessoal do assentamento tem a lida do campo, nunca fui até um assentamento. Mas, para eles plantarem e ter gado, é preciso ter permissão. A vivência deles no campo é muito disso, tem muitos pais com a vida sofrida e não querem que os filhos fiquem aqui, plantando e colhendo, são pessoas que não tem férias, e dependem disso para sobreviver. Tenho o exemplo na família do meu pai. Família que trabalhavam de sol a sol, pequenos produtores que quanto mais filhos tivessem, melhor para ajudar. As crianças cuidavam da casa e trabalhavam no campo, nós íamos visitar, e eles não paravam nunca. Não tinham como tirar férias, pois quem iria cuidar das plantações e animais. Nas entrevistas durante a pesquisa socio antropológica, escutamos muito que os filhos têm que sair do campo, escutamos histórias muito sofridas e emocionantes, tudo longe e por isso querem que os filhos saiam dessa vida. E a gente tenta ajudar, tudo que eles trazem: doce, mel, verduras, nós compramos para incentivar e ajudar as famílias. (Entrevista Narrativa - professora Margarida).

Escola rural ou urbana eu não percebo muita diferença, para mim, onde eu estou, vivo aquilo que se apresenta. Sempre trabalhei em escola urbana, vim há a pouco tempo para a escola rural. Essa é a primeira que atuo. Sempre trabalhei em escolas urbanas, mas de periferia e com muitos desafios, não acho muita diferença, pois aqui tem desafios como em todas as outras. A gente tem que pensar a realidade onde está; o trabalho tem de ser feito de acordo com a realidade do aluno e da escola. Deve haver um olhar para a realidade em que se está. Tem escola do campo, rural e urbana, a meu ver o campo e rural é a mesma coisa, não sei dizer muito bem a diferença, São aquelas coisas que muda, né. Mas como também trabalho em uma escola prisional à tarde, na alfabetização, também tem suas diferenças, me adapto a cada realidade, todas tem seus desafios (Entrevista Narrativa - professora Vitória).

A partir da leitura das narrativas, percebo que as professoras se identificam de forma prazerosa com o exercício da carreira docente. Sendo esse, um elemento importante para que os educadores não percam o entusiasmo e a resiliência, frente aos desafios diários do contexto escolar: mesmo encontrando ambientes diferentes da realidade vivida, as professoras buscam formas de trabalhar a realidade dos seus alunos, ressaltando a necessidade de um olhar reflexivo sobre o cotidiano e os desafios enfrentados pelos seus alunos.

Mas, não são só desafios, nas escolas rurais do campo, fluem fatores que encantam a convivência escolar. Para a professora Margarida:

O número menor de alunos torna a escola uma grande família, todos se conhecem. A escola é mais simples, mas há mais diálogo, tempo para conhecer mais cada criança, sua família. Eles ficam aqui até o 9º Ano e estranham muito quando chegam nas escolas urbanas. Geralmente ficam isolados e demoram para se adaptar. Alguns pais têm casa na cidade e querem que seus filhos estudem aqui na escola. Entendem que aqui os filhos

têm mais contato com a natureza e um convívio mais familiar. (Entrevista Narrativa - professora Margarida).

Mesmo sendo escola rural do campo, as professoras abordam diversas práticas pedagógicas, para juntos, construírem conhecimentos diversos. Os planejamentos, quando não específicos, são adaptados para a realidade dos alunos.

Eu trabalho com os meus pequenos através das histórias deles, porque às vezes tu planeja uma coisa linda e maravilhosa, mas no decorrer do andar da carruagem eles, às vezes, não estão para aquilo, então o que eu faço com eles? Eu conto uma história e vou adaptando pra eles, sempre tento trabalhar o que está no cronograma e, em cima daquilo ali, vou criando estratégias e adequando ao planejamento. Tem a hora da informática, tem jogos, sempre voltado na área de educação, porque hoje, eles têm tudo isso em casa. Então, o brinquedo eles fazem lá, porque aqui eles vêm para aprender. Eu trabalho muito com os joguinhos. A música, os sons para expressão corporal deles, porque é um 3º Ano. Através dos sons, de fabricar, fazer pintura, acho que movimenta bastante, então é esse tipo de trabalho que a gente vai fazendo no decorrer do ano. (Entrevista Narrativa - professora Camponesa).

Na narrativa da professora Camponesa, é possível observar a dedicação ao planejamento das aulas e o trabalho com a ludicidade para contribuir com a aprendizagem dos alunos. Entretanto, não há trabalhos específicos com a terra. Com isso, as professoras não encontram diferenças entre as terminologias “rural” e do “campo”. Talvez essa compreensão não exista pela aproximação da cidade e dos costumes urbanos, que se misturam na vida rural do campo. Para contribuir no esclarecimento das terminologias foram inseridos alguns materiais, como vídeos específicos, explicando a diferença entre o rural e o campo, algumas leis e diretrizes. Também consta um link que, ao clicar na sobre a logomarca da SEDUC, abre a página específica da educação do campo e outra página com todas as leis e diretrizes sobre a educação do campo (Figura 48).

Figura 48 - Link SEDUC na cartografia digital



Fonte: Arquivo autora

A compreensão e entendimento sobre as leis e diretrizes são relevantes para o conhecimento do que pode ser realizado e amparado, legalmente, nas escolas. A inserção dessas leis e diretrizes na cartografia digital aconteceu por entender a importância da compreensão e utilização das mesmas, na defesa da educação rural do campo, com qualidade e gratuita para o povo dessas comunidades.

#### 5.4 DESAFIOS DA PROFISSÃO<sup>36</sup>

Em relação a essa categoria dos desafios da profissão docente, torna-se importante observar que as mudanças sociais, políticas e culturais, afetam a vida humana, aumentando os desafios da profissão docente, sobrecarregada pelas exigências burocráticas e diversidade dos alunos em sala de aula, “a formação de professores deve levar em consideração o desenvolvimento pessoal. O “professor é uma pessoa” e, por essa razão, é preciso investir na identidade pessoal e no saber da experiência vivida. (ANTUNES, 2011, p.26). É necessário investir na motivação e formação continuada dos professores, pois as crianças estão mudando seus comportamentos, o que também afeta a vida profissional docente. No bloco das narrativas sobre os desafios da profissão, além do descaso pelo governo, os professores destacam a influência da família no aprendizado dos alunos.

Eu tenho um amor muito grande, essa é minha escola do coração, passei num concurso fora de Santa Maria e consegui transferência pra cá. A escola aqui é uma família. Eu venho feliz, é cansativo é desgastante, mas é prazeroso, eu gosto muito. O ambiente escolar é muito bom, os colegas, as

<sup>36</sup>A categoria “os desafios da profissão docente” se refere as dificuldades e superações que os docentes precisam realizar para se adaptarem ao contexto escolar que atuam.

crianças, mesmo com a desvalorização, e o descaso com os professores. O nosso grande desafio é a mudança entre professor aluno. Antigamente, não tinha essa falta de respeito, naquela época era a professora que mandava. Agora, alguns pais, ao colocar as crianças na escola, acham que o professor tem que educar e esquecem que a primeira educação vem de casa; os primeiros professores são os pais. Outra coisa, é a falta de estudo, tanto dos alunos como o acompanhamento dos pais em olhar o caderninho, incentivar o aluno a estudar. O descaso, tanto pelo governo como pelas famílias, o que a gente tenta é trazer essas famílias para dentro da escola, não temos como trabalhar isolados, então procuramos o auxílio dos familiares. Os alunos têm mudado muito há uns dois anos atrás. Estão vindo alunos com dificuldades, não estão alfabetizados. E isso está acontecendo; as estruturas das famílias hoje, filhos que moram só com o pai ou com a mãe, tias, avós. Fizemos uma pesquisa sócio antropológica, fomos nas casas dos alunos, a gente agendava, as mães nos esperavam com bolinho para nos agradar e conversamos muito e, assim, compreendia mais as histórias dos alunos. Procuro trabalhar o ambiente que eles moram, não só dentro de aula. A gente está trabalhando a paisagem, essa semana estava trabalhando a questão da poluição, tem alguns que moram mais afastados ainda, o movimento. Eles fizeram uma redaçõzinha na semana passada sobre isso. Eu uso uns livros muito bons, que eram específicos para educação do campo. Porque existem uns livros com histórias que não tem nada a ver com as histórias deles (Entrevista Narrativa - professora Amor).

Estou iniciando agora na escola, tenho 14 alunos. Um é inclusão e não tem monitora, mas vejo que com o número menor de alunos torna a escola uma grande família, todos se conhecem, a escola é mais simples, mas há mais diálogo, tempo para conhecer mais cada criança, sua família. Como são alunos do 1º ano, eles focam mais, querem aprender, ler, escrever e daí prestam atenção, preciso agora conhecer um pouco mais a realidade deles (Entrevista Narrativa - professora Esperança).

Às vezes fico pensando, parece que a escola não é mais importante para os alunos, dia de sol estava tão bom em casa, que não quis vir na aula, no dia de chuva também não pode vir. Parece-me que o estudo não tem tanta importância para a família; talvez, essa aproximação com o urbano e algumas facilidades contribua para esse descaso com a educação. Isso é uma coisa que me incomoda um pouco, nos dias festivos, as crianças ensaiam, a gente prepara uma apresentação, investe em material, porque muita coisa tu paga do teu bolso, e no dia da apresentação, as vezes os pais dizem que não vem e, não trazem as criança. Quando são maiores, eles vem sozinhos, mas os pequenos precisam dos pais. Isso tudo vem de cima, dos governos e talvez, pelo fato de poder ter faltas, não torna tão importante a presença deles. Antigamente, quando não podiam faltar, eles frequentavam mais à escola. Nas entrevistas sócio antropológicas, escutamos muito que os filhos têm que sair do campo, escutamos histórias muito sofridas e emocionantes, tudo longe e por isso querem que os filhos saem dessa vida, só que isso vai nos marcando também. Tentamos ajudar, tudo que eles trazem: doce, mel, verduras, nós compramos para incentivar e ajudar as famílias, a gente faz o que pode (Entrevista Narrativa - professora Margarida).

Eles precisam de atividades que chame a atenção, eu trabalho com os meus pequenos através das histórias deles, porque as vezes tu planeja uma coisa linda e maravilhosa, mas no decorrer do andar da carruagem eles as vezes também não estão pra aquilo, então o que eu faço com eles? Eu conto uma história e vou adaptando pra eles, sempre tento trabalhar o que está no cronograma e em cima daquilo ali, vou fazendo o planejamento e adequando. Tem a hora da informática, eles vão na informática, tem jogos voltado para aquilo ali, sempre voltado na área de educação, porque hoje, eles têm tudo isso em casa. Então, o brinquedo eles fazem lá, porque aqui eles vêm para

aprender. Eu trabalho muito nos joguinhos pra eles, a música, os sons para expressão corporal deles, porque é um 3º Ano e através dos sons, de fabricar, fazer pintura, acho que movimenta bastante, então é esse tipo de trabalho que a gente vai fazendo no decorrer (Entrevista Narrativa - professora Camponesa).

Os alunos têm vindo com algumas dificuldades que não existia antes, quando eles vêm do segundo ano, os com a experiência, imaturidade dos alunos; antigamente tinha um caso, não sei se está aumentando ou se estamos vendo os alunos de um modo diferente. A gente não sabe dar o diagnóstico, mas chama os pais e orienta para buscar ajuda. E eles vão embora e a gente não sabe como ficam. Chegam no 5ª Ano e não conseguem ler. Tem coisa que a gente detecta, esse aluno vem, a gente faz avaliação, casos de o aluno vir da cidade, vir de outras escolas e outras que saem, às vezes com problemas que tu não consegue dar andamento. Não são os alunos que estão diferentes, somos nós que não temos mais idade, acho que temos um limite, temos que deixar para os mais novos dar continuidade. Uma coisa diferente e que chamou a atenção dos alunos, foi a menina que vinha do circo e se matriculou. Foi uma experiência muito especial, ela ficou uns três meses. Nós todos fomos no circo, conhecemos o pai, a mãe e o irmãozinho. Eles falavam: vamos ver a coleguinha no circo. Foi pouco tempo, mas uma experiência que é mais difícil acontecer na cidade (Entrevista Narrativa - professora Ansiosa).

A questão do aluno, digamos assim, acho que um grande desafio. É, talvez, a questão das mídias digitais, não sei se isso tira o foco dos alunos, porque eles não têm muito interesse de aprender, dessa forma que estamos ensinando. Sempre que a gente faz uma coisa diferente, nas aulas, percebo que eles adoram informática, educação física, artes, por exemplo, eles adoram. São bem interessados, mas, nas disciplinas básicas como a matemática em si, adição, subtração, agrupamento, dezena, centena etc. Eles não têm muito interesse. O comportamento vem mudando, por quê? Por que as coisas vêm mudando? E hoje, está assim, muita coisa em cima do professor, uma exigência muito grande. Hoje se exige, praticamente, tudo. A exigências vem de cima, de outras funções e nós estamos nos sobrecarregando muito, até na saúde, né... A gente tem várias coisas, se preocupa com os alunos, várias coisas que ele tem. Daí não consegue fazer aquilo e vai pra casa não dorme, não dorme .... Também depende de como se reage sobre isso, mas é difícil. Um dos maiores desafios são as problemáticas da família, em casa, às vezes o pai perde o emprego, o aluno sabe e se preocupa também. Às vezes tem violência e coisas fortes que afetam os alunos, a gente acha que não, mas afeta sim, não tem como ficar, estar bem na escola e aprender, se em casa existem conflitos e outros problemas (Entrevista Narrativa – professora Vitória).

As narrativas demonstram a preocupação das professoras com o momento atual e as dificuldades de aprendizagem das crianças, as mudanças culturais e familiares que estão afetando a vida no meio rural do campo. Essa “[...] atitude autor-reflexiva vai moldando um modo o pensar a si mesmo, ao outro e ao mundo, percebendo-se como um ser inacabado que se autoconstrói na experiência” (MACIEL; ISAIA e BOLZAN, 2012, P.184). Essas percepções vão fazendo com que as professoras busquem novas práticas e reflitam sobre a profissão, pois ao narrarem sobre suas experiências e desafios, além de produzir informações sobre a vida e o contexto pesquisado, as professoras também foram vivenciando “[...] no seu processo

de formação, aprendizagens experienciais inscritas em suas identidades e subjetividades, explorando distintas experiências [...]” (DOLWITSCH e ANTUNES 2018, p. 1005). Os desafios narrados explicam, um pouco, a causa da desmotivação profissional, as professoras sentem-se impotentes diante da realidade vivida, o descaso do governo e as dificuldades de aprendizagem de algumas crianças, que não existia na escola. Entretanto, o amor pela profissão é mais forte e as faz continuar amando sua profissão. Para Antunes (2011, p. 164), “é essa multiplicidade de sentimentos e desafios que torna tão encantadora a profissão de professor[...]”. Devido a isso, é que se percebe a esperança e a vontade dessas professoras em transformar essa realidade.

Conforme foi possível observar nas narrativas, a professora Amor, destaca sua paixão pela escola e apesar de ser cansativa, ela se sente feliz. Ela fala sobre o projeto sócio antropológico desenvolvido, o conhecimento da realidade dos alunos, e as novas estratégias de trabalhar a realidade dos mesmos. Esse envolvimento melhora as relações e abre oportunidades para novas experiências e aprendizagens. A professora Esperança, ao narrar sua primeira experiência em escola rural do campo, demonstra o quanto está motivada para atuar e conhecer a realidade dos alunos. Segundo ela, o número menor de crianças em sala de aula, ajuda, pois há mais tempo para se dedicar a cada uma e melhor conhecê-las. Ela destaca que o fato de atuar com o 1º Ano, a vontade de aprender a ler e escrever, faz com que os alunos prestem mais atenção durante as aulas.

Durante a narrativa da professora Margarida, ela destaca como um dos desafios da profissão, a escola parecer não ter mais o significado de antigamente, onde os alunos eram mais assíduos e adoravam estar na escola. Hoje, ao contrário, eles faltam por qualquer motivo e mesmo em dias festivos, que se dedicam ensaiando com as crianças. Às vezes, as famílias não comparecem e nem mandam os alunos, causando uma frustração. Mas, mesmo com esses desafios, ao visitar e conhecer as famílias, as professoras vão compreendendo melhor tudo que acontece. Ao escutar suas narrativas, é possível perceber que os desafios existem para todas e é preciso enfrentá-los. Para isso, a professora Camponesa busca atividades que chame a atenção dos alunos; assim, mesmo que tenha preparado a aula, quando percebe que não está de acordo com o esperado, vai adaptando. Ela aplica jogos, trabalha com a arte, com a informática para tornar as aulas mais atrativas.

Para a professora Ansiosa, um dos desafios é a dificuldade de aprendizagem dos alunos e salienta o desafio aumentar, quando iniciam uma avaliação. Às vezes, durante o processo, a família vai morar em outro local, pois quando isso acontece são transferidos para outra escola, interrompendo a investigação. Fica a preocupação de não saber como ficará o aluno, será que farão nova avaliação? O aluno passará por todo processo novamente? Para a professora, são vários desafios enfrentados. Entretanto, para ela, não são os alunos que estão diferentes, mas talvez a idade. Com o passar dos anos vão surgindo limites para os professores mais antigos. Para ela, o melhor seria dar lugar para os professores mais jovens.

Na narrativa da professora Vitória, entre as dificuldades da profissão, destaca que as mídias digitais, talvez tirem o foco dos alunos e eles não querem mais as aulas convencionais, pois segundo ela, quando preparam uma aula mais interativa, diferente, eles adoram. Outras dificuldades são os conflitos familiares que afetam as crianças em sala de aula e a sobrecarga para a profissão docente. Mesmo querendo atender da melhor forma, são muitas exigências e isso aumenta a preocupação e afeta a saúde do professor. Diante disso, a cartografia digital das escolas rurais do campo busca oportunizar a comunicação, compartilhamento dessas experiências para que, juntas, possam encontrar estratégias para amenizar seus desafios e suas angústias:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também, num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1991, p. 28)

Os desafios existem para todas as entrevistadas e mesmo em escolas diferentes e localizadas em lados opostos da cidade, existem problemas como: a falta de atenção, algumas famílias que não estão presentes e não incentivam os filhos aos estudos, descaso do governo etc. Problemas que se repetem. Mas, mesmo diante dos desafios diários é possível sentir a esperança e a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Todas sentem a escola como uma família, um ambiente harmonioso com os pares e alunos. Apesar de todos os desafios buscam estratégias para melhorar o ensino e aprendizagem. Um fator positivo é o apoio dos gestores que neste ano iniciaram um projeto para aproximar as famílias da escola:



[...]ao trazer a comunidade para dentro da escola, especialmente, nos eventos organizados em reuniões pedagógicas, valorizar as iniciativas dos professores e outras ações que auxiliam no desenvolvimento de uma educação de qualidade, os gestores demonstraram a sua compreensão sobre a importância de uma gestão escolar democrática e o seu reconhecimento ao trabalho dos professores (LEITE e LEÃO, 2018, p. 77).

Essas ações reforçam, a importância da união, do compartilhamento de ideias e experiências, do trabalho coletivo. Uma mudança de postura, necessária para as famílias contribuírem na formação das crianças,

a cultura tem uma influência determinante nas práticas docentes em alfabetização, uma vez que essas dependem de um conjunto de fatores que são regulados pelos seguintes segmentos: o poder público por meio de políticas educacionais; as famílias dos alunos representantes da sociedade em geral; os próprios docentes com as potencialidades e as fragilidades da sua formação. (LEÃO, 2009, p. 1).

A cultura vai se moldando com as atitudes dos gestores e das professoras. A aproximação e o apoio das famílias é fundamental para a aprendizagem dos alunos, vem ao encontro da teoria de Imbernón (2019, p.1), que o professor não deve “[...] ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas sim um profissional que deve participar ativa e criticamente no processo de inovação e mudança como um agente dinâmico, cultural, social e curricular”. Para contribuir com a formação continuada dos professores, a cartografia digital tem um espaço reservado para que as escolas possam divulgar suas ações e que, juntos, possam encontrar soluções para seus desafios. Para isso, as professoras colaboradoras narraram sobre a percepção sobre a tecnologia na formação continuada de professores:

É sempre importante as inovações, o trabalho coletivo, este ano na sugestão de formação do dia D para estudar a Base Comum Curricular foi sugerido de reunir as escolas próximas, mas pela questão da mobilidade não teve como. Então estamos estudando nas escolas, individualmente, com as colegas. Acho importante essa formação e troca de experiência, o que deu certo para um e que pode ser utilizado como exemplo para outros. Eu uso bastante a internet com os alunos porque precisam ouvir e visualizar; coloco jogos no computador e vários filmes, para ver e ouvir as famílias silábicas. Tem que ter planejamento, tem de ligar os computadores depois desligar, isso exige tempo do professor. Os pais na primeira reunião estavam muito preocupados como poderiam ajudar em casa, então compartilho com eles a família silábica, envio material para os pais pelo WhatsApp® eles trabalham também em casa. Os pais são bem conectados, tem só duas mães que não pega celular onde elas moram (Entrevista Narrativa - professora Esperança).

A internet sempre facilita, agiliza, as vezes a gente não tem muito tempo, mas tudo que vier para nos ajudar na profissão, é sempre um aprendizado. E nós precisamos ter a consciência de que precisamos ajudar os alunos que agora parecem não ter muito interesse pelos estudos. Hoje, como professora, entendo que houve uma inversão de valores, está tudo diferente, os alunos nem sempre são assíduos, alguns pais enviam os alunos para escola e em casa fazem todas vontades, como se a obrigação de educar fosse dos professores. A maioria esquece que os primeiros professores são eles. Que a educação vem de casa. Muitos não tem limite. Esse é um desafio muito grande e que precisávamos nos unir, todos professores para saber qual atitude tomar para enfrentar esse problema (Entrevista Narrativa - professora AMOR)

A tecnologia é muito boa, mas vai do interesse de cada um, se tu busca tu tens maravilhas, mas se tu te alienares, tu não tens. Então assim, nesse sentido ela evolui muito rápido e tu tem que estar atenta a tudo e a todos. Às vezes, tu não tens tempo de sentar e examinar, mas eu acho que é uma coisa riquíssima, nós temos aqui na escola várias mídias, mas a internet é precária. Então, se tu não buscar fora, aqui dentro é difícil, até porque se a gente colocar todos os computadores a funcionar a internet da secretaria não funciona. Então, como tu vai incentivar o aluno a ir pesquisar num lugar assim? Se ao mesmo tempo sabe que ele anda muito devagar. Então, é muito difícil, quando chega pra gente aqui ele já tá defasado, então tu tens que buscar fora (Entrevista Narrativa - professora Camponesa).

Eu acho que sim, tudo que vier sempre é bem-vindo, tu vai ter acesso e ver, será que eu vou conseguir adequar aqui? Ou será que a colega está usando, ou será que a colega vai conseguir adequar para ela usar? Acho que é válido sim. Sempre utilizo a internet (Entrevista Narrativa - professora Margarida).

Quanto a utilização de ferramentas na internet, eu já me sinto retrógrada, embora as facilidades hoje, pois sempre que há uma dúvida e eu não sei, procuro no celular e digo para eles: a profe. também não sabe. Chamo eles, em grupinhos, e mostro no celular. Embora tenha coisa antiga muito boa, mas a tecnologia facilita tudo, pesquisa e mostra. Depende da vontade das pessoas pesquisarem (Entrevista Narrativa - professora Ansiosa).

A internet é muito boa, acho que sempre é positivo, se eu vou fazer ou não, não sei, mas sempre é positivo, sou bem sincera, se for na escola eu vou usar, mas em casa e com problemas de saúde na minha família, não tenho tempo. Como trabalho em duas escolas, os planejamentos e tudo é diferente, então estou sempre muito carregada. Mas tudo que vem para ajudar sempre é positivo. (Entrevista Narrativa - professora Vitória).

As professoras entendem que a tecnologia é muito boa para informações e aprendizagens, mas, sobrecarregadas, com a burocracia imposta à profissão. Para elas, vai depender muito do interesse individual para sua utilização. Além da burocracia, há urgência em aproximar a família da escola. Para isso, os gestores das duas escolas, praticam uma gestão democrática participativa. Para Imbernón (2019, p. 1) “a instituição educativa como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada deve ser o motor da inovação e profissionalização docente”. Esse movimento evolui, quando os professores participam, ativamente, do processo. Devido a isso, a importância do sentimento de pertencimento às comunidades. Mesmo

que as professoras, iniciantes, sintam-se acolhidas para participar das interações escolares, é possível perceber a diferença do sentimento de pertencimento das professoras que estão há anos trabalhando na mesma escola e, principalmente, quando são moradoras da comunidade. Os desafios enfrentados são os mesmos, porém elas têm um maior conhecimento dos alunos e da comunidade, o que contribui para as soluções de conflitos e compreensão de algumas dificuldades dos alunos.

### 5.5 TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES<sup>37</sup>

Todas salientaram a importância da tecnologia na formação de professores, o caminho será este, alguns com dificuldades de acesso, aos poucos todos se conectando. Contudo, será o caminho para diminuir as distâncias. Essa foi a fala do diretor de uma das escolas entrevistadas, que usa a gestão participativa, trazendo toda comunidade para dentro do contexto escolar. Esteve recentemente na Audiência pública da comissão na Assembleia em Porto Alegre para tratar de assuntos específicos da escola do campo e narra que:

Na reunião, a gente viu o quanto a gente sofre, correndo, separadamente pelos mesmos problemas. Então, com esse projeto da cartografia vai ser muito legal pra nós. Precisamos nos unir, e pela distância fica difícil, então, com essa ferramenta vai facilitar, agilizar muito a nossa comunicação e vamos poder dialogar com todas as escolas, vamos poder trabalhar juntos, unidos. (Entrevista Narrativa – Diretor(a) de uma das escolas).

Para que essa comunicação aconteça, um passo importante é potencializar essas escolas para a burocracia ser diluída e utilizada na tecnologia e, assim, facilitar a vida desses profissionais. Nas duas escolas pesquisadas, foi possível observar uma proposta de recuperação e superação, envolvendo todos os profissionais da educação, que buscam fazer o seu melhor em prol da formação dos seus alunos e a valorização da comunidade. Sendo que, em uma delas já é bem mais forte a participação das famílias, o envolvimento de professores, alunos, familiares e comunidade é o ponto forte da escola, todos colaboram. Essa colaboração pode ser sentida nas expressões dos professores, ao narrar suas experiências e a motivação

---

<sup>37</sup> A categoria “tecnologia na formação continuada de professores” é entendida como uma ferramenta capaz de oportunizar a troca de conhecimentos, saberes, comunicação e as relações pessoais e profissionais entre os docentes.

no trabalho que realizam. Isso é pelo sentimento de pertencimento que é muito forte quando alguns professores fazem parte, moram, na comunidade. Com isso, facilita a comunicação, as relações, pois mesmo com algumas conquistas, as escolas rurais do campo vêm sofrendo fragilidades ao longo da história. Diante disso, torna-se necessário transformar técnicas padronizadas de ensinar, para formar cidadãos críticos e reflexivos.

Dessa forma, o poder público, a gestão e os professores devem ser implicados. Primeiro, na compreensão da importância dessa troca de terminologia. Para isso, será fundamental a compreensão de que não é apenas uma questão de troca do nome “rural pelo campo”, mas sim uma proposta na mudança da educação e preparação dos alunos de acordo com a sua realidade, unindo teoria e prática. Com o propósito de utilizar cartografia digital das escolas rurais do campo, **CDERC**. Como dispositivo para a formação continuada de professores e na comunicação entre as escolas, é que foi utilizado um questionário on-line para compreender as necessidades e demandas das professoras colaboradoras deste projeto de dissertação. Bem como também, a divulgação de suas práticas, conteúdo formativo entre outras possibilidades que poderão ser sugeridas para esse espaço:

Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades. (CALLAI 2005, P. 236)

Esse espaço de possibilidades, é proposto com a cartografia digital, como palco da formação continuada para professores atuantes nas escolas rurais do campo. No qual, possam ser fortalecidas as potencialidades de cada escola, por meio da pesquisa e da divulgação de suas ações, para reflexão entre elas. Que a educação do campo, que hoje se destaca, principalmente, em algumas escolas de assentamento, seja fortalecida em todas as escolas que estão entre o rural, o campo e o urbano. Segundo a diretor(a) de uma das escolas:

Trabalhamos com projetos semestrais. As temáticas surgem conforme a necessidade; este ano vamos trabalhar a aproximação da família. Estamos reformulando o projeto político pedagógico e vamos enfatizar a importância da família no contexto escolar. No ano passado, tanto no turno da manhã como no turno da tarde, essa questão que na entrega dos pareceres dois, ou três pais de cada turma compareciam, então a gente buscou resgatar isso, a importância da escola. (Entrevista Narrativa – diretor(a) de uma das escolas).

Para que isso aconteça, é preciso ter uma estrutura organizacional que contemple os movimentos para a educação do campo. Enquanto isso não ocorrer, a diferença na nomenclatura estará apenas sendo considerada como sinônimo. sem nada acrescentar às escolas. Devido a isso, é preciso reforçar as soluções para os desafios e demandas diárias:

Ao pensar em melhorar a qualidade da educação não podemos apenas analisar a parte pedagógica, curricular e estrutural. Precisamos avaliar alternativas que construam laços de solidariedade, respeito e momentos de encontro de formação e conhecimento do que é uma escola, como ela é estruturada para a comunidade escolar, envolvendo seus atores. (LEITE e LEÃO, 2018, p. 78).

Os encontros de formação e conhecimento, fortalece as comunidades para manter seus movimentos em busca da visibilidade, em especial a atenção e fortalecimento para os professores, pois são eles os responsáveis pela formação e o empoderamento dessas comunidades.

A tecnologia está, aos poucos, chegando em todas as regiões e precisa ser orientada a sua utilização, não apenas como rede social, mas como rede de troca de saberes e formação continuada de professores. Um tempo que é preciso ser acentuado e incentivado ao uso da tecnologia, para auxiliar na comunicação e encontrar soluções para os desafios.

## 5.6 A AVALIAÇÃO DA CARTOGRAFIA DIGITAL<sup>38</sup>

Para investigar a percepção e opinião dos gestores e professoras colaboradores dessa pesquisa, enviamos um questionário on-line com uma pergunta objetiva e duas dissertativas. Não houve identificação, os dez colaboradores participaram. No gráfico das respostas da pergunta objetiva, todos responderam sim à questão sobre a contribuição ou não da **CDERC** como dispositivo potencializador na formação continuada de professores.

Foi disponibilizado o link para o acesso de todos. Sendo assim, a **CDERC** foi acessada pelo menos uma vez, por todos os sujeitos colaboradores da pesquisa, e

---

<sup>38</sup> Esta categoria intitulada, “a avaliação da cartografia digital”, foi elaborada com o intuito de dar visibilidade para as percepções e definições dos gestores e professoras, colaboradores da pesquisa, no que se refere ao uso da cartografia digital como dispositivo na formação continuada de professores.

mais quatro integrantes do GEPFICA para testar a ferramenta. Todos receberam pelo correio eletrônico o questionário on-line com o link para acesso e perguntas com a avaliação sobre o conteúdo já postado. As seis professoras alfabetizadoras, e quatro gestores, por unanimidade, responderam que sim, conforme Figura 49.

Figura 49 - respostas ao questionário on-line



Fonte: Arquivo autora

Em relação às percepções, dentro do espaço escolar e com os pares, foram solicitadas sugestões aos colaboradores da pesquisa. Sugestões sobre o que acrescentaria à cartografia digital, para que ela pudesse contribuir para as demandas de formação continuada dos professores da sua escola. Como resultado, foram sugeridos os seguintes temas:

A criação de um espaço para socialização de trabalhos, eventos, dúvidas e outras demandas pertinentes às escolas do campo.

Além do levantamento das escolas rurais, deveria incorporar formações sobre a escola do campo. Essas poderiam ser paralelas a elaboração da cartografia.

Formação presencial do curso.

Os desafios inerentes à realidade geográfica dos alunos- Distância

Que apresentasse estratégias que demandem a realidade da nossa escola.

Troca de experiências entre professores que atuam nas escolas do campo.

Práticas das escolas, para que possam ser compartilhadas.

Não acrescentaria nada, pois a cartografia digital está excelente, muito bem elaborada, com um material qualificado e uma metodologia muito bem aplicada. Esse trabalho nos possibilita compreender a realidade física de determinados lugares e localizar-se neles. Portanto, o ensino e aprendizagem de cartografia é um verdadeiro pensar e agir sobre o espaço vivido. Esse trabalho realizado tem todos os subsídios necessários para uma ótima formação continuada dos professores, portanto seria importante que as escolas tivessem um maior acesso a esses materiais.

Não acrescentaria nada. Nossa escola está situada na zona rural e temos acesso à internet e as tecnologias. Acredito, então, que a cartografia digital apresentada é uma excelente contribuição e ferramenta para todas as escolas do campo.

Não acrescentaria nada, pois não tenho conhecimento suficiente para tal e percebi que a cartografia digital está muito bem construída/elaborada.

Nas solicitações descritas, acima, as sugestões para ampliar a Cartografia digital são: a socialização de trabalhos, eventos, dúvidas etc., já existe o item eventos, onde poderão ser inseridos outros relacionados às escolas rurais do campo. Quanto a outras demandas pertinentes às escolas do campo, formações sobre a escola do campo, existe um item no menu de formação de professores, onde já foram inseridos vídeos sobre o assunto e algumas leis e diretrizes que poderão ser acessadas pelo link da Seduc que também já consta na **CDERC**.

A formação presencial do curso, explicações sobre a utilização da cartografia digital, já iniciaram, pois estive no dia 10/07/2019 na escola Boca do Monte, manhã e tarde, para explicar, individualmente, todos os itens disponíveis às professoras. No dia seguinte, estive na escola Arroio Grande. Porém, estavam com problemas na internet. Apliquei apenas um teste com uma das colaboras, pelo celular, no item do menu “contato” e trocamos mensagens

Os desafios inerentes à realidade geográfica dos alunos quanto à Distância, poderá ser realizada uma pesquisa ou, as informações poderão ser enviadas pelas escolas para que conste na **CDERC**. Estratégias que demandem a realidade da nossa

escola, troca de experiências entre professores atuantes nas escolas do campo, práticas das escolas para que possam ser compartilhadas e que as escolas tivessem um maior acesso a esses materiais. Já constam, nessa cartografia digital, os itens do menu escolas onde cada uma poderá enviar suas práticas para serem postadas. Solicito, nesse momento, aos gestores das duas escolas para inseri-las na **CDERC**. Também, questionei os colaboradores dessa pesquisa, quanto à confecção de uma cartografia digital diferente, como também, o que acrescentariam para melhorar na sua formação continuada como professor:

Não penso em uma cartografia diferente, mas, com mais elementos interativos.

Não faria diferente, apenas acrescentaria encontros presenciais formativos.

Faria um curso para adaptar a realidade da localidade, pois até esta data, tenho conhecimento superficial do assunto.

Um mapeamento das realidades da zona rural onde moram os alunos; que a formação contemplasse e oportunizasse criar instrumentos de troca de experiências de outras realidades; como enfrentam os desafios das escolas de campo

A realidade cultural, uma ênfase maior à cultura escolar do campo. Mapeando as realidades, de onde advêm os educandos. Mapeamento sócio antropológico das realidades, partilha de dados dos desafios enfrentados pelos professores, que atuam no meio rural.

Caracterizar as escolas que fazem parte.

Materiais com atividades diversas que possam ajudar na formação dos professores e no dia a dia de sala de aula.

A profissão do professor é um desafio constante e permanente, para o qual o educador leva em conta o saber e a curiosidade dos alunos, através de estudos do meio, trabalhos em equipes...

Eu não acrescentaria, praticamente nada. Mas, continuaria desenvolvendo um trabalho voltado ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, levando os mesmos a compreender, criticamente, o mundo em que vivem.

O avanço da comunicação e o acelerado mundo tecnológico diminuíram as distâncias. Acessamos muitas coisas, instantaneamente, para nos localizarmos ou até mesmo, para



chegarmos a algum lugar. Então, a cartografia apresentada é muito boa, clara e objetiva. Também gostei muito dos girassóis. Os produtos cartográficos, quando são usados nas aulas, proporcionam uma aula dinâmica e com várias discussões, facilitando aos alunos a entenderem o espaço geográfico.

Entre as sugestões da questão acima, a solicitação que se diferencia das respostas à questão anterior, é a formação presencial e demanda das escolas, que já está acontecendo. Uma ocorreu no dia 03/06/2019, com o convite e a participação de algumas colaboradoras das duas escolas a um evento de formação de professores, organizado pela colega Elizandra Gelocha, no auditório Audimax, no Centro de Educação, na UFSM (Figura 50).

Figura 50 - Evento das escolas rurais em 03/06/2019



Fonte: Arquivo autora

No dia 11/07/2019, aconteceu um circuito de jogos dos níveis de alfabetização na Escola Arroio Grande, envolvendo cinquenta (Figura 51) alunos da graduação, Educação Especial e Pedagogia. Os mesmos foram até a escola trabalhar, com os alunos dos anos iniciais. Uma ação como contrapartida, configurando um ato de respeito e de gratidão pelo espaço para realização dessa pesquisa.

Figura 51 - Evento escola Arroio Grande em 11/07/2019



Fonte: Arquivo autora

Os eventos comprovaram que os elos, os compartilhamentos de experiências podem transformar a vida das pessoas. Os alunos gostaram muito dos jogos e no final, pediram para que os visitassem mais vezes. Essa ligação da Universidade e as escolas estaduais rurais do campo, acontecem quando os pesquisadores formam as redes de formações. Dessa forma, concluo parte desse trabalho na esperança de que, essa pesquisa tenha andamento e assim, possa dar retorno satisfatório aos povos dessas comunidades. É urgente contribuir para o fortalecimento das escolas, pois acredito que, somente com o investimento na formação continuada de professores, será possível reverter esse quadro de desmantelamento, abandono e fechamento das escolas por parte do poder instituído.

No momento, em que uma escola pública rural do campo é fechada, também ocorre o enfraquecimento de uma rede cultural que é alimentada por esse educandário. Ele é o elo com a família, com a cultura e com o conhecimento. Influencia o êxodo rural, uma vez que as famílias terão que incentivar seus filhos a irem ao encontro de escolas distantes da realidade da qual estão imersos. Mas, a quem interessa tudo isso? Certamente interessa a um poder, que em breve, loteará os espaços ocupados pela agricultura familiar para dar lugar ao agronegócio. Com isso, quem perde é uma nação que tem sua saúde atingida pelos agrotóxicos:

Atualmente, o Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos do mundo. Diversos estudos comprovam os malefícios para a saúde humana e ambiental da exposição aos agrotóxicos. Realizou-se uma revisão sistemática no período de 2011 a 2017 acerca desse tema em bases de dados científicos. Foram incluídos 116 estudos que demonstraram o impacto negativo para a saúde humana e ambiental. É essencial a realização de estudos sobre os efeitos da exposição crônica e simultânea a diversos

agrotóxicos, além de estudos sobre os nexos de determinação estrutural do uso dos venenos e suas consequências (LOPES e ALBUQUERQUE, 2018, p.518).

Infelizmente, a visão capitalista, fecha os olhos para os efeitos ocorridos na natureza, com foco apenas nos lucros financeiros. A ganância piorando, cada vez mais, também a saúde, segurança e educação. Segundo os autores, a pesquisa sobre trabalhos publicados entre 2011 e 2017 envolve a utilização de agrotóxicos e seu impacto no meio ambiente “[...] evidenciam o prejuízo causado sobre os insetos, a água, o solo e os peixes pelo uso dessas substâncias, muitas vezes, por alterarem seu habitat natural”.

A agricultura no Brasil avança a cada ano, e, atualmente, o País é um dos principais produtores agrícolas do mundo. Já em 2006, contava com 5,17 milhões de empresas agropecuárias. Na última década, o Brasil expandiu em 190% o mercado de agrotóxicos, o que colocou o País em primeiro lugar no *ranking* mundial de consumo desde 2008. Dez empresas controlam mais de 70% desse mercado no País. Somente na safra de 2010 e 2011, foram consumidas 936 mil toneladas de agrotóxicos. O uso abusivo dessas substâncias está presente, inclusive, em terras indígenas, como é o caso da região onde habita o povo de etnia Xukuru do Ororubá, em Pernambuco, região onde os agrotóxicos foram introduzidos após o processo de industrialização. Se o Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos do mundo, a região Sul é responsável por, aproximadamente, 30% desse consumo (LOPES e ALBUQUERQUE, 2018, p.519).

Ao contrário da educação, saúde e segurança, a agricultura avança com grande força no Brasil, pois segundo os autores, “atualmente, o Brasil ainda possui políticas públicas que fomentam o uso e o comércio de agrotóxicos mantidas pela influência da bancada ruralista no Congresso Nacional” (p.519). A realidade é muito preocupante, com isso, é necessário que iniciativas sejam adotadas para desviar o rumo que a desumanização está evoluindo no planeta. Para isso, a relevância da comunicação, e fortalecimento dessas minorias isoladas que aguardam a exclusão das localidades em que habitam.

O professor, sem dúvida, é um dos agentes que pode provocar a mudança, mas, para isso, necessita de subsídios que o prepare para a visão global desses acontecimentos. Para tanto, deve estar munido das Leis de Diretrizes para a busca pelos direitos e intervenções que valorize a profissão docente e a vida dos povos do meio rural do campo. Não estamos sozinhos no mundo, precisamos da convivência para realizar sonhos e cumprir o papel individual na esfera da vida. É urgente a

valorização das escolas rurais do campo e a vida dos pequenos agricultores que lutam pela sobrevivência nessas localidades.

## 6. CONSIDERAÇÕES... TRAJETÓRIA A SER CONSTRUÍDA...

A formação de professores, atuantes na educação rural do campo, ainda requer um lugar especial nas esferas governamentais. Fator necessário e urgente diante dos desafios encontrados nesse contexto. A despreocupação e exclusão social, imposta às escolas, professores e aos povos do meio rural do campo, exige uma reação transformadora com “[...] o foco dialógico e problematizador; a diversidade de ideais e as diferenças [...]” como um elo de processos formativos entre seus atores, um “[...] estreitamento das relações profissionais [...]” (MACIEL; 2010, p.17). Este estreitamento pode se dar através da formação continuada de professores, compartilhada por meio da Cartografia Digital das Escolas Rurais do Campo **CDERC**. Uma forma de manter ativa uma rede de colaboração, para que os professores reconquistem os seus direitos e valorização profissional.

Para investigar a possibilidade dessa cartografia contribuir, como um dispositivo potencializador na formação de professores, na comunicação e relações entre as escolas, foram investigadas duas escolas rurais do campo. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso, uma representação do todo. Como coleta de informações foram utilizados um questionário on-line com avaliações e a entrevista narrativa com os dez colaboradores, quatro gestor(as) e seis professoras alfabetizadoras. Narrativas que possibilitaram a inserção de conteúdos na **CDERC**, respeitando as solicitações dos sujeitos da pesquisa.

Ao concretizar os objetivos propostos, além da entrevista narrativa, foram pesquisadas teorias e disposições cartográficas, apresentadas ao longo deste trabalho. Com isso, é possível compreender as diversas maneiras de cartografar e representar a realidade, utilizando as tecnologias digitais. Houve a oportunidade de ampliar o desenvolvimento da **CDERC**, com os achados em alguns trabalhos acadêmicos, algumas aproximações entre as pesquisas. Um viés para planejar a utilização do mapeamento, de acordo com a localização das trinta escolas e a representação das mesmas.

Acredito que a **CDERC** poderá dar visibilidade à trajetória isolada dos professores, a invisibilidade e o isolamento, disponibilizando um espaço virtual para formação continuada, comunicação e relações entre todas as escolas estaduais rurais do campo de abrangência da 8ª CRE. A possibilidade de estabelecer a comunicação e as interações, aproximam realidades e motivam o desenvolvimento profissional e

coletivo. No entanto, para que isso aconteça “é preciso ultrapassar o discurso empobrecido, construído em torno da escola rural e dar destaque às contribuições que essas escolas têm na vida dos sujeitos que lá habitam”, (DOLWITSCH e ANTUNES 2018, p. 1012). Entretanto, essas mudanças só poderão acontecer com a quebra de paradigmas, uma ruptura do que já foi imposto. É a mudança interior e individual que contamina o coletivo e provoca a transformação do todo. É a vontade e a disposição individual para a transformação coletiva:

A energia das pessoas que estão resgatando a dignidade interior é poderosa e atrativa. Ela é potencializadora, capaz de puxar as coisas boas para si e aumentar o que de bom a pessoa já tem como conquista. A irradiação da dignidade é o canal por onde flui a intuição, por onde a luz do mais alto se derrama pelo bem comum e por onde a bondade de Deus faz verdadeiros milagres do bem (ANGOLA, 2017, p.54).

Essa energia precisa ser instaurada dentro das escolas para sensibilizar os gestores e educadores no sentido da busca da autovalorização, autoamor, a reestruturação da autoestima e a dignidade humana. A valorização dos pontos fortes e potenciais, foi uma das formas encontradas durante as investigações nas duas escolas, para potencializar o trabalho docente. Este, apesar dos inúmeros desafios, é desenvolvido com dedicação e comprometimento. As narrativas retrataram que a formação docente gesta, desde a infância, ao imitar os professores, no decorrer da formação acadêmica, no contato com os alunos e pares. É uma formação constante e contínua que deve ser ininterrupta.

Essa oportunidade surge com a **CDERC**. Possibilita a formação continuada à distância, aproximando escolas e oportunizando, aos professores, a construção do conhecimento de forma individual e coletiva. Uma oportunidade de compreender as diferenças entre o rural e o campo, leis e diretrizes que possam garantir seus direitos. Uma realidade representada, pela divulgação de práticas e ações, visando soluções coletivas para demandas e desafios semelhantes.

Ao escutar as narrativas, presenciar as demandas e desafios do contexto escolar, é possível perceber que essas mesmas dificuldades são, também, encontradas em outras escolas durante o projeto *CEBER*. É a distância, diferentes localizações, que não raras vezes, impede a comunicação. Questionamento que fortalece a cartografia digital das escolas rurais do campo, como dispositivo potencializador na formação continuada de professores, na comunicação e relações.

Com certeza, mesmo distante, os gestores e professores das outras escolas, poderão participar, ativamente, pela internet. Possibilidades de aproximar distâncias e trocas de saberes. Quanto à questão do sinal de internet nas escolas, a cartografia digital tem acesso pelo celular. Geralmente, com sinal das operadoras de telefonia, ou opções em localidades vizinhas, não se tornando impossível a utilização, mesmo que na escola ela oscile, ou não exista.

No decorrer da pesquisa, a cartografia é identificada como um dispositivo potencializador na formação continuada de professores. Os entrevistados realizaram uma análise dos conteúdos disponibilizados e uma avaliação positiva, após o acesso. Sendo assim, com base nos resultados da pesquisa, respondo que a **CDERC**, apesar de avaliada positivamente, ela só será um dispositivo potencializador na formação continuada de professores, na comunicação e nas relações entre escolas rurais do campo de abrangência da 8º CRE, se os gestores e professores compreenderem a sua finalidade. Ou seja, a identifiquem como um espaço para a formação continuada, comunicação e relações, compartilhando experiências, ideias, sugestões. Nesse contexto, trata-se de participar, ativamente, da construção do conhecimento, utilizando-a como referência em informações sobre as escolas estaduais rurais do campo da 8ª CRE, bem como, um dispositivo para potencializar a formação continuada de professores dessas localidades.

Defendo que, a formação continuada, deverá ser construída a partir das demandas e necessidades de quem atua nessas escolas. Com a utilização da cartografia, poderão surgir outras questões que favoreçam os desafios diários dos gestores e professores, principalmente, daqueles que atuam em contextos em que se sentem estrangeiros, sem nenhuma vivência e experiência. Isolados, apenas ministrando conteúdos, sem integração com seus pares.

A produção da cartografia digital das Escolas Rurais do Campo, tem um significado especial na minha formação, pois esse estudo proporcionou aprofundar o conhecimento sobre a realidade das duas escolas e contribuir para a divulgação de boas práticas e interlocuções entre as mesmas e com o GEPFICA/UFSM. Diante do trabalho realizado, deixo minha percepção sobre cartografar. Entendo que é revelar não só o território, onde estão localizadas essas escolas, mas, tudo o que acontece dentro delas. É a representatividade de algo que se busca conhecer e pesquisar, detalhadamente, nas dimensões da escrita, escuta, observação, comprovação e representação gráfica. A história, os sentimentos e os sonhos se retratam como uma

cartografia da vida dessas professoras que, ao conviver muitas horas, dentro de cada escola, reaprendem a escutar, transcrever e reler, várias vezes, suas narrativas. Atrevo-me a iniciar uma história com seus pseudônimos. Era uma vez a professora Margarida, Camponesa, Ansiosa pelo Amor com Esperança na Vitória.... assim... que essas histórias tenham um final feliz! Os pseudônimos, escolhidos pelas professoras entrevistadas, realmente, deslumbram todas as suas verdadeiras histórias de alfabetizadoras *de duas escolas estaduais rurais do campo, da 8ª CRE*.

Como “**trajetória a ser construída,**” destaco a vontade de dar continuidade ao projeto **CDERC** e, a importância da troca de saberes como pesquisadora, pois, durante o desenvolvimento das investigações, comprovo a importância do compartilhamento de experiências, em parceria com a colega Elizandra. Surge um amistoso diálogo entre seu projeto de Doutorado que se intitula “Formação permanente de professores: criticidade e reflexividade na perspectiva das ruralidades como espaços conectivos” e essa dissertação intitulada “*A cartografia digital das escolas rurais do campo como dispositivo na formação continuada de professores*”.

Nossos trabalhos estão voltados para as escolas rurais do campo. Devido a isso, partilhamos alguns momentos do contexto pesquisado. Como resultado dessa parceria, iremos apresentar um Projeto de Extensão integrado com o GEPFICA/UFSM, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de educação, Município de Quevedos e 8º CRE. Proposta para ser implementada a partir do ano de 2020. Um projeto de “**Formação Compartilhada,**” que terá como espaço de comunicação e informações, a cartografia digital das escolas rurais do campo. Pretendemos realizar formações com os professores, a partir da escuta sensível, reflexão e construção coletiva de conhecimentos.

Primeiramente, está previsto realizarmos formações junto aos contextos das escolas e, num segundo momento, um Seminário Nacional, com base no projeto guarda-chuva “Cartografias da Educação Básica em Escolas Rurais: perspectivas para a formação e atuação de professores da região central do Rio Grande do Sul” *CEBER*, Registro GAP nº 039557. Daremos continuidade aos estudos e pesquisas, que vem sendo realizadas pelas pesquisadoras citadas e pelo GEPFICA/UFSM. Nesse sentido, a cartografia será o elo de informação sobre os eventos e seminários, assim como, o arquivo de registro das formações continuadas de professores, poderá ser acessado por todas as escolas e pessoas interessadas pelo tema... E assim, um novo horizonte! O início de uma nova trajetória.



## REFERÊNCIAS

AMIGUINHO, Abílio. **Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro?** educação Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 17 set 2018

\_\_\_\_\_. **Educação em meio rural e desenvolvimento local.** Revista Portuguesa de Educação, 2005, 18(2), pp. 7-43 © 2005, CIEEd - Universidade do Minho Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/39020036>> Acesso em: 12 nov 2018

ANGOLA, P. J. de; OLIVEIRA, Wanderley. **OS SETE CAMINHOS PARA O AUTOAMOR.** 1ª Ed. 2016, Belo Horizonte, Dufaux

ANTUNES, H. S. **Ser aluna, ser professora:** uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ser aluna e ser professora um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional/** Helenise Sangoi Antunes. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. 264.

\_\_\_\_\_. **Imaginário Social e Formação inicial de professores:** tecendo relações entre teorias e práticas educativas. In: ANTUNES, Helenise Sangoi

\_\_\_\_\_. **Trajetória docente:** o encontro da teoria com a prática. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, Santa Maria: Pallotti, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relatos autobiográficos:** uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. Revista Educação, vol. 32, Ed. nº1, 2007 Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/01/r5.htm>> Acesso em: 07 de julho de 2018.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do Campo.** Caderno CEDES, v.27, n.72, pp.157-176. Maio/agosto 2007.

\_\_\_\_\_. **Os movimentos sociais e o conhecimento: uma relação tensa.** Cadernos do Iterra. O MST e a pesquisa, v. 7, n. 4, nov. 2007. p. 35-43.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural:** das experiências à política pública/ Francisca Maria Carneiro Baptista, Brasília: Núcleo de Estudos dos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD / Conselho Nacional de Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003.

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

BECKER, A. M. **Constituição de comunidade**: [im] possibilidades no percurso formativo em educação a distância – Ead. 2013 121p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS)

BONINI, André Marciel. **Ensino de Geografia**: utilização de recursos computacionais (Google Earth) no ensino médio. Rio Claro : [s.n.], 2009 Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro Orientador: Magda Adelaide Lombardo

BRASIL. **Diretrizes para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 24 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação/ SEDUC/RS. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/escolas-do-campo>> Acesso em: 12 mar 2019

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Brasília: SECADI, 2012.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo**: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

CARVALHO, E. A. de. **Leituras cartográficas e interpretações estatísticas I**: geografia / Edilson Alves de Carvalho, Paulo César de Araújo. – Natal, RN: EDUFRRN, c2008. 248 p. Disponível em: <[http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/leituras\\_cartograficas/Le\\_Ca\\_A01\\_J\\_GR\\_260508.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/leituras_cartograficas/Le_Ca_A01_J_GR_260508.pdf)> Acesso em: 06 mar 2019

CASANÃ, L. E. S. **Aulas multigrado y circulación de los saberes**: especificidades didáticas de la escuela rural Vol. 15, 2 (2011). Escuelas rurales y nuevas identidades. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article12055>>. Acesso em: 12 de jul de 2018.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento Sem Terra** 3ª ed. São Paulo: Expresso Popular, 2004.

\_\_\_\_\_.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FROGOTTO, G (org.). Dicionário de Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012

\_\_\_\_\_. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. Disponível em:

<[https://uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1\\_es\\_formacao\\_de\\_professores/01.pdf](https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/01.pdf)>. Acesso em: 19 de jun. de 2018.

CINTRA, G. V. **Cartografia Digital na Formação de Professores de Geografia: O caso da UEG, Brasil'** 23/02/2017. Dissertação de Mestrado em Ambiente e Sociedade defendido na Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Goiás. 2017,

CLARKE, K. C. **Analyticaland Computer Cartography**. 2ª Ed. Hunter College – City Universityof New York, 1995.

COSTA, L. B. da. (UFRGS/RS). **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014.

CRUZ NETO, O. **O Trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petropolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 [tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.

DOLWITSCH J. B; ANTUNES, H. S. **Narrativas (auto)biográficas: percursos formativos de uma alfabetizadora**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 03, n. 09, p. 998-1015, set./dez. 2018 Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5606/3547>>Acessado em: 21 maio 2019

FARIAS, G. F; ANTUNES, H. S. **A constituição de grupos de pesquisa e a figura feminina: a trajetória do grupo de estudos e pesquisa sobre formação inicial, conti-nuada e alfabetização (GEPFICA) no cenário social**. Revista Travessias, Unoeste Ed. 07 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3445/2739>> Acesso em: 13 de julho de 2018.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. **Análises de experiências brasileiras e latino-americanas de educação do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.539-544, jul.-set., 2017 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>> Acesso em: 3 mai 2019

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, ed. 1996. 25ª (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, M. **Sobre a História da sexualidade**. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

GELOCHA, E. A N. **Ações e impactos da formação continuada do Pnaic no município de Caxias do Sul-RS: um estudo de caso**. Dissertação apresentada ao

Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS)

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo. Editora Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOUDART, I. C. da S. **Cartografias da aprendizagem em rede**: rastros das dinâmicas comunicacionais do Visualizar'11, Medialab Prado. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4477>> Acesso em 01/jun 2019

INEP/MEC – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 2, 4o Andar, Sala 414 CEP: 70047-900 – Brasília-DF – Brasil Fones: (61) 2104-9509 Fax: (61) 2104-9441 publicacoes@inep.gov.br <http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>

JOSSO, M.C. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas, Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

\_\_\_\_\_. Nery, I.; Molina, M. C. Por uma educação básica do campo (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LEÃO, D. O. de. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização**: formação, saberes e práticas docentes. 2009. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3606>> Acesso em: 05 jul 2019

LEÃO, L. **Uma cartografia das poéticas do ciberespaço**. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 3, n. 6, p. 73-91, 2004

LOPES, C. V. A; ALBUQUERQUE, G. S. C. de. Agrotóxicos e seus impactos na saúde humana e ambiental: uma revisão sistemática. SAÚDE DEBATE | RIO DE JANEIRO, V. 42, N. 117, P. 518-534, ABR-JUN 2018 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42n117/0103-1104-sdeb-42-117-0518.pdf>> Acesso em: 17 jul 2019

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E; Dalmazo A. de. **A Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, A. M da. R. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, p.363; p.377; p.378; p.379; p.381; p.382; p.386; p.387

MACIEL, A. M da. R. **Aprendizagem docente na educação superior: construindo redes de formação.** anais do XV ENDIPE – encontro nacional de didática e prática de ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010

\_\_\_\_\_. **Verbetes: rede virtual de formação.** In: MOROSINI, M. (ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário. Vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 380-81.

\_\_\_\_\_. **O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans] formativa.** In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; AUTOR (Org.). Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, pp. 63-77.

\_\_\_\_\_. ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. **Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários** Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 181-190, maio/ago. 2012.

MAIRESSE, D. **Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa.** In T. M. G. Fonseca & P. G. Kirst (Orgs.), Cartografias e devires: a construção do presente (pp. 259-271). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MARASSI, A. de C. B. **Os serviços colaborativos da economia compartilhada e as transformações na noção de confiança nas interações e práticas de consumo nas redes sociais digitais: uma cartografia dos processos de criação na cultura.** 2018. 152 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MARQUEZAN, L. I. P; RECHIA, M; COSTA, F; ANTUNES, H, Sangoi. **Significações do pertencimento a partir do olhar de uma professora de uma escola de assentamento da região central do RS.** Territórios em Movimento/ Orgs: Ivanio Folmer e Ana Carine Meurer – São Leopoldo: Oikos, 2019

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciênc. saúde coletiva [online]. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626. ISSN 1413-8123. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>> Acesso em: 04 fev 2019

\_\_\_\_\_.; MINAYO G. C. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde.** In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MONTAÑO, M, J, N; MARTÍNEZ, A, L; LA TORRE, M. H. de. **El Trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado.** Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 70 jul.-set. 2017 Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00651.pdf> Acesso em 24 jun 2019

MONMONIER, M. S. **A Comunicação Cartográfica**. In: AUTOR Princípios de Cartografia Básica, vol. 1, cap. 3 da série Princípios de Cartografia, 2002.

MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006.

NÓVOA, A. (2013) **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/keitelima16/formao-de-professores-e-profisso-docente-p>  
Acesso em: 24 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Para um estudo sócio histórico e desenvolvimento da formação docente**. In: Teoria e educação. Porto Alegre: Panorâmica, 1991.

\_\_\_\_\_. FIRMAR A POSIÇÃO COMO PROFESSOR, AFIRMAR A PROFISSÃO DOCENTE. 1106 Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>> Acesso em: 03 mai 2019

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158. Revista Nova Escola. Agosto/2002, p.23.

\_\_\_\_\_. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Professores Imagens do futuro presente**. 2009. EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa | Portugal.

OLIVEIRA, V. F. de et al. **Dispositivo de formação**: vivências no espaço grupal. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 3, n.1, p. 134-147, jan./jun. 2010.

Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/172>>  
Acesso em 17 de jun 2019

PASSOS, F. G. **A cartografia digital na geografia escolar brasileira**: contexto, características e proposições. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.48.2017.tde-16102017-105903. Acesso em: 2019-01-30.

PENA, R. A. **Mundo Educação**: Conceitos básicos de Cartografia. Disponível em:<<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/conceitos-basicos-cartografia.htm>> Acesso em: 15 de set. de 2017.

RIBAS, J. da R. **O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS: desenvolvimento profissional e saberes** experienciais. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

SANCHEZ, M. C. **A cartografia como técnica auxiliar da Geografia**. Boletim de Geografia Teórica, n. 6, p 31-46, 1981.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

\_\_\_\_\_. **Um militante da esperança** Karla Hansen [Entrevista disponibilizada em disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/geografia/0023.html>>entrevista concedida em dezembro de 1997 a uma equipe de primeira linha de intelectuais da revista democracia viva (ibase)

SILVA, M. L. L. da; LEÃO, D. O. de. **A gestão escolar democrática e o princípio de valorização e reconhecimento do trabalho do professor**. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 7 n. 15 Maio/ago. 2018 p. 77-90. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/32901/pdf>>Acesso em: 05 jul 2019.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço: técnica, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, F. J. e SOUZA, E. C. **Trajetória de vida profissional de professores de classes multisseriadas: alguns apontamentos**. In, ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de (ORG.). Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

Silva, K. A. **A formação continuada de professoras do Ensino Fundamental I, a partir do Atlas Escolar Municipal de Trindade (GO)** [manuscrito] / Karine Araújo e Silva. - 2014. 85 f. : il., figs, tabs. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3869/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20%20Karine%20Ara%C3%BAjo%20e%20Silva%20-%202014.pdf>> Acesso em: 01 jun 2019

SOUZA, Elizeu Clementino. **A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas**. Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas. In, SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). - Salvador EDUFBA, 2012.

\_\_\_\_\_. Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. In: Maria da Conceição Passeggi; Elizeu Clementino de Souza. (Org.). Memoria docente, investigación y formación. Buenos Aires: Editora da FFyL/UBA; CLACSO, 2010, v. 2, p. 153-172.

\_\_\_\_\_. **Apresentação - Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 10-13, jan./abr. 2016

\_\_\_\_\_. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 151-164, jul./dez. 2011  
<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/400/344>>

\_\_\_\_\_. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books .

Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>> Acessado em 25 maio 2019

\_\_\_\_\_. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 998-1015, set./dez. 2018

\_\_\_\_\_. **Narrativas de Infância e Formação de Professores: Memórias, Histórias de Vida e Acompanhamento**<sup>1</sup>. 2013. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeira-fancia/artigos/artigos-ano-2013-1/narrativas-de-infancia-e-formacao-de-professores-memorias-historias-De-vida-e-acompanhamento1-elizeu-clementino-de-souza-ano-2013>>. Acesso: em 25 maio 2019

\_\_\_\_\_. ORRICO, N. R.; SOUZA, H. R. de. **Juventudes rurais, narrativas e rito de passagem: por uma educação para além dos ditames do mercado de trabalho**. In: Debates em Educação | Vol. 10 | Nº. 20 |Jan/Abr| Ano 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4281>>. Acesso em: 19 Ago 2018.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. Nº13. Jan/Fev/Mar. 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, vol.21, nº 73, Dezembro/00. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n73/4214.pdf> Acesso em: 08 de julho de 2018

TAYLOR, D. R. F. **Uma base conceitual para a Cartografia: novas direções para a era da informação**. Caderno de Textos - São Paulo, Geografia - USP. v. 1, n.1, p.11-24, ago. 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <<https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia>>



**APÊNDICE A - TÓPICOS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS**

- a) Narrativa 1: trajetória e percursos formativos
- b) Narrativa 2: experiências profissionais
- c) Narrativa 3 Formação continuada de professores

## APÊNDICE B - TERMO DE CONFIABILIDADE



### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do estudo:** A CARTOGRAFIA DIGITAL DAS ESCOLAS RURAIS DO CAMPO COMO DISPOSITIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

**Pesquisador responsável:** Profª. Drª. Helenise Sangoi Antunes

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Metodologia do Ensino

**Telefone para contato:** (55) 99165-8902, (55) 996697029

**Endereço:** CE/UFSM – Sala 3332a – sala da pesquisadora responsável

**Local da coleta de dados:** Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande, Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte e 8ª Coordenadoria Regional de Educação-Santa Maria/RS.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, os quais serão gravados em áudio, e coletados por meio de questionário on-line e entrevista narrativa. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3332 A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Profª. Drª. Helenise Sangoi Antunes. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., e recebeu o número Caae .....

Santa Maria 18, de Março de 20 19

*Helenise Sangoi Antunes*

Helenise Sangoi Antunes

Pesquisador responsável

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título do estudo:** A CARTOGRAFIA DIGITAL DAS ESCOLAS RURAIS DO CAMPO COMO DISPOSITIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

**Pesquisador(es) responsável(is):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Helenise Sangoi Antunes

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Metodologia do Ensino

**Telefone para contato:** (55) 99165-8902, (55) 996697029

**Endereço:** CE/UFSM – Sala 3332a – sala da pesquisadora responsável

**Local da coleta de dados:** Escola Estadual Ensino Fundamental Arroio Grande, Santa maria/ RS

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Se você aceitar participar desta pesquisa, após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, assine ao final deste documento, que está em duas vias (uma delas é sua e a outro é do pesquisador responsável). Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Este estudo tem como objetivo geral compreender como a cartografia digital poderá fortalecer a formação de professores, a comunicação e as relações entre as escolas rurais do campo de abrangência da 8<sup>o</sup> coordenadoria.

Neste sentido, ao aceitar fazer parte desta investigação você professor(a) participará de entrevistas narrativas, as quais abordarão aspectos de sua trajetória pessoal e profissional. As entrevistas acontecerão em horários e locais marcados, conforme sua disponibilidade, e serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta das informações. Esse processo não resultará em prejuízos no que se refere a compreensão do contexto de suas narrativas.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Av. Roraima, 1000. CEP:97105-900.Santa Maria/RS. 2<sup>o</sup> andar do prédio da Reitoria. Telefone (55)3220-9362. E-mail:cep.ufsm@gmail.com



Após a realização e a transcrição das entrevistas, o conteúdo será entregue a você, para possíveis alterações, inclusões, exclusões de excertos das falas que considerar pertinente, ou não autorizar sua análise e posterior publicação.

Destacamos que sua participação nesta investigação terá como benefício à possibilidade de participar de um espaço formativo, visto que a oportunidade de narrar e relembrar a sua trajetória de vida e de formação constitui-se numa forma de refletir e (re)significar suas ações docentes.

A coleta de informações não representará qualquer risco de ordem física, mental e psicológica. Contudo, o que poderá emergir é que você poderá passar por algum grau de desconforto emocional em virtude de rememorar suas lembranças de vida.

As informações produzidas no percurso da investigação serão utilizadas para esta pesquisa e para fins científicos (artigos acadêmicos que podem ser publicados em eventos na área da educação ou em periódicos), ficando sob responsabilidade da pesquisadora responsável e da autora preservá-las.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu  
\_\_\_\_\_, estou de  
acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a  
posse de uma delas.

\_\_\_\_\_  
Colaborador(a) da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nº. da Identidade



Meleni S. Dutra  
Pesquisador(a) responsável

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal neste estudo.

Santa Maria \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pelo estudo

## APÊNDICE D – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

|   |  |   |
|---|--|---|
|    | <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E</b>                              |  |
| <b>COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO</b>  |  |   |
| <b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>   |  |   |
| <b>Título da Pesquisa:</b>  | A CARTOGRAFIA DIGITAL DAS ESCOLAS RURAIS DO CAMPO COMO DISPOSITIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES |   |
| <b>Pesquisador:</b>   | HELENISE SANGOI ANTUNES  |   |
| <b>Versão:</b>  | 1  |   |
| <b>CAAE:</b>  | 10601119.0.0000.5346   |   |
| <b>Instituição Proponente:</b>  | Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa                            |   |
| <b>DADOS DO COMPROVANTE</b>   |  |   |
| <b>Número do Comprovante:</b>   | 031891/2019  |   |
| <b>Patrocinador Principal:</b>  | Financiamento Próprio  |   |
| <p>Informamos que o projeto A CARTOGRAFIA DIGITAL DAS ESCOLAS RURAIS DO CAMPO COMO DISPOSITIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES que tem como pesquisador responsável HELENISE SANGOI ANTUNES, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa em 01/04/2019 às 10:24.</p> |  |   |
| <b>Endereço:</b> Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar<br><b>Bairro:</b> Camobi <b>CEP:</b> 97.105-970<br><b>UF:</b> RS <b>Município:</b> SANTA MARIA<br><b>Telefone:</b> (55)3220-9362 <b>E-mail:</b> cep.ufsm@gmail.com   |  |   |



## APENDICE E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO


Santa Maria, 06 de novembro de 2018.

### AUTORIZAÇÃO

Vimos pelo presente autorizar a realização da pesquisa intitulada “**A cartografia digital das escolas rurais do campo como dispositivo na formação continuada de professores**” proposta pela mestranda Marijane Rechia e orientada pela Prof. Dra. Helenise Sangoi Antunes cuja pesquisa tem como objetivo *compreender como a cartografia digital poderá fortalecer a formação de professores, a comunicação e as relações entre as escolas rurais do campo na Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande e Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte*, do Mestrado em Educação vinculado à linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

Fomos informados, pela responsável pela pesquisa, sobre as características e objetivos do estudo.

Atenciosamente

  
JOSE LUIS VIEIRA EGGRES  
Coordenador Regional de Educação - 8ª CRE  
ID: 238653/02  
Boletim 130/2017 - D.O. 07/08/2017