Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

O "NÃO LUGAR" DA CARTOGRAFIA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS

Andrea Coelho Lastória
lastoria@ffclrp.usp.br

Professora Doutora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Endereço: Avenida Bandeirantes, 3900. CEP 14040-901. Ribeirão Preto/SP

Thais Angela Cavalheiro Azevedo
thais.deazevedo@hotmail.com

Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) na Universidade de São Paulo (USP). Pedagoga do Centro Infantil Boldrini. Avenida Bandeirantes, 3900. CEP 14040-901. Ribeirão Preto/SP

RESUMO

Neste texto focamos na temática da Cartografia Escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Buscamos compreender como essa área do conhecimento está configurada como componente curricular vinculado ao currículo de Geografia implementado nos cinco primeiros anos do ensino praticado nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Levantamos, para isso, reflexões a respeito da produção científica brasileira sobre Cartografia Escolar nos anos iniciais e sobre as estreitas relações existentes entre a Cartografia Escolar e o ensino de Geografia. Entendemos que o presente artigo pode contribuir com o debate nacional a respeito da trajetória da Cartografia para Crianças e Escolares no Brasil e sua constituição como área do conhecimento em contínua construção. Estamos longe de trazer respostas para as várias questões levantadas. A intenção é colaborar com as atuais discussões em curso que buscam ressignificar a Cartografia nas práticas educativas e nas políticas curriculares.

PALAVRAS-CHAVE

Cartografia Escolar. Anos Iniciais. Geografia. Currículo.

EL NO LUGAR DE LA CARTOGRAFÍA ESCOLAR EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCOLARIZACIÓN EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS PAULISTAS

RESUMEN

El texto que se presenta tiene como tema de discusión la Cartografía Escolar enseñada en los años iniciales de la escolarización. Tenemos como principal objetivo comprender como esta área de conocimiento se estructura como base curricular involucrada al currículo de la asignatura de Geografía en los primeros cinco años de la escuela primaria, así como sus prácticas escolares en las escuelas públicas del Estado de São Paulo en Brasil. Hemos realizado reflexiones tomando por base la producción bibliográfica brasileña en el área de Cartografía y Geografía Escolar. Consideramos que el presente artículo puede contribuir para fomentar un debate nacional sobre la trayectoria de la Cartografía Escolar en Brasil. No tenemos intención de agotar las cuestiones, ni tampoco dar respuestas definitivas sobre el tema. La intención es colaborar para el avance de las discusiones sobre como promover prácticas educativas y políticas curriculares acerca de la Cartografía enseñada en las escuelas.

KEYWORDS

Cartografía Escolar. Educación Primária. Geografía. Currículo.

A produção científica sobre Cartografia Escolar nos Anos Iniciais

Partimos do pressuposto de que a Cartografia Escolar é uma área do conhecimento em construção no Brasil, pois tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar ela se encontra em processo de elaboração e definição de seu devido espaço formativo e curricular. Tal consideração justifica as investigações que têm buscado levantar como o ensino de Cartografia ocorre com crianças e adultos, em espaços formais e informais de ensino, e, ainda, sob que condições, temporalidades, referencial teórico e metodológico.

Dentre os mais significativos eventos acadêmicos que reúnem investigadores e professores interessados na temática da Cartografia Escolar, destacamos o Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares. Com abrangência nacional, o evento possui 20 anos de existência e está em sua décima edição. O primeiro ocorreu no ano de 1995, na Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Rio Claro, no Estado de São Paulo.

Os trabalhos publicados nas várias versões do referido evento indicam um significativo aumento das pesquisas e outras publicações que colaboram para a valorização da Cartografia nos currículos escolares e acadêmicos do Brasil. Notável,

ainda, que a área avançou também, para além da esfera escolar incidindo, inclusive, em estudos sobre espaços não formais de ensino. Ampliação das interfaces da Cartografia com outros ramos científicos e tecnológicos, dentre outras.

As investigações voltadas, especificamente, para os anos iniciais, são pouco numerosas, porém bastante significativas. Apesar de a produção ter aumentado nas últimas décadas, consideramos que ainda é preciso investigar "o que" os professores entendem sobre o processo de alfabetização e suas relações com o ensino-aprendizagem das noções cartográficas e "se" e "como" tais noções são trabalhadas nas práticas docentes dos anos iniciais. Pesquisas do tipo diagnóstico merecem ser consideradas por trazerem valiosos indicativos a respeito dessas considerações. A título de exemplos, destacamos duas diferentes investigações realizadas em localidades paulistas.

O trabalho de Oliveira (2003) considera que as práticas escolares são “espelhos” dos saberes docentes, portanto, revelam muito mais do que é produzido em sala de aula. Neste sentido, as práticas docentes explicitam, por exemplo, o que os professores sabem e como concebem o próprio ensino. O pesquisador focou na prática pedagógica de duas professoras atuantes nos anos iniciais de escolas públicas localizadas no município de Limeira-SP. Nesta investigação, o autor verificou que atividades como copiar e pintar textos e mapas, elencar nomes de acidentes geográficos, ainda são comuns, mesmo possuindo um material didático diferenciado, como o Atlas Escolar Municipal. Compreendeu, dentre outros aspectos, que os saberes das professoras a respeito de conhecimentos cartográficos têm origens vinculadas às suas próprias experiências cotidianas como docentes que aprendem em contato com outros professores, resgatam experiências vivenciadas como alunas da educação básica e experiências adquiridas por meio de livros didáticos.

A pesquisa de Morais (2014) parte do pressuposto de que o objetivo central dos anos iniciais do ensino fundamental é promover habilidades que visam o domínio de competências básicas para a construção dos conceitos estruturantes de várias áreas do conhecimento escolar, sendo a Geografia (e, por consequência, a aquisição da linguagem cartográfica) uma delas. A autora investigou concepções e práticas pedagógicas de cinco professoras dos anos iniciais de escolas da rede pública municipal de Ribeirão Preto-SP, buscando identificar estratégias de ensino, conteúdos e dificuldades enfrentadas ao desenvolverem práticas educativas que contemplem a Cartografia Escolar. Neste contexto, foi diagnosticado que as professoras possuem grandes deficiências conceituais sobre o ensino de Geografia, e mais especificamente, sobre a Cartografia. Esta não parece ser percebida como mais uma importante linguagem a ser trabalhada nos

anos iniciais. As atividades de observação e confecção de mapas são, na maioria das vezes, descontextualizadas dos conteúdos de Geografia e das outras áreas do conhecimento escolar. Estratégias de ensino priorizam um espaço fictício em detrimento do próprio espaço de vivência dos alunos. A pesquisa revelou, ainda, que a alfabetização cartográfica (ou o letramento cartográfico) não é um processo bem compreendido pelas professoras participantes da investigação. As cinco docentes afirmaram que não foram formadas, nem no âmbito dos cursos de Pedagogia, nem no âmbito das formações continuadas, para o trabalho com as noções e conceitos cartográficos.

A produção científica brasileira a respeito da Cartografia Escolar nos anos iniciais vem ampliando o conhecimento teórico-metodológico, assim como epistemológico da área. Para conhecer um pouco melhor essa produção, citamos a pesquisa de Junta (2015), que realizou um levantamento dos trabalhos científicos sobre Cartografia Escolar nos anos iniciais, produzidos no Brasil, entre os anos 2003 e 2013. Considerado pelo autor como uma pesquisa do tipo "estado do conhecimento", o trabalho realizou uma catalogação das pesquisas de pós-graduação stricto sensu levantadas nos bancos de teses e dissertações. Seu foco eram as pesquisas que versassem sobre Cartografia Escolar, mas que tivessem relação, direta ou indireta, com os anos iniciais. De natureza quanti-qualitativa, o autor realizou extensa busca por meio de quatro bancos de dados públicos nacionais. Identificou 13 trabalhos e analisou quais aspectos cada um apresenta, tendo em vista a grande diversidade teórica e metodológica encontrada. O autor destacou o número pouco expressivo de autores e de obras específicas da área de Cartografia nos trabalhos pesquisados. As obras mais citadas são publicações brasileiras, de autores nacionais, sendo a mais recente do ano de 2012. Indicativos de que a produção acadêmica, apesar das conquistas alcançadas nas últimas décadas, ainda apresenta limites. Estes, sob nossa ótica, relacionam-se à necessidade de abrir novas trocas, experiências e diálogos com pesquisadores estrangeiros por meio de parcerias e pesquisas em conjunto. Outro aspecto que consideramos relevante é que a área precisa avançar por meio de pesquisas que realizem educação comparada, afinal, é preciso investigar que conhecimentos e habilidades geográficas e cartográficas estão presentes, por exemplo, nas avaliações internacionais, como as realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA.

A relação entre a Cartografia Escolar e a Geografia Escolar

É inegável a estreita relação entre a Cartografia e o ensino de Geografia, pois no âmbito escolar, as noções e os conceitos cartográficos são, geralmente, veiculados por meio da Geografia Escolar. No currículo escolar, os conhecimentos cartográficos são sistematizados, de modo mais efetivo, como parte do ensino de Geografia. O Parâmetro Curricular Nacional de Geografia para os anos iniciais (1997) destaca a alfabetização cartográfica como um processo que deve ser desenvolvido já no primeiro ciclo. Tal documento explicita que a construção da linguagem cartográfica deve começar com a leitura e construção de mapas simples a respeito do próprio espaço de vivência dos alunos.

Machado-Hess (2012) ressalta a articulação teórica e metodológica existente entre a Geografia e a Cartografia, destacando que a Geografia é fundamental para que o ensino da Cartografia seja concebido como o ensino de uma linguagem específica do contexto escolar. Azevedo (2016, p.49) acrescenta que "a Cartografia Escolar, entendida como linguagem, poderá estar presente nas práticas, que denominamos inovadoras e criativas".

A linguagem cartográfica não deveria ser trabalhada exclusivamente no componente curricular destinado à Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, afinal, ela está presente na vida dos alunos, dentro e fora da escola, ou seja, é utilizada em diversos componentes curriculares e em inúmeras atividades cotidianas. Castellar (2011) salienta que a linguagem cartográfica possibilita o desenvolvimento de observações mais abstratas para além de representações gráficas. Neste sentido, a autora defende que o ensino da Cartografia e da Geografia seja praticado por professores desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Na mesma direção, Ferreira (2012, p.29) explicita a estreita relação entre essas duas ciências apresentando que os objetivos da Geografia Escolar nos anos iniciais "envolvem ações de transformação, de conscientização do cidadão e seu exercício como tal, por meio da observação e interação com o meio em que vive, representando-os graficamente em mapas, croquis ou maquetes, valendo-se da cartografia".

Também Fonseca (2010) caminha nesse sentido ao descrever que a construção da noção de espaço das crianças está estreitamente ligada com a relação que estabelecem com o espaço próximo, delimitado e definido como espaço de vivência. A autora coloca, portanto, que a escola deve considerar o desenvolvimento progressivo de

um ensino geográfico desde o primeiro ano de ingresso da criança. Defende que os recursos tecnológicos são meios facilitadores para possibilitar práticas pedagógicas sobre representações cartográficas envolvendo a própria realidade do aluno.

A estreita relação entre a Geografia Escolar e o ensino de Cartografia tem levado muitos professores dos anos iniciais a limitarem o ensino da própria linguagem cartográfica.

Parece ser consenso entre professores dessa esfera de ensino que a Cartografia é tarefa do professor de Geografia (MORAIS, 2014). Também é evidente que muitos professores desse segmento concebem a Cartografia como uma técnica e não como uma linguagem (CASTELLAR e MORAES, 2010). Nesse sentido, a Cartografia Escolar é considerada como mera ferramenta para ensinar Geografia. Essa redução impossibilita seu papel mais amplo, ou seja, caso utilizada como meio de comunicação para representar dada realidade (CASTELLAR e MORAES, 2013), ela se torna mais uma importante linguagem do contexto escolar (LASTÓRIA; MORAES; FERNANDES, 2013).

A Cartografia Escolar nos anos iniciais de São Paulo

Diante do exposto, identificar o lugar que a Geografia ocupa em determinado segmento de ensino é fundamental para entendermos como se dá o próprio ensino da Cartografia. Portanto, para saber "se" e "como" a Cartografia Escolar está presente nos anos iniciais, precisamos analisar a configuração curricular da Geografia nessa esfera escolar.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) implementou um currículo que é desenvolvido, obrigatoriamente, em todas as escolas pertencentes à rede estadual pública. As demais escolas, tanto da rede privada quanto da rede municipal, não possuem tal obrigatoriedade. No ano 2008, o programa "Ler e Escrever" foi lançado pela secretaria para os anos iniciais do ensino fundamental. Para os anos finais, o currículo paulista passou a ser conhecido como "São Paulo Faz Escola". Nestes, os conteúdos conceituais foram apostilados com temas e práticas de ensino uniformizadas.

Os dois referidos programas devem priorizar o desenvolvimento de capacidades de leitura, reflexão e escrita. Colocadas como objetivo central dos programas. Com isso, a secretaria espera que o professor parta de situações cotidianas "para avaliar as influências históricas que condicionam as formas de convivência social". Assim, é indicado que o professor parta do momento presente e considere os conhecimentos

socialmente acumulados pela humanidade para construir uma sala de aula como um espaço privilegiado "para se conceber uma nova estética de mundo". Neste contexto, é tarefa do professor "acompanhar, sem dirigir, os momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência cotidiana".

Notamos que os programas explicitam a importância do estabelecimento de um ensino que parta do cotidiano e da localidade do estudante desde os anos iniciais. Mas o que significa tal consideração? Como o professor pode desenvolver uma prática pedagógica partindo do momento presente e local do aluno? Como considerar a própria experiência cotidiana dos alunos utilizando um mesmo material didático apostilado para todas as localidades de São Paulo? As reflexões de Lastória; Mello, (2008. p. 29) colaboraram com as questões postas:

> Neste cenário, o cotidiano e o lugar ainda aguardam reflexões interessadas na ampliação de seus potenciais analíticos e pedagógicos. Ao analisar o lugar, percebe-se uma forte relação com a experiência humana. Diante disso, podemos entender que lugar e cotidiano formam, juntos, uma equação cujos resultados são, no mínimo, curiosos. Cada situação, no dia a dia do aluno, acontece em um espaço diferenciado, num lugar. Possibilitar o estudo e a compreensão do local de suas ações significa instrumentalizar o aluno para se posicionar perante as dificuldades de sua própria vida. Significa, ainda, a necessidade de interligar tempo e espaço, comparar o que acontece no seu lugar com outros lugares, identificar as especificidades de cada lugar e as identidades de seus moradores.

Para além de buscarmos entender como o ensino de Geografia e Cartografia é anunciado no currículo paulista, é preciso perguntar a respeito do lugar que essas áreas possuem em cada um dos anos escolares.

Na Resolução da SEE/SP de n°. 81, editada no ano de 2011, os anos iniciais do Ensino Fundamental são definidos do seguinte modo: "O ensino fundamental terá sua organização curricular desenvolvida em regime de progressão continuada, estruturada em nove anos, constituída por dois segmentos de ensino (ciclos): I – anos iniciais, correspondendo ao ensino do 1º. ao 5º. ano".

A carga horária obrigatória para a referida etapa de ensino envolve 25 aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, num total de mil horas anuais. A matriz curricular inserida na Resolução nº. 81 expõe os componentes curriculares, suas cargas horárias e respectivas porcentagens para cada um dos cinco primeiros anos do ensino fundamental. O quadro a seguir refere-se à Matriz relatada:

Disciplinas		Ano/aula (%)				
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano/4ª série
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	60%	60%	45%	30%	30%
	História/Geografia	-	-	-	10%	10%
	Matemática	25%	25%	40%	35%	35%
	Ciências Físicas e Biológicas	-	-	-	10%	10%
	Educação Física/Arte	15%	15%	15%	15%	15%
Total Geral		100%	100%	100%	100%	100%

Figura 1: Matriz Curricular Básica Para o Ensino Fundamental - Ciclo I - 1º ao 5º ano/SEE/SP/2011.
Fonte: Resolução n.° 81 de 2011 - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

Pelo exposto, a Geografia, assim como a História, não é prevista para ser desenvolvida nos três primeiros anos. No 4º e 5º anos, a Geografia, como componente curricular, está presente, porém, com uma carga horária bastante reduzida em relação, principalmente, à Língua Portuguesa e Matemática. A Geografia e a História possuem, juntas, apenas 10% da carga horária do 4º. e do 5º. ano. O que isso representa no cronograma semanal praticado nas escolas? Com apenas 10% é possível desenvolver práticas que partam de situações cotidianas, tendo em vista a realidade dos estudantes? Com uma carga tão reduzida, é possível desenvolver noções e conceitos geográficos, históricos e a própria linguagem cartográfica?

No ano de 2014, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo substituiu a Resolução n°. 81 pela Resolução n°. 3. Nesta, foram apresentadas duas diferentes possibilidades para que as escolas estaduais organizassem seus currículos nos anos iniciais. A denominada "Matriz Curricular A" é apresentada no quadro a seguir:

ANEXO I
Subanexo 1
Matriz Curricular - A
Ensino Fundamental - Anos Iniciais – 1º ao 5º ano

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	ANO									
			1º		2º		3º		4º		5º	
			%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	LÍNGUA PORTUGUESA	44%	11	44%	11	44%	11	36%	9	36%	9
		ARTE	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2
		MATEMÁTICA	32%	8	32%	8	32%	8	32%	8	32%	8
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	-	-	-	-	-	-	8%	2	8%	2
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTORIA										
		GEOGRAFIA										
PARTE DIVERSIFICADA		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS (EARLY BIRD)	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2
		TOTAL GERAL	100%	25	100%	25	100%	25	100%	25	100%	25

Figura 2: Matriz Curricular A / SEE/SP/2014.
Fonte: Resolução n°. 3 de 2014 (Alterações na Resolução n°. 81 de 2011) – SEE/SP.

Verificamos que a Geografia continua não sendo contemplada nos três primeiros anos do ensino fundamental. E para o 4º e 5º anos, a carga horária curricular diminuiu ainda mais drasticamente devido ao referido componente ser agora unido com as Ciências Físicas e Biológicas, além da História. Isso significa, na prática, que uma criança tem apenas duas aulas semanais para três diferentes áreas do conhecimento. A organização do calendário escolar fica, no presente caso, extremamente complicada. Talvez a criança do 4º e do 5º ano tenha uma aula de 50 minutos de Geografia a cada 15 dias.

A outra possibilidade de organização curricular é denominada como "Matriz Curricular B". O quadro a seguir mostra um lugar um pouco diferente para a Geografia Escolar nos anos iniciais:

Subanexo 2
Matriz Curricular - B
Ensino Fundamental - Anos Iniciais – 1º ao 5º ano

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	ANO									
			1º		2º		3º		4º		5º	
			%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS	%	Nº DE AULAS
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	LÍNGUA PORTUGUESA	48%	12	48%	12	48%	12	40%	10	40%	10
		ARTE	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2
		MATEMÁTICA	32%	8	32%	8	32%	8	32%	8	32%	8
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	4%	1	4%	1	4%	1	12%	3	12%	3
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA										
		GEOGRAFIA										
		TOTAL GERAL	100%	25	100%	25	100%	25	100%	25	100%	25

Figura 3 - Matriz Curricular B / SEE/SP/2014.
Fonte: Resolução n°. 3 de 2014 (Alterações na Resolução n°. 81 de 2011) – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Na Matriz Curricular B, a Geografia está contemplada nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, apesar da reduzida carga horária. Com esta organização curricular, a criança pode contar com uma aula de 50 minutos por semana, a ser dividida entre Geografia, História e Ciências Físicas e Biológicas, nos três primeiros anos. Investigar como as aulas desses componentes acontecem na prática é uma ação necessária, pois os calendários semanais das escolas podem revelar importantes aspectos a respeito de como o ensino de Geografia e Cartografia está ocorrendo (ou não) no cotidiano escolar dos três primeiros anos. No 4º e no 5º anos, são três aulas semanais para os mesmos componentes curriculares, o que pode possibilitar, na prática, o desenvolvimento de uma aula de Geografia por semana.

As instituições de ensino paulista desenvolvem, portanto, a matriz curricular A ou B, tendo em vista a determinação do Artigo 1ª da já referida Resolução (2014, p.1):

> I - a Matriz Curricular – A, a ser implementada nas unidades escolares que darão continuidade, e nas unidades escolares inscritas em 2014, às aulas de Língua Inglesa – Early Bird, no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental;
> II – no Subanexo 2: a Matriz Curricular – B, a ser implementada nas unidades escolares que não oferecerão, em 2014, aulas de Língua Inglesa.

Pelo exposto, a Resolução instituiu um novo programa curricular voltado para o ensino de uma língua estrangeira. Denominado como "Early Bird", o programa destina-se às unidades escolares que optarem pela Matriz Curricular A. O Artigo 1º. da Resolução n°. 3 de (2014, p.1) coloca que:

> Fica instituído, a partir do ano letivo de 2014, o Projeto Early Bird, que tem por objetivo introduzir o ensino da Língua Inglesa no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a aplicação de metodologia específica, que propiciará ao aluno a utilização de várias estratégias para avançar na aprendizagem do referido idioma, apropriando-se de conteúdos básicos e adquirindo condições de continuar aperfeiçoando esse aprendizado nos anos finais do Ensino Fundamental.

Está claro que a secretaria optou pelo ensino da Língua Inglesa por meio da implementação de carga horária da Parte Diversificada em detrimento da redução da carga horária da Base Nacional Comum, especificamente das áreas de Geografia, História e Ciências Físicas e Biológicas já que as áreas de Linguagens e Códigos e Matemática continuam praticamente com a mesma carga horária nas duas Matrizes paulistas.

Ressaltamos que a Base Nacional Comum exposta nas matrizes curriculares foi determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do ano de 1996. No entanto, no ano de 2016, a Medida Provisória n°. 746 (de 22 de setembro do mesmo ano) alterou a mesma. Para o ensino fundamental, foi destacado que "Os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil". Diante do exposto, está claro que todas as crianças dos anos iniciais têm direito aos conhecimentos sobre o mundo físico, natural e da realidade social e política. A legislação não determina a carga horária e cada Estado da União tem autonomia para propor currículos de acordo com suas especificidades regionais e/ou características sociais, dentre outras. Diante da referida autonomia, o Estado de São Paulo implantou, além das duas matrizes já expostas, dois diferentes tipos de escola: um que pode funcionar em tempo parcial e outro que contempla a modalidade integral do ensino. A Matriz Curricular a seguir refere-se às Escolas de Tempo Integral:

Matriz Curricular

Ensino Fundamental - anos iniciais

	COMPONENTES CURRICULARES	ANO 1º nº de aulas	ANO 2º nº de aulas	ANO 3º nº de aulas	ANO 4º nº de aulas	ANO 5º nº de aulas
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	11	11	10	10	10
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Matemática	7	7	8	8	8
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	3
	História					
	Geografia					
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		**25**	**25**	**25**	**25**	**25**
PARTE DIVERSIFICADA	Leitura e Produção de Textos	2	2	2	2	2
	Experiências Matemáticas	3	3	3	3	3
	Educação Sócio-emocional	1	1	1	1	1
	Linguagens Artísticas	2	2	2	2	2
	Cultura do Movimento	2	2	2	2	2
	Orientação de Estudos	2	2	2	2	2
	Língua Estrangeira Moderna– Inglês	3	3	3	3	3
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		**15**	**15**	**15**	**15**	**15**
TOTAL GERAL		**40**	**40**	**40**	**40**	**40**

Figura 4: Matriz curricular para as escolas de tempo integral – SEE/SP/2016.
Fonte: Resolução n.°6 de 2016 - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Composta por uma ampla Parte Diversificada, a Matriz das Escolas de Tempo Integral paulista apresenta a Geografia como um dos componentes curriculares integrantes da Base Nacional Comum nos cinco anos do ensino fundamental, porém mantém a reduzida carga horária. O que nos chama a atenção é que dentre os componentes curriculares da Parte Diversificada estão explicitados os seguintes títulos: Leitura e Produção de Textos; Experiências Matemáticas; Linguagens Artísticas; Cultura do Movimento (todos esses títulos podem ser compreendidos como relacionados aos componentes já presentes na Base Nacional Comum); Língua Estrangeira Moderna – Inglês (que demonstra a priorização que esse currículo atribui à Língua Inglesa); Educação Socioemocional (que não podemos definir com clareza a que conteúdos tal título faz referência) e Orientação de Estudos. Não encontramos, portanto, noção ou conteúdo algum ligado ao ensino da Geografia ou mesmo ao trabalho com a linguagem cartográfica. Sob nossa ótica, na Parte Diversificada, a Geografia não é citada diretamente e nem indiretamente.

Concluímos, finalmente, que a Geografia e o ensino da Cartografia não são priorizados, tanto no currículo voltado para as escolas de tempo parcial quanto ao voltado para as de tempo integral. As cargas horárias para a Geografia como componente

curricular são inexistentes e/ou reduzidas. Situação extremamente grave para possibilitar aos alunos dos anos iniciais uma formação integral pautada nos processos de ensino e aprendizagem voltados para a promoção das variadas linguagens que o contexto escolar deve proporcionar. O caso de São Paulo segue na contramão do que Callai (2005, p. 246) aponta, pois tal autora ressalta que "a Geografia, nos anos iniciais da escolarização, pode, e muito, contribuir com o aprendizado (...) uma vez que encaminha para aprender a ler o mundo".

Considerações finais

A Cartografia Escolar deveria ser um componente curricular presente nos cinco primeiros anos do ensino praticado nas escolas públicas do Estado de São Paulo, porém sua presença no currículo não está clara. Como área do conhecimento que possui estreita relação com a Geografia Escolar, investigamos o lugar da mesma nos dois diferentes tipos de escola implantados pela Secretaria da Educação de São Paulo. Em ambos os casos, as cargas horárias destinadas à Geografia são inexistentes e/ou bastante reduzidas, dificultando ou mesmo impossibilitando que as crianças desse segmento de ensino aprendam a linguagem cartográfica de modo satisfatório. É evidente que o currículo paulista não tem levado em consideração os avanços conquistados pela produção científica da área da Cartografia Escolar e, tampouco, as possibilidades que a Geografia Escolar oferece à aprendizagem dos alunos que estão em processo de alfabetização e/ou letramento. Denunciamos, no presente artigo, o "não lugar" da Cartografia Escolar nos anos iniciais das escolas públicas paulistas.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Thais Angela Cavalheiro. **O "lugar" da Geografia nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo.** 2016. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

BRASIL. Senado Federal**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº. 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História e Geografia 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena. Copetti, Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes,** Campinas, vol 25, n. 66, p. 227-247, maio /ago: 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES. **Ensino de Geografia**. Coleção Idéias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento escolar. In: ALMEIDA Rosangela. Doin. de (org.) **Novos rumos da cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-136.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena. A linguagem cartográfica: possibilidades para uma aprendizagem significativa. In PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos; PEREIRA, Tania Regina Dias Silva. (Orgs.) **(Geo)grafias e linguagens:** concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba: CRV, 2013, pp.21-38.

FERREIRA, Leiko Nemoto Barcellos. **Alfabetização cartográfica e formação do professor:** um aprendizado significativo. 2012. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2012.

FONSECA, Raquel Alves. **Uso do Google Mapas como recurso didático para mapeamento do espaço local por crianças do Ensino Fundamental da cidade de Ouro Fino/MG.** Tese (Doutorado) - Instituto de Geociencias e Ciencias Exatas, UNESP, Rio Claro, 2010.

JUNTA, Daniel Bueno. **Cartografia Escolar nos anos iniciais:** estudo de pesquisas brasileiras entre 2003 e 2013. 2015. 325f. Dissertação (Mestrado em Educação), – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

LASTÓRIA, Andrea Coelho; MORAES, Loçandra Borges; FERNANDES, Silvia Aparecida. Diálogos sobre geografia escolar e linguagem cartográfica. In: ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; LASTÓRIA, Andrea Coelho. **Diferentes linguagens no contexto escolar:** questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 107-117.

LASTORIA, Andrea Coelho; MELLO, Rafael Cardoso de. "Cotidiano" e "Lugar": categorias teóricas da história e da geografia escolar. **Universitas**, Fernandópolis, v.4, nº 1, p. 27-34, 2008.

MACHADO-HESS, Elizabeth de Souza. **Uma proposta metodológica para a elaboração de Atlas Escolares para os anos iniciais do Ensino Fundamental:** o exemplo do município de Sorocaba/SP. 2012. 225f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2012.

MORAIS, Carla Costa. **Cartografia Escolar nos anos iniciais:** o letramento cartográfico nas práticas das professoras. 2014. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo**. A cartografia escolar e as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2003. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 81**, de 16 de dezembro de 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 85**, de 19 de dezembro de 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 03**, de 16 de janeiro de 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 06**, de 19 de janeiro de 2016.

Recebido em 19 de março de 2017.

Aceito para publicação em 23 de maio de 2017.