

Geografia e Ensino

A cartografia social como recurso metodológico para o ensino de Geografia: considerações a partir do programa Escola da Terra – Paraná

Social cartography as a methodological resource in Geography teaching: considerations on the Escola da Terra program – Paraná

Roberto Antônio Finatto^I , Maria Isabel Farias^{II} 

^I Doutor em Geografia. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Laranjeiras do Sul, PR, Brasil

^{II} Mestra em Geografia. Professora na Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, PR, Brasil

RESUMO

Este texto apresenta e analisa as possibilidades de uso da Cartografia Social na educação básica, sobretudo nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A proposta metodológica apresentada foi estruturada, executada e avaliada durante o programa Escola da Terra, voltado à formação de professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental, entre 2017 e 2019, no estado do Paraná. A Cartografia Social apresenta-se como um recurso fundamental para o desenvolvimento da noção espacial, bem como permite identificar, analisar e problematizar os aspectos da realidade presentes na escola e na comunidade onde ela estiver inserida. Portanto, o trabalho pedagógico com a Cartografia Social possibilita, simultaneamente, o conhecimento da linguagem cartográfica e a problematização da realidade concreta do cotidiano escolar, questões centrais no ensino da Geografia.

Palavras-chave: Cartografia; Educação do Campo; Ensino de Geografia; Metodologia de ensino; Educação Básica

ABSTRACT

This paper presents and analyzes potential uses of Social Cartography in regular education, especially in early and late elementary school years. The methodological plan presented here was structured, put into practice, and evaluated during the Escola da Terra Program, designed for elementary school teacher trainings held between 2017 and 2019, in the state of Paraná, Brazil. Social Cartography presents itself as a fundamental tool for the development of spatial notion; it also enables people to identify, to analyze and to problematize reality

aspects present in schools, as well as in the communities where they are inserted. Therefore, pedagogical practices with Social Cartography promote, simultaneously, cartographical language knowledge and the problematization of schools' concrete realities, central questions to geography teaching.

Keywords: Cartography; Rural Education; Geography teaching; Teaching methodology; Regular Education

1 INTRODUÇÃO

A Geografia tem seu lugar assegurado na educação básica enquanto ciência-disciplina responsável por trabalhar conteúdos que possibilitem um conhecimento crítico da realidade. Nesse propósito, desde os anos iniciais do ensino fundamental, os(as) estudantes passam a identificar e a sistematizar elementos do espaço vivido para, a partir deles e com a mediação dos(as) professores(as), estabelecer as relações com os processos em diferentes escalas espaciais. Assim, vai sendo produzida uma leitura de como o lugar é produto da relação, histórica e dialética, entre a razão global e a razão local (SANTOS, 2008).

Como forma de estudar o espaço, a Geografia também se preocupou com a sua representação. A cartografia, enquanto técnica que possibilita a representação gráfica da superfície da Terra, foi historicamente utilizada para identificar as áreas de interesse de diferentes sociedades e, sobretudo, para demarcar as áreas de controle dos territórios políticos dos Estados. Eis a principal função da cartografia convencional.

Entretanto, nas últimas duas décadas, a cartografia passou a ser utilizada como recurso para dar visibilidade a grupos e movimentos sociais geralmente ausentes nas representações cartográficas convencionais; assim, estrutura-se a Cartografia Social. Ela toma como base a representação dos territórios pelos próprios sujeitos que nele produzem a sua existência. Há, portanto, uma indissociável relação entre os processos e elementos representados, os seus autores e o produto final, o mapa.

A Cartografia Social, além de ser utilizada em trabalhos e análises de cunho técnico (MILAGRES, 2011; COSTA LIMA & COSTA, 2012; SUERTEGARAY et al., 2012; BARGAS & CARDOSO, 2015; MENDES et al., 2016), também apresenta potencial pedagógico para o ensino de Geografia (COSTA & LIMA, 2012; SILVA & SCHIPPER, 2012; CARVALHO et al., 2016;

GOMES, 2017; FARIAS & FINATTO, 2018). Portanto, por ser um tema caro à Geografia e pela nossa inclinação ao trabalho com educação, o uso da Cartografia Social vinculado ao ensino será objeto de análise neste ensaio.

O texto é resultado de parte do trabalho desenvolvido durante o programa de formação Escola da Terra, em duas edições (2017-2018 e 2018-2019), no estado do Paraná. O programa possibilitou a formação de cerca de 800 professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo¹ de 26 municípios. O trabalho desenvolvido com os(as) professores(as) da educação básica teve como objetivo ensinar a técnica da cartografia para uso no cotidiano escolar com base em uma perspectiva crítica. A cartografia permite compreender que os conteúdos também estabelecem conexões com a realidade, por isso, entendemos que ela propicia a aprendizagem na perspectiva de “comunicar os conhecimentos geográficos através das representações cartográficas” (FRANCISCHETT, 2002, p. 14).

A partir desta sistematização do trabalho não buscamos simplesmente apresentar as atividades desenvolvidas, mas, sobretudo, demonstrar o potencial da Cartografia Social para o ensino da Geografia na educação básica e, desta forma, apontar aos professores e às professoras algumas possibilidades de como trabalhar os conteúdos na escola. Destacamos de imediato que, enquanto recurso metodológico, a cartografia pode ser utilizada tanto na análise do espaço rural como do espaço urbano, possibilitando, inclusive, uma análise territorial que articula essas duas dimensões do espaço geográfico. Contribui, portanto, para a superação da dicotomia campo-cidade, visto que possibilita compreender a dimensão do território e suas relações.

O texto está dividido em quatro principais seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta alguns elementos sobre a Educação do Campo (EdoC) e o programa Escola da Terra. Na segunda parte, apresentamos o histórico e as características da Cartografia Social, destacando a sua capacidade de produzir uma leitura crítica do território. Na terceira seção, destacamos como a Cartografia Social pode servir ao trabalho pedagógico nos diferentes níveis da educação básica e, além disso, apresentamos

as principais etapas das oficinas desenvolvidas durante a formação do programa Escola da Terra. Na quarta parte, com base na avaliação produzida pelos(as) participantes das atividades de formação, apresentamos as possibilidades e os limites da Cartografia Social enquanto recurso metodológico para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de Geografia.

2 ALGUNS ELEMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO: SITUANDO O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

Primeiramente, é necessário situar o(a) leitor(a) no contexto que envolve o programa Escola da Terra e, portanto, a posição de onde falamos. Para isso, começamos por alguns elementos da discussão teórica que embasa a EdoC. Essa é uma modalidade de ensino forjada pelos movimentos sociais, principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ainda na década de 1990. O seu marco histórico é a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em 1998, mas ela vinha sendo organizada antes dessa data, no dia a dia, nas práticas pedagógicas, pautada em princípios que foram, ao longo do tempo, se firmando à medida que avançava à concretude da concepção. Segundo Caldart (2012, p. 257) “a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações”.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente [...] (CALDART, 2012, p. 259).

Nesse processo de construção da EdoC, tem-se buscado estabelecer uma relação com a produção da vida dos sujeitos, e, dessa maneira, trabalhar com a realidade tem sido um caminho fundamental na construção desse conceito. Pode-se afirmar que a EdoC está em disputa, uma vez que ela rompe com o modelo de educação tradicional

ao propor uma educação pautada em princípios filosóficos e pedagógicos que têm a escola do campo como centralidade (Quadro 1).

Quadro 1 – Alguns princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação do Campo

Princípios Filosóficos	Princípios Pedagógicos
1º) Educação para a transformação social; 2º) Educação para o trabalho e a cooperação; 3º) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4º) Educação com/para valores humanistas e Socialistas; 5º) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.	1º) Relação entre prática e teoria; 2º) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3º) A realidade como base da produção do conhecimento; 4º) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5º) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8º) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9º) Gestão democrática; 10º) Auto-organização dos/das estudantes; 11º) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12º) Atitude e habilidades de pesquisa; 13º) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Fonte: Caldart (2005). Organização dos autores.

Os princípios filosóficos e pedagógicos definem e orientam a construção da concepção de educação, assim como a organização e a construção da escola do campo. Além dos que constam do quadro, acrescentamos a Agroecologia, a vinculação entre escola e comunidade e a alternância e itinerância. Esses princípios, portanto, que balizam o desenvolvimento da EdoC e garantem o direito à educação aos camponeses.

A Geografia tem contribuído na construção da Educação do Campo, por exemplo, ao estabelecer uma discussão do conceito de território que evidencie os conflitos, sobretudo no campo, e o uso da cartografia para compreender a realidade. Desse modo, o trabalho com a cartografia, que passamos a apresentar, caracteriza mais uma prática pedagógica que teve, como base de sua constituição, os princípios filosóficos e pedagógicos da EdoC.

Conforme mencionado, este texto resulta da formação desenvolvida durante o Escola da Terra. Esse programa é parte das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 2012, cujo objetivo é ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior às populações do campo (BRASIL, 2013). De acordo com o MEC (2020), o Escola da Terra tem por objetivo:

promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultura.

Nesta perspectiva, o programa Escola da Terra se estrutura a partir de ações que promovam a formação continuada dos(as) professores(as) e a produção de materiais didáticos e pedagógicos para as escolas do campo.

Hage (2011), ao caracterizar as escolas multisseriadas, as quais são foco do Escola da Terra, afirma que elas, em sua maioria, estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, afastadas das sedes dos municípios, e apresentam infraestrutura precária e número insuficiente de equipamentos e materiais didáticos. Esse contexto, ressalta o autor, não estimula os professores e os estudantes a permanecerem nesses espaços e fortalece o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural, forçando a população a se deslocar para estudar na cidade.

Essa é a realidade de muitas escolas do campo no Brasil, mas, por outro lado, os territórios em que esses espaços educativos se encontram também oferecem possibilidades, inclusive, é dali que surgem “situações criativas e inovadoras” (HAGE,

2011, p. 99) para potencializar o ensino e a aprendizagem. A realidade concreta em que a escola está inserida precisa integrar os processos pedagógicos, constituindo-se como um recurso metodológico para o ensino. A Cartografia Social, como parte das formações do Escola da Terra, buscou contribuir nessa direção.

3 A CARTOGRAFIA SOCIAL COMO INSTRUMENTO PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE A PARTIR DO TERRITÓRIO

“A imagem ou modelo, ou seja, toda construção da realidade, é um instrumento de poder e isso desde as origens do homem” (RAFFESTIN, 1993, p. 145)

A cartografia esteve presente nos diferentes espaços ao longo da história da humanidade. Ainda na pré-história, de acordo com Francischett (2004), ela era usada para delimitar áreas de caça e pesca. As bases da moderna cartografia, no entanto, foram elaboradas por Eratosthenes de Cirene e Hiparco (século III a.C.) ao desenharem as formas do globo considerando o sistema de longitudes e latitudes. A partir disso, o desenvolvimento das técnicas cartográficas possibilitou a criação de mapas cada vez mais precisos, destinados aos mais diferentes fins.

Os mapas são uma abstração do mundo produzida a partir de um determinado ponto de vista (ACSELRAD & COLI, 2008). Eles possuem, portanto, intencionalidade (MARTINUCI, 2016; HARLEY, 2005). Lacoste (2012) destaca o viés estratégico do conhecimento sobre o espaço, em muitos casos materializado nos mapas e nas cartas topográficas, e como ele se torna fundamental tanto para o Estado quanto para o êxito das ações de movimentos do campo e da cidade. O autor ainda adverte que é a despreocupação dos militantes e dos sindicalistas com os fenômenos de localização que permite aos Estados e às empresas capitalistas executar eficazes estratégias espaciais.

Harley (2005) destaca três pontos que permitem identificar os contornos ideológicos dos mapas: 1) constituem-se em um tipo de linguagem que remete a visões de mundo e a processos de produção e interpretação de um tipo de discurso; 2) a iconografia é um recurso para enviar-receber mensagem ao mesmo tempo em que

reproduz e comunica um poder político; 3) influenciam no entendimento político da sociedade, isto é, na forma como ela percebe e compreende o mundo. Ao tratarem da cartografia como um suporte da ação política, Acselrad e Coli (2008, p. 13) pontuam que “[...] a despeito de ser correntemente apresentado como um enunciado constativo do real, o mapa não deixa de ser um enunciado performático, que diz algo sobre o real e sobre este produz efeitos”.

Os mapas constituem uma linguagem gráfica construída a partir de uma determinada interpretação da realidade e conjugam tanto compreensões individuais quanto valores culturais da sociedade que os produz (HARLEY, 2005). Ao delegar para os(as) geógrafos(as) a tarefa de dar significado ao mapa, Martinuci (2016, p. 41) afirma que:

A Cartografia, é preciso dizer, não é uma teoria do espaço geográfico, mas sim pode se constituir em um meio de fornecer subsídios para pensar os problemas sociais e espaciais de nosso tempo. Pode contribuir para a comunicação, para o questionamento, para a constatação das injustiças, das desigualdades, mas, também, para a elaboração de hipóteses e para a teorização. O mapa é a parte material do nosso esforço teórico, do nosso trabalho de compreender a realidade.

Francischett (2004, p. 04), desde a perspectiva da Geografia, manifesta a relação dessa ciência com a Cartografia: “a Cartografia é a representação e o geógrafo, para representar, precisa conhecer, descrever e viver o espaço”. Embora reconheçamos a importância do geógrafo no processo de análise, concepção e representação do espaço geográfico, como destacam Francischett (2004) e Martinuci (2016), a depender da intencionalidade do mapa e do arsenal de informações necessárias para cartografar determinado território, torna-se fundamental envolver outros sujeitos nesse processo.

Conforme Acselrad e Coli (2008), é nesse contexto que, a partir da década de 1990, emerge um conjunto de práticas que incluem a população do local a ser cartografado no processo de produção dos mapas. Ainda de acordo com os autores, “estas práticas têm envolvido diversas instituições tais como agências governamentais,

ONGs, organizações indígenas, organismos multilaterais e de cooperação internacional, fundações privadas, universidades, entre outras” (ACSELRAD & COLI, 2008, p.14).

As técnicas de mapeamento participativo podem ser variadas e envolvem desde procedimentos mais simples, como a reprodução de mapas convencionais com a posterior inserção de informações e símbolos pelos integrantes da comunidade mapeada, até o uso de tecnologias de Sistemas de Informações Geográficas (SIGs) (ACSELRAD & COLI, 2008). Nesse último caso, é necessária a mediação de sujeitos, geralmente de fora da comunidade, que dominem as técnicas de georreferenciamento e da representação cartográfica.

Os mapeamentos participativos, nos quais se inclui a Cartografia Social, têm por objetivo conferir protagonismo a diferentes grupos sociais – indígenas, camponeses, quilombolas, comunidades de periferia – e dar visibilidade à forma como eles compreendem, representam e planejam os seus territórios. Aqui vale citar a definição de Santos (1999, p. 08) que, ao defender o uso do termo território, afirma que “o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.” Afinal, só conhece o território aquele que nele vive.

Cabe destacar outro elemento da análise do território: as disputas territoriais. Ao produzir a sua existência, a sociedade se apropria do espaço e executa, intencionalmente, um conjunto de ações que formam os diferentes territórios. Assim, o território, como já identificou Raffestin (1993), é o espaço onde se projetou um trabalho e que revela relações marcadas pelo poder. Trata-se de considerar o poder das diferentes instituições e sujeitos na execução de seus projetos, e esse processo não ocorre sem conflitos.

A conflitualidade é inerente ao capitalismo e revela as disputas territoriais na produção do espaço geográfico. Fernandes (2008, p. 177) entende que a

conflitualidade é o processo de enfretamento perene que explicita o paradoxo das contradições e as desigualdades do sistema capitalista, evidenciando a necessidade do debate permanente, nos planos teóricos e práticos, a respeito do *controle político* e de modelos de desenvolvimento.

Por isso, a conflitualidade e o desenvolvimento acontecem simultaneamente e, por consequência, enquanto partes de um mesmo processo.

Olhar o território sob este prisma nos faz refletir sobre as relações de poder que o envolvem, bem como as intenções políticas e pedagógicas, a luta de classes e as relações sociais, de poder e de controle que o definem. Se desvincularmos esses elementos não conseguiremos compreender a realidade (FARIAS & FINATTO, 2018). A conflitualidade também se apresenta como resultado da ação do capital que busca territorializar-se nos diferentes espaços. O território, nesse caso, possui feições específicas, produzindo territórios homogêneos, amparados em uma lógica comum, seja no campo ou na cidade (ZIBECHI, 2015).

Considerando este contexto e retomando a perspectiva de que a representação do mundo é produzida sempre a partir de um determinado ponto de vista “[...] podemos considerar que na política dos mapeamentos estabelece-se uma disputa entre distintas representações do espaço, ou seja, uma disputa cartográfica que articula-se às próprias disputas territoriais” (ACSELRAD & COLI, 2008, p. 14). Essa perspectiva também perpassa pela escola e, no caso específico da Geografia, revela-se nos mapas utilizados como material pedagógico.

Na elaboração dos mapas, o conhecimento da realidade serve de base que, unida com as técnicas de confecção, possibilita elaborar mapas que condigam com a realidade. Assim, chamamos atenção para o desvelamento dos conflitos que ficam evidenciados com a discussão do território e a elaboração da sua representação.

Richter (2017, p. 287) aponta alguns elementos para qualificar o trabalho com o mapa em sala de aula e aproximar a Cartografia Escolar das práticas de Geografia:

- 1) reconhecer a Cartografia como linguagem; 2) o mapa apresenta uma contribuição para além do espaço escolar; 3) o processo de alfabetização e letramento cartográfico precisam fazer parte do trabalho escolar de Geografia; 4) para a utilização do mapa nas aulas de Geografia é fundamental que ele esteja aliado aos próprios conteúdos geográficos; e 5) o mapa contribui significativamente para o processo de desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico.

Souza e Katuta (2001, p. 32) também fornecem contribuições importantes para situar o uso da representação cartográfica no processo pedagógico ao destacarem o fato de que o ensino de Geografia não deve se resumir ao ensino do mapa. Para os autores: “[...] o uso desse meio de comunicação deve estar subordinado a um tema de estudo ou ao entendimento de determinado fenômeno, ou seja, é preciso não confundir o ensino do mapa com o ensino de Geografia, priorizando somente o primeiro.”

Para Gomes (2017, p. 103) “a CS [Cartografia Social] no ensino pode ser compreendida como método (dialógico e participativo) e linguagem (envolve a oralidade, a textualidade e a representação espacial – croquis e mapas situacionais)” e, mais adiante, acrescenta: “assim, a CS é um processo, no qual a linguagem é apreendida e significada, fortalecendo a Cartografia Escolar pelo processo autoral das representações expressas no fascículo (mapa, textos e imagens), de forma significativa e contextualizada.” (GOMES, 2017, p. 108).

Gomes (2017, p. 108) ainda destaca os cuidados que o(a) professor(a) de Geografia deve ter ao trabalhar com a Cartografia Social com fins pedagógicos:

[...] compreender os princípios da CS; a adequação ao nível de ensino; a intencionalidade pedagógica definida; o estar aberto ao inesperado; a valorização dos saberes dos escolares – objetivos e subjetivos; o investimento na dialogicidade, criatividade e ludicidade; o valorizar a escala local contextualizada nas demais dimensões nacional e global; a compreensão do processo e divulgação do produto (fascículo), com textos, imagens e mapa situacional, tudo isto posto como forma de engajamento político, de proposições e encaminhamentos junto à comunidade.

Observamos, por meio desses elementos, que a Cartografia pode contribuir no processo pedagógico, pois possibilita o desenvolvimento de conteúdos que articulam a razão global e a razão local (SANTOS, 2008) na produção dos diferentes territórios. Parte-se, nesse caso, do tema ou conteúdo para a produção do mapa e, na sequência, retorna-se à realidade para melhor compreender e visualizar a espacialidade dos processos. Esses pontos foram considerados no exercício desenvolvido no programa Escola da Terra, como exposto a seguir.

4 POR UMA ABORDAGEM DIALÓGICA NA GEOGRAFIA POR MEIO DA CARTOGRAFIA SOCIAL

A perspectiva da abordagem dialógica tendo a cartografia como instrumento nos faz perceber a importância do diálogo na construção da representação. Os atos de ouvir e refletir nos mostram que sem o protagonismo dos(as) estudantes que trazem os elementos da realidade – e, com isso, dão materialidade ao mapa – não somente com as informações para a representação, mas com sua visão de mundo, não seria possível essa construção. Assim,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1981, p. 93).

A cartografia compreendida na dialogicidade depende da compreensão/percepção sobre uma determinada situação. Os mapas são linguagens que constroem importância e significado, por isso a metodologia de trabalho com o mapa, por meio da Cartografia Social, perpassou a formação de professores(as) envolvendo diferentes conteúdos escolares. Aprender a elaborar, a ler e a interpretar o mapa revelou que os professores e as professoras, de forma curiosa, ora intrigados(as), ora perplexos(as), perceberam determinada realidade revelada pelo mapa. Assim, confrontaram a sua visão construída e naturalizada com uma “nova” realidade, ou seja, uma outra leitura que não aparecia em seus discursos, como será apresentado mais adiante.

O maior desafio foi pensar em como o resultado da formação chegaria às escolas, dado que estamos tratando de um trabalho desenvolvido na formação de professores(as) de um programa federal e com carga horária específica, no qual, como já registrado aqui, o objetivo foi apresentar a Cartografia Social como recurso metodológico.

Todo o processo foi pensado e desenvolvido nesta perspectiva, isto é, a de olhar o mapa e sua contribuição para ressignificar o trabalho em sala de aula, perceber o mapa como linguagem, como recurso metodológico para além do espaço escolar. Consideramos que “[...] as experiências concretas deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias é fundamental para a aprendizagem” (CALLAI, 2001, p.136).

A sistematização do percurso metodológico adotado no programa Escola da Terra, a qual será detalhada na sequência, teve um duplo objetivo: (a) socializar uma experiência de formação de professores(as) sobre o tema da Cartografia Social e (b) apresentar elementos que possam subsidiar o uso da Cartografia Social como recurso metodológico para o ensino de Geografia na educação básica.

A formação foi dividida em quatro momentos principais: 1) Explanação e estudo sobre o tema do território e da Cartografia Social e os principais conceitos necessários para a elaboração dos mapas (04 horas); 2) Diálogo entre os integrantes dos grupos para definição do território a ser cartografado, dos objetivos do mapa, dos elementos representados e seus respectivos símbolos (04 horas); 3) Produção do mapa (04 horas); 4) Socialização do mapa produzido com problematização dos elementos representados na perspectiva do território (04 horas).

A produção dos mapas exige a compreensão de conceitos fundamentais para o entendimento e a representação da realidade. Os conceitos de território, escala, mapa, legenda, orientação e conflitualidade são fundamentais nesse processo e foram apresentados no momento 01 da formação. A perspectiva do território, anteriormente apresentada, foi tratada considerando-se a escala, sobretudo a geográfica. Assim, destacamos o entendimento de Castro (2014), para quem a escala se constitui como uma estratégia intelectual para abordar o real, e a sua escolha define os aspectos que terão visibilidade no fenômeno analisado. Também apresentamos uma breve história dos mapas sob o prisma da cartografia convencional e da Cartografia Social.

Na sequência (momento 02), os participantes formaram grupos a partir dos seus conhecimentos sobre a realidade, sejam pela vivência no local ou pelas informações disponíveis no inventário da realidadeⁱⁱ (Figuras 01 e 02). Os grupos foram compostos por cerca de 10 integrantes cada. Para que o trabalho tivesse êxito, organizamos uma exposição sobre os principais conceitos para desenvolver o trabalho e, depois dessa primeira parte, elaboramos algumas questões orientadoras para que os grupos respondessem e, assim, dessem início ao diálogo. Queríamos perceber quais noções tinham do território, pois é fundamental, com base na construção dialógica de Paulo Freire, perceber primeiro os anseios e as percepções sobre a realidade vivida.

As perguntas que orientaram o diálogo foram: (1) Quais as principais características do território? Existem acontecimentos importantes neste território? Quais? (2) Quais poderes/identidades estão sendo representados ou estão em conflito? Destaque alguns conflitos que perpassam pela escola; (3) Qual o objetivo da representação? (4) Quais elementos o grupo destaca para a representação? Por que estão representando esses elementos? (5) Como os elementos destacados para essa representação aparecem/se materializam na escola? (6) Há algum elemento histórico, social, político ou econômico desconhecido que é importante para a compreensão do processo que está sendo representado? (7) Essa representação dialoga/contribui com o trabalho pedagógico da escola (considerando os diferentes níveis de formação)? De que forma? (8) Esta representação poderá ser trabalhada com as crianças na escola? Quais conteúdos poderão ser contemplados no trabalho?

Figuras 01 e 02 – Momento de diálogo entre os participantes das oficinas para definição do objetivo e dos elementos do mapa



Fonte: Acervo particular dos autores (2019)

Algumas informações produzidas e sistematizadas neste momento constam no Quadro 02. Pelo exposto, percebe-se que os participantes tomaram como base, na maior parte dos casos, o território político-administrativo do município como referência para a produção dos mapas. Entretanto, a partir dessa delimitação, foi possível problematizar diferentes relações e fenômenos, muitos dos quais abordados durante o primeiro momento da formação.

Quadro 02 – Exemplos da síntese das questões problematizadoras que orientaram a elaboração dos mapas

Território cartografado	Objetivo do mapa	Elementos representados	Conflitos e resistências envolvidos	Temas da Ed. Básica relacionados
Município de Boa Ventura de São Roque/PR	Mostrar a problemática enfrentada pelo município sobre a realidade das escolas e a aceitação passiva da nuclearização.	Escolas ativas; escolas extintas; acampamentos; assentamentos; estradas principais.	Resistência contra o fechamento das escolas; falta e rotatividade de professores(as); Conflitos para definição do nome da escola.	Limites; relação campo-cidade; êxodo rural; escala; localização; espaço geográfico.
Município de Pitanga/PR	Mostrar a realidade e as diferenças nas escolas do campo no município.	Escolas, diferenciando-as por tipo de estrutura física e organização (seriada ou	Organização escolar; falta de professores(as); situação das	Unidades de medidas; escala; legenda; tipos de solo e relevo; altitude;

		multisseriada); estradas.	estradas de acesso às escolas.	limites políticos; vias de transporte.
Município de Araucária/PR	Divulgar e valorizar os espaços de turismo e momentos de lazer evidenciando sua contribuição na vida social e cultural dos munícipes e visitantes.	Parques; museus; praças; igrejas (festas comunitárias); clubes de festas; represas com potencial turístico; gruta; estradas.	Políticas públicas para o incentivo à cultura e à preservação do patrimônio.	Cultura; migrações; turismo; lazer; memória.
Aldeia Indígena Boa Vista (Kó Ho Mũ)	Mostrar o lugar onde os indígenas vivem e o trabalho das lideranças para o bem-estar na aldeia; compreender o espaço geográfico e a sua importância para a vida dos(as) alunos(as).	Escola; posto de saúde; cachoeira; nascentes; igreja; campo de futebol; cemitério; plantação de taquara; áreas de agricultura, caça e pesca.	Relação com o não-indígena; demarcação da área.	Espaço geográfico; cultura indígena; artesanato.
Comunidade Todos os Santos	Trabalhar a realidade dos(as) alunos(as) e demonstrar as diferenças entre as classes sociais.	Casas; escola; igreja; estradas; rios; áreas de pastagem; área de plantação de ervamate; hortas; posto de saúde.	Desmatamento; queimadas; uso de agrotóxicos; coleta de lixo.	Cultura; religião; agricultura.

Fonte: Organização dos autores.

O quadro também apresenta a definição dos elementos do mapa, ou seja, aquilo que os(as) professores(as) entenderam ser mais representativo considerando o território cartografado e os objetivos da representação. Na sequência, foram definidos os símbolos para cada elemento.

Simielli (2014, p. 78) destaca a importância da semiótica, ciência dos signos, uma vez que “o signo é algo que representa o seu próprio objeto”. A autora destaca que o signo é composto pelo significante e pelo significado. Enquanto o significante se refere ao aspecto material e concreto do signo, o significado é o seu conteúdo, ou seja, aquilo que ele está representando. A significação é o resultado desses dois aspectos e o que permite ler a representação e identificar o seu conteúdo.

Para o caso da Cartografia Social, o símbolo adquire um sentido particular. Tanto o significante quanto o significado devem estar estreitamente vinculados com a maneira como os autores do mapa interpretam e entendem os processos que estão sendo representados.

Procuramos, ainda, mostrar a importância desse momento aos(as) professores(as) cursistas, pois ressaltamos que os símbolos por eles escolhidos poderiam suscitar o interesse das crianças – uma vez que os mapas seriam utilizados como material didático nas escolas. Dessa forma, instigamo-los a usarem símbolos não convencionais. Buscamos estimular a criatividade, visto que percebemos que na discussão do símbolo apareceram também muitos conflitos no território analisado. O desafio, no curso, era materializar no símbolo o significado que determinado fenômeno possuía para a comunidade.

Essa fase foi fundamental para o terceiro momento: a produção dos mapas. Nesse momento, cada grupo representou os elementos debatidos. Essa fase teve início com o traçado do território cartografado a partir da projeção de um mapa convencional na parede (Figuras 03 e 04).

Figuras 03 e 04 – Elaboração da base do mapa a partir de um mapa convencional

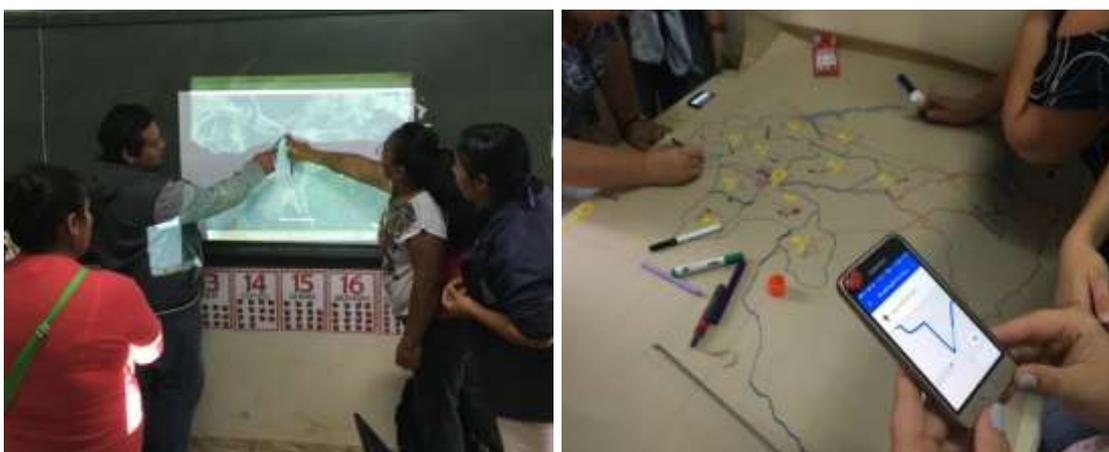


Fonte: Acervo particular dos autores (2019).

O *software* Google Earth também foi utilizado para, basicamente, duas funções: identificar a localização dos elementos representados, assim como os limites do território (Figura 05); e para conferir a escala dos mapas, tendo como referência a

distância real e a escala apresentada nos mapas base (Figura 06). Diante da natureza do trabalho, não foi possível ir à campo marcar pontos de GPS e conhecer melhor a realidade representada, por isso, a tecnologia foi aliada para auxiliar na localização com maior precisão dos pontos e na identificação dos limites.

Figuras 05 e 06 – Uso de tecnologias para a identificação dos elementos do território representado e para conferência da escala



Fonte: Acervo particular dos autores (2019).

Percebemos que, nesse processo, os participantes foram construindo o entendimento do espaço geográfico enquanto totalidade e produto das interações entre a sociedade e o meio onde está estabelecida. Após a delimitação dos contornos e a localização das coordenadas geográficas dos pontos, os grupos iniciaram o preenchimento do mapa (Figura 07).

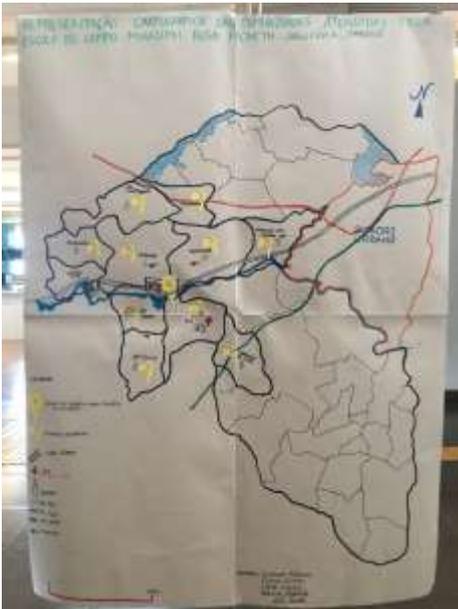
Figura 07 – Elaboração do mapa com a inserção dos símbolos e demais elementos



Fonte: Acervo particular dos autores (2019).

Na Figura 08 percebemos que o girassol aberto, símbolo da Educação do Campo, foi utilizado para representar a escola em funcionamento, enquanto um girassol sem vida foi utilizado como símbolo das escolas do campo cessadas. Aqui temos um exemplo de um símbolo que possui um significado específico para o contexto da comunidade que produziu o mapa.

Figura 08 – Mapa elaborado durante o curso de formação sobre Cartografia Social



Fonte: Acervo particular dos autores (2019).

Os mapas foram produzidos com diferentes materiais. Além do comumente usado, como tinta, lápis de cor e giz de cera, alguns grupos, seguindo a orientação, também utilizaram folhas secas, terra, sementes, erva-mate, entre outros materiais existentes no próprio território cartografado. Essa prática gerou maior diversidade dos mapas produzidos e, ao mesmo tempo, materializou na representação a identidade da comunidade.

Finalizada a produção do mapa, passamos para o quarto e último momento da formação: a socialização do mapa produzido e a problematização dos elementos representados na perspectiva do território. Nesse momento, os grupos socializaram a produção com o objetivo de contar como construíram o mapa apresentado, dando destaque para as contradições e as conflitualidades inerentes aos elementos

representados. Esse diálogo foi importante, pois permitiu desconstruir ideias naturalizadas sobre o território e as relações nele existentes.

Um caso que exemplifica essa situação foi a respeito de um dos municípios cartografados, onde existe uma grande cooperativa de integração à qual boa parte do município e de seus habitantes do campo estão vinculados, dado que os produtores integrados comercializam os seus produtos por meio dela; no caso da cidade, boa parte da população está nela empregada. Assim, a ideia era a de que a empresa fosse um “presente” para todos(as). Na apresentação da cartografia se referiam à cooperativa como parte da família, não percebendo as relações de exploração e expropriação que estão presentes na sua forma de organização. Posteriormente, durante o diálogo sobre o mapa, foram percebendo que as escolas foram fechadas no município (mesmo com todos os aspectos “positivos” possibilitados pela cooperativa) e, a partir disso, muitas contradições apareceram em relação ao trabalho assalariado, ao tempo e ao formato de integração produtor-cooperativa. Esse foi um momento muito especial, pois, ao desvelar parte da realidade, o olhar dos participantes sobre aquele contexto mudou.

Com este relato, queremos afirmar a importância da abordagem dialógica na construção da leitura da realidade, visto que, sem ela, isso não seria possível. Como escreveu Freire (1981), uma educação problematizadora como prática da liberdade deve superar a contradição entre o educador e o educando por meio do diálogo. A problematização se tornou parte da construção dos mapas, uma vez que para desvendar os principais elementos para inserção e a construção dos símbolos era preciso ter a compreensão das relações que perpassam o dia a dia da escola. Isso também remete à Callai (2001, p. 134), para quem “tanto a escola como a disciplina de geografia devem ser consideradas no âmbito da sociedade da qual fazem parte”. A contribuição da geografia, por meio da cartografia, permite avançar nessa perspectiva.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS USOS E POTENCIALIDADES DA CARTOGRAFIA SOCIAL NA ESCOLA

A cartografia é o desenho da vidaⁱⁱⁱ.

Com a experiência vivenciada no programa de formação de professores(as) foi possível perceber que eles(as), assim como os(as) estudantes, gostam do trabalho com a cartografia, pois ele lhes coloca o desafio de representação do real. Destacamos o registro de uma das avaliações que os participantes realizaram ao fim do curso e que nos mostra o que lhes foi agregado para o trabalho docente^{iv}:

A cartografia permitiu conhecer melhor os espaços físicos e políticos, principalmente para os professores que não moram nas localidades onde trabalham, além de mostrar essa realidade também aos alunos que muitas vezes não fazem reflexões sobre o meio em que estão inseridos (Avaliação 02, 2019).

Outro destaque importante de um grupo de professores(as) foi:

Durante o processo de construção do inventário da realidade e da Cartografia Social, houve uma reflexão acerca do entorno e da realidade vivenciada pela comunidade escolar. Foram pesquisados e debatidos os aspectos geográficos, econômicos, ambientais e culturais. O enfoque sobre essas questões permitiu reconhecer as especificidades do contexto local e regional, e assim, integrar essas características aos conteúdos pedagógicos. (Avaliação 03, 2019).

Outros(as) professores(as) também avaliaram que a prática produziu “conhecimento das comunidades e seu entorno, assim como sua história; valorização da história do sujeito; potencializa a pesquisa a partir da realidade” (Avaliação 04, 2019). Ainda, o curso “proporcionou um novo conhecimento sobre a Terra Indígena Rio das Cobras, o modo de vida dos indígenas, entre outros. O processo contribuiu também para a prática em sala de aula” (Avaliação 05, 2019).

As avaliações corroboram com a importância do trabalho ao evidenciarem que a Cartografia Social é um recurso que pode ser utilizado na escola para diversificar e qualificar o trabalho dos conteúdos curriculares, além de aproximar a escola e a prática pedagógica da realidade dos(as) estudantes.

Nos meses em que desenvolvemos o trabalho com as escolas, tínhamos a expectativa de mostrar como a Cartografia Social pode auxiliar na compreensão crítica do espaço vivido, visto que ela amplifica a voz das comunidades. Nesse caso, para que

os(as) professores pudessem construir e apresentar um mapa no qual os aspectos da realidade pudessem aparecer, foi necessário pôr no papel o conhecimento deles.

Nesse processo houve momentos muito importantes de conhecimento, de descoberta e redescoberta, pois foram vários territórios analisados e cartografados, como áreas indígenas, municípios onde a produção de grãos (*commodities*) é predominante na economia e outros em que uma cooperativa ou empresa tem a centralidade das relações de produção e trabalho. Na socialização dos mapas (última etapa da formação) foi possível refletir sobre essas diferentes características e, coletivamente, buscar as contradições para melhor compreender as relações de poder que configuram os territórios. Ficaram evidentes questões como a luta pela abertura e/ou manutenção da escola no campo, a exploração do trabalho, a falta de políticas públicas e a necessidade de formação de professores(as) de forma consistente que dê sustentação permanente ao trabalho pedagógico.

Essas percepções aparecem em algumas avaliações:

O curso nos levou também a empenhar-se em conhecer um pouco mais da nossa realidade, pois muitas vezes não paramos para analisar tudo de bom que há ao nosso redor. Quando partimos da realidade na qual estamos inseridos, os conteúdos estudados se tornam mais fáceis e muito mais interessantes de ser aprendidos (Avaliação 06, 2019).

A importância do trabalho com a realidade no contexto escolar busca propor uma forma de pensar e agir onde o ensinar na escola não é apenas o cruzar uma disciplina com a outra, mas é traduzir as totalidades da vida humana dos conhecimentos já sistematizados (Avaliação 07, 2019).

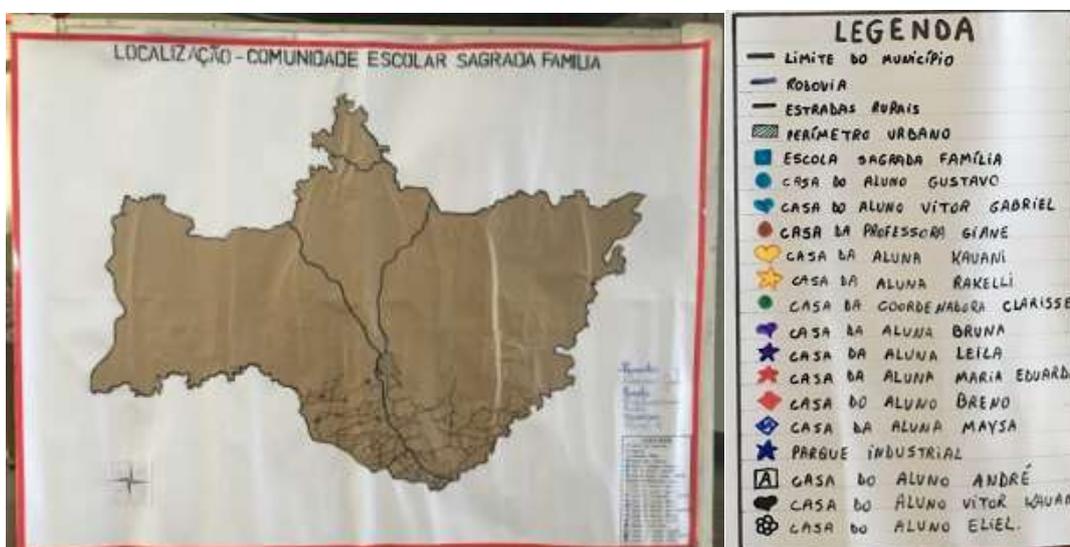
Para Francischett (2002, p. 24), o uso do mapa desenvolve a percepção e, principalmente, o pensamento, pois para seu entendimento são necessárias a compreensão e a decodificação dos signos, razões que levam a desenvolver a cognição como operação mental; dessa forma, os mapas deveriam ser mais usados nos processos de alfabetização.

A Figura 09 é resultado do trabalho em uma escola após o curso. A elaboração do mapa do município, localizando a comunidade Sagrada Família e as casas das

crianças da comunidade, foi importante por dois motivos: primeiro, porque a metodologia trabalhada no curso cumpriu seu objetivo, que é chegar até a escola; segundo, porque foi realizada com os(as) estudantes sistematizando informações da sua realidade. Pensar o ensino da Geografia com criticidade nos desafia a pensar uma Geografia que integra a realidade.

Os(as) professores(as) reconhecem os pontos positivos do trabalho com a Cartografia Social, conforme expresso na avaliação: “Quanto ao trabalho de cartografia, este teve um papel fundamental ao trabalhar com o mapa do município e posteriormente com o mapa da comunidade escolar. Foi fácil o trabalho, bem prazeroso e de entendimento dos alunos” (Avaliação 08, 2019).

Figura 09 – Mapa elaborado pelas professoras com os(as) alunos(as) dos anos iniciais do ensino fundamental. Em destaque, a legenda



Fonte: Acervo particular dos autores (2019).

Do ponto de vista técnico, os mapas produzidos, tanto pelos(as) professores(as) no curso como pelos(as) alunos(as) na escola, carecem de precisão dos pontos representados – considerando a sua correspondência real – e exatidão da escala cartográfica. Entretanto, para o objetivo pedagógico proposto, isso não diminui a eficácia e a importância da técnica e do material produzido.

Cabe também considerar que o objetivo da formação visava a apropriação de conceitos básicos da Geografia, sobretudo a disseminação da técnica nas escolas da

educação básica. Portanto, é fundamental considerar a disponibilidade de materiais e recursos das escolas para que o trabalho possa ser desenvolvido.

Os(as) professores(as) participantes da formação, ao escolherem os territórios para análise e seleção de fenômenos para a produção do mapa, ficaram muito vinculados aos elementos de localização, como estradas, rios, casas, limites políticos municipais. Atribuímos esse comportamento ao pouco tempo disponibilizado para a problematização da realidade cartografada e pela forma que eles aprenderam sobre mapas na escola, ou seja, uma visão do mapa muito vinculada, ainda, à cartografia convencional e à Geografia como um conhecimento de localização de fenômenos no espaço. Ficou perceptível, durante as oficinas, que a atuação do professor e da professora responsáveis pela formação, questionando e promovendo reflexões no grupo sobre as questões do território, foi positiva para o resultado.

Nesses termos, a Cartografia Social pode ser considerada como um importante instrumento pedagógico para superar a (aparente) falta de utilidade da geografia escolar, como apontado por Lacoste (2012). Para o autor,

os oficiais enumeram os mesmos tipos de rubricas que se balbuciam nas classes: relevo – clima – vegetação – rios – população, mas com a diferença fundamental de que eles sabem muito bem para que podem servir esses elementos do conhecimento, enquanto os alunos e seus professores não fazem qualquer ideia (LACOSTE, 2012, p. 33).

É essencial, portanto, dar um sentido ao conhecimento escolar e isso somente será possível se o espaço imediato, vivido pelos(as) estudantes, estiver presente como parte dos conteúdos estudados. Isso, entretanto, não é suficiente, pois é preciso também ter em conta como esse conhecimento serve para entender e transformar a sociedade. Assim, será possível à Geografia desvendar as máscaras sociais e compreender as intencionalidades e ações que agem na produção do espaço (MOREIRA, 2007). O mapa é, portanto, um recurso fundamental para uma leitura geográfica da realidade (SOUZA & KATUTA, 2001).

Apesar dos limites, buscamos desconstruir a ideia da Geografia tradicional, aprendida nas escolas, que consiste(ia) em conhecer e decorar nomes de capitais, rios,

idades e conhecer a sua localização por meios dos mapas; ou aquela aula em que o mapa convencional é simplesmente reproduzido pelo(a) estudante. Pode-se contribuir de maneira muito mais qualificada com a formação dos(as) estudantes se, aliada à cartografia, for possível apresentar uma leitura crítica e dialógica sobre o mundo.

Assim, coadunamos com Gomes (2017, p. 108-109) quando, ao tratar de Cartografia Social com fins pedagógicos, afirma que “não há um único modo de desenvolver a metodologia, [...]. O que não é negociável é a “autocartografia”, a socialização de experiências, a valorização dos sujeitos, e a busca pela compreensão mais elaborada do espaço geográfico”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o trabalho com os(as) professores(as), bem como a elaboração deste texto, compreendemos que a Cartografia Social possibilita que o mapa seja o produto de um processo de reflexão e análise coletivo, calcado nas condições materiais de vida dos sujeitos, que revela as conflitualidades das disputas territoriais, sejam elas no campo ou na cidade. Assim, cabe destacar o processo de produção coletiva no entendimento e na problematização do território, assim como na elaboração do mapa e na definição de estratégias, quando for o caso, de intervenção na realidade concreta.

A necessidade de se pesquisar informações – históricas e geográficas – sobre a realidade a ser representada, o diálogo, as definições e os acordos coletivos para a produção do mapa se revelam como formativos, tanto para o entendimento de temas da cartografia como para qualificar a intervenção social. O mapa, na Cartografia Social e enquanto recurso pedagógico, adquire um novo significado. A cartografia, ao deixar de ser algo deslocado da Geografia, vai ocupando um lugar no ensino e proporcionando, por meio da construção dos mapas, uma melhor compreensão e um olhar abrangente – e não apenas ilustrativo e distante – da realidade.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H.; COLI, L. R. Disputas cartográficas e disputas territoriais. *In*: ACSELRAD, H. (org.) **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008, p. 13-44.
- BARGAS, J. K. R; CARDOSO, L. F. C. Cartografia Social e organização política das comunidades remanescentes de quilombos de Salvaterra, Marajó, Pará, Brasil. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 10, n. 2, p. 469-488, maio-ago. 2015.
- BRASIL. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2020.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.
- CALDART, R. S.. Princípios da Educação no MST. *In*: MST. **Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990 - 2001**. Veranópolis: ITERRA, 2005. p. 159-179.
- CALDART, R. S. *et al.* **Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo**. 2016. Veranópolis, Rio Grande do Sul. (Texto elaborado durante o Seminário Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo) [não publicado].
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**. São Paulo: AGB, n. 16, p. 133-152, 2001.
- CARVALHO, J. I. F. et al. A Cartografia Social como possibilidade para o ensino de Geografia: a pesquisa colaborativa em ação. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 33, n. 2, 2016.
- CASTRO, I. E. Escala e pesquisa na geografia. Problema ou solução? **Espaço Aberto**, PPGG - UFRJ, V. 4, N.1, p. 87-100, 2014.
- CEE – Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB n.º 1011/10**. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. 2010. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.
- COSTA LIMA, M. V.; COSTA, S. M. G. Cartografia Social das crianças e adolescentes ribeirinhas/quilombolas da Amazônia. **Revista Geografares**, nº12, p.76-113, Julho, 2012.
- COSTA, F. R; LIMA, F. A. F. A linguagem cartográfica e o ensino-aprendizagem da Geografia: algumas reflexões. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 16, n. 2 p. 105 - 116 maio/ago. 2012.

- FARIAS, M. I.; FINATTO, R. A. Cartografia Social na educação do campo: registro de processos de formação continuada de professores(as) do campo. *In*: VERDÉRIO, A.; HAMMEL, A. C.; GEHRKE, M. (org.). **Formação continuada de professores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná** – práticas pedagógicas, história e realidade das escolas do campo. Tubarão/SC: Copiart, 2018. p. 83-119.
- FERNANDES, B. M. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. *In*: BUAINAIN, A. M. *et al.* (org.). **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, p. 173-224, 2008.
- FRANCISCHETT, M. N. **A cartografia no ensino da geografia**: construindo os caminhos do cotidiano. Rio de Janeiro: Litteris, 2002.
- FRANCISCHETT, M. N. A cartografia no ensino-aprendizagem da Geografia. **Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação**. 2004. p. 01-12. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-representacoes-cartograficas.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.
- GOMES, M. F. V. B. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017.
- HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.
- HARLEY, J. B. Mapas, conocimiento y poder. *In*: _____. **La nueva naturaleza de los mapas**. Ensayos sobre la historia de la cartografía. México: fce, 2005, p. 79-112.
- LACOSTE, I. **A Geografia** - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.
- MARTINUCI, O. S. Geografia, Semiologia Gráfica e Coremática. **Mercator**, Fortaleza, v. 15, n.3, p. 37-52, jul./set., 2016.
- MEC. Ministério da Educação. **Escola da Terra**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>> Acesso em: 02 abr. 2020.
- MENDES, J. S.; GORAYEB, A.; BRANNSTROM, C. Diagnóstico participativo e Cartografia Social aplicados aos estudos de impactos das usinas eólicas no litoral do Ceará: o caso da praia de Xavier, Camocim. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, número especial (3), p. 243 - 254, Fevereiro. 2016.
- MILAGRES, C. S. F. **O uso da Cartografia Social e das técnicas participativas no ordenamento territorial em projetos de reforma agrária**. 2011. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG. 2011.
- MOREIRA, R. **Pensar e Ser em Geografia** – ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática S. A., 1993.

RICHTER, D. A linguagem cartográfica no ensino em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, jan./jun., 2017.

SANTOS, M. **A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, Niterói, ano 1, n. 1, p.07-13, 1999.

SILVA, C. A.; SCHIPPER, I. Cartografia da ação social: reflexão e criatividade no contato da escola com a cidade. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo, ano 08, n. 1, p. 25-39, jan/jun. 2012.

SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. *In*: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia escolar**. 2 ed. São Paulo: Contexto. 2014. p. 71-93.

SOUZA, J. G.; KATUTA, A. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos – A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SUERTEGARAY, D. M. A.; OLIVEIRA, M. G.; PIRES, C. L. Z. Flona de Tefé-AM: mapeamento participativo e uso do SIG. **Revista FSA**, Teresina, v. 9, n. 2, art. 12, pp. 173-186, Ago./Dez. 2012.

ZIBECHI, R. **Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

ⁱ Parecer CEE/CEB nº 1011/2010 de 06/10/2010, do estado do Paraná, institui a Educação do Campo como uma política pública e prevê a criação de escolas do campo, desde que atendam a critérios específicos de localização e/ou perfil do público atendido (CEE, 2010).

ⁱⁱ O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro de informações sobre aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. É constituído de levantamentos quantitativos e/ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores (CALDART et al., 2016). No caso da formação em questão, o inventário da realidade foi tema de encontros anteriores e, para a sua elaboração, contou com a participação dos(as) estudantes, dos(as) professores(as) e da comunidade.

ⁱⁱⁱ Frase elaborada e lida pelos participantes da atividade de formação durante a avaliação do curso, no seminário final do programa Escola da Terra no Paraná, em junho de 2019.

^{iv} Os registros apresentados neste tópico do texto foram extraídos *ipsis litteris* das avaliações escritas produzidas pelos(as) cursistas.