



CARTOGRAFIA SOCIAL E GEOGRAFIA ESCOLAR: aproximações e possibilidades

Marquiana de F. Vilas Boas Gomes
marquiana@unicentro.br

Professora Doutora da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Endereço: Rua Simeão Varela de Sá, 03, Vila Carli. Campus Cedeteg. CEP 85040-080. Guarapuava/ PR

RESUMO

A cartografia social (CS) tem se configurado como uma importante metodologia participativa para o engajamento político e social de comunidades tradicionais e grupos sociais fragilizados social e economicamente. Na luta pelo território e sua defesa, um processo de CS configura-se como instrumento de produção de conhecimento e mobilização. Tal potencial tem fomentado a incorporação desta metodologia em processos formativos, devido as suas contribuições reais à Geografia Escolar (GE). Neste artigo, objetiva-se problematizar as aproximações entre este tipo de cartografia com a escola, dando enfoque para as contribuições que levem à compreensão do espaço geográfico por crianças e jovens escolares. Os posicionamentos se apoiam na literatura sobre CS, Cartografia e na GE. Como resultados apresentam-se, sumariamente, alguns cuidados a serem observados pelo professor de geografia quando este estiver usando essa metodologia para fins pedagógicos. Dentre estes estão: compreender os princípios da cartografia social; a adequação ao nível de ensino; intencionalidade pedagógica definida; estar aberto ao inesperado; a valorização dos saberes dos escolares, objetivos e subjetivos; o investimento na dialogicidade, criatividade e ludicidade; valorizar a escala local contextualizada em relação às demais dimensões nacional e global; e a compreensão do processo e divulgação do produto (fascículo), com textos, imagens e mapa situacional; Isto posto como forma de engajamento político, proposições e encaminhamentos junto à comunidade.

PALAVRAS-CHAVE

Cartografia Social. Geografia Escolar. Crianças e Jovens Escolares.

SOCIAL CARTOGRAPHY AND SCHOLAR GEOGRAPHY: approaches and possibilities

ABSTRACT

The social cartography (SC) has been set as an important participative methodology for the social and political engagement of traditional communities and social groups weakened social and economically. In the struggle for the territory and in its defense, a process of SC set itself as knowledge production tool and mobilization. This potential has promoted the incorporation of this methodology on formative processes, due to their real contributions for scholar geography. In this paper, the aim is to problematize the approaches between this kind of cartography with the school, giving focus to the contributions that lead to an understanding of the geographic space by the children and the young people students. The positions are supported by the literature about SC and the scholar geography. The results are showed, summarily, some thoughts to be observed by the geography teacher when he is using this methodology for educational purposes. Among them are: to comprehend the social cartography principles; the adaptation to the learning level; pedagogical intentionality defined; be open to the unexpected; the valorization of the subjective and objective knowledge from the school; the investment in the degree of dialogue [dialogicidade], creativity, and playfulness; to value the contextualized local scale in relation to the other dimensions national and global; and the process comprehension and dissemination of the product (fascicle), with texts, images and the situational map; This put as a way of political engagement, propositions and issues forwards at the community.

KEYWORDS

Social Cartography. Scholar Geography. Children and young. People students.

Introdução

A cartografia social (CS) tem se configurado como uma importante metodologia participativa para o engajamento político e social de comunidades tradicionais e grupos sociais fragilizados social e economicamente. Na luta pelo território e sua defesa, um processo de CS configura-se como instrumento de produção de conhecimento e mobilização. Tal potencial tem fomentado a incorporação desta metodologia em processos formativos, devido as suas contribuições reais à Geografia Escolar (GE).

Neste artigo, objetiva-se problematizar as aproximações entre este tipo de cartografia com a escola, dando enfoque para as contribuições que levem à compreensão do espaço geográfico pelas crianças e jovens escolares. Com base na literatura sobre cartografia social, cartografia escolar e geografia escolar, buscou-se neste texto apresentar

sumariamente, as aproximações e potencialidades desta metodologia enquanto prática pedagógica.

Compreendida como um processo e não uma técnica de representação em si, a CS tem como princípio a autorrepresentação do sujeito que se apropria do território e ali constrói sua identidade. Esse processo envolve percepção, concepção e representação. É social, pois não se restringe a localizar e distribuir os elementos do espaço representado, mas sim expressar, por meio da representação, a teia de relações conflituosas do território (ACSELRAD, et al. 2013).

É a concepção da linguagem cartográfica (com privilégio da significação em detrimento da forma em si mesma) associada à metodologia participativa e dialógica que aproxima a CS das práticas escolares. Experiências com crianças e jovens escolares de comunidades tradicionais, com jovens em escolas urbanas que se encontram em situação de risco social e, ou, econômico, bem como em projetos de educação ambiental, têm demonstrado o potencial para a formação, para a cidadania e à construção de conceitos geográficos, como lugar/território e territorialidade¹.

Nesse contexto, o presente texto problematiza, ainda que sumariamente, a incorporação da Cartografia Social à Geografia Escolar (GE).

A discussão está organizada em três partes. Na primeira parte, apresentam-se os elementos constitutivos da CS, por meio da exposição de alguns elementos históricos, definições e vínculos sociais e institucionais. Na segunda parte, evidenciam-se as articulações possíveis da CS e a GE, sobretudo, quanto à concepção de educação geográfica, teoria e prática e os sujeitos do conhecimento (professor e estudantes). Na terceira e última parte, problematiza-se o que se espera da CS no âmbito da construção das relações espaciais pelos escolares e a compreensão das representações cartográficas e da elaboração de mapas, com vistas ao desenvolvimento de habilidades estruturantes para compreensão e ação do/no espaço geográfico.

Elementos constitutivos da cartografia social

A cartografia social é uma modalidade de cartografia participativa, cujas raízes alicerçam-se em movimentos sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs), pesquisas sociais etc. Neste aspecto, posiciona-se politicamente pelo direito ao território

¹ Tais como experiências realizadas por: PARANÁ (2010); LIMA E COSTA (2012); SILVA E SCHIPPER (2012); SILVA, 2013; CANÊJO, V. P. et al.(2016).

para as comunidades tradicionais e grupos sociais minoritários. Mas não raro também, podem estar sujeitos a interesses externos de instituições, públicas e privadas que, sob o viés participativo, objetivam subjugar os grupos sociais ao controle do Estado e/ou à mercantilização dos bens materiais e imateriais do território. Por exemplo, as agências multilaterais como o Banco Mundial. Daí, a sua ambiguidade e, portanto, “a identificação do sentido de tal prática cartográfica dependerá, pois, da determinação do sujeito do mapeamento, da forma, do conteúdo e das finalidades de tal iniciativa” (ACSELRAD, 2010, p. 31).

Desse modo, sua origem está nos espaços não formais com vistas a afirmar territorialidades, diferenças culturais e identidades territoriais, a exemplo dos sujeitos sociais com existência coletiva como os ribeirinhos, seringueiros, quebradeiras de coco, quilombolas, pescadores entre outros. É no processo de reconhecimento das práticas sociais no território que emergem os diferentes usos, conflitos e reivindicações territoriais. Os grupos sociais se organizam por autodefinição, por critérios específicos, tais como características étnicas, atividades econômicas específicas, práticas de mobilização política e reivindicatória, fatores de afetação física ou política, gerados por grandes projetos econômicos ou governamentais, entre outros. (ACSELRAD, 2010); (ALMEIDA, 2006).

O processo da CS envolve a realização de várias atividades, com destaque para os apresentados no Quadro 01.

Quadro 01 – Atividades inerentes a Cartografia Social

Histórias de vida e troca de experiências coletivas	Rodas de conversa nas quais emergem os interesses sociais, o reconhecimento do saber fazer no território, as territorialidades específicas, os conflitos, desejos e aspirações dos coletivos;
Elaboração de croquis e registros fotográficos	Processo no qual o grupo simboliza os referentes do território por meio do desenho, constrói-se significantes aos significados, brotam nos croquis elementos materiais (rios, monumentos, edificações, etc.) e imateriais (fronteiras, limites, conflitos, espaços sagrados, práticas culturais, etc.) que em conjunto expressam o uso e apropriação do território;
Sistematização dos dados e elaboração dos mapas situacionais	Na qual se reúne as informações e conhecimentos sobre o território. A compilação valoriza elementos objetivos e subjetivos e, sob a avaliação do grupo, define-se o que comporá o fascículo;
Fascículo	Produto de todo o processo, que reúne textos, imagens (fotografias e croquis) e o mapa situacional;

Estratégias de divulgação do conhecimento produzido.	O processo de cartografia social é organizativo e gera mobilização social, o fascículo torna-se um documento político, que confronta os mapas oficiais, por meio do registro da existência coletiva, dos saberes e visibilidade dos grupos sociais. Neles também se apontam proposições, sonhos e desejos das comunidades. Espera-se com o processo a democratização do território e do acesso a seus recursos.
--	---

Fontes: ACSELRAD, H. & COLI, L. R., (2008). LIMA e COSTA (2002); ASCERALD, H et al (2013). Organização: autor, 2017.

Deste modo, pode-se afirmar conforme Filho; Teti (2013, p.03):

Liga-se aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de movimentos, relações, jogos de poder, encontros entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistências e de liberdade.

Enquanto a cartografia convencional privilegia o espaço euclidiano, o território enquanto estado-nação, a precisão e a pretensa neutralidade, a cartografia social prioriza o espaço vivido, percebido e concebido, o território e as questões de territorialidade das comunidades e dos grupos sociais envolvidos no mapeamento. O conteúdo dos símbolos e o posicionamento político são tomados como princípio.

É na troca horizontal de saberes entre pesquisadores, técnicos e sujeitos sociais, que se alicerça a produção e o conhecimento sobre o território se constitui. Por isso, utiliza-se de metodologias qualitativas em detrimento das quantitativas. Neste aspecto, quanto mais às comunidades se apropriam das tecnologias e metodologias do mapeamento, maior serão sua autonomia e fortalecimento. Produzir o mapa é reconhecer-se como sujeito de direito ao território e uma maneira de apropriá-lo.

São essas características da CS que oferecem potencialidades singulares à prática pedagógica, uma vez que experiências com crianças e jovens em espaços formais (escolas) e não formais (comunidades) indicam que a GE pode beneficiar-se desta metodologia em processos com fins educativos, conforme se apresentará a seguir.

Articulação entre cartografia social e geografia escolar

A Cartografia Social se apresenta com um campo de possibilidades à Geografia Escolar, porém, essa potencialidade varia conforme os objetivos do ensino do professor e suas concepções quanto à educação escolar, à escola, à GE e aos sujeitos do conhecimento. Quanto à educação escolar, se voltando à construção da autonomia do

estudante, o processo é favorecido quando a ação pedagógica privilegia a relação dialógica, eliminando hierarquias e considerando o saber espontâneo do educando como ponto de partida. O professor, mediador no processo, cria condições para que este saber prévio seja (re)elaborado e (re)significado na articulação com os conhecimentos próprios da GE. Ou seja, supõe um propósito claro ao ensinar e valorizar o sujeito da aprendizagem.

Nesse contexto, ao considerar a escola como espaço formativo no qual as crianças e jovens passam boa parte do tempo de suas vidas, é igualmente importante reconhecer que ela não é o único espaço de discussão da cidadania e da construção da visão de mundo. Afinal, a experiência cotidiana dos sujeitos escolares também contribui para a elaboração de um conjunto de representações sobre a relação sociedade e natureza. Todavia, nela pode-se promover a produção do conhecimento e atribuição de significado, encontro e confronto dos diferentes pontos de vista e representações sobre o mundo imediato e o mediato. Isso porque, segundo Katuta (2009, p.40):

Em nossa sociedade, uma parte significativa da relação homem x meio ocorre de maneira direta, uma outra não menos importante realiza através dos meios de comunicação. O que significa dizer que atualmente, diferentemente de 500 anos atrás, nossas relações com os lugares, objetos e pessoas presentes nos mesmos se realiza em uma interação dialética entre o imediato e o mediato.

Considera-se que a GE pode favorecer o estudante no desvendamento da trama que envolve o imediato e o mediato, para isso, requer posicionamento político, afinal, todo ato pedagógico pressupõe uma intencionalidade (FREIRE, 1996). Para isso, saber quem são os sujeitos do conhecimento, de onde vêm, suas redes de relações sociais, aspirações, projetos, representações etc., é fundamental.

Essa postura é imprescindível, associada à clareza dos objetivos pedagógicos, nos quais estão imbricados o significado e o sentido do que é estudado, ensinado e aprendido, e a construção de caminhos que garantam a efetiva aprendizagem. Portanto, deve-se superar o processo de ensino de objetos, coisas, fatos e acontecimentos isolados e desarticulados, para encaminhamentos pedagógicos que levem ao entendimento dos fenômenos geográficos como processos. Sobre isso, é instigante a ponderação de Santos (1995):

Tudo deve ser ensinado como um grande enredo. Os próprios livros deveriam ser escritos como enredos. Eu creio que o que está nos faltando é poder abandonar a linguagem da faculdade, “o falcultês”, o “universitês”, “o geografês” e, se possível, tentar apresentar os fatos, as realidades, como um enredo, tudo isso é enredo.

O enredo possui características, um motivo central, situações de conflitos, tensões e desfechos. Sua constituição sugere entrelaçamentos, nos quais emerge a trama, cujo encadeamento dos fatos, é o conteúdo da narrativa que se constrói pelos personagens no desenrolar de uma história. Ensinar Geografia por meio do desvendamento da trama requer a problematização dos temas, fatos e acontecimentos, enredando os educandos nesse processo. Isso é necessário, conforme Santos² (1995), porque o:

O mundo mudou completamente, então, a partir da televisão o professor que fazia quadrinhos, ele ficou *démodé*, o que ele vai fazer se o menino, na véspera, tem uma notícia do mundo viva, vibrante, a partir de imagens? Então a necessidade de propor outra coisa. Propor um entendimento do mundo, do que é o mundo? Do que são os lugares? E a partir daí tentar participar na compreensão do que nós somos hoje, e quem sabe propor algo que permita que o mundo seja melhor amanhã.

A trama, em regra, não escapa do entrelaçamento entre o imediato e mediato, porém, nem sempre há percepção dos sujeitos quanto à relação entre o lugar e o mundo. Daí a importância dos conceitos como ferramentas conceituais de compreensão do mundo próximo e distante, de forma multiescalar (CAVALCANTI, 2011).

A CS 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). Ela permite caminhos para a construção de diferentes conceitos com destaque para o objeto do ensino, o espaço geográfico, os conceitos operacionais de análise, tais como a paisagem, o lugar, e o território, etc. Os protagonistas são os sujeitos do conhecimento, crianças e jovens escolares que ao grafar suas trajetórias, histórias de vida, contextos sociais, compartilham experiências, ouvem, falam, expressam-se oralmente, em textos e imagens. E assim criam-se as possibilidades pedagógicas da CS, pela sua densidade em Geografia, pelo seu processo dialógico, assunto que nos ocupamos na sequência deste texto.

² SANTOS, M. Entrevista. **Programa Jô Soares onze e meia**. Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Concedida em 10 de julho de 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jzUIHAAiISM>, 11.04.2013.

Cartografia social e escolar: na leitura do espaço geográfico

Ao tratar a CS, primeiramente, não podemos confundi-la com a cartografia convencional³, cujas representações são muito presentes nas escolas. Quanto a isso, ressalta-se que, se por um lado, nas aulas de Geografia, globos e mapas não são raros e os livros didáticos estão repletos deles e de imagens orbitais, o que faz crer que as crianças e jovens têm cada vez mais acesso às representações espaciais convencionais, por outro, pode-se questionar se realmente esses sujeitos estão tendo a oportunidade de olhar e apreender o espaço por meio delas.

Nos últimos anos, propostas metodológicas têm sido difundidas por meio de experiências e pesquisas sobre o tema, buscando superar o obstáculo do uso das representações em si mesmas⁴, por aquelas que potencializem o leitor crítico e o mapeador consciente (SIMIELLI, 1999). Sobre isso, podem-se citar as pesquisas que deram início à discussão sobre a alfabetização cartográfica, reunidas na obra organizada por Almeida, R. D. (2005) e que impulsionaram as discussões sobre Cartografia Escolar no Brasil. Nestas, evidenciou-se a relação entre Cartografia e Geografia escolares na construção das relações espaciais pelas crianças e jovens, e a interação entre esses campos do conhecimento.

Ainda sobre a representação, Passini (2000) afirma que a elaboração e a leitura de mapas prescindem do uso de estruturas cognitivas pelos escolares, tais como: a) a opero-semiótica e a função simbólica⁵, b) estrutura lógico-matemática e a possibilidade de estabelecer relações⁶; c) descentração espacial⁷; e as relações espaciais:

³ Lubáton (2009) apresenta alguns aspectos substanciais de diferença entre as duas cartografias, Cartografia Convencional e Social. Dentre elas considera-se importante ressaltar a concepção de Território, o Método, a Posição Política, a Representação do Espaço e a Escala dentre outras. Enquanto a primeira, cartografia convencional, representa o que se define como Estado-Nação (desde a modernidade) e privilegia métodos estatísticos, aparente objetividade e neutralidade, os interesses Institucional ou Empresarial, o espaço euclidiano e diferentes escalas (grande a pequena); a segunda, cartografia social, utiliza-se de métodos qualitativos, apresenta uma clara posição política, reconhece a importância dos interesses das comunidades nas relações de poder, privilegia a representação do espaço vivido, percebido e concebido, e a escala de detalhes.

⁴ Atividades nas quais envolvem as crianças e jovens escolares em práticas mecânicas, sem objetivos pedagógicos claros, como a cópias de mapas como única metodologia de apreendê-los; A subutilização das representações cartográficas, geralmente explorando apenas o nível de localização.

⁵ Utilizada para distinguir forma e conteúdo e extrair conteúdo. Deste modo, atividades que explorem a observação e a criação de imagens mentais, colaboram para o desenvolvimento da função simbólica, e, conseqüentemente, a capacidade de operar objetos e representações;

⁶ Utilizada para pensar simultaneamente a quantidade e as formas, estabelecendo a combinação no cruzamento horizontal e da vertical; Estabelecer a relação (igualdade/diferença) entre quantidades e também entre formas. A estrutura lógica matemática é importante para que a criança além da diferença estabeleça a diferença proporcional entre medidas e quantidades, assim como, medidas padronizadas, comparando-as e estabelecendo equivalência entre medidas.

⁷ Libertação do egocentrismo. Colocar-se no lugar do outro, é fundamental para a coordenação de pontos de vista e também estruturante para a criança ler mapas, perceber diferentes projeções que implicam em diferentes desenhos do mundo. Além disso, contribuem para no desenvolvimento do pensamento abstrato.

1. topológicas (dentro/fora, vizinho/não vizinho, perto/longe), as quais contribuem para a interpretação das fronteiras e limites representados nos mapas; 2. projetivas (em cima / baixo, - direto/esquerdo, - frente/atrás, - antes/depois) que favorecem a construção das noções de orientação e projeção; 3. euclidianas (coordenadas e medidas padronizadas) colaboram na compreensão da escala e coordenadas geográficas. Desse modo, são estruturantes na leitura do espaço e de suas representações.

Diante do exposto, Simielli (1999), por sua vez, defende que o cidadão pode realizar a leitura do espaço por meio de diferentes informações e na Cartografia, por diversas representações e produtos. Assim, os mapas podem ter especificidades quanto aos usuários, faixas etárias e finalidades. Para a autora, a Cartografia oferece aos professores a possibilidade de trabalhar três níveis de exploração das representações cartográficas: Localização e Análise de um determinado fenômeno no mapa; Correlação de duas, três ou mais ocorrências geográficas; e Síntese, a qual diz respeito a analisar, correlacionar aquele espaço e, por meio disso, realizar uma determinada síntese de tudo.

Contudo, observa que nas escolas privilegia-se o primeiro nível, enquanto o segundo é mais usual em temas geográficos físicos, e o terceiro nível é raro, mesmo no ensino médio.

Simielli (1999) ainda propõe dois eixos pedagógicos à Cartografia Escolar para o ensino fundamental e médio, o primeiro no qual se trabalha o produto cartográfico já elaborado (mapas, plantas e cartas), cujo objetivo é, no final do processo, o desenvolvimento do leitor crítico das representações, sendo importante a leitura de inúmeros recursos visuais, como desenhos, fotos, maquetes, plantas, mapas, imagens de satélite, figuras, tabelas dentre outros. E, o segundo, no qual o aluno participa do processo de elaboração das representações. Neste, espera-se a formação do mapeador consciente. Neste caso, destaca a importância da elaboração da maquete, croqui e mapa mental.

É consenso entre os pesquisadores da cartografia escolar que a elaboração dos próprios mapas pelas crianças e jovens escolares viabiliza situações desafiadoras e criativas, importantes para desenvolvimento do pensamento espacial, mas também para o raciocínio geográfico, pois envolvem:

A coleta, sistematização, classificação e ordenação dos dados, acompanhado da necessidade de coordenação de diferentes pontos de vista, generalizações e simbolização. Afinal, a transposição das porções do território (tridimensional) para o mapa (bidimensional) é um processo complexo que não se dá sem perdas, pois provocam “distorções” (inevitáveis em qualquer projeção), “reduções” (que não se fazem sem a perda de detalhe e, portanto, colocam o problema da escolha da escala adequada) e a necessária utilização de

“signos” (ao buscarem representar os objetos/ou fenômenos do real, impõem-se ao mapeador o desafio da comunicação adequada do conteúdo que se objetiva informar no mapa). (MORITZ; GOMES, 2008, p.142).

O processo de mapeamento faz também desmitificar o mapa e, desnaturalizando-o, é possível questionar sua neutralidade, objetividade, domínio exclusivo dos especialistas e, com isso, problematizar as narrativas sobre o espaço representado. Deste modo, dominar a linguagem cartográfica é apropriar-se de mais um instrumento para leitura crítica do espaço. Ou seja, ao produzir os próprios mapas, as crianças e jovens podem entender os silêncios e o ordenamento espacial priorizado nos mapas oficiais. E, neste aspecto, a CS se consolida em um grande potencial à GE, embora, como demonstrado neste texto, seu vínculo seja mais estrito aos movimentos sociais.

Esse potencial é inerente ao método e linguagem que se entrelaçam nos processos das cartografias sociais. Com fins pedagógicos pode-se explorar a alfabetização cartográfica ao mesmo tempo em que se criam possibilidades de compreensão do espaço geográfico. De qualquer modo, isto requer do professor a definição de objetivos, adequação aos níveis de ensino e delimitação de recortes temáticos e espaciais.

Como processo aberto, não é possível prever todos os conteúdos e conceitos que eclodirão durante as ações, contudo, como qualquer atividade de ensino exigirá um plano de intenção inicial e uma disposição para abarcar o inesperado. Isso porque, embora o professor defina um mote inicial, outros elementos surgirão justamente pela liberdade e abertura dialógica imbricada nesse método.

O cotidiano das crianças e jovens é o ponto de partida, em regra, pela exposição da representação social que possuem do espaço de vivência, socializada na forma oral ou em desenho. Esta etapa pode consistir na realização de grupos focais, rodas de conversa, mapas mentais e, ou, croquis. Ao compartilhar suas representações com os demais colegas da sala de aula começa-se a esboçar o que há de comum e destoante. Brotam dessa etapa as subjetividades, diversidades e particularidades, e delas os vínculos sociais e identidades coletivas.

Os grupos focais ou rodas de conversa podem ser provocados por meio de uma problematização (sempre atrelada aos objetivos pedagógicos) seja de questões urbanas ou rurais, vinculadas ao contexto de vida dos escolares.

A elaboração dos mapas mentais ou croquis devem ser livres, garantindo espaços para a imaginação e a criatividade. Nos desenhos, geralmente, registram-se os elementos de identificação/referência com o território, materiais (residência da família,

espaço de lazer, igrejas, escolas, campos de futebol etc) e imateriais (sentimentos de afeto e, ou, repulsa/medo, de sociabilidade e, ou, de conflitos). Por isso, tão importante como esse tempo-espaço de representação, é criar as condições para que os educandos expliquem suas escolhas, as relações e práticas espaciais que estabelecem com aquela referência.

O professor, se considerar necessário e tiver acesso aos programas de geoprocessamento pode, com ou sem a ajuda dos escolares, digitalizar os desenhos e georreferenciá-los. Assim como pode usar plantas cartográficas analógicas e, por meio da reunião dos croquis individuais, sobrepor às referências espaciais àquela representação. Momento no qual pode problematizar os silêncios, nos mapas convencionais, dos significantes que as crianças e jovens identificam com o território, confrontando-os. Não é a localização dos processos, com exatidão matemática que importa, mas a distribuição das informações sobre o território representado, com vistas à visão de conjunto.

A próxima etapa consiste no processo de simbolização e elaboração da legenda, fundamental para identificação do conteúdo significativo dos símbolos (individual e coletivo). Assim, são as experiências, historicamente construídas no âmbito do coletivo, atreladas ao território que materializa o mapa situacional (LIMA; COSTA, 2012).

Ao representar as suas práticas sociais cotidianas e sua relação com o território, podem aflorar sentimentos de pertencimento, assim como de indagação e indignação. Sobretudo se, no lugar, a relação social de poder for assimétrica, dando ao professor espaço para refletir sobre as racionalidades que coexistem no território, os fatores externos que podem melhor explicar os processos vivenciados e sua relação com os internos. Abre um campo de possibilidades para a compreensão da relação entre o lugar e o mundo, a multiescalaridade dos processos geográficos, o papel do indivíduo e do coletivo na trama que constitui o espaço geográfico.

Uma consequência possível dessa CS é o engajamento da escola em demandas das pessoas do entorno, a emergência do protagonismo de crianças, jovens e seus familiares para reivindicações de melhorias para a própria escola, o bairro/comunidade e, ou, cidade/campo. Além disso, pode emergir a valorização do território, dos seus saberes-fazer, e, não raro, uma atitude positiva em relação ao lugar. O mapa situacional pode ser acompanhado de textos e fotografias, organizando um fascículo. Para isso, pode-se apoiar em diferentes tipos de materiais e formas, explorando a criatividade e a ludicidade.

Para Lima; Costa (2012, p.110) o fascículo tem importância documental e política, como instrumento de reivindicação da comunidade, constitui-se num material didático sobre o lugar, que registra memórias e histórias dos lugares, “permitindo a comunidade de jovens e adultos repensar o seu espaço de vivência [...]”. Organizado o Fascículo, ainda é interessante revisar a primeira versão com os escolares, identificar silêncios, corrigir interpretações e validar informações. A socialização dos resultados no ambiente escolar, com convite à comunidade externa, é também um interessante encaminhamento pedagógico. As crianças e jovens como protagonistas da ação podem ser motivados a pensar junto à comunidade como explorar politicamente os resultados, com proposições e encaminhamentos.

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.

Considerações finais

Buscou-se evidenciar no texto os fios que tecem a articulação da CS com a GE. Embora se evidencie diferenças quanto o que tem sido proposto como Cartografia Escolar, sobretudo quanto ao privilégio às representações convencionais, elas podem beneficiar-se quanto aos interesses de formação, sem confundir-se.

Observou-se que alguns cuidados devem ser observados pelo professor de Geografia no uso dessa metodologia para fins pedagógicos. Dentre eles o 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.

Não há um único modo de desenvolver a metodologia, tão pouco, deve-se seguir à risca a ordem das etapas elencadas no texto. A autonomia e criatividade do professor são fundamentais para adequar as sugestões aos níveis de ensino e contextos educativos, assim como o uso de instrumentos tecnológicos, e de imagens mais complexas, também dependerá da disponibilidade e condições objetivas da escola. 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.

Referências Bibliográficas

ACSELRAD, H. et al. (org). **Guia Para Experiência de Mapeamento Comunitário**, Rio de Janeiro, Versão brasileira: ETTERN/IPUR/UFRJ, 2013.

_____. (Org.). **Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2010.

ALMEIDA, A. W. B. Identidade, Territórios e Movimentos Sociais na Pan-Amazônia. In: ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. & ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de, (org). **Populações Tradicionais: questões de terra na Pan-amazônia**. Belém. UNAMAZ, 2006.

ALMEIDA, R.D. (org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2005.

CANÊJO, V. P. 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 p.251-260, 2016.

CAVALCANTI, L. S. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

FIALHO, V. et al. Espaços compartilhados e práticas vividas: Cartografia social e espaços de mobilização do bairro de Santo Amaro – recife/pe. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 212-241, jan/jun. 2015.

FILHO, K.P. TETI, M.M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan./jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KATUTA, A. M. Geografia, linguagens e mídia impressa. In: Katuta, A. M. et al. (org.). **Geografia e Mídia Impressa**. Londrina: Moriá, 2009, p. 37-57.

LIMA, M. V. da C.; COSTA, S. M. G. da. Cartografia social das crianças e adolescentes ribeirinhas/quilombolas da Amazônia. **Geografares**. nº12, p.76-113, Julho, 2012.

MORITZ, J; GOMES, M.F.V.B. **O mapa a partir da paisagem?** A paisagem a partir do mapa? Possibilidades de ensinar geografia. Guarapuava: UNICENTRO, 2008, p.141-166.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Cartografia social de alfabetização de jovens, adultos e idosos**. 2010. Curitiba : SEED-PR., 2010. – 117 p.

PASSINI, E. Y. Alfabetização cartográfica. In: Semana de Geografia II. 2000. Jandaia do Sul-PR. **Anais**. Jandaia do Sul. FAFIJAN, p.53-62

SANTOS, M. Entrevista. **Programa Jô Soares onze e meia**. Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Concedida em 10 de julho de 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jzUIHAAiISM>, 11.04.2013.

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

SILVA, S. B. Cartografia sociocultural de espaços e práticas educativos ameríndios: refletindo a indigenização da escola. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre. v. 7. n. 2. p.227-238., jul/dez. 2013.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. P92-108.

Recebido em 02 de março de 2017.

Aceito para publicação em 12 de maio de 2017.