



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

ALEXANDRE DA SILVA DA GAMA

**A CARTOGRAFIA SOCIAL COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE
GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA REALIZADA COM ALUNOS(AS) DE 1º ANO DO
ENSINO MÉDIO DA ESCOLA IZANETE VICTOR, SANTANA-AP**

MACAPÁ – AP
2020

ALEXANDRE DA SILVA DA GAMA

**A CARTOGRAFIA SOCIAL COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE
GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA REALIZADA COM ALUNOS(AS) DE 1º ANO DO
ENSINO MÉDIO DA ESCOLA IZANETE VICTOR, SANTANA-AP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito à obtenção do grau de Licenciado
em Geografia pela Universidade Federal do
Amapá.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Eliane Aparecida Cabral da
Silva.

**MACAPÁ – AP
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Gama, Alexandre da Silva da.

A cartografia social como metodologia no ensino de geografia: experiência realizada com alunos (as) de 1º ano do ensino médio da Escola Izanete Victor, Santana-AP / Alexandre da Silva da Gama; orientadora, Eliane Aparecida Cabral da Silva. – Macapá, 2020.

75 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia.

1. Ensino de cartografia. 2. Alfabetização cartográfica. 3. Mapas. I. Silva, Eliane Aparecida Cabral, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

526 G184c
CDD: 22. ed.

*A todos que de alguma forma
contribuíram com este trabalho.*

AGRADECIMENTO

A Deus, por me proporcionar está experiência enriquecedora que é passar por uma Universidade e, por colocar pessoas maravilhosas no meu caminho.

À minha família, em especial aos meus pais José Waldi e Elizabeth Barbosa, por nunca desistirem de mim e, por sempre estarem dispostos a contribuir com a minha formação, seja acadêmica ou de caráter.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Eliane Cabral, obrigado por acreditar em uma ideia, por me estender as mãos em momentos em que eu julgava estar sem saída, por suas orientações, que muitas vezes se tornavam sessões de terapia, obrigado por acreditar em mim.

À professora Concilene Moreira, por ser uma pessoa maravilhosa, contribuiu demais com este trabalho, cedendo espaço, tempo e, até financeiramente, obrigado por tudo!

Ao professor Eduardo Queiroz, primeiramente por nossas conversas, por todas as orientações e por sempre estar disposto, de alguma forma, a ajudar, não só a mim, mas todos que o procuram.

Aos meus colegas, amigos, Carlos Silva, Francineudo Monteiro, Felipe Lima, Zeca Tavares, Mariza Martel, Laurindo Guimarães e Charles Campos obrigado pelo privilégio de poder conviver com vocês, obrigado pelos conselhos, por nossas conversas intermináveis sobre conjuntura, educação, ensino de Geografia, enfim, sobre a vida. São laços que espero manter pelo resto da vida.

À Universidade Federal do Amapá, pela oportunidade de poder passar por um curso de graduação e, por todas as experiências que tive nesses 4 anos.

Ao Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia (LAPEGEO), onde fui abraçado e pude aprender e compartilhar o conhecimento adquirido no decorrer do curso. Lugar que possibilitou o desenvolvimento de muitas ideias, individuais e coletivas, de reuniões para elaboração de materiais regradas a muito café, meu muito obrigado!

À minha companheira Brenda Brito, pela compreensão, apoio, paciência, por estar a meu lado segurando a barra nos momentos difíceis durante essa trajetória, especialmente após a chegada de nossa princesa, obrigado!

À minha querida, adorada e amada filha Poliana Gama, desde que soube de sua existência começou a operar profundas mudanças na minha vida, sou outro

homem depois de você meu amor, mesmo nos momentos mais difíceis você me motivou com seu sorriso, seu jeito sempre carinhoso, obrigado! Isso é por você, é para você.

RESUMO

Este trabalho discute a prática da cartografia social como estratégia metodológica no ensino de geografia e sua contribuição para melhor compreensão de diversos conceitos e conteúdo dessa área disciplinar. A pesquisa teve como objetivo geral utilizar a cartografia social como metodologia no ensino de geografia para apreender concepções de território/territorialidade e ajudar no processo de alfabetização cartográfica de alunos(as) de duas turmas de 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Izanete Victor dos Santos no município de Santana-AP. No que se refere ao método, a pesquisa tem como base orientadora o materialismo histórico dialético e como horizonte teórico os escritos da geografia crítica – radical e da pedagogia histórico-crítica. É uma pesquisa de caráter qualitativo e usou-se da cartografia social como metodologia de conhecimento da realidade estudada e como estratégia para coleta dos dados empíricos. São métodos de pesquisa integrantes do processo de cartografia social os métodos de pesquisa participativa, como a de pesquisa-ação, e/ou pesquisa oral e observação direta. O *locus* da pesquisa foi a Escola Estadual Izanete Victor dos Santos, localizada no município de Santana-AP, e os sujeitos foram alunos de duas turmas de 1º ano do ensino médio (turma 121 e 122). Como resultados da pesquisa, obteve-se a construção de 62 mapas mentais e 12 mapas participativos, além de quatro oficinas realizadas em cada turma. A partir dos dados obtidos nos mapas participativos foram produzidos dois mapas síntese, elaborados pelo autor. No que se refere a cartografia social como metodologia aplicada ao ensino de Geografia, conclui-se que foi eficaz visto que os estudantes compreenderam o conceito de território e territorialidade a partir da relação teoria-prática, conforme observado nas representações dos mapas produzidos e em relatos feitos pelos alunos durante o desenvolvimento das atividades e na apresentação dos mapas. Dessa forma, entende-se que a utilização da cartografia social nos ambientes escolares é muito relevante, no sentido de, não apenas possibilitar ao discente ser agente ativo na produção de conhecimento, mas também, de ser considerada a realidade desse sujeito, associando aos conhecimentos escolares.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Cartografia Social, Território e Territorialidade.

ABSTRACT

This essay discusses the practice of Social Cartography as a methodological strategy in geography teaching and its contribution for a better comprehension of several concepts and contents of this knowledge field. The general objective of the research was to use social cartography as a methodological approach in geography teaching to apprehend conceptions of territory and territoriality and to help the process of cartographic literacy of two Secondary School 1st year classes' students at the public school *Escola Estadual Izanete Victor dos Santos*, town of Santana, state of Amapá, Brazil. The research regarding the method is based on historical-dialectical-materialism and the writings of radical-critical geography and historical-critical pedagogy. The nature of the research is qualitative and social cartography was used as a methodology to acknowledge the reality studied and so as a strategy to collect empiric data. Participatory research methods are participatory action research, oral history and direct observation. The locus of the research was the public school *Escola Estadual Izanete Victor dos Santos*, town of Santana, state of Amapá, Brazil and the subjects were two Secondary School 1st year classes (classes 121 and 122). As result of the research, 62 mental maps and 12 participatory maps were constructed and 4 workshops were performed in each class. From the data obtained in the participatory maps two new synthesis maps were produced, developed by the author. Regarding social cartography as a methodology in geography teaching, it was concluded it was effective whereas the students understood the territory and territoriality concepts from the relation theory-praxis, as per observed in the representation of the maps produced and statements given by the students during the presentation of the maps. Thereby, it is acknowledged that the utilization of social cartography in school environment is real relevant, not only in terms of enabling the students to be active subjects in knowledge construction, but also for taking into consideration their own reality associated with the formal knowledge.

Keywords: Geography Teaching, Social Cartography, Territory and Territoriality.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01- PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	21
FIGURA 02- LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA IZANETE VICTOR.....	32
FIGURA 03- IMAGENS DA ESCOLA IZANETE.....	33
FIGURA 04- PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DA PESQUISA.....	38
FIGURA 05- CONSTRUÇÃO DOS MAPAS MENTAIS.....	39
FIGURA 06- OFICINA SOBRE TERRITÓRIO/TERRITORIALIDADE.....	39
FIGURA 07- OFICINA SOBRE CARTOGRAFIA BÁSICA E SOCIAL.....	40
FIGURA 08- ELABORAÇÃO DOS MAPAS PARTICIPATIVOS.....	41
FIGURA 09- BASE PARA CONSTRUÇÃO DOS MAPAS PARTICIPATIVOS.....	42
FIGURA 10- APRESENTAÇÃO DOS MAPAS PARTICIPATIVOS.....	43
FIGURA 11- SÍNTESE DA METODOLOGIA.....	45
FIGURA 12- MAPA MENTAL 1A TURMA 121.....	48
FIGURA 13- MAPA MENTAL 2A TURMA 121.....	49
FIGURA 14- MAPA MENTAL 3A TURMA 121.....	51
FIGURA 15- MAPA MENTAL 4A TURMA 121.....	52
FIGURA 16- MAPA MENTAL 1B TURMA 122.....	52
FIGURA 17- MAPA MENTAL 2B TURMA 122.....	53
FIGURA 18- MAPA MENTAL 3B TURMA 122.....	55
FIGURA 19- MAPA MENTAL 4B TURMA 122.....	56
FIGURA 20- MAPA PARTICIPATIVO 1A TURMA 121.....	58
FIGURA 21- MAPA PARTICIPATIVO 2A TURMA 121.....	60
FIGURA 22- MAPA PARTICIPATIVO 1B TURMA 122.....	61
FIGURA 23- MAPA PARTICIPATIVO 2B TURMA 122.....	62
FIGURA 24- MAPA SÍNTESE 1C DOS TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES DA TURMA 121.....	66

FIGURA 25- MAPA SÍNTESE 2C DOS TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES DA TURMA 122.....	67
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01- ATRIBUTOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO.....	19
QUADRO 02- ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA.....	37
QUADRO 03- EIXOS DE ANÁLISE DOS MAPAS MENTAIS.....	44
QUADRO 04- EIXOS DE ANÁLISE DOS MAPAS PARTICIPATIVOS.....	44

LISTA DE SIGLAS

ALCMS	Área de Livre Comércio de Macapá e Santana
AP	Amapá
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CS	Cartografia Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEOSEN	Geoprocessamento e Sensoriamento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOMI	Indústria e Comércio de Minérios
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
PPP	Plano Político e Pedagógico
TDR	Territorialização – Desterritorialização – Reterritorialização
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. ENSINO DE GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA SOCIAL: EVIDENCIANDO SUJEITOS E TERRITÓRIOS	17
1.1. ENSINO DE GEOGRAFIA E (DISCENTES) SUJEITOS SOCIAIS.....	17
1.2. CARTOGRAFIA SOCIAL E ENSINO DE GEOGRAFIA	21
1.2.1. Cartografia social aplicada na alfabetização cartográfica.....	24
1.2.2. Cartografia social aplicada ao estudo do território.....	26
2. TERRITÓRIO DA PESQUISA, SUJEITOS E O CAMINHO DIALÉTICO	31
2.1. LOCUS DA PESQUISA	31
2.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA	34
2.3. PERCURSO METODOLÓGICO	36
2.4. ETAPAS DA PESQUISA.....	36
2.4.1. Descrição das atividades desenvolvidas em sala de aula.....	38
2.4.2. Procedimentos de identificação e análise dos Mapas Mentais e Participativos.....	43
3. CARTOGRAFIA SOCIAL APLICADA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DO 1º ANO DA ESCOLA IZANETE	46
3.1. ANÁLISE DOS MAPAS MENTAIS.....	46
3.2. ANÁLISE DOS MAPAS PARTICIPATIVOS	56
3.3. CORRELAÇÃO E ANÁLISE ENTRE OS MAPAS MENTAIS E OS MAPAS PARTICIPATIVOS.....	63
CONSIDERAÇÕES	69
REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970 do século passado, o debate quanto a concepções teórico-metodológicas na geografia, alavancou-se de forma a subsidiar diversos esforços por parte de vários pesquisadores na busca por novos modelos de ensino pautados em fundamentos críticos. O movimento de renovação do ensino de geografia está ligado a um conjunto de reflexões sobre os fundamentos epistemológicos, ideológicos e políticos da ciência geográfica, iniciado no final da década de 1970.

Nos dias atuais tem-se ainda o desafio de avançar no debate sobre práticas de ensino e concepções metodológicas - formas de mediar a relação ensino-aprendizagem - que tenham em vista abarcar o cotidiano vivido pelos alunos(as), especialmente na educação básica.

Desta forma, a cartografia social (CS) tem se mostrado instrumento importante na produção de conhecimento sobre o território e territorialidade, a partir do envolvimento e troca de experiências/conhecimentos entre pesquisadores e os povos tradicionais e, por haver grande êxito neste processo, sobretudo quando se busca entender aspectos relacionados ao território e a territorialidade dos sujeitos envolvidos.

A experiência com a utilização da CS nos ambientes escolares, pelos docentes que dela se apropriam, com vistas a propiciar aos alunos(as) um certo protagonismo na construção de conhecimento com base em seu cotidiano, tem demonstrado avanço no processo de articulação dos conhecimentos escolares aos empíricos. Há uma aproximação entre o ensino de geografia o território e a linguagem cartográfica, os quais são elementos que devem fazer parte das práticas escolares que procuram desenvolver uma capacidade de analisar o mundo de uma perspectiva espacial.

Diante dessas experiências, a questão problematizadora da pesquisa nesse sentido é: a CS pode promover situações de aprendizagem na geografia que valorizem o/a estudante como sujeito na construção do conhecimento e melhorar nos processos de ensino-aprendizagem a compreensão dos conteúdos desse componente curricular?

Assim, o objetivo geral deste trabalho é utilizar a CS como metodologia no ensino de geografia, para apreender concepções de território e territorialidade e ajudar

no processo de alfabetização cartográfica dos alunos(as) de duas turmas do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Izanete Victor dos Santos. Como objetivos específicos buscou-se valorizar os discentes na construção e representação do conhecimento; aproximar a realidade dos educandos aos conteúdos da geografia escolar; contribuir com o processo de alfabetização cartográfica por meio de oficinas oferecidas aos alunos e por intermédio da própria elaboração dos mapas sociais; mapear os territórios e territorialidades dos jovens participantes, mostrando como estes conceitos podem ser importantes para melhor entender e agir sobre suas realidades.

Tem-se como hipóteses que a interação professor(a)/aluno(a), a partir da utilização da CS, contempla o educando como sujeito construtor de conhecimento, e possibilita que seja considerada a experiência adquirida em seu cotidiano. Ainda, considera-se que a CS, como estratégia de representação tanto do território como de qualquer outro conceito utilizado pela geografia na escola, seja um importante instrumento metodológico para conhecer a realidade e o tipo de interação que este sujeito possui com o território.

No que se refere ao método, a pesquisa tem como base orientadora o materialismo histórico dialético e como horizonte teórico os escritos da geografia crítica – radical e da pedagogia histórico-crítica. É uma pesquisa de caráter qualitativo, e usou-se da CS como metodologia de conhecimento da realidade estudada e como estratégia para coleta dos dados empíricos. Consideram-se integrantes do processo de CS os métodos de pesquisa participativa, como a de pesquisa-ação, e/ou pesquisa oral, garantindo dessa forma requisitos básicos de uma pesquisa propositiva e dialógica que se fundamenta pela perspectiva da dialética marxista.

Trabalhou-se com duas turmas de 1º ano do ensino médio (121 e 122) da escola Estadual Izanete Victor dos Santos, localizada no município de Santana-AP. De acordo com Plano Político e Pedagógico (PPP) da escola, a grande maioria destes alunos(as) vivem em situação de vulnerabilidade social, além disso a escola apresenta estrutura bastante deteriorada, pois foi construída na década de 1990. No capítulo dois desse trabalho, o *locus* da pesquisa, os sujeitos e a metodologia serão melhor detalhados.

A motivação em trabalhar com o levantamento ou construção, a partir da utilização da CS como metodologia de representação, dos territórios e territorialidades dos estudantes do 1º ano da Escola Izanete Victor não ocorreu ao acaso. Justifica-se

por observações feitas junto a esses alunos(as), durante atividades do projeto Residência Pedagógica e de disciplinas como Prática Pedagógica 1 e 2 e Estágio Supervisionado em Docência 1 e 2 realizados durante o curso de Licenciatura em Geografia da UNIFAP – Marco Zero, quando notou-se, a partir de comentários dos estudantes, o desejo de que os conteúdos das aulas de geografia fossem mais significativos do ponto de vista do conhecimento produzido.

Assim, a proposta é apresentar a CS como estratégia para que os alunos possam representar a forma com a qual compreendem as dinâmicas do território e suas territorialidades, evidenciando a prática do raciocínio geográfico no seu cotidiano. O território está sendo trabalhado sob a perspectiva das relações de poder, salientando elementos/práticas que revelem a forma como os jovens escolares se apropriam e/ou dominam este território. A territorialidade é aqui entendida como movimento dinâmico que formata e é formatada pelos sujeitos que compõe os territórios, sempre ligada a diferentes processos e escalas.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro realizou-se uma discussão acerca das questões que permeiam o ensino de geografia na atualidade. Abordou concepções teóricas, posturas metodológicas e as discussões de práticas que promovam o desenvolvimento do pensamento espacial por meio do raciocínio geográfico. Ademais, discutiu-se sobre o discente tomado como sujeito social no ensino, a partir de uma postura metodológica que privilegie este educando como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, considerando sua historicidade, suas experiências e seu cotidiano.

Ainda no primeiro capítulo, realizou-se o debate da CS utilizada como metodologia no ensino de Geografia, observando o fato de sua construção ser permeada com técnicas que valorizam a dialogicidade e a participação dos sujeitos. No que se refere ao processo de alfabetização cartográfica, visto que para efetivamente haver a construção dos produtos cartográficos, é necessário que os sujeitos dominem determinados conhecimentos sobre a ciência cartográfica, e para isso precisam ser alfabetizados cartograficamente. E ainda inclui as discussões que perpassam o conceito de território e territorialidade.

No segundo capítulo busca-se fazer uma contextualização do local onde a pesquisa foi realizada, a Escola Estadual Izanete Victor dos Santos, assim como dos sujeitos da pesquisa, os alunos(as) de duas turmas do 1º ano do ensino médio. O

percurso metodológico é apresentado logo na sequência, onde fora feita uma descrição dos procedimentos empregados nesse trabalho.

Os dados, resultados e discussão da pesquisa estão descritos no terceiro capítulo, onde pode-se observar, a partir das representações dos alunos, como o emprego da CS pode ser interessante ao ensino de Geografia e, como ela pode contribuir com o processo de alfabetização cartográfica para melhor entender, não apenas o conceito de território, como também os outros conceitos dessa ciência.

1. ENSINO DE GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA SOCIAL: EVIDENCIANDO SUJEITOS E TERRITÓRIOS

1.1. ENSINO DE GEOGRAFIA E (DISCENTES) SUJEITOS SOCIAIS

O movimento de renovação do ensino de Geografia, no Brasil, ocorre dentro de um movimento maior que inicia na Europa, em países como França e Itália, por exemplo. Lacoste na década de 1970, alertara sobre a geografia escolástica, que se configurava como uma prática voltada ao ensino acrítico dos conteúdos dessa disciplina, propugnando para afirmação de paradigmas neutralizantes do pensamento crítico das massas pelo interesse das classes dominantes (LACOSTE, 1988).

Integrantes da corrente conhecida como Geografia crítica provocaram transformações importantes nas concepções teóricas, práticas e metodologias empregadas nos estudos geográficos e na geografia escolar. Essas mudanças, conduziram a um entendimento mais recente sobre o papel da geografia escolar que se destaca por apresentar como objetivos principais: instigar os estudantes para o aperfeiçoamento do pensamento espacial e incentivar o raciocínio geográfico como uma possibilidade de representar e interpretar o mundo a partir de diversas escalas e conexões, de forma crítica e relacionando os componentes da sociedade e da natureza.

A análise da geografia escolar, a partir da perspectiva crítica, expõe que esse conhecimento disciplinar foi introduzido nas escolas em um contexto histórico de autoafirmação dos Estados-nação que tinha por base metodológica a descrição e memorização e conteúdo que serviam à construção do sentimento de patriotismo. Embora os tempos sejam outros, essa relação entre currículo escolar e afirmação do *status quo* das classes dominantes não foi totalmente eliminada. Por isso, é necessário ter discernimento ao interpretar os parâmetros e bases curriculares que orientam a educação geográfica nacional instituídos pelo Estado, identificando aspectos de afirmar ideologias que ratifiquem o controle social. Gonçalves (1987), observa que:

[...] o aparelho estatal controla cada um de nós e sabemos disso, inclusive pela observação dos currículos escolares: há todo um sistema do controle para que se ensinem determinadas coisas; para que se passem determinados valores e, desta maneira, a Escola serve como instrumento de reprodução da sociedade (GONÇALVES, 1987, p. 11-12).

Vesentini (2013), ao criticar o papel utilitarista da geografia escolar, defendeu a necessidade de uma mudança radical no ensino de Geografia. Em sua opinião a geografia escolar deveria deixar de lado o esquema tradicional de descrição da Terra, e colaborar, de fato, com a formação de cidadãos ativos, que compreendessem a realidade em que vivem e as relações entre sociedade e natureza e suas problemáticas em diversas escalas. Segundo o autor, se a geografia não promover essa mudança de paradigma, vai perder seu lugar na escola do século XXI.

Em contraposição ao paradigma da Geografia como ciência descritiva, Kaerchaer (2002), em debates mais recentes, defende que ao trabalhar a geografia escolar, deve-se fazer com que o aluno(a) perceba qual a importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país etc.). E dessa maneira, demonstrar aos educandos que se pode compreender melhor a realidade em que se vive, se entender que o espaço ajuda a desvendar a lógica do mundo atual. Dessa forma, o conhecimento geográfico deve servir para relacionar os dados e as informações ao mundo cotidiano dos alunos/as, não para apenas descrevê-los.

Cavalcanti (2012), destaca que questionar, refletir, reafirmar e ressignificar os conteúdos veiculados pela escola, em qualquer um dos níveis de ensino é um caminho para abalar o paradigma instituído, dando mais vivacidade ao ensino de geografia e validando seus aspectos relevantes.

É consenso para os autores citados que a Geografia escolar possui caráter estratégico no que tange à formação cidadã dos estudantes e na melhor compreensão das suas condições sócioespaciais. Da mesma forma, apontam o desenvolvimento do raciocínio espacial como centralidade no ensino de geografia, e que cabe ao professor, na medida em que é sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, trabalhar no sentido de contribuir para o desenvolvimento dessa competência por parte do educando. Essa premissa do desenvolvimento do raciocínio espacial como centralidade no ensino de geografia, está presente também nos documentos oficiais que norteiam as práticas de ensino de geografia no ensino básico.

De acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 359), o raciocínio geográfico é uma forma de construir o pensamento espacial, visto que se utiliza de atributos como a “analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem” para entender fatores essenciais da

realidade. Estimula compreender a circunscrição e a divisão dos fenômenos no espaço geográfico, a organização do território, as ligações que existem entre aspectos de ordem físicas e naturais e a intervenção humana. O quadro 01 adaptado do texto da BNCC (2018) descreve os principais atributos pertinentes ao raciocínio geográfico:

Quadro 01: Atributos do raciocínio geográfico

PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO
ANALOGIA	Um fenômeno geográfico sempre é compatível a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
CONEXÃO	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
DIFERENCIAÇÃO	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
DISTRIBUIÇÃO	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
EXTENSÃO	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
LOCALIZAÇÃO	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
ORDEM	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (2018), adaptado por GAMA, A. S. (2019).

Observa-se assim, que a partir do efetivo exercício do raciocínio geográfico, o aluno(a), pode de fato, desenvolver o pensamento espacial, fazendo as co/relações necessárias para entender os fenômenos e seus desdobramentos nas mais variadas escalas de tempo e espaço.

Castrogiovanni (2012), por sua vez, destaca o protagonismo dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem e os defende como sujeitos sociais, sendo essa ideia, uma outra premissa defendida pelo movimento da geografia escolar renovada. Para o autor, a Geografia escolar deve lidar com a representação da vida dos alunos(as), articulando o conhecimento do cotidiano aos conhecimentos escolares, sem toda via, afastar-se demais do caráter formal da ciência. Defende ser “[...] fundamental proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as

referências dos alunos quanto ao espaço vivido. Estas referências emergem das suas experiências e textualizações cotidianas” (CASTROGIOVANNI, 2012, p.07).

Dayrell (2003) observa que os estudantes são jovens/adolescentes com determinada origem familiar, que cativa um lugar social e estão imersos em relações sociais. Além disso, é um ser singular, único, possui uma visão sobre o mundo, sabe o lugar que ocupa nele, carrega sua própria história, é um sujeito ativo e, na sua ação no e sobre o mundo re/produz um conjunto de relações sociais.

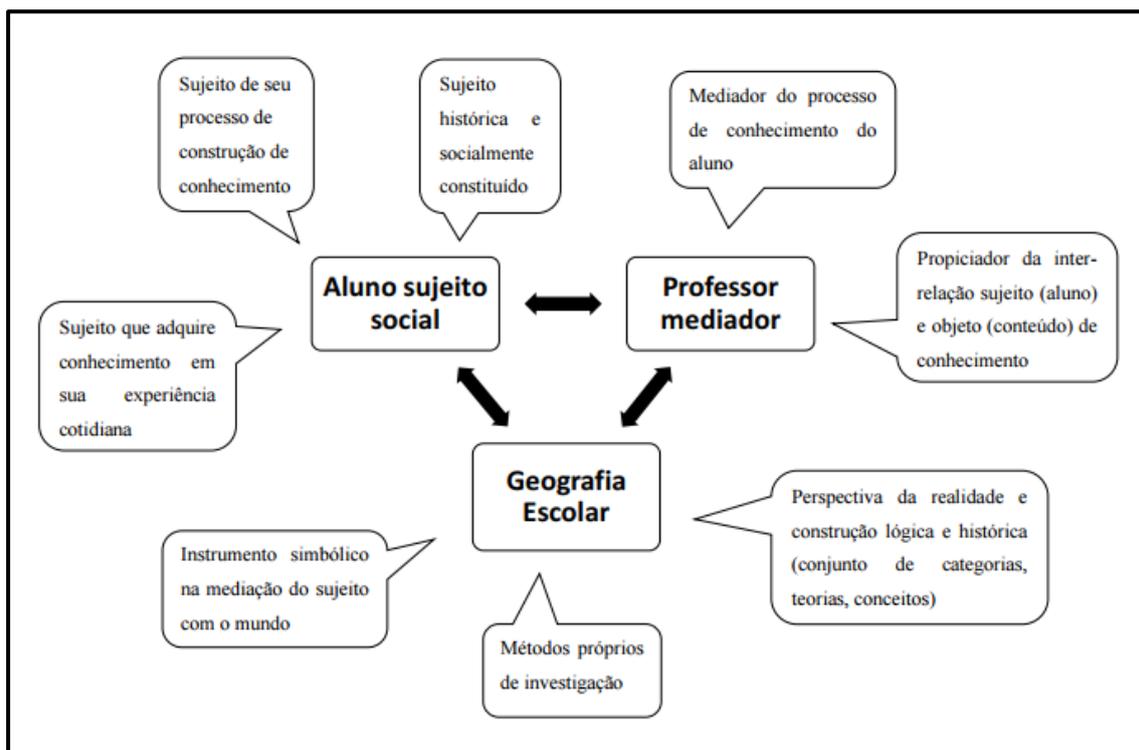
Para Pitano (2008), o sujeito constitui-se do conjunto de influências materiais e simbólicas que lhe são apresentadas desde o nascimento. As influências constituem o significante, que produz uma resposta caracterizada de sujeito. Este sujeito, afetado pelos significantes, produz significados que não são, na sua totalidade, engendrados pelo social, ou seja, pelo outro, nem apenas da sua individualidade, porém sim, dessa combinação, objetividade e subjetividade, que conduz ao novo.

Neste sentido, percebe-se que tratar o jovem como sujeito, vai além de uma proposta metodológica a ser utilizada no ambiente escolar, pois este aluno(a) é resultado de um processo histórico, carrega consigo as marcas das variadas relações sociais que possui no seu cotidiano, as quais derivam da família, amigos, mídias sociais, religião, escola e etc.

Por isso, no ensino tem-se alunos(as) sujeitos sociais, pois o educando vislumbrado por este viés, é encarado como sujeito individual e social, que carrega suas particularidades advindas de suas interações de ordem interna (biológica, psíquica), e de ordem externa (relações sociais). Porque é no sujeito individual que habita o sujeito social.

A figura 01, é adaptada de Cavalcanti (2012), apresenta uma síntese dos elementos do processo de ensino aprendizagem de geografia numa perspectiva crítica. Nele se valoriza o discente como sujeito social e a construção do raciocínio geográfico como uma das formas de interpretação do mundo.

Figura 01: Processo de ensino e aprendizagem



Fonte: CAVALCANTI (2012), adaptado por GAMA, A. S. (2019).

1.2. CARTOGRAFIA SOCIAL E ENSINO DE GEOGRAFIA

A Cartografia Social (CS) é uma forma de representação espacial que teve sua origem em espaços não formais com propósito de afirmar territorialidades, diferenças culturais e identidades territoriais de diferentes sujeitos sociais com existência coletiva a exemplo dos ribeirinhos, seringueiros, quilombolas, pescadores (GOMES, 2017).

No Brasil começou a ter mais visibilidade no início dos anos 1990 com o projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, coordenado pelo Professor e Antropólogo Alfredo Wagner, ligado à Universidade Estadual do Amazonas. Sua utilização foi essencial para a elaboração de políticas públicas direcionadas a diferentes comunidades da região amazônica e na elaboração de planos participativos de manejo e de gestão territorial que ajudaram esses grupos a realizarem um melhor uso de suas áreas (SILVA, 2017).

A CS, de acordo com autores como Acserald (2010), Almeida (2013) e Gomes (2017), não é apenas uma técnica de elaboração de mapas. Trata-se de uma metodologia de representação das relações socioespaciais, e nela, os mapas

aparecem como resultado/produto de todo um processo de pesquisa participativa e de reflexão dos grupos sociais sobre os seus territórios. Gomes (2017) destaca a CS como uma metodologia participativa para o comprometimento político e social de comunidades tradicionais e grupos em situação de risco social e econômico que tem se firmado como uma estratégia importante na disputa pelo território e sua manutenção.

Artigo publicado na revista *Amazônia Latitude* por Aires, Valles e Martins (2019), relatam a experiência das mulheres quebradeiras de coco babaçu na Amazônia com a CS. As autoras destacam que a realização do processo de CS contribuiu para que essas mulheres e suas práticas fossem reconhecidas oficialmente e inúmeras áreas de extração do babaçu protegidas. Dos 18 milhões de hectares reconhecidos em 2005, com a realização da CS passou para 27 milhões em 2018. Assim, a aplicação da CS deu visibilidade a articulação entre identificação identitária e apropriação do território pelas mulheres nessa região da Amazônia e possibilitou o registro dos inúmeros conflitos que estavam ocorrendo nas áreas de extração do babaçu e que ameaçavam a atividade econômica e a vida das quebradeiras de coco.

O exercício da CS é um processo que serve para construir conhecimento coletivamente. A construção desse conhecimento é realizada por meio da elaboração coletiva de mapas, que acionam os processos de comunicação entre os participantes e destacam diferentes tipos de conhecimento que são misturados para alcançar uma imagem coletiva do território. Considera-se também que o exercício permite o reconhecimento territorial e, com ele, uma visão temporal e espacial das relações sociais tecidas de forma a gerar nos participantes a possibilidade de atuar com um conhecimento relativamente melhor sobre sua realidade, estabelecendo uma relação entre construção de conhecimento e ação social (CUBIDES, 2009).

Assim, entende-se a CS como uma forma de produção cartográfica que valoriza a participação e o conhecimento dos sujeitos sociais, na produção dos mapas, com a finalidade de favorecer seu empoderamento diante das disputas cartográficas que concorrem para territorializar as descrições espaciais. Essas experiências de mapeamento participativo mostram que, a partir delas, novas questões são postas em jogo nas disputas cartográficas. Em muitas oportunidades servem a construir direitos territoriais e instabilizar a dominação (ACSELRAD, 2010).

Almeida (2013) descreve a CS como uma cartografia situacional que expressa as relações, conflitos e usos dados ao território pela comunidade a partir das

relações sociais existentes em um dado momento, mas considerando a dinâmica das relações sociais, essas relações são conjunturais e como tal são alteradas constantemente e isso exige sempre uma revisão ou releitura da realidade a partir da atualização dos mapas.

Gomes (2017), Almeida (2013) e Acselrad (2013) valorizam a CS como um processo e não uma técnica de representação em si. Segundo eles, 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.

Algumas modalidades de CS são caracterizadas por Acselrad (2013) e Corbett et alli (2006) como: **cartografia efêmera; cartografia de esboço; cartografia de escala.** **A cartografia efêmera** é um método muito básico envolve o traço de mapas no chão. Os participantes utilizam matérias-primas, tais como terra, seixos, gravetos e folhas para representar a paisagem física e cultural. **A cartografia de esboço** é um método ligeiramente mais elaborado. Esboça-se o mapa com base na observação ou memória. Não conta com medidas exatas, tais como escala consistente ou referências geográficas. Normalmente envolve o desenho de símbolos em folhas grandes de papel para representar as características da paisagem. **A cartografia de escala**, por sua vez, envolve a produção de mapas mais sofisticado, que visa a gerar dados de referências geográficas. Isso permite o desenvolvimento de mapas de escala relativamente exata e com referências geográficas que podem ser comparadas diretamente com outros mapas.

No que se refere aos procedimentos para execução da CS, Gorayeb et. al. (2015), observam que é essencial trabalhar a partir da transferência de tecnologias e saberes, perante isso, são métodos de pesquisa integrantes do processo de CS os métodos de pesquisa participativa, como a de pesquisa-ação, e/ou pesquisa oral, garantido dessa forma requisitos básicos de uma pesquisa propositiva e dialógica que se fundamenta pela perspectiva da dialética marxista. Dessa forma, é importante que em qualquer trabalho de cartografia social ocorram oficinas e outros espaços de capacitação, pois é necessário que haja domínio de determinados conhecimentos, não somente por parte da comunidade ou grupo social que se deseja trabalhar, mas também por parte dos pesquisadores.

Tal potencialidade da CS tem estimulado a utilização desta metodologia em outros processos de formação, inclusive aqueles vinculados a formação escolar. Experiências com CS no ensino de geografia tem demonstrado relevância da metodologia por aproximar vivências e teoria dando maior significado ao conteúdo desse componente curricular perante o alunado. Autores como Gomes (2017), Gorayeb et. al. (2015), Silva (2017) e Souza (2018), destacam que a CS por seu caráter participativo, possui grande potencial para ser utilizada como metodologia no ensino de geografia, sobretudo quando é proposto considerar o cotidiano dos discentes na construção do conhecimento.

Gorayeb et. al. (2015) consideram que a CS é uma vertente da ciência cartográfica, mas com forte apelo social, e aberta a participação de forma ativa e permanente. E nesse compartilhamento de saberes científicos e populares há uma construção de conhecimentos indispensáveis para ambas as partes. Além disso, apontam que os métodos utilizados para a concepção, construção e produção dos mapas sociais precisam ser participativos, intervencionistas e críticos.

Para Gomes (2017) é a compreensão 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. A autora reafirma que 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 formação, à cidadania e para construção de conceitos geográficos, como lugar/território e territorialidade.

1.2.1. Cartografia social aplicada na alfabetização cartográfica

Ao considerar a aplicabilidade CS como metodologia no âmbito escolar, destaca-se que além de ser uma possibilidade de aproximar as vivências dos/das estudantes com a teoria no âmbito escolar, a sua prática está ainda relacionada a outro processo: o da alfabetização cartográfica. Ao considerar a CS como ramo da cartografia, procedimentos e regras dessa devem ser adotados na construção dos mapas, tendo em vista que a cartografia “é a ciência e arte de representar o espaço, em um plano por meio de mapas, cartas, foto-imagens etc., utilizando-se os preceitos de localização e projeção” (GORAYEB et. al., 2015, p. 10).

Por que é importante valorizar esse potencial da CS em aprofundar o processo de alfabetização cartográfica? A cartografia, é uma das principais formas de representação espacial utilizada na geografia e por isso, assume importância destacada para compreender o mundo a partir da geografia, do raciocínio geográfico, à medida que é um conhecimento indispensável para a efetivação dos novos propósitos do conhecimento geográfico contemporâneo.

Conforme evidenciado por Almeida (2006), o sujeito que não consegue utilizar um mapa está obstruído de pensar sobre elementos do território que não estejam gravados em sua memória, está circunscrito apenas aos registros de imagens do espaço vivido.

Passini (2007), argumenta que Cartografia e Geografia são conhecimentos indissociáveis e complementares, uma vez que não há possibilidade de estudar o espaço sem representá-lo, assim como não se pode representar um espaço vazio de informações. A autora também observa que o caminho da alfabetização para confecção e leitura de mapas segue um processo onde o aluno(a) é o sujeito que busca e cuida do tratamento dos dados. A base para formação do leitor(a)/mapeador(a) é o “fazer para entender”. O aluno(a) observa o espaço ao qual faz parte, que é uma realidade concreta, e atua sobre ele experienciando as etapas do mapeador(a): seleção, classificação e codificação dos elementos, resultando a junção desses num mapa.

Simielli (2013) considera que são dois os eixos de trabalho com mapas, sendo no primeiro o mapa já produzido, utilizando representações que carregam maior rigor em sua elaboração, com símbolos e convenções cartográficas, produtos com alta qualidade técnica e precisão nas informações, resultando num(a) aluno(a) leitor(a) crítico(a) de mapas. No segundo eixo o discente é protagonista na elaboração dos produtos cartográficos, trabalhando com a construção de maquetes, croquis, mapas mentais etc., resultando num aluno(a) mapeador(a) consciente.

Observe-se que no processo de elaboração dos produtos cartográficos via CS, estão presentes a postura do aluno(a)/sujeito social mapeador e não só a de leitor(a) de mapas, mas como o processo de construção dos mapas participativos exige o uso de raciocínio, codificação e decodificação, classificação e generalização, o/a estudante se torna um mapeador(a)/leitor(a) crítico(a) de mapas. Em outras palavras, no processo de realização da CS, desenvolvem-se todos elementos e práticas que são essenciais à alfabetização cartográfica. É por esses sentidos que

também se faz a defesa da CS como estratégia no percurso da alfabetização cartográfica.

1.2.2. Cartografia social aplicada ao estudo do território

Território é um dos principais conceitos operados pela geografia para ler/explicar o mundo, e sua definição vem se alterando no decorrer da história da epistemologia geográfica. Usado inicialmente, como sinônimo de espaço físico de um estado-nação a partir de base material e político-jurídica reconhecida, no período contemporâneo a abrangência do conceito inclui não somente a de dominação sobre determinada área física ou de representação jurídico-política, abarca também relações de poder em suas múltiplas configurações, onde se inserem o imaterial, simbólico e o relacional (SAQUET, 2011).

De acordo com Freitas (2006), o território se apresenta como expressão concreta e abstrata do espaço apropriado, produzido. É formado, em sua multidimensionalidade, pelos atores sociais que o (re)definem constantemente em suas cotidianidades, num “campo de forças” relacionalmente emaranhado por poderes nas mais variadas intensidades e ritmos. Para Souza (2000, p. 78) o território se apresenta como “fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”.

Dessa forma os territórios se constituem em construção social, pelo exercício do poder por determinado indivíduo, classe ou instituições a partir da interação no espaço. Postulando caráter diversos, como o alinhamento da dinâmica de poder no setor econômico, à exemplo da representação empresarial e comercial, ou ainda política com os partidos políticos e movimentos sociais, assim como o cultural presentes na dinâmica da identidade, manifestações religiosas e tradições locais (FREITAS, 2006).

Haesbaert (2007) na discussão em torno do conceito destaca que o território, em qualquer acepção, tem a ver com o poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação.

Nessa leitura de Haesbaert o território se configura tanto para a dimensão mais concreta, que abarca a produção material e as noções jurídico-político de dominação de determinado espaço, bem como a apropriação em termos imateriais,

que se expressa em identidade, simbolismo e subjetividades exprimidas ao exercício de poder. Compreensão em que o território representa viés multidimensional seja no político-jurídico do Estado, na economia e cultural, ou ainda na interação entre eles. Assim o território pode então nascer de conotações diversas se complementando (NETO, 2019).

A partir do discutido por Souza (2000), Raffestin (1993), Saquet (2010) e Haesbaert (2005) o ponto chave do conceito de território a ser destacado é o que se reporta para relações sociais enquanto relações de poder, e como todas elas são, de alguma forma, relações de poder, este se conforma por meio de uma convicção abastadamente ampla que abarca desde o “anti-poder” da violência até as formas mais brandas do poder simbólico.

O território assim é entendido pelo exercício de poder por um indivíduo, grupo de pessoas, organizações ou o Estado sobre um determinado recorte espacial, que por sua vez tem sua área delimitada por fronteiras, onde não necessariamente precisam ser visíveis, materiais e bem definidas. Apropriação de determinado espaço e sua influência/poder sobre o mesmo é compreendido, nas abordagens geográficas trabalhadas, como o expoente que considera o território como instrumento de análise e interpretação da dinâmica socioespacial (NETO, 2019).

Já a territorialidade, segundo Raffestin (1993) possui um caráter particular, pois revela “a multidimensionalidade do vivido territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral” (p. 158). Os sujeitos participam do movimento de territorialização e do que foi gerado por esse processo, por intermédio das “relações existenciais e/ou produtivistas”, que são, relações de poder Raffestin (1993). O autor continua:

Mas a vida é tecida por relações, e daí a territorialidade poder ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaco-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema (RAFFESTIN, 1993, p. 160).

Porém, o autor indica que a “territorialidade é dinâmica”, na medida em que, os componentes das relações que originam o movimento de territorialização são passíveis a “variações no tempo” e, em escalas de tempo diferenciadas. Portanto, a territorialidade encerra, de que forma as sociedades, em determinados períodos, correspondem seus anseios em relação as “suas necessidades de energia e informação” (RAFFESTIN, 1993, p. 161).

Em outra concepção, Haesbaert (2011) considera que para Sack (1986), a territorialidade é uma condição “necessária” ao desenvolvimento do território, quando o espaço está mediando uma relação de poder ela é associada a este e, é usada para gerir coisas, pessoas e/ou relações sociais. Ainda menciona que a territorialidade é:

[...] melhor entendida como uma estratégia espacial para atingir, influenciar ou controlar recursos e pessoas, pelo controle de uma área e, como estratégia, a territorialidade pode ser ativada ou desativada. O uso [...] depende de quem está influenciando e controlando quem e dos contextos geográficos de lugar, espaço e tempo (HAESBAERT 2011, p. 86 apud SACK 1986).

Há uma abordagem relacional quanto a territorialidade, devido ao tratamento das questões, não apenas política, como também cultural e econômica, atreladas às formas como esses sujeitos usufruem, organizam e dão significado a este lugar (HAESBAERT, 2011).

Na perspectiva de Fuini (2014) tem-se que:

A *territorialidade* seria a expressão de um comportamento vivido, englobando a relação do território e o espaço estrangeiro, incluindo aquilo que fixa o homem aos lugares e aquilo que os impele para fora do território (*entre o fixo e o móvel; entre o que dá segurança e o que projeta a liberdade*) (FUINI, 2014, p. 229).

O autor ainda declara que a “territorialidade pode ser definida também como o próprio conteúdo do território, suas relações sociais cotidianas que dão sentido, valor e função aos objetos espaciais” (FUINI, 2014, p. 230). Está associada às variadas maneiras de se usar o território. Desta forma Fuini (2014) considera que:

Poderíamos tratar então de *territorialidade* associada a grupos sociais, eventos culturais e religiosos, intervenções públicas, investimentos privados, etc. A *territorialidade* se expressa em espaços e tempos distintos e, às vezes, simultâneos, como é o caso dos centros urbanos, com as territorialidades do comércio entrecruzadas pelas territorialidades das tribos urbanas, do trânsito, das igrejas, enfim, com a justaposição de territorialidades sagradas e profanas (FUINI, 2014, p. 230).

Saquet (2011, p. 115) pondera que: “a territorialidade é um fenômeno social, que envolve indivíduos que fazem parte de grupos interagidos entre si, mediados pelo território; mediações que mudam no tempo e no espaço”. Há de considerar-se a territorialidade como um movimento estratégico, que de certa forma, pode vir a ser um elemento essencial nas relações sociais, que são, relações de poder, entre os grupos sociais.

Nesses termos, compreender o território e territorialidades dos estudantes e as dinâmicas que os envolvem, exige colocá-los na condução da produção de informação. Para entender seus territórios e as territorialidades criadas nesses, os estudantes precisam pensar sobre quais são as relações, com destaque para as de poder, estão presentes nos espaços onde vivem, e quais são as relações que eles próprios estabelecem com esses territórios.

Cavalcanti (2013) debate que trabalhar com os alunos(as) na construção de um conceito de território como um campo de forças, envolvendo relações de poder, é trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, no lugar de vivência do aluno(a), nos lugares por ele percebidos (mais próximos - não fisicamente - do aluno(a)): é trabalhar limites, continuidade, descontinuidade, superposição de poderes, domínio material e não matéria – no âmbito do vivido pelo aluno(a).

Além disso, a autora coloca que se tratando da construção do conceito de território no ensino, deve considerar-se, uma estruturação que vá além, ou que não seja este um sinônimo, de território nacional. Ademais, deve-se ainda considerar a representação dos discentes sobre tal conceito, e sempre fazer uso das diferentes escalas das relações de poder, para que este desenvolva autonomia (CAVALCANTI, 1998).

Elementos que evidenciam, o quanto CS como metodologia pode ser estratégica no sentido de construir possibilidade de práticas educacionais em geografia que fujam da simples reprodução de conteúdo e faça que nesse processo os alunos(a) de fato produzam conhecimento, dando assim um significado ao conteúdo da geografia que aprendem na escola.

Na discussão do conhecimento tornado técnica a CS torna-se um movimento contra-hegemônico, pressupondo que a tendência mundial capitalista seja a meta pela tecnificação do conhecimento. “A Cartografia consolidada como ciência, assume essa categoria ao trazer para discussão a representação espacial por meio de processos de mapeamento, em um campo que se articula com o geoprocessamento e a tecnologia” (SOUZA, 2018, p. 57).

Dessa maneira, Lima et. al. (2015) consideram que ao se propor um ensino de Geografia que valorize o cotidiano dos educandos, voltado à difusão de conhecimento, seja utilizado a metodologia da CS, visto que ela “afigura como uma importante corrente metodológica da ciência cartográfica, por possuir caráter

participativo e multidimensional, além de possibilitar ações de construção de diagnóstico e planejamento comunitário” (LIMA et. al., 2015, p. 122).

Assim, entende-se que para haver êxito nessa empreitada, as experiências do sujeito aluno(a), devem ser consideradas, haja vista que no decorrer deste processo ele(a) é agente ativo no movimento de ensino-aprendizagem. E a CS apropriada pelo ensino de Geografia, potencializa essas ações, na medida em que não é possível ser trabalhada de forma diferente, pelo fato de tanto as práticas exigidas para elaboração da CS, bem como do conceito de território e da ideia de territorialidade, sejam possíveis de serem construídas e pensadas somente a partir da perspectiva da dialogicidade, o que implica em protagonismo direto dos alunos(as).

2. TERRITÓRIO DA PESQUISA, SUJEITOS E O CAMINHO DIALÉTICO

2.1. LOCUS DA PESQUISA

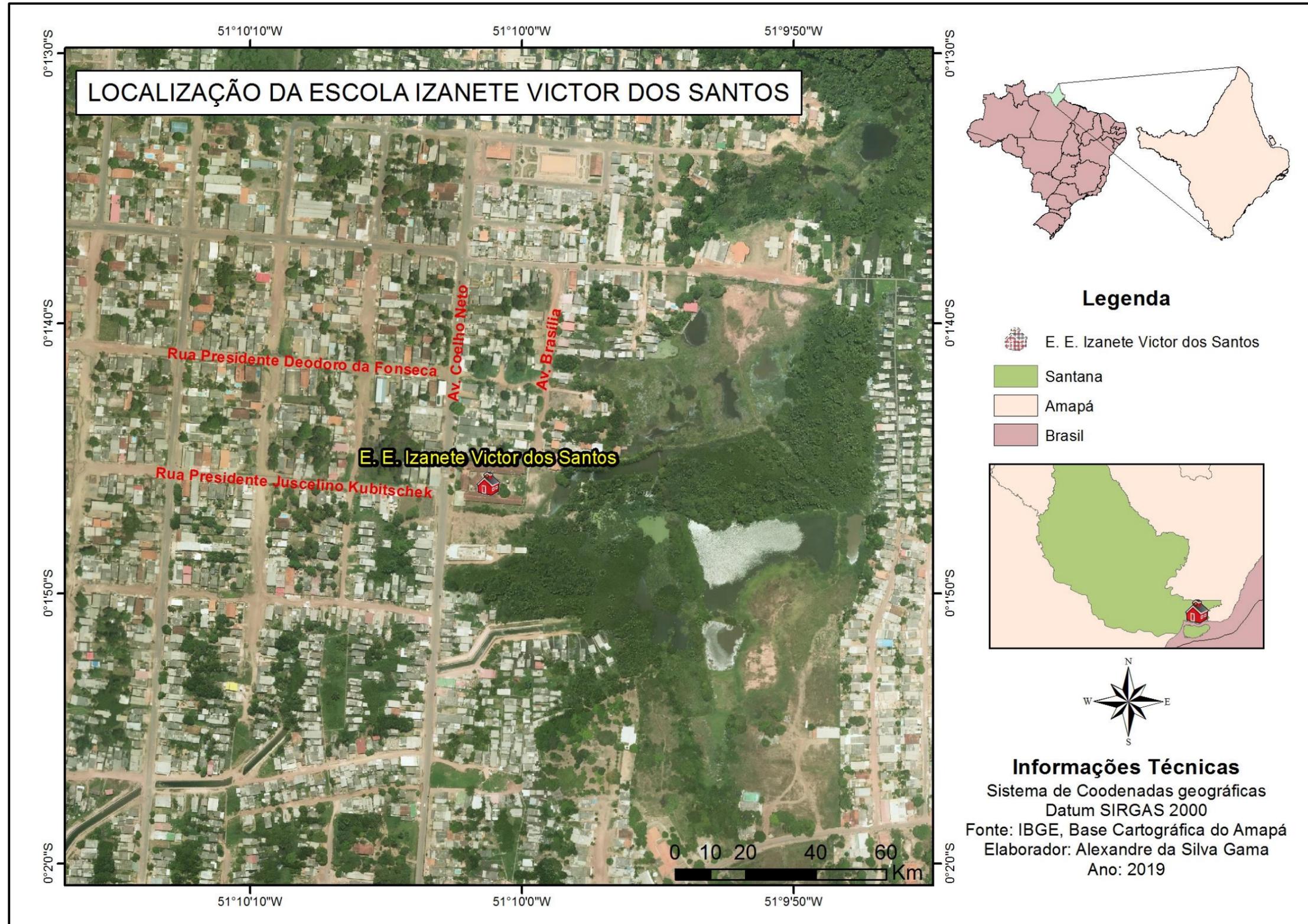
Um dos questionamentos muito peculiares observados na Geografia diz respeito ao “onde”? Dessa forma, torna-se necessário fazer uma abordagem sobre o local da pesquisa e de que forma este local pode ter influência na construção dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Santana é o segundo maior município, em população, do estado do Amapá com uma população estimada em 2019 pelo IBGE de 121.364 pessoas e IDH de 0,692, terceira colocada no ranking de IDH do estado. O município possui problemas de segurança, infraestrutura e mobilidade, sofre com a ocupação das áreas úmidas, fato que corrobora para ocupação desordenada do território. Está cidade passou por processos que culminaram num crescimento populacional muito grande, como a instalação de uma empresa de mineração conhecida como ICOMI, na década de 1950, em seguida por meio da Estadualização com a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a criação da Área de Livre Comercio de Macapá e Santana (ALCMS), já na década de 1990.

Estes fatos contribuíram para chegada de imigrantes oriundos das ilhas do Pará e do Nordeste brasileiro. Fato que gerou uma ocupação desordenada do município que sofre com problemas de infraestrutura e saneamento, por conta da ocupação de áreas inadequadas. É neste contexto que está inserida a Escola Estadual Izanete Victor. Situada em um bairro periférico, a escola fica em uma área de depressão topográfica, próximo a comércios, açougues, bares, panificadoras, e atende crianças e adolescentes desse entorno, dos quais, muitos encontram-se em situação de vulnerabilidade social, condição que é comumente compartilhada por outras unidades de ensino do município e do Estado.

A Escola Estadual Izanete Victor dos Santos está localizada na latitude 0°01'45,93”S e longitude 51°10'1,64”W, no município de Santana-AP, extremo norte do Brasil (figura 02). Foi inaugurada em 14 de março de 1994, com 10 salas para atender a clientela da “pré-escola”, inicialmente chamada de Pré-Escolar Paraíso. Em 11 de Novembro de 1994, foi renomeada Escola Estadual Prof.^a Izanete Victor dos Santos. Atualmente, trabalhando com Ensino Fundamental II, além do Ensino Médio e EJA 2^a e 3^a Etapas, a escola atende em média 860 alunos.

Figura 02: Localização da Escola Izanete Victor



Fonte: Elaborado e organizado pelo autor.

A escola não é muito grande, e como muitas, possui problemas de infraestrutura, não há uma quadra poliesportiva, os alunos(as) utilizam um espaço que funciona como “quadra” (observar na imagem 02 da figura 03), onde praticam esportes e se socializam. É o centro de socialização dos alunos(as) na escola, onde eles se reúnem para lanche, conversar e praticar atividades do cotidiano escolar.

Figura 03: Imagens da Escola Izanete



Fonte: Trabalho de Campo 2019.

Nas imagens 01, 03 e 04 da Figura 3, tem-se respectivamente, uma vista da fachada da escola, e do interior, que demonstram o estado em que se encontra a estrutura da escola, já em condições precárias. Nas imagens 05 e 06, observa-se a avenida Coelho Neto, que passa em frente a escola, sendo que na imagem 05 a perspectiva tem relação ao norte e na imagem 06 ao sul, mostrando um pouco da configuração do território ao qual a escola está inserida.

De acordo com o PPP, elaborado pelo corpo técnico da escola, a mesma tem por objetivo promover o ensino aprendizagem de qualidade, por meio de situações pedagógicas concretas, comprometidas com o acesso a permanência e sucesso de nossa clientela, garantindo assim os seus direitos educativos e a possibilidade de exercitar a crítica a partir das próprias determinações sociais.

Um dos fatores que chamam atenção para o local onde a escola está situada é a crescente ascensão de grupos criminosos, que comumente são conhecidos como “facções”. Em nosso período de observação na escola, era recorrente perceber que um dos assuntos mais debatidos pelos alunos(as), tratava-se das facções, quase sempre reportados para assassinatos de jovens com idades parecidas com as dos estudantes ou de envolvimento com o tráfico de drogas.

No capítulo 3, na oportunidade da análise dos mapas, será possível perceber como o domínio crescente destes grupos por parcelas maiores dos territórios demonstram relação direta com a construção dos territórios e das territorialidades desses jovens, revelando uma preocupação que se refere a maneira como estes jovens estão suscetíveis de serem recrutados por estes grupos criminosos e, de que forma esses fatores se desdobram e têm relação com o comportamento dentro da sala de aula. Sendo necessário maior intervenção por parte do Estado no sentido de garantir os usos desses territórios pela sociedade.

2.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Trabalhou-se com aproximadamente 60 alunos(as), com idade entre 15 e 18 anos, de duas turmas do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Izanete Victor dos Santos, conforme dados obtidos na secretaria da escola. Estes alunos(as) em grande parte residem no bairro onde a escola está localizada ou em bairros vizinhos, e seu deslocamento até a escola é a pé ou de bicicleta. De acordo com o PPP da escola, estes alunos são adolescentes, jovens e adultos do bairro e de bairros circunvizinhos marcados por inúmeras situações de risco social, cujo nível socioeconômico é considerado médio-baixo, com famílias carentes que enfrentam dificuldades em relação à moradia, emprego, saúde, lazer, o que interfere no cotidiano escolar.

Durante o período de observação das turmas, cerca de 20 dias, percebeu-se alguns aspectos da realidade desses sujeitos, suas práticas sociais e espaciais.

Como já relatado no item anterior, o cotidiano desses estudantes, em grande parte, é impactado por questões ligadas à violência, sendo esta, um dos assuntos mais percebidos nas conversas informais entre os alunos(as), e como evidenciado nos mapas, ocupa grande parcela dos territórios da cidade de Santana.

Este debate torna-se relevante na medida em que há uma preocupação por parte da sociedade em relação aos processos que envolvem a formação desses jovens. Dessa forma, a utilização da CS nos ambientes escolares, desvela estes territórios que são carregados por disputas sociais, econômicas e culturais. Trabalhos como o de Evangelista (2015), utilizando a CS em comunidades vulnerabilizadas na cidade de Fortaleza no estado do Ceará, que envolvem “condições de urbanização precárias” (EVANGELISTA, 2015, p. 30), revelam problemas de ordem crescente naquela localidade e, como consequência, contribuem com a formação dos jovens e da comunidade, no sentido de pensar e entender o território onde vivem e procurar “equilibrar” as relações que permeiam esses territórios.

Assim, no sentido de aproximar o ensino de geografia da realidade dos discentes e contribuir para que estes sujeitos pensem os territórios em que estão inseridos e entendam como estes são formados, propunha-se a utilização da CS, pois as atividades inerentes a essa metodologia propiciam aos estudantes envolvidos pensar criticamente os territórios aos quais fazem parte e, a partir disso, perceber os fenômenos que ocorrem no seu cotidiano.

Durante algumas conversas com os alunos(as), ao longo das atividades decorrentes do período de estágio supervisionado II, percebeu-se que muitos destes jovens não possuem a pretensão de continuar estudando após o ensino médio, fato que causa preocupação devido as condições socioeconômicas das famílias da maioria destes jovens, pois na atual conjuntura, quanto mais qualificada a mão de obra, maiores as chances de ingressar no mercado de trabalho, sobretudo, neste momento que o país atravessa uma crise econômica e conta com mais de 13 milhões de desempregados, segundo dados do IBGE do terceiro trimestre de 2019 (IBGE, 2019).

Por isso, ao fazer uma abordagem sobre os sujeitos dessa pesquisa, precisa-se levar em consideração os aspectos relacionados à realidade presente e futura desses indivíduos, embora não seja o cerne da pesquisa resolver problemas dessa natureza, mas antes sim, buscar formas de instigar esses alunos no sentido de despertar sua criticidade e seu raciocínio espacial.

2.3. PERCURSO METODOLÓGICO

No que se refere ao método, a pesquisa tem como base orientadora o materialismo histórico dialético e como horizonte teórico os escritos da geografia crítica – radical e da pedagogia histórico-crítica¹. É uma pesquisa de caráter qualitativo, e usou-se da cartografia social como metodologia de conhecimento da realidade estudada e como estratégia para coleta dos dados empíricos. Nessa perspectiva teórica busca-se, a partir da leitura do espaço, compreender as formas pelas quais o espaço geográfico é construído e as contradições presentes nesse processo. Pensar sobre os territórios e territorialidades dos alunos(as) possibilita tal leitura crítica sob nosso ponto de vista.

No trabalho de CS que desenvolveu-se com os/as estudantes da escola *locus* da pesquisa foram realizadas as modalidades de CS esboço e escala e aplicados os métodos de pesquisa observação direta e pesquisa-ação.

Gil (2014), argumenta que o conhecimento não se encontra nem nas pessoas e nem fora delas, mas é construído gradativamente através das relações de interação. Neste contexto, fica claro que o contato dos indivíduos com as conjunturas determinadas historicamente, opera sua realidade subjetiva, e ao mesmo tempo, engendra a realidade objetiva ao qual fazem parte.

2.4. ETAPAS DA PESQUISA

O primeiro momento consistiu no levantamento bibliográfico dos temas que envolvem a pesquisa (cartografia social, território, ensino de geografia), e na leitura de livros, artigos e documentos. Também, nessa fase, foi realizada a busca de informações sobre o bairro e a escola onde a pesquisa se realizou.

O segundo momento foi de levantamento dos dados empíricos, quando houve intervenção direta com os alunos(as) para aplicação das atividades de cartografia social com objetivo de levantar as informações sobre o território e territorialidades dos estudantes. Essa fase seguiu as seguintes etapas:

- Observação da escola e das turmas que participaram da pesquisa.

¹ De acordo com Saviani (2011, p. 76) “a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”.

- Aplicação de práticas da cartografia social com alunos de duas turmas de 1º ano, com carga horária de 10 aulas: 2 aulas para elaboração de mapas mentais da cidade de Santana-AP e do bairro onde residem os alunos indicando neles elementos que evidenciassem seus territórios e as relações de territorialidades e outras relações que expressão a noção de território; 2 aulas para tratar sobre os conceitos de território e territorialidade; 2 aulas para realização de uma oficina sobre cartografia básica e cartografia social; na sequência, 2 aulas na qual foram produzidos mapas participativos do território onde vivem; 2 aulas para os alunos apresentarem seus mapas explicando o que representaram neles. As falas dos alunos(as) sobre os mapas foram registradas, pois serviram de subsídios para análise feita deles no nosso trabalho.

O quadro 02 apresenta as etapas das atividades desenvolvidas e os objetivos que buscou-se atingir a partir dessas intervenções.

Quadro 02: Atividades desenvolvidas em sala de aula

ATIVIDADE	OBJETIVOS
Construção de mapas mentais	Observar aspectos relacionados à compreensão por parte dos alunos(as) sobre elementos da cartografia básica e elementos do território.
Oficina sobre o conceito de território e territorialidade	Trabalhar com os alunos(as) questões relacionadas ao conceito de território, mediando os saberes da realidade dos alunos com os conhecimentos científicos.
Oficina sobre noções de cartografia básica e cartografia social	Proceder junto aos discentes com conhecimentos dos elementos essenciais de um mapa e, apresentar algumas técnicas de construção de mapas sociais.
Construção dos mapas participativos	Representar aspectos relacionados aos territórios: lazer, violência, afetivo e fé.
Apresentação dos mapas	Apresentar os produtos cartográficos explanando a motivação e os critérios estabelecidos para elaboração.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O terceiro momento consistiu na análise das informações coletadas no decorrer da pesquisa e de escrita do relatório final.

2.4.1. Descrição das atividades desenvolvidas em sala de aula

No primeiro momento houve a observação direta do ambiente escolar que ocorreu em duas turmas de 1º ano do ensino médio (turmas 121 e 122), durante 20 dias, como observado na figura 04. Na ocasião, pode-se fazer uma aproximação junto aos sujeitos da pesquisa, percebendo como desenvolvem suas relações sociais e espaciais. A partir disso, fez-se uma explanação acerca do trabalho que seria desenvolvido, expondo os objetivos da pesquisa.

Figura 04: Período de observação da pesquisa



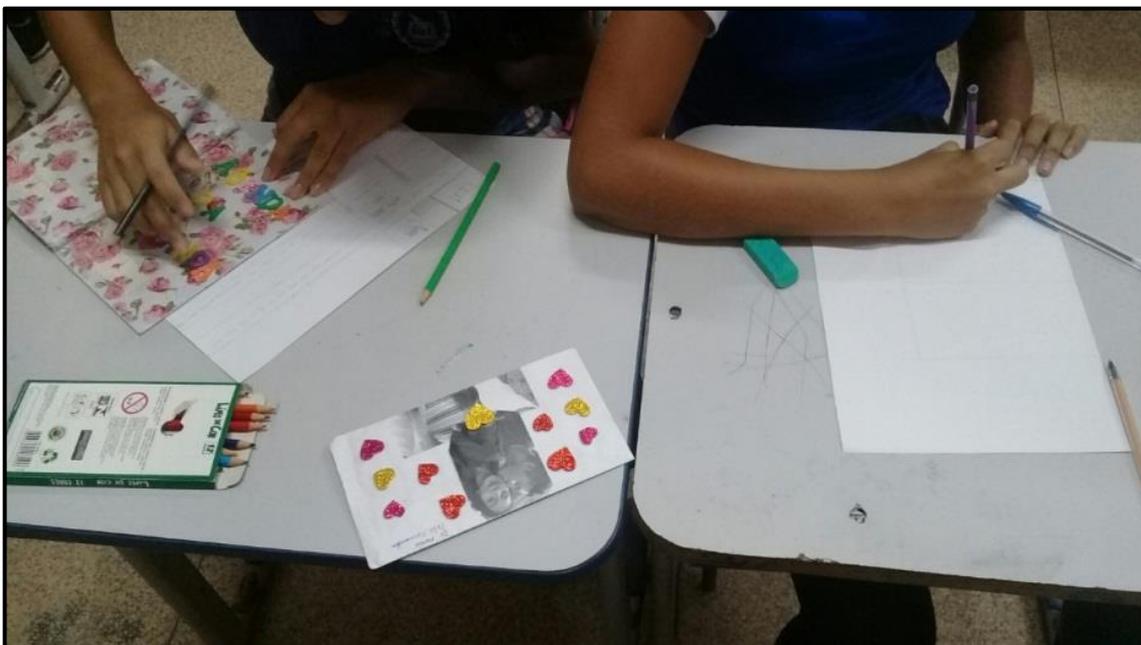
Fonte: Trabalho de campo 2019.

Na sequência da programação, sugeriu-se a construção dos mapas mentais (figura 05), por entender que este recurso poderia nos trazer informações a respeito do grau de entendimento dos alunos(as) tanto em relação aos elementos pertinentes a cartografia básica quanto ao território. Essa atividade foi desenvolvida em duas aulas de 50 minutos.

Após a conclusão e análise previa dos mapas mentais, deu-se continuidade com as oficinas, a segunda tratou sobre o conceito de território e territorialidade (figura 06), onde buscou-se, a partir da observação dos mapas mentais e da fala dos

alunos(as), fazer a mediação entre o que eles entendiam sobre este conceito e o que os autores utilizados nesta pesquisa defendem sobre este tema.

Figura 05: Construção dos mapas mentais



Fonte: Trabalho de campo 2019.

Figura 06: Oficina sobre território/territorialidade



Fonte: Trabalho de campo 2019.

Outra oficina também baseada no que foi observado nos mapas mentais, tratou de noções de cartografia básica e social (figura 07), trabalhando principalmente os elementos essenciais à compreensão dos mapas (título e legenda), e a construção de mapas sociais.

Após essas oficinas, em outra aula, foram produzidos mapas participativos (figura 08), com base em fotografias aéreas ortorretificadas² da sede do município de Santana-AP, onde foi delimitada uma área que abrangia os bairros onde se localizava a escola e outros bairros onde os alunos(as) residiam.

Figura 07: Oficina sobre cartografia básica e social



Fonte: Trabalho de campo 2019.

Os mapas participativos foram construídos com grupos de 5 alunos (em média), a partir do fornecimento, de uma base cartográfica do território a ser trabalhado. Sobre essa base os jovens registraram as suas informações e criaram título e legendas para identificá-las.

²Ortoimagens ópticas da sede do município de Santana (AP), com pixel de 20 cm obtida da Base Cartográfica Digital Continua do Amapá, de autoria do Governo do Estado do Amapá e Exército Brasileiro.

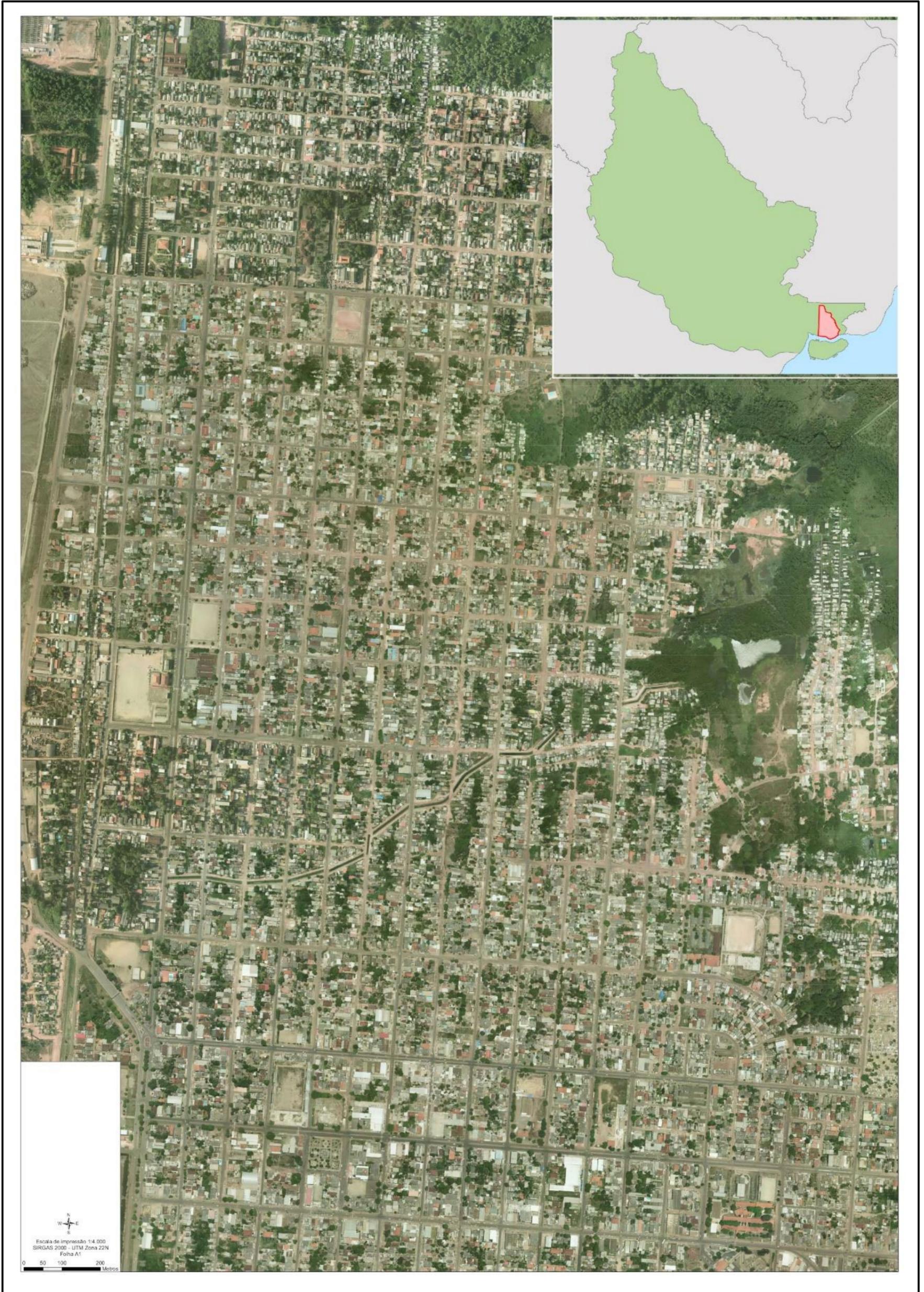
Figura 08: Elaboração dos mapas participativos

Fonte: Trabalho de campo 2019.

O mapa base fornecido aos alunos(as) já contava com elementos como orientação, um espaço para inserção do título, parte da fonte (pois ainda havia informações a serem inseridas), o espaço para elaboração da legenda e a escala gráfica, como se pode observar na figura 09. O tamanho da folha utilizada para impressão foi A1, e a escala do mapa para impressão nessa folha foi de 1:4.000. É importante pontuar que após a elaboração dos mapas participativos pelos alunos, as imagens foram escaneadas para posterior inserção no trabalho.

Depois dessas atividades de elaboração dos mapas participativos foi realizada a apresentação dos produtos cartográficos, como se pode observar na figura 10. Os alunos(as) que compunham os grupos tiveram que fazer uma explanação sobre a motivação e os critérios utilizados na elaboração dos mapas, na localização e delimitação dos territórios que elegeram como sendo de fé, violência, afetivo e de lazer.

Figura 09: Base para construção dos mapas participativos



Fonte: Base Cartográfica Digital Contínua do Amapá, de autoria do Governo do Estado do Amapá e Exército Brasileiro, organizado por GAMA, A. S. (2019), e elaborado LIMA, E. Q. (2019).

Figura 10: Apresentação dos mapas participativos



Fonte: Trabalho de campo 2019

Todas as informações coletadas nestes mapas participativos foram sintetizadas em um único mapa para cada turma, que será apresentado nos resultados, nos quais houve um processo de vetorização³. Este processo desenvolveu-se pelos pesquisadores do laboratório de geoprocessamento (GEOSEN), na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

2.4.2. Procedimentos de identificação e análise dos Mapas Mentais e Participativos

Os mapas mentais produzidos pelos alunos(as) da turma 121 serão identificados por números na ordem crescente e pela letra A, os da turma 122 da mesma forma, no entanto usando a letra B. Para os mapas participativos a forma de identificação será a mesma, visto que são distintos dos mapas mentais, dessa maneira, não havendo problemas de identificação. Os mapas mentais foram analisados de acordo com critérios apresentados no quadro 03, os elementos da cartografia oficial, título, legenda, símbolos pictóricos, uso da escrita entre outros.

³ É o processo de criação de um dado espacial do tipo vetor.

Do ponto de vista do conteúdo apresentado, a análise procedera consoante representação dos elementos condizentes aos territórios de lazer, violência e fé. É importante destacar que as categorias fé e violência foram apresentadas pelos pesquisadores, e a categoria lazer foi sugerida pelos educandos. O recorte territorial que serviu de base para a elaboração dos mapas participativos, foi gerado após um levantamento dos bairros onde os alunos(as) residem, sendo feito o recorte territorial.

Quadro 03: Eixos de análise dos mapas mentais

EIXOS DE ANÁLISE DOS MAPAS MENTAIS	
Área geográfica (escala)	Identificar se o aluno(a) representou a escala da rua, do bairro ou da cidade, com presença ou não de anamorfose.
Elementos do mapa	Observar se os alunos(as) inseriram título, legenda, orientação, simbologia e uso da escrita.
Conteúdo geográfico	Elementos pertinentes aos territórios de: lazer, fé, violência.

Fonte: Richter (2001), Lopes (2018), Simielli (2013), Seemann (2011) e Haesbaert (2011); elaborado por GAMA, A. S. (2019).

Outro aspecto necessário a ser mencionado trata do fato de a categoria território afetivo ser inserida somente após a elaboração dos mapas mentais, isso a pedido dos próprios alunos(as), que indicaram ser relevante representar essa dimensão dos seus territórios. Dessa forma, para às análises dos mapas participativos, deve-se necessariamente observar que, partiu-se de uma base estabelecida fornecida aos alunos(as), cabendo a estes “marcar” ou melhor, indicar em quais “áreas” estão os seus territórios de lazer, afetivo, fé e violência. Observe o quadro 04.

Quadro 04: Eixos de análise dos mapas participativos

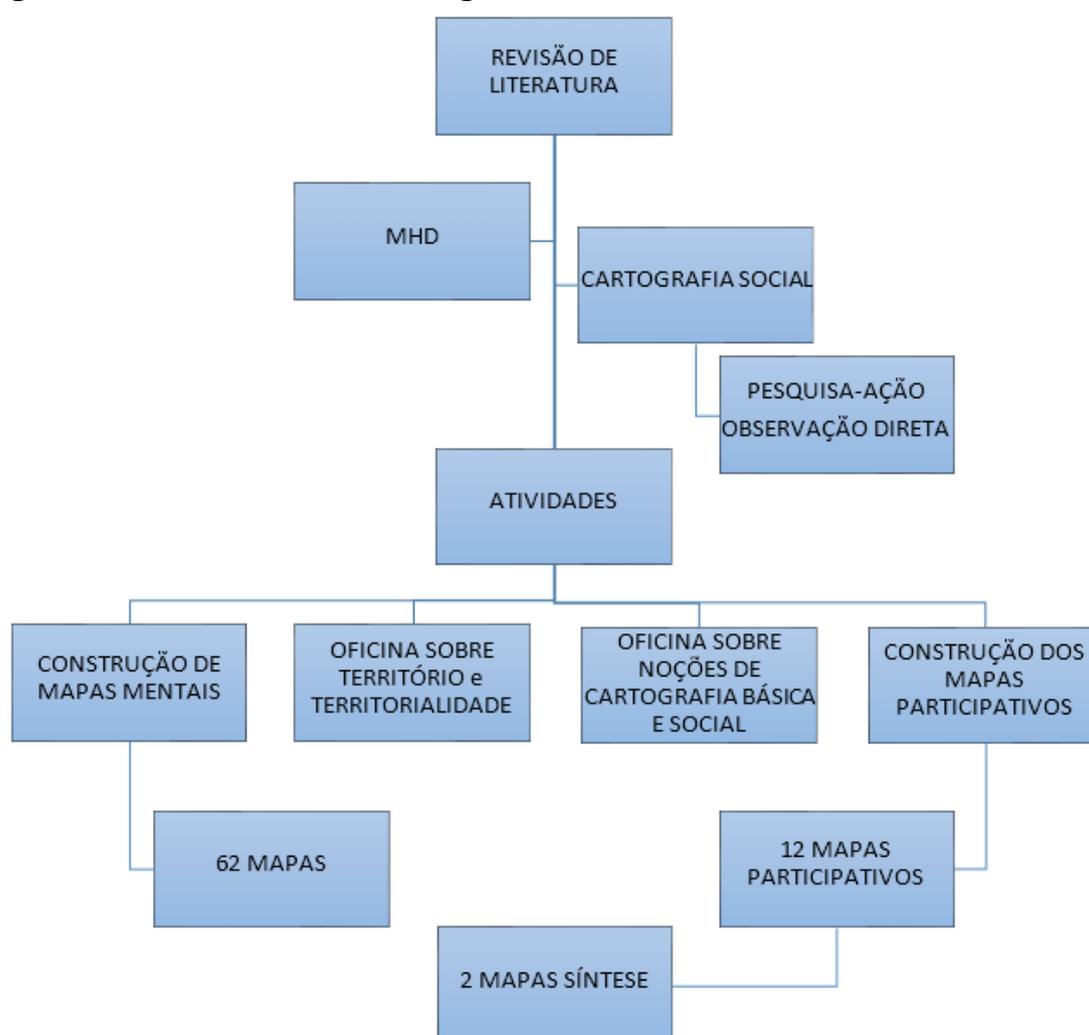
EIXOS DE ANÁLISE DOS MAPAS PARTICIPATIVOS	
Elementos do mapa	Observar se os alunos(as) inseriram título, legenda, simbologia e uso da escrita.
Conteúdo geográfico	Elementos pertinentes aos territórios de: lazer, fé, afetivo e de violência.

Fonte: Simielli (2008;2013); Haesbaert (2007;2011); elaborado por GAMA, A. S. (2019).

No quadro 04 estão inseridos os eixos de análise para os mapas participativos. Neste caso, não há indicação à área geográfica devido aos alunos(as) terem recebido uma carta com a base territorial estabelecida, cabendo a eles delimitarem seus territórios.

A figura 11 traz um organograma com a síntese da metodologia empregada nessa pesquisa, de forma subsidiar um entendimento de todo o processo e as fases que seguiram.

Figura 11: Síntese da metodologia



Fonte: Gil (2014), Prodanov (2013), Gorayeb et. al. (2015), elaborado e organizado pelo autor.

3. CARTOGRAFIA SOCIAL APLICADA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DO 1º ANO DA ESCOLA IZANETE

A seguir inicia-se a apresentação e análise dos dados obtidos após a realização das oficinas de mapeamento dos territórios dos alunos(as) das turmas 121 e 122 do 1º ano do ensino médio da Escola Izanete Victor. Todas as oficinas transcorreram de forma tranquila, grande parte dos alunos(as) participaram das atividades e mostraram interesse no que foi trabalhado. Foram produzidos um total de 62 mapas mentais, 28 na turma 121 e 34 na turma 122. E 12 mapas participativos, 6 na turma 121 e 6 na turma 122.

É importante lembrar que o objetivo geral deste trabalho é, utilizar a cartografia social como metodologia no ensino de geografia aplicada ao estudo do território dos alunos(as) da Escola Estadual Izanete Victor e, contribuir com o processo de alfabetização cartográfica. Assim, inicialmente será feita a apresentação e análise dos mapas mentais e em seguida dos mapas participativos e, posteriormente uma correlação entre as duas atividades de mapeamento, analisando se houve, de fato, êxito na proposta apresentada e identificando se houve melhora no processo de alfabetização cartográfica e na apreensão dos conceitos de território e territorialidade dos jovens educandos.

3.1. ANÁLISE DOS MAPAS MENTAIS

A atividade de elaboração de mapas mentais da cidade de Santana-AP ou dos bairros onde residem, proposta aos alunos(as), teve como objetivo obter informações sobre qual o nível de abstração dos territórios que eles fazem parte, e também do entendimento sobre a utilização dos elementos da cartografia tradicional. Pontua-se que esta atividade ocorreu antes das oficinas de território e de cartografia, para que houvesse um levantamento quanto ao grau de aprendizado dos discentes sobre os assuntos mencionados anteriormente.

Dos 62 mapas mentais foram selecionados e apresentados 8 mapas mentais, 4 de cada turma. De acordo com os elementos representados, estes mapas evidenciam o universo das representações dos alunos(as), das duas turmas. Fez-se as análises baseados nos itens do quadro 02. Cabe salientar que de acordo com Lopes (2018) em geral o objetivo das atividades de construção de mapas mentais por

estudantes, não é o produto final em si - o mapa, porém sim o processo, pois neste que é verificado como os estudantes “relacionam determinado fenômeno com a sua própria espacialização” (p. 73).

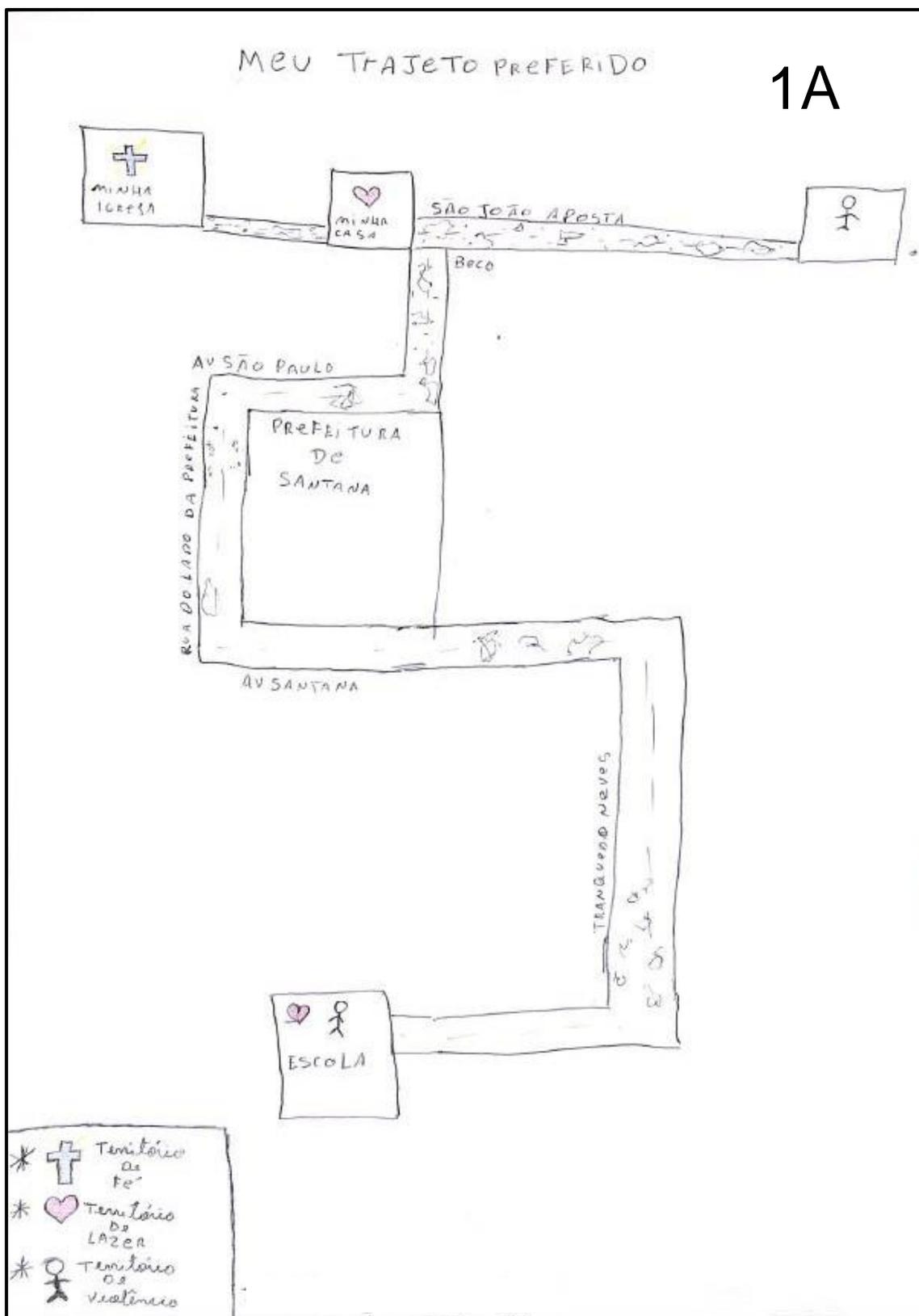
Nas figuras 12 e 13, tem-se os mapas mentais 1A e 2A, observa-se que nos dois mapas, a área geográfica representada teve relação com a escala da rua/bairro, fato que denota, de acordo com Lopes (2014, p.9) “como os elementos do cotidiano são fortes e marcantes para que os estudantes possam cruzar os saberes científicos com a leitura e análise de suas práticas sociais”. Neste caso, percebe-se quanto o conhecimento do cotidiano, por parte dos alunos(as), é importante para representarem os aspectos dos territórios aos quais fazem parte, trazendo para o debate a questão de se considerar a realidade desses sujeitos e articular aos conhecimentos científicos, reconstruindo conceitos e criando novos.

Rocha et. al. (2018) corroboram esta premissa, indicando que para esse tipo de metodologia o conhecimento prévio do aluno(a) é essencial, e contribuem trazendo “dinamismo à prática”, pois associam os conhecimentos da cartografia e de seu cotidiano. Ressalta-se que não apenas os conhecimentos de cartografia e do cotidiano dos alunos(as), mas também, os conhecimentos da disciplina Geografia estão intrinsecamente imbricados neste processo, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio espacial por parte do aluno(a).

Além disso, de acordo com os apontamentos de Seemann (2011) claramente no mapa 2A observa-se presença anamorfose devido a casa e a igreja ganharem dimensões diferenciadas na representação, indicando maior “valor atribuído a elas”, pois representações em escalas maiores, tratam de territórios aos quais o mapeador julga ser mais importantes. Seemann (2011) considera que as anamorfoses perfazem um tipo de representação singular onde é permitido o “crescimento ou encolhimento de territórios na representação do espaço físico” (p.43).

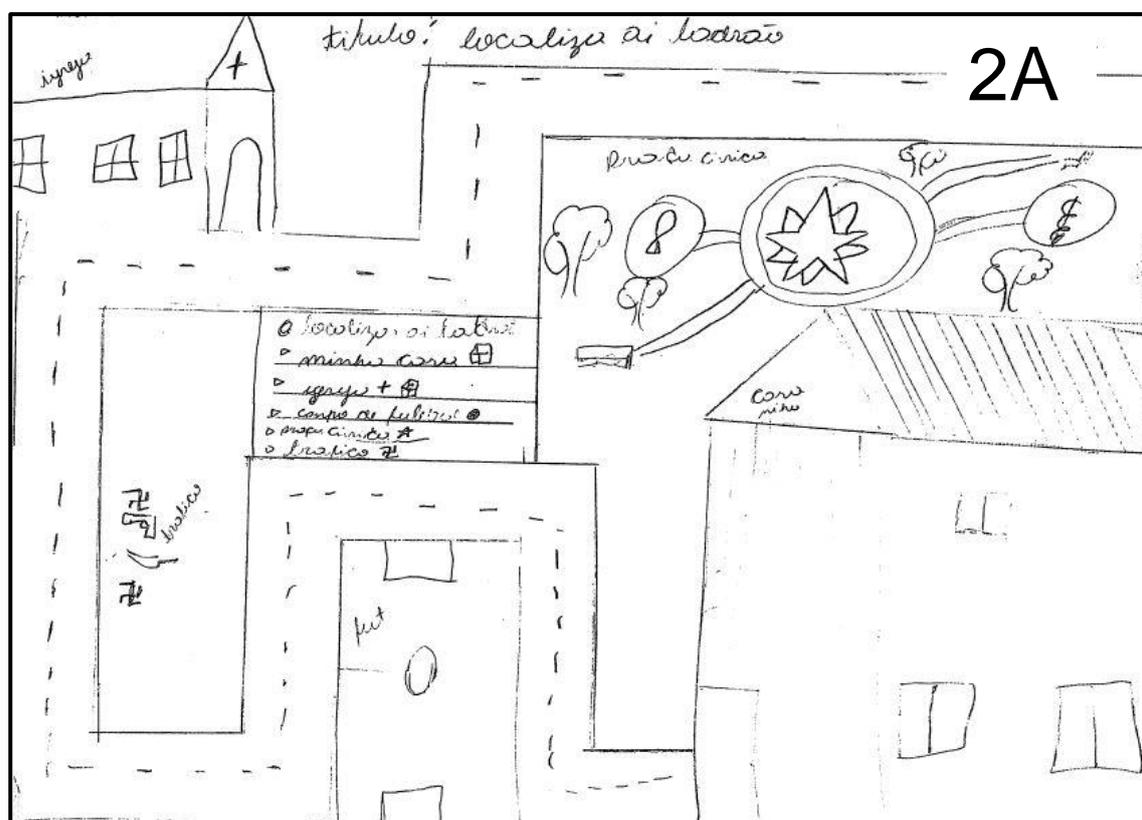
Em relação ao uso dos elementos do mapa, percebeu-se que os alunos(as) utilizaram dos recursos do título, legenda, símbolos e escrita. No geral, todos os mapas apresentaram estes elementos, note-se a importância de tal proposição para o efetivo exercício de alfabetização cartográfica, pois de acordo com Almeida e Passini (1999, p. 21) “iniciando o aluno em sua tarefa de mapear, estamos, portanto, mostrando os caminhos para que se torne um leitor consciente da linguagem cartográfica”. Dessa maneira, evidenciando que os jovens entenderam a necessidade de lançar mão destes recursos para melhor “transmitir” a mensagem inserida no mapa.

Figura 12: Mapa Mental 1A turma 121



Fonte: Trabalho de Campo 2019.

Figura 13: Mapa Mental 2A turma 121



Fonte: Trabalho de Campo 2019.

Ainda sobre os elementos do mapa, Simielli (2013, p. 107) considera que “os mapas mentais nos permitem analisar todos os elementos que são básicos em uma representação cartográfica”. Sendo possível analisar a representação oblíqua e a vertical, o desenho pictórico ou abstrato, a noção de escala com presença ou não de anamorfose, legenda e título, e esses elementos foram verificados nas representações dos alunos(as).

Sobre o conteúdo geográfico, nos dois mapas, assim como em quase a totalidade dos mapas das turmas, foram representados os territórios de lazer, violência e fé. É muito interessante observar como são formados os territórios destes alunos(as), visto que, em todos os mapas, das duas turmas, os territórios de fé e violência foram representados, evidenciando relações conflituosas entre estes territórios, na realidade, apontando para uma questão que se refere às relações de poder, neste caso, poder simbólico sobre as relações sociais que compõe o território, que podem ser concebidas tanto na dimensão política quanto na cultural (HAESBAERT, 2011; SAQUET 2010).

Nas figuras 14 e 15, tem-se os mapas 3A e 4A, nestes a área geográfica representada teve relação com a escala da cidade de Santana-AP nos seus contornos maiores. Neste caso, os alunos(as) optaram por uma escala cartográfica menor do que a utilizada pelos construtores dos mapas 1A e 2A, que por sua vez, acharam melhor construir um mapa com uma escala maior. Pode ser que essa diferença de escala seja por uma facilidade de representação, ou por em suas representações mentais o território percebido por eles seja espacialmente mais restrito.

Na representação do mapa mental, a escala adotada em termos de área de abrangência pode não corresponder ao nível de detalhamento das informações que o mesmo contém. Isso ocorre quando o espaço não é representado em sua totalidade, mas apenas contendo alguns objetos selecionados pelo autor do mapa.

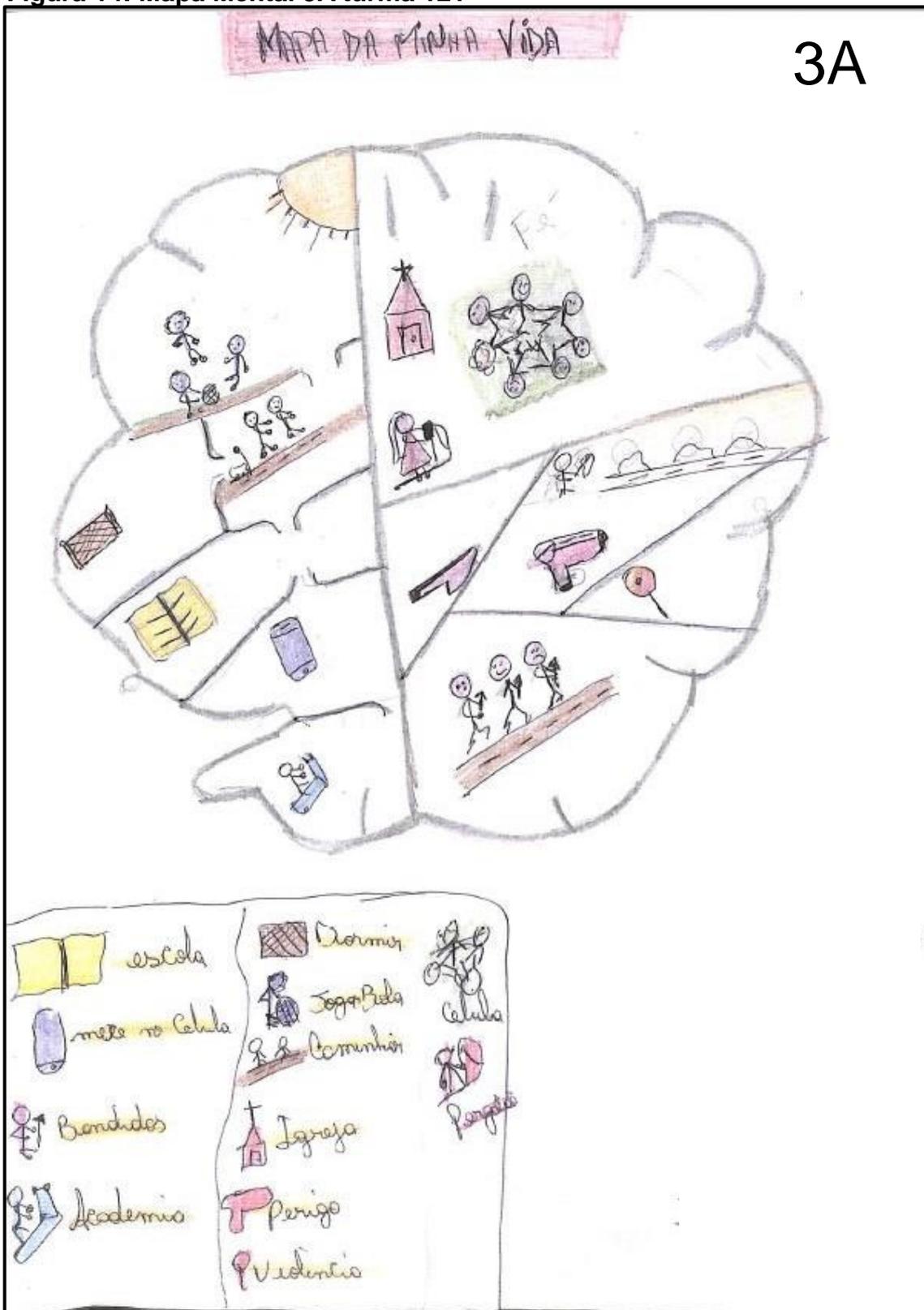
Nos mapas 3A e 4A, sobre os elementos do mapa, percebeu-se uso de título, legenda, simbologia diversificada, escrita, mostrando uma riqueza grande de detalhes, mesmo tratando-se de uma representação em uma escala menor, apontando para uma questão abordada por Almeida e Passini (1999) onde ao fazer a redução do território estudado para uma representação o discente logo identifica a inevitabilidade de reduzir proporcionalmente os objetos a serem inseridos no mapa, porquanto não haja deformações.

Em relação ao conteúdo geográfico, as duas representações (3A e 4A), trazem um conteúdo bastante interessante e diversificado, indicando uma relação que Haesbaert (2011) denomina “multiterritorialidade”, reportando-se aos múltiplos territórios que são apropriados, e possuem diversos usos e funções, caracterizado por diversas relações sociais que se entrecruzam e moldam esses territórios.

Nas figuras 16 e 17, tem-se os mapas mentais 1B e 2B da turma 122, nos dois mapas a área geográfica reporta-se a escala da rua/ bairro, indicando uma relação de maior envolvimento desses alunos(as) com esses territórios no seu cotidiano.

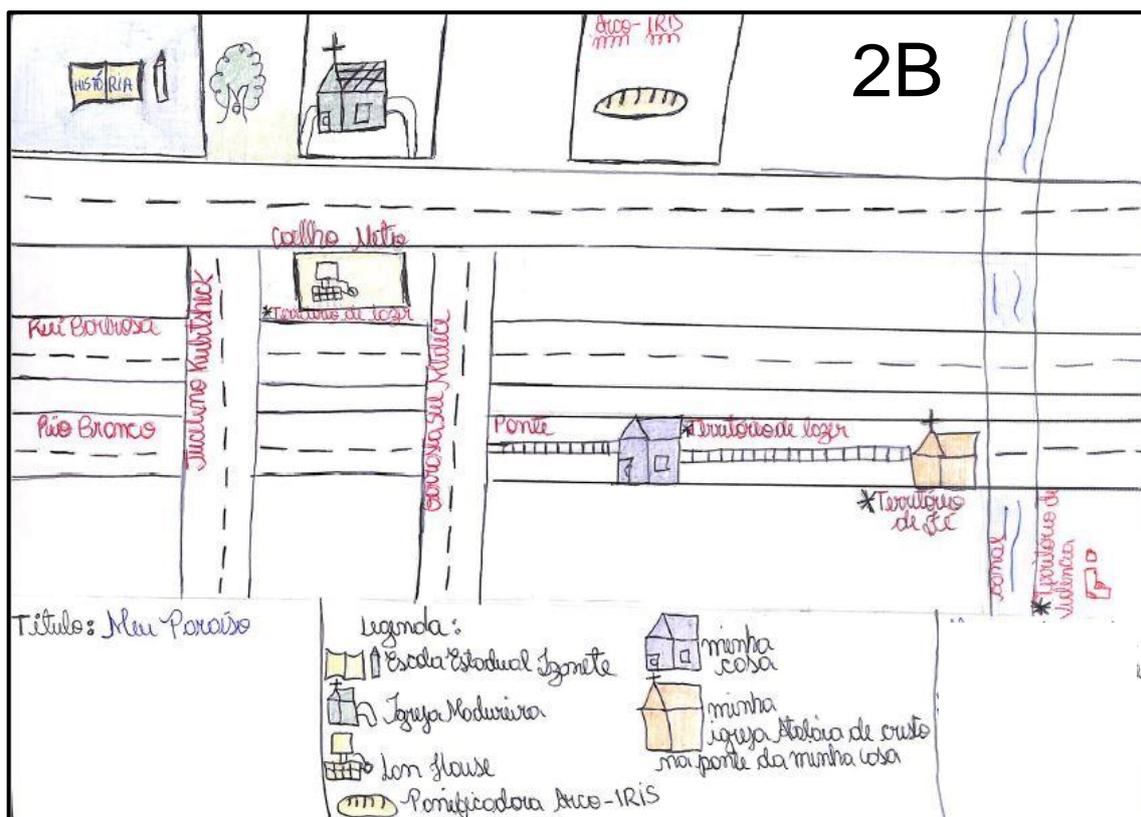
No que diz respeito aos elementos do mapa, nas duas representações tem-se a utilização de título, legenda, símbolos, uso da escrita para descrever o nome de ruas e etc. Ao construir um mapa o/a aluno/a é “participante de um processo ou participante efetivo, que resultara num aluno/a mapeador/a” (SIMIELLI, 2013, p. 99). Esse processo é importante, pois o aluno(a) observa o(s) território(s) do qual faz parte, e atua sobre ele experimentando o caminho do mapeador, seleciona, classifica e codifica os elementos que observa e acha relevante nesse território (PASSINI, 2012).

Figura 14: Mapa Mental 3A turma 121



Fonte: Trabalho de Campo 2019.

Figura 17: Mapa Mental 2B turma 122



Fonte: Trabalho de Campo 2019.

No que se refere ao conteúdo geográfico, percebe-se a representação dos territórios de fé, violência e lazer, nos dois mapas, assim como nos demais mapas dessa turma. O que chama atenção nesse aspecto é o espaço representado e contínuo entre esses territórios, com limites não claramente sinalizados, o que denota a ideia de que estes territórios estão em “disputa”, evidenciando uma trama de relações sociais, que de acordo com Haesbaert (2007), de alguma forma, são relações de poder.

Os mapas mentais 3B e 4B, também da turma 122, estão, respectivamente, nas figuras 18 e 19. Sobre a área geográfica, o mapa mental 3B apresentou uma relação com a escala do município de Santana-AP, sendo um mapa em que o aluno tentou reproduzir uma forma que evoca o mapa do Brasil, usando uma escala menor. O mapa 4B, teve relação com a escala do bairro/rua, a representação chama atenção pelo formato ser semelhante a um olho humano. Seemann (2011, p. 43) considera que “são formas de comunicação gráfica que transmitem ideias de diferentes visões do mundo e que representam aspectos que normalmente ficam ocultos nos mapas oficiais: subjetividade, valores, emoções e opiniões”.

No que diz respeito aos elementos do mapa, a representação 3B é a única no universo das duas turmas que apresentou orientação, além de título, símbolos, legenda e uso da escrita. O mapa 4B apresentou os elementos título, legenda, símbolos e uso da escrita. Castellar (2017, p. 220-221) afirma que “para ler ou elaborar um mapa se faz necessário saber quais são os códigos para a leitura deles, entendendo a importância das variáveis visuais e da escala como conceitos estruturantes da cartografia”. Confirmando a importância dos elementos ora utilizados pelos mapeadores.

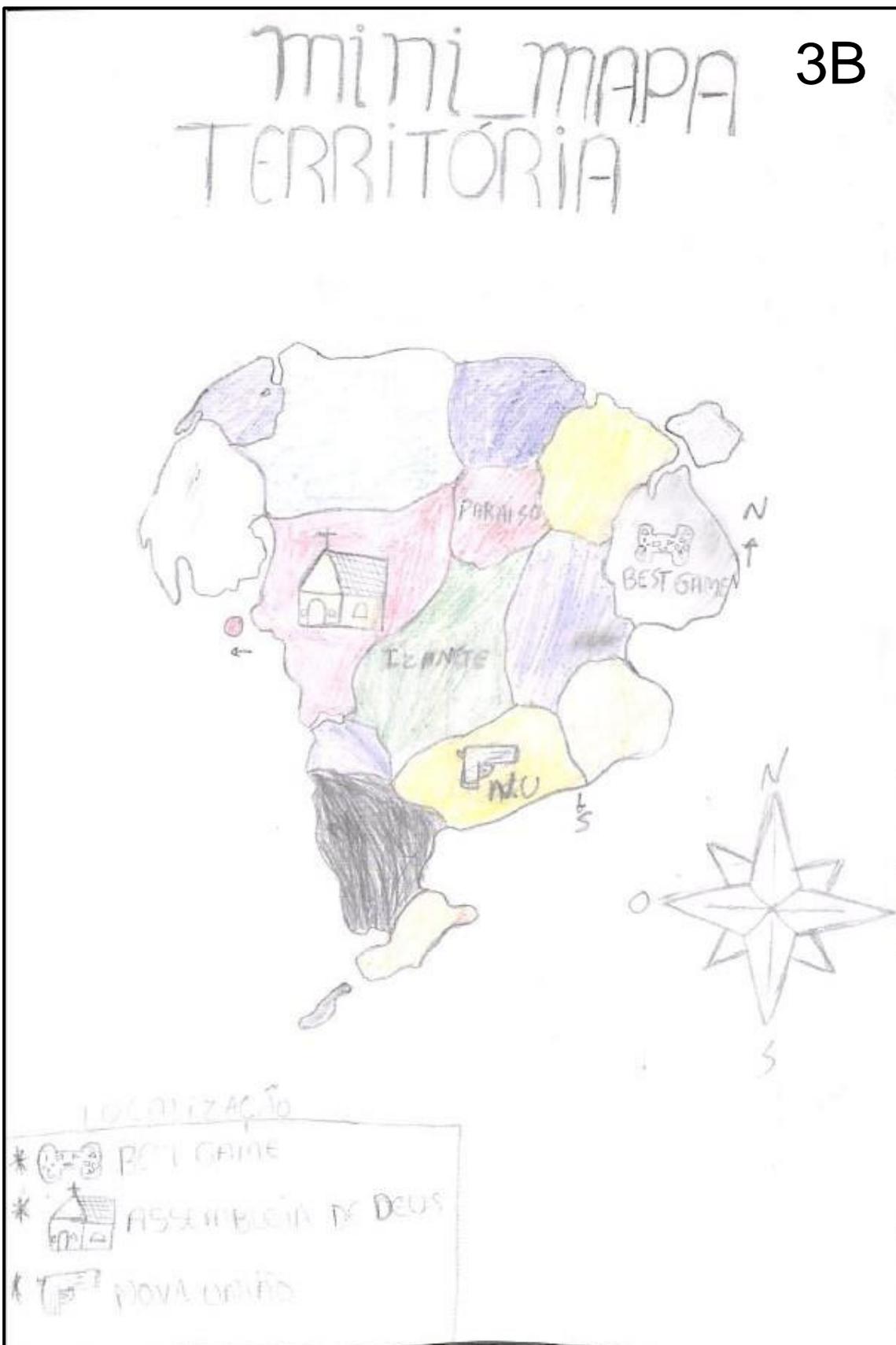
O conteúdo geográfico apresentado no mapa 3B trata dos territórios de lazer, violência e fé. Com destaque para as dimensões de fé e de violência, o detalhe é que na percepção do aluno o território da escola está, de certa forma, no centro dessas relações de poder, perfazendo um papel de mediadora dos conflitos. No mapa 4B, tem-se uma perspectiva muito interessante, a aluna faz uma crítica direcionada à classe política do município de Santana-AP. Ao intitular seu mapa “Território do descaso”, ela apresenta uma relação de conflito entre o Estado, na figura da prefeitura do município, e a população, cobrando políticas públicas para segurança e infraestrutura.

Em todos os mapas o elemento que denota o território de fé dos alunos(as) são as igrejas, católicas ou protestantes, em nenhum mapa observou-se outro elemento que pudesse ser vinculado a este território, fato que demonstra, ainda, nestes dias, a hegemonia das religiões no sentido de preencher parte dos territórios, não apenas destes jovens, mas da sociedade como um todo.

Um aspecto muito interessante observado nos territórios de lazer dos alunos(as), é referente ao fato destes se concentrarem, em grande parte, na casa dos educandos, salvo em alguns mapas onde os territórios de lazer são praças ou campos de futebol. Em muitos casos, eles/as nem frequentam tais territórios devido ao fato, apontado por eles/as, de sentirem medo de serem assaltados ou sofrer qualquer outro tipo de violência.

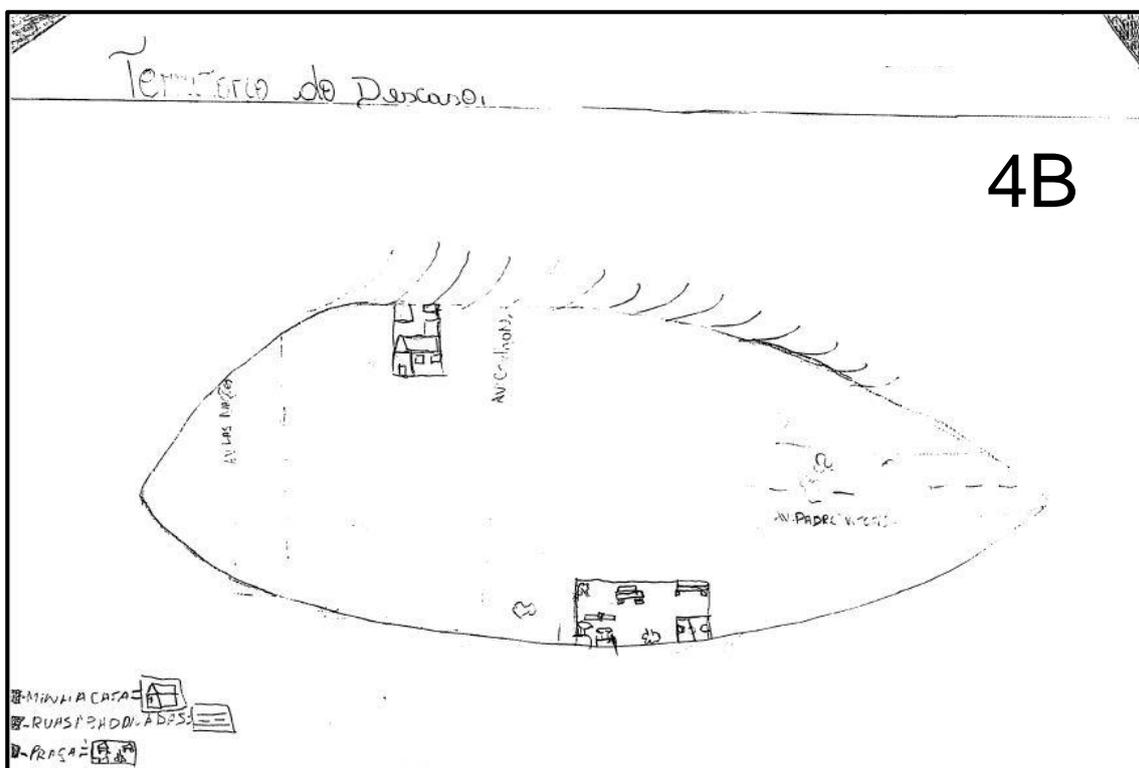
Dessa forma, sinalizando para uma relação de natureza dissimétrica, como aponta Raffestin (1993), onde os sujeitos, no caso os alunos(as), sofrem, ao longo do tempo, com a influência dos territórios de violência, condição que gera uma mudança na forma como estes alunos(as) se apropriam do território, seja no sentido de sua apropriação simbólica ou material.

Figura 18: Mapa Mental 3B turma 122



Fonte: Trabalho de Campo 2019.

Figura 19: Mapa Mental 4B turma 122



Fonte: Trabalho de Campo 2019.

As análises dos mapas mentais apresentados, evidenciam que os alunos(as) possuem um grau considerável de conhecimento empírico sobre o conceito de território, baseado em suas vivências cotidianas, o qual foram materializadas nas representações. Em relação aos elementos da cartografia tradicional os discentes demonstraram, em seus mapas, ter o mínimo de conhecimento acerca dos elementos necessários à confecção de um produto cartográfico. Assim, dar-se prosseguimento às análises das representações com os mapas participativos.

3.2. ANÁLISE DOS MAPAS PARTICIPATIVOS

A elaboração dos mapas participativos ocorreu após as oficinas sobre o conceito de território/territorialidade e cartografia básica/social. Este processo foi pensado e implementado de forma que pudesse contribuir com a (re)construção do conceito de território/territorialidade e o aprimoramento de noções sobre cartografia, especialmente a tradicional e, principalmente, para que se extraísse o máximo sobre a percepção dos alunos(as) sobre seus territórios e territorialidades.

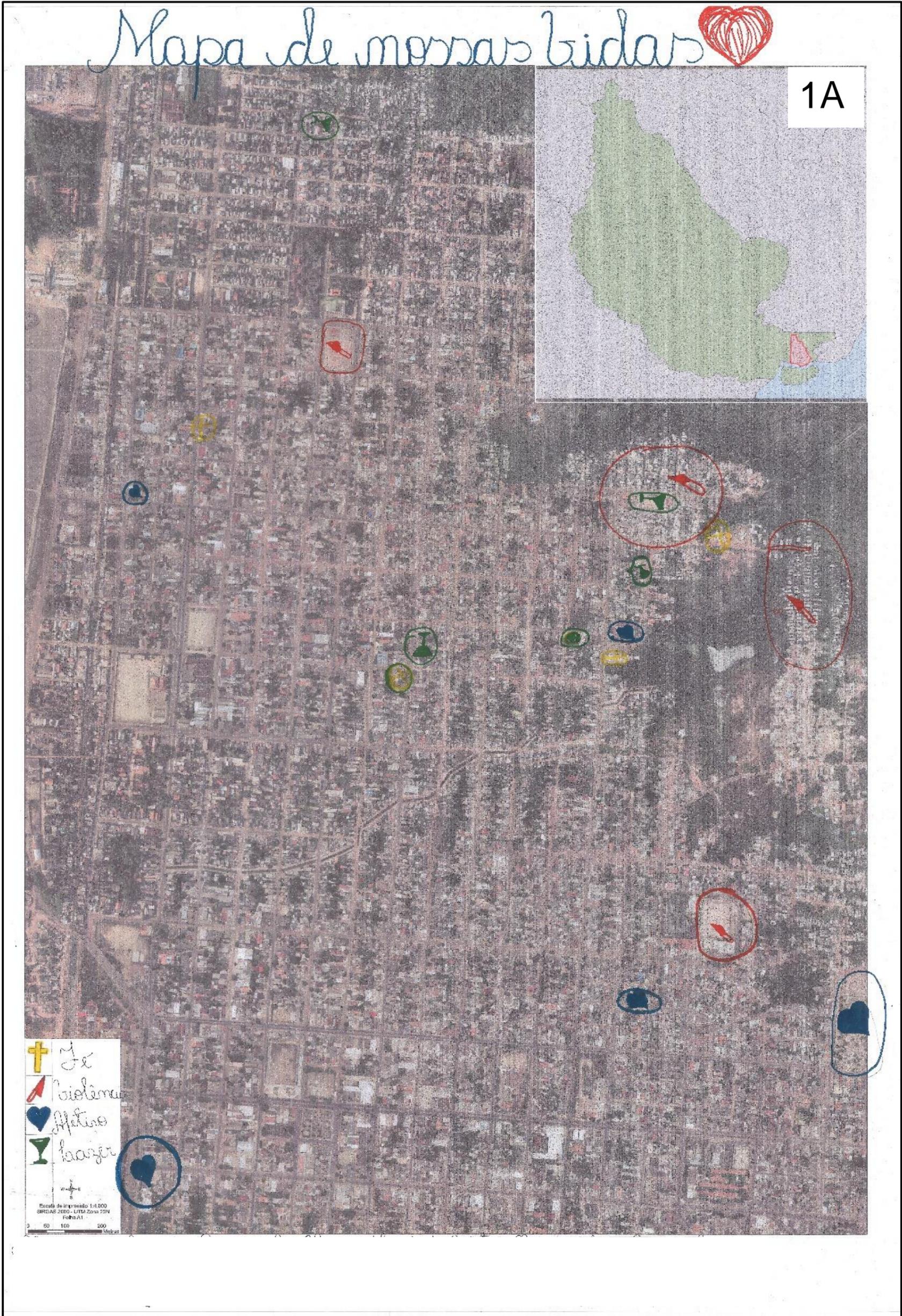
Foram produzidos um total de 12 mapas participativos, seis em cada turma, destes selecionou-se 4 mapas, 2 de cada turma, para apresentação e discussão. A análise destes mapas será baseada nos eixos apresentados no quadro 03. Diferentemente dos mapas mentais onde os alunos(as) tiveram que construir a base para inserir os elementos pertinentes aos seus territórios de lazer, violência e fé, aqui a base lhes foi fornecida. Foi acrescentada a dimensão afetiva dos territórios, proposta feita pelos jovens, que de pronto foi acatada, cabendo a estes, apontar e delimitar a localização dos territórios de lazer, violência, fé e afetivo.

Na figura 20 tem-se o mapa participativo 1A da turma 121. No que se refere aos elementos do mapa, os alunos(as) inseriram título, construíram a legenda e usaram símbolos para codificar as informações referentes aos seus territórios. Simielli (2008) considera que o processo de alfabetização cartográfica envolve o desenvolvimento da “visão oblíqua e vertical, a imagem tridimensional e bidimensional, o alfabeto cartográfico, a estruturação da legenda, a proporção e a escala e a lateralidade e orientação” (p. 89-90).

Observou-se que referente aos elementos mencionados por Simielli (2008), a manifestação dos territórios da maioria das representações se deu por meio de ponto e área. Sobre a estruturação da legenda os alunos(as) foram provocados a fazer um exercício de “observação, identificação, hierarquia, seleção e agrupamento na representação” (p. 92), de forma que a maioria conseguiu realizar com sucesso, constatado pelas legendas produzidas.

Em relação ao conteúdo geográfico, percebe-se que existe uma sobreposição entre os territórios de violência e lazer, ocupando o mesmo espaço ou em espaços contíguos, denotando que há relações de poder, ou “campos de força” (SOUZA, 2013, p. 89), em disputa pelo domínio do território. As relações de conflito mais evidentes nas representações são entre lazer e violência, como também foi evidenciado nos mapas mentais.

Figura 20: Mapa Participativo 1A turma 121



Fonte: Trabalho de Campo 2019.

O mapa participativo 2A da turma 121, presente na figura 21, apresenta como elementos do mapa o título, legenda e uso de símbolos. Assim como no mapa 1A, a manifestação da representação dos territórios se deu em ponto e área. Observou-se que durante a elaboração dos mapas houve uma certa dificuldade dos alunos(as) em localizar os territórios, causado pelo fato da carta está na perspectiva vertical e, pela falta de noção de amplitude dos territórios, o que pode ser concebido devido a falta de exercícios de escala que despertem essa noção da totalidade.

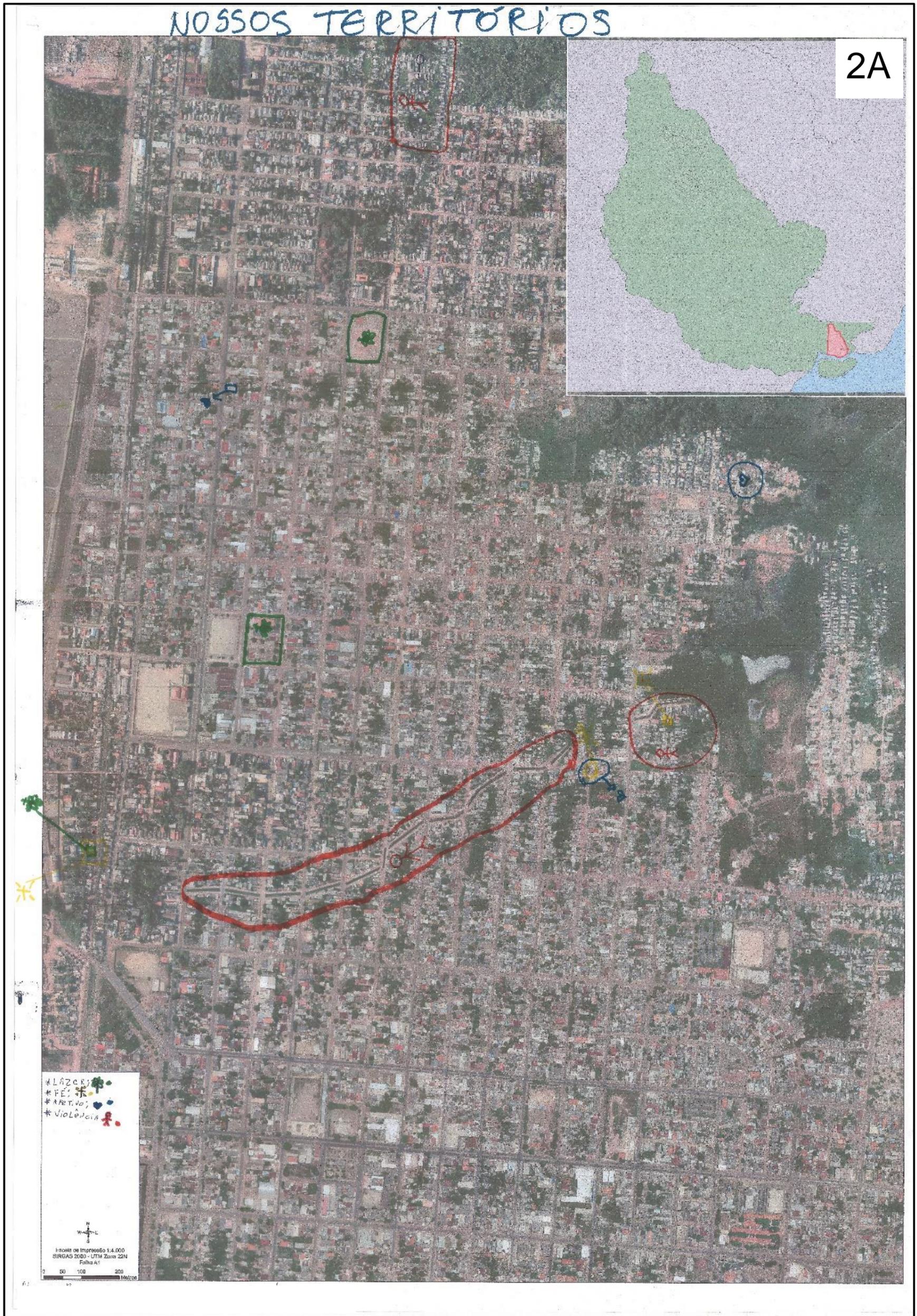
No que diz respeito ao conteúdo geográfico, o mapa apresenta todos as dimensões que se pediu para representar, o detalhe é que como nesse e nos outros mapas, as dimensões política e cultural do território, na figura dos territórios de violência e de fé, ficam evidentes quando se percebe o território “delimitado e controlado, por meio do qual se exerce um poder [...] como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido” (HAESBAERT, 2011, p. 40).

A figura 22 traz o mapa 1B da turma 122, em relação aos elementos do mapa notou-se a presença de título, legenda e uso de símbolos para codificar os territórios. Além disso, os alunos(as) também usaram figuras geométricas para essa identificação, eles padronizaram quatro figuras para reforçar a representação. Sobre o alfabeto cartográfico a representação aconteceu por intermédio de pontos bem distribuídos pelo território Santanense.

No que se refere ao conteúdo geográfico, os alunos(as) representaram os territórios de lazer, fé, violência e afetivo. Este mapa foi um dos poucos em que os territórios não aparecem sobrepostos, condição que não exclui a presença de conflitos, pois os territórios “só existem enquanto durarem as relações sociais das quais eles são projeções espacializadas” (SOUZA, 2013, p. 89), indicando que os territórios também são dinâmicos e, por isso, em escalas de tempo variadas podem sobrepor-se.

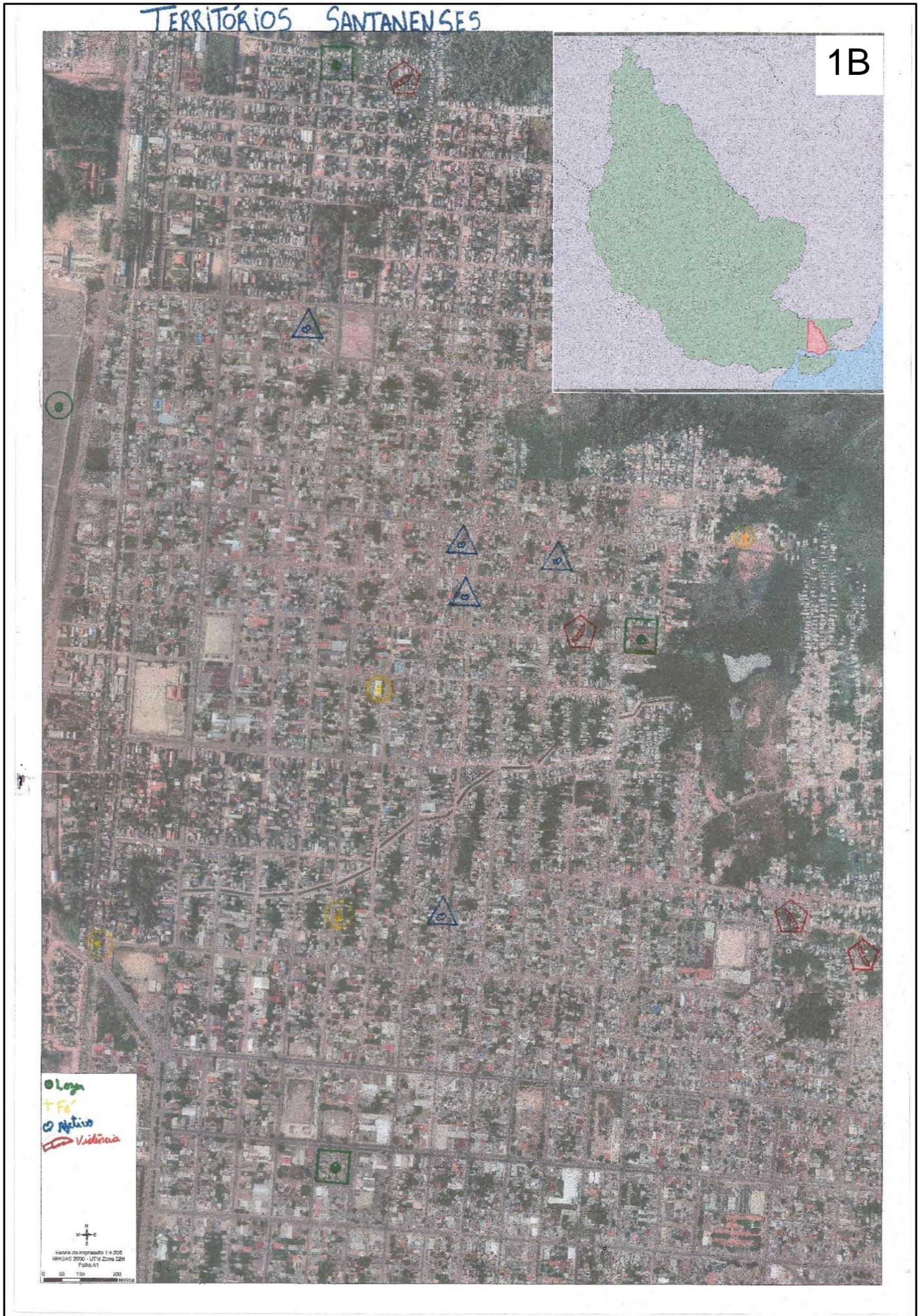
Na figura 23 tem-se o mapa 2B da turma 122, sobre os elementos do mapa percebeu-se a presença de título, legenda e uso de símbolos para representar seus territórios, pressupondo-se avanços no processo de alfabetização cartográfica. A representação dos elementos dos territórios deu-se por meio de ponto e área.

Figura 21: Mapa Participativo 2A turma 121



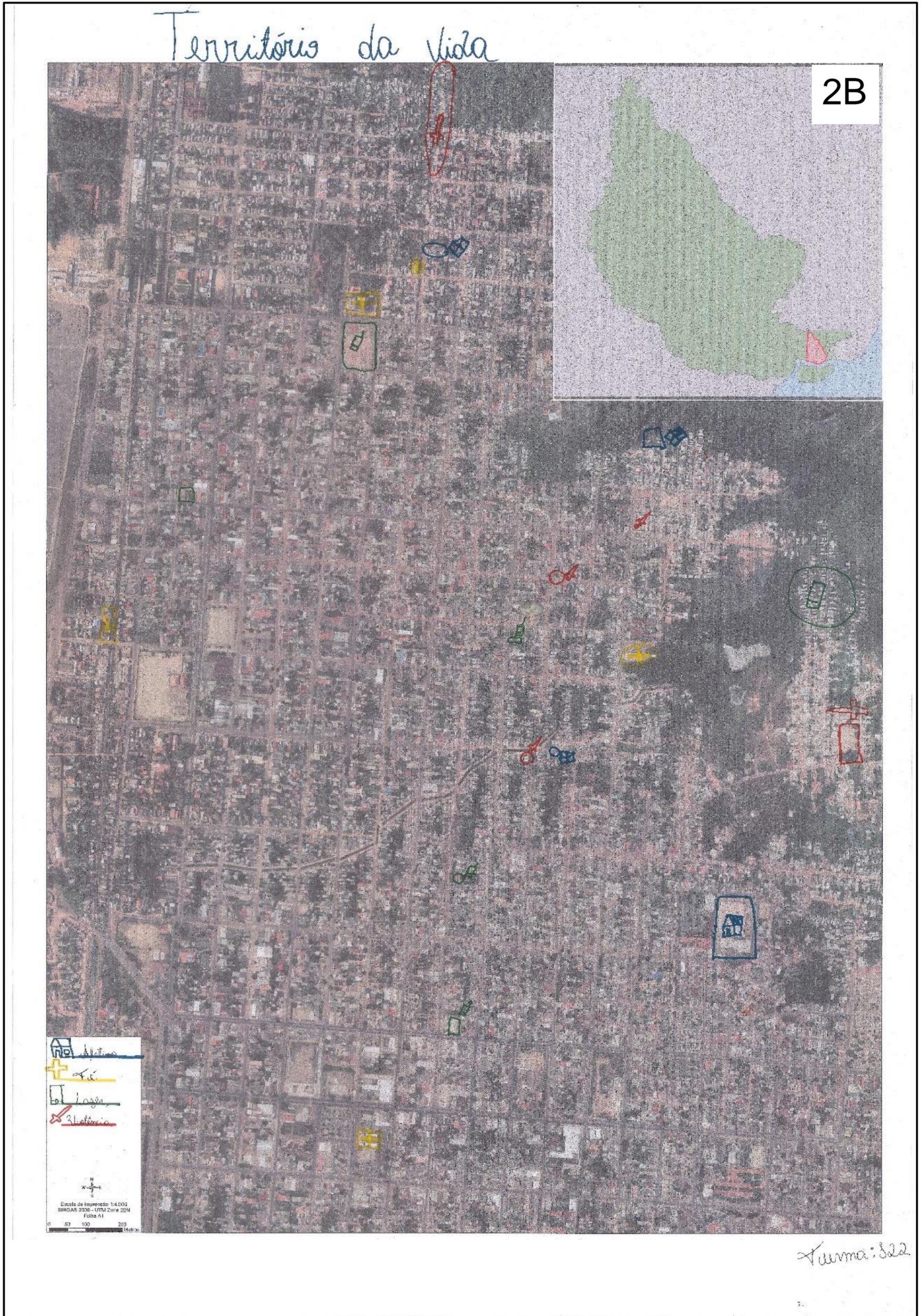
Fonte: Trabalho de Campo 2019.

Figura 22: Mapa Participativo 1B turma 122



Fonte: Trabalho de Campo 2019.

Figura 23: Mapa Participativo 2B turma 122



Fonte: Trabalho de Campo 2019.

Em relação ao conteúdo geográfico, os territórios de lazer, fé, violência e afetivo foram representados, o detalhe que chama atenção trata da simbologia utilizada na codificação destes territórios, por exemplo, o território de lazer se refere ao símbolo de um celular, denotando que este aparelho serve como fonte de diversão para os alunos(as), essa constatação não é obtida apenas pela representação, mas, os próprios alunos declararam se divertir mais com o aparelho do que com outras coisas.

Este fato também não indica que não haja relações territoriais, pois, ao acessar a internet por meio do celular o educando se conecta a um mundo virtual, mais amplo, sendo possível ter acesso a “uma realidade multiterritorial” (HAESBAERT, 2006, p. 121), dessa forma, moldar seus territórios, construir novas territorialidades.

Em grande medida, a elaboração dos mapas participativos foi bastante significativa e, a ideia de fazê-la após as oficinas se mostrou relevante, pois os alunos(as) estavam, de certa maneira, mais atentos quanto aos conceitos de território/territorialidade e ao uso dos elementos da cartografia básica e social. Porquanto, debruçar-se sobre essas questões torna-se extremamente importante, devido a colaborar com a formação destes jovens, não apenas do ponto de vista dos conhecimentos escolares, mas de sua própria prática socioespacial.

Dessa maneira, no próximo item serão apresentados os resultados desta pesquisa, na forma de discussão e correlação entre os mapas mentais e os mapas participativos e, ainda sob a forma de representação, pois houve a elaboração de dois mapas síntese a partir do conteúdo dos mapas participativos construídos pelos alunos(as), um para cada turma.

3.3. CORRELAÇÃO E ANÁLISE ENTRE OS MAPAS MENTAIS E OS MAPAS PARTICIPATIVOS

A proposta de fazer uma correlação e análise entre os mapas mentais e os mapas participativos é importante pois envolve a ideia de sequência na pesquisa, de forma que, objetiva apresentar os aspectos de relevância sobre o território e a territorialidade empreendida pelos alunos(as). Deste modo, busca-se a partir das representações dos educandos evidenciar questões pertinentes aos territórios de

lazer, afetivo, fé e violência, sinalizando para quais aspectos podem ter influência na territorialidade dos jovens.

Nos mapas mentais ficou evidente a relação de conflito, principalmente no que se refere, aos territórios de fé e violência, sendo estes, de certa forma, os territórios que apareceram com maior extensão nessas representações. Nos mapas participativos o território de violência ganhou contornos mais significativos, sendo o que mais se destacou na delimitação dos jovens, sinalizando para uma “relação dissimétrica” (RAFFESTIN, 1993) apontada anteriormente e já comentada, onde a forma como estes alunos(as) se apropriam do território fica extremamente comprometida, tendo estes que buscar novos territórios para deles se apropriar ou, ressignificar outros, como no caso da escola que começa a desempenhar mais funções, sendo muitas vezes confundida entre território de lazer ou até território afetivo.

Longe de uma crítica à essas “funções” desempenhadas pela escola, a ideia é avaliar como o controle da violência pode, em certa medida, influenciar nas ações de apropriação dos alunos(as) nos territórios, por exemplo, da escola, do bairro ou da casa desses sujeitos. Desencadeando situações de clausura por parte de alguns jovens que declararam preferencialmente permanecer em casa, no celular, do que ir à “rua”, ocasionando uma outra relação conflituosa, que diz respeito a esse período ao qual atravessa-se, onde a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas.

Observou-se em muitos mapas mentais e nos participativos a presença de símbolos que evocavam essa era tecnológica, evidenciando fatores externos exercendo influência direta nas relações que os alunos(as) têm nos territórios. Questão essa abordada por Haesbaert (2007) discutindo como as pessoas, a partir da tecnologia, podem “experimentar” diversos territórios. Porém o autor ainda observa que, mesmo com esse “contato virtual”, essa questão da apropriação no sentido simbólico, destes territórios, não pode ser confundida com a apropriação funcional que as classes dominantes exercem, de fato, sobre estes territórios, que não são somente funcionais, mas também simbólicos.

Após essas considerações, tem-se que observar a síntese dos territórios dos alunos(as) da turma 121 e 122, apresentados nos mapas 1C para turma 121 e, 2C para turma 122. Essas representações têm por objetivo traçar um perfil dos territórios e territorialidades desses jovens que, de certa forma, iniciou-se nesta seção.

Dessa maneira, na figura 24, tem-se o mapa síntese 1C da turma 121, que reflete o universo de todos os mapas representados por essa turma, onde pode-se perceber com clareza os contornos tomados pelo território de violência, indicando como estes jovens, e a sociedade, de maneira geral, vivem “cercados” por esta dimensão do território, e sofrem influência direta em suas práticas socioterritoriais cotidianas, revelando traços de natureza desterritorializantes.

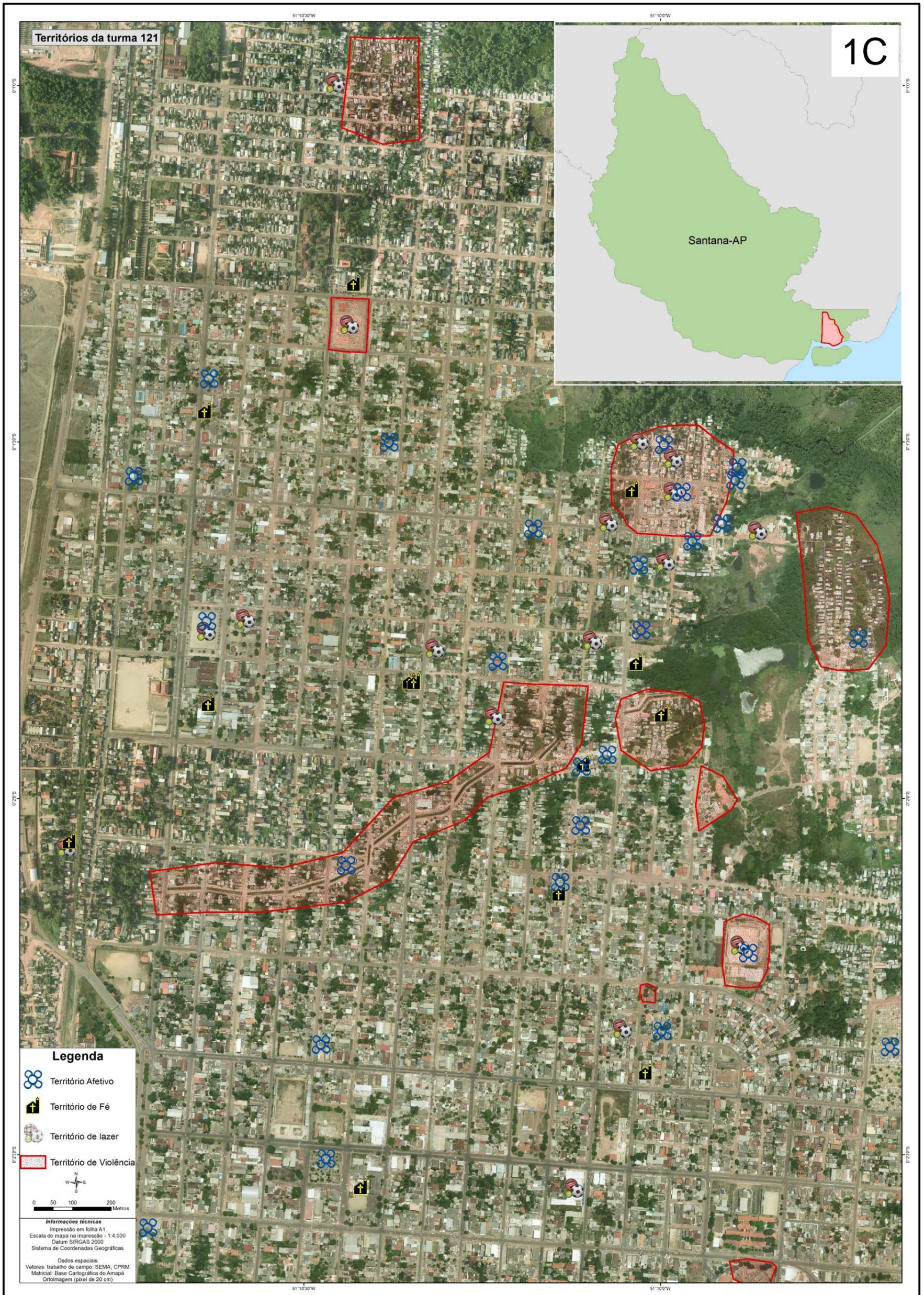
Nesses termos, é importante destacar que esse processo de des-re-territorialização, ao qual estão inseridos os alunos(as), são provenientes, em grande medida, pela violência, mas não apenas por esta, pois como também foi visível nas representações, tanto dos mapas mentais como nos mapas participativos, a tecnologia tem afetado essas relações, de forma que, articuladas, provocam alterações neste processo, que autores como Haesbaert (2011) e Saquet (2011) denominam de T-D-R (territorialização, desterritorialização e reterritorialização). Portanto, é evidente que, na esteira da desterritorialização, um processo de reterritorialização torna-se iminente, ocasionando como observado, outros territórios sendo ressignificados e assumindo novas funções.

Além destes fatores, a falta de opção, principalmente no que concerne aos territórios de lazer são afetados, ocasionado relações conflituosas entre população e poder público e, entre os territórios de fé e afetivo, que por vezes são ressignificados e passam a ter uma natureza multiterritorial, desvelando variadas relações sociais, que no dizer de Haesbaert (2005, p. 22) “[...] são de alguma forma, relações de poder”.

Assim, a partir dessas relações de poder, nota-se como os alunos(as) “vivem” esses territórios, de forma que, em quase a totalidade dos mapas mentais e dos participativos, o território afetivo teve sua manifestação como ponto e, sempre se referindo ao local onde os alunos(as) residem, salvo em alguns poucos casos onde este se deu na escola, em alguma praça ou igreja, como visualizado no mapa 1C e, também na figura 25 que guarda o mapa síntese 2C da turma 122.

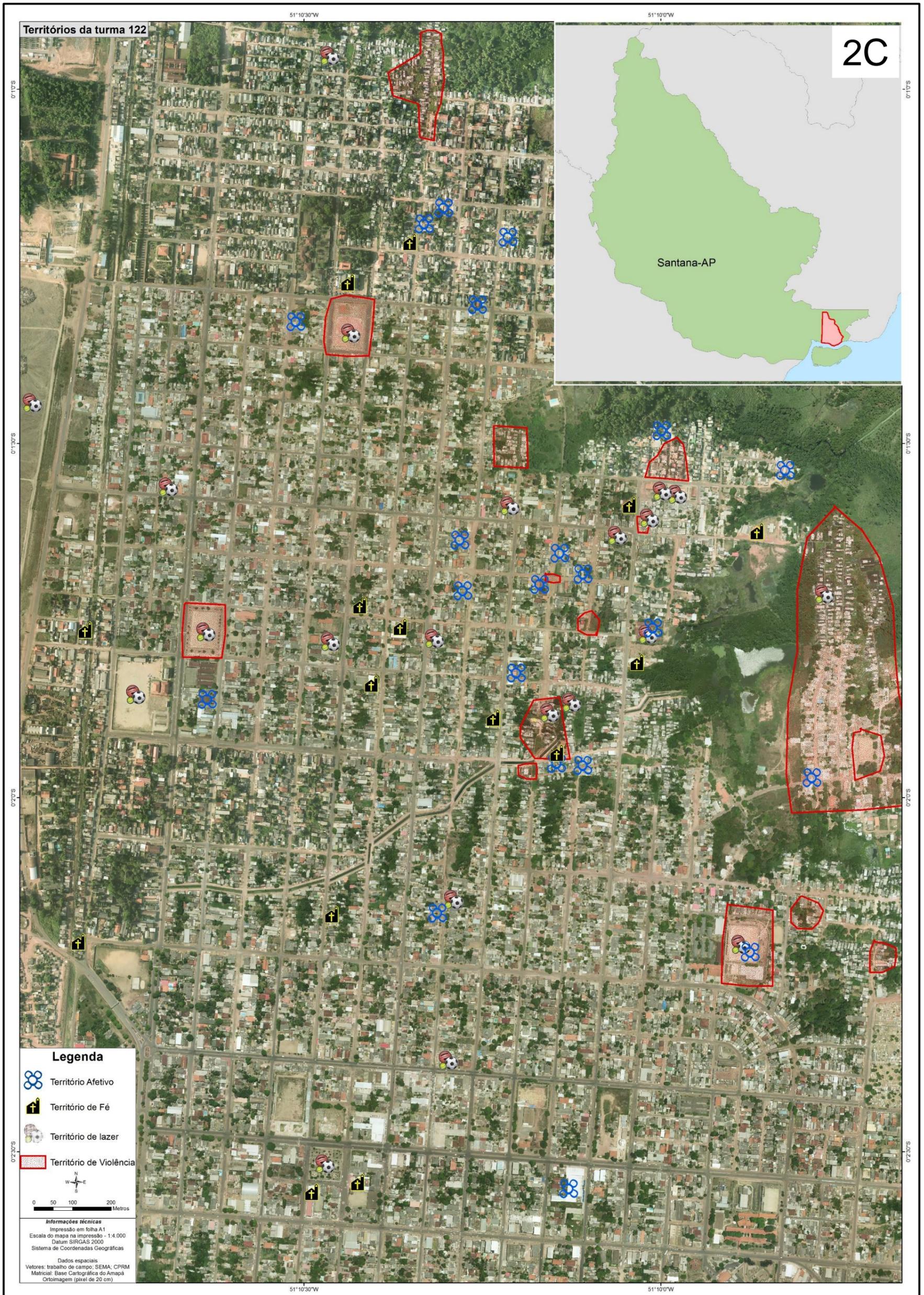
Em algumas representações, e no caso do mapa 2C também, ficou evidente como alguns territórios carregam variadas dimensões, neste caso, o território é, ao mesmo tempo, para os alunos(as), território de lazer, violência e afetivo. Haesbaert (2011) considera como “híbrida” (múltipla) esta noção de território, “[...] concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural” (p. 79).

Figura 24: Mapa Síntese 1C dos territórios e territorialidades da turma 121



Fonte: Mapas participativos turma 121; organizado e elaborado por GAMA, A. S. (2019).

Figura 25: Mapa Síntese 2C dos territórios e territorialidades da turma 122



Fonte: Mapas participativos turma 122; organizado e elaborado por GAMA, A. S. (2019).

Dessa forma, torna-se aparente o desenho do “campo de forças” (SOUZA 2013, p. 96) em que estão circunscritos os territórios desses alunos(as), como se pode observar nos dois mapas (1C e 2C), caracterizando que há relações de poder, tanto no sentido simbólico quanto no funcional, permeando estes territórios, de forma que as territorialidades desses sujeitos estão sofrendo influências pelos sistemas zonais, ai se inscrevem os territórios de violência e fé, quanto aos sistemas reticulares, neste caso os territórios de lazer e afetivo.

Além disso, no mapa 2C, percebe-se a teia de territórios que se forma nos “espaços” próximos da escola, perfazendo que as relações socioterritoriais dos alunos(as) estão, necessariamente, ligadas aos desdobramentos empreendidos por esta, que forma um território essencial à vida dos educandos. Condição que precisa ser considerada, pois pode, de certa forma, contribuir com a construção da territorialidade desses sujeitos, fornecendo subsídios (i)materiais para o equilíbrio desses conflitos.

É importante mencionar um aspecto relevante que diz respeito ao processo de alfabetização cartográfica discutido por Simielli (2013), onde há três níveis de desenvolvimento cognitivo por parte do aluno(a), que são: “Localização e análise- o aluno localiza e analisa um determinado fenômeno no mapa; Correlação- ele correlaciona duas, três ou mais ocorrências; Síntese- o aluno analisa, correlaciona aquele espaço e faz uma determinada síntese de tudo (p. 99)”.

Porquanto, chegou-se ao entendimento de que mediante as oficinas realizadas e ao término das atividades de construção dos mapas mentais e participativos, a grande maioria dos alunos(as) atingiu os três estágios do desenvolvimento cognitivo. Pois nestes processos, como produto da formação tem-se o “aluno leitor crítico” e o “aluno mapeador consciente” (SIMIELLI, 2013, p. 101).

Logo, a partir das representações dos alunos(as), observou-se o efetivo exercício do raciocínio geográfico, pois empreendeu-se por parte desses, a prática do pensamento espacial para que pudessem elaborar suas representações, partindo de suas realidades e associando ao conteúdo da geografia escolar.

CONSIDERAÇÕES

Buscou-se utilizar a CS enquanto metodologia no ensino de Geografia, aplicando aos conceitos de território e territorialidade, contribuindo no processo de alfabetização cartográfica, para promover situações de aprendizagem que valorizam o/a estudante como sujeito na construção do conhecimento e assim melhorar, no processo de ensino-aprendizagem, a compreensão dos conteúdos da geografia escolar. Dessa forma, a utilização dessa metodologia no ensino de geografia, tem se mostrado deveras promissora, na medida em que, precisa ser construída de forma integrada aos saberes geográficos e a realidade dos sujeitos envolvidos no processo.

Além disso, os objetivos traçados foram alcançados, de forma que a cartografia social foi utilizada, de fato, como metodologia para apreender concepções de território e territorialidade dos alunos, além da total valorização na construção e representação do conhecimento dos alunos e, a aproximação da realidade vivida por esses sujeitos aos conhecimentos da Geografia escolar. Tendo como base material os mapas produzidos, pode-se afirmar que foram identificados e mapeados os territórios dos alunos, sinalizando para uma melhor compreensão das suas práticas socioterritoriais.

Acredita-se que após o desenvolvimento de algumas etapas da pesquisa, no caso uma oficina sobre cartografia básica e social, onde foram realizados alguns exercícios que evocam a alfabetização cartográfica, além, é claro, do próprio processo de elaboração dos mapas mentais e mapas participativos, contribuíram significativamente com a leitura e compreensão dos aspectos pertinentes à cartografia, tanto a tradicional quanto a social, aprofundando o processo de alfabetização cartográfica.

No decorrer e nos resultados da pesquisa constatou-se que, pela postura metodológica implementada, durante as oficinas, a interação professor(a)/aluno(a), a partir da utilização da CS, contemplou os educandos como sujeitos construtores de conhecimento e possibilitou que as experiências cotidianas fossem consideradas.

Deve-se observar que há variáveis que afetam essa relação, por exemplo, a falta de estrutura das escolas; falta de materiais didáticos, que na maioria das vezes o professor precisa usar de seus próprios recursos para adquirir; a desvalorização dos profissionais da educação como um todo; e o próprio estado de vulnerabilidade social em que se encontram inseridos a maioria dos alunos. Esses são fatores que

corroboram a falta de êxito no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, não se pode, imputar ao professor e aos alunos(as) a culpa pela dificuldade de interação no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a confirmação das hipóteses, a CS mostrou-se muito interessante como metodologia de representação do território, assim como pode ser com outros conceitos da geografia.

Assim, os territórios e as territorialidades desses jovens são formados e reformulados por processos que envolvem elementos provenientes das relações de poder que englobam condicionantes da violência, da era tecnológica, do domínio das religiões de raiz cristã e de uma relação onde a ligação mais naturalista de território não esteve muito presente.

Dessa forma, entende-se que a utilização da CS nos ambientes escolares é muito relevante, no sentido de não apenas possibilitar ao discente ser agente ativo na produção de conhecimento, mas também, de ser considerada a realidade desse sujeito, de forma que o professor possa dar subsídios para que ele faça relações, correlações e sínteses em escalas diferenciadas, local/global, global/local, e assim possa, por meio do raciocínio geográfico, melhor compreender e agir sobre seus territórios.

Uma questão importante a ser destacada, refere-se ao fato dessa pesquisa trazer uma forma, dentro das inúmeras que podem ser vislumbradas, de utilização da CS para o debate do ensino de geografia. Entende-se que há outras maneiras de abordagem, utilizando outros conceitos, outras perspectivas, contudo, nossa contribuição é no sentido de fomentar este debate, não de encerrar, para que outros pesquisadores também contribuam com a temática.

É importante destacar a importância desse trabalho, pela experiência, no que se refere à pesquisa, como à prática docente, que careceu de preparação, organização e empenho, pressupostos indispensáveis ao docente que, mesmo com todas as dificuldades, dedica-se a realizar um trabalho voltado a realmente contribuir com a formação escolar e cidadã desses jovens, pois esta última é inerente aos processos de cartografia social e, mais ainda, ao aluno de Geografia.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H. (Org.); JÚNIOR, Aurélio Vianna. [et al.] **Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2010.
- _____. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.
- _____. (org.); VIÉGAS, Rodrigo Nuñez. [et al.]. **Cartografia social, terra e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013. 318p.
- AIRES, Geovania Machado; VALLE, Camila do; MARTINS, Cynthia Carvalho. Quebradeiras de coco babaçu na Amazônia: luta em defesa das territorialidades. **Amazônia Latitude**. 3. ed. 10/04/2019. Disponível em: <<https://amazonialatitude.com/2019/04/10/quebradeiras-de-coco-babacu-na-amazonia-e-a-luta-em-defesa-das-territorialidades/>> Acesso em: 02/12/2019.
- ALMEIDA, R. Doin de; PASSINI, E. Yosuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____. (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção Caminhos da Geografia).
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Nova cartografia social: territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras. In: _____. **Povos e Comunidades Tradicionais**. Manaus: PNCSA/UEA, 2013. p.157-173.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. 600p.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012. 208 p.
- _____. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 18^o ed. – Campinas: Papirus, 2013.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 144 p.

CORBETT, Jon et alli. Resumo: Cartografia para mudança – o aparecimento de uma prática nova. **Participatory learning and action** nº 54, 2006.

CUBIDES, A. H. Y. P. **La Cartografia Social como instrument metodológico em los procesos de construcción de territorio a parti de la participación ciudadana em la planeación territorial y la construcción del espacio público.** (Tesis de maestría). Universidad PontificiaJaveriana, 2009. 163p.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação- **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez 2003 Nº 24

EVANGELISTA, Ana Nery Amaro. et. al. A cartografia e sua aplicação no conhecimento prático de comunidades urbanas vulnerabilizadas. In: GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Antonio Jeovah de Andrade; SILVA, Edson Vicente da. (organizadores). **Cartografia Social e cidadania: experiências de mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais.** Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2015. p. 25-38.

FUINI, Lucas Labigalini. Território, territorialização e territorialidade: o uso da música para compreensão de conceitos geográficos. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, v.8, n.1, p.225-249, jan/jun. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 6. ed. – 6. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2014. 216 p.

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. 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.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. REFLEXÕES SOBRE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: NOTAS DE UM DEBATE. In: VESENTINI, José William. et. al. **O ENSINO DA GEOGRAFIA EM QUESTÃO E OUTROS TEMAS.** São Paulo: Marco Zero. 1987. 149 p.

GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Antonio Jeovah de Andrade; SILVA, Edson Vicente da. Princípios Básicos de Cartografia e Construção de Mapas Sociais: Metodologias Aplicadas ao Mapeamento Participativo. In: GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Antonio Jeovah de Andrade; SILVA, Edson Vicente da. (organizadores). **Cartografia Social e cidadania: experiências de mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais.** Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2015. p. 09-24.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. ANAIS DO X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

_____. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia** - Ano IX - No 17, p.19-46 – 2007.

_____. **Territórios alternativos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 186 p.

_____. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 6ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. 396 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE CIDADES**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/santana/panorama>> Acesso em: 02/12/2019.

KAERCHER, N. A., O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. de (org). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

LACOSTE, Yves. **A geografia**: Isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. Tradução Maria Cecília França. – Campinas: Papirus, 1988. 263 p.

LIMA, Ernani Cortez. et al. O ensino de geografia e a cartografia social: aprendizagem significativa através do mapeamento voltado para a construção da realidade socioambiental. In: GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Antonio Jeovah de Andrade; SILVA, Edson Vicente da. (organizadores). **Cartografia Social e cidadania**: experiências de mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2015. p. 121-134.

LOPES, Alyne Rodrigues Cândido; RICHTER, Denis. A construção de mapas mentais e o ensino de geografia: articulações entre o cotidiano e os conteúdos escolares. **Revista Eletrônica de Geografia Territorium Terram**. V. 02, Nº 03, p. 2-12 | Out./Mar. - 2013/2014.

_____. **O ensino de Geografia e a linguagem cartográfica**: Os mapas mentais e sua contribuição para a formação continuada de professores da educação básica. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2018. 116p.

PASSINI, E. Y. Alfabetização cartográfica. In: PASSINI, R.; MALYSZ, S.T. (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto. 2007, p. 143-155.

_____. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 215 p.

PEREIRA NETO, Crecêncio. **GÊNERO E TERRITÓRIO EM ESPAÇOS ESCOLARES**: a experiência na E. E. Marechal Castelo Branco. Monografia. COGEO – UNIFAP. UNIFAP: Macapá – AP, 2019. 59 p.

PITANO, Sandro de Castro. **Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à Cidadania como Horizonte Educacional**: uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social. – Porto Alegre, 2008. 190

f. + Apêndices. Tese (Doutorado em educação) – Universidade federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2º ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do Poder**. SP: Ática, 1993 (1980).

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ROCHA, Brenda Thaís Galdino da. et. al. Construção do conhecimento geográfico na educação escolar quilombola: A cartografia participativa como caminho didático metodológico. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 17, p. 2-12, jan./abr. 2018.

SAQUET, Marcos Aurelio. **Abordagens e concepções de território**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 200 p.

_____. Abordagens e concepções de território e territorialidade. Costa Rica: **Revista Geográfica de América Central**, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores associados, 2011. 153p.

SEEMANN, Jörn. O ensino de cartografia que não está no currículo: olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura-cartográfica”. In: NUNES, Flaviana Gasparotti (organizadora). **Ensino de Geografia**: novos olhares e práticas. Dourados, MS: UFGD, 2011. p. 37-60.

SILVA, Limara Monteiro. **A cartografia social como possibilidade para a compreensão provisória do complexo Espaço Geográfico**. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. (org.). **Cartografia escolar**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. p. 71-93.

_____. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A geografia na sala de aula**. 9. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 92-108.

SOUZA, Camila Paula de. **A Cartografia Social como narrativa cartográfica no Ensino de Geografia**: uma análise bibliográfica a partir de artigos científicos do Encontro Nacional de Práticas do Ensino de Geografia e do Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 320 p.

_____. O território: Sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (organizadores). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Bertrand Brasil, 2000. p. 77-116.

VESENTINI, José William (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. 288 p.