UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO AMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

# UMA CARTOGRAFIA ESCOLAR DO LUGAR E DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA EM SALVATERRA - PA

LAÍS RODRIGUES CAMPOS

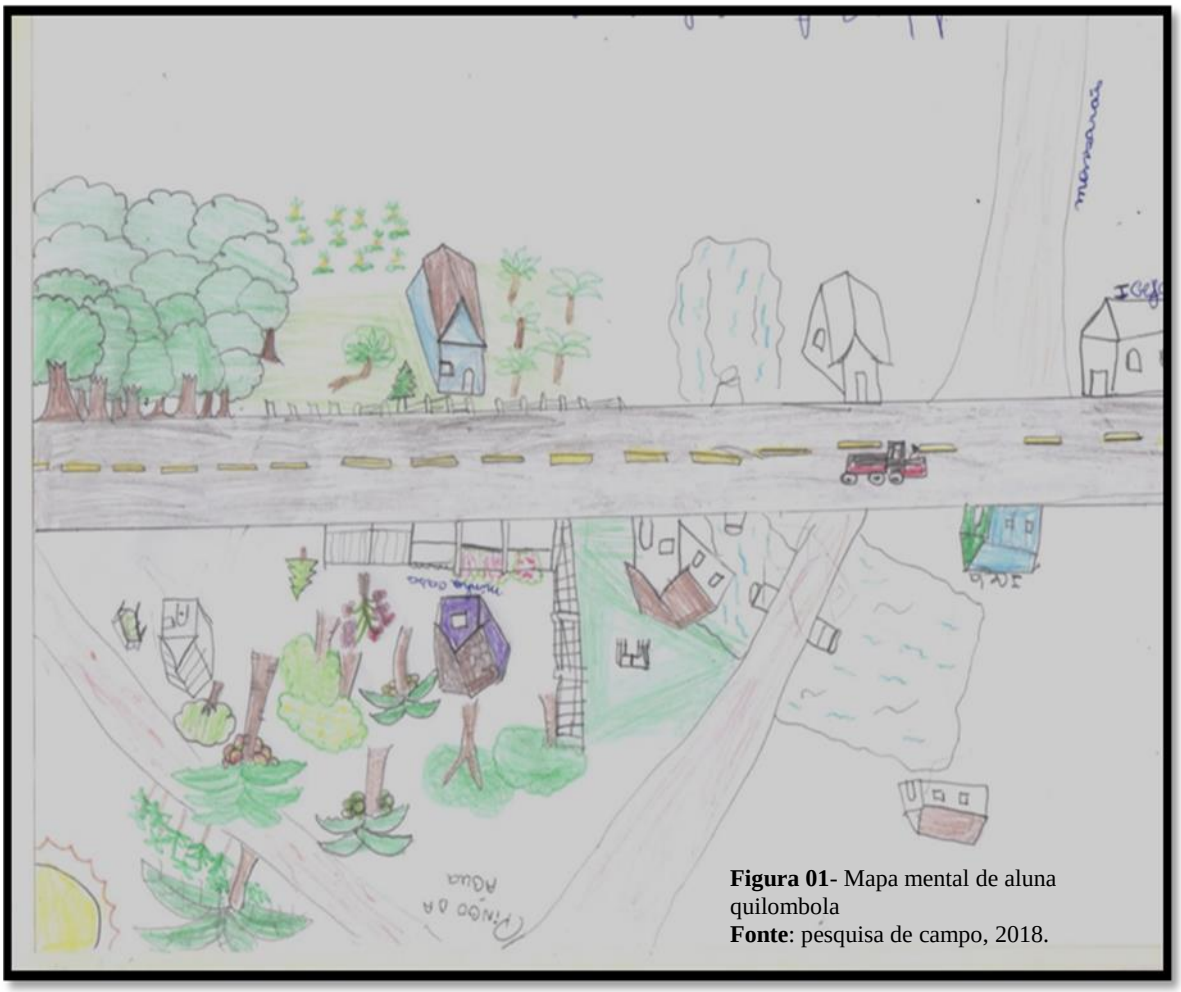


**Figura 01**- Mapa mental de aluna quilombola
**Fonte**: pesquisa de campo, 2018.

GOIÂNIA-GO

2019

sistema de bibliotecas ufg

PRPG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

UFG

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico**: **[ ] Dissertação** **[ x ] Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

Nome completo do autor: Laís Rodrigues Campos

Título do trabalho: UMA CARTOGRAFIA ESCOLAR DO LUGAR E DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA EM SALVATERRA - PA

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento [ x ] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Laís Rodrigues Campos
Assinatura do(a) autor(a)[2]

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)[2] Data: 25/ 03 / 2019

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

[2] A assinatura deve ser escaneada.

Versão atualizada em setembro de 2017.

LAÍS RODRIGUES CAMPOS

# UMA CARTOGRAFIA ESCOLAR DO LUGAR E DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA EM SALVATERRA - PA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Denis Richter

GOIÂNIA

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

CAMPOS, Laís
UMA CARTOGRAFIA ESCOLAR DO LUGAR E DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA EM SALVATERRA - PA [manuscrito] / Laís Campos. - 2019.
188 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Denis Richter .
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, , Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2019.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, fotografias, tabelas, lista de figuras.

1. Cartografia Escolar. 2. Lugar. 3. Identidade Territorial. 4. Educação Quilombola. 5. Mapas Mentais. I. Richter, Denis , orient. II. Título.

CDU 911

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: NATUREZA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO

# ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DE LAÍS RODRIGUES CAMPOS

Aos **15** dias do mês de **março** do ano de dois mil e dezenove (**2019**), a partir das 8h e 30min, no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, teve lugar a sessão de julgamento da Tese de Doutorado de ***LAÍS RODRIGUES CAMPOS*** intitulada: ***"UMA CARTOGRAFIA ESCOLAR DO LUGAR E DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA EM SALVATERRA- PA"***. A Banca Examinadora foi composta, conforme portaria n.º **004/2019** da Diretoria do IESA, pelos seguintes Professores Doutores: **Denis Richter** (Orientador), **Míriam Aparecida Bueno** (Membro Titular Interno), **Alecsandro José Prudêncio Ratts** (Membro Titular Interno), **Alex Mota dos Santos** (Membro Titular Externo) e **Amélia Regina Batista Nogueira** (Membro Titular Externo). Os examinadores arguiram na ordem citada, tendo a candidata respondido satisfatoriamente. Às 13:50 horas a Banca Examinadora passou a julgamento, em sessão secreta, tendo a candidata obtido os seguintes resultados:

**Prof. Dr. Denis Richter (Presidente) – Ass.** _____
Aprovada (X) Reprovada ( )
**Profa. Dra. Míriam Aparecida Bueno – Ass.** _____
Aprovada (X) Reprovada ( )
**Prof. Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts – Ass.** _____
Aprovada (X) Reprovada ( )
**Prof. Dr. Alex Mota dos Santos – Ass.** _____
Aprovada (X) Reprovada ( )
**Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira – Ass.** _____
Aprovada (X) Reprovada ( )
**Resultado final:** Aprovada (X) Reprovada ( )
**Houve alteração no Título?** Sim ( ) Não (X)
Em caso afirmativo, especifique o novo título: _____

Outras observações: _____

Reaberta a Sessão Pública, a presidência da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata, que segue assinada pelos membros da Banca e pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Secretaria Luana de Castro

Luana de Castro Amorim
Assistente em Administração
Instituto de Estudos Sócio Ambientais
Matrícula: 2357313

Dedico este trabalho à minha família, em especial aos meus pais, Luiz Campos Filho e Georgina Campos, por sonharem junto comigo e sempre permitirem que eu trilhasse meu caminho com respeito e dedicação.

À minha irmã, Louise Campos, por partilhar comigo as alegrias e angústias, longe e perto.

Ao meu avô Luiz Campos, por todas as orações, palavras de fé e carinho.

À minha avó Socorro Campos, por ser luz na minha vida.

## AGRADECIMENTOS

O ato da gratidão é tão sublime que percorrer as lembranças mais longíquas.Por isso, nesse fechamento de ciclo, de finalizar esta tese de doutorado, agradeço primeiramente a Deus, meu refúgio, amparo nas angústicas, minha força diante das dores e do cansaço, meu riso nas alegrias, existe fé, e nela me apego sempre.

Agradeço eternamente ao meu orientador, professor Denis Richter, por ter sido sempre um grande Mestre, amigo e parceiro nessa caminhada, no percusso o qual jamais voaria sozinha, suas palavras, seu apoio, seus ensinamentos , competência acadêmica, seu suporte nuncam me fizeram desistir durante todo esse caminho, no qual diversas adversidades apareceram, dentre todas as vezes achei que levaria algum puxão de orelha, você sempre me estendeu a mão.

Aos meus pais Luiz e Gina, que mesmo longe por muitas vezes e por mais que a distância física apertasse, com a saudade.Cada ligação, mensagem no celular me confortava e fazia seguir em frente, sabendo que jamais estaria sozinha aqui (Goiânia) ou lá (Belém), por cada ensinamento, por me fazerem entender que a Educação é um bem tão precioso na formação de um ser, por cada apoio nas minhas escolhas de vida, acadêmica e profissional. À minha irmã Louise, eterna parceira, de sangue, alma, amiga, companheira que me ajuda, ensina e acolhe.

À toda minha família, tios, tias, primos e primas, em especial aos meus avós Cecília (in memoriam) e Jorge (in memoriam), Socorro e Luiz, que sempre me trasmitiram o amor mais bonito que existe, de neta, filha, por terem feito eu nunca esquecer das minhas origens, da minha ancestralidade.

À minha querida amiga Fabricia Marques que esteve comigo em muitos momentos, em pesquisa de campo da tese, congressos, atividades acadêmicas, profissionais, momentos pessoais, a você minha eterna gratidão, por me inspirar sempre.

A minha amiga Erlen, professora , militante da educação em Salvaterra, meu eterno obrigada por toda ajuda em campo, por todo aprendizado durante esse processo e por sempre acreditar e apoiar as minhas propostas, o meu trabalho.

Ao meu amigo-irmão que o PPGEO- UFG trouxe, Rodrigo Lima por ter sido meu amparo, tão fiel e solicito em todos os momentos que precisei, sem nunca postegar e a sua companheira Josiane pela ajuda ,carinho e cuidado. À Paullyane por ter dividido

sua casa, sua comida comigo em vários momentos em campo quando precisei, min eterna gratidão.

À professora Isabela, que me ajudou em tudo que precisei durante as aulas de Geografia, em toda a pesquisa em campo, por permitir que eu sempre realizasse as atividades da pesquisa.

As pessoas queridas que o PPGEO e o IESA me trouxe nessa caminhada, que sempre me ajudaram e tornaram muitas vezes esse percursso mais esperançoso, mais leve: José Rodrigues, Mara, João, Tiago, Ruan, Mavistelma, Fabiana, David, Carlos, Jessica, Betanha, Rosa, Jadson. Aos colegas que fazem parte do LEPEG, do LABOTER, do LAGENTE, do LAPIG, do LABOGEF, com os quais aprendi, dei risadas, fiz parcerias, vivencie momentos, não irei citar nomes, apenas agradecer.

À todos os colegas do GECE, GEotema, Grupo de Metodo em Geografia Cultrual, do NUCEF, do NEPEG, com os quais tive a oportunidade de aprender durante esse processo acadêmico, não tem como citar nomes, por ter recebido tantas palavras de apoio de várias pessoas, por terem permitido aprender com vocês.

À todos professores do LEPEG, que me acolheram em vários momentos, que ouviram minhas angústias, respoderam as minhas dúvidas, que me ensinaram, que estenderam a mão em muitos momentos, quando precisei de conselho, abrigo, apoio emocional, transporte, ajuda, à vocês, professore(a)s: Lana, Eliana, Adriana, Karla, Míriam, Vanilton, o meu muito obrigada.

À vários professores do IESA, da Pós-graduação: Denis Castilho, Ivanilton, Maria Geralda, Patrícia, Manoel Calaça, Juliana e tantos os outros, com os quais tive aulas e trabalhei durante meu período como professora nesse instituto, ao querido Alex Mota, professor da UFG do Campus Aparecida, pela ajuda em todo processo antes e pós-qualificação .Ao querido professor Alex Ratts, que sempre me trouxe uma palavra, um conselho, um apoio,ensinamento, que sempre esteve disposto a me ajudar, por ser uma inspiração naquilo que acreditamos em prol da diversidade, das questões quilombolas, étnicas, aos funcionários que sempre me socorreram: Luana, Zênia, Charles, Lara, Roxão, Onézio, Larissa e tantos outros.

À professora Amélia Nogueira por ter aceito o convite em avaliar este trabalho e ter sido a partir de seus textos sobre mapas mentais e a Geografia da Amazônia a inspiração em vários momentos dessa tese.

Aos grandes amigos que a Geografia, a Pedagogia e a vida me trouxeram ao longo do caminho: Paulo, Nathalia, Andrea, Julian e tantos outros, que nunca me

deixaram seguir sozinha. Aos professores que sempre me apoiaram e me deram luz nessa caminhada : Cátia (UEPA), Willame (UEPA), Ana D'arc (UEPA). À todos os amigos do EDUQ-UEPA, em especial minha amiga Simone, um exemplo profissional e pesquisadora.

À Secretária de educação de Salvaterra e a coordenaçao de educação quilombola do municipio por permitirem em todos os momentos autorização para realização da pesquisa. À todos professores, funcionários e alunos da escola quilombola, à comunidade Vila União. Ao movimento quilombola e ao movimento negro do Pará pelo aprendizado sempre.

Ao povo brasileiro que através do pagamento de seus impostos, pude ser finaciada por bolsa via Capes pelo PARFOR- MEC no início dessa etapa acadêmica , com bolsa de doutorado via CNPq e funcionária contratada da Universidade Federal de Goiás, nesse percurso final, o que garantiu custear toda minha pesquisa de campo e minha sobrevivência em Goiânia para realização de meus estudos.

A vocês, o meu muito obrigada, todos aqueles aqui citados e outros que provalemente eu não deva ter recordado no momento dessa escrita na madrugada, mas que com certeza em algum momento dessa caminhada me ajudaram, até porque não consigo voar sozinha.

Por aqueles que me antecederam,

Por aqueles que tiveram suas vozes caladas,

Por aqueles que resistiram frente à diáspora do tempo,

Por aqueles que foram e são parte de mim.

(Laís Campos, ***A voz dela ecoou em mim***, 2019).

## RESUMO

O uso da linguagem cartográfica é essencial na formação dos sujeitos, pois possibilita compreender os fenômenos geográficos a partir de suas representações. Construir e ler mapas em diferentes propostas e perspectivas possibilitam o reconhecimento do espaço para além de suas estruturas ou concepções, ampliando a leitura espacial dos indivíduos sobre o território que ocupam. Assim, a Cartografia Escolar trabalhada nas aulas de Geografia tem função essencial no processo de compreensão espacial. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é compreender o mapa como uma linguagem de representação do lugar e, ao mesmo tempo, como instrumento de afirmação da identidade territorial quilombola na comunidade de Vila União, em Salvaterra (PA). Desse modo, corrobora-se com Malcher (2011) quando enfatiza que a territorialidade quilombola é o elemento principal da identidade coletiva desses sujeitos, já que ao legitimar a comunidade através de seu modo de vida, produção e sociabilidade, o território quilombola passa a ser ocupado, usado e controlado através das relações exercidas por esse grupo. Pode-se destacar que esse processo é caracterizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola como fundamento que norteia esse tipo de modalidade de ensino. Nesse contexto esta pesquisa tem como espaço de análise uma escola municipal quilombola, localizada na comunidade quilombola Vila União- Campina, em Salvaterra no estado do Pará, cujos sujeitos investigados são professores de Geografia e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa participante, de viés qualitativo, que utiliza como instrumentos de pesquisa a observação de aulas, as entrevistas com docentes, a construção e a análise de mapas mentais elaborados pelos alunos, seguindo uma abordagem fenomenológica. A importância desse modo de cartografar fundamenta-se no trabalho desses mapas como recurso didático. Desse modo, entende-se que esse tipo de linguagem no ensino de Geografia possibilita ao aluno compreender o seu lugar, a construção de suas territorialidades e, portanto, se reconhecer no espaço e afirmar sua identidade. Entende-se que esta concepção possibilita uma nova proposta de ensinar e articular a Cartografia nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental para as comunidades quilombolas. Assim, a proposta metodológica utiilizada em campo demonstrou que o uso da linguagem cartográfica cunho social e subjetivo no ensino de Geografia realizado na Educação Escolar Quilombola, contribui de maneira efetiva com a relação entre sujeito e seu espaço de vivência à medida que resgata suas experiências e trabalha sua espacialidade.



**Palavras-chave:** Cartografia Escolar. Lugar. Identidade Territorial. Educação Quilombola. Mapas Mentais.

## RESUMEN

El uso del lenguaje cartográfico es esencial em la formación de los sujeitos, pues posibilita compreender los fenómenos geográficos a partir de sus representaciones. Construir y leer mapas em diferentes propuestas y perspectivas posibilita el reconocimiento del espacio más allá de sus estructuras o concepciones, ampliando la lectura espacial de los individuos sobre el territorio que ocupan. Así, la Cartografia Escolar trabaja en las clases de Geografia tiene función esencial en el proceso de compreensión espacial.En este sentido, el objetivo de esta investigación es compreender el mapa como um lenguaje de representation del lugar y, tmabiém , como instrumento de afirmación de la identidad territorial quilombola en la comunidad de Villa Unión, em Salvaterra (PA). De esse modo, se corrobora com Malcher (2011) cuando enfatiza que la territorialidad quilombola es el elemento principal de la identidad colectiva de esos sujetos, ya que, al legitimar la comunidad a través de su modo de vida, produción y sociabilidad, el território quilombola pasa a ser ocupado, usadoy controlado a través de las relaciones ejercidas por esse grupo. Se puede destacar que ese proceso se caracteriza en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola como fundamento que orienta esse tipo de modalidad de ensenãnza. Em este contexto, esta investigación tiene como espaço de análisis uma escuela municipal quilombola, ubicada em la comunidad quilombola Villa Unión/Campina, em Salvaterra, ciudad del estado de Pará, norte de Brasil,cuyos sujetos investigados son profesores de Geografia y alumnos del 6º año de la Ensenãnza Fundamental. Se trata de uma investigación partcicipante, de sesgo cualitativo, que utiliza como instrumentos de investigación la observación de clases, la entrevistas com profesores, la construcción y el análisis de mapas mentales hechos por los alumnos , siguiendo un enfoque fenomenológico.La importancia de este modo de cartografiar se fundamenta en el trabajo de esos mapas como recurso didáctico. De ese modo, se entiende que esse tipo de lenguaje en la enseñanza de Geografia posibilita al alunmo compreender su lugar, la construcción de sus territorialidades y, por lo tanto,reconocerse em el espacio y afirmar su identidad.Se entidende que esta concepción posibilita una nueva propusta de ensenãr y articular la Cartografia en las clases de Geografia de Ensenãnza Fundamental par las comunidades quilombolas. Así, la propuesta metodológica utilizada en campo demonstró que el uso del lenguaje cartográfico de forma social y subjetiva en la ensenãnza de Geografia, realizado em la Educación Escolar Quilombola, contribuye de manera efectiva con la relación entre el sujeito y su espacio de vivencia, a la medida que rescata sus experiencias y trabaja su espacialidad.



**Palabras clave:** Cartografia Escolar. Lugar. Identidad Territorial. Educación Quilombola. Mapas Mentales.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 01** Mapa Mental de aluna quilombola. .....1
**Figura 02** Baía do Marajó.....20
**Figura 03** Mapa de localização do município de Salvaterra, segundo a regionalização do IBGE.....24
**Figura 04** Mapa de localização das comunidades quilombolas de Salvaterra.....30
**Figura 05** Mapa de localização da escola quilombola.....34
**Figura 06** Mapa de localização do trajeto da pesquisa .....36
**Figura 07** Mapa sobre o rio Amazonas .....38
**Figura 08** Residência na comunidade .....52
**Figura 09** Trecho da rodovia PA-154 e residências da comunidade .....52
**Figura 10** Muro da fachada da escola .....53
**Figura 11** Trecho da ancestralidade quilombola escrito na fachada da escola.....53
**Figura 12** Mapa mental do local de pesquisa .....54
**Figura 13** Mapa sobre o rio Amazonas .....59
**Figura 14** Território do Marajó no século XVIII .....63
**Figura 15** Mapa de freguesias do Marajó .....64
**Figura 16** O território quilombola de Salvaterra, Marajó.....69
**Figura 17** Crianças e cartografia escolar: áreas de pesquisa .....73
**Figura 18** Mapa de cheiros da casa .....75
**Figura 19** Mapa mental da área central da cidade de Presidente Prudente. .....75
**Figura 20** Mapa participativo dos alunos quilombolas da E.M.E.F.Q. Maria Lúcia Ledo Carvalho .....77
**Figura 21** Início da formação continuada.....84
**Figura 22** Elaboração da sequência didática e do mapa mental.....85
**Figura 23** Mapa mental de uma aluna do 6º ano .....87
**Figura 24** Relação dos documentos curriculares com a escola .....90
**Figura 25** Livro didático Para Viver Juntos 6º ano. .....111
**Figura 26** Módulo 2 do livro didático .....112
**Figura 27** Trecho do item de cartografia .....113
**Figura 28** Trecho sobre representação cartográfica .....115
**Figura 29** Tipos de representação cartográfica.....116
**Figura 30** Cartografia indígena.....117

**Figura 31** Cartografia tátil .....118
**Figura 32** Mapa mental de aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Salvaterra .....120
**Figura 33** Chegada para o trabalho de campo na praia de Joanes- Salvaterra. .....125
**Figura 34** Alunos conversando com morador local e observando a forma de relevo 126
**Figura 35** Professora de Geografia e alunos caminhando pela área externa ao prédio escolar na área de recreação da escola para anotações em campo. .....128
**Figura 36** Professora de Geografia e alunos caminhando na quadra da escola.....129
**Figura 37** Mapa mental elaborado por aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Campina.....135
**Figura 38** Mapa mental elaborado por aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Campina.....136
**Figura 39** Mapa mental elaborado por aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Campina.....139
**Figura 40** Mapa mental elaborado por aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Campina.....138
**Figura 41** Mapa mental elaborado por aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Campina.....139
**Figura 42** Mapa mental elaborado por aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Campina.....140
**Figura 43** Mapa mental elaborado por aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Campina.....141

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 01** Roteiro de observação .....46
**Quadro 02** Trecho do eixo "a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo". .....92
**Quadro 03** Trecho do eixo "a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo". .....93
**Quadro 04** O lugar e a cartografia na BNCC .....98
**Quadro 05** O lugar e a cartografia na BNCC .....99
**Quadro 06** Matriz curricular do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais .....105
**Quadro 07** Conteúdo de Geografia da matriz curricular da disciplina de Educação e Cultura Quilombola .....107
**Quadro 08** Etapas metodológicas do trabalho com mapas mentais .....131

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| Associação Brasileira de Antropologia | ABA |
| Associação Cartográfica Internacional | ICA |
| Base Nacional Comum Curricular | BNCC |
| Conselho Nacional de Educação | CNE |
| Diretrizes Curriculares Nacionais | DCN’s |
| Educação de Jovens e Adultos | EJA |
| Grupo de Estudo de Cartografia para Crianças e Escolares | GECE |
| Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará | IFPA |
| Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária | INCRA |
| Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | INEP |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | LDB |
| Ministério da Educação | MEC |
| Plano Nacional de Educação | PNE |
| Parâmetros Nacionais Curriculares | PCN |
| Programa Nacional do Livro Didático | PNLD |
| Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia | PNCSA |

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO .....19**
**1. O MAPA DA PESQUISA** .....37
1.1 A Projeção: Encontro com o "objeto- fenômeno" de pesquisa .....38
1.2 A orientação: O percurso metodológico .....39
1.3 A escala: O local de pesquisa .....48
1.4 Legenda: Conceitos geográficos de lugar e identidade territorial .....53
**2. VIAGEM AO TERRITÓRIO MARAJOARA: DOS MAPAS COLONIAIS À CARTOGRAFIA ESCOLAR QUILOMBOLA EM SALVATERRA (PA)** .....58
2.1 Fragmentos do percurso da Cartografia a partir do Marajó .....58
2.2 A Cartografia Escolar no ensino de Geografia: percurso, fundamentos e possibilidades .....69
2.3 A Cartografia na formação inicial e continuada do professor de Geografia .....76
**3. OS SENTIDOS DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E DO LUGAR NO CURRÍCULO E NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA** .....86
3.1 A cartografia e o conceito de lugar no currículo oficial de Geografia do Ensino Fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular .....86
3.2 Discussões curriculares de Educação Escolar Quilombola em Salvaterra: breve olhar sobre o conceito de Lugar e a Cartografia .....101
3.3 O conceito de lugar e a linguagem cartográfica no livro didático de Geografia .....107
**4. Uma cartografia escolar do lugar e da identidade territorial quilombola** .....119
4.1 Um olhar sobre o ensino de Geografia na escola quilombola .....120
4.2 O mapa mental como recurso didático na linguagem cartográfica .....128
4.3 O mapa mental da comunidade quilombola: instrumento de afirmação de identidade e de potência do lugar. .....131
**CONSIDERAÇÕES FINAIS** .....141
**Referências**
**Apêndices**

# PRÓLOGO

Escrever uma tese, encerrar mais um ciclo , dar início a um novo passo.Escrever sobre Geografia, ensino, Amazônia, sobre um território, um lugar, chamado quilombo. Essa viagem começou há dez há atrás na graduação, ao estudar a interface da educação do campo em uma escola quilombola, no nordeste paraense.Foi o primeiro esforço em construir um trabalho acadêmico e mergulhar no projeto de uma educação diferenciada. Dessa vez foi um pouco diferente, exigiu um estudo mais aprofundado, delimitado, sobre outro viés.

Essa tarefa em campo teve início numa manhã de céu azul , ensolarada.Saí do porto de Belém e foram algumas horas de espera no terminal, apreensiva para chegar ao destino.Vi uma baía de ondas leves, com águas jogadas ao caminho de Salvaterra, meu olhar capturava uma Amazônia que tinha sido ocupada por europeus e que até hoje atiça outros olhares, a exemplo dos quase vinte estrangeiros que embarcaram comigo por esse vasto território, como bem escreveu Ab'saber (2003) ao relatar a floresta, os rios,a cor da água e grupos étnicos.

Essa relação é mais forte do que eu poderia imaginar porque meu avô materno passou boa parte de sua vida construíndo barcos e navios que saiam desse mesmo porto, as lembranças que tenho são histórias de um velho carpinteiro naval, carregadas com outras contadas por meu avô paterno, homem negro, de forte ancestralidade, sobre os familiares do "lado" do Marajó, mas hoje conto uma outra história, aquela pelas lentes da Geografia, apesar de nunca de tido a oportunidade de navegar em uma embarcação construída por aquele avô carpinteiro, mas sei que atravessar essa baía, fazer uma Geografia da Amazônia, não é tão simples.

O foco agora volta-se para o ensino de Geografia, tentando compreendê-lo em outros contextos, outros espaços, outros lugares. Dizem que ensinar vem do latim insignare, que significa apontar para uma direção, indicar o caminho, e que Geografia também vem de origem grega, de uma perspectiva clássica sobre o estudo da Terra. Hoje ela é mais do que isso, porque há muitas Geografias, existem muitos modos de Geografar e também de cartografar.

Foi em busca de outras cartografias que percorri essas águas, atravessei estradas até chegar no território quilombola em Salvaterra, com o desejo de compreender uma cartografia trabalhada a partir do ensino de Geografia, de um espaço formal, institucionalizado,mas que não deixou de ir ao encontro de saberes e culturas.

Dessa forma, enquanto uma professora de Geografia da Amazônia, tento narrar a vocês todo esse percurso, esse ato de cartografar com professores e alunos quilombolas, num lugar, que talvez não seja meu, mas que também é um pouco parte de mim, carregado por alguém que nasceu e cresceu numa região composta de muitos territórios, de muita diversidade, de ribeirinhos,indígenas, quilombolas, negros, brancos, mulheres, homens, crianças. É nesse processo que minha viagem da tese efetivamente começa. Então, vamos lá.

Belém, no inverno amazônico, 6 de janeiro de 2019.

# INTRODUÇÃO

## É preciso caminhar, navegar e mapear pelo ensino de Geografia no quilombo

**Figura 02**: Baía do Marajó.
**Fonte**: Pesquisa de Campo, 2017.

*Onda após onda, o barco ainda flutua*
*Ao sabor do acaso*
*Apesar dos pesares*
*Ao sabor do acaso... Flutua*

*Então, preste atenção: o mar não ensina, insinua*
*Estamos no mesmo barco, sob a mesma lua*
*No mar, em marte, em qualquer parte*
*Estaremos sempre sob a mesma lua...*

*Âncora, vela*
*Qual me leva?*
*Qual me prende?*
*Mapas e bússola*
*Sorte e acaso*
*Quem sabe (?) do que depende?*

(Mapas do Acaso, Engenheiros do Hawaii)

Ao iniciar o doutorado, me veio em mente como seria o processo de construção de uma tese: em alguns momentos, um total estranhamento; em outros, certo desespero e até alívio. Os caminhos que representam este estudo aconteceram sobrevoando várias cidades, percorrendo muitas estradas e navegando, em vários momentos, a Baía do Marajó, o que expressa exatamente o desafio de produzir esta tese sobre a cartografia escolar no âmbito educacional quilombola.[1]

Apesar da cartografia ser amplamente discutida em trabalhos acadêmicos que abordam o ensino de Geografia, ainda são poucos os estudos que focam esse tipo de temática no contexto escolar quilombola. De acordo com as pesquisas realizadas por Larchert e Oliveira (2013), Miranda (2016), Campos e Gallinari (2017), Arruti (2017) e Carril (2017), o cenário da educação escolar quilombola no Brasil é contextualizado por situações que demandam melhores condições de trabalho ao processo de implementação dessa modalidade de ensino.

O histórico de institucionalização da educação escolar quilombola é uma conquista dos movimentos negro e quilombola para que o acesso ao ensino chegasse de forma satisfatória à essas populações, como reconhecimento do direito à educação, algo que foi discutido e colocado como proposta desde o processo de implementação da Lei n$^{o}$ 10.639/03, sendo referenciada no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2013.

[1] Usarei a primeira pessoa do singular em grande parte do trabalho, pois toda a experiência vivenciada em campo nem sempre consegue ser mapeada/transcrita no papel sem buscar revelar a essência do fenômeno investigado.

Diante de diversas discussões e atividades organizadas pelo Grupo de Trabalho para Educação Quilombola, no Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Desse modo, o ensino destinado às populações quilombolas como política pública educacional abrange a seguinte definição central:

> Art. 9º: A Educação Escolar Quilombola compreende:
> I – escolas quilombolas
> II – escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.
> Parágrafo Único: Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. (BRASIL, 2012, p. 18).

Ao contextualizar a educação escolar quilombola, o território aparece como categoria principal, definindo essa política pública. Nesse sentido, a definição de Quilombo no Brasil perpassa diferentes momentos do processo histórico de ancestralidade das populações negras no país, buscando não recair sobre uma conotação que naturaliza esse termo somente ao processo de escravidão dos negros em séculos passados.

Esse fato me levou a percorrer as diferentes ressignificações que o conceito de Quilombo foi ganhando ao longo do tempo. Além disso, segundo Munanga (1996), essa palavra é originária da língua bantu, o umbundo, referindo-se a *Kilombo*, e, no Brasil, essa relação refere-se aos povos bantu que pertenciam a territórios da África Central, como Zaira e Angola, e que foram escravizados em território brasileiro. Nesse caso,

> Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou *mukambu*, tanto em Kimbundu como em Kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de fieira, tipo de suportes com forquilhas utilizados para erguer choupanas nos acampamentos. (GOMES, 2015, p. 10).

Esse autor também afirma que, no Brasil, antes do termo Quilombo utilizou-se a denominação Mocambo, nos primeiros anos da colonização. Nesse caso, "*mocambos* (estruturas para erguer casas) teriam se transformado em *quilombos* (acampamentos), e tais expressões africanas ganharam traduções atlânticas entre o Brasil e a África desde o século XVI" (SCHWARTZ, 1987 apud GOMES, 2015, p. 11). Nos registros coloniais, surgiram algumas definições de quilombo, como na legislação de 1740, em que o Conselho Ultramarino instituiu como "toda a habitação de negros fugidos que passem

de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles" (GOMES, 2015, p. 73).

Durante o período imperial, "esses critérios ficaram ainda mais largos, de forma que a reunião de três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes, poderia ser considerado um quilombo" (ARRUTI, 2017, p. 109). O fato é que o quilombo histórico, segundo Fiabani (2012), ancorava-se nos seguintes processos: a formação, a reprodução e a resistência. No decorrer desses anos de regime colonial e imperial, a repressão contra esse modelo organizado pela população negra foi intensa.

> A rebeldia negra foi um problema na vida institucional brasileira, representou um sacrifício intenso, violentou o processo histórico e originou um amplo debate historiográfico. Com relação ao sistema escravocrata, a rebeldia negra, a insurreição racial, foi um processo contínuo e esporádico, como fez ver a historiografia oficial. (MOURA, 1988, p. 222).

Esse processo não foi diferente na Amazônia, especificamente no Pará, no final do século XVIII e início do século XIX. Castro (1999) relata que grupos sociais que lutavam contra a opressão escravista na região ocuparam, coletivamente, terras no interior do território e formaram os mocambos ou quilombos. A ocupação dessas áreas foi tão intensa que muitos estavam localizados em áreas próximas de rios e igarapés menos povoados. Diante desse cenário:

> No Grão-Pará, alguns mocambos estavam situados em campos alagados a maior parte do ano, mas desde os primeiros tempos eram conhecidas as articulações com as senzalas. Não raro houve conflitos entre quilombolas e cativos nas plantações, motivados por desconfianças, roubos, delações e mesmo ciúmes. (GOMES, 2015, p. 28).

A formação desses quilombos no território amazônico foi fruto da grande mão de obra de negros africanos trazidos por europeus para serem escravizados em terras de ocupação colonial. Como no restante do Brasil, os africanos se organizaram e lutaram contra o sistema escravista imposto por portugueses, franceses e holandeses, no interior da Amazônia. Assim:

> Em pleno século XVII, primeiro da ocupação do vasto território do Grão-Pará e Maranhão, quando a crônica da escravidão ainda não havia revelado a existência de numerosa escravaria negra, já havia notícia de quilombos e de medida tomadas para destruí-los. O braço negro era caro e escasso; do índio abundante e barato. Logo, o genocídio também encareceu o produto das selvas americanas. Índio não se adaptou ao cativeiro dos brancos, mas a terra era boa e logo produziu lucros que permitiram desenvolver rapidamente o tráfico de peças d'África. Ao contrario do que afirmam certos historiadores, o Grão-Pará e Maranhão conheceu a escravatura negra a partir dos primeiros tempos da ocupação do território pelos europeus. Aonde ia o senhor, lá ia também o escravo carregando pesadas bagagens. (SALLES, 2015, p. 92).

Como minha área de estudo foi no município de Salvaterra (Figura 03), localizado na porção leste da mesorregião do Marajó, no estado do Pará, também busquei entender como ocorreu a formação dos quilombos na região. Nesse caso, percorrer o território marajoara é caminhar por um contraste de paisagens naturais compostas por rios, lagos, ilhas, praias, eventos geológicos, enfim, elementos que compõem esse imenso arquipélago dividido oficialmente nas seguintes microrregiões: Arari, Furo de Breves e Portel.

**Figura 03** - Mapa de localização do município de Salvaterra, segundo a regionalização do IBGE.

**Fonte**: IBGE.

Narrar o processo histórico de formação das comunidades quilombolas de Salvaterra é viajar no tempo por meio de fontes históricas, relatos de viajantes, textos historiográficos, geográficos, e contar como a presença africana foi levada para a região. Segundo Pacheco (2017, p. 1), a coroa portuguesa, durante seu processo de ocupação, instalou "o modelo de distribuição de terras a famílias fidalgas portuguesas, por meio de política concessionária de sesmarias, criou uma elite de donatários na vasta extensão territorial do Marajó frente ao encolhimento das terras indígenas".

A questão fundiária desse período foi o que dizimou populações indígenas na região e intensificou a inserção de mão de obra negra africana escravizada. O estudo realizado por Hébette (2004, p. 34) aponta que, na época do estado do Grão-Pará e

Maranhão, “as primeiras sesmarias foram concedidas na Ilha de Marajó, nas proximidades do rio Arari. De 1741 até o fim do século XVIII, foram atribuídas naquela ilha mais ou menos 100 sesmarias”. Nesse último século, com a criação da Companhia do Comércio do Grão-Pará, em meio ao regime pombalino, o tráfico negreiro tornou-se mais utilizado. Nesse caso,

> O ingresso de africanos, a partir do final do século XVII, era realizado através da Companhia de Comércio do Maranhão, como uma atividade irregular e pouco constante até a criação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. É importante notar que, desde o final do século XVII, a coroa portuguesa já admitia a possibilidade da introdução de escravos africanos nos portos de Belém e São Luís, sob condições devidamente ajustadas para a sua introdução, com os fornecedores da praça de Cacheu.
> [...]
> A introdução de escravos africanos foi atendida pela coroa, de acordo com os documentos relacionados com a forma de repartição entre as capitanias, seus moradores e as atividades para onde foram destinados. Algumas solicitações eram de proprietários de engenhos de açúcar, que reclamavam da falta de trabalhadores para a colheita em suas fazendas. Também o governo procurava atender as necessidades dos lavradores que tinham problemas com a falta de mão de obra em suas roças. (DIAS, 2016, p. 278-280).

Ao longo desse período, o autor relata que em vários documentos das autoridades da coroa havia a orientação para que os oficiais acabassem com os antigos mocambos e sua continuidade, os atuais quilombos. Salvaterra, antes de tornar-se município, era uma antiga vila, que virou distrito, onde compreendia as aldeias dos Sacacas e de Nossa Senhora da Conceição do Igarapé Grande, e hoje abrange o antigo vilarejo de Joanes.

> A vila de Salvaterra, localizada junto à “boca do igarapé grande” e a “três léguas por terra” da vila de Monforte e próxima do lugar de Mondim, era o antigo aldeamento da Conceição ou Sacacas, dirigido pelos frades capuchos da Conceição. O templo deixado na vila pelos sacerdotes carecia de reparos, assim como as residências do diretor e vigário “são pequenas, arruinadas e com pouca acomodação”. A vila dispunha de quarenta e duas casas “que formam uma praça de que se compõe a dita vila sem mais ruas”. A vila carecia de prédios públicos para abrigar a casa da câmara e a cadeia “que devem ter todas as vilas na forma determinada”. (DIAS, 2016, p. 450).

Quanto à questão escravista nessa porção da região, Baena (2004), ao analisar dados do século XIX a respeito do contingente populacional das vilas marajoaras, afirma que havia 31 escravos em Salvaterra na década de 1830. O autor também apresenta dados historiográficos do século XVIII que estão vinculados à atual formação de territórios quilombolas nesta vila.

> Baena descreve a “roça São Macário”, no século XVIII, “aderente” à fazenda São Lourenço ou Paracauari que pertenceu aos padres mercedários e, no ano

> de 1794, foi-lhes sequestrada. Essa informação é um elo importante dos povoados negros de Salvaterra, pois nas terras dessa ordem surgem as terras de Santa Mercês, ocupadas pelos "pretos velhos" de Bacabal, do Bairro Alto. (ACEVEDO, 2009, p. 214).

Atualmente, Bacabal é uma comunidade quilombola reconhecida e titulada no município de Salvaterra. A fim de entender o quilombo contemporâneo nessa região, volto ao contexto étnico e político do termo, que no período republicano "não desapareceu, mas sofreu uma radical ressemantização" (ARRUTI, 2017, p. 110). Desse modo, antes de projetar uma noção jurídico-política em termos da legislação brasileira, dentre as definições trazidas pelo movimento negro da década de 1980, temos a seguinte afirmação:

> Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no processo humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. (NASCIMENTO, 1980, p. 263).

Nesse ínterim, na década de 1980 foi criada a Fundação Cultural Palmares, antes vinculada ao Ministério da Cultura, para subsidiar políticas públicas voltadas para a população negra brasileira. Na década de 1990, o termo volta a ser discutido e entendido a partir do contexto fundiário brasileiro, referente às bases legais normativas. No estudo de Gusmão (1993), a autora ressalta que a noção de quilombo incorporada à legislação trouxe alguns equívocos em relação à questão identitária, no sentido de entender o que significa ser remanescente de quilombo. Conforme o art. 68 do ADCT/CF-1988:

> Aos Remanescentes das Comunidades dos Quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos. Garantindo também os direitos culturais, definindo como responsabilidade do Estado a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afrodescendentes. (BRASIL, 1988).

Segundo os estudos de Arruti (2017), Almeida (2002), O'Dwyer (2002) e Leite (2000), essa definição trouxe discussões referentes ao uso comum da terra e da identidade étnica das populações quilombolas. Nesse sentido, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), ao ser convocada pelo Ministério Público Federal, em 1994, criou o Grupo de Trabalho Comunidades Negras Rurais para definir o que seria "remanescente de quilombo". Assim, tem-se a seguinte perspectiva:

> Segundo a Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1994), a categoria "remanescentes de quilombos" deve compreender todos os grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos em um determinado lugar, cuja identidade se

> define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e de valores partilhados. Nesse sentido, eles se constituem como "grupos étnicos", isto é, um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão, cuja territorialidade é caracterizada pelo "uso comum", pela "sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras e por uma ocupação do espaço que teria por base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade" (ABA, 1997 [1994], p. 81-82). (ARRUTI, 2017, p. 113).

Dessa forma, o conceito de quilombo remete à valorização da identidade quilombola, ancestralidade, à vinculação com a terra ligada à coletividade do grupo social. Segundo Almeida (1989), o sentido dessa territorialidade possui diferentes denominações em níveis locais, como: Terras de Santo, Terras de Índios, Terras de Parentes, Terras de Irmandade, Terras de Herança e Terras de Preto, entendidas como áreas doadas, repassadas ou conquistadas por um grupo ou uma pessoa de origem escrava que possua documentação legalizada. Assim, referente à titulação das terras quilombolas, temos a seguinte normativa, do decreto nº 4.887/03:

> Art.1º Os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão procedidos de acordo com o estabelecido neste Decreto. (BRASIL, 2003).

Todo esse percurso referente à definição de quilombo no Brasil ocorreu no sentido de contextualizar o que demarca um território quilombola, de demonstrar como se caracteriza o cenário das comunidades quilombolas em Salvaterra, como a identidade coletiva legitima esse território pelo vínculo com a terra, modo de vida, produção, cultura, buscando abranger políticas públicas de saúde, educação, soberania alimentar. No campo de pesquisa, verifique que:

> Quilombolas de Salvaterra produziram um processo de territorialização que experimenta mudanças devido à existência de condições limitantes à sua existência, aos modos de produzir e de organizar a vida social. As cercas construídas pelos fazendeiros, cujo primeiro significado é de identificação e de relação com um "dono, proprietário", privatizam os recursos (igarapés, lagos) e estabelecem impedimento, coerção, restrição de deslocamentos, de gozo da liberdade de movimentar-se livremente no território. (ACEVEDO, 2009, p. 215).

Percebi que o município de Salvaterra é um território eminentemente quilombola, sendo uma das unidades municipais com maior quantidade de comunidades quilombolas no país. Segundo dados da Fundação Palmares e da Comissão Pró-Índio de São Paulo, atualmente existem 19 comunidades, sendo elas: Bacabal, Santa Luzia

Rosário, Campina, Vila União-Campina, Boa Vista, Deus Ajude, Bairro Alto, Caldeirão, Pau Furado, São Benedito da Ponta, Salvá, Mangueiras, Providência, Siricarí, Paixão, Cururu, Cururuzinho, Água Boa (Mapa 02). No entanto, somente 16 estão certificadas pela Fundação Palmares.[2] Nesse aspecto,

> [...] as constantes lutas das comunidades quilombolas de Salvaterra para a manutenção de sua existência como grupos, especialmente a batalha territorial, é o cerne da organização política, na medida em que o território ocupa um espaço central na definição das próprias comunidades quilombolas [...] (BARGAS; CARDOSO, 2015, p. 472).

No âmbito do processo de reconhecimento das comunidades quilombolas de Salvaterra está o trabalho cartográfico desenvolvido pelo Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), coordenado pelos pesquisadores Alfredo Wagner de Almeida (UFAM) e Rosa Acevedo Marin (NAEA-UFPA). A atuação desses pesquisadores e das atividades desenvolvidas pelo grupo do PNCSA auxiliram em diversos momentos na condução de direitos e políticas públicas voltadas para as populações quilombolas no Brasil, e na Amazônia em especial.

Diante desse cenário, em "Salvaterra, a cartografia realizada configurou-se como uma das primeiras experiências do PNCSA enquanto grupo de pesquisa, num momento em que se pretendia desenvolver também a consolidação dos rumos do Projeto" (BARGAS; CARDOSO, 2015, p. 476). Essa perspectiva cartográfica apresenta modos de representar o espaço, principalmente por práticas coletivas, cujo uso e controle do território é "delineado pelos próprios grupos segundo suas identidades específicas. A tradição, com frequência evocada nessas identidades, aparecerá, porém, como maneira de ser no próprio presente" (ACSELRAD, 2010, p. 5).

Entendo que a utilização de diferentes formas de cartografar está relacionada à funcionalidade do mapa e à duas questões centrais: como? E para quem? Logo, a Cartografia Social surge numa abordagem contra-hegemônica ao que anteriormente era imposto pela ótica política do Estado em relação ao território.

Como parte desse território reconhecido e cartografado, representação de luta e direito, está a escola quilombola, que situa-se como importante espaço institucional de saber escolar e cotidiano[3], resultado do ato de reivindicação dos moradores ao ensino

[2] Comunidades quilombolas certificadas: Vila União-Campina, Bacabal, Santa Luzia, Campina, Rosário, Deus Ajude, Bairro Alto, Caldeirão, Pau Furado, Siricarí, Mangueira, Salvá, Paixão.

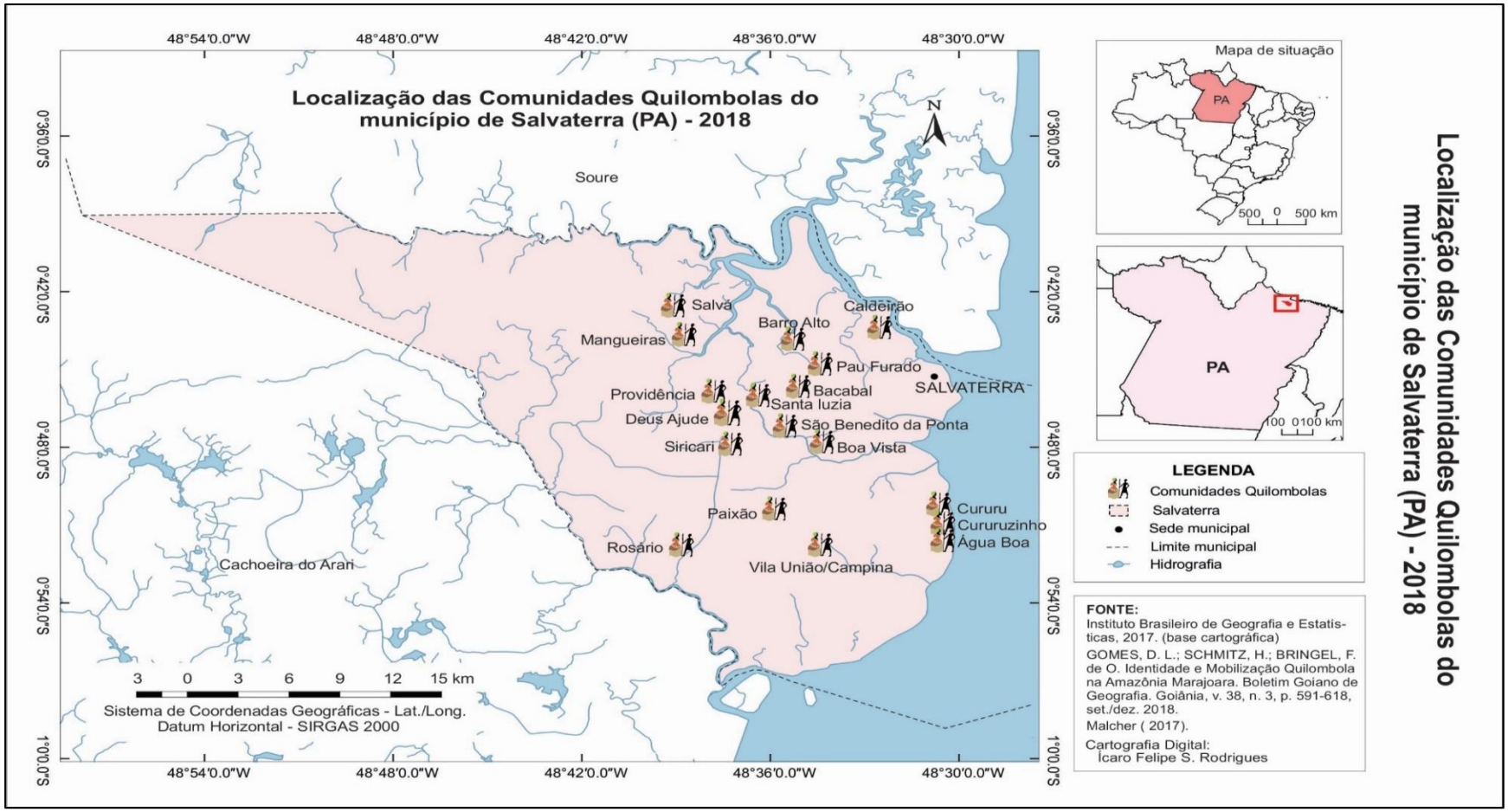
[3] A luta por essa escola na comunidade, portanto, diz respeito ao direito de acesso à escolarização, no lugar onde vivem, onde têm suas vivências culturais, artísticas, políticas, de tal modo que a presença desse espaço educacional também está relacionada ao reconhecimento das identidades étnica e cultural quilombolas. A comunidade assinala para a necessidade de processos de ensino-aprendizagem que

escolarizado na comunidade, assegurando o que está previsto nas DCN’s para Educação Escolar Quilombola.

Nesse sentido, o ensino de Geografia tem um papel essencial para o fortalecimento da identidade territorial, haja vista que a territorialidade quilombola fortalecida está ligada aos fatores sociais, político-econômicos e culturai

contribuem para a afirmação identitária dos educandos, em interface com seus contextos socioculturais (CAMPOS, 2017, p. 63).

**Figura 04** - Mapa de localização das comunidades quilombolas de Salvaterra.




**Fonte:** IBGE, GOMES; SCHMITZ; BRINGEL (2018), MALCHER (2017).

Quanto à importância dos mapas, concebo que são produtos cartográficos de discurso que precisam estar presentes sob diferentes abordagens em sala de aula. Assim, "é na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço" (ALMEIDA; PASSINI, 2013, p. 11), uma vez que o uso da linguagem cartográfica é essencial na formação dos sujeitos, pois possibilita compreender os fenômenos geográficos a partir de suas representações.

Na construção e leitura de mapas em diferentes propostas e perspectivas, o reconhecimento do espaço está centrado em estruturas ou diversas concepções, ampliando a leitura espacial dos indivíduos sobre o território que ocupam. Esse tipo de linguagem no ensino de Geografia possibilita aos alunos compreenderem seus territórios, a construção de suas territorialidades e, portanto, se reconhecerem no espaço e afirmarem suas identidades. Destaco que esta concepção permite uma nova proposta de ensinar e articular a Cartografia nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental para as comunidades quilombolas, na perspectiva de construir mapas que fortaleçam e representem o lugar e a identidade territorial dos alunos quilombolas.

Na Geografia, o uso do conhecimento cartográfico no ensino cria condições para que a criança faça a leitura de seu espaço vivido. Por isso, "ao fazer os traçados dos percursos, os alunos partem da informação da memória, imagens mentais do espaço em que vivem, e marcam limites, organizam os lugares" (CASTELLAR, 2011, p. 123-124). Assim, a importância desse modo de cartografar fundamenta-se na ideia de que as cartas ou mapas mentais "são instrumentos eficazes para compreender os valores que os indivíduos atribuem aos diferentes lugares" (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 314).

Esse tipo de atividade permite que o professor trabalhe os conteúdos geográficos a partir da elaboração de representações a respeito do espaço vivido dos alunos, no sentido de levá-los à interpretação do fenômeno espacial. Para reforçar a importância do uso desses mapas no ensino de Geografia, concordo com Richter (2011), que afirma:

> [...] esse tipo de representação espacial se instaura na possibilidade de fazer com que o mapa possa expressar diferentes elementos presentes no cotidiano da sociedade e que seus construtores tenham a liberdade de incluir na sua produção interpretações particulares e/ou coletivas. (RICHTER, 2011, p. 128).

Essa concepção não oculta o papel da alfabetização cartográfica, mas busca representar tudo aquilo que as percepções captam durante a análise espacial, como os elementos sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, os mapas mentais contribuem

para a formação de conceitos científicos no ensino de Geografia, sendo o momento em que o aluno representa cartograficamente as informações que estão presentes em seu cotidiano, no território.

Desse modo, meu ponto de partida constitui-se a partir da seguinte problemática: como o mapa pode ser utilizado enquanto linguagem no ensino de Geografia e, ao mesmo tempo, como instrumento de reconhecimento do lugar e de afirmação da identidade territorial quilombola na escola da comunidade de Vila União, em Salvaterra (PA)?

Nesse caso, ao buscar outro modo de cartografar a partir do ensino de Geografia, trago as seguintes questões: qual Geografia é ensinada no quilombo? Qual a representação da comunidade quilombola enquanto lugar de vivência, experiência? Como os saberes cotidianos podem estar associados à linguagem cartográfica e serem trabalhados na escola quilombola?

Assim, defendo a seguinte tese: o ensino de Geografia em escolas quilombolas pode ser potencializado ao se utilizar a linguagem cartográfica por meio dos mapas mentais para o reconhecimento do lugar e de afirmação da identidade territorial dos alunos.

E, com o intuito de responder os questionamentos desta tese, delineei os seguintes objetivos:

**Geral**

- Compreender a contribuição do ensino de Geografia para a Educação Escolar Quilombola a partir da utilização de mapas mentais como proposta potencializadora da valorização da identidade territorial e do pertencimento do lugar.

**Específicos**

- Conhecer como a linguagem cartográfica é utilizada no ensino de Geografia e na formação de professores da Educação Escolar Quilombola;

- Discutir como o conceito de lugar e a Cartografia Escolar apresentam-se nos currículos oficiais para o ensino de Geografia e no livro didático da Educação Escolar Quilombola;

- Apresentar uma proposta de Cartografia Escolar que contribua para a valorização do lugar e da identidade territorial dos alunos quilombolas.

Nesse caso, justifico que as cartografias construídas pelos alunos quilombolas a partir da autenticidade de seus territórios podem trazer representações que afirmem seus espaços de apropriação e uso, seus lugares, suas identidades. Dessa forma, entendo que:

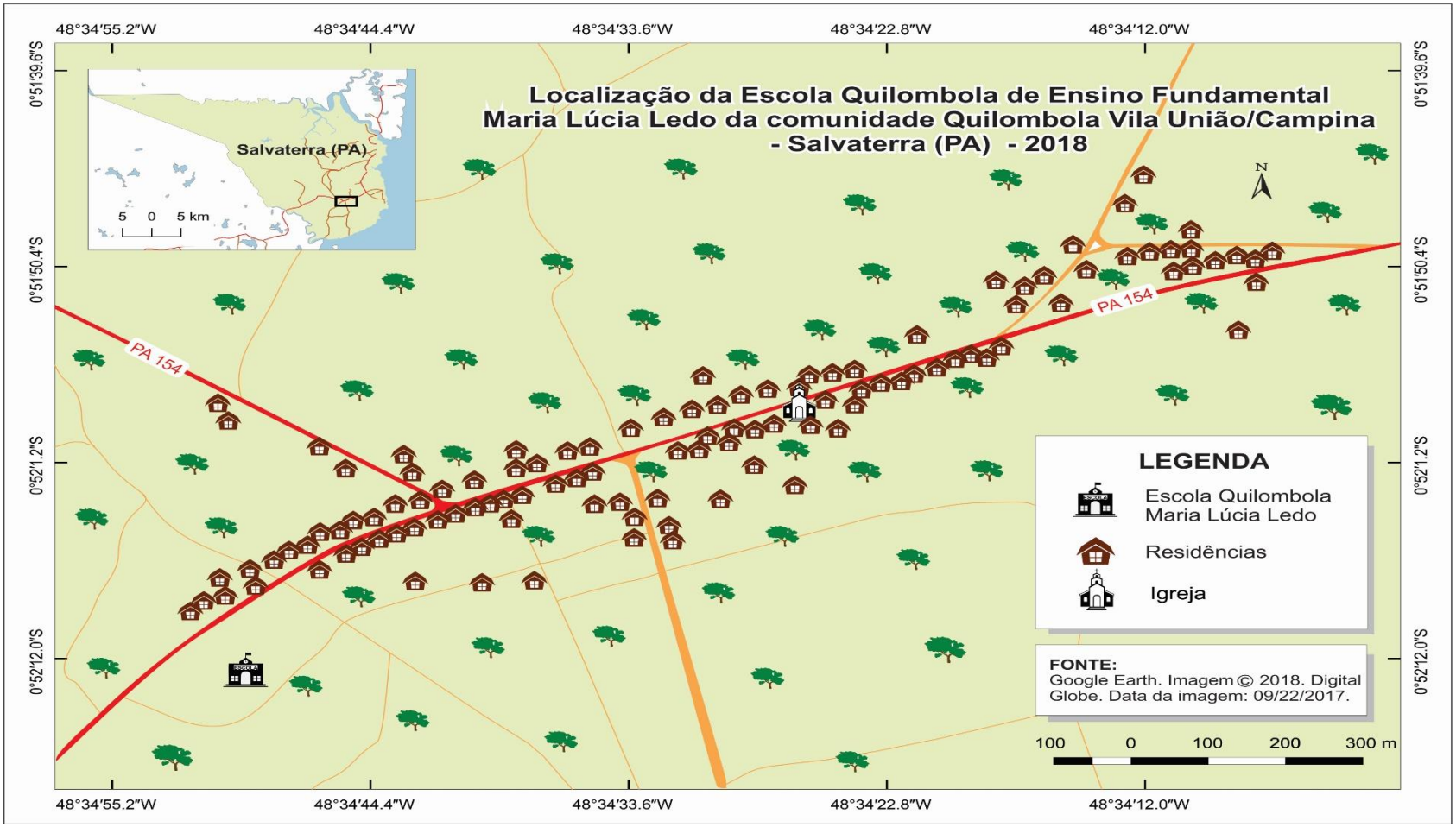
> Na construção desta cartografia, devemos praticar um aprendizado pela experiência (TORBERT, 1975), onde a experiência fenomenológica é o fundamento da experiência empírica. Tendo este parâmetro como referência, exploradas as relações de distâncias e de direção, poderemos intentar a cartografia dos lugares. (HOLZER; HOLZER, 2005, p. 214).

Dessa forma, o trabalho com mapas não deve acontecer apenas de modo ilustrativo, como vem ocorrendo em alguns casos em sala de aula. A fuga inicial para esse problema é entender que "o indivíduo que não consegue usar um mapa está impedido de pensar aspectos do território que não estejam registrados em sua memória" (ALMEIDA, 2004, p. 17).

O professor deve possibilitar aos alunos o reconhecimento e entendimento dos fenômenos geográficos que estão representados nos mapas. Segundo Castellar (2011, p. 122), "quando assumimos que a linguagem cartográfica é uma estratégia de ensino ou um procedimento, não estamos desconsiderando que ela também seja uma técnica, mas que, para o ensino, ela é uma linguagem importante". Isso porque tem-se a clareza de que os avanços na Cartografia Escolar vieram acompanhando o percurso da Geografia. Assim, a utilização de desenhos, mapas mentais, croquis, maquetes, dentre outros, destacam a representação de diferentes espaços vividos e práticas sociais.

Diante disso, o cenário de investigação sobre a cartografia escolar do lugar e da identidade territorial quilombola é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Lúcia Ledo, situada na comunidade quilombola Vila União-Campina (Figura 05), no município de Salvaterra (PA). Um fator importante na escolha do lócus refere-se ao processo de implementação da educação escolar quilombola em um município que tem a cartografia quilombola no currículo e no conteúdo de Geografia do ensino fundamental, buscando atender o que solicita essa modalidade de ensino.

**Figura 05** - Mapa de localização da escola quilombola.




**Fonte:** Pesquisa de campo (2018). Elaborado por Rodrigues (2018).

Para realizar esta pesquisa, utilizei uma abordagem qualitativa do tipo participante para coleta empírica dos dados, e a concepção fenomenológica-cultural para interpretação do material final. Assim, para alcançar os objetivos desta tese, realizei as seguintes etapas metodológicas:

- Revisão literária de livros, artigos, revistas, dissertações e teses sobre a questão quilombola, educação escolar quilombola, Cartografia, cartografia escolar no ensino de Geografia e dos conceitos de lugar, e identidade territorial.

- O trajeto da pesquisa em campo (Figura 06) ocorreu em dois pontos principais: com saída do terminal hidroviário de Belém, pegávamos a lancha até o terminal hidroviário de Salvaterra, para chegarmos até a escola situada na comunidade e a Secretaria Municipal de Educação.

- O primeiro contato com a escola e a Secretaria Municipal de Educação ocorreu em 2017, para apresentação do projeto e dos instrumentos éticos da pesquisa, como: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), para respeitar o direito de consentimento dos sujeitos entrevistados; e o Termo de Anuência para a escola e Secretaria de Educação, para garantir a realização da pesquisa. Além da coleta de documentos como: matriz curricular do município e da educação escolar quilombola.

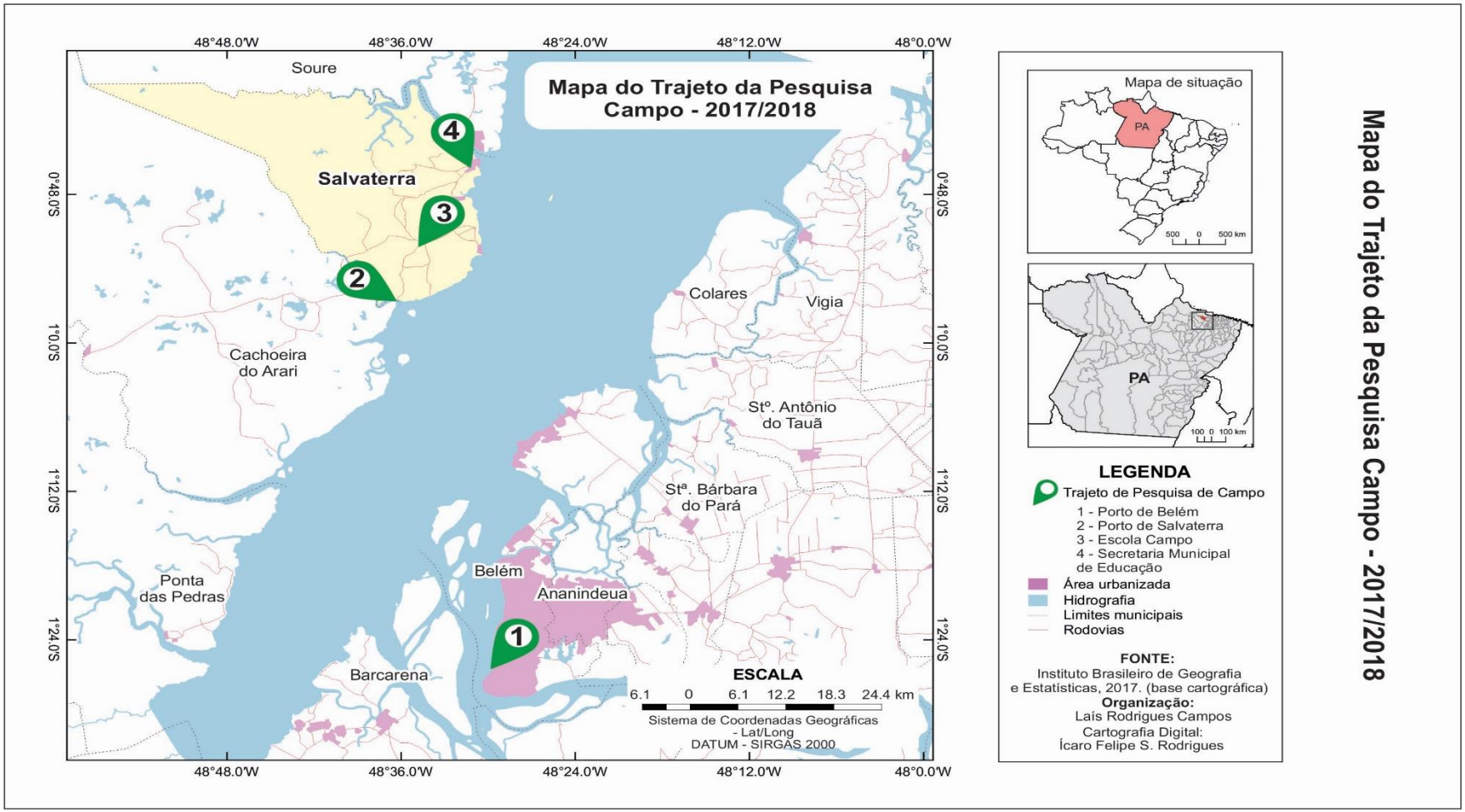
- Entrevista com as professoras da pesquisa, mediante um roteiro com perguntas abertas (Apêndice B) referentes à temática investigada, e investigação do material didático e das metodologias utilizadas nas aulas de Geografia.

- Observação de 15 aulas em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental I, uma em 2017 e outra em 2018, com um total de 40 alunos oriundos de comunidades quilombolas e outras localidades próximas.

- Realização de formação continuada sobre linguagem cartográfica na educação escolar quilombola (Apêndice C) aos professores da escola pesquisada, a partir do uso de mapas mentais.

- Aplicação da proposta metodológica com os alunos para construção de mapas mentais referentes à compreensão do lugar e da identidade territorial quilombola durante a aula de Geografia, com a participação da professora da disciplina em sala.

**Figura 06** - Mapa de localização do trajeto da pesquisa.




**Fonte:** Pesquisa de campo (2018). Elaborado por Rodrigues (2018).

Buscando responder todas as questões que foram levantadas, esta tese está estruturada em quatro seções. Na primeira seção, apresento o mapa de construção da pesquisa através de seus principais elementos, como o percurso que realizei, o meu encontro com o objeto, as orientações metodológicas do estudo, o lócus de investigação e uma breve discussão teórica dos principais conceitos geográficos da tese.

Na segunda seção, apresento algumas abordagens sobre a Cartografia e seus desdobramentos na Cartografia Escolar, além das diferentes concepções sobre a utilização da linguagem cartográfica na formação de professores e no ensino de Geografia. Na terceira seção, apresento as discussões teóricas e as análises sobre a linguagem cartográfica no currículo oficial de Geografia do Ensino Fundamental e da Educação Escolar Quilombola de Salvaterra, a partir dos conteúdos geográficos e sua abordagem no livro didático.

Na quarta seção, apresento a escola quilombola de Vila União, o ensino de Geografia realizado nessa modalidade de educação, os caminhos de construção para uma cartografia escolar da identidade territorial quilombola e a efetivação desse processo com a apresentação dos mapas mentais, trazendo as interpretações e análises sobre esse material cartográfico. E, por fim, as considerações finais sobre os resultados desta pesquisa.

# SEÇÃO 1

## O mapa da pesquisa

**Figura 07 -** Mapa sobre o rio Amazonas.
**Legenda:** Mapa que contém a entrada para o rio Amazonas, com a posição da costa boreal da Ilha Grande de Joanes lavada pelas águas da foz austral deste rio; à costa do Macapá, a foz do rio Araguari.
**Fonte:** Biblioteca Digital Luso-Brasileira.

> *As ideias nascem como os grandes rios, começam como filetes e ao longo de seu percurso tornam-se grandes rios que chamam a atenção em certos momentos da história. As ideias também fazem seus caminhos...*
> *(Milton Santos, 2008, p. 40)*

O mapa sobre o rio Amazonas (Figura 07), desenhado à tinta nanquim no século XVIII pelo astrônomo José Simões de Carvalho, demonstra o processo de apropriação e ocupação do atual território do Marajó pelos portugueses. Esse caminho das águas, com essa travessia cartografada oficialmente, representa nosso percurso até a área de estudo – a escola da comunidade quilombola Vila União/Campinas, em Salvaterra (PA) –, em busca de outras cartografias construídas pelos remanescentes de quilombos da região.

Mesmo sem imaginar, os primeiros rabiscos de nosso mapa (esta tese) foram construídos a partir de ideias que também fazem parte da trajetória de professora, geógrafa e pesquisadora frente a esse percurso de grandes rios, como escreveu Milton Santos (2008). Isso "porque os mapas podem extrair as raízes de nossa própria experiência. Nós os lemos como transcrições de nós mesmos" (HARLEY, 1987, p. 1, tradução nossa). Nesse cartografar, mergulhou-se no eu e nos quilombolas.

Por isso, nesta seção são apresentados todos os elementos que compõem o mapa da pesquisa, de modo a narrar o caminho de investigação do objeto-fenômeno, fonte de uma imersão profunda em campo, haja vista que todo trabalho que segue uma abordagem fenomenológica necessita de uma narrativa das experiências durante a investigação, de modo que os instrumentos e as técnicas de coleta são descobertas e selecionadas ao longo da pesquisa. Em tal caso, é marcada por tempos-espaços a partir do que Massey (2006) caracteriza como um pensar geograficamente para interpretação dos fenômenos geográficos, em nosso caso, por percursos cartográficos. Nesse sentido, "o mapa, seja qual for seu meio ou sua mensagem, é sempre uma interpretação criativa do espaço que afirma representar" (BROTTON, 2014, p. 22).

Para chegada até o produto final, apresentaremos: a projeção, que relata o trajeto da pesquisadora e seu encontro com o "objeto" de investigação; a orientação, na qual são descritas todas as etapas metodológicas que estruturaram este estudo; a escala, em que é apresentado o lócus de pesquisa, desde os primeiros contatos, impressões e efetivação; e, no último item, a legenda, onde comunicamos ao leitor os principais conceitos geográficos que fundamentam a presente tese.

### 1.1. A Projeção: Encontro com o "objeto-fenômeno" de pesquisa

Todo tipo de projeção cartográfica tem a função de representar as deformações que acontecem na superfície terrestre. Assim, este estudo passou inicialmente por diversas transformações – por que não dizer, distorções – até chegar ao seu problema de pesquisa e seus objetivos. Nesse sentido, entende-se que:

> Uma projeção cartográfica é a base para a construção dos mapas, pois ela se constitui numa rede de paralelos e meridianos, sobre a qual os mapas poderão ser desenhados. Parte-se do princípio de que, sendo a Terra uma esfera, esta, ao ser colocada numa folha de papel, deverá adaptar-se a uma forma plana. Para que isso ocorra, só há um modo: pressionar o globo terrestre para que ele fique plano; logicamente que, ao sofrer tal pressão, o globo irá partir em vários lugares. A Terra ficará plana (um mapa), porém com uma série de deformações. Então, a Cartografia busca solucionar este problema com base no estudo das projeções cartográficas, apesar de que se saiba que nenhuma delas irá evitar a totalidade das deformações (DUARTE, 2002, p. 100-106).

Desse modo, ao construir o mapa da pesquisa, comecei a projetar o caminho até o "objeto-fenômeno" de investigação desta tese sobre o lugar e a identidade territorial de crianças quilombolas no Marajó, representado em mapas mentais. Ao narrar o trajeto desse encontro, entendo que escrever sobre essa temática parte de uma perspectiva pessoal e acadêmica. Afinal, produzir algo sobre a Amazônia, falar dos povos amazônidas é também navegar nas histórias contadas pelos meus avós, paterno e materno.

Na busca por compreender um pouco mais sobre minha origem e história enquanto jovem mulher professora, cuja ancestralidade e descendência quilombola foram reafirmadas durante a construção deste trabalho, descobri nesse processo a gênese de meus familiares negros, remanescentes quilombolas do norte de Alagoas, que em parte foram para o estado do Pará.

Além disso, meu trajeto na academia começa com o ingresso no curso de Geografia do Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), no ano de 2008. E, durante quase quatro anos como estudante universitária, foram vivenciadas múltiplas descobertas acadêmicas e geográficas; dentre elas, a mais marcante foi o descobrimento do vir a ser professora, pois a identidade docente estava sendo construída nesse momento.

No ano de 2009, concomitante ao curso de Geografia, ocorreu o ingresso no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Nesse momento, as certezas pela escolha profissional foram sendo cada vez mais confirmadas. A identidade docente realmente passou a configurar-se com mais relevância no percurso de formação. Nesse período houve o

ingresso no Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas na Amazônia (EDUQ) como uma das atividades acadêmicas.

Com a participação nas reuniões de estudo do grupo, vieram as leituras sobre quilombos na Amazônia e os projetos de pesquisa, o que fortalecia a vontade de pesquisar sobre esse tema. Ocorreu ainda o ingresso no curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais, ofertado pelo IFPA, o que garantiu mais referenciais teóricos sobre a questão quilombola e possibilitou a defesa de monografia sobre o processo de valorização da identidade afro-brasileira pela arte no espaço escolar. Além disso, também houve a participação no projeto "Comunidades Quilombolas do Pará: reconhecimento de Direitos, impasses legais, administrativos e políticos no território paraense e oficinas de capacitação em Política Pública Quilombola e Cidadania", do Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará.

Após a conclusão desse curso, houve o ingresso no mestrado em Educação na Universidade Federal do Pará, cuja dissertação defendida foi "Do Quilombo à Universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará, Campus Belém, quanto à permanência". Ao finalizar o mestrado, a vontade de retornar para a Geografia se instaurou. E, no início de 2016, ocorreu a aprovação no doutorado em Geografia, na linha de ensino-aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

No decorrer do doutorado, com leituras adquiridas das participações nas reuniões do Grupo de Estudo de Cartografia para Crianças e Escolares (GECE) e nas conversas com o orientador sobre pesquisas anteriores, optou-se em construir uma tese sobre a cartografia escolar na educação quilombola. Portanto, ao longo dessas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais na Geografia, na Educação e nos dois primeiros anos de doutorado, ao investigar outras cartografias escolares, não apenas a oficial, o atual objeto de pesquisa foi sendo moldado e ganhou relevância para a construção deste estudo.

### 1.2. A Orientação: O percurso metodológico

O termo "orientação" significa voltar-se para o oriente, no sentido de determinar pontos no horizonte, como os pontos cardeais a partir da posição que um indivíduo ocupa no espaço, cujo principal instrumento de orientação geográfica em um mapa é a rosa dos ventos. Assim, entende-se que:

> Orientar-se é ir de um lugar para outro sempre sabendo sua posição. É reconhecer, na superfície da Terra, os pontos cardeais. A necessidade de deslocar-se implica imaginar e repetir caminhos, o que é muito difícil em áreas onde não temos muitas

> referências visuais, como nos desertos, no mar e no ar. Toda orientação parte de dois eixos centrais: o norte-sul e o leste-oeste. A orientação norte-sul deve ser considerada sobre todos os meridianos do globo e a leste-oeste, sobre qualquer paralelo. A figura da rosa dos ventos mostra, graficamente, num plano horizontal, a orientação por meio dos pontos cardeais, colaterais e subcolaterais (SCHÄFFER et al., 2003, p. 69).

Nesse sentido, o rumo deste trabalho está expresso nos referenciais de orientação teórico-metodológicos que fundamentam as etapas de elaboração da pesquisa. Desse modo, "a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)" (MINAYO, 2012, p. 14).

Assim, o problema formulado e o objeto a ser investigado fazem parte de um nível de realidade que não pode ser quantificado, o que acaba por revelar uma abordagem qualitativa de investigação, visto que "o objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações" (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

Na pesquisa de natureza qualitativa, como o pesquisador emerge nos fatos e fenômenos pesquisados, faz-se necessário um conjunto de etapas que auxiliem o processo investigativo. Diante do cenário investigado, buscou-se revelar o fenômeno cartográfico presente no ensino de Geografia de uma escola quilombola, onde "é sempre situado/contextualizado" (BICUDO, 2011, p. 14).

Nesse aspecto, um estudo de base fenomenológica "constitui-se numa abordagem descritiva, partindo da ideia de que se pode deixar o fenômeno falar por si, com o objetivo de alcançar o sentido da experiência" (HOLANDA, 2006). Não existe, a priori, um conjunto de categorias a serem investigadas; elas aparecem no decorrer do que está sendo observado. Por isso, os procedimentos utilizados buscaram situar e identificar o fenômeno diante das interrogações surgidas no percurso da pesquisa.

Este contexto não nega a fase exploratória, que consiste na delimitação e "definição" do objeto-fenômeno, planejamento e organização da pesquisa, o contato inicial com o campo e a escolha dos instrumentos e técnicas para operacionalização do trabalho. Nesse caso, pode-se afirmar que:

> [...] o principal objetivo da fase exploratória é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral e não enviesada do problema considerado, e contribuir para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados (ALVES-MAZZOTTI, 1991, p. 58).

Ou seja, as informações levantadas a respeito do objeto de investigação possibilitam ao pesquisador a escolha dos procedimentos técnicos e instrumentos para a realização da pesquisa. Assim, Gamboa (2013) afirma:

> A escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento de dados ou dos procedimentos de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno implica não somente pressupostos com relação às concepções de sujeito e objeto (pressupostos gnosiológicos relacionados com as teorias de conhecimento que embasam os processos científicos) e as visões de mundo, implícitas em todo processo cognitivo (pressupostos ontológicos que se referem às categorias mais gerais, como concepções do real, de mundo, de homem, de sociedade, de história, etc.) (GAMBOA, 2013, p. 87).

Dessa maneira, na etapa inicial deste estudo foram selecionadas algumas fontes de dados para coleta de informações a partir do tema e objeto-fenômeno investigado, cuja busca ocorreu em várias bases de dados. Para conseguir realizar esse levantamento, foi necessário localizar fontes de origem primária (como Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, relatório técnico das comunidades quilombolas do Marajó, Projeto Político Pedagógico da escola) e secundária (livros, catálogo de teses e dissertações da CAPES e periódicos da área de Cartografia e ensino de Geografia). Entende-se que:

> Esse esforço de elaboração teórica é essencial, pois o quadro referencial clarifica a lógica de construção do objeto da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de construir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 181).

Nessa perspectiva, para obtenção dos dados, foi necessário delinear, a partir do objeto-fenômeno, o tipo de pesquisa, levando em consideração o procedimento técnico utilizado para a coleta. Dessa forma, o contexto desta pesquisa revelou o uso do enfoque qualitativo participante, aonde "o pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados, passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos" (SEVERINO, 2007, p. 120).

A pesquisa participante possibilita a investigação desse estudo porque caracteriza-se "como uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação definida, que envolve seus beneficiários na produção do conhecimento" (GABARRÓN; LANDA, 2006, p. 113). Nela, os sujeitos partilham saberes e experiências na construção do conhecimento e estão para além de meros objetos de pesquisa. Conforme afirma Brandão (2006),

> Cada vez com mais força chegam perguntas que os próprios cientistas por muito tempo esqueceram de fazer. Perguntas de pessoas reais, muito mais do que categorias abstratas de "objetos", que parecem descobrir, com sua própria prática, que devem conquistar o poder de serem, afinal, o sujeito, tanto do ato de conhecer

> de que têm sido o objeto, quanto do trabalho de transformar o conhecimento e o mundo que os transforma em objetos (BRANDÃO, 2006, p. 11).

Esse tipo de pesquisa viabiliza compreender como a linguagem cartográfica escolar revela o lugar e fortalece a identidade territorial quilombola dos alunos a partir do ensino de Geografia. Antes de iniciar as atividades em campo, para seleção dos sujeitos, adotamos os seguintes critérios: professor da turma de 6º ano, licenciado em Geografia e com exercício de docência na escola há mais de um ano e outro professor da mesma turma com atuação na área de educação quilombola, conforme a legislação educacional do município de Salvaterra. Dessa forma, Minayo (2012) aponta:

> Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí o resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta, e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses, seus pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho (MINAYO, 2012, p. 63).

Assim, têm-se como sujeitos diretos deste estudo duas professoras do Ensino Fundamental I em exercício numa escola rural quilombola do município de Salvaterra (PA) – uma delas é a professora da disciplina de Geografia, que já atuava nos anos iniciais na escola, residente da comunidade, a outra, uma socióloga que atua na disciplina de Educação Quilombola, e os alunos quilombolas de Vila União, do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, dos anos letivos de 2017 e 2018, devido ao conteúdo de Geografia ensinado nessa fase.

Dessa maneira, com a definição dos sujeitos, local de pesquisa,[4] e após o primeiro contato da pesquisadora em campo, foram selecionados os seguintes instrumentos, procedimentos e técnicas de coleta de dados a serem utilizados no lócus de investigação:

**- Trabalho de campo:** esse tipo de procedimento permite a interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados a partir da realidade que vivenciam. Assim, "entendemos *campo* na pesquisa qualitativa como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação" (MINAYO, 2012, p. 62, grifos nossos). Então, o campo para coleta de dados ocorreu a partir das seguintes etapas:

[4] A escola será mais bem aprofundada no subitem 1.3.

- No mês de junho de 2017, em um primeiro momento, foram realizadas visitas à Secretaria de Educação e à escola, onde aconteceram a coleta de documentos (como o Projeto Político Pedagógico), a caminhada pelos espaços da escola, as conversas com o secretário de educação, com a coordenadora de educação quilombola do município de Salvaterra, com a direção e professores da escola para apresentação da pesquisa, dos termos de compromisso e das atividades a serem desenvolvidas.
- No segundo momento, em outubro de 2017, realizamos reuniões com a direção e os professores para apresentação da proposta de oficinas de cartografia escolar, leitura dos planos de aula da professora de Geografia da turma do 6º ano, contato com os livros didáticos de Geografia utilizados, realização de entrevistas com as professoras da pesquisa e as primeiras observações das aulas de Geografia na turma do 6º ano.
- O terceiro momento em campo ocorreu em fevereiro de 2018, quando houve a realização de uma formação continuada sobre linguagem cartográfica na Educação Escolar Quilombola através de oficinas[5] com os professores da escola, além de observação nas aulas de Geografia e início de aplicação da proposta metodológica com os mapas mentais a respeito do lugar e da identidade territorial dos alunos a partir do trajeto casa-escola. O último momento da pesquisa foi a finalização dessa proposta.

- **Observação:** esse tipo de técnica utilizada em campo é essencial para compreensão da realidade e dos sujeitos pesquisados. Por isso, foram utilizadas observações participantes com o uso de entrevistas, que, segundo Vianna (2007, p. 53-54), precisam ser planejadas a partir de algumas estratégias, como:

- ✓ Registro de arquivos;
- ✓ Notas de campo;
- ✓ Sumário de observações;
- ✓ Desenhos associados às anotações de campo, se for o caso;
- ✓ Conversas e entrevistas informais;
- ✓ Conversas gravadas; e
- ✓ Outras conversas.

Para além das observações em sala de aula, esse tipo de estratégia permitiu compreender o contexto da escola, para então emergir no cotidiano escolar. No sentido de

[5] As oficinas serão detalhadas na segunda seção da tese.

vivenciar os aspectos pedagógicos, instrumentais, institucionais, sociais e políticos, observamos a participação da comunidade escolar e da estrutura de recursos humanos e materiais. Após considerar a inter-relação desses aspectos, a observação nas aulas de Geografia foi realizada com o acompanhamento de um roteiro referente ao tema da pesquisa, e com os seguintes critérios:

**Quadro 01 –** Roteiro de observação

| **Roteiro de observação** | |
|---|---|
| **Itens a serem observados** | **Objetivos** |
| **Relação professor-aluno / aluno-professor** | - Observar a interação entre professor e aluno na aula de Geografia a partir de comportamentos e atitudes. |
| **Conteúdo** | - Observar, em relação ao conteúdo de Geografia ensinado, seu nível de articulação com a linguagem cartográfica, sua organização no plano de ensino, seus objetivos, além de outros critérios, como: a) valor e importância; b) associação dos assuntos curriculares a outros conceitos e atividades; c) possibilidades dos assuntos serem de interesse de uma forma permanente ou duradoura; d) contribuição social dos assuntos, no presente e no futuro, para fins de desenvolvimento do espírito de cidadania; e) a adequação dos assuntos desenvolvidos ao nível do grupo (crianças), levando em conta o contexto dos vários tópicos programáticos (VIANNA, 2007, p. 93). |
| **Metodologias de ensino** | - Observar as estratégias de ensino e concepções de método de ensino adotadas pelo professor na aula para processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos relacionados à linguagem cartográfica. |
| **Materiais e recursos didáticos** | - Observar a diversidade de materiais e recursos didáticos usados como elementos auxiliares na promoção da aprendizagem a respeito da linguagem cartográfica em sala de aula (VIANNA, 2007). |

**Fonte:** Organizado pela autora, a partir de Vianna (2007).

Essa primeira fase de observação das aulas de Geografia serviu para coleta inicial de alguns dados da pesquisa, de acordo com os critérios descritos acima, como o contato com a professora de Geografia e com os alunos da turma do 6º ano em sala de aula, além da visualização dos materiais e recursos didáticos utilizados em aula, como os livros didáticos de Geografia.

Também observamos as informações a respeito do plano de aula, dos conteúdos e conceitos geográficos trabalhados com os alunos, além de conhecer como a linguagem cartográfica está articulada aos conteúdos de Geografia e observar como estão articulados os conteúdos trabalhados pela professora de Educação Quilombola com os assuntos explicados pela professora de Geografia em sala de aula. Essas estratégias utilizadas em campo possibilitaram realizar observações com maior aprofundamento e organização de outras etapas da pesquisa, cujos dados analisados e os resultados serão apresentados na quarta seção desta tese.

**- Diário de campo:** considerado um importante instrumento de coleta de dados da pesquisa qualitativa, o diário de campo foi utilizado para as anotações dos materiais coletados, compreendidos em dois tipos: descritivo, que revela por palavras uma imagem do local, pessoas, ações e conversas; e reflexivo, no qual o pesquisador capta informações a partir de seu ponto de vista, ideias e preocupações (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 152). Desse modo, todas as notas do campo trazem a descrição da escola, das aulas, do cotidiano escolar, das atividades, dos comportamentos, ações e propostas apresentadas pela pesquisadora aos sujeitos da pesquisa.

**- Entrevista:** entendida como uma técnica de investigação, existem vários tipos de entrevistas. Segundo Minayo (2012), podem ser entendidas como conversas que possuem finalidade para a coleta de dados, sendo classificadas de acordo com sua estrutura. Nesse caso, utilizamos a entrevista em profundidade, a partir de perguntas relacionadas ao tema da pesquisa e organizadas em um roteiro.

Antes de começar, solicitamos autorização para entrevistar os professores, sendo apresentado o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), e explicamos os aspectos éticos da pesquisa. As conversas aconteceram no espaço da escola (uma na sala de aula e a outra na sala dos professores), em horário tranquilo e sem a intervenção de outras pessoas. Para tanto, foi utilizado um gravador para conduzir a interlocução e registrar com fidelidade todas as informações fornecidas pelo pesquisado. É notório que "não há boa entrevista aprofundada *sem gravação*" (BEAUD; WEBER, 2014, p. 137, grifos nossos).

**- Roteiro de entrevista:** esse tipo de instrumento foi essencial na condução das entrevistas em profundidade, pois auxiliou na coleta de informações sobre os professores e suas práticas. Desse modo, entende-se que "ele é necessário para construir uma trama flexível de questões que traduzem questionamentos concretos, os questionamentos da problemática e as hipóteses, singelamente formuladas, que devem ser feitas pelo interlocutor" (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 96). Desse modo, o roteiro[6] utilizado nas entrevistas possui perguntas abertas a partir da problemática e objetivos da tese, e está organizado por meio dos seguintes tópicos:

- Dados pessoais: esse tópico tem o objetivo de coletar informações a respeito da idade, origem, gênero e cor.
- Dados da formação: o objetivo desse tópico foi coletar informações sobre a escolaridade e formação acadêmica dos professores pesquisados.
- Atividade docente: esse tópico tem como objetivo saber o tempo de atuação na escola e o nível de ensino das turmas que ministra.
- Dados gerais: o objetivo desse tópico foi coletar informações a respeito da relação dos professores com a escola, comunidade, alunos e com a modalidade de educação escolar quilombola.
- Prática docente: esse tópico tem o objetivo de coletar informações a respeito das atividades desenvolvidas pelo professor, da relação com o currículo e com o projeto político pedagógico da escola.
- O ensino de Geografia e a cartografia escolar na escola quilombola: o objetivo desse instrumento foi coletar informações a respeito do trabalho com a cartografia nas aulas de Geografia, levando em consideração os conteúdos geográficos, conceitos, materiais didáticos e atividades desenvolvidas na escola.

**- Registro fotográfico:** fotografar o local de investigação é um processo importante no momento do trabalho de campo. Isso porque "as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 183).

Por isso, utilizamos a câmera fotográfica durante todas as etapas da pesquisa com a devida autorização. Os registros foram feitos durante as atividades realizadas na escola e externamente, quando organizadas pelos professores e em outros momentos em campo.

[6] Encontra-se nos apêndices da tese.

- **Mapas mentais:** nesta pesquisa optou-se pelo uso de mapas mentais como um recurso metodológico para apreender os fenômenos representados pelos alunos a respeito do lugar e da identidade territorial quilombola. Na visão de Kozel (2007, p. 115), o mapa mental é entendido como "uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido representado em todas as nuances, cujos signos são construções sociais".

No âmbito da cartografia escolar, Castellar (2011, p. 125) afirma que "a linguagem cartográfica estrutura-se em símbolos e signos, e é compreendida como um produto da comunicação visual que dissemina informação espacial". Nesse aspecto, o percurso metodológico com mapas mentais não vem no sentido de impor aos sujeitos o que representar, haja vista que são representações do vivido. Nesse sentido, concorda-se com Nogueira (2014, p. 115) quando afirma que "a perspectiva que põe em primeiro plano no planejamento os 'propósitos' dos planejadores mata o verdadeiro significado das representações mentais, construídas pelos sujeitos da pesquisa e que são frutos da relação intersubjetiva deles com o lugar".

Nesse caso, a pesquisa participante possibilitou apresentar à professora de Geografia uma proposta com o uso da linguagem cartográfica a partir dos mapas mentais para o ensino dos conteúdos geográficos na educação escolar quilombola. E, diante da vivência dos alunos na comunidade quilombola e do conteúdo ensinado em sala de aula, foi apresentada a seguinte atividade:

- Solicitar que os alunos falem sobre suas comunidades quilombolas e problematizar o que é ser quilombola. Elaboração de um mapa mental do trajeto casa/comunidade-escola e outro a partir de um conteúdo geográfico da matriz curricular dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental articulado ao lugar e à identidade territorial quilombola.
Materiais: Folhas A4, lápis grafite, lápis de cor, caneta e régua.

Esse tipo de atividade leva os alunos à compreensão dos fenômenos espaciais. Nesse sentido, Richter (2010, p. 109) afirma que "o uso de mapas mentais integrados ao ensino de Geografia possibilita que o estudante possa transpor para essa linguagem cartográfica suas análises espaciais, e ao mesmo tempo, ampliar seu conhecimento". Ou seja, esse modo de representar expressa o espaço vivido dos indivíduos, das práticas e experiências captadas pela existência. Desse modo, entende-se que a interpretação desses mapas vai além de uma cartografia geométrica, pois:

> Mapas na tradição humanista não são necessariamente impressões numa folha de papel, mas podem ser melhor entendidos como processos e não como produtos

> (RUNDSTROM, 1991). Trata-se de mapeamentos que são "medidas" do mundo, podendo ser comunicadas entre pessoas, lugares ou tempos, e que não se restrinjam às imagens do senso comum da cartografia na nossa sociedade (SEEMANN, 2012, p. 71).

Por isso, os mapas mentais elaborados pelos alunos e professoras durante a oficina[7] são interpretados[8] a partir da representação de suas experiências, do lugar que habitam, das práticas geográficas que vivenciam na escola e no seu entorno. Esses sujeitos, ao representarem seus lugares e suas identidades, acabam por construir produtos cartográficos "que contêm informações não apenas do visível, mas também do invisível, do simbólico, do imaginário" (NOGUEIRA, 2014, p. 201). Desse modo, não esgotamos tudo o que foi percebido e concebido por essas crianças e professoras.

### 1.3. A Escala: O local de pesquisa

O sentido de escala possui perspectivas diferentes na Cartografia e Geografia, porém ambas as definições estão relacionadas ao espaço, à realidade. Assim, Haesbaert (2015) aponta que na ciência geográfica é importante fazer essa distinção. O autor destaca que a escala cartográfica demonstra uma relação de área entre o mapa e a realidade, enquanto a escala geográfica é compreendida "qualitativamente" por meio de uma ordenação espacial dos fenômenos (HAESBAERT, 2015). Na pesquisa em Geografia, Lacoste (2006) afirma que:

> O trabalho de pesquisa, propriamente dito, a observação no campo, corresponde à grande escala e, neste nível, é somente uma parte dos fenômenos que pode ser convenientemente apreendido; os outros devem ser antevistos em escala menor e é preciso, para isto, utilizar representações que a pesquisa no terreno não pode fornecer (2006, p. 91).

Desse modo, o "campo empírico" da pesquisa ocorreu no município de Salvaterra, localizado na microrregião do Marajó, estado do Pará, especificamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Quilombola Maria Lúcia Ledo Carvalho, localizada na comunidade quilombola Vila União/Campinas, situada na zona rural deste município. No decorrer da pesquisa, em contato com o objeto-fenômeno investigado e fundamentado teoricamente, a questão escalar foi pensada como recurso operacional na pesquisa em Geografia, o que possibilitou a chegada ao lócus empírico.

Nesse sentido, Castro (2014) ressalta que "a escala como estratégia de apreensão da realidade define o campo empírico da pesquisa, ou seja, os fenômenos que dão sentido ao

[7] A oficina de linguagem cartográfica foi realizada com os professores quilombolas e será explicitada na segunda seção desta tese.

[8] Interpretação é o termo melhor utilizado na tradição humanista, na abordagem fenomenológica, que busca captar a essência do fenômeno.

recorte espacial objetivado". Segundo a autora, o recorte espacial definido pelo pesquisador é passível de representação cartográfica. Assim, utilizou-se o mapa mental para representar, a partir da escala do fenômeno, o lócus da pesquisa; no caso, a escola quilombola.

Antes de adentrarmos ao espaço escolar, cabe revelar a comunidade quilombola, o território conquistado, o lugar de vivência dos alunos. Para tanto, o contato com dados primários e o trabalho de campo permitiram o melhor entendimento e olhar sobre o fenômeno. A principal fonte primária foi o relatório técnico das comunidades quilombolas de Salvaterra, onde consta parte do processo de reconhecimento da área como terra remanescente de quilombos.

Segundo histórias relatadas pelos moradores, a gênese da comunidade quilombola de Vila União/Campinas, localizada às margens da rodovia PA-154, inicia com a chegada da família Amador. Estudos antropológicos apontam um povoamento formado pelos antigos "pretos velhos", e que "o antigo povoado de Campinas foi cortado pela estrada e as posses entraram no circuito de vendas. O crescimento populacional foi rápido e já Campinas e/ou Vila União se revela como um 'povoado de estrada ou de beira'" (ACEVEDO, 2006, p. 19). Desde 2006, o território possui certificação pela Fundação Palmares, e em 2016 deu entrada ao processo de titulação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O caminhar pela comunidade demonstra elementos próprios desse lugar, como as residências à beira da estrada asfaltada (Figura 08), as árvores ao longo do percurso e ao redor das casas (Figura 09). Percebe-se que o fluxo maior de veículos é de motos e vans transportando pessoas até a sede municipal. O contexto econômico está atrelado ao extrativismo, produção de ervas medicinais, roças de diferentes culturas e ao trabalho de pescadores, que se deslocam para a zona costeira da região; além disso, a comunidade possui pequenos estabelecimentos comerciais na estrada, um posto de saúde e a escola.

**Figura 08 –** Residência na comunidade.

**Fonte:** Acervo pessoal, 2016.

**Figura 09 –** Trecho da rodovia PA-154 e residências da comunidade

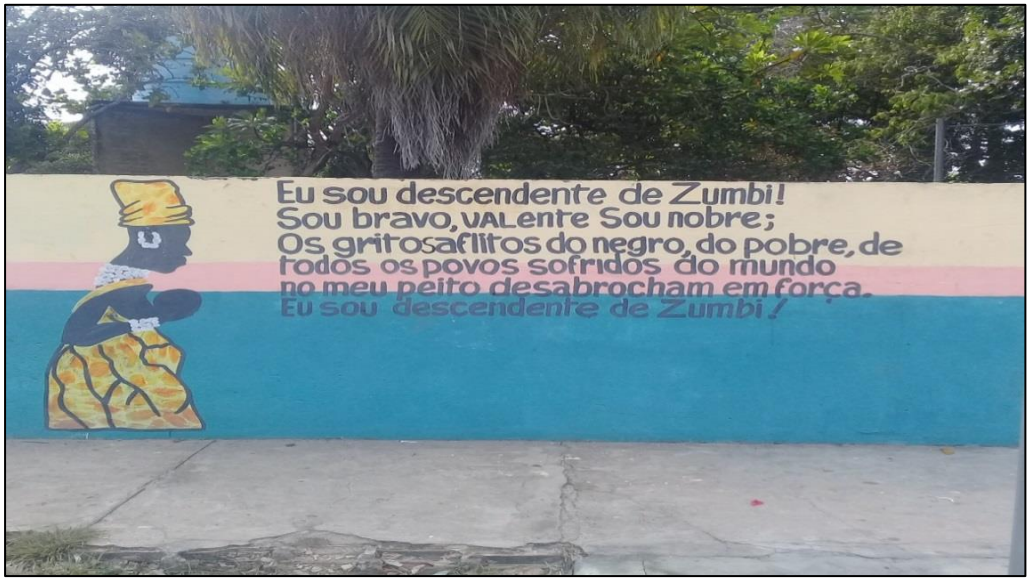
**Fonte:** Acervo pessoal, 2016.

Nesse cenário encontra-se a escola desta pesquisa, e logo na entrada já visualizamos seu reconhecimento quilombola (Figuras 04 e 05). Fundada em 2011 pela Secretaria Municipal de Educação, segundo dados de seu Projeto Político Pedagógico, está estabelecida como uma instituição polo e tem como escolas anexo a E.M.E.I.F. Quilombola de Vila União, a E.M.E.I.F. Quilombola Paixão e a E.M.E.I.F. Quilombola Rosário, todas situadas em territórios quilombolas de Salvaterra.

**Figura 10 –** Muro da fachada da escola.

**Fonte:** Acervo pessoal, 2017.

**Figura 11 –** Trecho da ancestralidade quilombola escrito na fachada da escola.




**Fonte:** Acervo pessoal, 2017

**Figura 12** – Mapa mental do local de pesquisa.

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo.

O mapa mental do local da pesquisa (Figura 12), elaborado durante a vivência em campo, representa a estrutura física da escola, que está organizada em: área de arborização (pátio), quadra de esportes, uma arena, sala da coordenação, sala da direção, sala dos professores, cozinha, sala de informática, biblioteca, dois banheiros e dez salas de aula.

A instituição oferece Ensino Fundamental do 4º ao 9º ano, nos períodos matutino e vespertino, e etapas (3ª e 4ª) na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período vespertino, totalizando quatorze turmas. Atualmente, para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, instituída pelo Conselho Nacional de Educação em 2012, a escola inseriu em sua matriz curricular a disciplina Educação Quilombola.

Nas primeiras visitas realizadas na escola, em junho de 2017, para apresentação da pesquisa e do termo de autorização, fomos bem recebidos pelo secretário de educação, coordenadora de educação quilombola do município, direção da escola, funcionários, alunos e professores, o que possibilitou a plena efetivação da pesquisa.

No decorrer da investigação, todas as experiências vividas foram sendo capturadas, como os acontecimentos no ambiente escolar, na sala de aula e nas atividades externas à escola. Em cada etapa desse percurso, os sentidos buscavam apreender a essência desses lugares, os movimentos, algo próprio e identitário; por exemplo, ali ocorreram fatos míticos do Marajó, ensinamentos sobre Geografia e a percepção do ser quilombola. Assim, partimos para a explicitação dos instrumentos operacionais geográficos que fundamentam esta tese.

### 1.4. Legenda: Conceitos geográficos de lugar e identidade territorial

A legenda de um mapa é essencial para que ocorra a comunicação cartográfica, pois, a partir dela, o usuário (leitor do mapa) consegue decodificar os símbolos utilizados na representação cartográfica, que podem ser através de gráficos, formas geométricas ou outros formatos. Desse modo, Duarte (1991, p. 25) afirma que "para que haja boa comunicação, o destinatário deve ser capaz de perceber os signos, captar os significantes e entender os significados".

No sentido de estabelecer boa comunicação com o leitor desta tese, optou-se por realizar uma revisão de literatura dos principais conceitos geográficos[9] que

[9] Os conceitos geográficos que fundamentam o objeto de estudo serão aprofundados a partir das análises apresentadas na quarta seção da tese.

fundamentam o objeto investigado. Por isso, concorda-se com Souza (2013, p. 10) quando afirma que "uma coisa é o termo técnico, que, por assim dizer, reveste o conceito; outra é o conceito em si mesmo, ou seja, o núcleo de significado que constitui a unidade explicativa fundamental em questão". Na operacionalização da pesquisa em Geografia, o pesquisador necessita de ferramentas conceituais que auxiliem na construção do trabalho e na compreensão do que está sendo investigado. Segundo Haesbaert,

> Mais que uma reapresentação reconhecedora/diferenciadora do real, o conceito é um instrumento, uma medi-ação (no sentido concomitante de "meio-ação"), a que recorremos para sua compreensão, mas de forma alguma se restringe a esse caráter "mediador" ou de "intermediário". Não se trata, é claro, de separar conceito/teoria e realidade. O conceito sempre, *também*, acaba por participar do "real", é imanente a ele (2014, p. 49, grifos nossos).

O autor tenta esclarecer que um conceito não é a própria "realidade" ou o "empírico" em si, mas um instrumento que permite elucidar as questões levantadas em torno de uma problemática, o que possibilita a operacionalização analítica da pesquisa. Desse modo, foi construída uma fundamentação teórica, a fim de interpretar o objeto de análise desta tese, que se articula aos conceitos de lugar e identidade territorial, discutidos a seguir.

- *Para entender o Lugar*

O conceito de Lugar aqui discutido seguirá uma abordagem humanística da teoria geográfica. O esforço deste texto é discutir algumas concepções que vão além de uma simples definição do conceito na Geografia, pois a problemática desta tese configura-se a partir das experiências, fatos e imagens capturados e cartografados pelas crianças quilombolas. Nesse sentido, concordamos que "Lugar é uma parada ou pausa no movimento – a pausa que permite a localização para tornar o lugar o centro de significados que organiza o espaço do entorno" (TUAN, 2011, p. 12).

A experiência é que dá sentido ao lugar, entendido como nosso lar e que caracteriza-se como um mundo de significados provenientes da vida cotidiana, ou seja, "as dimensões significativas do lugar, que na realidade é o sentido que se atribui a este ou àquele (o meu, o seu ou o nosso lugar), são pensadas em termos geográficos a partir da experiência, do habitar, do falar e dos ritmos e transformações" (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

A relação com os nossos lugares muitas vezes é familiar, constituídos de momentos vividos e possuem uma identidade atrelada à dimensão espacial. Nesse caso, "o lugar é um microssomo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco. O que acontece aqui, neste lugar, é parte de um processo em que o mundo inteiro está de alguma forma implicado" (RELPH, 2012, p. 31).

Como o lugar não tem uma escala definida, o trabalho com mapas mentais vem no sentido de que as crianças possam expressar suas essências e representá-las a partir de suas experiências, de sua existência, de suas vivências. Por isso, o lugar "é o espaço existencial mais próximo à criança" (HOLZER, 2005, p. 214). Os sentidos nos fazem perceber cada lugar de maneira diferente, e assim o entendemos como:

> Parte essencial de nossa identidade, enquanto sujeitos. Os homens de muitos lugares são reconhecidos pelas características que levam deles através dos componentes culturais: hábito alimentar, linguagem, vestimenta, crença, etc. Assim, o lugar circula, migra; as pessoas carregam os lugares consigo (NOGUEIRA, 2014, p. 61).

Desse modo, o lugar é visto como espaço da nossa existência, nele estão nossas impressões, marcas de vida, o mundo percebido e concebido. Porque são espaços de pertencimento, que podem ser efêmeros e/ou eternos pelas pessoas.

*- O Sentido de Identidade Territorial*

O conceito de identidade territorial no Brasil ainda é pouco explorado nos estudos geográficos em nível de fundamentos teóricos. Os estudos que mais aprofundam essa discussão são os trabalhos realizados por Haesbaert (1999; 2007) e Almeida (2005; 2012). No cenário geográfico mundial, temos um amplo debate teórico sobre identidade territorial, realizado pela Associação de Geógrafos Italianos por meio de um Grupo de Trabalho (GT) específico, além de estudos realizados por outros geógrafos no campo da Geografia Cultural.

Nesse sentido, Haesbaert (2007, p. 44) aponta que a definição de identidade territorial está relacionada a espaços e tempos que constroem-se e reconstroem-se para moldar uma identidade, de modo que um grupo de um determinado território se reconheça e participe de um espaço comum.

Entende-se que a efetivação desse processo parte da identidade social do grupo, que carrega o território como principal referencial, e que nessa porção do espaço geográfico ocorre a identificação e ação política do grupo por meio da "associação/ relação" territorial. Nesse caso, Police (2010) defende que:

> A identidade territorial pode ser interpretada como sentido de pertença, identificação social, representação partilhada de um si coletivo, mas de modo algum pode ser identificada, seguindo uma visão míope e reduzida, nas suas manifestações exteriores, nos sinais deixados sobre o território (2010, p. 11).

Nesse aspecto, o autor esclarece que, em muitos casos, o desejo em "tutelar" a identidade territorial aparece muito mais relacionado à forma de organizar, catalogar os traços simbólicos e culturais de uma comunidade do que valorizar sua matriz identitária por meio de princípios éticos e comportamentais que o grupo possui. Segundo Almeida (2012), a identidade territorial que dá sentido ao território é "resultado de uma apropriação simbólico-expressiva do espaço, sendo portador de significados e relações simbólicas" (2012, p. 150).

Para além dessas abordagens teórico-metodológicas já discutidas, temos outra perspectiva que aproxima os conceitos de paisagem e espaço geográfico para conceituar o que vem a ser identidade territorial. Nas pesquisas de Roca e Oliveira (2002), os autores definem que "as identidades territoriais são determinadas pela especificidade duma área geográfica em termos das características da sua paisagem e dos seus modos de vida" (2002, p. 8).

A relação estabelecida pelos autores entre esses conceitos é de que essa identidade constitui um conjunto de fixos e fluxos espaciais que denota uma unidade territorial, pois os fixos constituem as paisagens naturais e culturais, enquanto os fluxos são as atividades, as relações e significados que ocorrem em redes.

No sentido de aprofundar esse conceito geograficamente, Governa (2005) entende que uma identidade territorial é coletiva, pois deriva de uma ação social em conjunto e a nível local, através de interesses e instituições territoriais. Isso acontece porque, segundo Raffestin (2003), "as fases de identidade e território estão ligadas pelo trabalho dos homens de acordo com diferentes ritmos" (2003, p. 5, tradução nossa). Essa interseção das funções sociais coletivas é que garantem o dinamismo do território.

Essas discussões teóricas possibilitam entender que a identidade territorial quilombola se constitui pelas ações coletivas do grupo em um referente espacial, cuja apropriação ocorre a partir de uma relação territorial, e assim constroem-se imagens e representações identitárias. Vale ressaltar que essas discussões não se encerram aqui, visto que nos capítulos finais serão melhor aprofundadas em relação às análises sobre o objeto-fenômeno investigado.

# SEÇÃO 2

## Viagem ao território marajoara: dos mapas coloniais à cartografia escolar quilombola em Salvaterra (PA)

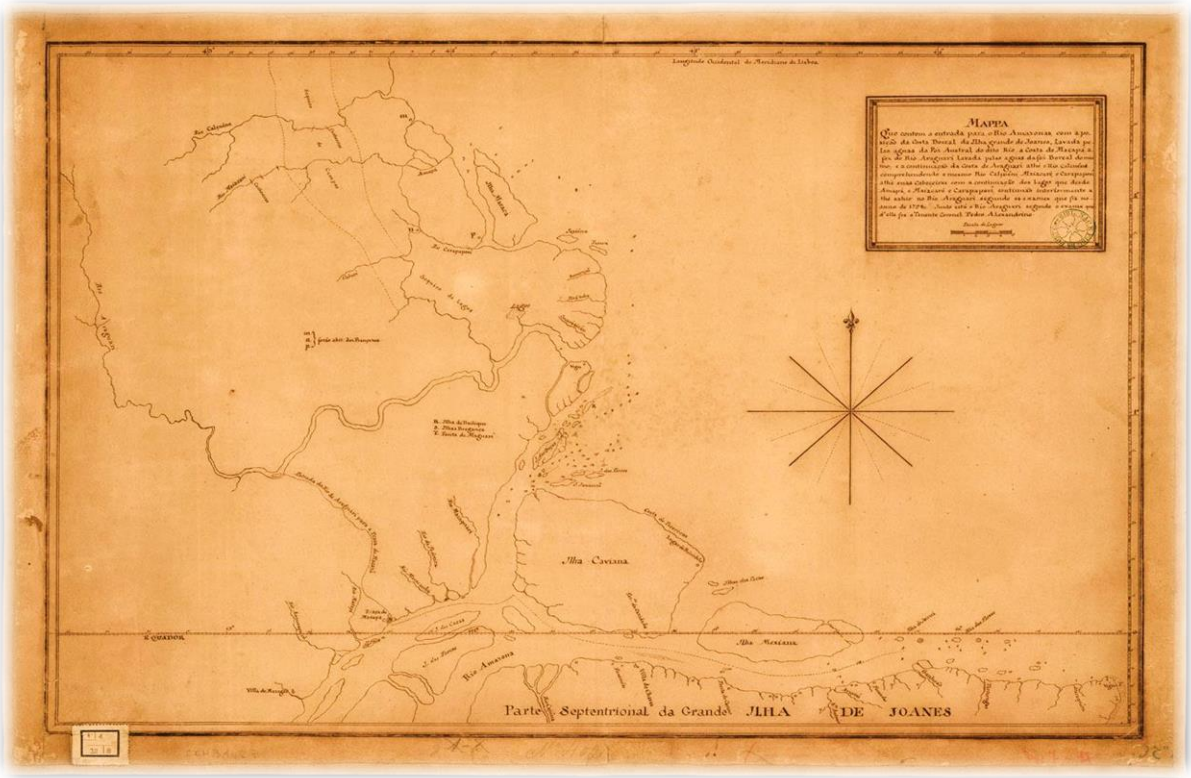



**Figura 13:** Mapa sobre o rio Amazonas.
**Legenda:** Mappa que contem entrada para o rio Amazonas com a posição da costa boreal da Ilha Grande de Joanes lavada pelas águas da foz austral do dito rio, a costa de Macapá a foz do rio Araguari lavada pelas águas da foz boreal do mesmo, e a continuação da costa de Macapá a foz boreal do mesmo, e a continuação da costa de Araguari athé o rio Calçuene comprehendendo o mesmo rio Calçuene, Maiacaré e Carapapori athé suas cabeceiras com a continuação dos lagos...
**Fonte:** Arquivo da Biblioteca Nacional.

> *Marajó é um contraste de riquezas e misérias. Junto às cercas das majestosas fazendas, vê-se casebre de barro com portas de japá, banheiros de palha, igarités rústicas, balouçando nos igarapés, amarradas nos cipós de aninga, à beira dos barrancos. Mais além, sobre varais ou galhos, trapos estendidos e sobre jiraus, vasilhames de barro, cuias e colheres de pau. Ali um touro de raça, imponente roliço, racionado; aqui um cachorro magrelo e faminto, farejando as toiças na esperança de um calango. Tudo na mesma paisagem esmeraldina, sem horizontes.*
> *(Sylvia Helena Tocantins, 1987, p. 14)*

Esse mapa, desenhado à tinta nanquim pelo astrônomo português José de Simões Carvalho no século XVIII, durante a Segunda Comissão Demarcadora de Limites na Amazônia, e a grandiosa poesia da escritora paraense Sylvia Helena Tocantins destacam a simbologia que carrega o Marajó, marcada desde o encontro do colonizador com os povos indígenas, primeiros habitantes dessa terra, até sua atual configuração, cheia de encantarias, riquezas naturais e traços culturais também deixados pelos antigos africanos escravizados.

Assim, nesta seção damos início à nossa viagem pelo território marajoara a partir da Cartografia, o que nos possibilitou discutir as principais concepções cartográficas, no âmbito histórico, geográfico e escolar. O fato é que "dos gregos ao Google Earth, não é da natureza dos mapas mudar significativamente nada. Em vez disso, os mapas oferecem argumentos e proposições; eles definem, recriam, moldam e mediam" (BROTTON, 2014, p. 23). Por isso, ao longo da história da humanidade, os conhecimentos cartográficos, os mapas em si, sempre tiveram função essencial na questão territorial.

Desse modo, nas páginas seguintes são apresentadas algumas abordagens teóricas e históricas sobre a Cartografia a partir do processo de ocupação do Marajó, da formação das comunidades quilombolas na região e seus desdobramentos na cartografia escolar, a fim de demonstrar a utilização da linguagem cartográfica no ensino de Geografia e na formação de professores da Educação Escolar Quilombola em Salvaterra.

## 2.1. Fragmentos do percurso da Cartografia a partir do Marajó

Os modos de pensar e fazer Cartografia foram sendo ressignificados ao longo do tempo, e muitos escritos a definem como "a ciência, a técnica e a arte de produzir e usar

mapas" (RYSTEDT, 2014, p. 1). Sua sistematização está para além de um conhecimento puramente científico, haja vista que a necessidade de contextualizar um determinado momento histórico aparece desde a representação mais antiga de mapa até novos rabiscos que dão contorno ao mapeamento dos espaços.

O percurso da Cartografia pode ser entendido a partir dos diferentes modos de cartografar. Nesse caso, começaremos com algumas representações elaboradas no processo de ocupação territorial do Marajó, realizado pelos europeus com o desenvolvimento e uso de mapas náuticos, os chamados portulanos, criados no século XIII, cuja base era os mapas antigos, usados a partir das viagens de navegadores. Nesse sentido, destaca-se que:

> [...] imagens construídas a partir de rosas-dos-ventos e de rumos delas derivados, eram desenvolvidas para a navegação mediterrânea desde o século XII. Nestas imagens não só as rotas eram desenhadas, mas também referências culturais dos povos que habitavam as terras que eram articuladas a partir do Mar Mediterrâneo. [...] Os portulanos têm sua construção impulsionada a partir do século XV com o incremento dos conhecimentos ptolomaico para responder às necessidades das Grandes Navegações, que era a base da formação do capitalismo mercantil (GIRARDI, 2014, p. 3).

Mais do que imagens elaboradas pelos cartógrafos navegadores, os portulanos representam dados geográficos que faziam parte de toda uma estratégia expansionista, buscando atender uma base econômica mercantilista e de dominação de vários territórios, fato que fortaleceu muitos impérios europeus. É notório que os mapas ganharam novos sentidos e possibilitaram outras interpretações da realidade. Isso porque o mapeamento, na época, tinha como principal finalidade atender a expansão marítima e comercial da Europa, o que impulsionou o aprimoramento de técnicas cartográficas para representar o ideário de "novo mundo", relatado de maneira peculiar pelos viajantes cronistas em séculos anteriores. No caso do Marajó, evidencia-se que:

> Na cartografia elaborada logo após o estabelecimento dos portugueses na área que se estende da capitania do Pará a do Maranhão, o arquipélago do Marajó é apresentado como um território fracionado e constituído por um conjunto de ilhas de variados tamanhos. A produção cartográfica ganhou fôlego a partir do século XVI com as constantes viagens transoceânicas. A leitura matemática da representação do espaço, que caracterizou a cartografia renascentista, não impediu que grandes distorções fossem imputadas aos territórios das colônias ultramarinas. A falta de conhecimento da realidade geográfica e o imaginário, alimentado por narrativas sobre esses territórios, foram, por vezes, responsáveis pelas "deformações" nos mapas elaborados nesse período. Essas distorções continuaram a ser reproduzidas nas cartas

> geográficas dos séculos seguintes e, também, foram percebidas pelos viajantes e exploradores que visitaram a região amazônica no período colonial (SANTOS, 2011, p. 48).

Esse território mapeado pelos portugueses durante o colonialismo foi inicialmente conhecido como "ilha da boca do rio Amazonas", e mais tarde chamada de "ilha Grande de Joanes". Segundo Santos (2011, p. 18), "a ilha Grande de Joanes, como passou a ser conhecido o arquipélago durante boa parte do período colonial, era a denominação dada pelos portugueses à ilha maior onde viviam os índios Joanes e outras etnias, chamados genericamente de nheengaíbas". Durante esse processo de ocupação, os portugueses realizaram várias incursões na área onde situa-se o atual arquipélago do Marajó, de posição estratégica, localizado como:

> Caminho, entrada, partida e saída para/do Amazonas, Tocantins, Xingu, o labirinto de ilhas, batizado inicialmente de "Ilha dos Nheengaíbas" e/ou "Ilha Grande de Joanes", com sua rica diversidade de grupos indígenas como Aruãn, Pixi-Pixi, Cajuá, Marauaná, Sacaca, Caia, Arari, Anajá, Muaná, Mapuá, Mamaianás, Guaianá, Chapouna, Pacajá, Camboca e os pejorativamente apelidados de Nheengaíba povoavam a região de norte a sul, leste a oeste. Junto destas populações, a diversidade de terras propícias para a agricultura, criatório, extrativismo, somadas às águas doces e salgadas com rico potencial de pesca, atraíram interesse inicial da Coroa Portuguesa (SARRAF, 2017, p. 1).

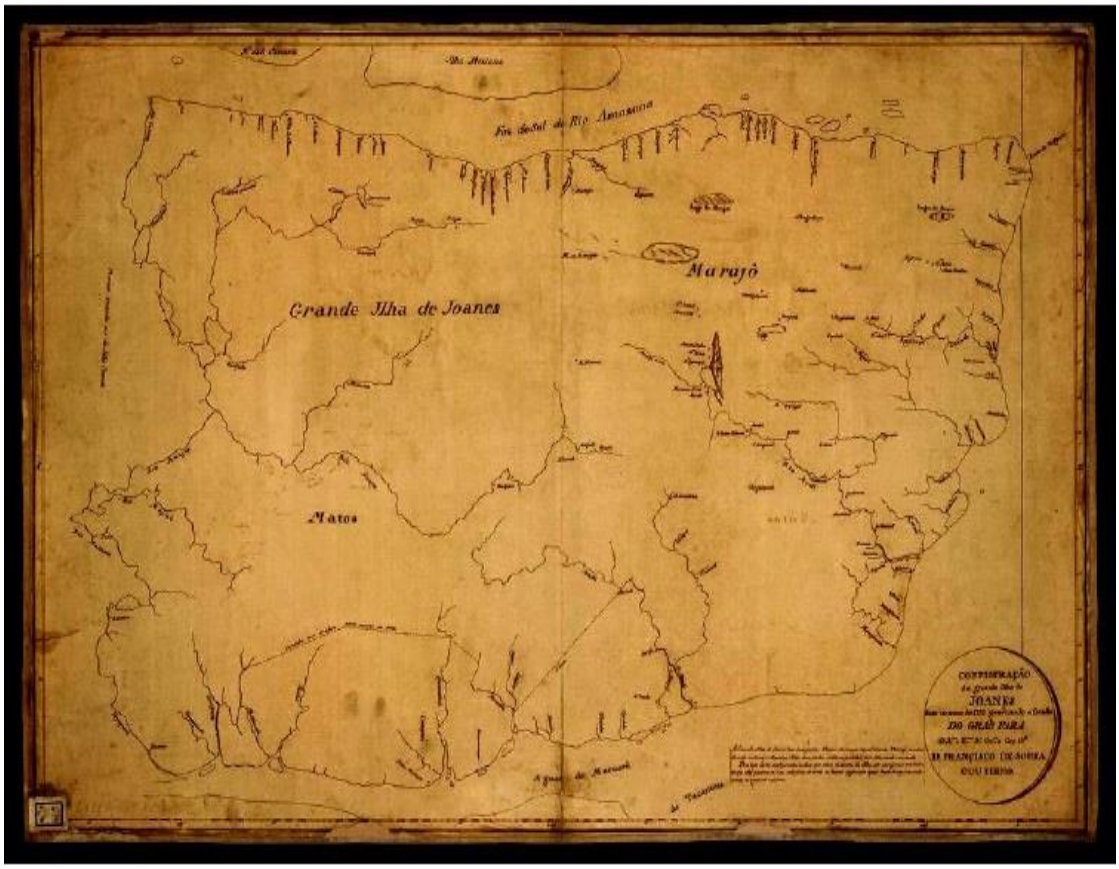
Ao longo da expansão no interior desse conjunto de ilhas, novas representações cartográficas foram sendo elaboradas pelos viajantes colonizadores, que conseguiram mapear várias extensões territoriais e encurtar terras indígenas, acirrando a exploração de mão de obra das etnias ali existentes. Com as fugas e epidemias sofridas pelos indígenas durante o regime pombalino, no final do século XVII e início do século XVIII, foram introduzidos no Marajó africanos para trabalho escravo. Desse modo,

> [...] o tráfico era fundamental não só para gerar lucro aos seus beneficiários, mas também porque permitia o aumento da produção de gêneros, o crescimento dos dízimos e o incremento do comércio, apesar dos problemas relacionado com a rebeldia e resistência negra à escravidão (SANTOS, 2011, p. XX).

A cartografia produzida pelos europeus nesse período teve papel importante nas rotas de tráfico negreiro do continente africano para a Amazônia. Segundo Sarraf (2017), "[do grupo] banto, vieram representantes de nações de Angola, Congo, Benguela, Cabinda, Moçambique, Moxincongo, Maúa ou Macua, Caçanje, entre outros, e do grupo sudanês, Mina, Fãnti-Achânti, Mali ou Maí ou Mandinga, Fula, Fulupe ou

Fulupo, Bijogó [...]". Assim, os traçados, rotas e símbolos desenhados pelos viajantes expressavam bem o poder e domínio territorial. E, como exemplo da produção cartográfica utilizada nesse domínio expansionista no Marajó, temos o seguinte mapa:

**Figura 14 –** Configuração da grande Ilha de Joanes feito no ano de 1799, governando o Estado do Grão Pará o Ilmo. e Exmo. Sr. Govor. e Cap. Gal. D. Francisco de Souza Coutinho.

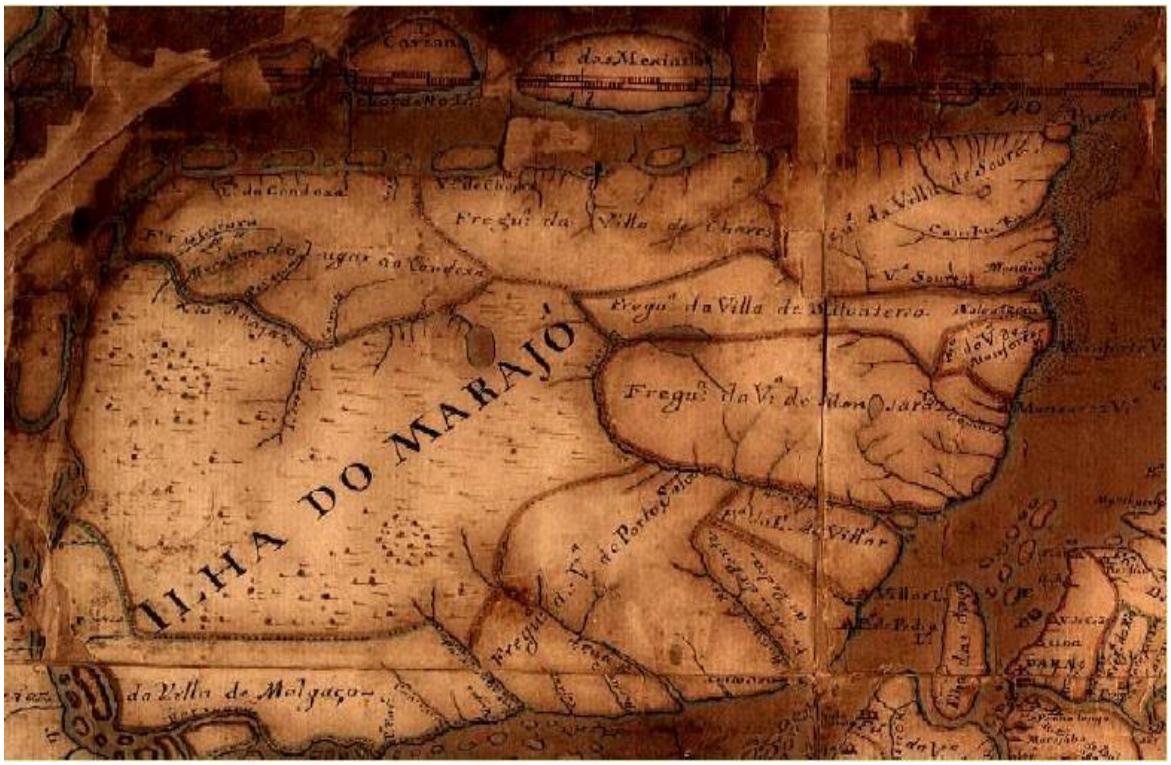



**Fonte:** Arquivo da Biblioteca Nacional.

Esse mapa do arquipélago representa claramente o poder do colonizador e a subalternidade vivida pelos habitantes dessa terra. Mesmo que ainda não representasse uma delimitação administrativa, como no caso dos aldeamentos organizados por jesuítas que posteriormente foram transformados em vilas, seus traçados, rotas e símbolos desenhados expressam o poder e domínio territorial. Nesse sentido, Harley (2009, p. 56) evidencia que "o mapa exerce sua influência tanto pela sua força de representação simbólica quanto pelo o que ele representa abertamente". E mais, reforçam certos discursos cartográficos e silenciam outros, ou seja, hierarquizam espaços e intensificam ideologias.

Esses tipos de mapas tiveram um progresso principalmente em função do mapeamento de áreas costeiras e do estabelecimento de fronteiras, cujo intuito era a soberania territorial dos europeus e as representações acabaram por trazer muitas generalizações simbólicas. No caso da Amazônia, com a supremacia do domínio português, foram realizadas novas estratégias políticas e de organização territorial no Marajó; a exemplo dessa reorganização, ocorreu a implementação de vilas, freguesias[10], como mostra a figura 15.

**Figura 15 –** Mappa geral do bispado do Pará repartido nas suas freguezias que nele fundou, e erigio o Exmo. e Revmo. Snr. D. Fr. Miguel de Bulhões III Bispo do Pará**.**




**Fonte:** Soares (2010).

A representação trazida na figura 15 expressa bem a nova delimitação territorial do Marajó durante o regime pombalino do século XVIII, com a transformação dos antigos aldeamentos[11] formados por jesuítas em vilas. Essa alteração estava relacionada ao aspecto paisagístico, cuja intenção do Diretório Pombalino era inserir traços europeus no cenário arquitetônico do arquipélago (SANTOS, 2011). Além disso, esse

[10] Freguesia: agrupamento de menor divisão administrativa no período colonial.
[11] Aldeamento: no período colonial eram espaços de agrupamento para colonizar, catequisar.

tipo de mapa representava o poder da elite local, servindo inclusive de base de localização para inserção de africanos no processo escravista. Por isso,

> [...] a maioria dos escravos que entrou através da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão acabou se localizando nas vilas mais próximas de Belém, como Cametá, Mojú, Igarape-Mirim, Mocajuba, Acará, e nas vilas da Ilha do Marajó, principalmente onde estavam localizadas as grandes propriedades, como fazendas e engenhos, tais como Cahoeira do Arari, Monsarás, Muana, Soure, Salvaterra, Ponta de Pedras, Chaves, dentre outras (SOARES, 2010, p. 99).

Com esses mapas, verificamos que, durante a "conquista" e ocupação do Marajó pela Coroa Portuguesa, o uso da cartografia teve enorme função para o conhecimento do território, o que intensificou o aldeamento de indígenas e possibilitou traçar rotas no oceano atlântico para a composição de mão de obra negra escrava. No entanto, as representações cartográficas não tiveram finalidade apenas para o colonizador, haja vista que os negros que realizavam fugas para sobreviver das violações do trabalho escravo, e se organizavam nos chamados mocambos e quilombos,[12] também utilizavam o fator geográfico para composição de suas comunidades. Desse modo, Gomes (2015, p. 34) ressalta que "alguns quilombolas desenhavam seus territórios por meio de ameaças de ataques, invasões, assassinatos ou assaltos".

Apesar de não termos a visualização de uma cartografia específica criada pelos negros escravizados durante a constituição dos antigos quilombos na Amazônia,[13] o estudo de Anjos (2006), sobre a representação cartográfica da diáspora africana no Brasil, afirma que o aspecto espacial dos territórios ocupados pelos quilombolas era "geralmente estratégico, ocupando regiões de topografia acidentada (chapadas e serras) e/ou vales florestados e férteis, com sistemas de vigilância nas áreas mais altas" (2006, p. 96).

Com o avanço da cartografia, do contexto histórico e territorial do Marajó, novas formas de mapeamento foram servindo de base para, inclusive, reafirmar a herença negra na Amazônia. Nesse caso, destacamos que, com a institucionalização de vários campos científicos no século XIX, os mapas passaram a ter outros significados, pois "a cartografia já estava posta como linguagem, como modo de ver e de registrar conforme

[12] Mocambo e quilombo eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo (ou mukambu), tanto em Kimbundu como em Kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava "pau de fieira", tipo de suporte com forquilhas utilizado para erguer choupanas nos acampamentos (GOMES, 2015, p. 10).

[13] Não existem registros de uma cartografia específica produzida pelos antigos quilombolas da Amazônia, a exemplo do mapa do quilombo do "Buraco do Tatu", destruído em 1763.

um conjunto de normas, e ia ganhando atualizações e aperfeiçoamentos conforme se ampliavam seus empregos específicos" (GIRARDI, 2014, p. 6). Porém, era necessário ultrapassar a visão hegemônica da cartografia a serviço das grandes nações europeias. Era visível que:

> O modo como os mapas vieram a fazer parte de um sistema de signos políticos foi guiado pela sua criação pelas elites ou grupos de indivíduos poderosos, favorecendo um discurso desigual. As flechas ideológicas foram atiradas num só sentido, no seio da sociedade, os poderosos em direção aos fracos. Diferentemente da literatura, da arte ou da música, a história social dos mapas não parece comportar os modos de expressão populares, alternativos ou subversivos. Os mapas são essencialmente uma linguagem de poder e não de contestação (HARLEY, 1991, p. 20).

Entende-se que os mapas traziam um discurso de poder a partir da finalidade a qual eram produzidos. Desse modo, ao apontar uma cartografia contra-hegêmonica, Crampton e Krygier (2008, p. 89) enfatizam que "a cartografia crítica admite que os mapas produzem a realidade tanto quanto a representam". Isso porque os mapas, na contemporaneidade, são entendidos como produtos culturais que possuem funcionalidade a partir de uma construção social, ou seja, nunca está indissociado da realidade de quem o produz e de quem o utiliza. Em vista disso, Cosgrove (2008) enfatiza que:

> Os mapas têm uma grande variedade de formas materiais e, portanto, caem dentro do âmbito da história cultural da representação e das coisas. Eles não podem ser compreendidos ou interpretados fora do contexto cultural em que são produzidos, circulam e são usados (2008, p. 7, tradução nossa).

Por isso, os Sistemas de Informação Geográfica (SIG's), que eram fortemente utilizados para atender os interesses do Estado, começaram a ser empregados em mapeamentos de abordagem tanto social quanto participativa. Tal fato orientou outras formas de mapear, e esses avanços tecnológicos possibilitaram o chamado "hackeamento de mapas", que Crampton e Krygier (2008, p. 93) afirmam ser "a prática de explorar aplicações de mapeamento livre ou combinações da funcionalidade de um site com a de outro (conhecida às vezes como mashups)".

Essas novas concepções de mapeamento representam visões de mundo que muitas vezes estão atreladas às subjetividades humanas e, mesmo sem negar a importância da base cartesiana, buscam abordar elementos do discurso contra-hegemônico que estavam fora do mapa. Dessa forma, Jacob (2016) entende que:

> O poder dos mapas está no modo pelo qual eles comunicam conhecimento e implicitamente corroboram a ordem política e social por meio de sua

> eficiência enquanto símbolos. Mapas são dispositivos didáticos para a socialização de indivíduos [...] (2016, p. 229).

Os mapas elaborados numa perspectiva pós-moderna representam um avanço crítico à tomada de decisões da sociedade, tentando democratizar a informação geográfica de maneira participativa na elaboração do produto cartográfico, no sentido de entender que são discursos carregados de símbolos sociais e culturais, cujas formas de representação, como "os mapas mentais, a cartografia social e as contribuições da Geografia da percepção, tem se encarregado de estudar os significados e as representações discursivas dos lugares" (LOBATÓN, 2009, p. 14, tradução nossa).

Após percorrermos de modo breve essas outras abordagens da Cartografia, trataremos agora, especificamente, do uso da cartografia social, que vem sendo trabalhada como instrumento participativo na luta das populações quilombolas. Esse tipo de produção cartográfica tenta realizar um trabalho diferente do que era imposto pela ótica do Estado em relação ao uso e controle do território. Nota-se que:

> É difícil, a princípio, pensarmos em uma cartografia que não seja "social", dado caráter inexoravelmente humano da atividade cartográfica. Mas a adjetivação "social" remete em geral ao contraponto ao oficial, ao estatal, ao econômico, enfim, ao hegemônico, ainda que estas sejam também constituições do social. A força desse termo é a de exprimir um lugar no jogo de poder. Uma cartografia social seria, portanto, uma apropriação das técnicas cartográficas por parte dos grupos sociais (GIRARDI, 2016, p. 83).

Esse tipo de cartografia expressa outros modos de representar o espaço, principalmente por práticas coletivas, cujo uso e controle do território é "delineado pelos próprios grupos segundo suas identidades específicas. A tradição, com frequência evocada nessas identidades, aparecerá, porém, como maneira de ser no próprio presente" (ACSELRAD, 2010, p. 5). Nesse caso, destacamos o trabalho realizado pelo Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA).[14]

Como nossa área de estudo é a escola situada na Comunidade Quilombola Vila União, no município de Salvaterra, pertencente ao Marajó, a discussão sobre o papel da cartografia social faz-se necessária devido às atividades desenvolvidas com os quilombolas marajoaras no âmbito do PNCSA através de mapeamento participativo. O foco parte de um projeto multidisciplinar que tem o seguinte objetivo:

[14] O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia teve início no ano de 2005. Atualmente, conta com parcerias entre universidades, institutos e fundações, como: UFAM, UEA, UFPA, UEMA, IFAM, BNDES, CNPq, SEPPIR, Ford Foundation. Dados disponíveis em: http://novacartografiasocial.com.br/.

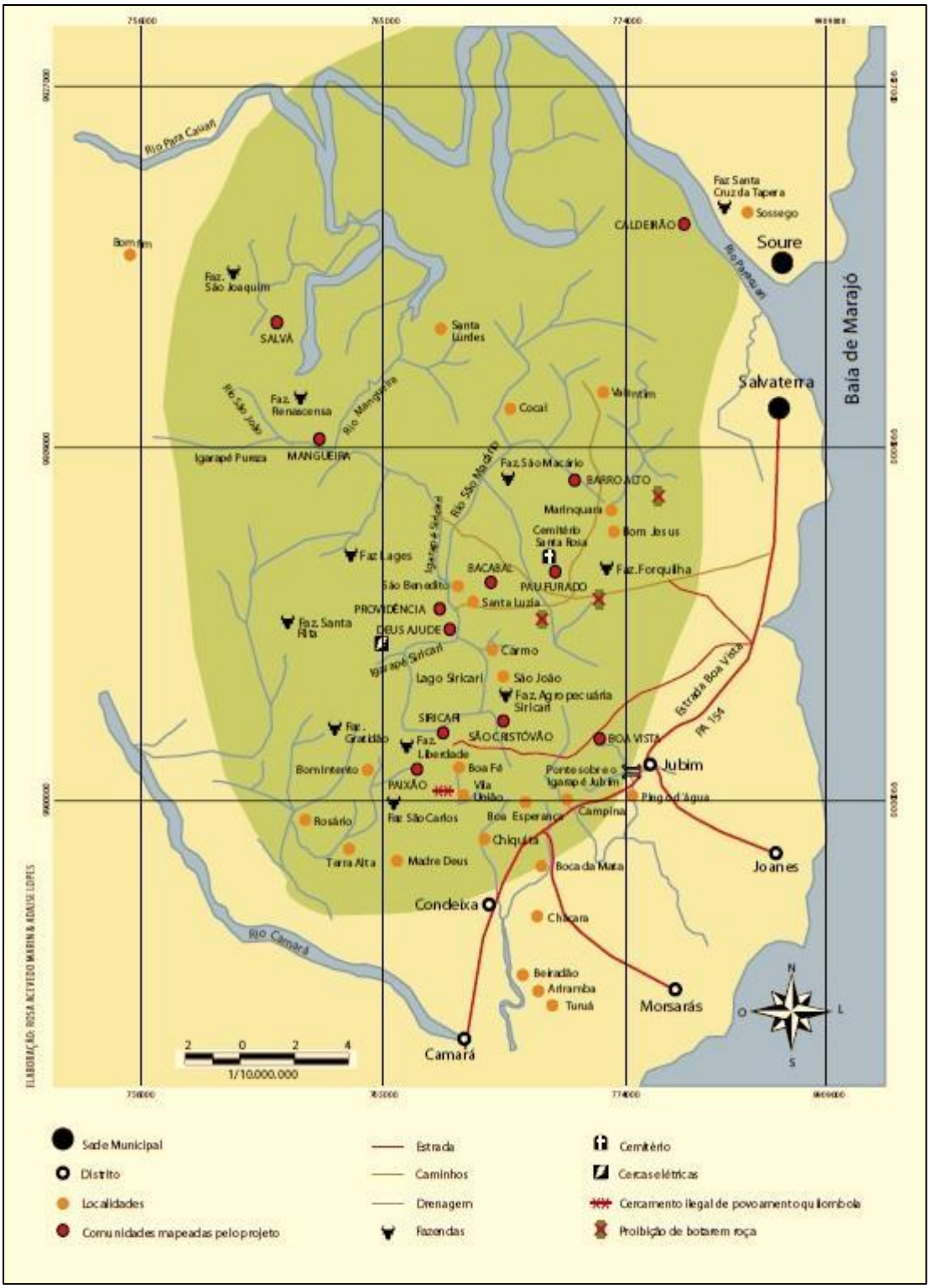
> [...] dar ensejo à auto-cartografia dos povos e comunidades tradicionais na Amazônia. Com o material produzido, tem-se não apenas um maior conhecimento sobre o processo de ocupação dessa região, mas sobretudo uma maior ênfase e um novo instrumento para o fortalecimento dos movimentos sociais que nela existem. Tais movimentos sociais consistem em manifestações de identidades coletivas, referidas a situações sociais peculiares e territorializadas. Estas territorialidades específicas, construídas socialmente pelos diversos agentes sociais, é que suportam as identidades coletivas objetivadas em movimentos sociais. A força deste processo de territorialização diferenciada constitui o objeto deste projeto. A cartografia se mostra como um elemento de combate. A sua produção é um dos momentos possíveis para a auto-afirmação social. É nesse sentido que o PNCSA busca materializar a manifestação da auto-cartografia dos povos e comunidades nos fascículos que publica, que não só pretendem fortalecer os movimentos, mas o fazem mediante a transparência de suas expressões culturais diversas [...] (PNCSA, 2018).

Esse modo de mapear as terras dos povos tradicionais e comunidades quilombolas possui algumas características e etapas particulares. No caso do PNCSA, o mapeamento participativo é realizado com os grupos sociais através de reuniões, onde são coletados relatos de suas vivências e acontece a elaboração de imagens ou desenhos pelos moradores locais para confecção final do mapa. Além disso, em territórios de conflito, o projeto orienta a construção dos chamados mapas situacionais, que:

> [...] remetem a ocorrências concretas de conflito em regiões já delimitadas com relativa precisão e objetivaram delimitar territorialidades específicas, propiciando condições para uma descrição mais pormenorizada dos elementos considerados pelos agentes sociais em pauta para figurar na base cartográfica (ALMEIDA, 2005, p. 101).

Um dos objetivos do PNCSA ao utilizar esses mapas é a produção de fascículos sobre o contexto territorial, social, cultural e político das comunidades tradicionais. A exemplo desse tipo de mapeamento, trazemos o trabalho apresentado no fascículo 7, “Quilombolas do Marajó” (Figura 10), cuja cartografia foi elaborada pela equipe de pesquisadores do projeto durante as reuniões coletivas com as populações quilombolas da região marajoara.

**Figura 16 –** O território quilombola de Salvaterra, Marajó.




**Fonte:** Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (Fascículo 7 - **Quilombolas da Ilha do Marajó**).

A figura 16 apresenta uma cartografia de caráter híbrido ao se utilizar de símbolos sociais, legenda convencional e base cartográfica. É válido ressaltar que essa representação final não foi produzida pelos moradores das comunidades quilombolas do Marajó, eles apenas fizeram parte de todo o processo, composto pelas coletas, discussões em campo, reuniões e desenhos, realizados pelos agentes locais. A elaboração do produto final foi organizada pelos pesquisadores do projeto, que representa doze comunidades situadas no munícipio de Salvaterra (Deus Ajude, Caldeirão, Mangueiras, Bairro Alto, Campinas/Vila União, Salvá, Paixão, Pau Furado, Providência, Bacabal, Boa Vista e Siricarí). Existem populações quilombolas em mais oito municípios do Marajó, porém não foram mapeadas nesta pesquisa.

Um fator importante durante esse procedimento é que, no ano de 2005, quando o projeto iniciou suas atividades, as comunidades quilombolas de Salvaterra também reivindicaram a titulação coletiva, com base no art. 68 da Constituição Federal, sendo as primeiras a serem certificadas na região (ACEVEDO, 2015, p. 14). Os dados apontados por Malcher (2017, p. 74) demonstram que o município possui atualmente dezenove comunidades,[15] sendo dezesseis certificadas e nenhuma titulada.

Entender esse processo de formação do território quilombola no Marajó nos levou a perpassar diferentes abordagens da Cartografia ao longo dos séculos, o que nos permite afirmar que o mapa está para além do ato de comunicar, sua função sempre esteve permeada de poder no jogo territorial. Por isso, concorda-se com Brotton (2014, p. 485) que "os mapas oferecem uma proposta em relação ao mundo, e não apenas um reflexo dele, e cada proposta emerge dos pressupostos e preocupações dominantes de uma determinada cultura".

Portanto, os fragmentos apresentados aqui sobre o uso das representações cartográficas demonstram que toda forma de mapear é importante para compreensão e interpretação do território, seja cartesiano ou social. Tem-se a certeza de que o mapa é mais do que simetria de informações, é a representação de imagens, fatos, tempos-espaços, imaginários, intenções e experiências. Isso confirma a importância de uma cartografia construída pelas populações quilombolas, para que não seja apenas levada ou produzida em conjunto com esses sujeitos sociais, o que acaba por gerar uma linguagem que reafirma o discurso hegemônico (convencional) do mapa. Com esse

[15] São elas: Salvá, Mangueiras, Providência, Deus Ajude, Siricarí, Paixão, Boa Vista, Bairro Alto, Pau Furado, Bacabal, Santa Luzia, São Benedito da Ponta, Rosário, Campinas, Vila União, Caldeirão, Cururu, Cururuzinho, Água Boa.

outro olhar é que caminharemos pelo percurso de uma cartografia escolar que chegue até os professores e alunos quilombolas.

## 2.2. A Cartografia Escolar no ensino de Geografia: percurso, fundamentos e possibilidades

Para iniciar a discussão referente aos percursos da cartografia escolar é necessário percorrer os fundamentos que demarcam a importância do ensino pelo mapa e seu papel na aprendizagem cartográfica de crianças e jovens. Nesse sentido, a área "vem se estabelecendo na interface entre cartografia, educação e geografia" (ALMEIDA, 2007, p. 9).

Enquanto campo de pesquisa e ensino, seu desenvolvimento teve mais força no âmbito internacional a partir de 1993, com a criação do Grupo de Trabalho Cartografia e Crianças, da Associação Cartográfica Internacional (ICA), sendo instituído em 1995. Anderson (2003) ressalta que a preocupação inicial da equipe foi com a alfabetização cartográfica, e afirma que:

> Três áreas amplas associadas à alfabetização cartográfica de crianças podem ser identificadas. A primeira diz respeito ao papel que mapas e mapeamentos podem desempenhar na realização de uma sociedade graficamente alfabetizada. A segunda área geral está diretamente associada com os mapas produzidos para crianças, enquanto a terceira área engloba questões relacionadas ao uso efetivo e eficiente de mapas. A segunda e a terceira áreas não são independentes e abrangeram vários subtemas (2003, p. 436, tradução nossa).

Anterior a essa comissão de especialistas, o autor evidencia que três pesquisadores contribuíram para a evolução da cartografia escolar com crianças enquanto importante espaço de discussões teórico-metodológicas: Henry Castner, com o trabalho sobre metodologias de ensino; Barbara Bartz Petchenik, sobre design do mapa; e Herbert Sandford, sobre o design do atlas das crianças. No cenário brasileiro, a tese de livre-docência da geógrafa Lívia de Oliveira ("Estudo metodológico e cognitivo do mapa"), publicada em 1978 e fundamentada na teoria piagetiana, tornou-se base essencial para a cartografia escolar.

As bases teóricas alicerçadas nos estudos de Jean Piaget e seus colaboradores enfatizam o aspecto cognitivo no processo de aprendizagem da criança sobre o espaço, o que trouxe contribuições ao estudo desenvolvido por Oliveira (1978), cuja finalidade era trabalhar com os alunos o ensino através do mapa, ancorado na cognição, percepção e representação. Nesse sentido, é notório que "a cartografia escolar é uma opção metodológica, podendo ser utilizada em todos os conteúdos da Geografia, não somente

para identificar a localização dos países, mas também para entender a relação entre eles" (CASTELLAR, 2011, p. 140).

Os caminhos trilhados pela cartografia escolar vêm sendo perpassados por diferentes abordagens teóricas e metodológicas no processo de construção e interpretação dos mapas para e com crianças e escolares, o que representa um esforço signifivativo para o trabalho cartográfico na sala de aula, à medida que potencializa a relação entre conceitos geográficos, propósitos educacionais e fundamentos cartográficos.

Verifica-se que nos últimos anos houve uma grande variedade de eixos na cartografia escolar. Isso ocorre porque, nos encontros do Grupo de Trabalho de Cartografia para Crianças da ICA e nos Colóquios de Cartografia para Crianças e Escolares[16] realizados no Brasil, vem ocorrendo discussões dos seguintes temas: cartografia inclusiva/tátil, atlas escolares, cartografia multimídia, mapas mentais, cartografia social, materiais didáticos, metodologias de ensino, formação de professores e currículo. Nesse aspecto, Almeida (2007) destaca que:

> A cartografia escolar, ao se constituir em área de ensino, estabelece-se também como área de pesquisa, como um saber que está em construção no contexto histórico-cultural atual, momento em que a tecnologia permeia as práticas sociais, entre elas aquelas realizadas nas escolas e nas universidades. Considerando que se trata de *constructo social*, esse saber está submetido às constantes transformações das funções e valores dados ao conhecimento por uma sociedade complexa e contraditória (2007, p. 9).

Ao ampliar a importância das diferentes perspectivas nesse âmbito cartográfico, foram criados os concursos de cartografia para crianças; no cenário nacional existe o prêmio Lívia de Oliveira e no internacional, o prêmio Barbara Petchenik.[17] Tais competições, organizadas por pesquisadores da área, surgiram com o objetivo de desenvolver a mentalidade cartográfica das crianças a partir da elaboração de desenhos cartográficos.

Assim, a grande preocupação dos especialistas em cartografia escolar está direcionada aos diferentes níveis de aprendizagem cartográfica entre os alunos. Dessa forma, o percurso e avanço da cartografia para crianças e escolares trouxeram possibilidades de repensar o conhecimento cartográfico de professores e alunos, haja

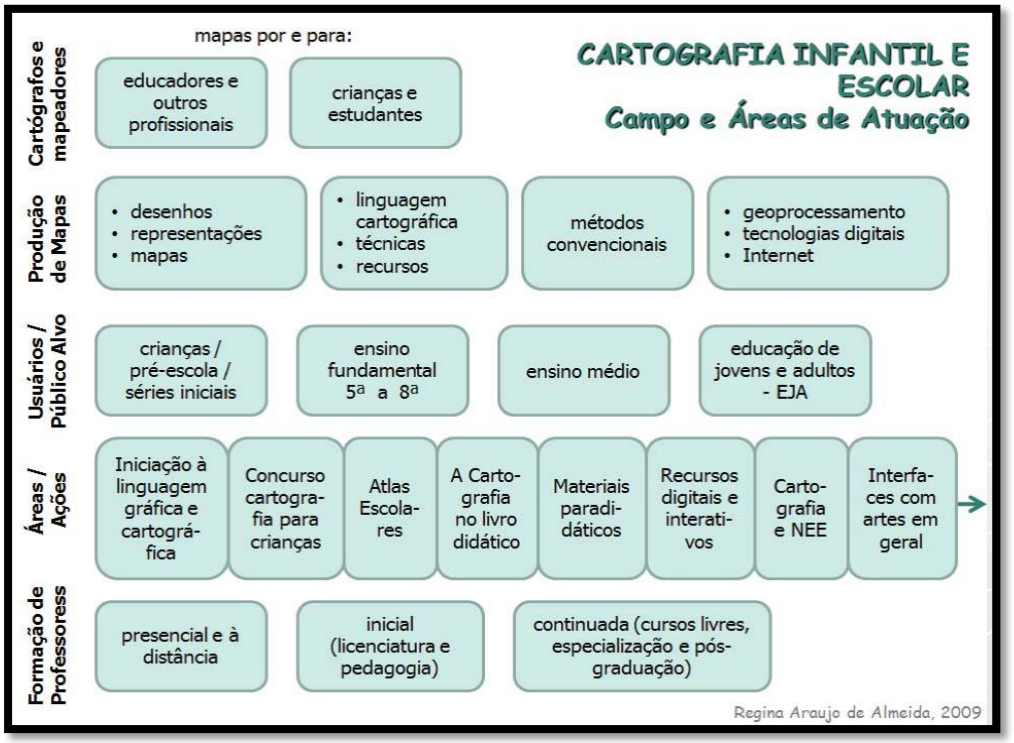
[16] O primeiro Colóquio para Crianças foi realizado em 1995 no campus do Instituto de Geografia e Ciências Exatas (IGCE) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), situado na cidade de Rio Claro. Atualmente, o evento encontra-se na 10ª edição.

[17] Concurso Internacional de Cartografia para Crianças, promovido pela Associação Cartográfica Internacional (ICA), criado em 1993 em homenagem à cartógrafa Barbara Petchenik.

vista que novos produtos, procedimentos e o enfoque digital nessa área começaram a ser utilizados com mais intensidade no ensino de Geografia.

Por isso, a cartografia enquanto linguagem precisa estar presente nas práticas escolares, no ensino de Geografia. Nesse sentido, as experiências e os contextos culturais dos alunos precisam ter relevância no entendimento dos mapas que são utilizados no âmbito escolar. Assim, Almeida (2009) apresenta os seguintes enfoques da área:

**Figura 17 –** Crianças e cartografia escolar: áreas de pesquisa.




**Fonte:** Almeida (2009).

O mapeamento realizado por Almeida (2009) sobre as diferentes subáreas da cartografia escolar demonstra que, desde os métodos convencionais até os mais tecnológicos, todas perpassam pela formação de professores e pelo trabalho com os alunos em sala de aula, com o propósito de torná-los, além de leitores, mapeadores da realidade, produzindo desenhos, mapas mentais, croquis, dentre outros, com a utilização de diversas técnicas.

Nesse cenário, destacamos a área de Atlas Escolares com o intuito de afirmar que, apesar de ter ganhado maior ênfase nas pesquisas cartográficas do século XIX, seu papel no processo de ensino e aprendizagem é anterior à própria institucionalização da

Geografia enquanto campo disciplinar, tendo em vista que a produção desse material já era realizada na Europa no século XVIII para atender o sistema educacional. Desse modo, Martinelli e Machado-Hess (2013) destacam que:

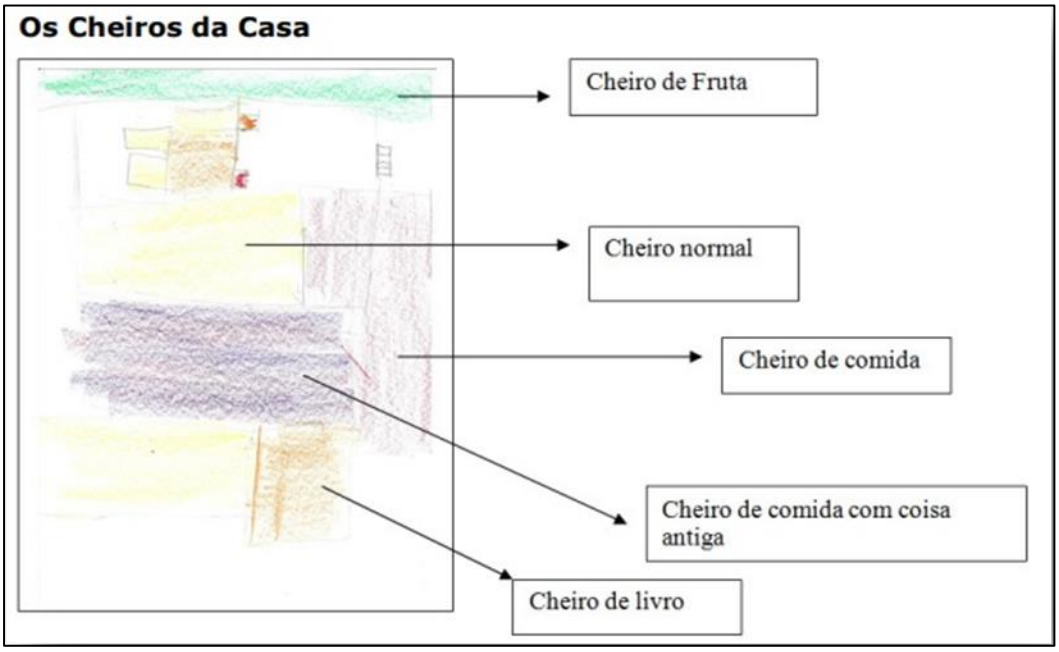
> [...] um primeiro atlas escolar fora o alemão "Kleiner Atlas Scholasticus", publicado em 1710 pelo editor Homann de Nuremberg. Compunha-se de uma seleção de 18 mapas, sem nenhum texto para apoio à aquisição de conhecimentos. Numa edição posterior, de 1719, sob o nome de "Atlas methodicus", fora então concebido especificamente para atender os cursos de geografia (2013, p. 900).

Esse tipo de material didático cartográfico tinha uma função importante no fortalecimento do ideário nacionalista europeu, pois enaltecia eventos históricos e reafirmava o papel do Estado. Assim, no século XIX, os atlas escolares geográficos eram cada vez mais utilizados no ambiente escolar. Com isso, Black (2005) ressalta que:

> As crianças viam mapas em escolas, frequentemente, como um centro visual nas salas de aula, uma profusão de cores e sugestão de novos horizontes em espaços do contrário desprovidos de potencial imaginativo. Como seus pais liam jornais, as crianças aprenderam a ler mapas. Os mapas desempenharam papel crucial em Estados imperialistas, explicando por meio de descrição as novas ligações e ambições [...] o desenvolvimento de Estados nacionais podia ser mostrado por meio dos atlas históricos, e os sistemas educacionais nacionais desempenharam papel importante na propagação de tais obras (2005, p. 101).

Nos estudos mais atuais no campo da cartografia para crianças e escolares, nota-se a importância de se trabalhar não apenas um saber já instituído, mas o próprio cotidiano do aluno, concebendo o mapa como principal representação espacial desse processo. Nessa perspectiva, tem-se o estudo de Lopes (2012), que aborda o tema das linguagens e foi produzido com crianças da educação infantil, destacando uma nova abordagem a partir do que o autor chama de "mapas vivenciais", construídos por alunos de 0 a 6 anos de idade; como exemplo, apresenta o mapa de cheiros da casa (Figura 12), elaborado por uma criança de 4 anos.

**Figura 18 –** Mapa de cheiros da casa.




**Fonte:** Lopes (2012).

Destacamos também a pesquisa desenvolvida por Richter (2010), em que é discutida a importância dos mapas mentais no ensino de Geografia como forma de reconhecer e fortalecer a vivência dos alunos. E, como exemplo, é apresentado o mapa mental de um estudante do 3º ano do Ensino Médio, a respeito do espaço geográfico da cidade de Presidente Prudente (Figura 13).

**Figura 19 –** Mapa mental da área central da cidade de Presidente Prudente.

**Fonte:** Richter (2010)

Verifica-se que tanto os mapas mentais construídos por adolescentes quanto os vivenciais elaborados por crianças menores de idade representam a visão de mundo dos alunos a partir de suas experiências, de suas espacialidades, do ponto de vista sobre os lugares, demonstrando o papel da linguagem cartográfica no ensino.

Essas representações cartográficas no contexto escolar possuem grande relevância para o ensino de Geografia, assim como os trabalhos com croquis, mapas participativos e desenhos. Nota-se que, após quarenta anos de estudos nesse campo, o Brasil tem contribuído de maneira significativa na produção de dissertações, teses, artigos científicos e grupos de pesquisas sobre cartografia escolar, o que reforça a importância desse campo no processo de ensino e aprendizagem. Bauzys e Nascimento (2017, p. 14), após um detalhado levantamento na área, afirmam que "Cartografia Escolar é uma linha de pesquisa cada vez mais desenvolvida em nosso país. O amplo referencial que existe atualmente sobre este tema permite uma discussão extensa sobre as formas de ensinar e aprender Cartografia na escola".

Nota-se que a linguagem cartográfica está tão presente no ambiente escolar que, durante o percurso em campo, verificamos na escola outro tipo de cartografia sendo praticada com os alunos quilombolas dos anos finais, cuja abordagem é de cunho participativo e social, evidenciada também pela construção de mapas situacionais[18]. Destacamos que:

> Os elementos "cartografados" nos mapas situacionais representam o produto das relações sociais que se manifestam no cotidiano das crianças e adolescentes, configurando a importância dos objetos para esses jovens como um elo de interação na sua reprodução sociocultural, onde estão incorporadas, historicamente, as normas de uso, podendo ser fruto tanto da tradição local quanto das políticas governamentais. Esse conjunto de regras e normas configura, também, o modo como as crianças e adolescentes estabelecem a sua vivência e usam o território (LIMA; COSTA, 2013, p. 258-259).

Essa forma de mapeamento foi orientada pela professora de Língua Portuguesa durante a 4ª Feria de Ciências e Mostra Cultural, em novembro de 2017, com o tema sobre ciência, cultura e sustentabilidade no quilombo (Figura 14). A atividade foi realizada no pátio da escola e, no momento da elaboração do mapa, pais, alunos, professores e toda comunidade escolar estavam presentes. Vale ressaltar que esse trabalho não estava articulado a nenhum conteúdo e conceito geográfico, foi elaborado numa perspectiva interdisciplinar, porém, ao fazermos uma breve análise dele,

[18] Este termo foi definido anteriormente, no subitem 2.1.

verificamos a representação do lugar das crianças e a espacialidade dos fenômenos geográficos.

**Figura 20 –** Mapa participativo dos alunos quilombolas da E.M.E.F.Q. Maria Lúcia Ledo Carvalho

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017.

A relevância do trabalho desenvolvido com os alunos quilombolas demonstra que a linguagem cartográfica tem um papel fundamental na aprendizagem das crianças, no sentido de levá-las à compreensão dos lugares onde vivem, da relação entre os fenômenos e do entendimento do espaço geográfico no ato de representar.

Essas possibilidades e avanços apresentados no histórico da cartografia escolar contribuem para a relevância dos processos de alfabetização e letramento cartográfico no ensino, sendo entendidos como etapas que fundamentam a leitura e interpretação de mapas. Isso ocorre pois, no ato de alfabetizar, os alunos se apropriam de códigos da linguagem cartográfica e, no letramento, a concepção de leitura e escrita está atrelada ao contexto social. Nesse sentido, "ele [o aluno] estabelece relações entre os fenômenos analisados com base nas noções cartográficas, caracterizando-se o letramento geográfico" (CASTELLAR, 2011, p. 133).

Portanto, ao ter como cenário a escola quilombola, o aluno, que está inserido num contexto sociocultural carregado de significados de seu território, e ao vivenciar esse percurso metodológico no ensino de Geografia, tem a possibilidade de cartografar e representar sua realidade. Logo, o fortalecimento dessa temática na educação geográfica possibilita realizar um trabalho cada vez mais articulado entre os conceitos e conteúdos geográficos a partir do que está presente no currículo da Geografia, tanto da formação de professores quanto dos níveis de ensino da educação básica, o que nos leva a discutir o contexto inicial e contínuo do processo formativo docente referente à Cartografia.

## 2.3. A Cartografia na formação inicial e continuada do professor de Geografia

A Cartografia, enquanto um campo de conhecimento de abordagens científicas, técnicas e artísticas, possui um papel fundamental na Geografia e na formação de professores. Em vista disso, no processo de formação inicial do professor de Geografia, os fundamentos referentes ao conhecimento cartográfico presentes no currículo e nos conteúdos geográficos são essenciais para o ensino de Geografia.

Tal contexto é evidenciado por Seemann (2009, p. 2) quando afirma que os três principais componentes da cartografia escolar são Educação, Cartografia e Geografia, "por meio do uso de linguagens, métodos, materiais e processos de apreensão da realidade". E assim sustentam a educação cartográfica, buscando explorar os elementos que efetivam o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos cartográficos.

Nesse caso, os fundamentos teórico-metodológicos da Cartografia devem estar presentes no percurso de formação dos professores de Geografia, sem deixar de considerar seu objeto de estudo e conceitos. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior evidenciam, desde 2001, apontamentos para o perfil do licenciado em Geografia, destacando que é necessário:

> Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico (BRASIL, 2001, p. 10).

Esses apontamentos caracterizam o conjunto de orientações referentes ao currículo do curso de Geografia e fazem conssonância com o que foi instituído em 2015 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Nelas, destaca-se que "a formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou

tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes" (BRASIL, 2015, p. 9).

Concorda-se com Cavalcanti (2008) que a formação inicial desse profissional deve estar de acordo com as orientações do projeto de curso de licenciatura, e a integração teoria e prática deve ser o elemento fundamental desse processo. Assim, durante a investigação em campo, ao realizar a etapa de entrevista com a professora de Geografia, um dos eixos do roteiro faz referência a seu aprendizado na disciplina de Cartografia, feita durante a graduação. E, no momento do diálogo, a docente fez o seguinte relato:

> Ah, foi um impacto pra mim porque era algo novo, e o novo geralmente causa isso na gente. Então, a princípio, eu senti muita dificuldade porque não era uma realidade minha, e aí a gente começa a refletir sobre as nossas práticas, a forma como eu estava trabalhando com o Fundamental menor. E, quando eu entrei no curso, e principalmente quando veio a cartografia, eu disse: "meu Deus, a gente realmente precisa mudar as práticas da gente". Porque a gente pensa que tá trabalhando certo, mas às vezes a gente tem um leque de informações que faz com que a gente realmente reflita sobre isso. Então... a cartografia, inclusive, a gente teve um professor muito bom que explorou bastante, e aí... *ele usou uma ferramenta que, assim, a princípio eu sofri, com muita dificuldade para entendê-la e até mesmo para manusear, e aí o professor, percebendo que alguns da nossa turma tinha dificuldade, ele começou a usar não somente a teoria, mas também a prática, pra ver se a gente conseguia. Aí, quando eu fui pra prática, eu já consegui entender, compreender e melhorar um pouquinho, porque na teoria eu não tava entendendo quase nada* (Professora Isabella, 2017, grifo nosso).

Nota-se que na formação inicial da professora, o uso de Geotecnologias estava mais atrelado ao contexto teórico sobre os SIG's, e, quando houve a relação entre teoria e prática, fez-se um melhor entendimento do conteúdo, o que fez com que a professora repensasse sua prática em sala de aula.[19] Segundo Marcondes (2002),

> A prática reflexiva não é uma prática específica nem um componente autônomo do currículo; portanto, não pode estar desvinculada do conjunto da formação como um todo. Não se deve limitar a ser responsabilidade apenas dos estágios de prática de ensino, mas a uma orientação comum ao conjunto de unidades da formação (2002, p. 1915).

Dessa forma, ao destacar a importância da epistemologia da prática no currículo de formação de professores e seus desdobramentos, é notório que qualquer disciplina do curso deva propiciar fundamentos teóricos que permeiem todo o processo da prática educativa, visto que a experiência em si não é capaz de dar total sentido ao

[19] Na primeira seção da tese foi explicitado que a professora já atuava nos anos iniciais e possuía formação em Magistério. Posteriormente, ela cursou Licenciatura em Geografia.

conhecimento a ser produzido no percurso docente. Nesse caso, Ghedin (2002) aponta que:

> Não há o que possa explicar melhor o sentido de nossas práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades de estabelecer-se em nós um processo sistemático de reflexão sobre elas. O que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos (2002, p. 141).

Após a análise sobre o que foi relatado e o impacto da disciplina na prática docente da professora, sentimos a necessidade de realizar um breve diagnóstico do Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia da instituição em que a professora se formou. Verificou-se a existência de duas disciplinas voltadas para a área cartográfica, uma chamada Introdução à Cartografia, referente ao aspecto técnico, e outra intitulada Cartografia aplicada ao Ensino de Geografia, de cunho mais metodológico.

Nesse aspecto, ao analisar os objetivos presentes nos programas das disciplinas de Cartografia cursadas pela professora e o relato sobre sua prática, conseguimos afirmar que o conhecimento cartográfico trabalhado na formação inicial possui grande relevância para o desenvolvimento dos conceitos cartográficos durante as aulas de Geografia da Educação Básica. Nesse sentido, Castellar (2011) garante que:

> Para que a cartografia tenha a relevância que merece no currículo escolar, não adianta ser mais um conteúdo; é preciso que os professores compreendam os fundamentos teóricos da discussão cartográfica. É preciso saber ler um mapa, calcular escala e entender por que os mapas são construídos a partir de uma projeção. Porém, esses conteúdos precisam ser tratados na formação inicial dos professores na medida em que, para ensiná-los, é necessário se apropriar deles (2011, p. 122).

Por isso, a linguagem cartográfica não deve limitar-se apenas ao que está colocado no discurso curricular. É necessário que o professor tenha o domínio dos fundamentos cartográficos e possibilite que os alunos entendam a espacialização dos fenômenos. É evidente que limites e desafios com o trabalho cartográfico apareçam, mas a tarefa de não dissociar esse processo da realidade dos alunos é fundamental. Desse modo, em outro momento da entrevista, ao dialogar sobre sua prática com a cartografia em sala de aula, a professora afirma que:

> A cartografia é um conteúdo muito técnico e, como na escola assim a gente não tem quase recurso e a gente mora assim numa comunidade que não tem quase acesso a internet, eu tenho que me virar nos trinta. No primeiro período, eu tive que confeccionar um jogo pra trabalhar as coordenadas geográficas no sentido de localização; para trabalhar os fusos horários também, porque, assim, só falando, mostrando o mapa, passando uma atividade contextualizada não dá pra perceber que o aluno realmente está aprendendo, então geralmente eu uso métodos, mas também tenho que

> trabalhar algo pra eu verificar esse aprendizado. Então... ano passado, inclusive, nós apresentamos esse projeto de cartografia na Feira de Ciências. Então, eu sinto essa dificuldade pelo acesso à informação, por isso que eu utilizo os livros, aí eu vou buscar, às vezes, quando vou em Salvaterra, que tem acesso à internet, porque aqui na escola é muito rarefeito, então é complicado (Professora Isabella, 2017).

Verifica-se que, para além do uso do livro didático de Geografia, a professora realiza pesquisas para trabalhar os conteúdos e elaborar materiais didáticos para ensinar conceitos cartográficos aos alunos; e não se limita ao saber da experiência, no sentido de entender que tanto o currículo escolar quanto o principal recurso didático presente na escola (o livro) são apenas parte do processo de ensino. Desse modo, Martins (2015) enfatiza que:

> A atuação na disciplina de Geografia exige, atualmente, sujeitos autônomos, capazes de dar conta dos desafios relacionados à atividade docente. Essa autonomia colabora para que o docente possa pensar a sua prática, questionar as suas ações, tomar decisões e organizar seu planejamento de acordo com a realidade em que está inserido (2015, p. 262).

Essa compreensão sobre a prática docente no ensino de Geografia está para além da formação inicial do professor, pois se relaciona ao uso de diferentes métodos, procedimentos, técnicas e linguagens para trabalhar os conteúdos geográficos em sala de aula, o que, na maioria das vezes, exige o ato de pesquisa do professor. Para Richter (2013),

> O exercício da pesquisa qualifica o trabalho do professor para a esfera da análise crítica de suas ações a partir da realização de estudos e investigações no âmbito escolar, e contribui, de forma significativa, para a reorganização de seus saberes científicos e pedagógicos. É importante destacar que o desenvolvimento da pesquisa colabora para superar a dicotomia entre teoria e prática, já que a organização e a realização de um estudo exige, ao mesmo tempo, que o docente recupere conhecimentos basilares de sua ciência e os contraponha com os contextos pertinentes à prática escolar (2013, p. 111).

No caso da cartografia escolar, o professor que realiza pesquisa sobre o conhecimento cartográfico, suas abordagens e diferentes materiais didáticos para trabalhar com seus alunos, consegue potencializar sua prática. Nesse sentido, Seemann (2009, p. 2) aponta que, para além de uma cartografia cartesiana, existem histórias e fenômenos que consistem em "carto-fatos", que precisam ser valorizados nas aulas de Geografia.

Outro fator investigado durante a entrevista foi sobre quais propostas de formação continuada poderiam contribuir com o trabalho da professora a respeito da cartografia no ensino de Geografia; e, para tal, foram apresentadas as seguintes opções:

minicursos, oficinas ou palestras. Esse processo, apontado como algo tão relevante, apareceu no seguinte relato da professora:

> O que conversamos na sala dos professores, né, que a oficina seria interessante porque ela vai nos dar um norte de como trabalhar. Por exemplo, eu pego o livro, já verifico lá: olha, eu posso trabalhar um jornal falado com os alunos, porque eu trabalho o conteúdo, mas não gosto daquele conteúdo da técnica tradicional, só depositando, não; eu gosto de trabalhar dinâmicas com eles. Por exemplo, aquela turma que levei ontem para Joanes, eles vão apresentar o mesmo trabalho, vão apresentar uma dramatização, não um jornal falado, porque a turma é numerosa, aí eu prefiro uma dramatização; a outra turma é pouca, eles vão ficar com o jornal. Então, a oficina eu acredito que seja um norte pra gente trabalhar essas atividades que tenham o jornal, o fórum, algo assim que nos oriente aqui dentro da escola (Professora Isabella, 2017).

Essa busca por um aperfeiçoamento profissional caracteriza-se como um processo essencial para o trabalho docente. Conforme explicita Libâneo (2008, p. 229), a formação continuada "se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor".

Durante essa etapa da pesquisa participante, surgiu como demanda dos professores da escola, e da própria Secretaria Municipal de Educação, a solicitação de uma formação continuada, sendo algo que perpassa o desenvolvimento profissional dos docentes e está regimentado nas DCN's para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, ao considerar:

> I. os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
> II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
> III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
> IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015).

Diante da importância estabelecida no documento e da demanda apresentada pela Secretaria Municipal de Educação e pelos professores, no início do ano letivo de 2018 foram ofertadas oficinas sobre a linguagem cartográfica na perspectiva do conhecimento interdisciplinar na educação escolar quilombola (Anexo). E, por ser um trabalho no âmbito da formação continuada, as etapas foram realizadas com todos os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da E.M.E.F. Quilombola Maria Lúcia Ledo Carvalho. Por isso, destacamos que:

> A formulação de uma proposta pedagógica para a educação quilombola certamente carece de pesquisas que envolvam aqueles saberes comunitários e um intercâmbio de conhecimentos entre diversas áreas. A interdisciplinaridade torna-se necessária para a abertura de diálogos entre sociologia, história, geografia, antropologia e outras ciências que venham a contribuir com a elaboração de um currículo pertinente a essa realidade (CARRIL, 2017, p. 554).

Além disso, a intenção dessa proposta em campo era que as professoras das disciplinas de Geografia e de Educação Quilombola da escola pudessem participar da atividade formativa e realizar um trabalho futuro a respeito da temática com seus alunos em sala de aula. Nesse contexto, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que determina que:

> Art.53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:
> I – ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos professores;
> II – ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado e doutorado;
> III- realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;
> IV- ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração (BRASIL, 2012, p. 44).

Compreende-se aqui que as atividades de formação continuada aos professores têm a finalidade de atender as necessidades referentes à prática profissional. Nesse caso, entende-se que "os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento" (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Para tanto, no primeiro momento da formação (Figura 21) foram discutidos: o contexto dos territórios quilombolas na Amazônia, no Marajó, e o processo de organização territorial das comunidades localizadas em Salvaterra. Buscava-se despertar o entendimento de que "os mesmos laços que unem o passado ao presente, que é a identidade, os separa pela reinvenção do ser quilombola nas condições do presente. Pelas mobilizações, reinventam alteridades como sustentação de ação política" (CASTRO, 1999, p. 21). Esse cenário fez-se importante para a compreensão da Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade de ensino.

**Figura 21 – Início da formação continuada.**

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2018.

No segundo momento, foi apresentado o panorama da Educação Escolar Quilombola e discussões referentes às práticas educativas dos professores que atuam nessa modalidade. Nossa intenção era contextualizar sua implementação e despertar a compreensão de que "uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas" (BRASIL, 2012, p. 16).

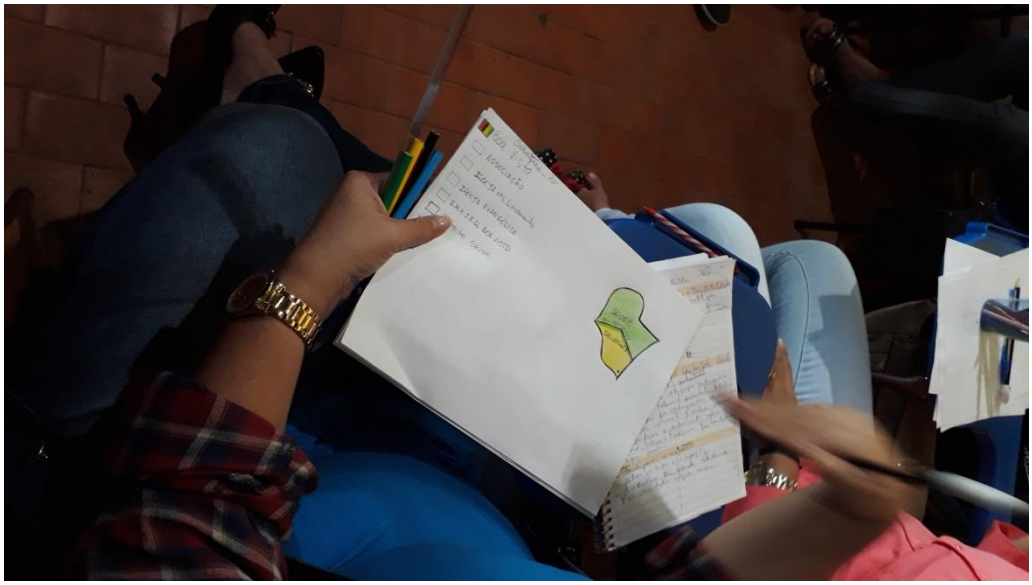
Na etapa seguinte, discutimos a importância da práxis na construção do conhecimento em sala de aula. Nesse caso, entende-se que a formação continuada é o processo em que os professores, ao mobilizarem seus saberes, refletem sobre suas práticas e atualizam seus conhecimentos, aonde explicitam o que realizam durante o trabalho docente e vivenciam outras propostas para contribuir em suas atividades. A esse respeito, Giovanni (2003) destaca que:

> Há de se levar o conjunto de profissionais da escola-alvo da ação de formação continuada a falar sobre o próprio saber, não para tomar saberes e experiências individuais como verdades, ou apenas para identificar lacunas e carências na formação de cada um, mas para que o grupo possa buscar novas mediações com o próprio trabalho, significativas, contextualizadas, viáveis (2003, p. 216).

A compreensão desse olhar sobre a formação continuada deu suporte ao terceiro momento da atividade, para discutirmos a cartografia escolar enquanto linguagem, a função do mapa como meio de comunicação, sua importância no ensino, além de diferentes tipos de representações. A esse respeito, Castellar (2011, p. 122) diz: “quando assumimos que a linguagem cartográfica é uma estratégia de ensino ou um procedimento, não estamos desconsiderando que ela também seja uma técnica, mas que para o ensino, ela é uma linguagem importante”.

Para fortalecer essa perspectiva cartográfica, foi realizada uma atividade de construção de uma sequência didática a respeito de um conteúdo do currículo escolar quilombola do Ensino Fundamental e de elaboração de mapas mentais sobre os elementos que constituem a identidade territorial quilombola a partir da realidade que os professores vivenciam nas comunidades quilombolas e na escola (Figura 22).

**Figura 22 –** Elaboração da sequência didática e do mapa mental.



**Fonte:** Pesquisa de campo, 2018.

Todas essas etapas demonstram que a formação contínua de professores é um processo coletivo que resulta das necessidades, experiências, atividades reflexivas, situações de trabalho, e fundamenta-se na articulação teórico-prática. Por isso, verificou-se que atividades formativas com professores, voltadas para a cartografia escolar de abordagem social, possibilitam outras formas de trabalhar conceitos e

conteúdos a partir de representações cartográficas construídas pelos sujeitos (alunos/professores) em sala de aula.

Em vista disso, Cavalcanti (2008, p. 95) destaca que "a formação do professor ou de qualquer profissional hoje é contínua, permanente, e deve se realizar também nos espaços de atuação profissional". Por conta disso, na finalização do curso foi realizada uma avaliação coletiva em sala de aula, com aplicação de questionário a respeito da formação, tema e proposta desenvolvida.[20] Ressalta-se que, em todo o percurso, houve a preocupação de demonstrar a importância do ambiente escolar quilombola como espaço de educação continuada para docentes e gestores.

Durante a oficina, foi analisado que os mapas mentais elaborados pelos professores trazem representações do cotidiano vivenciado nas escolas quilombolas de Salvaterra. Assim, os símbolos construídos representam, de maneira específica, as práticas sociais e culturais existentes nesses territórios, fortalecendo o trabalho dos professores com os alunos quilombolas.

Consideramos que esse tipo de proposta contribui de maneira significativa com a prática docente, no sentido de revelar como a linguagem cartográfica de perspectiva interdisciplinar, a partir do uso de representações ditas não convencionais, focadas na vivência e experiência dos sujeitos, possibilita compreender os fenômenos espaciais e a lugaridade presente no modo de vida das populações quilombolas. Em todo o percurso, o conhecimento geográfico foi abordado, porém o exercício efetivo de trabalhar com mapas mentais no ensino de Geografia será explicitado na última seção desta tese.

[20] Esses dados não foram tabulados e analisados para compor esta tese por não termos a intenção de discuti-los neste estudo. No entanto, o material coletado na avaliação final do curso será discutido em outro texto.

# SEÇÃO 3

# OS SENTIDOS DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E DO LUGAR NO CURRÍCULO E NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

**Figura 23** – Mapa mental de uma aluna do 6º ano.

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2017

> *Ali na mesa o mapa pode ser apenas um pedaço de papel, mais nada, e, no entanto, ele significa um grandioso universo cheio de símbolos e legendas, maravilhosamente mudo enquanto fala para quem olha.*
>
> *(Manoel Fernandes, 2003, p.57)*

Esse mapa metal (figura 23) desenhado por uma aluna quilombola do 6º ano da escola, representa de maneira significativa o potencial da Cartografia para crianças e escolares, demonstrando uma das diferentes facetas desta linguagem, o que ultrapassa a visão "tradicional" de mapa e que pode ser narrada por essa grandiosa poesia de Manoel Fernandes.

Esses dois contextos cartográficos me levam a apresentar nessa seção as análises sobre a cartografia e o conceito de lugar nos currículos oficiais e no livro diático com o objetivo de discutir a linguagem cartográfica sob diferentes perscpetivas abordadas nos documentos curriculares referentes à Geografia e a Educação Escolar Quilombola.

## 3.1 A cartografia e o conceito de lugar no currículo oficial de Geografia do Ensino Fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular

O currículo constitui-se para além de um agrupamento ou organização de conteúdos, pois carrega significados, intencionalidades, poder, discurso como apontam Young(2014) e Lopes e Macedo (2011). A ideia aqui não é trazer um conceito fixo e único, haja vista, que muitas são as definições que percorrem o foco das questões curriculares. Entendemos que discutir a área curricular é apresenta-la como um campo epistemológico, que também possui um caráter normativo. Assim, destacamos que:

> Há dois significados quando se diz que a teoria do currículo tem um papel normativo. Um deles refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo; o outro refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma "boa sociedade" – em outras palavras, para que estamos educando?(YOUNG, 2014, p.194)

Deste modo, as definições de currículo perpassam por quatro importantes matrizes teóricas: a perspectiva acadêmica, instrumental, progressista e crítica. A primeira delas defende "a existência de regras e métodos para validação de saberes." (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). A segunda está ligada a um conhecimento fundamentado em competências, habilidades e desempenhos. Na terceira entende-se que "o currículo deve ser construído tendo em vista a dimensão psicológica" (LOPES; MACEDO, 2011, p.75) e a quarta busca problematizar o conhecimento escolar, entender como é produzido, selecionado.

Em todas essas vertentes há uma relação com a produção de conhecimento, algumas mais pragmáticas, outras mais críticas, ambas no sentido de definir o que precisar ser ensinado e quais propósitos educacionais estarão presentes no currículo. Assim, "o conhecimento no currículo é basicamente um conhecimento especializado, em geral (mas nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração a outra. Uso o verbo "transmitir" sem presumir que seja um processo de mão única." (YOUNG, 2014,p.198).

Nesse sentido, o autor enfatiza que o conhecimento no currículo especializa-se de duas maneiras, a saber: um conhecimento produzido por uma comunidade disciplinar e outro para um grupo específico de aprendizes. Verificamos que essa produção tem vinculação com as políticas curriculares. Isto porque "o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. (...) é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos." (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Além disso, o currículo na política educacional é um mediador de finalidades, propostas. Logo, é preciso pensar não somente em quem produz os documentos oficiais, mas atentar também, a quem são direcionados. É importante destacar que não apenas as esferas de governo que operam na elaboração das políticas curriculares, mas, que há ainda as comunidades epistêmicas e disciplinares participando dessa construção, porém, não possuem a mesma força do Estado e dos agentes externos. Segundo as DCN's para a Educação Básica:

> [...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados

> e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (BRASIL, 2013, p. 24).

Tais políticas possuem caráter institucional e disciplinar, trazem concepções e matrizes pedagógicas, devem estar articuladas às questões escolares, conteúdos, contextos sociais, experiências dos alunos e saberes. Nesse sentido "as práticas e as propostas desenvolvidas nas escolas são produtoras de sentidos para as políticas curriculares" (LOPES, 2004, p.194). Assim, destacamos que o currículo prescrito que orienta o trabalho a ser realizado na escola quilombola advém desse conjunto geral de princípios para a Educação Básica, conforme o esquema a seguir.

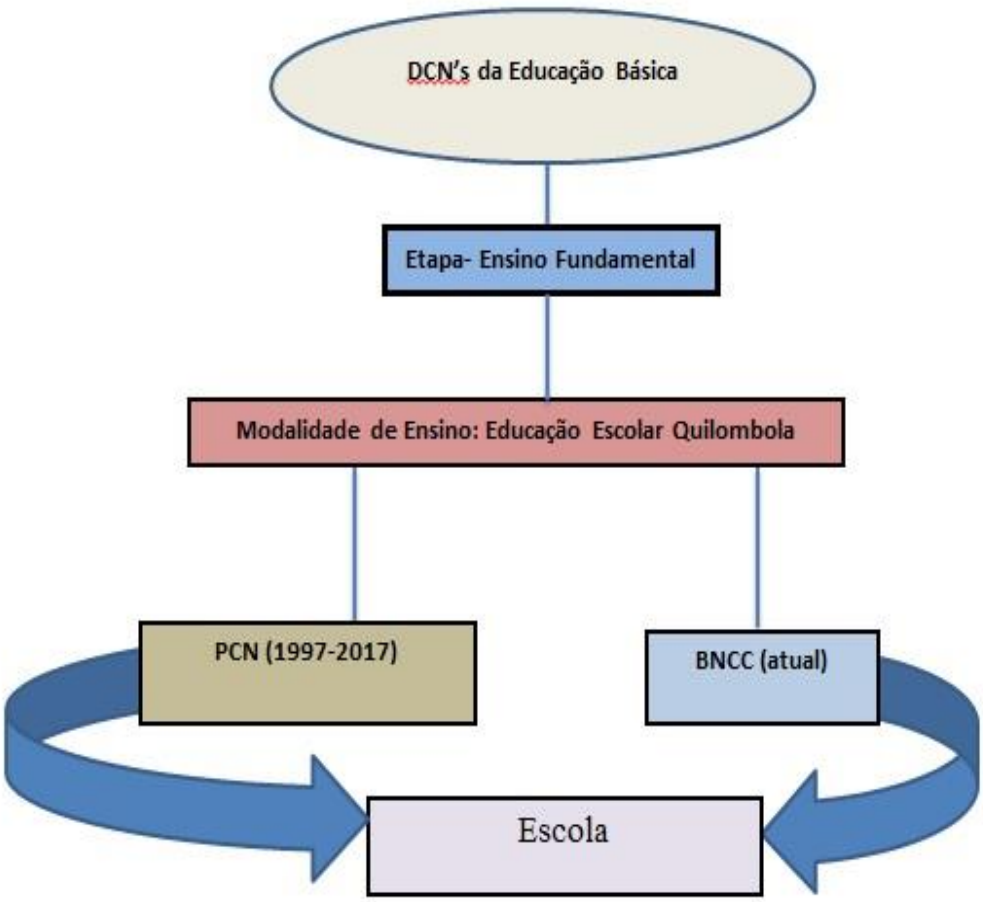



**Figura 24**- Relação dos documentos curriculares com a escola.
**Fonte**: elaborado pela autora

Diante do cenário dessas políticas curriculares no Brasil destacarei dois documentos oficiais que orientam os conteúdos referentes à disciplina Geografia, a fim de analisar os elementos da linguagem cartográfica e o conceito de lugar presentes nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos Anos Finais do ensino fundamental, ambos utilizados na Educação Escolar Quilombola.

Na década de 1990 no bojo na política neoliberal no país foram implementados os PCN pelo antigo Ministério da Educação e dos Desportos (MEC), após várias reuniões e discussões entre especialistas do campo curricular e das áreas específicas, o documento organizado foi direcionado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado e encaminhado às secretarias e escolas no ano de 1997. Assim:

> No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais para os dois últimos ciclos do Ensino Fundamental, somente em 1998, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino, é que os mesmos foram enviados para o Conselho Nacional de Educação manifestar-se. Para os Parâmetros Curriculares destinados ao terceiro e quarto ciclos da Educação Fundamental, o MEC elaborou um documento introdutório, em que toda a lógica dos parâmetros é apresentada; um documento denominado Temas Transversais, no qual é feita a apresentação dos mesmos e pormenorizados os temas prescritos para esses ciclos, quais sejam: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo; e documentos específicos para cada uma das seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. (ROCHA, 2010, p.16)

O próprio documento destaca que sua função era "orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros" (PCN, 1998, p.13). No contexto da Geografia referente aos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, os objetivos estão relacionados aos seguintes eixos temáticos:

> A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo, o estudo da natureza e sua importância para o homem, o campo e a cidade como formações socioespaciais, a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo, A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes, um só mundo e muitos cenários geográficos, modernização, modo de vida e problemática ambiental. (BRASIL, 1998, p.41)

Ao analisar o documento verifiquei que o conceito de lugar e a cartografia aparecem nos seguintes eixos temáticos do terceiro ciclo: “a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo” e “a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo”. No tópico sobre o processo ensino e aprendizagem, a importância do lugar e uso da linguagem cartográfica aparecem do seguinte modo:

*Abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam colocar aos alunos as diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. Nessa perspectiva procura-se sempre a valorização da experiência do aluno.*

*É imprescindível o convívio do professor com o aluno em sala de aula, no momento em que pretender desenvolver algum pensamento crítico da realidade por meio da Geografia. É fundamental que a vivência do aluno seja valorizada e que ele possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula, com a ajuda do professor, a sua experiência. Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma interativa. No ensino, professores e alunos poderão procurar entender que tanto a sociedade como a natureza constituem os fundamentos com os quais paisagem, território, lugar e região são construídos.*

*É fundamental que o espaço vivido pelos alunos continue sendo o ponto de partida dos estudos ao longo do terceiro e quarto ciclos e que esse estudo permita compreender como o local, o regional e o global relacionam-se nesse espaço. Recomenda-se não trabalhar hierarquicamente do nível local ao mundial: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, sobre os quais são capazes de pensar. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho a ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais.*

**Quadro 02**- Trecho do eixo “a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo”.
**Fonte:** BRASIL, 1998

*É significativo que esteja presente a imagem como representação. Desenhar é uma maneira de expressão característica desse momento da escolaridade e um procedimento de registro que deve ser valorizado pela Geografia. Mas o desenho agora começa a ganhar outros conteúdos como forma de representação, pois o aluno já percebe aquilo que desenha como imagens que permitem inferências sobre o real. Além disso, é uma forma interessante de propor que os alunos utilizem objetivamente as noções de proporção, distância e direção, entre outros, fundamentais para a compreensão e uso da linguagem gráfica nas representações cartográficas.*

*O trabalho com a construção da linguagem gráfica, por sua vez, pode ser realizado considerando os referenciais que os alunos já utilizam para se localizar e orientar no espaço, tais como monumentos, acidentes do relevo, avenidas e praças, edifícios. A partir de situações em que compartilhem e explicitem seus conhecimentos, o professor pode criar outras, nas quais possam esquematizar e ampliar suas idéias de distância, direção e orientação. Os mapas mentais em que expressa livremente sua concepção de espaço, pode ser de grande valia nessa fase.*

*É fundamental que o processo de construção da linguagem gráfica aconteça mediante o trabalho com a produção e a leitura de mapas simples, em situações significativas de aprendizagem nas quais os alunos tenham questões a resolver, seja para comunicar, seja para obter e interpretar informações. É essencial, assim, que o professor desse ciclo trabalhe com diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas e maquetes de boa qualidade e atualizados, em situações em que os alunos possam interagir com eles e fazer uso cada vez mais preciso e adequado deles.*

*O estudo do meio, o trabalho com imagens e a representação dos lugares próximos e distantes são recursos didáticos interessantes, por meio dos quais os alunos poderão construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local e agora também global, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar em que vivem. Além disso, a interface com a História é essencial. A Geografia pode trabalhar com recortes temporais e espaciais distintos dos da História, embora não possa construir interpretações de uma paisagem sem buscar sua historicidade. Uma abordagem que pretende ler a paisagem local e global, estabelecer comparações, interpretar as múltiplas relações entre a sociedade e a natureza de um determinado lugar pressupõe uma inter-relação entre essas áreas, tanto nas problematizações como nos conteúdos e procedimentos. Com a área de Ciências Naturais também há uma afinidade peculiar nos conteúdos desse ciclo, uma vez que o funcionamento da natureza e suas*

**Quadro 03**- Trecho do eixo "a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo".

**Fonte:** BRASIL, 1998

Verifiquei que no eixo "a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão de mundo" (quadro 02) a noção de lugar está relacionada à construção do

espaço geográfico e fundamentada em duas abordagens teórico-metodológica. Uma ancorada na Geografia Clássica de base positivista a partir da visão de Vidal de La Blache colocando essa categoria como resultado da adaptação dos homens ao meio natural e outra de cunho fenomenológico, focada no espaço vivido, na experiência, no imaginário e nas representações.

Nesse caso, observei certa pluralidade epistemológica ao orientar os professores a trabalharem em sala de aula essas duas visões de lugar no mesmo momento, demonstrando que o debate central sobre os conceitos geográficos no documento perpassa pelas diferentes matrizes teóricas da Geografia.

Em relação à tentativa de apresentar uma abordagem fenomenológica no documento deve-se a outras concepções teórico metodológicas advindas no percurso da ciência geográfica e como forma de destacar a importância do sensível nas discussões geográficas. Dessa forma, o texto aponta que a perspectiva era ultrapassar a visão do "marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes." (BRASIL, 1998, p.22)

Por isso, o conceito de lugar abordado no documento supera uma visão somente materialista e orienta o professor ao trabalhar a relevância do espaço vivido dos alunos e as compreensões que envolvem suas experiências de vida, o sentido de seus lugares, conforme aparece no quadro 02.

No que tange a cartografia nota-se a abrangência das diversas linguagens cartográficas e tipos de materiais didáticos, como: desenhos, mapas mentais, diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas e maquetes (quadro 03). Todos articulados à compreensão do espaço geográfico e dos lugares. A importância dessa temática no ensino de Geografia vem no sentido de:

> Refletir, construir e debater geografias e cartografias que auxiliem o ser humano a entender a lógica da territorialidade dos diferentes espaços, e, portanto, entender a si mesmo e aos outros-pessoas, lugares, enfim, ao mundo- deve ter centralidade no atual momento. (KATUTA, 2005, P.17)

De modo específico, o documento apresenta orientações referentes à cartografia como instrumento de entendimento dos lugares e do mundo. É possível perceber que "Os Parâmetros Curriculares Nacionais colocam a linguagem cartográfica no centro da

discussão pedagógica, amplamente amparada nas teorias da construção da noção de espaço na criança, de Jean Piaget." (GIRARDI, 2011, p. 247)

De fato, o documento foca num estudo cartográfico pautado na visão perceptiva do espaço a partir da teoria piagetiana, ao abordar a alfabetização cartográfica, a leitura crítica e o mapeamento consciente. O cerne desse movimento na cartografia escolar está assentado o estudo de Oliveira (1977) intitulado "Estudo metodológico e cognitivo do mapa", cujo ponto central não era o comportamento, mas, a cognição e o perceptivo, diferentemente do que trata a fenomenologia.

Ademais, os PCN enfatizam que é preciso ultrapassar uma cartografia ancorada na Geografia Tradicional de base positivista e trabalhar o ensino pelo mapa. As discussões referentes a essa perspectiva estão presentes no trabalho desenvolvimento por Simielli (1999) sobre o processo de alfabetização cartográfica. O próprio documento aponta que:

> A alfabetização cartográfica compreende uma série de aprendizagens necessárias para que os alunos possam continuar sua formação nos elementos da representação gráfica já iniciada nos dois primeiros ciclos para posteriormente trabalhar com a representação cartográfica. A continuidade do trabalho com a alfabetização cartográfica deve considerar o interesse que as crianças e jovens têm pelas imagens, atitude fundamental na aprendizagem cartográfica. (BRASIL, 1998, p. 78)

Este percurso apresenta o aluno como mapeador e leitor crítico de mapas por meio do trabalho com os seguintes conceitos cartográficos: "a visão oblíqua e a visão vertical, a imagem tridimensional e a imagem bidimensional, o alfabeto cartográfico (ponto, linha e área), a construção da noção de legenda, a proporção e a escala, a lateralidade, referências e orientação espacial." (BRASIL, 1998, p. 77). É importante destacar que no ensino de Geografia esse procedimento teórico-metodológico em alfabetizar cartograficamente os alunos está diretamente associado à noção espacial. Sendo notório que:

> Se concordamos com Raffestin et al.(1983) que a cartografia é apenas um instrumento e não a Geografia, não podíamos partir das representações cartográficas para se chegar ao conceito de espaço geográfico. Acreditamos que o movimento deve ser o inverso, ou seja, a partir do espaço geográfico, ou ainda, das situações geográficas e, na medida em essas solicitam as suas representações, passa-se a utilizar o instrumental cartográfico. (STRAFORINI, 2004, p. 128)

Desse modo, entendo que as orientações referentes à cartografia nos PCN dos últimos ciclos do ensino fundamental estavam articuladas aos diferentes conceitos geográficos e a grande relevância da temática cartográfica no documento está em orientar o professor para trabalho com as noções espaciais.

Pelo fato dessa normativa não alicerçar mais o currículo escolar, devido a implementação de uma nova política curricular. Nossa análise então foca-se nos objetivos e conteúdos vinculados à cartografia escolar e ao conceito de lugar propostos nos Anos Finais da BNCC para o Ensino Fundamental.

Destaco que as novas orientações curriculares para o ensino fundamental são referentes ao que está prescrito no Art.120 da Constituição Federal de 1988, no Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e na Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014.

Fundamentada nesses marcos legais, em abril de 2017 o Ministério da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação a versão final da BNCC e, posteriormente a todas as secretarias de educação do país, no sentido de reformulação dos currículos estaduais e municipais. Essa política curricular constitui-se como:

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7)

Esses direitos de aprendizagem apresentados no documento estão norteados pelas áreas específicas de conhecimento que estruturam-se em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, todos focados nos processos cognitivos dos alunos. Em relação à Geografia, temos a seguinte proposta:

> Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2017, p. 357)

A concepção de ensino de Geografia apresentada no documento está alicerçada na compreensão de mundo, lugares, paisagens, regiões e identidade. Concorda-se com Cavalcanti (2002 p. 12-13) que "o trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não, como parte da história social.".

Assim, entendo que os conceitos geográficos como o lugar, quando apresentados em documentos curriculares devem ser entendidos como ferramentas essenciais para formulação do pensamento geográfico dos alunos. Quanto aos conteúdos referentes à cartografia, estes precisam estar articulados aos temas e conceitos da ciência geográfica, de modo que os alunos consigam desenvolver habilidades de elaboração e leitura de mapas no decorrer da aprendizagem em sala de aula.

O trabalho cartográfico no ensino de Geografia deve caminhar para identificação e compreensão dos fenômenos geográficos cartografados. Nas reflexões de Castellar (2011, p. 124) "a apropriação conceitual ocorre no momento em que o aluno não só identifica o fenômeno no mapa, mas consegue interpretá-lo e utilizá-lo no cotidiano.".

A partir dessas questões, entendemos que num conjunto de orientações curriculares como a BNCC, tanto o conhecimento geográfico como cartográfico repercutem em ações que envolvem o planejamento escolar e a prática de ensino à medida que as proposições presentes no documento norteiam a tomada de decisões referentes aos objetivos de aprendizagem no âmbito da disciplina Geografia.

Ao analisar os componentes dos Anos Finais- Ensino Fundamental verificamos que a BNCC assegura os elementos estruturantes para o pensamento geográfico, orientando o uso dos diversos conceitos geográficos em diferentes níveis de escala, o que contribui efetivamente na construção de conhecimento pelo processo de ensino.

O documento destaca cinco unidades temáticas: a) O sujeito e seu lugar no mundo; b) Conexões e escalas; c) Mundo do trabalho; d) Formas de representação e pensamento espacial e d) Natureza, ambiente e qualidade de vida. Todas articuladas aos objetos de aprendizagem e habilidades cognitivas a serem desenvolvidas pelos alunos. Desse modo, organizamos no quadro a seguir elementos que dizem respeito cartografia e ao conceito de lugar nos Anos Finais presentes nesses itens.

| 6 º ano | | |
|---|---|---|
| **Unidade Temática** | **Objetos de conhecimento** | **Habilidades** |
| **O sujeito e seu lugar no mundo** | Identidade sociocultural | (EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. |
| **Formas de representação e pensamento espacial** | Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras | (EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.<br>(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre. |
| **7º ano** | | |
| **Unidade Temática** | **Objetos de conhecimento** | **Habilidades** |
| **Formas de representação e pensamento espacial** | Mapas temáticos do Brasil | (EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.<br>(EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras. |

**Quadro 04**- O lugar e a cartografia na BNCC
Fonte: MEC

| 8º Ano | | |
|---|---|---|
| **Unidade Temática** | **Objetos de conhecimento** | **Habilidades** |
| **Formas de representação e pensamento espacial** | Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África. | (EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.<br>(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas com informações geográficas acerca da África e América. |
| **9º ano** | | |
| **Unidade Temática** | **Objetos de conhecimento** | **Habilidades** |
| **Formas de representação e pensamento espacial** | Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas. | (EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.<br>(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas. |

**Quadro 05**- O lugar e a cartografia na BNCC
**Fonte:** MEC

Ao propor que os alunos do 6º dos Anos Finais (quadro 04) comparem as alterações da paisagem em diversos lugares de vivência, o documento nos aponta um sentido de lugar relacionado às conexões, aos diferentes tempo-espaços, não sendo estático e marcado pelo agrupamento de relações entre o local e global. De tal modo, que:

> O itinerário das pessoas pelo lugar, seus refúgios favoritos e as conexões que realizam (fisicamente, pelo telefone, pelo correio, ou na memória ou na imaginação) entre esse lugar e o resto do mundo variam muito. Se reconhece que as pessoas tem identidades múltiplas, pode-se dizer a mesma coisa dos lugares. Ademais, essas identidades múltiplas podem ser uma fonte de riqueza ou de conflito, ou de ambas. (MASSEY, 2000, p. 183)

A noção de lugar ligada ao objeto de conhecimento da identidade sociocultural na BNCC revela que esse espaço é amplo e articulado, que as relações estão para além dos locais, são globais. Nesse sentido "a identidade dos lugares não é algo que surge do solo, mas das relações mantidas com o resto do mundo." (idem, s/p, 2012).

Essa perspectiva de lugar ultrapassa o particular e destaca-se a partir das ações exercidas no espaço, das vivências, da compreensão de mundo. Por isso as habilidades propostas nesse componente curricular apontam para o entendimento dos lugares em diferentes níveis, recortes espaciais. Logo, nos interessa compreender que:

> [...] esse lugar e qual a "força do lugar" (SANTOS: 1996) pode ser o desafio, para professores e estudantes de todos os níveis, se preocuparem com a investigação, conhecimento, e compreensão do lugar. No lugar é que se pode ter a real dimensão do universal, pois é no lugar que conhecemos, vivemos, pisamos que podemos senti-lo, e vivenciar tudo que nos afeta. (CALLAI, 2011, p.138)

Quando o documento orienta nessa unidade temática que professor leve o aluno a desenvolver comparações das paisagens modificadas nos lugares que vivem é no sentido de abordar os movimentos, as ações que constituem a paisagem. Nesse sentido:

> As mutações da paisagem podem ser estruturais ou funcionais. Ao passarmos numa grande avenida, de dia ou à noite, contemplamos paisagens diferentes, graças ao seu movimento funcional. A rua, a praça, o logradouro funcionam de modo diferente segundo as horas do dia, os dias da semana, as épocas do ano. Dentro da cidade e em razão da divisão territorial do trabalho, também há paisagens funcionalmente distintas. A sociedade urbana é una, mas se dá

> segundo formas-lugares diferentes. É o princípio da diferenciação funcional dos subespaços. A sociedade não mudou, permaneceu a mesma, mas se dá de acordo com ritmos distintos, segundo os lugares, cada ritmo correspondendo a uma aparência, uma forma de parecer. É o princípio da variação funcional do mesmo subespaço. (SANTOS, 2014, p. 24)

A relação entre esses dois conceitos apresentados na BNCC reforçam o pensamento de Massey (2008, p. 198) ao reconhecer que "A "natureza" e a "paisagem natural" são fundamentos clássicos para o reconhecimento do lugar" ressaltando que o movimento das paisagens presentes nos lugares se constrói em tempos distintos.

No caso da cartografia apresentada nos componentes curriculares da Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC verifica-se que a linguagem cartográfica está presente do 6 º ao 9º ano, o que demonstra a importância em trabalhar um conhecimento cartográfico articulado sequencialmente a partir da unidade temática "Formas de representação e pensamento espacial" em todos os anos desse nível de ensino.

Em vista disso, no 6º ano o foco é a representação dos fenômenos naturais e sociais pertencentes a superfície terrestre, com destaque para o trabalho com as escalas gráficas e numéricas, além da elaboração dos modelos tridimensionais e perfis topográficos. A respeito do desenvolvimento dessas habilidades, tem-se o seguinte contexto:

> Na Geografia, as representações visuais espaciais (imagem objeto físico e externo) referem-se, entre outros, aos mapas temáticos, à carta topográfica, aos bloco-diagrama e aos perfis topográficos, em especial no ensino do relevo na formação inicial, nos cursos de Geografia. O uso dessas representações por professores acontece mediada pela ideia de recurso a ser adotado para resolução ou representação de alguma questão. Ao adota-los, os professores partem do princípio que os alunos entendem essa representação e que o conteúdo representado seja percebido e visualizado pelos discentes. Mas, será que é isso mesmo que acontece? (SOUZA, 2016, p.223)

No questionamento feito pela autora e nas orientações apontadas no documento, destacamos que ao trabalhar o sentido das escalas e das diferentes formas de representação cartográfica, o professor de Geografia potencializa o aluno a realizar abstrações e levá-lo a espacializar cartograficamente os fenômenos geográficos.

A orientação apresentada ao 7º ano referente ao trabalho com mapas temáticos, históricos, uso de tecnologias digitais, linguagem gráfica, identificação de

regionalizações a partir de padrões espaciais, analogias, leitura e interpretação de gráficos, nos aponta que esses tipos de mapa e seus componentes oportunizam os alunos a compreenderem os dados geográficos distribuídos espacialmente. Nesse aspecto, entende-se que:

> As representações gráficas englobam especificamente os mapas, os gráficos e as redes (organogramas, dendrogramas, cronogramas e fluxogramas) que construídos como sistemas semiológicos monossêmicos têm significado único. Mas, quando atuam como os demais modos de expressão da comunicação por imagem, são sistemas semiológicos polissêmicos que têm significados múltiplos. (FRANCISCHETT, 2011, p. 1)

Esse tipo de linguagem cartográfica trabalhada nos conteúdos geográficos em sala de aula permite a compreensão do mundo real mapeado por meio das noções cartográficas, outro fator extremamente significativo nessa etapa é a importância do espaço de vivência dos alunos. Porque nesse momento o sujeito consegue relacionar a realidade com o que está representado. Desse modo:

> A leitura e interpretação das informações contidas nos mapas associando os elementos em sua espacialidade exigem o conhecimento tanto do conteúdo como da forma, ou seja, os símbolos do mapa devem transmitir o significado espacial. As barras, as linhas e os setores gráficos devem transmitir a relação existente entre os componentes e responder às seguintes perguntas: “O quê?” “ Qual a relação ?” O mapa precisa formar uma imagem que mostre a resposta à pergunta: “ Onde ?”( PASSINI, 2012,p.27)

Ao levar em consideração esse processo de leitura e interpretação de mapas desde o início dos Anos Iniciais, as habilidades direcionadas no 8º ano referentes à elaboração de mapas e análise de croquis, cartogramas e anamorfoses cartográficas permitem que os produtos e elementos cartográficos resultante de figuras e outras métricas contribuam a compreensão do espaço geográfico. Tanto que:

> Conceber os fundos do mapa sobre a base de outras métricas é o principio da criação de uma *anamorfose.* Muitas figuras rejeitadas pela cartografia convencional como “cartogramas” podem ser consideradas como verdadeiros mapas, desde que elas possam ser confrontadas de uma maneira ou de outra, segundo um procedimento analógico, ao espaço de referência. (FONSENCA; OLIVA, 2013, p77)

Essas diferentes formas de representação do espaço fazem parte da linguagem cartográfica utilizada no ensino de Geografia e devem estar atreladas aos conceitos geográficos. Os objetos de conhecimento dessa unidade temática são fundamentais para as habilidades a serem desenvolvidas no último ano do ensino fundamental com a leitura e elaboração de mapas temáticos que segundo Martinelli (2014, p.28) "interessam à Geografia na medida em que não só abordam conjuntamente um mesmo território, como também o consideram em diferentes escalas (LACOSTE, 1976)".

Verifiquei que os elementos que compõem a linguagem cartográfica e o entendimento do conceito de lugar apresentados nos documentos curriculares envolvem questões e temáticas que possibilitam desenvolver na escola quilombola uma prática didático-pedagógica permeada de conhecimentos geográficos e cartográficos. Por isso, ao pensar essa relação, sigo adiante com análises do currículo escolar.

## 3.2 Discussões curriculares de Educação Escolar Quilombola em Salvaterra: um olhar sobre o conceito de Lugar e a Cartografia

No âmbito escolar a questão curricular está diretamente relacionada ao processo de ensino, em específico aos conteúdos a serem ensinados na escola. Que "são predominantemente curricularizados em uma organização disciplinar". (LOPES; MACEDO, 2011, p.107)

Para além de uma seleção de temáticas que tenham objetivos, o currículo escolar é uma construção social. Entende-se que "os conteúdos, como toda realidade educativa tal como a conhecemos em suas instituições, nas práticas pedagógicas, não foram criados decisivamente pelo pensamento educativo, mas são isso, sim, frutos de uma história. (SACRISTÁN, 1998, p.155)

No caso da disciplina de Geografia destacamos que os conteúdos devem estar relacionados aos principais conceitos geográficos. Por isso "tornam-se mais eficazes no sentido de cumprir efetivamente com sua tarefa na escola, que é a de contribuir para a formação geral dos cidadãos." (CAVALCANTI, 2002, p.14).

Para um olhar mais profundo desse processo, durante os primeiros momentos em campo realizei uma análise da matriz curricular municipal de Salvaterra a fim de verificar os conteúdos geográficos, em específico ao conceito de lugar e a linguagem cartográfica no 6º ano dos anos finais do ensino fundamental utilizados pela professora de Geografia em sala de aula. Nesse caso, busquei como perspectiva a noção de que "o

currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola" (BRASIL, 2012, p.34).

Discutir essas questões que envolvem o sentido de lugar e a aprendizagem cartográfica propostas nas orientações curriculares e que também fazem parte do contexto de professores de Geografia que atuam em escolas quilombolas é uma tarefa que nos direciona entender que o aluno "Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares." (CAVALCANTI, 2010, p.6)

Por isso ter-se o lugar como referência torna-se elemento importante para o desenvolvimento do trabalho cartográfico nas aulas de Geografia, haja vista, que anterior ao currículo elaborado, materializado existe um conjunto de fatores que envolvem o contexto externo, os aspectos sociais, políticos e econômicos.

Assim, os temas cartográficos presentes nos conteúdos geográficos precisam estar relacionados à vivência social dos alunos, e "o uso dessa linguagem, presente em todos os currículos prescritos no país como instrumento importante, à medida que contribui para a compreensão do mundo, é também um instrumento valioso para o professor." (CASTELLAR, 2011, p.132)

Diante dos objetivos que envolvem o ensino de Geografia a partir dos conceitos geográficos e das noções cartográficas que estruturam os conteúdos do currículo prescrito como demonstra o quadro 06 e a partir das três unidades que a professora de Geografia da escola utiliza para elaborar seus planos de aula referente ao trabalho com o conceito de Lugar e a cartografia buscamos entender o currículo real. Nesse aspecto:

> Podemos apreciar o currículo elaborado e formulado num documento oficial ou num livro-texto como algo objetivo, por exemplo, nas prescrições que a administração faz, mas esses conteúdos são transformados, por sua vez, dentro de contextos escolares concretos (o contexto da realização). Estamos frente a outra condição que mostra a falta de correspondência entre a cultura exterior, a que se elabora no currículo explicito e a que se leciona na prática real.[...]Por isso para entender o currículo real é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrario, estamos falando de um objeto reificado à margem da realidade.( SACRISTÀN, 1998,p.129)

| Unidade I – Geografia e a ciência do Espaço | Unidade III – Orientação e Localização Geográfica | Unidade IV- Noções de Cartografia |
|---|---|---|
| **1- Reconhecendo a ciência geográfica**<br>**2- Ramos da Geografia (ênfase para Geografia Humana, Geografia Física e Geopolítica).**<br>**3- Conceitos básicos: Espaço Geográfico, Território, Lugar e Paisagem.**<br>**4- Espaço Natural e o espaço geográfico (primeira e segunda natureza)** | 1- Paralelos e Meridianos<br>2- Coordenadas geográficas (latitude e longitude)<br>3- Os fusos horários<br>4- Os fusos horários no Brasil<br>5- Orientação (pontos cardeais e colaterais)- formas de orientação | 1- O que é Cartografia<br>2- As várias formas de representar a superfície terrestre<br>3- Projeções e técnicas cartográficas<br>4- Os tipos de Mapas (mapas temáticos)<br>5- Escala, convenções cartográficas e legenda.<br>6- Continentes e oceanos da Terra<br>7- Localização do Brasil no mundo |

**Quadro 06 -** Matriz curricular do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais
**Fonte:** Secretária Municipal de Educação- Salvaterra -PA

Em todo contexto escolar há uma relação entre currículo prescrito e real, haja vista, que vários aspectos moldam as orientações das atividades curriculares que direcionam a prática de ensino. Desse modo, o cenário social, o processo didático, a estrutura da escola, a sala de aula, o meio externo ao ambiente pedagógico, todos esses componentes estão na estrutura do currículo real na prática.

Os âmbitos que modelam essa organização curricular dos conteúdos de ensino, conforme exemplifica o quadro 06, também estão relacionados aos objetivos da aprendizagem geográfica e cartográfica, visto que, currículo também é seleção de cultura, que possui finalidades de conhecimento, de disciplinas escolares. Desse modo, Sacristán (1998, p.157,) afirma "deve-se refletir nos conteúdos selecionados, mas, sobretudo na forma de aborda-los no ensino.".

A respeito da Educação Escolar Quilombola existe uma concepção de currículo diferenciado que seja elaborado em consonância com as práticas sociais, econômicas, culturais e de saberes das populações quilombolas. Com isso, entendemos que a questão curricular nesse caso não opera como meio de reprodução cultural. Por isso,

> [...] Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando como uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite significação [...] (LOPES e MACEDO, 2011, p. 203)

Nota-se que currículo não pode ser visto ou entendido como simples extrato de conteúdos, seu processo de construção implica no discurso de conhecimentos pedagógicos, escolares, que constitui-se de símbolos, valores, ideologias, intencionalidades e significados. Em relação, as escolas quilombolas, temos as seguintes orientações curriculares:

> Art.34 o currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.
>
> §1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir de valores e interesses das comunidades

> quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definindo nos projetos político-pedagógicos.
>
> Art.38- A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicos que visem:
>
> V- a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;
>
> VI- a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas; (BRASIL,2013)

Diante disso, no cenário educacional de Salvaterra verifiquei que a questão quilombola como dispositivo curricular foi colocada como tema norteador aos conteúdos a serem trabalhados a partir de quatro grandes eixos: memória e cultura; saberes e tecnologia; relações ambientais; promoção e igualdade racial e de gênero. Desse modo, em caráter interdisciplinar foi criada a disciplina Educação e Cultura Quilombola[21], cujo conteúdo de Geografia traz os seguintes temas:

| 1- | Território e Territorialidade |
|---|---|
| **1.1-** | **Aspectos históricos e Geográficos** |
| **1.2-** | **Localização geográfica do território** |
| **1.3-** | **Territorialidade (titulação, demarcação, mapeamentos)** |
| **1.4-** | **Conflitos agrários** |
| **1.5-** | **Impactos ambientais** |
| **1.6-** | **Cartografia quilombola local** |
| **1.7-** | **Data e fundação da comunidade** |

**Quadro** 07- Conteúdo de Geografia da matriz curricular da disciplina de Educação e Cultura Quilombola
**Fonte**: Secretária Municipal de Educação- Salvaterra -PA

Os conteúdos de Geografia e Cartografia apresentados nas duas orientações curriculares (quadros 06 e 07) da Secretária Municipal de Educação de Salvaterra, uma mais ampla direcionada a todas as instituições escolares do município e outra específica para as escolas quilombolas. Revelam que é necessário o intercruzamento do currículo

[21] A Secretaria Municipal de Educação de Salvaterra aprovou em 2017 a disciplina Educação Quilombola.

prescrito e real para que a prática escolar tenha sentido. Nesse aspecto, a professora fez o seguinte relato:

> ***Eu pego o conceito geral , trabalho um tipo de conceito, lugar é isso e isso, de acordo com que eu já passei, aí a gente vai trazer pra a realidade , ou seja, pra comunidade ,aí eu peço pra eles identificarem se há alguma relação do conceito que eu passei com o lugar deles, aí eles fazem*** *, eu uso o livro pra trabalhar o conteúdo, mas eu tento inserir pra realidade do aluno, pra comunidade , pra situação da localização da escola, faço essa relação, por exemplo aqui no sétimo ano a tarde da terceira etapa como eu estou trabalhando as situações da região centro-oeste , não é uma realidade local, mas aí qual a minha proposta pra eles trabalharem esse conteúdo, mas como estou trabalhando a atividade que é agropecuária e o tipo de ocupação nessa região, a partir daí vou pedir pra eles verificarem pra que tipo de ocupação se deu na comunidade deles, se essa atividade desenvolvida lá região centro-oeste eles conseguem verificar qual a atividade predominante na comunidade e de forma , essas situações que vou levantar com eles entendeu, estou trabalhando centro-oeste , mas também deixo de lado a comunidade, o cotidiano do aluno, o conhecimento que ele tem ao cotidiano dele.* (PROFESSORA ISABELA, ENTREVISTA REALIZADA EM 2017).

Dessa forma, entendo que os conceitos geográficos estruturantes dos conteúdos de ensino possibilitam aos alunos a compreensão da dimensão espacial do mundo, dos lugares, de sua realidade. Em vista disso, a cartografia trabalhada no conteúdo de Geografia permite desenvolver uma leitura geográfica dos fenômenos do cotidiano como demonstra o relato da professora sobre a aula de Geografia na escola quilombola. Nesse entendimento:

> As habilidades de orientação, de localização, de representação cartográfica e de leitura de mapas desenvolvem-se ao longo da formação dos alunos. Não é um conteúdo a mais no ensino de Geografia; ele perpassa todos os outros conteúdos, fazendo parte do cotidiano das aulas dessa matéria. Os conteúdos de cartografia ajudam a abordar os temas geográficos, os objetos de estudo. Eles ajudam a responder àquelas perguntas: "Onde"? Por que nesse lugar?". Ajudam a localizar fenômenos, fatos e acontecimentos estudados e a fazer correlações entre eles, são referências para o raciocínio geográfico. (CAVALCANTI, 2002, p.16)

É importante compreender que o lugar e a cartografia apresentados no currículo, além de fazerem parte do aspecto processual das atividades de ensino a serem desenvolvidas na Educação Escolar Quilombola são fundamentais para que os alunos reconheçam suas identidades, seu pertencimento no mundo e se posicionem a partir das espacialidades, vivências, experiências.

Ao analisar todo esse currículo prescrito, regulamentado e os conteúdos de Geografia e cartografia trabalhados com a turma do 6º ano, verifiquei que a matriz curricular que professora da disciplina utiliza para elaborar seu plano de aula apresenta temas cartográficos que reforçam o processo de alfabetização cartográfica. Além disso, tais conteúdos suscitam elementos mais técnicos, de sentido cartográfico mais hegemônico, sendo possível abordar outras formas de representação, visões de mundo, conforme é realizado pela docente em sala de aula, a exemplo do conteúdo de cartografia quilombola local, apresentado no currículo diferenciado (quadro 07).

Portanto, concordo com Young (2014) que apesar do conhecimento escolar, conceitual de um currículo e o conhecimento cotidiano, terem estruturas e propósitos diferentes, os alunos diante de diversos contextos e experiências vão dando sentido a esses conhecimentos a partir das generalizações que realizam no processo de aprendizagem na escola, nas disciplinas. E no relato da professora foi evidenciada a relação do conteúdo geográfico com a realidade do aluno, tanto na abordagem feita em sala de aula quanto na utilização do livro didático, cuja análise desse recurso fiz no tópico seguinte.

## 3.3 O conceito de lugar e a linguagem cartográfica no livro didático de Geografia

No cenário das questões curriculares e da cultura escolar temos o livro didático (LD) como principal recurso de conteúdo disciplinar, que segundo Munakata (2016) traz temas de conhecimento especializados, fundamentados concepções teórico-metodológicos de uma dada área especifica que perpassam por políticas educacionais voltadas para produção e avaliação desse material. Neste sentido, Cavalcanti (2016) traz a seguinte contribuição:

> Os livros didáticos são produções culturais, discursos curriculares de autores especializados. Em principio, eles têm uma proposta de temas a serem trabalhados de modo articulados e sequencial em cada um dos anos escolares com os pressupostos teóricos e metodológicos do autor ou dos autores, procurando seguir as orientações curriculares da politica oficial. (p.330)

Assim, destaco que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) criado pelo Governo Federal através Decreto nº 91.542 de 19/08/1985 para compra, controle e distribuição desse material didático. Tal política ganhou outra centralidade a partir da reformulação do processo avaliativo destinado aos livros didáticos na década de 90. Nota-se que:

> Desde 1996, está sob os cuidados da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) o processo de avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD. Esse processo é realizado em parceria com universidades públicas que se responsabilizam pela avaliação de livros didáticos. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do processo. (LIMA, 2007, p.73)

Em relação ao ensino de Geografia, assim como em outras áreas do conhecimento, o livro didático (LD) no Brasil é o principal recurso utilizado por professores e alunos nas escolas da Educação Básica conforme aponta Munakata (2016), mesmo com o intenso uso do LD, os professores também utilizam outros materiais e procedimentos didáticos dentro e fora da sala de aula, sendo todos indicados nas orientações curriculares oficiais e com propósito de desenvolver o aprendizado geográfico. De modo, específico, o LD:

> [...] se utiliza da produção acadêmica da Geografia, (que se ocupa, de resolver os problemas postos da humanidade a partir da pesquisa), e de outro lado se utiliza de inúmeras fontes que não necessariamente são científicas, mas que advém de variadas origens do cotidiano, almanaques, de livros, da literatura, de notícias, de jornais, de revistas. [...] nos livros didáticos vários dados estão disponíveis, então o desafio é transformá-los em informações e constituir as bases para a construção do conhecimento. (CALLAI, 2011, p.133)

Esse processo traz elementos e conceitos referentes à linguagem cartográfica, presente nos conteúdos de Geografia dos livros didáticos no sentido de problematizar temas a partir do enfoque espacial em diferentes níveis de escala. Desse modo, as representações gráficas e cartográficas possibilitam a construção de conhecimento à medida que os alunos consigam decodificar os fenômenos através da leitura cartográfica.

A partir desse enfoque realizei uma análise do livro didático do 6º (figura 25) utilizado pela professora de Geografia da escola quilombola com o intuito de compreender o sentido do conceito de Lugar, as principais noções cartográficas, os tipos de representações apresentados na obra e quais possibilidades de articulação dessa linguagem com os conceitos geográficos e o cotidiano dos alunos.

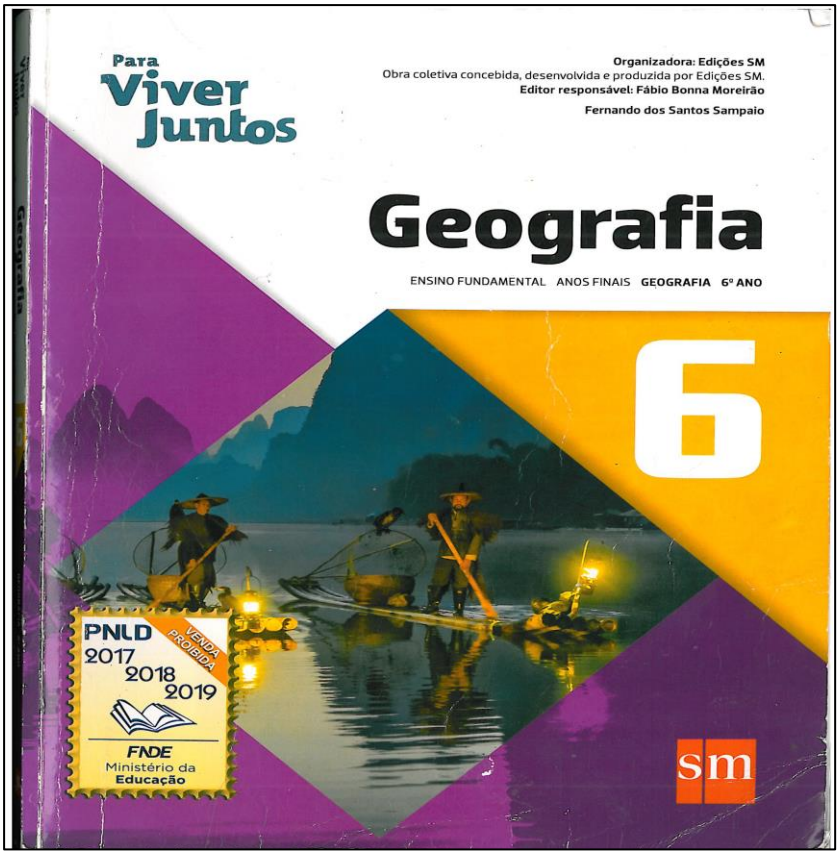



**Figura 25-** Livro didático Para Viver Juntos 6º ano.
**Fonte**: Escola Maria Lúcia Ledo

O livro didático (figura 25) utilizado nas aulas de Geografia da turma do 6º dos Anos Finais do Ensino Fundamental faz parte da coleção Para Viver Juntos escrito por Fernando dos Santos Sampaio, publicado pela editora SM e está organizado nos seguintes capítulos: 1- Paisagem e Lugar; 2- Orientação e Localização; 3- Interpretação cartográfica; 4- O planeta Terra; 5- A crosta terrestre; 6-Formação e modelagem do relevo terrestre; 7-A hidrosfera terrestre; 8- A atmosfera terrestre e 9- A biosfera. Nesse aspecto o Guia PNLD de 2017 traz a seguinte análise da obra:

> As relações espaço-temporais dizem respeito a uma retomada histórica (tempo/espaço) de inúmeros fenômenos, fatos e situações, por meio de fotos,

> imagens de satélite e mapas do mesmo espaço em diferentes tempos, possibilitando ao aluno a compreensão de que o espaço geográfico é construído historicamente, estimulando o desenvolvimento do senso crítico do aluno e sua capacidade de indicar soluções, bem como a curiosidade e a criatividade. Ao mesmo tempo, os conteúdos estão associados ao cotidiano por intermédio de questionamentos sobre o lugar de vivência dos mesmos, estimulando-os a fazer a leitura da paisagem em que vivem ou ainda especulando as impressões e o entendimento que o mesmo tem dos lugares que conhecem. (BRASIL, 2017, p.104)

MÓDULO 2

## Lugar e espaço vivido

**Pense nos lugares que você frequenta. Como eles são? Quais os lugares de que você mais gosta? Reconstitua-os mentalmente e procure se lembrar dos detalhes, dos sentimentos e das sensações que esses lugares despertam em você.**

### Espaço vivido

A palavra "lugar" tem diversos significados. Para a Geografia, **lugar** quer dizer cada um dos espaços em que uma pessoa vive e com os quais cria diferentes laços afetivos. O conjunto dos lugares onde cada indivíduo mora e cumpre sua rotina diária é chamado de **espaço vivido**.

O nosso espaço vivido é o nosso quarto, a nossa casa, a praça, o jardim. É também a rua em que moramos, são os lugares que frequentamos e pelos quais nutrimos sentimentos. O espaço vivido são os lugares que fazem parte do nosso cotidiano, incluindo os percursos que fazemos rotineiramente.

Cada lugar tem um significado para cada pessoa. As vivências, as sensações, os sentimentos, as relações que estabelecemos com os lugares fazem o nosso espaço vivido ser único. O lugar é uma pequena parte do **espaço geográfico**, que é definido como o espaço ocupado e transformado pelas pessoas ao longo do tempo.

Crianças jogando futebol em rua de Manaus, no Amazonas. Foto de 2014.

Warner Litle/Getty Images

14

Não escreva no livro.

**Figura 26-** Módulo 2 do livro didático
**Fonte:** Livro didático

No primeiro capítulo da obra (figura 26) aparece à noção de lugar e espaço vivido a partir do aspecto de pertencimento, afetividade. Nesse momento o autor busca apresentar o significado de lugar e como constitui-se do espaço geográfico. Assim, verificamos que "é o sentido que atribui a este ou àquele (o meu, o seu ou o nosso lugar)

(...) em termos geográficos a partir da experiência, do habitar, do falar, dos ritmos e transformações.” (OLIVEIRA, 2012, p.15)

O principal lugar de vivência dos alunos que utilizam esse livro na escola quilombola são suas comunidades, ou seja, territórios constituídos de saberes, identidades, símbolos, que “existem porque resultam de um intenso e, muitas vezes, silencioso processo de luta contra tudo o que há em volta: ameaças constantes de pilhagens, incêndios e invasões em seus territórios, assassinatos de lideranças, deterioração ambiental.” (MIRANDA, 2015, p.80). Nesse contexto, a cartografia surge como importante temática para compreender a representação do lugar e dos fenômenos escritos no território.

FAZENDO GEOGRAFIA

**Imagem de satélite**

As imagens obtidas de sensores instalados em satélites são o resultado da evolução da ciência e da tecnologia espacial. Esses sensores captam a energia refletida pela superfície da Terra e a transformam em sinais elétricos, que são registrados e transmitidos para estações de recepção na Terra equipadas com enormes antenas parabólicas. Os sinais enviados para essas estações podem ser transformados em imagens.

A representação dos objetos nas imagens varia do branco (quando refletem muita energia) ao preto (quando refletem pouca energia). Ao projetar e sobrepor essas imagens através de filtros nas cores azul, verde e vermelha, é possível gerar imagens coloridas para facilitar a visualização dos detalhes representados.

A imagem ao lado foi obtida com base em informações enviadas por um satélite e representa alguns aspectos físicos da América do Sul. Por meio dela, é possível identificar principalmente as características do relevo.

Imagem da América do Sul obtida de dados enviados por satélite. Uso de cores artificiais.

A imagem de satélite abaixo mostra parte de Manaus e dos rios Negro e Solimões. Nela, a mancha cinza representa a cidade de Manaus, enquanto as áreas verdes fazem referência à vegetação presente no local. Diferentemente dos mapas, nos quais os rios costumam ser representados em azul, nesta imagem é possível visualizar a diferença de coloração entre o rio Negro (em azul-escuro) e o rio Solimões (em marrom). As pequenas manchas brancas espalhadas pela imagem correspondem às nuvens que estavam sobre a superfície.

Imagem de satélite mostrando a cidade de Manaus e a confluência dos rios Negro e Solimões, no Amazonas, 2012.

40

Não escreva no livro.

**Figura 27-** Trecho do item de cartografia
**Fonte:** livro didático.

No item Fazendo Geografia (figura 27) do capítulo sobre orientação e localização destacamos outro tipo de linguagem, nesse caso, as imagens de satélite. O fato é que “a educação visual do espaço amplia-se para além dos contextos escolar e

acadêmico, possibilitando que diferentes grupos sociais lancem mão de imagens oriundas dessas plataformas virtuais.” (CAZETTA, 2011, p.177)

Nota-se que apesar desses avanços cartográficos no contexto geográfico e no próprio processo escolar, essa linguagem ainda é uma realidade distante de muito ambientes escolares no país. Desse modo, o livro didático como material de conhecimento, de saber instituído, ao revelar essa outra nuance da cartografia escolar, demonstra o quanto o cenário cartográfico é permeado de poder e ideologia. Por isso:

> A fronteira digital consiste em uma defasagem/disparidade entre grupos sociais diferenciados por raça, idade, localização e educação. Ou seja, esses grupos sofrem de uma defasagem (às vezes de grande amplitude) a cada vez que uma tecnologia é adotada. Assim, a fronteira não é apenas um problema de provisão de uma tecnologia em particular (por exemplo, laptops de centenas de dólares; Blau, 2005), por mais valiosas que sejam, mas de disparidades *já existentes* no acesso à tecnologia. Portanto, a fronteira é como uma série de ondas de inovação que banham o litoral e cobrem a praia de forma desigual. (CRAMPTON; KRYGIER, 2008, p.94-95)

É preciso destacar que mesmo com o uso de software livre na cartografia e as geotecnologias sendo cada vez mais difundidas no ensino de Geografia, o cenário tecnológico não atingiu todos os espaços, ainda que estejamos no momento histórico em que Castells (1998) chamou inicialmente de nova era, era da informação. Isso porque segundo dados do último censo do INEP muitas escolas quilombolas no país estão situadas em áreas rurais e poucas possuem sistema de internet ativo, como é caso da escola pesquisada. Contudo:

> A quantidade de imagens do Sensoriamento Remoto cresceu sobremaneira nas publicações de atlas geográficos na década de 1990, além de sua profusão nos livros didáticos de Geografia (CAZETTA, 2011; 2012), mas, tanto em um conjunto como em outro, as imagens orbitais foram incorporadas em grande quantidade e com objetivos diferentes. Na maioria das coleções dos livros didáticos de Geografia para o ensino fundamental e para o ensino médio, esse assunto tem ganhado certo destaque, compondo, junto da Cartografia, a temática vinculada às novas tecnologias. No entanto, o maior número de páginas com imagens de satélite está nos atlas geográficos. (CAZETTA, 2018, p.325)

## Diferentes representações cartográficas

Existem diferentes maneiras de representar a realidade cartograficamente. As formas mais conhecidas são os **croquis**, as **maquetes**, as **plantas** e os **mapas**. A escolha do tipo de representação a ser utilizado depende do objetivo que se quer atingir.

### Croquis

Croquis são desenhos simplificados, elaborados sem preocupação com a escala. Geralmente, são feitos à mão livre. Apesar de não terem o rigor dos mapas e das plantas, eles são muito úteis por apresentarem as principais informações do que é representado. Ou seja, todas as informações de que o leitor precisa para resolver algum problema imediato.

São bastante utilizados no dia a dia, servindo a inúmeras funções, como explicar a localização de um imóvel ou dar orientações de um percurso a uma pessoa.

São exemplos de croquis os mapas usados em brincadeiras de caça ao tesouro; os rascunhos que fazemos de um trajeto para orientar uma pessoa de um ponto a outro; as plantas de imóveis apresentadas em folhetos de propaganda.

Observe o exemplo abaixo. Ele representa o croqui do percurso da casa de Maria até a casa de sua amiga. Nele estão representados a direção a ser seguida e os principais pontos de referência do caminho: o mercado, a padaria e a escola.

**Informações preciosas**

No século XVI, navegava pelo mar Mediterrâneo um almirante turco muito famoso chamado Piri Reis. Os europeus o consideravam um dos mais importantes piratas da época.

Ele era capaz de fazer mapas com incrível exatidão. Conta-se que ele utilizava um mapa que o próprio Cristóvão Colombo havia feito.

Piri Reis recebeu esse tesouro de seu tio, Kamal Reis, que também era da armada turca e que havia capturado esse mapa de um navio saqueado na costa da Espanha em 1501.

Os mapas de Piri Reis, assim como suas anotações de viagem organizadas na obra *Livro da Marinha*, foram dados como presente ao sultão Sulemán em 1526. Essas preciosas informações são ainda hoje estudadas pelos pesquisadores.

COMO CHEGAR À CASA DA AMIGA DE MARIA





Não escreva no livro.

**Figura 28**- Trecho sobre representação cartográfica.
**Fonte:** livro didático.

Apesar dos vários usos das geotecnologias na Geografia Escolar, outras temáticas da cartografia não foram esquecidas nos livros didáticos, como as diferentes representações cartográficas que podem ser elaboradas para representar uma dada realidade espacialmente, conforme demonstra a figura 28. Isso significa que "no contexto das múltiplas linguagens, a geografia escolar tem na cartografia a sua linguagem específica que contribui para materializar o conhecimento geográfico escolar desde os anos iniciais de escolaridade." (CASTELLAR, 2017, p.214). Assim, entendemos que:

> Os desenhos, cartas mentais, croquis, maquetes, plantas e mapas podem ser englobados entre os textos gráficos, plásticos e cartográficos trabalhados no ensino e nas pesquisas de Geografia. Diferenciam-se dos demais textos alfabéticos pela dominância da figura, ou seja, de uma forma espacial. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.292).

## Maquetes

As maquetes são representações cartográficas tridimensionais, ou seja, têm altura, largura e profundidade. Nelas, todos os elementos devem ser reduzidos proporcionalmente com base no tamanho original. Além disso, os elementos precisam ser representados na mesma disposição em que são encontrados na realidade.

Na foto de 2014, maquete de edifícios em exposição de imóveis, em São José dos Campos (SP).

As maquetes podem ser feitas de materiais diversos, como papel, argila, plástico, madeira, serragem, isopor, etc.

Quando brincam, muitas vezes as crianças também elaboram ou utilizam maquetes. Por exemplo, as casinhas de boneca e as cidades por onde correm os trenzinhos de ferro também são reduções do espaço.

## Plantas

As plantas e os mapas são muito parecidos. A diferença entre eles é de escala, ou seja, a planta mostra muito mais detalhes do que o mapa. Observe, abaixo, a planta de um apartamento. Nela, é possível ver até os travesseiros que estão sobre as camas. É importante lembrar que as plantas também seguem uma escala, como os mapas.

0 1,5 m 3,0 m

As plantas são utilizadas para representar pequenos espaços, como uma moradia, uma escola, uma rua. Elas possuem um nível de detalhamento maior que o dos mapas.

### Representações de espaço incorretas

Algumas propagandas de imóveis apresentam plantas em que o espaço parece muito mais amplo do que de fato é, pois utilizam uma escala para o imóvel e outra para os móveis.

No entanto, na elaboração de uma planta deve haver preocupação com as dimensões corretas dos objetos representados, para que o observador não se engane.

I. Por que você acha que ocorre esse tipo de incorreção?
II. O que uma propaganda de imóvel deve conter para não prejudicar o consumidor?
III. Cite algumas propagandas que prometem algo que não cumprem. O que podemos fazer para nos protegermos de propagandas enganosas?

### Verifique o que aprendeu

1. Quais são as representações cartográficas mais usuais?
2. Qual é a diferença entre mapa e planta?
3. Que recursos podem ser usados na comunicação cartográfica?

Não escreva no livro.

55

**Figura 29**- Tipos de representação cartográfica.
**Fonte**: livro didático.

As diversas representações cartográficas expressas no livro didático (figuras 28 e 29) vêm no sentido de reafirmar a relação da linguagem cartográfica com o cotidiano dos alunos, haja vista, que a forma de representar os fenômenos geográficos não estão apenas sob o domínio técnico, mas dos mapeamentos que são realizados sobre os lugares. Desse modo, as noções cartográficas trabalhadas no ensino de Geografia permitem compreender que:

> Apropriação conceitual ocorre no momento em que o aluno não só identifica o fenômeno no mapa, mas como consegue interpreta-lo e utiliza-lo no cotidiano, por exemplo, lendo uma planta cartográfica e conseguindo deslocar-se em direção a um lugar desconhecido, ou reconhecendo lugares e fenômenos por meio de símbolos utilizados. (CASTELLAR, 2011, p.124)

MUNDO ABERTO

Responda sempre no caderno.

## Cartografia indígena: uma maneira diferente de criar mapas

Observe o mapa com atenção. Ele foi feito em conjunto por diversos povos indígenas do Acre. Nele, é possível ver quais rios são navegáveis, onde moram povos indígenas e ainda onde ficam o limite entre o Acre e o Amazonas e a fronteira com o Peru. Mostra também pessoas realizando suas atividades. Essa imagem é um exemplo das técnicas da cartografia indígena.

Representação cartográfica feita por povos indígenas do Acre, 2011.

Pela cartografia indígena, os povos podem somar o conhecimento sobre suas terras tradicionais ao conhecimento técnico da cartografia. Dessa forma, os povos indígenas criam os mapas de suas terras e passam para o papel a memória guardada de muitas gerações sobre o meio onde vivem.

Em um mapa indígena pode-se encontrar o desenho de lugares onde os animais vão para se alimentar, as trilhas utilizadas pelas pessoas e a distância entre pequenos rios. Essas informações são conhecidas somente pelos moradores da região e enriquecem muito o mapa.

Outra utilidade da cartografia produzida pelos indígenas é sua utilização na escola das aldeias. Muitas vezes, a terra indígena não está nos livros, e os professores costumam dar aula sobre lugares distantes da aldeia. Com a cartografia indígena, a própria comunidade pode ser dada como exemplo em classe. É claro que é muito mais fácil e interessante aprender com a vida de seu povo e de sua própria aldeia.

Além disso, os alunos podem construir mapas do lugar onde vivem. Com esses mapas, os indígenas podem planejar melhor como vão proteger seu território, fazer suas plantações e organizar as demais atividades. Eles também podem utilizar seus mapas para mostrar aos não indígenas seu conhecimento e defender sua forma de viver naquele espaço e de acordo com sua cultura.

Por todas essas razões, educadores de ONGs e do poder público têm incentivado o uso da cartografia indígena. No estado do Acre, por exemplo, a experiência de mapear o território é realizada por diferentes povos indígenas. Os chamados povos ribeirinhos também participam das aulas e contribuem na hora de criar os mapas.

Esse trabalho conjunto é muito positivo, pois criar um mapa incentiva a sociedade a discutir seus problemas. Ao construírem juntos um mapa da área onde vivem, indígenas e não indígenas podem entender suas diferenças e aprendem a conviver melhor.

### Atividade

1. Com base no texto, escreva no caderno quais são os principais benefícios que a cartografia indígena pode proporcionar.

Não escreva no livro.

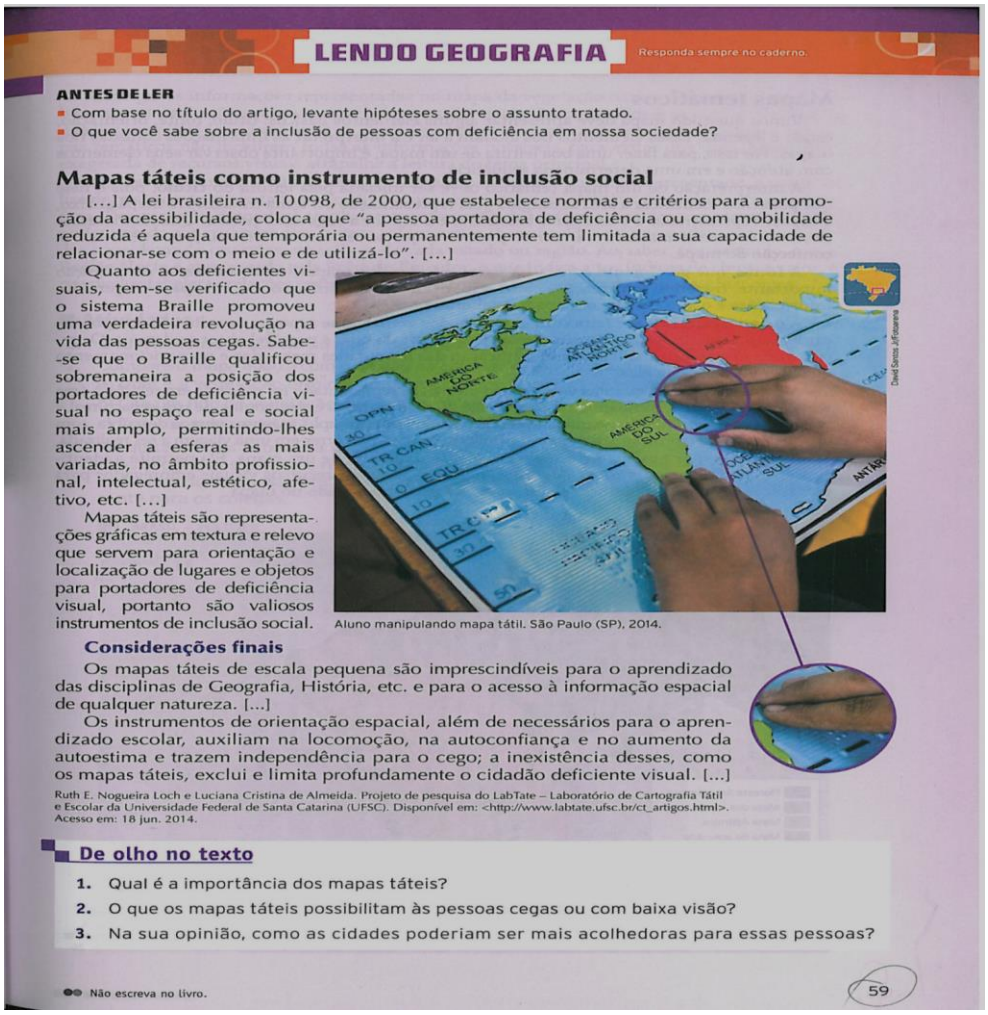
57

**Figura 30**- Cartografia indígena.
**Fonte:** Livro didático.

Outro olhar sobre os diversos tipos de mapeamentos dirigem-se aos trabalhos cartográficos desenvolvidos com populações indígenas. Alguns pesquisadores como Kok (2009) Santos (2017) apontam que essa forma de cartografar é extremamente antiga, uma "técnica" anterior à própria institucionalização do saber cartográfico. Desse modo, o livro didático ao apresentar um mapa convencional, elaborado por determinado grupo étnico (figura 30), demonstra que a representação do espaço geográfico pelos indígenas sempre foi:

> [...] ramificada na experiência, nos sentidos, na tradição, na memória e na narração – e tendo como características a transmissão oral e gestual, o sentido polissêmico do espaço, a preocupação com a forma e a representação do espaço feita em desenhos, bidimensionais ou tridimensionais, impressos sobre múltiplos suportes: areia, papel, pele, tecido, cipó, entre outros– a cartografia indígena, contribuiu de modo incisivo para que, durante os três primeiros séculos da colonização portuguesa, os paulistas conseguissem decifrar o sertão americano. (KOK, 2009, p. 106)

Posto isto, entendo que a linguagem cartográfica é múltipla e o mapa como instrumento principal, pode ser elaborado e reelaborado sob diferentes facetas da sociedade, ultrapassando a perspectiva de que sempre a "política de imaginação espacial está a agir em nós" (GIRARDI, 2012, p. 41). Assim, outras cartografias, como o trabalho com mapas táteis (figura 31) tornam-se extremamente necessário na educação geográfica.



LENDO GEOGRAFIA

Responda sempre no caderno.

**ANTES DE LER**

- Com base no título do artigo, levante hipóteses sobre o assunto tratado.
- O que você sabe sobre a inclusão de pessoas com deficiência em nossa sociedade?

## Mapas táteis como instrumento de inclusão social

[...] A lei brasileira n. 10098, de 2000, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade, coloca que "a pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida é aquela que temporária ou permanentemente tem limitada a sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo". [...]

Quanto aos deficientes visuais, tem-se verificado que o sistema Braille promoveu uma verdadeira revolução na vida das pessoas cegas. Sabe-se que o Braille qualificou sobremaneira a posição dos portadores de deficiência visual no espaço real e social mais amplo, permitindo-lhes ascender a esferas as mais variadas, no âmbito profissional, intelectual, estético, afetivo, etc. [...]

Mapas táteis são representações gráficas em textura e relevo que servem para orientação e localização de lugares e objetos para portadores de deficiência visual, portanto são valiosos instrumentos de inclusão social.



Aluno manipulando mapa tátil. São Paulo (SP), 2014.

### Considerações finais

Os mapas táteis de escala pequena são imprescindíveis para o aprendizado das disciplinas de Geografia, História, etc. e para o acesso à informação espacial de qualquer natureza. [...]

Os instrumentos de orientação espacial, além de necessários para o aprendizado escolar, auxiliam na locomoção, na autoconfiança e no aumento da autoestima e trazem independência para o cego; a inexistência desses, como os mapas táteis, exclui e limita profundamente o cidadão deficiente visual. [...]

Ruth E. Nogueira Loch e Luciana Cristina de Almeida. Projeto de pesquisa do LabTate – Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://www.labtate.ufsc.br/ct_artigos.html>. Acesso em: 18 jun. 2014.

### De olho no texto

1. Qual é a importância dos mapas táteis?
2. O que os mapas táteis possibilitam às pessoas cegas ou com baixa visão?
3. Na sua opinião, como as cidades poderiam ser mais acolhedoras para essas pessoas?

Não escreva no livro.

59

**Figura 31**- Cartografia tátil
**Fonte**: livro didático.

No estudo realizado por Almeida (2007) referente à cartografia com populações minoritárias, é ressaltada a função que os mapas podem ter na educação diferenciada e inclusiva a partir do sentido que linguagem gráfica e cartográfica tem na compreensão do espaço geográfico por diferentes sujeitos sociais. No caso da Cartografia Tátil, a autora destaca que "a relevância de integrar crianças e jovens com necessidades especiais nas escolas e na vida cotidiana é amplamente reconhecida e apoiada. [...] é preciso considerar esse grupo tanto como usuários de mapas como mapeadores." (ALMEIDA, 2007, p.114)

Portanto, as representações cartográficas apresentadas no livro didático de Geografia analisado revelam que a Cartografia mesmo seguindo convenções, rigores métricos, vem reafirmando outras formas de cartografar na ciência e no ensino. Logo, cada momento histórico ao sinalizar diferentes concepções cartográficas, evidencia que "o mapa nunca está pronto, mas constantemente sendo refeito, ora de modo mais lento, ora de modo mais brusco." (GIRARDI, 2012, p.40). É nesse sentido que a Cartografia escolar de abordagem humanística trabalhada com alunos quilombolas passa a ter mais relevância para compreensão dos trajetos, dos lugares e dos objetos culturais, simbólicos presentes nos territórios quilombolas, como veremos nas páginas seguintes.

# SEÇÃO 4

# UMA CARTOGRAFIA ESCOLAR DO LUGAR E DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA

**Figura 32** – Mapa mental de aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União- Salvaterra
**Fonte**: Pesquisa de campo, 2018.

> *Me sentir quilombola foi a maneira que eu aprendi a ser. Isso vem da gente, é da raiz. É saber quem tu és no meio de quem quer que seja. Eu aprendi a ser assim, a me reconhecer assim. É você reconhecer: eu pertenço aquele grupo ali e porque que eu pertenço àquele grupo? A minha família veio dali. Então, a tua raiz veio dali. É essa relação com a tua origem, e com o teu lugar. Então, é sentir assim, pertencer realmente ao lugar. Eu me sinto assim.*
> (M., moradora da comunidade quilombola Campina/Vila União).

Na seção anterior, a análise do livro didático (LD) enquanto parte da cultura material escolar revelou traços e imagens de outras cartografias possíveis de serem exploradas no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos. Assim, ao trazer inicialmente um mapa mental (figura 32) elaborado por uma aluna da comunidade busco a partir de agora apresentar uma cartografia escolar não presente nesse material institucional (livro didático). Nesse momento, foco em mapas mentais que representam o lugar dos alunos quilombolas, as práticas socioespaciais expressas na identidade territorial, ou seja, os símbolos que demarcam o ato subjetivo de cartografar.

No caso dos mapas mentais, não há uma normativa na elaboração e função dessas representações que fornecem mais do que localizações e orientações no espaço. Por isso, entendo que "Mapas são criações humanas, narrativas, mensagens, ideologias, discursos e construções socioculturais". (SEEMANN, 2012, p. 13). Nesse sentido, a identidade narrada pela moradora da comunidade no inicio da seção, percebo como relação com o seu lugar, suas experiências com o vivido, com aquilo que tem sentido à sua vida e existência.

Ao longo desta seção, estão presentes discussões acerca desse lugar cartografado pelos alunos quilombolas e da identidade territorial representada nos símbolos e grafias que demarcam o ser quilombola a partir da conexão com o território. Todavia, as representações foram elaboradas no espaço escolar quilombola, no momento de aprendizagem dos conteúdos geográficos, como forma de contextualizar o saber geográfico com a realidade vivenciada.

## 4.1 Um olhar sobre o ensino de Geografia na escola quilombola

Realizar o ensino de geografia sob diversos contextos sociais, é praticá-lo para além da sala de aula, para a análise espacial em diferentes escalas (local, regional, global). Entender que a geografia ensinada tem o papel de formar indivíduos que desenvolvam um raciocínio espacial a partir da realidade que os cerca e das mediações escalares existentes seja em comunidades ribeirinhas, territórios quilombolas, indígenas, assentamentos rurais, dentre outros ambientes.

A leitura geográfica é essencial para compreensão do cotidiano, da leitura de mundo, isto porque, mas do que buscar maneiras de trabalhar os conteúdos geográficos em diferentes contextos escolares, os professores de Geografia devem possibilitar aos alunos o entendimento espacial a partir seu cotidiano. No sentido, de compreender que "ensinar Geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdos (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo." (CAVALCANTI, 2010, p.7).

Além das bases teóricas que constituem a educação geográfica para análise dos fenômenos espaciais, existem práticas de ensino de Geografia acontecendo em diversos locais, em diferentes modalidades de ensino, a exemplo da Educação Escolar e suas múltiplas possibilidades geográficas.

Nesse caso, é preciso atentar-se para o cotidiano dos alunos, os lugares que vivem e as relações espaciais que realizam na sociedade. De modo, a entender qual o lugar/papel da Geografia na escola quilombola? Quais trajetórias socioespaciais são compreendidas nesse ambiente escolar? Que conceitos geográficos estão presentes nas vivências e experiências dos alunos quilombolas?

Tais questões estão diretamente interligadas à realidade, às interpretações de mundo e às práticas espaciais. Nesse sentido, a escola quilombola é mais do que um espaço institucionalizado, de conhecimentos disciplinares, sua função também foca-se no reconhecimento do território quilombola, das identidades historicamente construídas e mobilizadas pelo saber local. Nesta relação do conteúdo disciplinar com a identidade quilombola aponta-se uma educação escolar diferenciada. Desse modo,

> O que demarca, então, educação escolar diferenciada? Um argumento categórico é a localização dessas escolas no território da comunidade, a fim

> de intensificar a participação das comunidades nas definições curriculares e a incorporação da cultura como saber. (MIRANDA, 2018, p.204)

Entendo que o professor de Geografia ao abordar na escola, o espaço vivenciado pelo aluno, necessita articulá-lo aos instrumentos conceituais (conceitos) do conhecimento geográfico e à dimensão teórico-metodológica da Geografia. É fundamental estabelecer um exercício crítico sobre a realidade e os fenômenos espaciais, para não cair no reducionismo geográfico, em achar que a Geografia é a própria realidade. Portanto, é preciso comprometimento, domínio e clareza dos fundamentos da ciência geográfica para realizar o ensino de Geografia em diferentes contextos e possibilitar o desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos. Concordo com Kaercher (1998) que:

> Os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte da nossa vida a todo instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre. (p. 74)

Com essa perspectiva do autor ressalto na Educação Escolar Quilombola a importância de uma Geografia ensinada a partir de uma leitura geográfica da vivência, do território, das identidades, do pertencimento do grupo social e das relações que se articulam entre o conteúdo estabelecido e os elementos socioculturais das populações quilombolas.

Desse modo, ao trabalhar um conteúdo geográfico em sala, o professor pode potencializar a relação do conhecimento geográfico com o saber local do aluno. O que torna uma importante tarefa no trabalho geográfico desenvolvido pelos professores de Geografia das escolas quilombolas e na própria implementação dessa modalidade de ensino. Nesse aspecto, trago os seguintes relatos das professoras:

> **Educação quilombola pra mim é quando nós trabalhamos contextos que estão inseridos, que estão muito vivíveis na comunidade, por exemplo, aqui nos temos traços dessa situação de raízes** e aí teve certo período que a escola não trabalhava dessa forma e **hoje graças a deus já conseguimos inserir na proposta curricular para trabalhar essas intervenções inclusive são intervenções muito boas, é boa porque vem fazer com que os alunos se identifiquem com o lugar porque a gente tem essa resistência aqui na escola, então educação quilombola pra mim é resgatar realmente**

> **esse conhecimento dessas raízes que nós temos na nossa comunidade**. (Professora ISABELA, pesquisa de campo 2017)
>
> Eu compreendo como uma modalidade de educação ainda com material muito escasso e aqui no município é muito difícil de trabalhar a temática. **É um trabalho muito minucioso, há conflitos enormes, mas, nos temos tido resultados positivos e muito, porque havia uma rejeição muito grande e hoje em dia já conseguem aceitar melhor a modalidade de educação**. (Professora ERLEN, pesquisa de campo 2017)

Nesse caso é fundamental articular a prática docente e a cultura escolar ao pertencimento étnico-cultural da comunidade. Mediante esse cenário, no ensino da escola quilombola "é necessário inserir no projeto educativo os conteúdos éticos, morais, comportamentais, culturais, sociais [...] não os desvinculando dos conteúdos de cada área de conhecimento ou de cada disciplina". (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p.53).

Diante disso, no decorrer da pesquisa foram observadas quinze aulas de Geografia com duas turmas do 6º ano dos anos finais do ensino fundamental, nesse momento busquei analisar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos articulados ao cotidiano dos alunos quilombolas, as metodologias de ensino, os recursos e materiais didáticos utilizados para o desenvolvimento do pensamento geográfico tendo o lugar do aluno como referência na educação escolar quilombola. Com o intuito de discutir práticas de ensino de Geografia que trabalhem essa perspectiva (relação conteúdo geográfico e vivência dos alunos), apresento a análise de duas aulas que aconteceram sob essa abordagem, uma do final ano de 2017 e outra do inicio do ano 2018.

Dessa forma, a primeira a aula a ser analisada aconteceu no mês de novembro, a professora estava trabalhando em sala o conteúdo referente ao relevo, discutindo os diferentes tipos de rocha, modelagem terrestre. Além da aula expositiva foi realizado durante o período vespertino um trabalho de campo na praia do distrito de Joanes, caracterizado como uma vila de pescadores e localizado à 15 km da sede do município de Salvaterra (figura 33).Nesse caso, o objetivo dessa estratégia de ensino em campo foi abordar esse componente físico-natural a partir do contexto local dos alunos.

**Figura 33**- Chegada para o trabalho de campo na praia de Joanes- Salvaterra.
**Fonte**: Pesquisa de campo, 2017.

A escolha do local para a atividade em campo foi devido à dimensão espacial desse componente que em Joanes é sempre estudado por pesquisadores da área de Geologia, Arqueologia e Geografia Física da Universidade Federal do Pará (UFPA). Contudo, estudar esses temas Geomorfológicos na Educação Básica exige uma compreensão que está além da abordagem de conteúdo em sala de aula. Assim,

> Incorporado na dimensão do vivido pelas práticas pedagógicas nos anos da educação básica, avaliamos que ao relevo seja concedido um efetivo significado social, o que pode contribuir para a compreensão e ampliação dos conhecimentos geográficos como lentes que possibilitam a leitura do real, tal como sugere Cavalcanti (2017). (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p.189)

O olhar geográfico sobre esse conteúdo e sua relação com o contexto local não caracteriza-se somente pelo entendimento dos conceitos e análises físico-naturais no ensino como esclarece Morais (2011). Esta autora destaca que os aspectos sociais do espaço geográfico são indissociáveis do processo de formação do relevo, ou seja, percebe-se a paisagem constituída da ação de agentes externos e internos na superfície terrestre. Este contexto pode ser observado na figura 34.

**Figura 34**- Alunos conversando com morador local e observando a forma de relevo.
**Fonte**: pesquisa de campo, 2017.

Na aula em campo, além de analisar o relevo, coletar rochas os alunos conversaram com morador local sobre atividade econômica desenvolvida na área e observaram aspectos da modelagem na superfície terrestre dessa porção leste do município, cujo relevo segundo Bemerguy et al (2011, p. 5) é resultante do " desmonte das falésias, onde se desenvolve o perfil laterítico com feições colunares [...] responsável pela formação de terraços de abrasão muito bem representados na cidade de Joanes". E, ao trabalhar esse conteúdo no ensino de Geografia sob o contexto local, corroboro com Morais que:

> A ideia de que as temáticas físico-naturais do espaço geográfico são conteúdos importantes para a formação dos alunos, visto que as problemáticas que as envolvem fazem parte do seu cotidiano de diferentes formas, seja a partir de sua vivência imediata, seja a partir dos meios de comunicação, da internet, etc. Na análise dessas informações fica claro que mais do que entender a classificação do relevo, saber identificar rochas e caracterizar os diferentes tipos de solo, conhecer o perfil de um solo, embora tudo isso seja importante, é necessário que os alunos saibam que esses

> conhecimentos auxiliam em sua formação e atuação cotidiana.[...].(2013, p.29).

Para além da discussão dos conteúdos de Geografia Física abordados em campo, foi possível verificar com os alunos que o cenário geográfico de Joanes ainda traz uma relação com a origem das comunidades quilombolas da região, algo que remonta da antiga invasão e domínio dos europeus, onde "Por volta de 1820, a aldeia de Joanes já com nome de Monforte, contava com 130 domicílios cobertos de palha e um contingente populacional de 652 pessoas, de várias etnias, assim distribuídos: 33 brancos, 31 mamelucos, 367 índios, 100 mestiços e 121 escravos." (LISBOA, 2012,p. 306). Por isso:

> O conhecimento mais integrado do espaço de vivência requer, hoje mais do que antes, instrumentos conceituais que tornem possível apreender essa complexidade. Assim, instrumentalizar o cidadão para a compreensão do espaço tal como hoje ele está produzido é o papel da escola e da Geografia no ensino. (CAVALCANTI, 2002, p.78)

No sentido de trabalhar essa vivência, experiências e conhecimentos que os alunos possuem a respeito de seu cotidiano com os conteúdos de Geografia, a professora utilizou-se de outra aula campo realizada em diferentes áreas do espaço escolar quilombola (figuras 35 e 36) no inicio do ano letivo de 2018, para aprofundar o conceito de lugar abordado em sala de aula, visto que, a escola está inserida na comunidade.

Essa relação da escola com o território quilombola está diretamente interligado ao contexto identitário dos alunos. Dessa forma, ao trabalhar a concepção de lugar, explorando o próprio ambiente escolar quilombola (figura 35) e não somente a abordagem do conteúdo geográfico em sala, a professora buscou a partir das observações e anotações em campo compreender os sentidos que os alunos atribuem ao lugar deles e como esses aspectos estão relacionados à identidade quilombola.

**Figura 35-** Professora de Geografia e alunos caminhando pela área externa ao prédio escolar na área de recreação da escola para anotações em campo.

**Fonte**: pesquisa de campo, 2018.

Esse tipo de atividade no ensino de Geografia contribui de maneira significativa no aprendizado dos alunos à medida que as informações geográficas presentes nos conteúdos conseguem potencializar as práticas sociais. Desse modo, a dimensão do vivido também está no interior da escola, na relação dos saberes científicos e cotidianos. Então, cabe a Geografia escolar as orientações necessárias para a realização de uma efetiva análise geográfica pelo ensino. Nessa visão:

> Ao trabalhar o estudo do Lugar com os estudantes cria-se a possibilidade de discutir a vida cotidiana e as experiências da sociedade em geral. Essa discussão requer do professor o conhecimento não apenas da realidade, mas fundamentalmente das categorias de análise da sua ciência e dos princípios pedagógicos para o seu ensino. (CALLAI, 2009, p.180)

O último momento do estudo em campo foi realizado na quadra da escola (figura 36), espaço onde ocorrem além das atividades esportivas, eventos culturais como os

Jogos Escolares Internos, cuja última edição teve como tema “Quilombos de Salvaterra: valorizando a nossa Diversidade e a Identidade”. No final da atividade os alunos entregaram suas narrativas, que foram problematizadas em sala de aula.

**Figura 36-** Professora de Geografia e alunos caminhando na quadra da escola.
**Fonte**: pesquisa de campo, 2018.

Ao entender que a escola e o ensino de Geografia têm um importante papel na formação dos indivíduos buscamos responder aos questionamentos iniciais desse tópico, que o lugar da Geografia no espaço escolar quilombola está na força das práticas espaciais de alunos e professores que se lugarizam nesse ambiente educacional, de suas experiências construídas na realidade que vivenciam e no sentido que o mundo escolar e geográfico possui na vida desses sujeitos.

Logo, “En este sentido que la educación geográfica emerge como um esbozo de prácticas pedagógicas que pudierem sustentar la vinculación efectiva del ser humano com la tierra e desde allí com los grupos humanos” (SEPÚLVEDA, 2009, p. 97). Portanto, a escola pode ser um lugar da resistência, é o encontro de culturas e saberes.

A análise dessas duas práticas de ensino de Geografia realizadas na escola quilombola me permitiu entender que antes dos alunos cartografarem seus lugares era necessário que os mesmos conseguissem explorar suas dimensões do vivido, que o processo cartográfico a ser desenvolvido aqui não está focado no aspecto normativo, mas na relação que o sujeito tem com o lugar e na compreensão da identidade territorial. Nesse aspecto:

> Os estudantes precisam compreender o mundo tomando como referência o seu lugar, que pode ser sua casa, sua rua, seu quintal, seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo. O ensino de Geografia deve levar o aluno a olhar o lugar a partir da relação de existência dele mesmo, e compreender que o lugar contém nossa história, nossa identidade, neles marcamos territorialidades de pertencimento. Através do ensino de Geografia, os estudantes tornam-se capazes de se reconhecerem no mundo enquanto sujeitos e dai reconhecer os outros homens e lugares na sua diferença e diversidade, percebendo que não são muros que nos dividem de forma material. (NOGUEIRA, 2016, p.198)

Concordo ainda que nessa perspectiva humanística de ensinar Geografia, a Cartografia "é um ato de comunicação intersubjetivo, é também uma maneira de se colocar-se no mundo [...] trazer o lá para aqui, tornar o espaço familiar, torná-lo um lugar." (HOLZER, 2005, p.201). Por isso, nas páginas seguintes busco analisar como esse conhecimento geográfico trabalhado nas aulas e articulados a realidade dos alunos possibilitam o desenvolvimento de uma linguagem cartográfica que aborda o subjetivo junto ao contexto escolar.

## 4.2 O mapa mental como recurso didático na linguagem cartográfica

No ensino de Geografia os conteúdos referentes à Cartografia escolar tem função essencial na compreensão espacial dos alunos, como orientar-se, localizar-se no espaço geográfico. Assim, os conceitos geográficos e as noções cartográficas estão sempre presentes nas aulas de Geografia, seja através do livro didático, dos atlas, das maquetes, dos mapas impressos, virtuais ou sociais, a linguagem cartográfica está em nosso cotidiano. Em muitos casos,

> A cartografia na sala de aula se baseia principalmente no modelo científico-normativo das sociedades ocidentais e não dá a devida atenção à vida cotidiana e aos mapas na nossa mente, os quais não obedecem a regras matemáticas e pensamentos geométricos. A cartografia não deve ser vista

> como apenas uma “ferramenta técnica”, mas também como parte das nossas próprias práticas sociais. (SEEMANN, 2011, p. 39)

Ao reconhecer a Cartografia como linguagem é possível entender que o mapa como instrumento central foi passando por significativas concepções ao longo dos séculos, o que possibilitou o avanço de outras abordagens também no contexto escolar. Desse modo, trazemos como proposta metodológica um trabalho cartográfico de cunho social e subjetivo, focado em representações de mapas mentais elaborados por alunos quilombolas. Nesse viés,

> Os mapas mentais são representações do vivido, são os primeiros mapas traçados por nós ao longo de nossa história com os lugares por nos experienciados. Todos nós construímos verdadeiros mapas dos lugares a partir de nossa relação existencial com eles. (NOGUEIRA, 2014, p.115)

Essa forma de representar fundamentou nossa pesquisa em campo e permitiu que fosse realizado durante a aula de Geografia e de Educação Quilombola atividades com mapas mentais a respeito do lugar dos alunos e da identidade territorial quilombola. Para isso, juntamente com as professoras foram realizados os seguintes procedimentos:

| 1ª etapa | 2 ª etapa | 3ª etapa | 4ª etapa |
|---|---|---|---|
| - **Problematização sobre a identidade quilombola** | - Elaboração de mapa mental sobre trajeto comunidade-escola | - Elaboração de mapa mental articulado ao lugar e a identidade territorial quilombola. | - Interpretação fenomenológica dos mapas mentais. |

**Quadro 08**- Etapas metodológicas do trabalho com mapas mentais
**Fonte**: Elaborado pela autora.

A primeira etapa metodológica teve como objetivo compreender no espaço escolar a concepção dos alunos sobre a questão identitária. Nesse caso, o processo de problematização não surgiu no sentido de delimitar o que é ser quilombola, haja vista, que “O deslocamento operado na definição de quilombo repercutiu numa identidade

negociada, forjada no decorrer de processos de invisibilidade ativamente produzida e de visibilidade insurgente.” (MIRANDA, 2018, p.198).

Então, o sentido da identidade quilombola perpassa não somente por caráter étnico, mas por questões politicas em face aos direitos relacionados à terra e ao território que é material e simbólico. Assim, “a terra como território é fruto da narrativa social em contexto de tensão em que grupos diversos se confrontam (...) expõe os muitos sentidos da terra: como valor da vida, como espaço de sentido; posse ancestral”. (GUSMÃO, 1993, p.13).

Diante desse cenário partimos para construção de uma cartografia subjetiva, buscando cartografar a vivência do lugar que está interiorizada no território. Por isso, nas segunda e terceira etapas, entreguei os seguintes materiais aos alunos: folhas A4, lápis grafite, lápis de cor, caneta e régua para que os alunos construíssem livremente seus mapas mentais, representando o ato de localizar-se a partir da relação com os símbolos geográficos, espaciais, presentes no lugar, na comunidade.

Nesse processo em apresentar outras abordagens cartográficas no ensino de Geografia, concordamos com Semann (2003) que os mapas não são exclusividade do ambiente científico. Diante dessa concepção, seguimos com a necessidade em trabalhar na escola uma linguagem cartográfica que represente diferentes visões de mundo. Assim, pensamos em práticas cartográficas escolares que não naturalizam as imagens e as posições que os quilombolas têm perante o poder do mapa, ou seja, representações que são praticamente inexistentes nos materiais didáticos institucionalizados.

A metodologia utilizada em sala de aula foi no sentido de capturar quais imagens sobre o lugar e a identidade territorial quilombola, os alunos representam-mapeiam. Nesse caso, o mapa mental como recurso didático pode ser utilizado nas aulas de Geografia para explorar além das noções de localização, mas possibilitar debates sobre a realidade que os alunos vivenciam.

Desse modo, entendo que no ensino de Geografia o aluno ao sair dos anos iniciais para o começo dos anos finais do ensino fundamental passa a ser orientado sobre novas noções cartográficas, de modo que diferentes linguagens estão presentes nesse processo. No caso dessa pesquisa, a Geografia ensinada na escola quilombola ao trabalhar a relação dos conteúdos com os saberes do cotidiano pode utilizar esse tipo de recurso didático (mapa mental) para demonstrar que os lugares possuem identidade a

partir do envolvimento, das relações estabelecidas, conforme aponta Relph (1976). Logo,

> Os mapas também são poderosos instrumentos de construções de visões de mundo e de posição no mundo. O que eles mostram e o que deixam de mostrar são critérios de verdade, de construção de existências e não-existências. Se reconhecer, e a forma como se é representado e se é reconhecido num mapa também é instrumento poderoso de construção de postura e tomada de decisões. (...) ver ou não o seu grupo social num mapa é uma eficaz política de identidade. Conhecer sua posição e tomar posição são aspectos vinculados, e para os quais o ensino de Geografia tem papel pronunciado. (SANTOS, 2010, p.143)

Na etapa final segui uma interpretação fenomenológica sobre os mapas mentais. No sentido de entender como os alunos representam suas experiências com o lugar que está interiorizado no território, quais identidades foram e são construídas. Por isso não houve uma "análise" sistematizada, fechada, eram seus trajetos que estavam sendo traçados no papel, de forma livre, vivenciada. Nesse aspecto:

> Os significados que o pesquisador pode compreender nas descrições não se mostram de imediato, de modo direto, mas vão se revelando mediante a compreensão do sentido das experiências vivida pelo sujeito, olhadas em sua totalidade. (BICUDO, 2011, p.56)

Desta forma, os mapas produzidos pelos alunos são imagens de si mesmo, e nesse olhar de professora, pesquisadora, busquei realizar uma leitura e interpretação atenta do que estava sendo mapeado, das experiências descritas, traçadas. Esse foco interpretativo se revela nas páginas seguintes com a pluralidade dos mapas mentais sobre a realidade quilombola.

## 4.3 O mapa mental da comunidade quilombola: instrumento de afirmação de identidade e de potência do lugar.

As representações sempre estiveram presentes na história da humanidade, revelando diversas imagens do cotidiano, mas por algum do tempo foram sendo elaboradas apenas como discurso hegemônico, de aprisionamento de territórios e grupos sociais. Na busca pela representação de outras histórias, olhares, a Cartografia de

séculos passados passou a dividir espaço com outras formas de mapear, como já dissemos em seção anterior, no cenário escolar novas linguagens cartográficas também foi incorporadas junto à visão cartesiana, sistematizada de representar o "mundo".

Pelo viés da Geografia humanista-cultural alguns pesquisadores foram utilizando cartografias como artefatos simbólicos de representação. Tal perspectiva abriu espaço para a definição de que "Os mapas mentais são desenhos concebidos a partir das observações sensíveis, da experiência humana no lugar e não se baseiam em informações precisas e rigorosamente estabelecidas." (LIMA; KOZEL, 2009, p.211)

No ensino de Geografia esse tipo de abordagem ganhou relevância com os trabalhos de Nogueira (1994, 2001), Kozel (2001), Ritcher (2010) que realizaram estudos sobre o uso de mapas mentais no ensino, além do estudo de Castellar; Juliasz, (2017). A utilização desse tipo de linguagem relacionada à aprendizagem geográfica deve estar associada aos conceitos geográficos e ao próprio processo inicial da Cartografia em sala de aula, que é a alfabetização cartográfica. Nesse caso:

> O mapa mental, por exemplo, pode ser o início de um percurso metodológico em sala de aula, estimulando o estudo do lugar de vivência e auxiliando na leitura de uma representação cartográfica convencional. Ele inclui categorias abstratas de elementos que fazem parte da paisagem e do ambiente, como os trajetos, os pontos de referência, elementos que possuem uma relação hierárquica de inclusão de classes. Ao ter essas noções os estudantes podem ler e entender os problemas territoriais em diferentes escalas de análise. (CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p.166)

Nesse sentido, os mapas mentais possibilitam ao aluno desenvolver cartograficamente relações espaciais e representar o envolvimento com o seu lugar de pertencimento, apego, é mais do que uma geometria de linhas, traços. Cabe dizer que "os mapas facilitam o diálogo com o lugar, tornam a experiência pessoal mais intensiva e inspiram nossa imaginação." (SEMANN, 2012, p. 86).

Agora farei uma análise de sete mapas mentais elaborados por alunos quilombolas do 6º ano do ensino fundamental I pertencentes à comunidade quilombola Vila União-Campina, localizada no munícipio de Salvaterra, na mesorregião do Marajó (conforme o mapa apresentado na introdução).

Em cada um dos mapas busquei interpretar a visão de mundo dos alunos sobre o lugar que vivem e traços da identidade territorial quilombola, no sentido de demonstrar

a potencialidade dos mapas mentais no ensino de Geografia a partir desses conceitos abordados em sala. É importante explicitar que:

> No que estamos denominando aqui de identidades territoriais, escolhem-se (ou, concomitantemente, reconstroem-se) espaços e tempos, geografias e histórias para moldar uma identidade, de modo que os habitantes de um determinado território se reconhecem de alguma forma, como participantes de um espaço e de uma sociedade comuns. (HAESBAERT, 2007, p.44)

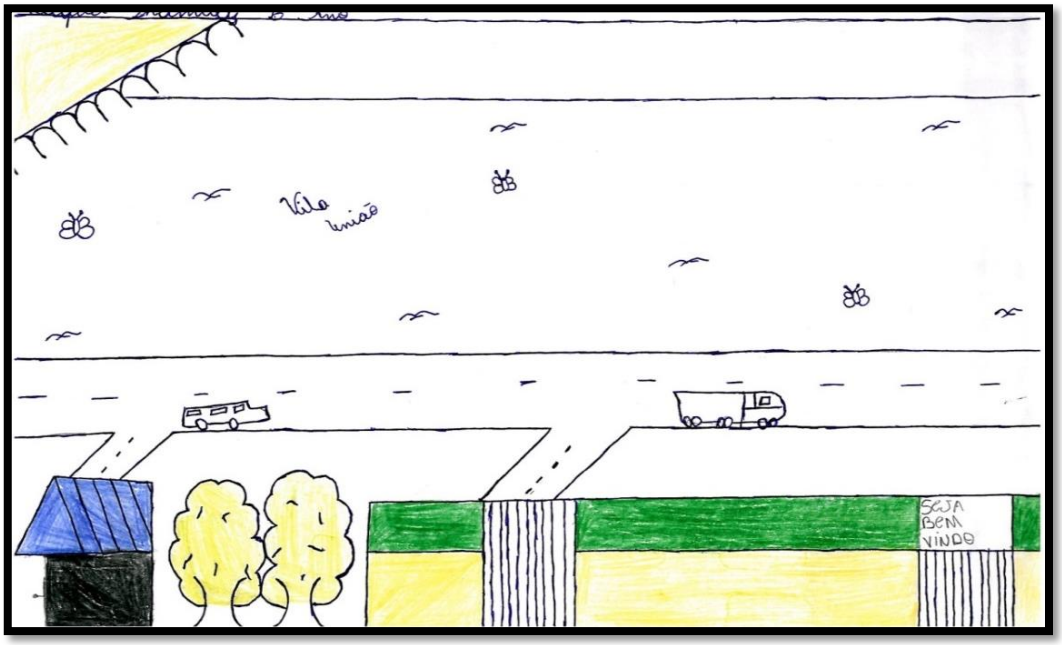



**Figura 37**- Mapa mental elaborado por aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Campina.
**Fonte**: pesquisa de campo, 2017.

Nesse mapa (figura 37) consegui visualizar elementos simbólicos e espaciais que demarcam as transformações ocorridas na comunidade quilombola Vila União-Campina, como a estrada, principal objeto técnico de circulação de fluxos e onde estão localizados todos os objetos geográficos, como: escola, casas. Essa imagem no século XXI de fato contrapõe-se ao imaginário colonialista que muitos indivíduos têm em relação às comunidades quilombolas rurais na Amazônia[22], no Brasil, algo que perpassa por uma concepção tradicional de quilombo:

[22] Nesse aspecto concordo com Porto-Gonçalves (2015, p. 12) que "a imagem que normalmente se tem a respeito da região amazônica é mais uma imagem *sobre* a região do que *da* região. Essa situação decorre da posição geográfica-política a que a região ficou submetida desde os tempos coloniais.".

> No século XX, os quilombos ficaram em parte invisíveis e parte estigmatizados. O processo de produção da invisibilidade data desde a escravidão-quando os quilombos se articularam com as roças dos escravos, transformando-se em camponeses, sendo difícil definir quem era fugido diante de roceiros negros, além daqueles que tinham nascido nos quilombos e nunca foram escravos. No pós-abolição, o processo de invisibilidade foi gerado pelas políticas públicas- ou falta delas- que não enxergavam em recenseamentos populacionais e censo agrícolas centenas de povoados, comunidades, bairros, sítios e vilas de populações negras, mestiças, indígenas, ribeirinhas, pastoris, extrativistas etc. Camponeses negros- parte dos quais quilombolas do passado-foram transformados em caboclos, caiçaras, pescadores e retirantes. (GOMES, 2015, p.120)

No caso do Marajó os quilombos também passaram por processo de ressignificação, mas sem deixar o principal vínculo de manutenção, a relação com a terra, com a própria cultural. Assim "uma cartografia de vivências, partilhas e reafirmações de identidades, crenças, ritos, símbolos e saberes, foram então, fortemente redesenhadas. Fosse em Soure, Salvaterra (Joanes, Monsarás, Condeixa) [...]. (PACHECO, 2010, p. 62).

**Figura 38**- Mapa mental elaborado por aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União Campina.
**Fonte**: pesquisa de campo, 2017.

**Figura 39**- Mapa mental elaborado por aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Campina.
**Fonte**: pesquisa de campo, 2017.

Nos mapas acima (figuras 38 e 39) interpretei que a formação espacial da comunidade está diretamente relacionada à estrada, todas as casas estão à beira da faixa, o que demarca certo "modelo" de transformação socioespacial da Amazônia em diversas áreas da região, fruto de diferentes processos de ocupação que ocorreram pelas mediações escalares ao longo dos séculos, desde o período colonial. Desse modo, "uma intensa dinâmica desde fins do século XX gerou profundas mudanças estruturais na região, que tendem a alterar seu papel." (BECKER, 2004, p.73). No caso da comunidade estudada:

> Caldeirão e Vila União-Campina foram profundamente modificadas com a construção da estrada, mas pode ser uma interpretação apressada pensar que essa intervenção nega o território quilombola e que estaríamos diante o avanço do modo de vida urbano. Em ambos os povoados a maioria identificou-se como ocupação "na roça", apesar de terem comprometidas as condições reais de acesso às terras de cultivo. (ACEVEDO, 2009, p.221)

Em relação à comunidade Vila União- Campina a abertura da PA 154, principal estrada que dá acesso à sede do município de Salvaterra trouxe impactos ao território quilombola, alterando inicialmente a dinâmica de produção agrícola, mas ainda "desenvolve-se agricultura familiar, por meio do plantio e cultivo de roças. São desenvolvidas plantações de milho, maxixe, melancia e, principalmente, mandioca e abacaxi." (CAMPOS, 2017, p.43). E mesmo com os efeitos do mundo globalizado na área, traços do modo de vida da comunidade permanecem, alguns representados no mapa seguinte.

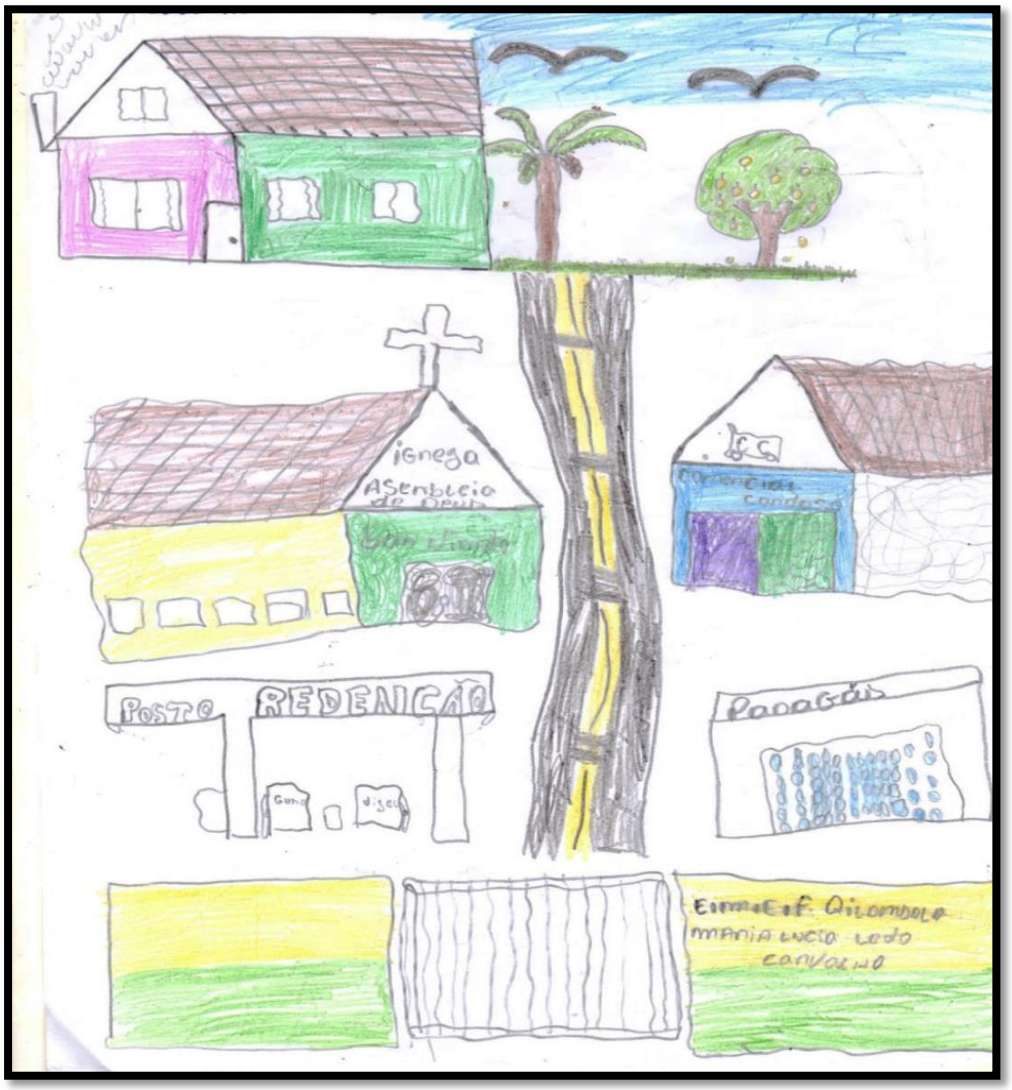



**Figura 40-** Mapa mental elaborado por aluno do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Campina.

**Fonte**: pesquisa de campo, 2017.

O mapa acima (figura 40) traz a representação de vários objetos que demarcam o modo de vida na comunidade, como: a igreja, escola, casas, estabelecimento comercial, a estrada, o contraste da paisagem rural e urbanizada. Nesse aspecto “a paisagem se torna lugar, mas a leitura sempre permanece incompleta, porque há movimento, fenômenos efêmeros e inúmeros outros detalhes potenciais a serem mapeados.” (SEMANN, 2012, p. 72).

O que se olha é uma cartografia do lugar, onde muitas experiências são vivenciadas, mas, nunca conseguiremos mapeá-las por completo, foi somente o caminhar, a curta vivência onde essa criança mapeia é que me fez interpretar aquilo que está para além dessa folha de papel.

**Figura 41**- Mapa mental elaborado por aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Campina.
**Fonte**: pesquisa de campo, 2017.

**Figura 42**- Mapa mental elaborado por aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Campina.
**Fonte**: pesquisa de campo, 2017.

Nos mapas acima (figuras 41 e 42) verifiquei que a paisagem do lugar constitui-se por árvores, casas, pessoas, estrada, tempo. São imagens que descrevem uma relação intersubjetiva ligada ao trajeto que percorrem diariamente, aos símbolos que fazem parte da dinâmica do lugar. Nesse sentido "nossas experiências de lugar, no entanto, parecem resistir ao tempo. Construções, estradas e costumes locais, que são as manifestações mais óbvias de uma lenta mudança do cenário invariável de vidas individuais [...]" (RELPH, 2012, p. 28).

**Figura 43**- Mapa mental elaborado por aluna do 6º ano da comunidade quilombola Vila União-Campina.
**Fonte**: pesquisa de campo, 2017.

Esse mapa (figura 43) parece quase uma "cópia" de um recorte da comunidade, seus traçados representam os ramais dos povoados ao redor, a estrada principal e o caminhão percorrendo, o roçado entre as casas, a igreja. Há uma relação intensa que se estabelece para dá sentido entre identidade, lugar e território.

Esse processo pode ser entendido a partir das experiências e "o lugar é uma seiva para as corporeidades e essas desenvolvem sentidos na construção dos lugares." (CHAVEIRO; 2012 p.270). Este autor revela que o encontro de corporeidades com o lugar transforma-se num território de existência. (idem). Logo, o lugar e identidade territorial, nos levam a entender que:

> Produto e produtor de identidade, o território não é apenas um "ter", mediador de relações de poder (político-econômico) onde o domínio sobre parcelas concretas do espaço é sua dimensão mais visível. O território compõe também o "ser" de cada grupo social, por mais que a sua cartografia seja reticulada, sobreposta e –ou descontínua. Ao mesmo tempo prisão e liberdade, lugar e rede, fronteira e "coração", o território de identidade pode ser uma prisão que esconde e oprime ou uma reder que se abre e conecta e um "coração" que emana poesia significados. (Bonnemaison e Cambrezy, 1996) (HAESBAERT, 1999, p.186).

A cartografia dos lugares, de expressão da identidade territorial quilombola representada por esses alunos constitui-se mediante as experiências e ideias que se tem sobre a realidade que vivenciam, “o que torna o mapeamento dos nossos lugares uma atividade essencialmente humana.” (SEMANN, 2012, p. 85). Assim, tem-se uma geograficidade que emana da relação concreta do homem à Terra. (DARDEL, 1990).

No caso, dessa representação da comunidade quilombola, o “ser” se faz tão presente e me reporta aos dizeres de Nascimento (1989) “ A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou.”(*apud* RATTS, 2006, p. 59). Portanto, verifiquei que essa cartografia construída nas aulas de Geografia na escola quilombola acaba por revelar que esse tipo de linguagem cartografia com mapas mentais além trabalhar noções espaciais, potencializam e valorizam a relação de pertencimento desses alunos com seu lugar, suas identidades diante das representações construídas.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *A gente sempre pode aprender muita coisa. A gente nasce aprendendo, morre e não acaba de aprender.*
>
> (M., moradora da comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA)

Através desta fala de uma moradora da comunidade, é possível entender o que foi esse processo de descobertas e aprendizados em campo. Cada etapa desta pesquisa, cada dado coletado trouxe sentido para o ato de mapear um lugar, um território que se chama quilombo, com identidades marcadas, representadas. Assim, nessas possíveis considerações finais, trago olhares e reflexões sobre uma cartografia escolar ensinada e construída geograficamente na escola do quilombo.

Ao investigar a contribuição do ensino de Geografia para a Educação Escolar Quilombola através do uso da linguagem cartográfica a partir dos mapas mentais em sala de aula, trabalhei, junto com a professora responsável pela turma, a relação do saber geográfico com as experiências e vivências dos alunos. Nesse caso, o primeiro momento de imersão em campo me levou a entender o que de fato significa a Educação Escolar Quilombola, quais propostas e objetivos focados na inter-relação com a comunidade se realizam ou não no espaço escolar. Mesmo não sendo o objetivo central desta pesquisa, foi extremamente necessário compreender o que essa modalidade de ensino representa para as populações quilombolas e como a Geografia existente na região marca presença no processo de reconhecimento e aprendizado desses sujeitos.

Primeiramente, não houve uma escolha pela pesquisa participante, mas o próprio objeto/fenômeno investigado me fez mergulhar em uma construção coletiva, participativa entre pesquisadora e sujeitos. Nesse sentido, o viés fenomenológico apresentado em vários momentos da pesquisa expressa a geograficidade que existe em mim e nos sujeitos. Além disso, a opção por construir uma sessão teórico-metodológica foi devido à própria exigência de um percurso que se realiza com traço fenomenológico, algo que necessitou uma narrativa mais densa sobre o processo investigativo para interpretação do objeto/fenômeno. Por isso, tentei narrar de forma detalhada todas as etapas vivenciadas em campo, cada técnica e instrumento utilizados.

Ao percorrer o cenário pesquisado, vi um território quilombola tão forte, tão presente, onde as identidades são construídas e reconstruídas a todo momento nas comunidades quilombolas de Salvaterra, e foi essa inquietude que me fez navegar diversas vezes pela Baía do Marajó e ir ao encontro dessa realidade.

Reafirmo que esse tipo de estudo sobre a Cartografia por meio do ensino de Geografia no contexto escolar quilombola tem uma importância significativa no processo de reconhecimento e afirmação identitária dos alunos. Isso ocorre pois tradicionalmente se estuda na escola uma abordagem cartográfica de caráter hegemônico, e muitas vezes ficamos presos a esse saber institucionalizado, não abordando outras perspectivas em sala de aula.

Nas páginas iniciais, demonstrei que essas outras abordagens, como a Cartografia Social, têm uma função importante no processo de luta e reconhecimento de muitas comunidades tradicionais da Amazônia, justamente por representar mapas contra-hegemônicos, construídos com a participação dos sujeitos dessas comunidades. Desse modo, entendo que no ensino não pode ser diferente: as crianças e os jovens quilombolas são o fortalecimento e a continuidade dessa luta.

Discuti fundamentos, percursos e possibilidades da Cartografia Escolar com o objetivo de apresentar como a linguagem cartográfica utilizada no ensino de Geografia perpassou por diversas mudanças no Brasil, sem abandonar a relevância da fase inicial do processo cartográfico com as crianças, revelando que as noções cartográficas, ou melhor, que o pensamento espacial e geográfico também se apropria de outras linguagens, como croquis, mapas mentais, desenhos, cartografia social.

Como exemplo desse tipo de abordagem, descobri em campo que o mapeamento participativo realizado por populações tradicionais também está sendo utilizado com crianças no âmbito escolar. Esse fato reafirma como o trabalho cartográfico no ensino de Geografia necessita de uma relevante formação inicial e continuada dos professores em relação a esse conteúdo, que os elementos que compõem o desenvolvimento desse processo com os alunos exigem do professor conhecimento sobre os fundamentos da alfabetização e letramento cartográfico, para que assim consiga trabalhar outras abordagens.

Nesse caso, ao realizar a formação continuada com os professores do ensino fundamental utilizando mapas mentais, verifiquei que muitos desses docentes, no início, ficaram preocupados em errar os aspectos normativos da Cartografia. O fato é que mesmo aqueles que não trabalham diretamente com a Cartografia, mas desenvolvem

atividades relacionadas com algum elemento desse tipo de linguagem, conseguiram elaborar seus mapas.

O mais interessante é que todos os professores conseguiram representar através de traços e símbolos boa parte da realidade que vivenciam nas escolas quilombolas, nas comunidades em Salvaterra, mesmo não sendo seus lugares de origem. Todos os mapas foram construídos a partir de suas experiências com esses lugares e, no final, conseguimos interpretar e problematizar toda essa realidade que envolve a Educação Escolar Quilombola.

Ao analisar os resultados dos dados discutidos na terceira seção, verifiquei que o conceito de lugar apresentado nas orientações curriculares, como os PCN, a BNCC, o currículo municipal geral e da Educação Escolar Quilombola, apontam uma perspectiva de lugar mais fundamentada no materialismo histórico-dialético. Em relação ao livro didático utilizado nas aulas de Geografia da escola pesquisada, consegui analisar que a noção de lugar segue uma abordagem humanística e a linguagem cartográfica apresentada traz diferentes concepções de mapa, do mais sistematizado ao com viés mais social, como a cartografia indígena.

Verifiquei ainda que o ensino de Geografia trabalhado em diferentes contextos, como no caso de escolas quilombolas, não deve ser visto de forma simplista, pelo contrário. No caso desta pesquisa, percebi uma professora de Geografia que buscava, em todos os momentos, recontextualizar os conceitos geográficos em sala de aula fazendo relação com o cotidiano dos alunos, com a realidade quilombola, ou seja, ainda existe preocupação em utilizar diferentes metodologias de ensino, algumas vezes até construindo material didático, devido à precariedade dos recursos.

Quanto à proposta metodológica de uma Cartografia Escolar utilizada a partir de um ensino geográfico que esteja articulado com as orientações da Educação Escolar Quilombola, busquei realizar um trabalho que atendesse a uma realidade que está muito distante dos livros didáticos, dos atlas e de tantos outros recursos didáticos. Desse modo, junto com as duas professoras da pesquisa, trabalhamos com os alunos a elaboração de mapas que representassem suas comunidades, que reafirmassem suas identidades. Durante esse processo, alguns alunos diziam: “tia, o que vou desenhar da minha comunidade? Lá não tem nada”. Enquanto outros: “essa folha é muito pequena para eu desenhar toda minha comunidade, ela é muito grande”.

Nesse ato quase final, retomo o sentido da fala inicial da moradora da comunidade, de que realmente a gente “nunca acaba de aprender”. Nesse processo de

aprendizado que acabo de concluir, percebo como o mapa mental é importante, enquanto recurso didático, para potencializar o ensino de Geografia articulado à vivência dos alunos quilombolas. Em todas as representações construídas pelos alunos, percebi uma relação profunda com o ato de mapear o lugar. Por isso, entendo que esse percurso fortalece ainda mais o saber escolar solicitado pelas populações quilombolas em seus territórios.

Portanto, percebo que o saber geográfico se faz presente em vários espaços, que o mapa nunca terá apenas o discurso hegemônico e que a educação está impregnada de cultura, de saberes. Acredito que, nas mais de três mil escolas quilombolas espalhadas por esse país, e com tantos professores de Geografia atuando nesses territórios, é possível e necessário que a Cartografia, os conceitos geográficos e a identidade quilombola caminhem sempre juntos.

**REFERÊNCIAS**

AB'SABER**,** Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ACSELRAD, Henri. **Cartografia social e dinâmicas territoriais**: marcos para o debate. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

ASCENÇÃO, Valéria de O. R.; VALADÂO. Roberto C**. Por Uma Geomorfologia Socialmente Significativa Na Geografia Escola**r: uma Contribuição a partir de conceitos fundantes. ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial 2017.

ACEVEDO, Rosa Elizabeth. Quilombolas na ilha do Marajó: Território e organização política. In: _____; GODOI, Emília Pietravesa; MENEZES, Marilda Aparecida de. **Diversidade do campesinato:** expressões e categorias: construções identitárias e sociabilidades. V1. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza. Y.O espaço geográfico: ensino e representação. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ALMEIDA.R. D. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. 3ª ed. São Paulo: contexto, 2004.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os Quilombos e as novas etnias. In: O´DWYER, Elaine Cantarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade.** Rio de Janeiro: editora FGV, 2002.

_____. "Terras de preto, terras de santo, terras de índio-uso comum e conflito". Belém: Cadernos NAEA, nº 10, 1989.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-187.

_____. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os Métodos Qualitativos**. Tradução Luis Alberto S. Peretti. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ALMEIDA, M. G. Fronteiras sociais e identidades no território do complexo da usina hidrelétrica da Serra da Mesa-Brasil. In: BARTHE-DELOIZY, F., and SERPA, A., orgs. **Visões do Brasil**: estudos culturais em Geografia [online]. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012, pp. 145-166

_____. "**Fronteiras, Territórios e identidades**". Revista ANPEGE, ano 2, p. 103-114, 2005.

ALMEIDA, R. A. **Cartographic Education Directed to School Teachers and Children**: Current and Future Challenges In: XXIIII International Cartographic conference – ICA.**Anais.** Santiago, Chile, 2009. Disponível em: http://icaci.orgdocuments/ICC_proceedings/ICC2009/html/nonref/29_6.pdf

_____. **Cartografia Escolar.** São Paulo: Contexto, 2007.

ANDERSON, J. **Cartography and children at the Dawn of its development "Cartography and Children At the Dawn of its Development**?", 21st International Cartographic Conference, Durban, South Africa, 10-16 August 2003.

ARRUTI, José M. **Conceitos, normas e números:** uma introdução à educação escolar quilombola. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, 2017.

BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. Ensaio corográfico sobre a Província do Pará. Brasília: Senado Federal, 2004.

BARGAS, Janine de Kássia R.; CARDOSO,Luis Fernando C. Cartografia social e organização política das comunidades remanescentes de quilombos de Salvaterra, Marajó, Pará, Brasil Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 10, n. 2, 2015.

BAUER, Martin W; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BAUZYS, F.,_NASCIMENTO, R. **Um breve panorama sobre a pesquisa em cartografia escolar no Brasil**. Anais do XVI Encuentro de Geografos de América Latina, 2017.

BARTHES, R. **Elementos de Simiologia**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 1967.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Resolução nº 08/2012. CNE/CEB. Brasília, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htmwww . Acesso em: 06 maio. 2016

____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

___. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

____.Ministério da Educação. PNLD 2017: Geografia – Ensino Fundamental anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2016. Disponível em: <http:// www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9920:pnld-2017- guia-geografia>.

____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

___.Artigo 68 da Constituição Federal-1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

___. Decreto nº 4.887⁄03, de 20 de novembro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2003.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2014.

BECKER, Bertha. Amazônia: geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Garamond,2004.

BERTOLINI, William Z. ; VALADÃO, Roberto Célio. A abordagem do relevo pela Geografia: uma análise dos livros didáticos. Revista Terrae Didática. V. 5, n.1. 2009.

BERMERGUY, Ruth Léa. Et al. Cartografia digital aplicada à integração dos elementos geomorfológicos da ilha do Marajó. Anais do X Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada. Rio de Janeiro, 2013.

BICUDO, Maria Aparecida V. Análise fenomenológica estrutural e variações interpretativas. In: BICUDO, Maria Aparecida V(org.) Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Cortez, 2011.

BLACK, Jeremy. **Mapas e História**: construindo imagens do passado. Trad. Cleide. Rapuci. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONNEMAISON, J. e CAMBRÈZY, L. **Le lien territorial: entre frontières et identités**. Géographies et Cultures. Le Territoire, n. 20. Paris: L`Harmattan, 1995.

BRANDÃO, C. Rodrigues. A pesquisa Participante. . In: BRANDÃO, C. Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa Participante**: O saber da Partilha. Aparecida, SP: Idéias & Letras. p. 93-121.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação(CNE).Conselho Pleno(CP) Parecer nº 28. Brasília, 2001.

BROTTON, Jerry. **Uma história do mundo em doze mapas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

CALLAI. Helena C. O lugar e o ensino aprendizagem de Geografia. In: GARRIDO, Marcelo.(org.)La Espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo escolar.1ª ed. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

_____.A Geografia escolar- e os conteudos da Geografia. Anekumene, v. 1, p. 128-139, 2011.

CASTELLAR, S. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar.In: ALMEIDA, R. D. de.(org.) **Novos rumos da cartografia escolar:** currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: contexto, 2011.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura,v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

CASTRO, I. **Escala e pesquisa na geografia. Problema ou solução?** Revista Espaço Aberto, PPGG - UFRJ, V. 4, N.1, p. 87-100, 2014.

CAMPOS, Louise R. **Pedagogias de r-existência**: práticas de educação popular em uma escola quilombola na comunidade Campina/Vila união em Salvaterra (PA).( Trabalho de Curso em Pedagogia) Universidade do Estado do Pará, 2017.

CAMPOS, Margarida C. Campos; GALLINARI, Tainara S.A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil.Revista NERA Presidente Prudente Ano 20, nº. 35,2017

CAVALCANTI, L. S. Os Conteúdos Geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, A. M.; FERREIRA A. S. **Formação, pesquisa e práticas docentes:** reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

_____. Formação inicial e continuada em geografia: Trabalho pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento. In: ZANATA, B.; SOUZA, V. C. de. (Orgs) **Formação de professores**: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia. Goiânia: NEPEG, 2008.

_____. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento-perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

_____.Livro Didático em Geografia: um recurso para o trabalho docente autônomo do professor ou um apêndice da política educacional oficial?. In: SPOSITO, E.; SILVA, C.A. da; SANT´ÀNNA NETTO, J.L.; MELAZZO,E.S.A. (Org.). A diversidade da geografia brasileira. escalas e dimensões da análise e da ação.. 1ed.Rio de Janeiro: Consequencia Editora, 2016.

CARRIL, Lourdes de Fátima B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 69,2017.

CHAVEIRO, Eguimar. Corporeidade e Lugar: elos da produção da existência. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Wether, OLIVEIRA, Lívia.**Qual o espaço do lugar ?** São Paulo: Perspectiva, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CRAMPTON, J. W.; KRYGIER, J. Uma introdução à cartografia crítica. In: ACSELRAD, H. (Org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

CAZETTA, Valeria. As Geotecnologias na Geografia Acadêmica e na Geografia Escolar e Seus desdobramentos educativos. Boletim Goiano de Geografia, v. 38, 2018.

____. Educação visual do espaço e o Google Earth. In: Rosângela Doin de Almeida. (Org.). Novos rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia. 1ed.São Paulo: Contexto, 2011, v. 2.

DARDEL, Éric. O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica. São Paulo: ed. Perspectiva, 1990.

DUARTE, P.A. **Fundamentos de cartografia**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006

_____. DUARTE, Paulo Araújo**. Cartografia temática**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

DIAS, Joel Santos"Confuso e intrincado labirinto". Fronteira, território e poder na Ilha Grande de Joanes (séculosXVII e XVIII) / Joel Santos Dias Dias. - 2016 Tese

(Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Belém, 2016.

FONSECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime. **Cartografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

FRANCISCHETT, M. N.. O significado das representações gráficas cartográficas no ensino. BOCC. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, v. 00, p. 1-12, 2011.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GABARRÓN, Luis Rodríguez; LANDA, Libertad Hernández (2006). O que é pesquisa participante. Tradução Telmo Adams. In: BRANDÃO, C. Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa Participante**: O saber da Partilha. Aparecida, SP: Idéias & Letras. p. 93-121.

GHEDIN, Evandro. **Hermenêutica e Pesquisa em Educação**: caminhos da investigação Interpretativa. Anais do Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARDI, Gisele. **Cartografia e Geografia**: breve histórico. Vitória, 2014. p.1-39. Texto produzido para apoio às disciplinas e grupo de pesquisa. Disponível em www.poesionline.wordpress.com.

_____Mapeamento participativo, cartografia social e crítica: breves notas para um debate sobre práticas cartográficas escolares.In: SOUZA, C. J. de O.; AGUIAR, Lígia M. B. de. **Conversações com a cartografia escolar**: para quem e para que.São João Del-Rei: UFSJ, 2016.

_____. Mapas alternativos e educação geográfica. Percursos (Florianópolis. Online) , v. 13, p. 39-51, 2012.

____.Apontamentos para uma cartografia da Cartografia Geográfica brasileira. Revista da ANPEGE, v. 7, p. 237-250, 2011.

GIOVANNI, Maria Lúcia.O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: CHAVES, Sandramara M.; TIBALLI, Elianda F. A. **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasi**l: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claroenigma,2015

GOTTMANN, Jean. **A evolução do conceito de território**. Boletim Campineiro de Geografia, vol. 2, nº 3, 2012. p. 523-545.

GOVERNA, Francesca. Sul ruolo attivo della territorialità. In: DEMATTEIS, G. e GOVERNA, F. (Org.). **Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità**: il modelo Slot. Milano: Angeli, 2005.

GUSMÃO, Neusa. Direitos Específicos: vazio lega e luta étnica. Anais do XVII da Associão Nacional de Pos-graduação e Pesquisas em Ciências Sociais. Caxambú, 1993.

HARLEY, J. B. The **Map as biography: thoughts on Ordnance Survey Map**, Six-inch Sheet Devonshire CIX, SE, Newton Abbot. The Map Colletor, n. 41, p. 18-20, 1987.

_____. **A nova história da cartografia**. In: O Correio da Unesco, v. 19, n. 8. Ago de 1991. p. 4-9

_____. **Mapas, saber e poder**. Confi ns: Revista Franco-brasileira de Geografi a, n. 5. (jan./jun. 2009). Disponível em: https://journals.openedition.org/confins/5724

HAESBAERT, R. **Territórios Alternativos.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. RJ: Bertrand, 2014.

_____. Identidades territoriais. In: ROSENDHAL, Z. CORRÊA, R. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, pp. 169- 190.

_____. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAUJO, F. G. de. HAESBAERT, R. (Org.). **Identidade territórios**: questões e olhares contemporâneos. Rio de Janeiro: Access, 2007, pp. 33-56.

HÉBETTE, Jean. Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Belém: EDUFPA,2004.

HOLZER, Wether. HOLZER ; Selma. Cartografia para crianças: Qual o seu lugar ? In: SEEMANN, J.( org.)A aventura cartográfica : perspectivas, pesquisas e reflexões sobre Cartografia Humana. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora,2005.

JACOB, Christian. Por uma história cultural da cartografia. Revista Espaço e Cultura. nº 39, 206.

KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia-a-dia.In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al.(orgs.)A Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB, 1998.

KATUTA, Ângela Massumi. **Representações cartográficas: teorias e práticas para o ensino de Geografia**. Revista Geografares , Vitória, v. 4, p. 7-19, 2003.

KOK, Glória. "Vestígios indígenas na cartografia do sertão da América portuguesa". Anais do Museu Paulista. São Paulo. n°. ser. v.17. n. 2. p. 91-109, jul.-dez., 2009.

KOZEL, Salete. Mapas mentais – uma forma de linguagem: Perspectivas metodológicas in: KOZEL S. et al (org): **Da percepção e cognição à representação**. São Paulo. Terceira Margem, 2007.

_____. Das imagens às linguagens do geográfico:Curitiba, a "capital ecológica" . (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Geografia. São Paulo: USP, 2001.

LACOSTE, Yves. **A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos**. Revista Heródote nº 8, out./dez. páginas 3 à 20, 1977. In: Boletim Paulista de Geografia, v. 84, p. 77-92, 2006.

LAMBERT, Maria Betânia Monte Alto. **Manual de coleta de documenlos para alimenlaçâo da base de dados do INS.** Rio de Janeiro: Comissão Nacional de Energia Nuclear, 1996.

LARCHERT, Jeanes M.; OLIVEIRA, M. W.Panorama da Educação Quilombola no Brasil. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, 2013.

LEITE, Ilka Boaventura . Quilombos no Brasil. Questões Conceituais e Normativas, NUER / UFSC, v. 7, p. 1-38, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora. Alternativa, 2008.

LISBOA, P.L.B. **A terra dos Aruã**: uma história ecológica do arquipélago do Marajó. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, 2012.

LIMA, Angélica Macedo Lozano; KOZEL, Salete. Lugar e mapa mental: uma análise possível. Geografia . v. 18, nº1, 2009.

LIMA, Gabriela Regina C. P. O Tesouro dos mapas: a cartografia dos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental. (dissertação de mestrado) Campinas: UNICAMP, 2007

LOBATÓN, S. B. **Reflexiones sobre Sistemas de Información Geográfica Participativos (sigp) y cartografía social**. Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía n.º 18, 2009.

LOPES, Jader Janer M. **Mapa dos cheiros**: cartografia com crianças pequenas. Revista Geografares, n°12, p.211-227, Julho, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de Currículo. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. Revista Brasileira de Educação (Impresso), São Paulo, n.26, p. 109-118, 2004.

LUDKE, M. & ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: **Abordagens Qualitativas**. Ed.Pedagógica e Universitária, RJ, 1986.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: documentos da militância pan-africanista. Petrópolis, vozes, 1980.

NOGUEIRA, Amélia R. B. **Percepção e representação gráfica**: a geograficidade nos mapas mentais dos comandantes de embarcações no Amazonas. Manaus: EDUA, 2014.

_____. **Mapa mental**: recurso didático no ensino de Geografia no 1º Grau. Dissertação (Mestrado em Georgrafia) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____.O ensino de Geografia e os desafios para uma abordagem culturla e humanista. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas.. (Org.). Formação e docência em Geografia: narrativas, saberes e práticas. 1ed.Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2016

MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações.In: SOUZA, V. C.; ROSA, Dalva E. G.(org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINELLI, Marcello. A sistematização da cartografia temática. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org). **Cartografia Escolar** São Paulo: Contexto, 2007.

MARTINELLI M. MACHADO-HESS E. S. **Mapas Estáticos e Dinâmicos, Tanto Analíticos como de Síntese, nos Atlas Geográficos Escolares**: a viabilidade metodológica. Revista Brasileira de Cartografia. Vol. 66, Nº 4, 2014.

MARTINS, Rosa Elisabete M. W.**A formação do professor de Geografia: aprendendo a ser professor**. Revista Geosul, Florianópolis, v. 30, n. 60, p. 249-265, jul./dez. 2015.

MASSEY, Doren. **A Mente Geográfica**. Revista Geographia.Vol.19, Nº 40, 2017.

____. Pelo Espaço: Uma nova Política da Espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade.. Petrópolis: Vozes, 2012

MIRANDA, Shirley A. de. **Dilemas do Reconhecimento:** a escola quilombola "que vi de perto". Revista da ABPN, v. 8, n. 18,2016.

_____. **Quilombos e Educação**: identidade em disputa. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, 2018.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **As temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. 2011. 310 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOURA, C. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Ática.1988.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático como Indício da Cultura Escolar .Revista História Educacional(online).Porto Alegre, v. 20, nº 50,2016.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. Revista USP, (28), 1996.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Organizadora. Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno ; MOTA NETO, João colares. A Construção das categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.)**Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2011

OLIVEIRA, Lívia de. O sentido de lugar.In:MARANDOLA, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia (orgs.). Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PACHECO, Agenor Sarraf. SINAIS DA CABANAGEM NO MARAJÓ:Tradição e Memória de Luta contra a Colonialidade do Marajoara.Revista Amazônia VIVA – O Liberal .2017.

_____. As Áfricas nos Marajós: visões, fugas e redes de contatos. In: SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires (Org.).**Muito além dos campos: arqueologia e história na Amazônia Marajoara.** 1 ed. Belém: GKNORONHA, 2010.

PASSINI, E. Y. ; PASSINI, R.. Alfabetização Cartográfica e a aprendizagem de Geografia. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

RAFFESTIN, Claude: Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Immagini e identità territoriali, in G. DEMATTEIS e F. FERLAINO (a cura di), **Il mondo e i luoghi: geografie dell'identità e del cambiamento,** Torino, IRES Piemonte, 2003.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa oficial, 2006.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essências de lugar. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Wether, OLIVEIRA, Lívia.**Qual o espaço do lugar ?** São Paulo: Perspectiva, 2012.

RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentai**s: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio. Tese de Doutorado. Presidente Prudente/SP, 2010.

_____. O mapa mental no ensino de Geografia:concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: cultura acadêmica,2011.

_____. Os desafios da Formação do professor de Geografia: O estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice Isaias da Silva. e PIRES, Lucineide Mendes. **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2013.

ROCA, Zoran; OLIVEIRA, José Antonio. **A paisagem como elemento da identidade e recurso para o desenvolvimento.** X Colóquio Ibérico Geografia – ANAIS, Universidade de Évora – 22 a 24 de setembro de 2005.

ROCHA, G. O. R. . O Ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. Contrapontos (UNIVALI) (Cessou em 2008. Cont. ISSN 1984-7114 Contrapontos (Online)) , v. 10, p. 14-28, 2010.

RYSTEDT, Bengt. Cartografia. In: ICA (org.) **O Mundo dos Mapas** (tradução Philippi, Silvana P.). Estados Unidos, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998

SALVATERRA. **Projeto político pedagógico da escola**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Quilombola. 2016.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. 2. ed. Belém: Paka-Tatu, 2015.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha. (orgs). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de. Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 2012.

_____. Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 5° ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. Debates. In: PEREIRA, Raquel Maria F. do A. P.; PROVESI, José Roberto. (org.) Milton Santos: Globalização, Território, Política e Geografia em debate. Itajaí: Univalí, 2008.

SANTOS, Renato Emerson do. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. Terra Livre Nº 34, 2010, p. 141¬-160.

SANTOS, Alex Mota dos. **Cartografias Possíveis**: um olhar sobre os mapas mentais indígenas em Rondônia, Brasil. Revista de Educação Popular, v.16,nº 2,2017.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org). A Geografia em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999. (Repensando o ensino)

STRAFORINI, Rafael. Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

SCHÄFFER, Neiva Otero et al. **Um globo em suas mãos**: práticas para a sala de aula. 2. ed. Porto Alegre:Editora da UFRGS, 2005.

SEEMANN, Jörn. **Carto-crônicas**: uma viagem pelo mundo da cartografia. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

_____. **A Cartografia na Formação de Professores: Entre "Carto-Fatos" e "Cultura Cartográfica"**. Anais do VI Colóquio de Cartografia para Crianças. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

_____. Tradições Humanistas na Cartografia e a Poética dos Mapas. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Wether, OLIVEIRA, Lívia.**Qual o espaço do lugar ?** São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. Revista Geografares.Vitória, nº4,2003.

_____. "O ensino de Cartografia que não está no currículo: olhares cartográficos, " carto-fatos" e "cultura cartográfica". In: NUNES, F. G.(org.) Ensino de Geografia : novos olhares e práticas. Dourados: UFGD,2011.

SEPÚLVEDA.Ulises. Vidas y Cuerpos despojados del lugar : la espacialidade propuesta por el mundo escolar. In: GARRIDO, Marcelo.(org.)La Espesura del lugar:

reflexiones sobre el espacio em el mundo escolar.1ª ed. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIDI, P. M.; CONTE, Elaine. **A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, p. 1942-1954, 2017.

SIMIELLI, Maria Helena. O mapa como meio de comunicação e a alafabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org). **Cartografia Escolar**.São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Eliane Cristina L. Família, compadrio e relações de poder no Marajó (séculos XVIII e XIX)(Tese de Doutorado). São Paulo: PUC, 2010.

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

SOUZA. Carla Juscélia de O. Representação e visualização espacial do relevo.In: SOUZA, C. J. de O.; AGUIAR, Lígia M. B. de. Conversações com a cartografia escolar: para quem e para que.São João Del-Rei: UFSJ, 2016.

SOUSA NETO, Manoel F. de. Aula de geografia e algumas crônicas. Campina Grande: Bagagem, 2003.

TEIXEIRA, S. K. "**Das imagens às linguagens do geográfico**: Curitiba a Capital ecológica".São Paulo:FFLCH/USP, 2001. (tese de doutorado)

TOCANTINS, Sylvia Helena. As ruínas de Suruanã: romance marajoara. Belém: Gráfica Falangola, 1987.

TOLOI, G. G.; MANZINI, E. J. . **Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados**. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial, 2013.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo**: o que é e por que é importante. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, Mar. 2014, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?acesso em: 15 de fevereiro de 2018.

**APÊNDICE A**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada " **A CARTOGRAFIA ESCOLAR DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA EM SALVATERRA-PA".** Meu nome é Laís Rodrigues Campos, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ciências Humanas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail laisrcufpa@gmail.com e drichter78@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (91)980597764/(91)32667197. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

### Informações Importantes sobre a Pesquisa

A pesquisa possui o título: **"A CARTOGRAFIA ESCOLAR DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA EM SALVATERRA-PA**". O tema proposto busca identificar a contribuição do ensino de Geografia para uma escola quilombola a partir da utilização da Cartografia Social como proposta potencializadora da valorização da identidade territorial. Além de:

- Compreender como os conceitos de lugar e território trabalhados no ensino de Geografia contribuem para a afirmação da territorialidade quilombola;

- Investigar como a linguagem cartográfica é utilizada no ensino de Geografia da escola quilombola e identificar contextos para a utilização da Cartografia Social;

- Apresentar uma proposta de Cartografia Escolar que contribua para a valorização da identidade territorial dos alunos quilombolas.

- Na pesquisa realizaremos observações de aulas de Geografia, entrevistas e grupo focal de discussão com os professores, oficinas de formação continuada de Cartografia Escolar e Social e imagens das etapas da proposta metodológica a ser aplicada na escola. Especialmente, nos grupos de discussão, de acordo com a autorização dos participantes, utilizaremos a gravação do áudio para anotações posteriores. Assim, faz-se importante que assinale a seguir:

( ) Permito a divulgação das anotações resultantes do áudio produzido nos grupos de discussão para serem publicados na pesquisa;

( ) Não permito a divulgação das anotações resultantes do áudio produzido nos grupos de discussão para serem publicados na pesquisa;

A sua participação na pesquisa é importante, tendo em vista o seguinte benefício: poderemos entender como é trabalhada a cartografia escolar nas aulas de Geografia na escola quilombola e através desses resultados, sugerir abordagens mais eficientes para o trabalho com Cartografia no ensino de geografia. A sua participação é voluntária e, por isso, não serão dados recursos para qualquer eventual despesa do participante. A pesquisa não apresenta riscos a integridade física e nem psicológica, pois os dados coletados serão referentes a conceitos geográficos adquiridos na escola e no dia a dia, ademais, será garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato do participante, não será necessário a identificação do participante pelo nome em momento algum da pesquisa, quando citado algum exemplo, serão utilizados letras ou números para oferecer uma distinção dos depoimentos.

A qualquer momento, o participante pode recusar participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Ao participante é garantida a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento em entrevistas e questionários. A pesquisa conta com a aprovação do Comitê de Ética vinculado à Universidade Federal de Goiás Os dados coletados serão utilizados para fundamentar uma tese de doutorado com previsão de defesa até 2019, assim as informações serão utilizadas no ano mencionado.

Solicito neste documento autorização para incluir fotos de campo, imagens, divulgar a pesquisa dentro dos padrões éticos em congressos e encontros científicos, incluir a pesquisa, quando necessário em sites da internet afins a linha de pesquisa.

**Consentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "....." . Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável ..... sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Salvaterra, ..... de ..... de .....

Este item é exclusivo para os professores participantes da pesquisa: (o/a participante deve rubricar dentro do parêntese):

( ) Permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa;

( ) Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

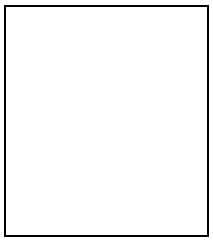
_____

Assinatura por extenso do(a) participante

_____

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica



_____

_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG
INSITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS - IESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Ao Sr. Naudir Modesto de Assis

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Por meio deste, fica autorizado a realização da pesquisa intitulada **"A Cartografia Escolar da Identidade Territorial Quilombola em Salvaterra-PA"**, por Laís Rodrigues Campos, aluna de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, sob orientação do professor Dr. Denis Richter, do Instituto de Estudos Socioambientais, Campus Samambaia, Goiânia/GO. Esse estudo será realizado na escola municipal Maria Lucia Ledo Carvalho, localizada no município de Salvaterra, no estado Pará, com professores de Geografia e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa será realizada entre os meses de outubro de 2017 a agosto de 2019.

Salvaterra, 22/09/2017

Secretário Municipal de Educação de Salvaterra
Naudir Modesto de Assis
Secretário de Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG
INSITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS - IESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

À Direção Escolar

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Por meio deste, fica autorizado a realização da pesquisa intitulada "**A Cartografia Escolar da Identidade Territorial Quilombola em Salvaterra-PA"**, por Laís Rodrigues Campos, aluna de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, sob orientação do professor Dr. Denis Richter, do Instituto de Estudos Socioambientais, Campus Samambaia, Goiânia/GO. Esse estudo será realizado na escola municipal Maria Lucia Ledo Carvalho, localizada no município de Salvaterra, no estado Pará, com professores de Geografia e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa será realizada entre os meses de outubro de 2017 a agosto de 2019.

Salvaterra, 22/09/2017

Diretora da E.M. E. F. Maria Lucia Ledo Carvalho

- **APÊNDICE B**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA - Professores atuantes na escola quilombola da comunidade Campina/Vila União**

1 – DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

1.2 E-mail:

1.3 Gênero: Idade: Cor:

2 – DADOS DA FORMAÇÃO

2.1 Formação:

2.2 Instituição:

2.3 Tempo de formado (a):

2.4 Série/anos em que atua:

2.5 Carga horária semanal:

2.6- Formação Complementar (pós-graduação, curso de aperfeiçoamento, formação continuada) :

**3 – ATIVIDADE DOCENTE**

3.1 Tempo de carreira docente na escola:

3.2 Turma que ministra aula:

**4 – DADOS GERAIS**

4.1 Você é quilombola ou apenas trabalha na escola?

4.2 Você mora na comunidade onde escola está situada? Se não, onde?

4.3 Como você compreende a Educação Escolar Quilombola?

4.3 Há quanto tempo você trabalha na escola?

4.4 Como você compreende o processo educativo na comunidade?

4.5 Como você entende a relação das práticas educacionais desenvolvidas na escola com a identidade quilombola?

4.6 Como você compreende a relação entre a comunidade e a escola?

**5 – PRÁTICA DOCENTE**

5.1 Quais os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o trabalho educativo desenvolvido na escola

5.2 O Projeto Político Pedagógico da escola dialoga com as tradições da comunidade, como por exemplo festividades; história oral?

5.3 Você observa a interação do contexto quilombola com as atividades da escola? De que forma?

**6- O ensino de Geografia e a Cartografia Escolar na escola quilombola**

Como foi seu aprendizado da disciplina de Cartografia na graduação?

Você encontra alguma dificuldade ao trabalhar a Cartografia nas aulas de Geografia? Caso sim, explicite

Como você trabalha a Cartografia nas aulas de Geografia?

Como você compreende a relação dos conceitos de lugar e território com a identidade territorial quilombola dos alunos?

Quais recursos didáticos você utiliza para trabalhar os conteúdos em que a Cartografia está presente? Esses recursos estão disponíveis na escola?

Você utiliza o livro didático para trabalhar Cartografia? Caso sim, além desse recurso, utiliza outros materiais?

Como você compreende a contribuição da Cartografia no Ensino de Geografia?

A Cartografia trabalhada nas aulas de Geografia com os alunos valoriza a identidade territorial quilombola? Caso sim, de que forma?

Que perspectiva de Cartografia você acha que valoriza o contexto quilombola na escola?

Quais propostas de formação continuada (oficina, minicurso, palestra, etc.) você acha que podem contribuir para o seu trabalho com a Cartografia nas aulas de Geografia na escola quilombola?

- **APÊNDICE C**

# Curso de Formação Continuada na Educação Escolar Quilombola do município de Salvaterra

# “*A Linguagem Cartográfica e o conhecimento interdisciplinar no contexto da formação continuada de professores da Educação Escolar Quilombola*”

# Salvaterra, 2018

# OBJETIVOS

- Apresentar o cenário quilombola no Brasil e no Marajó
- Demonstrar o contexto da educação escolar quilombola no Brasil
- Discutir a linguagem cartográfica como processo de construção de conhecimento na educação básica
- Realizar oficina de formação continuada aos professores da educação escolar quilombola
- Contribuir na formação continuada de professores que atuam na educação escolar quilombola

**Programação**

**27/02/18**

**Manhã – Horário-** 8: 30 – 12:00

Apresentação da proposta e da programação geral

**Módulo I- Apresentação do tema** "*O cenário Quilombola na Amazônia paraense, no Marajó"*

Entrega de material teórico e kit do curso

Intervalo – Lanche

Discussão teórica com os participantes

**Tarde – 14:00 – 18:00**

**Módulo II - Apresentação do tema "***O contexto da Educação Escolar Quilombola no Brasil"*

Apresentação teórica

Intervalo – lanche

Discussão com os participantes

**28/02/18**

**Manhã – 08:30- 12:00**

**Módulo III- Apresentação do tema "***A linguagem Cartográfica e o conhecimento interdisciplinar"*

– Apresentação teórica

Intervalo- lanche

Discussão com os participantes

**Tarde – 14- 18:00**

**Oficina –** *A linguagem cartográfica na perspectiva interdisciplinar de construção de conhecimento na educação escolar quilombola*

- Entrega do material didático

- Apresentação de atividade didática para educação quilombola

- Realização da atividade

Intervalo-lanche

- Discussão da atividade

- Avaliação dos professores a respeito das atividades

- Aplicação de questionário

**Módulo I-** "*O cenário Quilombola na Amazônia paraense, no Marajó*"

Na Amazônia paraense a formação dos quilombos ocorreu com a organização de negros trazidos de várias partes da África que serviram de mão-de-obra escrava no período mercantil. Segundo Gomes (2015):

> Desde os últimos anos do século XVII, no Grão-Pará, entre o atual estado do Amapá e Guiana Francesa, há registros de comunidades de fugitivos, misturando africanos de procedências diversas (...). Ali existiam homens e mulheres africanos escravizados - oriundos da África Central, das regiões da Senegâmbia, Baía de Benin, Baía de Biafra, Serra Leoa, Angola, Benguela e dos portos de Bissau, Cacheu, Luanda, Loango, Uidá, Gabão, Calabar, Popó, Bonny, Goreé e Mpinda - que desembarcaram tanto em caiena, na Guiana Francesa, como em Belém, no Grão-Pará.(p.63)

De acordo com os estudos de Castro (1999) no final do século XVIII e no início do XIX ocorreram mais ocupações de terras na região paraense por grupos que lutavam contra o sistema escravista que ocupavam terras coletivamente e formavam os chamados mocambos ou quilombos. A autora ressalta ainda que esse processo tinha "três características básicas: 1. interiorização nos espaços de rios e igarapés menos povoados; 2. ocupação de novas terras que passam a ser incorporadas à agricultura de lavouras e roças e 3. apossamento coletivo como estratégia grupal de defesa do território e da reprodução social". (p. 8). Diante desse cenário Gomes (2015) afirma que:

> No Grão-Pará, alguns mocambos estavam situados em campos alagados a maior parte do ano, mas desde os primeiros tempos eram conhecidas as articulações com as senzalas. Não raro houve conflitos entre quilombolas e cativos nas plantações, motivados por desconfianças, roubos, delações e mesmo ciúmes. (p.28)

Segundo Castro (1999) esse tipo de resistência no interior das matas entre rios e igarapés contra o sistema escravista "espacializa-se nos séculos XVIII e XIX para vasto território que se estende do delta do Amazonas até o seu curso médio, nos rios Tocantins, Tapajós e Trombetas, e mais à proximidade do sul de Belém nos rios Moju, Acará, Capim e Bujaru" (p. 9).

Em relação aos ataques contra esse símbolo da resistência negra diante da escravidão no Pará, Gomes (2015) relata do seguinte modo "No Grão-Pará, quando foram atacados vários mocambos localizados em igarapés, descobriu-se que parte dos quilombolas já tinha migrado e construído um "mocambo novo" no qual haviam feito roças e casas". (p.35).

Após esse histórico de lutas, em relação ao quilombo contemporâneo Castro (1999) enfatiza que "os mesmos laços que unem o passado ao presente, que é a identidade, os separa pela reinvenção do ser quilombola nas condições do presente. Pelas mobilizações reinventam alteridades como sustentação de ação política". (p.21).

O contexto das comunidades quilombolas no Pará vai além da afirmação do valor identitário, mas da luta pela terra e contra as formas de expropriação advindas do avanço de grandes projetos na Amazônia. Tal cenário resultou em várias mobilizações políticas dos quilombolas, que junto ao movimento negro e em parceria com alguns órgãos no Estado, que desde a década de 1980 vem realizando diversos eventos tratando da luta das comunidades negras rurais, conforme aponta os estudos de Fiabani (2008).

Desse modo, a concepção de território está intimamente relacionada à noção contemporânea de Quilombo que desponta das discussões para construção do Art. 68 da Constituição Federal de 1988, que após vários debates pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) entendeu-se que o uso coletivo da terra era o fator central na definição desse conceito. Desse modo, Almeida (2008) esclarece:

> Processo de territorialização tenta propiciar instrumentos para compreender como os territórios de pertencimento foram sendo construídos politicamente através das mobilizações por livre acesso aos recursos básicos em diferentes regiões e em diferentes tempos históricos. (p. 118)

Nesse cenário estão as comunidades quilombolas paraenses que segundo Acevedo (2015, p. 54) "No Pará, os processos de territorialização de quilombolas se realizam historicamente em terras insulares e às margens dos rios". No caso da região do Marajó não foi diferente, de acordo com estudos antropológicos este arquipélago recebeu grande quantidade de africanos negros que foram escravizados no território amazônico.

No município de Salvaterra, localizado na porção nordeste do Marajó, segundo dados da Fundação Palmares a partir do ano de 2004 temos quinze comunidades rurais que foram certificadas pela autodefinição como quilombolas: Salvá, Mangueiras, Caldeirão, Bairro Alto, Pau Furado, Bacabal, Santa Luzia, Providência, Deus Ajude, São Benedito da Ponta, Campina, Siricarí, Boa Vista, Paixão,

União/Campina e Rosário. Segundo Lima Filho; Silveira e Cardoso (2016):

> Se hoje essas comunidades se organizam em torno da identidade quilombola, com um forte componente étnico, antes tinham nos sindicatos de trabalhadores rurais, nas associações de moradores, nas colônias de pescadores e nas associações de agricultores os meios de interlocução com o Estado. (p. 90)

Nota-se que essas populações deixam de lado as identidades profissionais que as representavam e passam a se organizar e lutar pelo território a partir de uma identidade étnica e territorial coletiva que está para além do caráter produtivo.

## Referências


ACEVEDO, Rosa. Quilombolas e ribeirinhos no Arquipélago do Marajó: deslocamentos da "regularização fundiária" e da "proteção ambiental". In: ACEVEDO, Rosa, et al. Povos Tradicionais no arquipélago do Marajó e políticas de ordenamento territorial e ambiental. Rio de Janeiro: CASA8, 2015.

ALMEIDA, A. W. B. de. Terras de quilombos, terras indígenas, "babaçuais livres", "castanhas do povo", "faxinais e fundos de pastos: terras tradicionalmente ocupadas (coleção "Tradição e ordenamento jurídico") 2ª ed. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008".

CASTRO, Edna. Terras de preto entre igarapés e rios. Parte do relatório de Pesquisa "Quilombolas de Bujaru, Memória da Escravidão, Territorialidade e Titulação de Terra". UFPA,1999.

FIABANI, Adelmir. Os Novos Quilombos: a luta pela terra e afirmação étnica no Brasil. (1988-2008). Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em História) - São Leopoldo: Universidade do Rio dos Sinos-UNISINOS, 2008.

GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo:

LIMA FILHO, Petrônio Medeiros de; SILVEIRA, Flavio L. A.; CARDOSO, Luis Fernando C.. O Desfile Da Raça: identidade e luta quilombola em Salvaterra, Ilha Do Marajó, Pará. Ambivalências: Revista do Grupo de Pesquisa "Processos Identitários e Poder" – GEPPIP. V.4, nº. 7, p. 87 – 105 , 2016.


***Dicas de leitura***


ACEVEDO, Rosa Elizabeth. Quilombolas na ilha do Marajó: Território e organização política. In: _____; GODOI, Emilia Pietravesa; MENEZES, Marilda Aparecida de. Diversidade do campesinato: expressões e categorias: construções identitárias e sociabilidades. V1. São Paulo: Editora UNESP, 2009

_____et al. Povos tradicionais do Arquipélago do Marajó e políticas de ordenamento territorial e ambiental. Rio de Janeiro: Casa 8, 2015.

AMARAL, José Pureza. Caminhos negros e afrodescendência na Amazônia. In: CAMPELO, Marilu Marcia et al. Entre os rios e as florestas da Amazônia: Perspectivas, memórias e narrativas de negros em movimento. Belém: UFPA/GEAM, 2014.

PACHECO, Agenor Sarraf. As Áfricas nos Marajós: visões, fugas e redes de contatos. In: SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires (Org.).Muito além dos campos: arqueologia e história na Amazônia Marajoara. 1 ed. Belém: GKNORONHA, 2010.

**Módulo II -** *"O contexto da Educação Escolar Quilombola no Brasil***"**

Como de direito estabelecido por lei, o ensino em comunidades quilombolas deve garantir um conhecimento articulado aos saberes tradicionais e às práticas socioculturais desses povos, visando um processo educativo que atenda as especificidades da cultura e da identidade étnico-racial das populações quilombolas.

**Educação e diversidade étnico- racial:**

Trazemos para o debate, a Lei 10.639/03 que dá legitimidade no espaço escolar a abordagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de Ensino Fundamental e Médio.

Partindo para um olhar mais atual sobre Educação, evidenciamos que é um ato de cultura, sendo um fenômeno que resulta na formação do sujeito, visto que educar é a arte de ensinar, viver e conviver, no qual faz a significação do indivíduo, que se materializa na sociedade e o espaço escolar demonstra esse sentido de construção e reprodução social e cultural, pois segundo Santos (2011), A escola tornou-se uma convenção de caráter social. Ela é um lócus da cultura escrita, científica e epistemológica, por isso configura-se como a cultura escolar.

Por meio desse foco, trazemos o olhar para a História e Cultura Africana na sala de aula e/ou em todo espaço escolar, na qual se faz necessário pensarmos primeiramente o que é a escola e qual o seu papel, sendo que esta não se apresenta apenas como um palco de reprodução social e cultural, mas como um espaço de saberes revelado nas diversas dimensões sociais que simbolizam pluralidades de tempo, espaço e modo de vida de diferentes grupos sociais.

Quando falamos dessas dimensões das relações étnico-raciais na escola ou até em outros locais de nosso cotidiano, devemos pensar também nas ações afirmativas, para vivenciar uma igualdade de oportunidades na sociedade. Neste sentido, Gomes *apud* Munanga (2005), enfatiza que:

> Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transforma-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio cotidiano

> escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (GOMES apud MUNANGA, 2005, p.147).

No Brasil, atualmente umas das iniciativas de ações afirmativas que já estão em curso para implementação de políticas educacionais voltadas para diversidade existentes no país como a Lei 10.639/03, são as politicas de cotas que já estão em vigor em várias instituições acadêmicas de ensino. De modo que em 2008, a Lei 11.645/08 altera a Lei 9.394/96, que é modificada pela Lei 10.639/03.

E com essas alterações nas políticas educacionais brasileiras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER[23] apresentam certas proposições quanto ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, no qual é valido destacar que algumas determinações, como:

> É importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeu por uma africana, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...], História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos:- o papel dos anciões e dos griots como guardiões da memória histórica; - a história da ancestralidade e religiosidade africana (...) como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade (BRASIL, 2009).

Essa efetivação na legislação educacional reafirmar que a comunidade escolar deve posicionar-se na construção e defesa da democracia e da humanização na escola, para assegurar a aprendizagem. Assim a escola deve ver o estudante em seu desenvolvimento biológico, psicológico, social e cultural, para "que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura." (BRASIL, 2009, p.7).

**Educação Escolar Quilombola**

A importância da aplicabilidade da Lei 10.639/03 na escola e seus objetivos também expressos no Plano Nacional para ERER visam à formação dos sujeitos no ambiente escolar, buscando trabalhar a questão da diversidade, outro documento primordial na educação brasileira atualmente sobre a temática é a resolução 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na

[23] Estudo das Relações Etnicorraciais.

Educação Básica, representando um marco histórico em relação à Educação Quilombola Escolar e as lutas do Movimento Negro no Brasil. Nesse caso o documento estabelece a seguinte atribuição:

> §1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
> I- organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e se alimentado:
> a) da memória coletiva;
> b) das línguas reminiscentes;
> c) dos marcos civilizatório;
> d) das práticas culturais;
> e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
> f) dos acervos e repertórios orais;
> g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país;
> h) da territorialidade.
> II-compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica e Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância.
> III-destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2012).

O documento nesse caso esclarece quais a atribuições referentes à Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, resultante de inúmeras manifestações e contribuições do movimento negro, das lideranças quilombolas, de pesquisadores e órgãos da educação, cujas determinações apresentadas neste documento estabelecem como deve ser implementada a política pública educacional para as comunidades quilombolas em interface com sua produção cultural, social, política e econômica. E no que se refere ao ensino fundamental nas comunidades fica estabelecido as seguintes atribuições:

> Art.17 - O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade devem constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.
> § 1º (...)
> § 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:
> I- A indissociabilidade das práticas educativas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos na especificidade dos seus diferentes ciclos de vida.
> II- A articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;
> III-Um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferente contexto sociais;
> IV-A organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização compreendidas como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução (BRASIL, 2012).

Como de direito, estabelecido por lei, o ensino fundamental em comunidades quilombolas hoje deve garantir um conhecimento no espaço escolar articulado com os saberes tradicionais e as práticas socioculturais das populações quilombolas visando um processo educativo que atenda as especificidades da cultura e da identidade étnico-racial do povo quilombola.

Destaca-se ainda que as instituições de ensino que seguem esta normativa estão distribuídas em todo território brasileiro, conforme a tabela 01.

| Região | Nº de Escolas Quilombolas |
|---|---|
| **Norte** | 385 |
| **Nordeste** | 1.568 |
| **Centro-oeste** | 275 |
| **Sudeste** | 87 |
| **Sul** | 61 |
| **Total** | 2.376 |

**Tabela 01**- Distribuição de Escolas Quilombolas no Brasil

**Fonte**: organizado pela autora a partir de dados do dataescolabrasil.inep 2015

Os dados acima refletem o quantitativo de escolas quilombolas, constituídas por alunos dos mais de 5.000 territórios quilombolas no Brasil, o que nos levar a questionar como está sendo realizado o ensino nessas comunidades? E se a territorialidade está sendo compreendida como elemento estruturante para a efetivação da educação escolar quilombola?

Nesse caso, o currículo escolar quilombola tem que ser construído abrangendo valores e interesses das populações quilombolas no que diz respeito aos seus saberes e tradições. Tal documento ainda coloca em seu art. 35, que:

> **I**- garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
> **II**- implementar a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/03, e da resolução CNE/CP nº1/2004.
> **III**- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. (...)
> **V**-garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...] (BRASIL, 2012, p. 34-35).

O currículo escolar quilombola de acordo com a legislação ainda reforça o que está estabelecido pelo Plano Nacional da Educação para as Relações Etnicorraciais e a importância que

apresenta a lei 10.639/03. Portanto, documento vem garantir a necessidade em trabalhar nas escolas quilombolas a construção de um currículo que permita aos alunos conhecerem suas raízes históricas.

**Referências**

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: outubro de 2009.

SANTOS, Antônio Carlos Banzato Afonso. Educação estética e formação inicial de professores da educação básica: um estudo hermenêutico do projeto político pedagógico, na modalidade de educação à distância. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Cidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Rodrigues. O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender)

**Dicas de leitura**

ARRUTI, José Mauricio. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , v. 22, n. 69, p. 539-564. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.

**Módulo III**-*"A linguagem Cartográfica e o conhecimento interdisciplinar*"

O uso da linguagem cartográfica é essencial na formação dos sujeitos, pois possibilita compreender os fenômenos geográficos a partir de suas representações. Construir e ler mapas em diferentes propostas e perspectivas possibilitam o reconhecimento do espaço para além de suas estruturas ou concepções, ampliando a leitura espacial dos indivíduos sobre o território que ocupam.

Assim, a Cartografia Escolar tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Almeida e Passini (2013, p. 11) “é na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço”.

Cabe ressaltar que o mapa é um meio de comunicação e de transmissão de informações, possibilitando o aluno uma leitura crítica da realidade através da linguagem expressa pelos símbolos cartográficos.

Dessa forma, o trabalho com mapas não deve acontecer apenas de modo ilustrativo, como vem ocorrendo em alguns casos na sala de aula, a fuga inicial para esse problema é entender que “o individuo que não consegue usar um mapa está impedido de pensar aspectos do *território* que não estejam registrados em sua memória.” (ALMEIDA, 2004, p. 17)

O professor deve possibilitar aos alunos o reconhecimento e entendimento dos fenômenos geográficos que estão representados nos mapas. Segundo Castellar (2011, p. 122) “quando assumimos que a linguagem cartográfica é uma estratégia de ensino ou um procedimento, não estamos desconsiderando que ela também seja uma técnica, mas que para o ensino, ela é uma linguagem importante.”

Tal importância, nos leva a afirmar que atualmente no ensino o uso de diferentes tipos de representações espaciais com linguagens de caráter polissêmico também são importantes instrumentos para compreender a organização espacial.

Isso porque, temos a clareza que de os avanços na Cartografia Escolar veio acompanhando o percurso da Geografia, assim a utilização de desenhos, mapas mentais, croquis, maquetes, dentre outros, destacam a representação de diferentes espaços vividos e práticas sociais.

Desse modo, a perspectiva da Cartografia Social surge a partir de abordagem contra-hegemônica sobre o que anteriormente era imposto pela ótica política do Estado em relação ao uso e controle do território. Na visão de Girardi (2016, p. 83)

> É difícil, a principio, pensarmos em uma cartografia que não seja “social”, dado caráter inexoravelmente humano da atividade cartográfica. Mas a adjetivação “social” remete em geral ao contraponto ao oficial, ao estatal, ao econômico, enfim, ao hegemônico, ainda que estas sejam também constituições do social. A força desse termo é a de exprimir um lugar no jogo de poder. Uma cartografia social seria portanto, uma apropriação das técnicas

> cartográficas por parte dos grupos sociais

Entendemos que esse tipo de linguagem no ensino possibilita ao aluno compreender seus territórios, a construção de suas territorialidades e, portanto, se reconhecer no espaço e afirmar sua identidade. Entende-se que esta concepção possibilita uma nova proposta de ensinar e articular a Cartografia nas aulas. Santos (2011, p. 3-4) enfatiza:

> Os objetos cartográficos estão sendo utilizados como leituras (sociais) do território que são confrontadas às oficiais e/ ou de atores hegemônicos, mas também como instrumento de fortalecimento de identidade social e de articulações políticas-ou seja, na sua plenitude de instrumento de representação que exprime a realidade (segundo pontos de vista, posições definidas) e também ajuda a construir própria realidade.

Esse tipo de cartografia expressa outros modos de representar o espaço, principalmente por práticas coletivas, cujo uso e controle do território é "delineado pelos próprios grupos segundo suas identidades especificas. A tradição, com frequência evocada nessas identidades, aparecerá, porém como maneira de ser no próprio presente" (ACSELRAD, 2010, p. 5).

A utilização de diferentes modos de cartografar está relacionada à funcionalidade do mapa e ligada a duas questões centrais: como? E para quem? Portanto o uso do conhecimento cartográfico no ensino cria condições para que a criança faça a leitura de seu espaço vivido.

Por isso "ao fazer os traçados dos percursos, os alunos partem da informação da memória, imagens mentais do espaço em que vivem, e marcam limites, organizam os lugares." (CASTELLAR, 2011, p 123-124)

Quando falamos em diversas formas de elaborar mapas, trazemos como exemplo o trabalho com mapas mentais no ensino de Geografia, como proposta de mapear os lugares e fenômenos do cotidiano, sem preocupar-se em seguir as convenções cartográficas.

A importância desse modo de cartografar fundamenta-se na ideia de que as chamadas cartas ou mapas mentais "são instrumentos eficazes para compreender os valores que os indivíduos atribuem aos diferentes lugares". (GIRARDI, 2009, p. 314)

Esse tipo de atividade permite ao professor trabalhar em sala os conteúdos geográficos a partir da elaboração de representações a respeito

do espaço vividos dos alunos, no sentido de leva-los a interpretação do fenômeno espacial. Para reforçar a importância do uso desses mapas no ensino de Geografia, concordamos com Richter (2011) que :

> [...] esse tipo de representação espacial se instaura na possibilidade de fazer com que o mapa possa expressar diferentes elementos presentes no cotidiano da sociedade e que seus construtores tenham a liberdade de incluir na sua produção interpretações particulares e / ou coletivas." (p. 128)

Esse outro modo de cartografar não nega o papel da alfabetização cartográfica, mas busca representar tudo aquilo que as percepções captam durante a análise espacial, como os elementos sociais, culturais e econômicos.

Nesse sentido, os mapas mentais contribuem para formação de conceitos científicos no ensino de Geografia, sendo o momento em que o aluno representa cartograficamente as informações que estão presentes em seu cotidiano.

Por isso na contemporaneidade Girardi (2014, p.26) enfatiza que "não existem modos 'certos' de se fazer mapas, mas cada produção e uso devem ser entendidos em seus contextos e políticas". A importância desse modo de cartografar fundamenta-se na ideia de que as chamadas cartas ou mapas mentais, que segundo Nogueira (2014, p. 116) demonstram que "a criança descreve e representa o seu 'pequeno' mundo, ainda limitado ao seu primeiro lugar de vida".

Portanto, entende-se que esta concepção possibilita uma nova proposta de ensinar e articular a Cartografia nas aulas do Ensino Fundamental para as comunidades quilombolas, na perspectiva de construir mapas que fortaleçam a identidade territorial quilombola.

**Dicas de leitura**

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A.A (org.). Geografia em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

**Referências**

ACSELRAD, Henri. Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza. Y.O espaço geográfico: ensino e representação. 6ª ed. São Paulo: Contexto,2013

CASTELLAR, S. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. de. (org.) Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: contexto, 2011.

GIRARDI, Gisele. Cartografia e Geografia: breve histórico. Vitória, 2014. p.1-39. Texto produzido para apoio às disciplinas e grupo de pesquisa. Disponível em www.poesionline.wordpress.com

_____Mapeamento participativo, cartografia social e crítica: breves notas para um debate sobre práticas cartográficas escolares. In: SOUZA, C. J. de O.; AGUIAR, Lígia M. B. de. Conversações com a cartografia escolar: para quem e para que. São João Del-Rei: UFSJ, 2016.

RICHTER, Denis. O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: cultura acadêmica, 2011.

SANTOS, R. E. dos. Ativismos cartográficos: notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder. Revista Geográfica de América Central (online) n. especial EGAL, v. 2, nº 47, p.1-17, 2011.

# Caminho didático

*Vamos iniciar a atividade a partir da sequência: problematizar-sistematizar-sintetizar (Cavalcanti, 2013), com o objetivo que auxiliar o professor na tarefa de mediação didática ao trabalhar com a linguagem cartográfica em sala de aula, de modo que consiga inter-relacionar os conhecimentos cotidianos e científicos para a construção de conceitos dos alunos.*

- *Inicialmente será apresentado o mapa do Marajó, a tabela com as comunidades quilombolas da região e entregue um mapa mudo.*

- *Cada grupo de professores deve visualizar o mapa da mesorregião do Marajó e preencher o mapa mudo com as informações cartográficas (nome dos munícipios). Em seguida ampliar a escala do município de Salvaterra, localizar os territórios quilombolas e de acordo com as especificidades de cada, organizar em legenda através de símbolos, os elementos culturais, econômicos e naturais referente a cada território que o grupo conhece e/ou atua.*

- *Após a etapa final de sintetização, faremos a discussão dos mapas e dos conceitos geográficos a partir do contexto quilombola.*

# ANEXO

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A CARTOGRAFIA ESCOLAR DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA EM SALVATERRA-PA

**Pesquisador:** LAIS RODRIGUES CAMPOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 82387918.6.0000.5083

**Instituição Proponente:**Universidade Federal de Goiás - UFG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.667.604

**Apresentação do Projeto:**

Título da Pesquisa: A CARTOGRAFIA ESCOLAR DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA EM SALVATERRA-PA. Pesquisadora Responsável: LAIS RODRIGUES CAMPOS. N. CAAE: 82387918.6.0000.5083.

"Este trabalho caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa em educação, em especifico na cartografia escolar trabalhada no ensino de Geografia, pois fundamenta-se em bases teórico e metodológicas de conceitos geográficos e cartográficos.Para tanto, o tipo de pesquisa em campo será participante". [...].O mapa é um meio de comunicação e de transmissão de informações que possibilita ao aluno uma leitura crítica da realidade através da linguagem expressa pelos símbolos cartográficos. Para que este recurso cartográfico seja ensinado na escola é necessário que o professor utilize o mapa em sala de aula para permitir aos estudantes o reconhecimento e entendimento dos fenômenos geográficos. Nesse sentido, buscamos compreender como o mapa pode ser utilizado enquanto linguagem no ensino de Geografia e, ao mesmo tempo, como instrumento de afirmação da identidade quilombola na escola da comunidade de Vila União em Salvaterra, Estado do Pará, Brasil. Por se tratar de uma comunidade tradicional e que tem a construção do seu território como uma marca de sua própria identidade, utilizaremos a proposta de mapas mentais como recurso cartográfico nas aulas de Geografia. Para desenvolver este estudo esta pesquisa está estrutura em três fases: a) observação e entrevistas com professores; e b) construção e aplicação de um planejamento didático para utilização da Cartografia Social em sala

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
**UF:** GO **Município:** GOIANIA
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163

de aula. Entendemos que esse tipo de linguagem no ensino de Geografia possibilita ao aluno compreender seus territórios, a construção de suas territorialidades e, portanto, se reconhecer no espaço e afirmar sua identidade.

Hipótese:

De acordo com os dados divulgados pelo Observatório da Educação, da Universidade Federal do Pará em parceria com o INEP, até a data do último censo realizado pelo IBGE em 2014, foram fechadas 1. 790 escolas em territórios rurais no estado do Pará, ocorrências que estão relacionadas às questões políticas e territoriais. Nesse panorama encontram-se escolas quilombolas, a exemplo de casos ocorridos na região de integração do Marajó. Nesse contexto, as questões identitárias dos povos quilombolas na Amazônia perpassam pelo uso, controle e apropriação do grupo coletivo no território. Assim, a cartografia ensinada na escola quilombola serve de instrumento de afirmação da identidade territorial quilombola para o fortalecimento do território.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo da Pesquisa:

Identificar a contribuição do ensino de Geografia para uma escola quilombola a partir da utilização da Cartografia Social como proposta potencializadora da valorização da identidade territorial.

Objetivos Secundários:

- Apresentar uma proposta de Cartografia Escolar que contribua para a valorização a identidade territorial dos alunos quilombolas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quantos aos riscos, o pesquisador avalia que “A pesquisa poderá causar algum desconforto emocional (constrangimento, estresse, dentre outros), pois o trabalho possui finalidades acadêmicas com instrumentos próprios da pesquisa na área de ciências humanas, como entrevista, observações, mas caso ocorra algum desconforto por parte do pesquisado, não será necessário respondê-lo. Todos os dados informados pelos participantes da pesquisa serão de caráter confidencial e não será necessária a identificação pelo nome. Da mesma forma, caso a presença do pesquisador em sala de aula cause algum tipo de mal-estar, o participante poderá avisá-lo, pois esta pesquisa não tem a finalidade de causar qualquer tipo de constrangimento”.

Quanto aos benefícios, o pesquisador avalia que: “A pesquisa trará benefícios para a escola e a

educação escolar quilombola do município de Salvaterra, visto que os professores participantes da pesquisa serão multiplicadores da proposta de cartografia escolar e social apresentada durante este estudo e também fortalecerá a identidade territorial quilombola dos alunos, elemento que auxilia na melhoria das comunidades quilombolas da região e na educação a partir de políticas públicas que trabalham com esse principal fator".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisadora apresenta os riscos e benefícios da pesquisa para os participantes: número estimado de 02 professores que atuam na 6ª série, na educação quilombola, nas aulas de Geografia;

- A pesquisadora apresentou os seguintes Critérios de Inclusão: "Os participantes dessa pesquisa serão pessoas maiores de 18 anos de idade (professores). Dessa forma, serão selecionados 2 professores, que sejam efetivos da Secretaria Municipal de Salvaterra , um que possuía 1 (um) ano ou mais de experiência e que lecione no 6º ano de ensino fundamental maior, com formação específica em Geografia (licenciatura) e será realizada observações de suas aulas, com um média de 10 aulas, com o objetivo de analisar como a cartografia é trabalhada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Será participante também de pesquisa, um professor que atue na disciplina de educação quilombola, ofertada pelas escolas quilombolas de Salvaterra, de acordo com legislação educacional do município, e que possuía experiência de 1( ano) atuando nessa modalidade de educação com alunos do 6º ano do ensino fundamental maior.
- A pesquisadora apresentou os seguintes Critérios de Exclusão: "Os critérios de exclusão dos participantes da pesquisa, os outros professores de ensino fundamental da escola, que não atuam na disciplina de Geografia e de Educação quilombola, não participaram da pesquisa, devido ao tema, ao objeto e recorte deste estudo que trata da cartografia escolar da identidade territorial quilombola. Portanto, todas as etapas da pesquisa serão realizadas com professor de Geografia do 6º ano do fundamental maior e com professor de educação quilombola atuante na escola.
- A pesquisadora apresenta um cronograma de atividades que incluem a tramitação do projeto no CEP e o início das atividades de campo, com realização de entrevistas a partir de Setembro de 2018;.
- A pesquisador indica tratar-se de uma pesquisa participantes com realização de observação de aulas, oficinas e entrevistas com questões abertas aos participantes.
- A pesquisadora apresentou as questões norteadoras das entrevistas que serão feitas aos participantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- O protocolo está instruído com:

1. Folha de Rosto;
2. Termo de Compromisso,
3. Projeto;
4. Informações básicas;
5. TCLE professores;
6. Termo de Anuência da Escola Municipal Maria Lúcia Ledo Carvalho;
7. Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Salvaterra;
8. Carta de atendimento de pendências;
9. Roteiro das entrevistas aos participantes.

**Recomendações:**

As recomendações foram consideradas e atendidas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As adequações sugeridas foram realizadas e as pendências atendidas conforme a carta de atendimento às pendências (reformulação do cronograma, apresentação das questões norteadoras das entrevistas aos participantes da pesquisa).

Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa, smj deste Comitê.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para janeiro de 2019.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---|---|---|

Continuação do Parecer: 2.667.604

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1062888.pdf | 03/05/2018 17:06:46 | | Aceito |
| Outros | ROTEIRODEENTREVISTA.pdf | 03/05/2018 17:06:15 | LAIS RODRIGUES CAMPOS | Aceito |
| Outros | CartadeEncaminhamento.pdf | 03/05/2018 17:04:41 | LAIS RODRIGUES CAMPOS | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | TERMODECOMPROMISSO.pdf | 15/01/2018 21:06:43 | LAIS RODRIGUES CAMPOS | Aceito |
| Orçamento | orcamento.pdf | 15/01/2018 21:05:48 | LAIS RODRIGUES CAMPOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEpesquisadoutorado.pdf | 15/01/2018 21:04:56 | LAIS RODRIGUES CAMPOS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetoPesquisadoutorado.pdf | 15/01/2018 21:03:28 | LAIS RODRIGUES CAMPOS | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | TERMODEANUENCIAsemec.pdf | 15/01/2018 20:58:00 | LAIS RODRIGUES CAMPOS | Aceito |
| Cronograma | Cronogramadoutoradopesquisa.pdf | 15/01/2018 20:55:32 | LAIS RODRIGUES CAMPOS | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhadeRosto1.pdf | 15/01/2018 20:47:01 | LAIS RODRIGUES CAMPOS | Aceito |

**Situação do Parecer:**
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**
Não

GOIANIA, 22 de Maio de 2018

**Assinado por: João Batista de Souza (Coordenador)**

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
**UF:** GO **Município:** GOIANIA
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com