

## **A CARTOGRAFIA SOCIAL COMO PARTE DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA EM ESCOLAS CAIÇARAS NA ZONA COSTEIRA DE PARATY-RJ<sup>1</sup>**

Luiz Gonzaga Ribeiro Neto<sup>2</sup>  
Mara Edilara Batista de Oliveira<sup>3</sup>  
Matheus Gouveia<sup>4</sup>

### **Resumo**

A especificidade desta pesquisa é a partir de onde se constrói as cartografias sociais: a partir das escolas caiçaras da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba em Paraty. Essas escolas estão passando por um processo de reorientação curricular que tem como uma de suas bases a pedagogia de projetos, nos deteremos neste artigo a analisar umas das atividades desenvolvidas a partir do projeto pedagógico intitulado "Guia Turístico", a construção do mapa que o acompanha. A ideia do projeto do guia surge da demanda dessas comunidades pelo controle de um turismo que se inicia de forma desordenada e sem o controle das comunidades. Para isso, consideraremos a especificidade de fazer cartografia social com povos e comunidades tradicionais; ressaltaremos a cartografia social enquanto espaço de aprendizagem; e por fim descreveremos as etapas de construção do mapa para o guia turístico da comunidade com as crianças em sala de aula.

**Palavras-chave:** Cartografia social, Povos e comunidades tradicionais, Educação diferenciada.

### **Introdução:**

A nossa primeira ideia de fazer cartografia social nas comunidades caiçaras de Paraty surgiu de dentro da construção curricular diferenciada na implantação do Fundamental II em escolas da zona costeira deste município<sup>5</sup>, mais especificamente quando o projeto pedagógico

---

<sup>1</sup> Essa pesquisa tem financiamento de Bolsa IC – Faperj.

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense - Departamento de Geografia e Políticas Públicas de Angra dos Reis. luizgm@id.uff.br

<sup>3</sup> Universidade Federal Fluminense - Departamento de Geografia e Políticas Públicas de Angra dos Reis. edilaramara@gmail.com

<sup>4</sup> Universidade Federal Fluminense - Departamento de Geografia e Políticas Públicas de Angra dos Reis. Matheusgouveia19@gmail.com

<sup>5</sup> Em julho de 2015 uma equipe de professores do IEAR/UFF foi convidada a formar parte de um grupo de professores, movimentos sociais, organizações comunitárias caiçaras, e a SME de Paraty para desenvolver a implantação do segundo segmento para escolas caiçaras localizadas na zona costeira de Paraty, consideradas pela SME como zona de difícil acesso. Desde agosto iniciamos a elaboração de uma proposta curricular diferenciada, e a partir de fevereiro iniciamos a implantação dessa proposta curricular em duas escolas piloto nessa região, durante a implantação viemos elaborando o currículo e formando professores, e nesse processo atuamos principalmente via projeto de extensão da PROEX-UFF e que será finalizado em março do próximo ano.

intitulado “Guia Turístico” se desenhava como uma proposta de iniciar a discussão de um turismo de base comunitária dentro dessas comunidades.

A partir desse momento começou-se a pensar que para se construir um bom guia turístico produzido pela comunidade, um dos pontos importantes seria o mapa que o acompanharia. Sabíamos que esse mapa não podia ser um mapa qualquer, mas sim aquele que representasse seus saberes, sua cultura, suas formas de vida, e que mais do que nada fosse elaborado pelas pessoas que realmente conhecem e se preocupa com aquelas comunidades, ou seja, os seus próprios sujeitos. A proposta de buscar as bases para um turismo comunitário a partir dos jovens e crianças das escolas, dentro de um projeto pedagógico como parte da proposta curricular diferenciada, para dentro e de dentro das comunidades caiçaras, nos direcionava para a construção de mapas como parte da metodologia da cartografia social.

Para isso era preciso mobilizar os jovens, montar oficinas, iniciar os croquis, as legendas, tudo por dentro da escola, entendida aqui como um espaço em disputa, onde o capital e suas estratégias de recriação têm se apropriado ao longo de anos em territórios de conflitos, como são as comunidades caiçaras dessa região. Mas que as organizações sociais e comunitárias têm subvertido a ordem do poder do capital e construído ações de contra-poder a partir dos próprios sujeitos dessas comunidades, como tem sido o processo de implantação do segundo segmento das escolas caiçaras da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba, ambas localizadas na Península da Juatinga em Paraty<sup>6</sup>.

Acreditamos que nesse sentido, e sob uma perspectiva da ciência geográfica, a cartografia social pode vir a contribuir significativamente com essa apropriação da escola “desde baixo”, construindo um espaço onde as relações de poder são emanadas pelos próprios caiçaras, pois a partir da perspectiva da cartografia social se agrega um aspecto concernente à própria forma como o mapa é construído, a metodologia participativa, “onde os próprios sujeitos coletivos, que conhecem e vivenciam os impactos negativos das atividades degradadoras existentes em suas localidades, identificam os conflitos e constroem o mapeamento” (p. 05, SANTOS, 2012).

Desta forma, essa pesquisa se preocupa com os espaços educativos construídos em comunidades tradicionais, e mais especificamente caiçaras, em comunidades da zona costeira

---

<sup>6</sup> As escolas dessas comunidades foram escolhidas pela SME de Paraty para serem as primeiras a ofertarem o segundo segmento com uma proposta de educação diferenciada para o modo de vida caiçara, com suporte nas políticas de Educação do Campo e com um movimento de reorientação curricular a ser seguido posteriormente pelas demais escolas de comunidades caiçaras deste município.

de Paraty. Estamos entendendo que a cartografia social pode e deve se tornar um desses espaços de aprendizagem, que mapeia pontos turísticos nesse primeiro momento, mas já subverte a ordem, pois quem indica o que são pontos e atividades turísticas dentro da comunidade são as pessoas que estão atentas aos desejos da própria comunidade, e que conhecem aquele território em conflito como ninguém, as crianças e jovens dessas comunidades.

Para isso, descreveremos neste artigo o processo de construção do mapa social dos guias turísticos da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba, os quais foram construídos a partir das escolas, as quais estão passando por um processo de reorientação curricular para a implantação do segundo segmento, já em seu segundo ano de funcionamento nessas duas comunidades. Entretanto, todo esse processo gerou uma discussão mais aprofundada em torno do papel da cartografia social, e os espaços de aprendizagens construídos a partir dela; e da especificidade de construir cartografias participativas com povos e comunidades tradicionais, somando aí especificidade que não podíamos deixar de levar em consideração nas discussões aqui apresentadas.

A proposta de construção curricular diferenciada para escolas caiçaras de Paraty na implantação do 6º ao 9º ano busca a partir dos projetos pedagógicos subverter a ordem do discurso da aprendizagem, onde quem dá a ordem dos conteúdos programáticos de cada ciclo são as demandas apresentadas em cada projeto pedagógico, os quais estão construídos a partir da realidade desses alunos, de suas angústias, de seus conflitos diários, de seus saberes. Por isso, acreditamos que a cartografia social vêm a contribuir significativamente com essa subversão da ordem de aprendizagem imposta à sociedade, as quais seguem parâmetros encaixotados que descartam a realidade do dia a dia desses povos.

### **Povos e comunidades tradicionais e a importância da cartografia social para esses povos no Brasil**

Atualmente coexistem diversas experiências que propõe uma iconografia alternativa à das convenções cartográficas consideradas oficiais, e que questionam não apenas “o que se representa”, mas também “como e por que se representa”, investindo em símbolos e ícones de valor simbólico e político (dimensões indissociáveis) para cada grupo (ALMEIDA, 2008). Dentre estes “grupos” os povos e comunidades tradicionais no Brasil se configuram como um

importante movimento social que se envolve nesta disputa pelas formas e metodologias de representação.

Para Cruz (2014), nos últimos anos da década de 1980 ocorreram algumas “sensíveis mudanças” na dinâmica política dos conflitos relacionados à terra no Brasil, se configurando assim, uma “polifonia política”, ou seja, o surgimento de diversas “novas vozes” nos campos de disputa. Neste momento, ganham força os povos e comunidades tradicionais que, marginalizados e invisibilizados historicamente pelos processos de modernização capitalista, emergem enquanto movimento social organizado. O autor propõe o conceito de “novos velhos protagonistas”, onde distintos grupos sociais organizados, tais como indígenas, quilombolas, caiçaras, entre outros, que vivenciaram processos de apagamento e exclusão dentro do projeto capitalista de configuração espacial brasileiro, se unem em torno de uma denominação comum para fomentar e fortalecer suas lutas locais ou “particulares” de forma coletiva. (CRUZ, 2014)

No nosso caso de pesquisa estamos falando de comunidades tradicionais de povos caiçaras, de acordo com Darcy Ribeiro, assim como os caboclos e caipiras, consistem em sociedades com distinções culturais de sua origem européia, indígena e negra, e cada um deles passam a ganhar características diferenciadas conforme o contexto geográfico, ambiental, regional e histórico. Segundo Adams (2000), a origem do termo vem do tupi-guarani caa-çara, que significa homem do litoral. Segundo a autora, esta expressão era utilizada por esses povos para caracterizar um sistema de cercamento de peixes e, posteriormente, foi utilizado para denominar os espaços reservados para o armazenamento das canoas e instrumentos de pesca (ADAMS, 2000).

Uma das conquistas históricas que corroboram e consolidam as proposições deste “grupo” enquanto movimento social no Brasil foi a promulgação da Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais - PNPCT, por meio do Decreto 6.040 de 2007, que reconhece:

- I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;
- II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os [arts. 231 da Constituição](#) e [68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#) e demais regulamentações; (BRASIL, 2007)

Nota-se que o documento marca uma relação fundamental e indissociável entre os grupos e seus espaços, entre sua cultura e seu território, entre o homem e a terra. Considerando a afirmativa de que tais grupos são diferenciados culturalmente e que possuem formas próprias de organização social, salientamos a importância política do posicionamento crítico e questionador às representações oficiais para esses Povos. Entendendo, portanto, que, muitas das práticas e conhecimentos destas populações não são apreendidos pelas técnicas de representações cartográficas convencionais, marca-se a necessidade de outras estratégias metodológicas que promovam a valorização e o resgate de marcas culturais simbólicas importantes para estes grupos.

Conforme indicado por Rodrigues (2006) as representações cartográficas “oficiais” são carregadas de premissas culturais específicas, e que por sua vez, selecionam e determinam as formas e conteúdos da representação. Complementar a isso, Cruz (2014), adverte-nos a respeito da importância da autonomia e valorização dos saberes locais, e a luta pela afirmação de novas ideias, que transcendem a esfera política. Sendo assim, existe uma luta não apenas política, como também epistêmica, que almeja justiça tanto social, quanto cognitiva, sugerindo uma democratização dos saberes e a valorização de outras matrizes de conhecimento (CRUZ, 2014).

A cartografia social e as transformações ocorridas nos conflitos no campo, permitiram que os mapas se tornassem importantes instrumentos de mobilizações políticas e culturais, que buscam reforçar e publicizar direitos territoriais e étnicos. Sob esta perspectiva, o mapeamento social é visto como um importante instrumento de fortalecimento das diversas identidades coletivas emergentes, promovendo a elaboração de novas metodologias e processos de construção das representações cartográficas, que são fundamentais para a autoafirmação e reivindicações destas populações (ALMEIDA, 2008)

Um dos exemplos dessas experiências com Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil é o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA) o qual visa analisar os processos diferenciados de territorialização, hoje em pauta na Amazônia, e sua relação com a emergência de identidades coletivas objetivadas em movimentos sociais. Para esse projeto, tais identidades são múltiplas e configuram uma diversidade sociocultural amazônica. Elas são expressas por diferentes identidades coletivas, aglutinadas consoante denominações locais, tais como: ribeirinhos, seringueiros, quilombolas, indígenas, piaçabeiros, pescadores artesanais, castanheiros, artesãos e artesãs (do arumã, do tucum, do cipó ambé e das palhas e

sementes), indígenas que residem em cidades, quebradeiras de coco babaçu e peconheiros (coletores de açaí) dentre outras (ALMEIDA, 2013).

Estas ações, de mapeamento com comunidades tradicionais, podem se configurar como “sub-versões”, no sentido que propõe Cruz (2014), pois concebem outras versões das representações. Mas que também, elucidam um movimento contrário, onde as representações são elaboradas a partir das próprias comunidades até atingirem as dimensões oficiais. Todavia, para a construção e sustentação destas “sub-versões” é necessário que se constitua um meio de se reforçar e atribuir protagonismo aos conhecimentos e práticas locais, e também encontrar estratégias para mantê-los presentes nas gerações futuras. Sendo assim, para além das representações cartográficas, entende-se que as propostas e projetos educacionais, ou ainda processos de autcartografia como espaços de aprendizagem a partir da escola em comunidades tradicionais, dependem de uma formulação diferenciada, e que, correspondam a estes objetivos.

Frente a isso, as populações do campo e as comunidades tradicionais já conquistaram um conjunto de direitos relativos ao acesso e ao tipo de educação a ser realizada em seus lugares de vida, sem precisar migrar. A própria Convenção 169 da OIT, em seu artigo 27, enfatiza a importância da criação de um sistema educacional próprio para as comunidades consideradas tradicionais:

*Artigo 27*

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.
3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade. (CONVENÇÃO Nº 169, 1989)

Já a PNPCT, reforça dentre os seus objetivos específicos, a necessidade da existência do diálogo entre educação formal e saber informal no âmbito escolar:

Garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais. (PNPCT, 2007).

Considerando estas especificidades que permeiam a vida e a relação destas comunidades com toda a sociedade, compreende-se a importância da elaboração de propostas

e projetos educativos específicos e de caráter diferenciado para estas populações. Ante esta dimensão educacional as disputas epistêmicas implicam o envolvimento de diversas outras dimensões, como a política e a cultural, por exemplo, complexificando assim a classificação segmentada deste fenômeno.

Entendendo tal complexidade, percebemos a cartografia social como sendo um importante instrumento, tanto educativo, quanto de oposição. Conforme indicado anteriormente, as disputas que envolvem as representações cartográficas transformaram os mapas em instrumentos de luta e de mobilização, e não apenas isso, ganharam a função de tornar público e reforçar os direitos territoriais conquistados, as características culturais e as reivindicações dessas comunidades. Sob esses preceitos propomos a inserção da cartografia social como importante instrumento de luta e resistência das comunidades tradicionais, mas nesse caso específico também a entendemos como um importante espaço de aprendizagem nessa educação enquanto projeto social em disputa.

### **Cartografia social como espaço de aprendizagem**

Os mapas são representações do mundo sobrecarregadas de ideologias, e no caso das chamadas cartografias “oficiais” predomina-se a ideologia dominante, seja dos impérios coloniais, seja a do Estado-Nação. Estes cortes e recortes do mundo convertem, facilmente, os mapas em poderosos instrumentos de controle, de regulação e de dominação sociais, culturais e políticos ao serviço, não só, da construção de impérios coloniais como também da manutenção das suas lógicas de dominação na época pós-colonial (RODRIGUES, 2006).

No Brasil o uso das cartografias “oficiais” no ensino de Geografia escondeu o verdadeiro significado que tinha o desenvolvimento dessa ciência como prática e como poder, no quadro das funções que exerce o aparelho de Estado, para o controle e a organização dos homens que povoam seu território e para a guerra (LACOSTE, 2010). Ainda no caso brasileiro podemos acrescentar o papel do IBGE, o qual foi fundamental nesta construção de representações cartográficas diretamente atreladas ao Estado-Nação, como é o caso dos “Tipos e aspectos do Brasil” de Percy Lau e das representações *vidalianas*.

A própria disciplina de geografia tem efetuado uma autocrítica quanto à sua responsabilidade histórica na construção do espaço e impérios coloniais. Estas críticas não se dirigem, apenas, aos efeitos sociais e políticos decorrentes dos conhecimentos produzidos

pela geografia, como também às formas de negociação e de cumplicidade que, ao longo da construção dos impérios, esta disciplina estabeleceu com os poderes coloniais.

Para Rodrigues (2006), os mapas políticos não representam, apenas, a delimitação de territórios: a sua construção foi acompanhada por muitos outros processos. Por um lado, o mapa delimita e nomeia e, ao fazê-lo, assume também a capacidade de circunscrever, reunir, separar, excluir, expulsar, rasurar. Por outro lado, a concepção dos mapas políticos serviu o incessante desenho e redesenho das fronteiras políticas exigidas pelas contendas decorrentes das pretensões expansionistas das potências coloniais (RODRIGUES, 2006).

E foram essas cartografias, esses mapas, os chamados “oficiais” que se consolidaram como instrumento didático-pedagógico nas escolas. Os professores e alunos das escolas da Educação Básica possuem pouco ou nenhum contato com outras cartografias, para além daquelas construídas para e pelo controle dos Estados.

Na outra ponta da espacialização da luta pelo poder por meio do uso e construção de mapas, estão os resultados da Cartografia Social, especificamente àquelas construídas pelos Povos e Comunidades Tradicionais, nome atribuído à diversidade de povos de culturas milenares no Brasil. O decreto 6.040 de 2007, por meio de seu Art. 2, nos diz sobre a competência da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, da qual participam trinta movimentos sociais diretamente referidos a campanhas contra os desmatamentos e à luta contra a expansão das terras dos grandes empreendimentos vinculados ao mercado de *commodities*. Partem do princípio de que as terras indígenas e de quilombos, bem como aquelas sob controle efetivo de Povos e Comunidades Tradicionais, encontram-se ameaçadas por esta expansão justamente por serem as áreas mais preservadas ambientalmente e com uma cobertura botânica mais expressiva. O mapeamento social traduz esta consciência ambiental aguçada e seus efeitos sobre a representação cartográfica que as comunidades produzem acerca de suas próprias territorialidades específicas (ALMEIDA, 2013).

Como um projeto pedagógico da escola e a partir de um processo de reorientação curricular orientado para escolas caiçaras, como é o nosso caso de pesquisa, o mapeamento social se constitui, cabalmente, em um aprendizado de referências espaciais, no pensar e no fazer, da sua experiência de luta. Ao indicarem sobre um mapa os conflitos vivenciados, sua localização, e mais especificamente nesse caso, os pontos turísticos que as crianças das escolas entendem como importantes a serem visitados em suas comunidades - os



participantes, nesse caso as crianças e jovens das escolas caiçaras, estão aprendendo e apreendendo novas formas de pensar para agir no espaço, e o pensar com o espaço. Neste caso, o objeto cartográfico é instrumento de identidade e articulação, e também de disputa nas leituras e representações da realidade que servem de base para tomadas de decisão e ações (SANTOS, 2012). Ainda segundo Santos (2012):

Cartografias de movimentos sociais, cartografias feitas por movimentos sociais, ou para eles, enfim, diversas configurações podem ser observadas quando movimentos e outros atores sociais em lutas emergem como atores da produção cartográfica. Rompendo com o monopólio dos técnicos, e com o controle da produção de representações desempenhado pelo Estado, pelas forças militares ou pelas grandes corporações capitalistas (como já denunciava Lacoste, 1988), estes atores promovem um deslocamento do lócus de enunciação do discurso cartográfico, permitindo assim a ruptura com a invisibilização a eles imposta como estratégia de dominação. Colocam, portanto, um questionamento aos processos excludentes de produção das representações cartográficas e, mais do que isso, questionam a própria cartografia enquanto instrumento de poder e dominação (p.06).

Nesse sentido, acreditamos que a cartografia social, na contramão da cartografia oficial, possa ser utilizada como instrumento pedagógico no ensino fundamental em escolas de educação diferenciada, tanto quanto instrumento de luta. Visto o rompimento das ideologias dominantes com a criação de um novo instrumento que expresse suas territorialidades específicas. Mais do que isso, a construção de um mapa de forma participativa, dentro da escola, desencadeia uma série de conteúdos programáticos do conhecimento específico de cada ciência que aparecem por meio do projeto pedagógico e de suas atividades, como o mapeamento social dos pontos turísticos, enquanto "aprendizagem significativa" (AUSUBEL, 1982). Ou seja, carrega os conteúdos programáticos, antes vazios de significados para essas crianças, dando agora sentido e utilidade ao relacioná-los com suas vivências e suas práticas sociais.

No que diz respeito a espaços de aprendizagem, o mapeamento participativo construído para e pelos alunos, ou melhor, o processo de se auto cartografar, contribui com noções para além dos conteúdos teóricos geográficos, como conceitos e orientações cartográficas, e possibilita aos alunos que eles mesmos manuseiem os instrumentos cartográficos na prática da cartografia social. Cabe ressaltar a necessidade dos alunos de obterem conhecimentos básicos sobre os instrumentos cartográficos, como GPS<sup>7</sup>, Google Earth, entre outros, para que eles tenham noção de georreferenciamento e consigam expor seus elementos da forma que desejam.

<sup>7</sup> Global Positioning System - sistema de navegação por satélite que fornece a um aparelho receptor móvel a sua posição na Terra, fornecendo latitude e longitude.

Há, também, a importância interpretativa refletida nos mapas da cartografia social, pois os elementos presentes não são apenas informações soltas, mas uma inter-relação entre estes e as formas organizadas dos agentes sociais envolvidos. Nesse sentido, os discentes envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem podem ser conduzidos a refletir sobre sua própria realidade. Com isso, poderão cartografar as situações em que estão inseridos, o que pode ser um exercício reflexivo em escala local, que poderá levar o aluno a estabelecer outras reflexões situacionais em escalas mais amplas. (SANTOS, 2016, p. 291)

Sendo assim, acreditamos nessa dupla função que a cartografia social pode promover enquanto espaço de aprendizagem dentro da escola, mas também como modo de refletir sua própria existência, inserindo os jovens no contexto dos conflitos territoriais e políticos vividos pela comunidade e estimulando com que eles próprios construam métodos e mecanismos que os ajudem a fomentar as discussões e amplie o processo de resistência, recuperando e valorizando seus saberes e suas práticas.

### **A cartografia social como parte do projeto pedagógico do "Guia Turístico"**

Entretanto, o grande diferencial dessa pesquisa é a partir de onde está sendo construída a cartografia social, a partir de projetos pedagógicos da reorientação curricular das escolas caiçaras de Paraty para implementação do segundo segmento do Ensino Fundamental em escolas caiçaras, inicialmente na Praia do Sono e Pouso da Cajaíba, ambas comunidades localizadas em área de difícil acesso, este é realizado apenas por barco no caso do Pouso da Cajaíba e de barco ou trilha para a Praia do Sono.

Isso implica em uma reestruturação curricular da escola no que tange às especificidades da cultura caiçara, mas também às limitações que esse difícil acesso a essas áreas proporciona. Podemos citar entre elas: a dificuldade de levar o número de professores ideal para o Fundamental II; turmas multiseriadas; e divisão por grandes áreas do conhecimento e não por disciplinas. Tudo isso condiciona o currículo também às limitações físicas desses espaços.

Mas acreditamos que ao mesmo tempo esse currículo pode ser apropriado e transformado em uma proposta pedagógica que venha a contribuir de forma significativa para a recriação desses povos em seus territórios, e é o que vem sendo feito. Segundo a proposta curricular elaborada por Domingos Nobre (2016) o programa para implementação do segundo segmento em escolas municipais da zona costeira de Paraty tem tido como diretriz e objetivo final, a construção de uma Proposta Curricular que toma como referências didático-

pedagógicas para sua elaboração, metodologias participativas de construção curricular, numa perspectiva progressista, como: Pedagogia de Projetos (Hernandez, 1997), Tema Gerador (Freire, 1987), Redes Temáticas (SME de São Paulo, 1993) e o trabalho com os Conceitos Integradores/Unificadores (Angotti, 1993, 1991).

As oficinas de cartografia social, desenvolvidas nas escolas da Praia do Sono e no Pouso da Cajaíba, foram organizadas em quatro etapas. A primeira etapa foi a sensibilização da comunidade sobre o tema. A sensibilização consistiu em exibir o curta “Correios”, episódio da série “Cidade dos Homens” (o vídeo pode ser encontrado em DVD ou no canal do YouTube). Esse vídeo nos deu elementos para que em seguida apresentássemos as características principais da cartografia social, e o que a diferencia das chamadas cartografias “oficiais”.

Foi elencado para essa apresentação as quatro características principais da cartografia social: 1) ela representa aspectos da realidade das comunidades que não estão representados nas cartografias “oficiais”; 2) é construída pela comunidade de forma coletiva e diante de suas demandas e interesses; 3) é utilizada como um documento pela luta por direitos sociais; e 4) dá ênfase à cultura e aos saberes dos nossos povos e comunidades tradicionais/originários.

Finalizamos a oficina questionando qual a maior demanda/conflito/interesse da comunidade nesse momento, e logo se levantou a questão do turismo desordenado da comunidade. Lançamos então a ideia da construção de um guia turístico construído por eles mesmos, todos concordaram com a proposta e se propuseram a trabalhar com todo o coletivo que se formava: professores, alunos,icineiros, os professores das universidades, os convidados, etc.

A segunda etapa, que se deu na semana seguinte, foi a construção do mapa “croqui”. Elencamos no quadro os lugares que as crianças conhecem e compreendem como pontos turísticos que eles gostariam de mostrar para as pessoas que eles recebem em suas comunidades. Construímos uma tabela com esses pontos e após o consenso entre todos, de que esses seriam os pontos a serem colocados no mapa para o guia turístico, iniciamos a produção de um grande mapa coletivo, desenhado a mão e em cartolina pelas crianças e jovens da escola. Este mapa dava destaque aos pontos turísticos, entretanto, representava toda a comunidade a partir dos seus olhares. É importante destacar essa etapa de construção de um único mapa de forma coletiva e não cada um com seu mapa, pois é a discussão de forma coletiva sobre quais são e como os elementos devem estar representados no espaço por meio

do mapa que caracteriza um mapa social. Entretanto, esse é um processo longo, inclusive não conseguimos concluir o mapa no mesmo dia, e é importante destacar que o primeiro mapa iniciado na oficina pelos alunos nem sempre é o mapa que é entregue ao final, ele pode ser refeito quantas vezes as crianças/jovens acharem que são necessárias. No nosso caso, os professores continuaram em determinados momentos de suas aulas retornando ao mapa até ser concluído.

A terceira etapa consistiu na utilização do Google Earth como ferramenta para a construção do mapa para o guia turístico com as crianças em sala de aula, e ocorreu apenas no mês seguinte (Figura 6). Foi o tempo de amadurecimento dos mapas em croqui. Para isso carregamos neste programa a imagem de satélite aproximada das comunidades ainda com internet antes das oficinas (pois nas escolas que estávamos aplicando a cartografia social não havia internet), já em sala de aula reabrimos o Google Earth, viajamos na ferramenta até as comunidades e exploramos um pouco a imagem de satélite com as crianças fazendo com que elas se localizassem naquele espaço.

O objetivo era marcar os pontos turísticos elencados na oficina anterior. Entretanto, para despertar o sentido de localização e pertencimento àquele espaço, solicitamos que as crianças localizassem a casa deles, depois a escola, em seguida igreja, e assim por diante. Ou seja, a ideia era fazer com que as crianças usassem como ponto de partida a localização dos elementos do espaço que faziam parte do seu dia-a-dia, para depois chegar aos pontos turísticos que nada mais eram, antes da chegada do turismo, espaços de brincadeira, de trabalho ou de reprodução da própria vida dessas pessoas.

As crianças foram aos poucos localizando esses pontos turísticos e indicando os caminhos para se chegar até eles por meio da imagem de satélite. Utilizamos as propriedades da ferramenta para inserir pontos, linhas e polígonos georreferenciados, na imagem de satélite, iniciando a construção do mapa. As crianças escolhiam os desenhos que seriam os ícones dos locais, e assim fomos marcando no mapa. Após simbolizar todos os pontos e trilhas indicadas, “desligamos” os pontos das casas e demais pontos que não tinham interesse para a localização dos pontos turísticos, construímos uma legenda, e demos um título. Com isso, as crianças tinham o mapa da comunidade feito por elas em sala de aula, e agora num sistema de informações geográficas (SIG).

A quarta etapa foi o melhoramento da visualização do mapa. Para uma melhor impressão do mapa salvamos o arquivo do Google Earth e exportamos para um Sistema de

Informações Geográficas livre, o Quantum GIS, o qual possui imagens de satélites mais atualizadas e em melhor qualidade, porém é uma ferramenta mais complexa, que dificulta o



seu uso didático em sala de aula. Melhoramos a visualização do mapa, inserindo todos os elementos que o compõem, e voltamos no mês seguinte nas escolas para apresentar essa nova versão do mapa. Foi o momento de revisão da comunidade do mapa final. Alteramos algumas trilhas que estavam incompletas e alguns ícones mal posicionados. Obtivemos então a versão final do mapa (ver figura 1 e 2) utilizando novamente a ferramenta mais complexa de SIG, o QGIS, incorporando, por fim, todos os elementos existentes num mapa, como título, legenda, escala, orientação e projeção cartográfica e, de preferência, utilizando os desenhos produzidos pelos alunos, à mão, dos pontos turísticos das comunidades, para que fossem os ícones principais presentes no mapa e legenda.

**Figura 01: Cartografia social dos pontos turísticos da Praia do Sono – 2017**

**Figura 02: Cartografia social dos pontos turísticos do Pousa da Cajaíba - 2017**

CARTOGRAFIA SOCIAL DOS PONTOS TURÍSTICOS DO POUSO DA CAJAÍBA - 2017



## Considerações

Acreditamos que a pesquisa em torno da contribuição da Cartografia Social para essas comunidades, podem ampliar processos de resistência e de recriação dos povos tradicionais no campo, recuperando e valorizando seus saberes e suas formas de vida, por meio de uma proposta curricular participativa. A porta de entrada para o mapeamento participativo das comunidades foi o projeto pedagógico do Guia Turístico nas escolas, que já foi concluído e lançado em julho de 2017. Cabe ressaltar que o lançamento foi realizado em dois momentos devido a má condição do mar em uma das datas, contudo, em ambos os casos a atividade foi muito proveitosa. O retorno obtido tanto dos pais dos alunos, quanto dos funcionários da secretaria municipal de educação foram positivos e otimistas em relação aos objetivos alcançados pelo projeto. Não obstante a presença de diversas lideranças que compõem o Fórum de Comunidades Tradicionais da região sustentaram e fortaleceram o viés político do projeto.

Assim sendo, e retomando a ideia de uma luta política e epistêmica, acreditamos que a utilização da cartografia social dentro do projeto “Guia Turístico” confirmou o pressuposto de que sua função apresenta desdobramentos importantíssimos para além das disputas de representações cartográficas. Sua configuração como um norteador das diretrizes do projeto

pedagógico diferenciado, projetada sobre a comunidade como um espaço de aprendizagem, acabou por desencadear processos de reflexão e de aprendizagem que vão para além dos muros da escola, e se concentram em suas próprias práticas, e conseqüentemente, existência. Entendemos que este reflexo explicita a consolidação da autonomia desses povos de pensarem seus espaços e suas formas de representação cartográficas, sempre colocando em evidência os saberes e os aspectos culturais marcantes de sua comunidade, assim como, ressignificando a função pretérita dos mapeamentos oficiais.

Por fim, pontuamos que concomitantemente a todo o processo de decisão, planejamento, implementação e desenvolvimento, o caráter reivindicatório e de resistência está sempre presente. Os apontamentos das demandas e das carências, acompanhado da utilização e retomada de saberes populares constituem um movimento dual: ao mesmo tempo se configura uma disputa política e uma forma de transmitir e assentar os conhecimentos no território. Concluimos, portanto, que a utilização da cartografia social como um mecanismo de justiça social e cognitiva, não apenas promove como também reforça e retoma práticas e marcas simbólicas culturais fundamentais para a existência dessas populações.

### **Referências Bibliográficas**

ADAMS, Cristina. As roças e o manejo da Mata Atlântica pelos caiçaras: uma revisão. **Interciencia**, vol. 25 n. 3, 2000.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. Nova Cartografia Social da Amazônia. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; JUNIOR, Emmanuel de Almeida Farias. (Org.) **Povos e comunidades tradicionais: nova cartografia social**. Manaus, 2013 p. 28 – 34

AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982

CONVENÇÃO n. 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes aprovada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 27 de junho de 1989. O governo brasileiro depositou o instrumento que a ratificou em 25 de julho de 2002, tendo sido promulgada pelo Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)> acesso em 29/09/2017.

CRUZ, V. C. Movimentos sociais, identidades coletivas e lutas pelo direito ao território na Amazônia. In: Onildo Araújo da Silva; Edinuzia Moreira Carneiro Santos; Agripino Souza Coelho Neto. (Org.). **Identidade ,Território e Resistência**. 1ªed.Rio de Janeiro: Consequência, 2014, v. 1, p. 37-72.

LACOSTE, Yves. **A geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Papyrus, 2010

RODRIGUES, Fátima da Cruz. Mapas: (Re)Cortes Coloniais. In: **O Cabo dos Trabalhos:** Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e Doutorado do CES/ FEUC/ FLUC, No 1, 2006.

SANTOS, R. dos. **Disputas cartográficas e lutas sociais.** Sobre representação espacial e jogos de poder. Paper apresentado no XII Coloquio de Geocrítica, Universidade Nacional de Colombia, Bogotá 2012.

SANTOS, Dorival dos. Cartografia Social: o estudo da cartografia social como perspectiva contemporânea da Geografia. **InterEspaço**, Grajaú/MG, v. 2, n. 6, p. 273-293, maio/ago. 2016 Disponível em <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/6497>> acesso em 29/09/2017