

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA E EDUCAÇÃO DO
CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DA REDE
BÁSICA DE ENSINO EM CARDEAL DA SILVA- BA**

Matheus Gomes da Silva

**FEIRA DE SANTANA, BAHIA
2023**

**CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA
EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DA REDE BÁSICA DE ENSINO
EM CARDEAL DA SILVA- BA**

Matheus Gomes da Silva

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientador(a): Prof^(a) Dr^(a). Ana Paula Inácio Diório

FEIRA DE SANTANA, BAHIA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

S586c Silva, Matheus Gomes da

Cartografia participativa e educação do campo: uma experiência com estudantes da rede básica de ensino em Cardeal da Silva - BA./ Matheus Gomes da Silva. -- Feira de Santana, 2023.

116 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2023.

Orientadora: Ana Paula Inácio Diório

Inclui Produto Educacional: “Orientações para elaboração e usos dos mapas nas aulas de geografia fundamentadas na educação do campo”

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Educação do campo. 3. Prática de ensino. 4. Mapas. I. Diório, Ana Paula Inácio. II. Título.

CDD 372.891

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE

**CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA
EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DA REDE BÁSICA DE ENSINO
EM CARDEAL DA SILVA- BA**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de
Matheus Gomes da Silva

Aprovado em: 17 de março de 2023

Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Inácio Diório
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientador

Prof. Dr. Klayton Santana Porto
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Interno

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cleonice Barbosa Braga
Universidade Estadual de Feira de Santana
Examinador Externo.

CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DA REDE BÁSICA DE ENSINO EM CARDEAL DA SILVA- BA

RESUMO: A Cartografia Participativa é um processo coletivo de produção de mapas por sujeitos não hegemônicos de poder que expressam por meio da linguagem cartográfica o seu olhar sobre seu próprio território e por isso pode ser pensado enquanto ferramenta pedagógica na Educação do Campo. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as possibilidades de Educação Problematicadora sobre o campo a partir da Cartografia Participativa. Como objetivos específicos tivemos: discutir sobre a Educação Problematicadora como prática fundante para Educação do Campo na perspectiva de compreensão do campo como território de luta, resistência, contradições e cultura; refletir sobre o processo de Cartografia Participativa à luz da Educação do Campo como ferramenta de (re) elaboração do saber crítico/problematicador e produzir, juntamente com os estudantes, um mapa para fins didáticos com os elementos da paisagem geográfica do território camponês do Serradinho, no município de Cardeal da Silva. Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa e enfoque epistemológico histórico-dialético. Consideramos, também, a Pesquisa Participante. A fase de geração de dados ocorreu por meio de oficinas de Cartografia Participativa. Enquanto observador participante, fui registrando em áudios e diários de campo informações importantes para a fase de análise dos dados. Os áudios foram submetidos à transcrição sequencial com seleção de informações pertinentes à pesquisa. A fase seguinte de reflexão e análise dos dados ocorreu embasada no Método Hermenêutico-Dialético (MHD). Desse momento, surgiram três categorias empíricas que permitem visualizar a Cartografia Participativa como processo educacional na Educação do Campo, quais sejam: Território simbólico; Usos do território e Trabalho no campo. Com os resultados desta pesquisa, foi possível observar que a Cartografia Participativa trouxe possibilidades de discutir temas importantes da Educação do Campo em um ambiente criativo de dialogicidade e a partir da elaboração de mapas de territórios que são invisibilizados pela Cartografia Hegemônica. Nesse processo de educação problematicadora, demandas sociais, laços territoriais e saberes foram fortalecidos e/ou (re) elaborados. Apresento o mapa confeccionado pelos estudantes de seu próprio território como produto dessa pesquisa. Este mapa, enquanto recurso didático e com elementos representativos da paisagem do território, já está sendo utilizado no ambiente escolar local. Deixo as orientações da aplicação da Cartografia Participativa enquanto processo educacional na Educação do Campo para que outros professores e professoras possam fazer uso

Palavras-chave: Cartografia Participativa – Educação do Campo – Educação Problematicadora

PARTICIPATIVE CARTOGRAPHY AND FIELD EDUCATION: AN EXPERIENCE WITH STUDENTS IN THE BASIC EDUCATION NETWORK IN CARDEAL DA SILVA-BA

ABSTRACT:

Participatory Cartography is a collective process of producing maps by non-hegemonic subjects of power who express through cartographic language their vision of their own territory and, therefore, can be thought of as a pedagogical tool in Rural Education. The objective of this research was to investigate the possibilities of a Problematizing Education in the Countryside based on Participatory Cartography. This study sought to discuss Problem-posing Education as the founding practice of Rural Education from the perspective of understanding the countryside as a territory of struggle, resistance, contradictions and culture; reflect on the process of Participatory Cartography in the light of Rural Education as a tool for (re)elaboration of critical/problematizing knowledge and produce, together with the students, a map for didactic purposes with the elements of the geographical landscape of the peasant territory of Serradinho, in the municipality of Cardeal da Silva. This research had a qualitative approach and a historical-dialectical epistemological approach. We also consider Participant Research. The data generation phase took place through Participatory Cartography workshops. As a participant observer, I recorded important information for the data analysis phase in audios and field diaries. The audios were submitted to sequential transcription with selection of information relevant to the research. The next phase of reflection and data analysis took place based on the Hermeneutic-Dialectic Method (HDM). From that moment on, three empirical categories emerged that allow thinking about Participatory Cartography as a pedagogical tool in Rural Education, namely: Symbolic territory; Uses of the territory and Work in the field. With the results of this research, it was possible to observe that Participatory Cartography brought possibilities to discuss important themes of Rural Education in a dialogic and creative environment from the elaboration of maps of territories that are made invisible by the Hegemonic Cartography. In this process of problematizing education, social demands, territorial ties and knowledge were strengthened and/or (re) elaborated. I present the map made by the students of their own territory as a product of this research. This map, as a didactic resource and with representative elements of the territory's landscape, is already being used in the local school environment. I leave the guidelines for the application of Participatory Cartography as an educational process in Rural Education so that other teachers can make use of it.

Keywords: Participatory Cartography – Rural Education – Problematizing Education

LISTA DE FIGURAS

Introdução

Figura 01: Mapa de localização do município de Cardeal da Silva-BA

Artigo 3

Figura 02: Mapa desenhado pelos estudantes de parte do território do Serradinho, em Cardeal da Silva-BA.

Figura 03: Legenda de um dos mapas construída a partir da visão dos estudantes participantes da pesquisa.

Figura 04: Mapa do Território do Serradinho construído pelos estudantes.

Figura 05: Apresentação do mapa para a comunidade local na Feira das Ciências.

LISTA DE QUADROS

Artigo 3

Quadro 1: Categorias empíricas da Educação do Campo que surgiram do processo de Cartografia Participativa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA.....	11
1.2	OBJETIVOS	15
1.3	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	16
1.4	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	17
1.5	PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	20
2	ARTIGO 1.....	23
3	ARTIGO 2.....	46
4	ARTIGO 3.....	64
5	APÊNDICE.....	94
6	ANEXO.....	109
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
8	REFERENCIAS	114

1 INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente no período técnico-científico-informacional, fase mais avançada do sistema capitalista em que a técnica, a ciência e a informação estão cada vez mais voltados para atender aos ditames do mercado para favorecer a reprodução e acumulação ampliada do capital. Os lugares se transformam, territórios são modificados para atender aos objetivos capitalistas, um sistema concentrador e excludente (SANTOS, 2002).

Esses processos capitalistas, em diferentes intensidades, alcançam diversos pontos do planeta, se tornando hegemônico e global ao expandir a lógica imperialista ao redor do mundo. É dentro dessa lógica que os territórios são inseridos no sistema hegemônico de forma desigual culminando numa divisão territorial do trabalho em que espaços seletos se especializam em determinadas atividades produtivas mais sofisticadas, enquanto outros tornam-se espaços de exploração e fornecedores de matérias-primas baratas contribuindo, assim, para o recrudescimento das desigualdades socioespaciais.

Sendo produto da dinamização do sistema capitalista no espaço geográfico mundial, a globalização, e seus impactos negativos, atravessam os territórios camponeses de forma contundente. Em seu discurso, essa globalização perversa oferece às populações pobres, marginalizadas no sistema econômico mundial uma miríade de possibilidades e caminhos de desenvolvimento sob os auspícios do capital. Tudo perfeito nesse mundo da globalização como fábula, como bem caracterizou Santos (2002). No entanto, com um olhar mais crítico e aprofundado sobre essa realidade complexa, dá para se notar o quão injusto, excludente e cruel é o nosso mundo atual e a perversidade que essa globalização que aí está faz com as populações menos favorecidas, com a classe trabalhadora.

Nesse contexto, como a Educação do Campo pode ajudar a compreender essa realidade socioespacial e propor outros caminhos? Sendo professor, como lidar com uma realidade cada vez mais injusta e desumana? Como possibilitar que nossos estudantes camponeses e da classe trabalhadora em geral não assumam o discurso da globalização como fábula, mas que percebam a perversidade que nos é imposta pelo sistema hegemônico? Essas foram reflexões iniciais que me fizeram pensar nesta pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de estudantes do ensino médio da educação básica da rede pública do município de Cardeal da Silva-BA, e emerge das minhas vivências como professor de Geografia. E aqui busco contextualizar a origem da problemática, pois, a partir das discussões de Oliveira e Ferreira (2021), entendo que a definição dos questionamentos iniciais é de suma importância para a reflexão, organização e execução das etapas seguintes da pesquisa e de sua finalidade.

Conforme apontam os autores supracitados, o problema de pesquisa emerge de um processo sistemático de problematização da realidade e é esse processo que vai dar origem e caráter à questão central da pesquisa bem como definir o que será investigado e qual metodologia será usada.

Nesse contexto, a construção do problema é impulsionada pela realidade socioespacial, ou seja, deve estar voltado para a busca de respostas para as necessidades sociais. É a realidade objetiva que requer uma solução, portanto, “é por isso que na problematização excluímos problemas que parecem satisfazer apenas curiosidades do pesquisador” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2021, p.6).

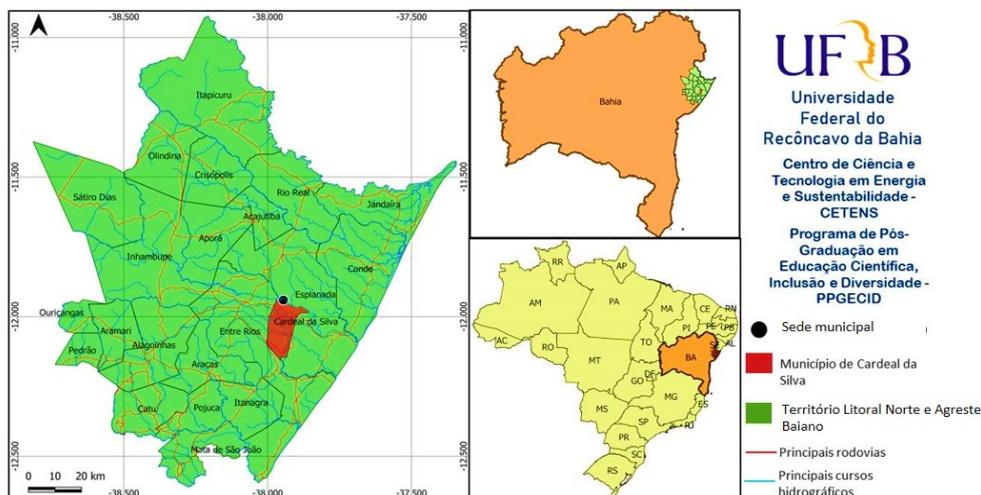
Destarte, é na convivência com o campo da pesquisa que, havendo curiosidade e sensibilidade no pesquisador e comprometimento sociopolítico, se perceberá o problema. Assim, o cabedal de conhecimentos de quem investiga e a sua subjetividade interferem na compreensão da necessidade da realidade social, na identificação do problema e como o mesmo será respondido. Dito isto, situo abaixo a problemática de pesquisa que se articula diretamente com a minha prática docente.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

Em 2019, após ser aprovado em concurso público para professor pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, fui alocado para trabalhar no município de Cardeal da Silva, no Território do Litoral Norte e Agreste Baiano (Mapa 1), numa

comunidade escolar em que 60%¹ dos estudantes são oriundos da zona rural, num município em que 67,4 %² residem no campo.

Figura 01: Mapa de localização do município de Cardeal da Silva-BA



Fonte: Elaboração do autor, 2021.

No decurso das aulas de Geografia fui percebendo nos discursos dos estudantes comportamentos preconceituosos e pejorativos sobre o campo e suas especificidades socioespaciais, tais como: i) “lugar de gente atrasada”, ii) “lugar de roceiro”, iii) “lugar ruim de morar”, etc.

Notando este comportamento, iniciei o processo de reflexão e problematização buscando formas de interferir nessa realidade, pois uma visão mais crítica e positiva do campo e de suas especificidades – no que concerne à cultura e costumes, a economia de base familiar, o modo de produção agroecológico e sua relação com a natureza, a forma de organização espacial, a relação com a terra e o trabalho, dentre outras - pode interferir e contribuir para a emergência de um posicionamento político em defesa desse espaço e das populações que ali vivem.

Lembrando as discussões de Freire (2002) sobre a importância de o estudante exercer uma autonomia no processo de construção do conhecimento, iniciei o processo de pesquisa de alternativas de ensino para tratar dessa temática tão singular e de suma importância para o contexto da comunidade escolar.

¹ Dados de 2021 fornecidos pela secretaria da escola onde foi desenvolvida a pesquisa.

² Fonte: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/>. Acesso em: 16 jul.2021.

Foi então que recobrei à memória o meu próprio processo de formação em licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-BA). Na licenciatura tive contato com discussões de Pimenta e Lima (2009) que abordam a importância da pesquisa na profissão docente, de nos tornarmos professores – pesquisadores também na Educação Básica. Desde o primeiro momento de inserção na sala de aula, nos estágios supervisionados, a minha prática docente se tornou um ambiente de pesquisa. Na fase do bacharelado não foi diferente. A pesquisa esteve presente quando participei do grupo de pesquisa Espaço, Turismo e Ambiente (GETAM) sendo bolsista de iniciação científica por três anos consecutivos.

Por que eu trago essas informações para esse contexto de situar a pesquisa? Demo (2015) traça um paralelo entre estudantes universitários que realizam pesquisa como fundamento de sua formação e que são formados por professores também pesquisadores com aqueles estudantes universitários que são formados por professores que “apenas dão aula”. O autor afirma que haverá uma considerável diferença entre esses dois grupos que se refletirá no ambiente da sala de aula da educação básica.

Quando a pesquisa faz parte da formação do futuro profissional da educação o seu posicionamento diante de suas aulas irá ser modificado pois, diante das problemáticas objetivas trazidas pela realidade, o professor buscará proposição de novas estratégias de uma educação que questione, problematize a realidade posta através da pesquisa, pois “a aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos - professor e aluno - aprendem, sabem pensar e aprendem a aprender” (DEMO, 2001, p.6). É a partir desse embasamento que construí, em diálogo com os estudantes participantes, esta pesquisa que tem uma finalidade sociopolítica e pedagógica definida e relacionada com a Educação do Campo.

Embora a maior parte dos estudantes do Colégio Estadual Dr. José Antonio de Araújo Pimenta (CEJAAP) seja oriunda do campo, a escola não se encontra formalmente nesse contexto, o que contradiz o Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 que afirma no inciso II do § 1º que escola do campo é “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010). A comunidade

escolar em que essa pesquisa será desenvolvida se enquadra nessa última característica: está na sede do município, mas atende predominantemente as populações do campo.

Mesmo com essas características e orientações legais, a escola pratica um currículo urbano, que não contribui para que estudantes se reconheçam enquanto camponeses. Essa característica se embasa justamente na Educação Rural proposta pelos latifundiários e empresários da agricultura patronal que impõem o modo de vida urbano como superior ao modo de vida camponês e em nada contribui para o fortalecimento da cultura e da identidade dos povos do campo. O fato é que isso é feito com a intencionalidade de esvaziar o campo de sua gente para expandir a agricultura de mercado nos territórios camponeses, o que vem ocorrendo no município de Cardeal da Silva-BA.

Mesmo dentro desse contexto de negação do campo e do camponês, me aproprio desse debate reconhecendo esse lugar do CEJAAP, reconhecendo os sujeitos que a compõem. Eles estão lá, mesmo que renegados. O entendimento da escola do campo é concomitante ao movimento da Educação do Campo: é definida a partir dos sujeitos que a fazem, que a constitui no contexto das conflitualidades e contradições inerentes. A Escola do Campo emerge da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo por direito a uma educação que considere suas culturas e contextos de vida e que problematize as desigualdades e injustiças promovidos pelo sistema econômico hegemônico.

Ademais, foi uma proposta de pesquisa que se articula com os princípios da Educação do Campo trazidos pelo Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo [...] (BRASIL, 2010).

A partir e consoante a esse decreto que desenvolvi essa pesquisa a fim de que o que consta registrado na forma da lei se materialize na realidade dos estudantes do campo.

Dito isso, nesta pesquisa trago como objeto de investigação as possibilidades de se praticar a Educação Problematicadora sobre o campo utilizando-se da Cartografia Participativa, em função de seus aspectos pedagógicos e metodológicos.

Sobre a Educação Problematicadora, entendo como sendo a prática político-pedagógica que reconheça os saberes dos alunos e que os considere como sujeitos da ação educativa e não como objeto passivo desta (FREIRE, 1987). Já a Cartografia Participativa se caracteriza por ser um tipo de mapeamento contra hegemônico, pois permite às populações desenhar, de forma crítica e participativa, mapas dos territórios que ocupam tomando conhecimento dos fenômenos ali distribuídos (ACSERLALD; COLI, 2008).

Assim, cheguei ao seguinte **problema de pesquisa** (destaque nosso): No contexto da Educação do Campo, quais são as possibilidades da Cartografia Participativa para uma Educação Problematicadora sobre o campo e o território camponês?

1.2 OBJETIVOS

A partir da questão central norteadora, o **objetivo geral** (destaque nosso): desta pesquisa foi investigar as possibilidades de Educação Problematicadora sobre o campo a partir da Cartografia Participativa. Para tal, foram delineados como **objetivos específicos** (destaque nosso):

- Discutir sobre a Educação Problematicadora como prática fundante para Educação do Campo na perspectiva de compreensão do campo como território de luta, resistência, contradições e cultura;
- Refletir sobre o processo de Cartografia Participativa à luz da Educação do Campo como ferramenta de (re) elaboração do saber crítico/problematicador;
- Produzir, juntamente com os estudantes, um mapa para fins didáticos com os elementos da paisagem geográfica de um dos territórios camponeses do município de Cardeal da Silva para divulgação e uso na comunidade escolar.

1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Acredito que essa pesquisa tem sua relevância social para com os estudantes e comunidade escolar, pois se vislumbra que os conhecimentos oriundos das investigações realizadas por eles poderão, em algum momento que pode não ser no decurso do breve tempo da pesquisa, despertar um novo olhar para seu cotidiano, para as suas respectivas realidades resultando, assim, numa educação transformadora (FREIRE, 2002).

Também, entendo que demonstra como a cartografia participativa, em seus aspectos pedagógicos e metodológicos, pode contribuir para uma educação problematizadora, para o respeito à diversidade dos povos do campo. Ademais, espero contribuir para abordagem da Cartografia Participativa como potencializadora na busca pela superação de estigmas sobre o campo bem como das populações que nele vivem e que foram/são historicamente excluídos dos espaços de educação formal, fato este que se coaduna com a proposta desse programa de mestrado.

Ademais, problematizar e provocar reflexões e discussões na comunidade escolar e local no tocante à unidade escolar que, mesmo tendo a maior parte de seus estudantes oriunda do campo não é considerada formalmente como escola do campo, o que poderia proporcionar um projeto político pedagógico voltado para essas especificidades, bem como a materialização diária de currículos que dialoguem com a reprodução da vida no campo.

Não poderia deixar de mencionar que a realização desta pesquisa contribuiu para o aperfeiçoamento da própria prática docente. Como infere Tardif (2003), sempre há o que aprender, o que aperfeiçoar e, em diálogo com Freire (1987), compreendo que somos seres em um constante e ininterrupto processo de construção e reconstrução, somos seres inconclusos, portanto. Particularmente falando, foi um divisor de águas na minha formação e prática docente, pois no meu processo de formação em licenciatura e bacharelado em Geografia não obtive subsídio teórico-metodológico aprofundado a respeito da Educação do Campo, o que culminou num despreparo para lidar com essa realidade, mas que agora busquei aprofundar na pesquisa desenvolvida neste programa de Mestrado. Intenta-se, também, que esta pesquisa possa contribuir e fazer parte desse movimento político que é a Educação do Campo. Que as discussões, reflexões e propostas aqui

trazidas possam servir para ampliar o arcabouço teórico, metodológico e empírico desse projeto de sociedade.

1.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente problemática requereu uma pesquisa de natureza qualitativa, isto porque não se interessa apenas pelos resultados finais, mas, antes de tudo, por todo o processo de construção e reflexão da mesma (ANDRÉ, 2013).

Partindo do pressuposto de que para realização desta pesquisa o que me impulsionou foi o desejo de que os estudantes despertassem, por si mesmos, um conhecimento mais elaborado e crítico sobre o campo, entendo que o enfoque epistemológico se encaixa na perspectiva da dialética marxista. Isto porque foi a partir das orientações, discussões e diálogos no processo da pesquisa que se abririam possibilidades de cotejar as ideias dos estudantes sobre o tema fazendo com que enxergassem as contradições e convergências existentes. Ao final desse percurso iniciante, percebi que poderiam elaborar e expressar uma síntese mais crítica sobre os conhecimentos construídos (VASCONCELLOS, 1992).

Além disso, a perspectiva marxista ajudou a entender que o ser humano se transforma a partir de sua prática e a partir de sua interação com o mundo e com suas condições concretas de existência, além de subsidiar nas reflexões para compreender que as concepções que os sujeitos possuem não são alheias à realidade concreta, à história de vida das sociedades, muito pelo contrário, são por elas influenciadas. Indo mais além, a partir dos objetivos propostos para esta pesquisa, penso que o que ocorreu nesse processo foi um movimento do pensamento por meio da análise e reflexão da materialidade histórica da vida dos sujeitos da pesquisa para que houvesse compreensão crítica dessa mesma realidade. Como assevera Pires (1997, p.87):

movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado

Assim sendo, a partir da problematização dessa mesma realidade concreta, os sujeitos podem ter suas concepções de mundo reelaboradas (VASCONCELLOS, 1992). Em suma, o percurso dialético se deu nos seguintes momentos:

- **Síncrese:** Concepções ingênuas sobre o campo;
- **Análise:** Construção do conhecimento e interações entre sujeito-objeto a partir da Cartografia Participativa;
- **Síntese:** Conhecimento mais elaborado e crítico sobre o campo e suas especificidades.

O método de abordagem escolhido foi a Pesquisa Participante na visão de Demo (1982). As discussões trazidas pelo autor se coadunam com o delineamento desse estudo, a começar pela problemática central que se origina no próprio local de trabalho, é oriunda da realidade social que requer transformação.

A transformação social é a finalidade mais marcante da Pesquisa Participante, pois se caracteriza por ser um método em que a comunidade se desdobra a investigar, analisar e refletir uma problemática oriunda de sua própria realidade; e todo esse processo tem como objetivo alcançar uma transformação social que beneficia aos participantes da pesquisa, portanto, deve se refletir em uma mudança na realidade social que não necessariamente deve ser finalizada ou se acontecer durante a pesquisa, mas pode ser alcançada à longo prazo, com sucessivas intervenções.

Os participantes são caracterizados, na grande maioria das vezes, devido à natureza político-ideológica da pesquisa participativa, por grupos de sujeitos explorados e oprimidos, a exemplo das populações do campo. Demo (1982, p.86) acrescenta que o “essencial à pesquisa participante é o reencontro com a capacidade criativa humana, sobretudo dos humildes, dos oprimidos, dos carentes, que, à primeira vista, tendemos a estigmatizar como impotentes”.

Outro ponto destacado pelo autor é a união entre conhecimento e ação, pois à medida que os sujeitos vão elaborando, construindo, investigando, descobrindo, desvelando as contradições da realidade, os novos conhecimentos oriundos desse processo podem impulsionar ações com vias de transformação da realidade social. Portanto, é a união entre teoria e prática, entre fundamentação científica e participação que resulta numa práxis, o que denota o comprometimento social e

político da Pesquisa Participante. Perspectiva esta que se coaduna com um dos princípios da Educação do Campo trazido pelo Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (1996): a da relação indissociável de teoria e prática. Teoria enquanto conhecimentos, leituras oriundas da realidade e que orientam a prática que, por sua vez, concerne a situações da realidade. Esta prática, em relação dialética, questiona, problematiza, confirma os pressupostos teoricamente estabelecidos. Esse processo deve fazer parte do cotidiano pedagógico para instrumentalizar os estudantes a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade.

Destarte, a pesquisa participante enquanto método se caracterizou por articular a investigação com o processo de educação e participação social. Como resultado deste tipo de pesquisa, espera-se que surjam possibilidades de compreensão e interpretação da realidade social pelos sujeitos envolvidos a partir dos conhecimentos elaborados por eles próprios. Esse processo pode resultar em tomada de ações que visem mudar as suas realidades próximas que podem se refletir em escalas geográficas maiores (DEMO, 1982).

Como ponto de partida, realizei pesquisa bibliográfica para aprofundamento teórico de temas inerentes à pesquisa, que estão sintetizados abaixo:

Sobre Educação Problematizadora: Apropriei-me da concepção de Paulo Freire (1967; 1987; 2002). É aquela que resulta em uma transformação do pensar do estudante, que denota um movimento do saber mais ingênuo para um pensar mais elaborado, cientificamente fundamentado e que contribua para mudança de posicionamento diante da realidade e para sua emancipação. Vale ressaltar que esse processo não se circunscreve a um tempo pré-definido ou limitado, mas acontece ao longo da vida do sujeito, como o próprio autor afirma.

Para entendimento da Educação do Campo como categoria teórica e prática, busquei em Caldart (2002; 2008; 2012), Molina e Freitas (2022) e Fernandes (2006) compreender o motivo pelo qual os estudantes pensam o campo de forma pejorativa, preconceituosa, ao mesmo tempo que busquei compreender o que significa ser camponês, o que o campo representa diante do sistema hegemônico.

Sobre Cartografia Participativa: Em Acserald e Coli (2008), configura-se em um processo coletivo de produção de mapas por grupos sociais excluídos que contribui para o entendimento de seus territórios, para ampliação de uma visão crítica e científica do espaço e para dar visibilidade aos seus modos de vida que não

são considerados como deveriam pela cartografia tradicional. Esse tipo de mapeamento já vem sendo utilizado em pesquisas com comunidades tradicionais, portanto, busquei trazer esse instrumento para sala de aula, no contexto da Educação do Campo, para mapear o território do Serradinho, em Cardeal da Silva-BA.

1.5 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na fase de geração dos dados para elaboração do produto educacional fiz uso de oficinas de Cartografia Participativa. Conforme apontam Spink, Menegon e Medrado (2014), as oficinas se caracterizam por serem espaços de diálogo entre os participantes, bem como de produção coletiva de sentidos e de novos conhecimentos a partir de momentos de conflitos, controvérsias e negociações. Tendo essas possibilidades, os autores defendem as oficinas como estratégia metodológica para a geração de dados de pesquisa.

A Cartografia Participativa, por sua vez, se refere ao processo de mapeamento participativo que permite às populações desenhar, com ajuda de profissionais, mapas dos territórios que ocupam, tomando conhecimento dos fenômenos ali distribuídos. Outrossim, constitui-se como um ramo da ciência cartográfica que trabalha, de forma crítica e participativa, a elaboração de mapas. Configura-se um meio de incluir esses grupos em tomadas de decisão sobre a organização do seu espaço, uma vez que esta questão fica restrita aos agentes hegemônicos de poder, como o Estado e empresas privadas (ACSELRAD E COLI, 2008; NAME E NACIF, 2013), logo, percebe-se que a Cartografia Participativa concede autonomia às populações envolvidas.

Para esta pesquisa, adotou-se a terminologia “Cartografia Participativa”, entendendo que o processo de construção dos mapas não será de maneira tão aprofundada como ocorre em outras propostas, como a Cartografia Social, sendo esta que chega a alcançar níveis de conhecimentos ancestrais e simbólicos. Por conseguinte, demanda mais tempo e é de maior profundidade em relação à Cartografia Participativa, embora resguardem alguns pontos em comum (PELEGRINA, 2021).

No âmbito da Geografia, a Cartografia Participativa abre possibilidades para fazer questionamentos dessa disciplina, como: onde? Por que aí? Onde começa, onde termina determinado fenômeno? Questionamentos básicos que contribuem para o raciocínio espacial e possibilitam que o estudante construa o seu pensamento espacial a fim de compreender a produção do espaço geográfico de forma crítica e política (BRASIL, 1997).

Para reunir os participantes para esta pesquisa, fiz uma apresentação da proposta para os estudantes que moravam no território do Serradinho que seria mapeado coletivamente.

Obtive a participação de dez estudantes, todos moradores desse lugar ou dos arredores. Tivemos 07 meninas e 03 meninos, entre 15 e 18 anos, pertencentes às 1ª e 2ª séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Dr. José Antônio de Araújo Pimenta, em Cardeal da Silva-BA. As oficinas aconteceram entre os meses de Maio e Agosto de 2022 em encontros de 2h/aula, seguindo o calendário letivo da unidade escolar. Participaram mediante aprovação da pesquisa pelo Conselho de Ética em Pesquisa sob o registro de nº 56416922.8.0000.0056, da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os menores de idade e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos pais, mães ou responsáveis.

Enquanto as oficinas aconteciam, enquanto observador participante, fui anotando pontos importantes e gravando áudios para reflexão e análise posterior. Este momento de reflexão e análise dos dados gerados para a escrita dos resultados da pesquisa se deu a partir do Método Hermenêutico-Dialético proposto por Minayo (2002; 2004). O MHD consiste na arte de interpretar os dados considerando não apenas a situação ao qual foi gerado, mas o contexto da fala e da linguagem, situações registradas pelo pesquisador. Isto porque na perspectiva do MHD entende-se que a fala do sujeito, para ser entendida, necessita ser colocada em seu contexto sócio-histórico e totalizante ao qual é produzida, bem como ser articulada com as condicionantes do momento histórico, pois nada se constrói sem se articular com a história, como assevera Minayo (2002; 2004).

Esse trabalho está estruturado em forma de *multipaper* composto por três artigos. No primeiro artigo discuto a Educação do Campo como elemento fundante para entendimento do campo como território de lutas, resistências, contradições e cultura. Abordo, também, a diferença entre educação rural e Educação do Campo e

suas respectivas intencionalidades articulando com alguns pressupostos do ensino de Geografia na perspectiva crítica. Por fim, trago uma discussão sobre Educação Problematicadora que entendo ser adequada com o intento político-pedagógico dessa pesquisa que foi possibilitar que os estudantes participantes dessem um passo a mais e construíssem um saber mais elaborado e crítico sobre o campo. As discussões foram articuladas com alguns princípios da Educação do Campo trazidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST).

No segundo artigo, faço um exercício de aproximações teórico-práticas entre a Cartografia Participativa, ferramenta pedagógica e processo educacional que me debruço, e a Educação do Campo. Reflito sobre o conceito de paisagem geográfica e como pode ser articulado ao processo da Cartografia Participativa para compreensão do campo como território de lutas, resistências, contradições e cultura. Este se encontra submetido para publicação em revista.

Por fim, no terceiro artigo, apresento o processo de produção dos mapas participativos refletindo sobre os saberes elaborados e/ou reelaborados sobre o campo durante o processo educacional de cartografar participativamente o espaço/realidade local. Ao final, trago algumas contribuições da Cartografia Participativa para a elaboração de concepções críticas sobre o campo na perspectiva da Educação do Campo. Aqui também apresento o produto final: um mapa produzido juntamente com os estudantes sujeitos da pesquisa.

2 ARTIGO 1

EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA COMO PRÁTICA FUNDANTE PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO COM A GEOGRAFIA

Autor: Matheus Gomes da Silva

RESUMO

Neste trabalho busquei fazer um debate das categorias teóricas que orientaram a minha pesquisa de Mestrado: Educação do Campo e Educação Problematizadora e realizar uma aproximação com pressupostos da Geografia escolar. Trago, portanto, como objetivo discutir a Educação Problematizadora como prática fundante para Educação do Campo na perspectiva de compreensão do campo como território de luta, resistência, contradições e cultura. Para a elaboração desse artigo fiz uso da pesquisa bibliográfica e exploratória numa abordagem qualitativa. A Educação do Campo é imprescindível para que nossos estudantes do campo situem-se nessa realidade contraditória e cruel e a Geografia tem muito a contribuir, pois favorece o entendimento das contradições socioespaciais e o porquê que as coisas estão dispostas em determinadas porções do espaço geográfico, em especial o território camponês.

Palavras-chave: Educação do campo. Educação Problematizadora. Campo. Geografia.

PROBLEMATIZING EDUCATION AS A FUNDAMENTAL PRACTICE FOR COUNTRYSIDE EDUCATION: A DIALOGUE WITH GEOGRAPHY

ABSTRACT

In this work, I sought to debate the theoretical categories that guided my Master's research: Rural Education and Problem-posing Education, and approach the assumptions of school geography. Therefore, I aim to discuss Problem-posing Education as a founding practice for Rural Education from the perspective of understanding the countryside as a territory of struggle, resistance, contradictions and culture. For the elaboration of this article I used bibliographical and exploratory research in a qualitative approach. Rural Education is essential for our rural students to find their place in this contradictory and cruel reality, and Geography has a lot to contribute, as it favors the understanding of socio-spatial contradictions and why things are arranged in certain portions of the geographic space, in particular the peasant territory

Keywords: Countryside education. Problematizing Education. Field. Geography

INTRODUÇÃO

De um lado, recordes na produção de grãos como soja e milho, de outro milhões de brasileiros em situação de insegurança alimentar e retorno do país ao mapa da fome da ONU. De um lado, alterações climáticas em ritmo cada vez mais veloz; de outro, avanço no desmatamento da floresta Amazônica e impactos negativos nos mananciais hídricos. De um lado, povos originários que lutam para manutenção de seus territórios e espaços de sobrevivência; de outro, avanço dos latifundiários e grileiros com legitimação do Estado para aumentar ainda mais a concentração de terras como temos visto na materialidade de nossa realidade.

Essas são apenas algumas das inúmeras contradições do Brasil que contribuem para o recrudescimento das desigualdades socioespaciais. É nesse bojo de contradições, que não são recentes no país, que situo este artigo que compõe minha pesquisa de Mestrado em que busquei possibilitar que os estudantes construam uma visão mais crítica e elaborada sobre o campo.

Nesse artigo, busco fazer um debate das categorias teóricas Educação do Campo e Educação Problematizadora. O intento foi discutir, no contexto da minha pesquisa, a Educação Problematizadora como categoria teórico-prática imprescindível para a Educação do Campo, uma educação que contribua para formação de sujeitos críticos, atentos às contradições supracitadas e ainda mais comprometidos com a transformação da realidade em suas mais variadas dimensões (FREIRE, 1987). Para tanto, irei abordar a diferença da Educação Rural e da Educação do Campo; discutir a concepção de educação que entendo ser adequada para que os estudantes alcancem uma visão crítica sobre o campo, a saber, a Educação Problematizadora e, por fim, articular com os pressupostos da Geografia buscando trazer as contribuições dessa disciplina para o projeto da Educação do Campo.

Entendo aqui a Educação do Campo como um projeto de campo e de sociedade baseados noutros ideais mais humanos. Uma proposição política articulada ao projeto histórico de sociedade em que o ser humano seja visto como ponto central em suas mais variadas dimensões (CALDART, 2002; 2008; ARROYO, 2020).

A elaboração deste artigo se mostra necessária, posto que as discussões aqui trazidas emergem de uma preocupação, enquanto professor de Geografia, em

buscar embasamento teórico-metodológico para o processo educacional dos/com sujeitos do campo que contribua para ampliação e/ou reelaboração de saberes sobre o território camponês a partir de sua realidade próxima.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a elaboração deste artigo fiz uso da pesquisa bibliográfica e exploratória numa abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa se caracteriza justamente por orientar a busca de maior conhecimento do pesquisador a respeito da temática tratada para que o tema, seus objetivos, problemáticas e percurso teórico e metodológico se tornem mais claros (RAUUP; BEUREN, 2013; GIL, 2008).

A seguir, um delineamento do planejamento para a elaboração deste artigo de cunho exploratório conforme aponta Gil (2008).

Fase de leitura exploratória: Momento em que busquei levantar o material bibliográfico que se coaduna com a problemática e objetivos da pesquisa.

Fase de leitura seletiva: ocorreu após a leitura exploratória em que escolhi o material que de fato interessa a pesquisa conforme os objetivos estabelecidos. Dito isso, busquei em Caldart (2002; 2008; 2012), Molina; Freitas (2011); Molina (2021), e Arroyo (2020) entendimento sobre a Educação do Campo, suas concepções e princípios que a orienta bem como a compreensão de campo. Com esses autores busquei também o entendimento sobre a educação rural e suas intencionalidades.

Para discorrer sobre a Educação Problematizadora, fiz reflexões dos trabalhos de Freire (1967; 1987; 2002) que discorre sobre como o professor pode fazer de sua prática docente um espaço libertador que trabalhe com a subjetividade dos sujeitos, mas que reverbera numa mudança de atitude diante das injustiças e crueldades da sociedade capitalista.

Em Cavalcanti (2002); Castellar; Vilhena (2012) e outros busquei fazer uma articulação com a Geografia discutindo como alguns de seus pressupostos teóricos e metodológicos podem contribuir para o projeto da Educação do Campo.

Fase da leitura interpretativa: momento final em que interpretei as informações recolhidas articulando-as aos objetivos de pesquisa. Considerando que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, essa interpretação não foi neutra, mas carregada de subjetividade por parte do pesquisador sem abrir mão da objetividade da interpretação.

A EDUCAÇÃO RURAL: A SERVIÇO DE QUEM E PARA QUÊ?

A educação é um campo de luta, de antagonismos, de disputas de interesses humanos - ou excludentes -; é um território em que se encontram em conflito os projetos de sociedade que se quer ter. É sobre esse entendimento que busco desenvolver esse tópico contrapondo duas visões de mundo e duas concepções sobre a educação voltada para os povos do campo, uma das quais orientam a minha prática docente.

Sustentada sobre os princípios do paradigma do capitalismo, a educação rural está calcada na Questão Agrária. Ao olharmos para o processo histórico de construção do espaço agrário brasileiro, percebemos como a estrutura de posse, propriedade e uso a partir da colonização portuguesa provocou e provoca profundas desigualdades socioespaciais. O monopólio da terra sempre esteve ligado às estruturas de poder, ou seja, quem tem terra, tem poder e faz a gestão do território. Um sistema que favorece tão somente às elites e invisibiliza a classe trabalhadora (STEDILE, 2011; 2012).

Nesse contexto, os grupos oprimidos - desde os povos indígenas, perpassando pela população negra escravizada e as populações do campo - ficam sem acesso à terra, uma vez que a Lei de Terras a estabelece como mercadoria só podendo ter acesso mediante o dinheiro (STEDILE, 2011; 2012). Assim, esses grupos ficam subordinados às ações dos grandes proprietários de terra que ditam as regras da política, da economia e, conseqüentemente, ditam os ritmos da educação. E daí, constrói-se se uma proposta de educação para esses grupos menos favorecidos: a educação rural.

Pensado pela sociedade capitalista, o projeto educacional para a classe trabalhadora busca manter sua situação de alienação e desigualdades sociais de um lado, e reforçar os privilégios da burguesia por outro. Como afirma Libâneo (1985), a educação tradicional é a própria manifestação dos ideais e princípios do liberalismo.

Nesse paradigma, o objetivo da educação centra-se na adaptação dos indivíduos ao contexto social tal qual é e como está, ou seja, embora discuta a questão da igualdade entre todos, não problematiza as desigualdades de condições entre burguesia e proletariado. Portanto, a pedagogia tradicional não só tende a

escamotear a realidade da diferença de classes, mas busca naturalizá-las (LIBANEO, 1985).

Nesse contexto, o autor supracitado assevera que os conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como os procedimentos didáticos adotados pelo professor, não estabelecem nenhuma relação com a realidade dos educandos. O ensino se resume em transmitir informações e a aprendizagem se restringe na memorização de conceitos e fórmulas para serem reproduzidas posteriormente nas avaliações quantitativas. Libâneo (1985) classifica isso como uma educação receptiva e mecânica.

No âmbito da Geografia – aqui sinto necessidade de me referir especificamente a essa área do saber, pois nossas discussões perpassam por ela – o ensino configurou-se como ensino de memorização, onde os alunos pegam os conteúdos, decoram para fazer uma prova ou seminário e pronto (CASTELLAR; VILHENA, 2012).

Cassab (2009, p.44), nesse mesmo pensamento, afirma que se fez uso do ensino de geografia na forma “descritiva, mnemônica, enciclopédica e muito distante da realidade dos alunos”. Desse modo, não se teve por objetivo fazer o aluno “raciocinar sobre um espaço, mas fazer dele um inventário, para delimitar o espaço nacional e situar o cidadão neste quadro” (CASSAB, 2009, p.44). O discurso geográfico volta-se predominantemente para os aspectos físicos e quantitativos buscando descrever o lugar onde aquele indivíduo está inserido. Nesse paradigma, a apreensão dos fenômenos geográficos poderia ser alcançada por meio da memorização dos dados descritos, sem considerar as relações sociais existentes.

Essa perspectiva de educação fundamentada na pedagogia tradicional, enxerga o campo apenas como território usado, posto que seu uso obedece aos interesses do grande capital, à racionalidade econômica do capital dominante desde a colonização, quando as bases da economia agroexportadora foram estabelecidas. O território, em vista disso, se configura nesse contexto como a porção do espaço geográfico a ser dominado e explorado como recurso econômico (SOUZA, 2020). Essa visão construída pela educação rural sobre o campo e sua finalidade tem rebatimentos nas propostas de educação para as populações que aí vivem.

A partir dessa visão construída, tem-se um ensino que não estabelece nenhuma relação com o contexto de vida – nas dimensões culturais, políticas,

sociais, econômicas - dos sujeitos do campo justamente porque a ideia é manter essas populações alienadas, sem perspectivas de vida no campo a ponto de se manterem subordinadas aos ditames do capital hegemônico, em estado de ingenuidade. Como assevera Freire (1987), contribui para a manutenção do *status quo* (COSTA; CABRAL, 2016).

Destarte, a educação rural, embasada sobre a ideologia capitalista dominante, centra-se em fundamentos que nada contribuem para o fortalecimento da cultura e da identidade dos povos do campo. Apartados de sua realidade, esses sujeitos não encontram possibilidades de ressignificação dos conhecimentos que poderiam contribuir para leitura, entendimento e compreensão de sua realidade, das problemáticas socioespaciais aos quais estão envolvidos e imersos. Os conhecimentos trazidos para a sala de aula, estando sob a ótica urbana (algo que acontece ainda hoje nos materiais didáticos), invalida os saberes e conhecimentos produzidos por essas populações, pois não tem o campo e suas especificidades como referencial para desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e pessoais (FERNANDES *et al*, 2020; COSTA; CABRAL, 2016). Alienados, então, não humanos, não humanizáveis (ARROYO, 2020). Eis o objetivo, portanto, da educação rural.

Como resultante da realidade agrária brasileira, nota-se, também, a naturalização do processo de expropriação da terra. Se não tem cultura, se não existem enquanto humanos, se não tem conhecimentos não precisam de terra para sobreviver, não sabem como cultivá-la. Com isso, legitima-se como natural as populações do campo não terem acesso e nem direito à terra, vista pelo paradigma da educação rural como um recurso econômico a ser explorado; é o campo como território a ser apenas usado. São esses discursos que contribuem para o avanço do capitalismo no campo (COSTA; CABRAL, 2016; ARROYO, 2020).

Posto isto, o projeto da educação rural é manter essas populações em seu estado de ingenuidade, de adaptação às situações de exclusão, de negação de direitos aos quais estão submetidos, haja vista estar sob fundamentos do paradigma da pedagogia tradicional que não busca questionar os problemas sociais, mas, sim, de transmitir informações para que os filhos e filhas das classes trabalhadoras apenas se acomodem em seus lugares estabelecidos pelo capital hegemônico.

Como dito anteriormente, a educação é campo de lutas de projetos de sociedade antagônicos. E é nesse contexto de disputas territoriais que emerge a

Educação do Campo como resposta e enfrentamento à educação dominante imposta.

A RESPOSTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO À EDUCAÇÃO RURAL

“Verás que um filho teu não foge à luta”. Início essa parte da discussão com esse trecho do Hino Nacional justamente por acreditar que o que ali está descrito se encaixa perfeitamente na realidade dos povos do campo do Brasil, tanto os do passado, quanto aqueles que ainda resistem no presente e que buscam transformar a nossa sociedade para um novo futuro.

Como nos alerta Molina (2021), para entendermos a Educação do Campo como categoria de análise, como política pública, como movimento social é preciso considerar a sua materialidade de origem, a sua raiz fundante que se encontra justamente nos movimentos sociais.

É em contraposição às políticas educacionais liberais e à pedagogia tradicional pensada de cima para baixo pelos agentes hegemônicos de poder para ser implementada para a classe trabalhadora que a Educação do Campo surge como prática, como luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. E é no contexto da Questão Agrária que essa luta se situa, pois, impedidos de ter acesso à terra e a uma educação voltada para suas necessidades, além de serem vistos apenas como mão de obra barata pelos grandes proprietários de terras, os camponeses se organizam para lutar por um campo com uma estrutura mais igualitária e por um projeto de educação que venha de encontro às suas reais necessidades. A Educação do Campo nasce, portanto, da luta pela terra.

Para entendimento da Educação do Campo acredito ser salutar situá-la também no âmbito do campesinato, termo que contém uma forte carga política, pois se entende que o camponês, embora subordinado aos ditames do capital, não mantém relações capitalista de produção. As relações estabelecidas no campesinato são embasadas na cooperação, na ajuda mútua, ou seja, fundamentadas não apenas no assalariamento (OLIVEIRA, 1991).

Em que pese as discussões do fim do campesinato brasileiro, o movimento da Educação do Campo reverbera justamente o contrário. Calcada na ideia do campesinato, a Educação do Campo emerge da luta do camponês para enfrentar o

modelo de produção de sociedade que é concentrador, excludente, desigual, injusto e ambientalmente insustentável. Daí, logo, está intrinsecamente relacionada com a luta de classes e na Questão Agrária.

A raiz fundante da Educação do Campo está nos movimentos sociais, a exemplo do MST, que mobiliza e pressiona a sociedade e o Estado a pensarem em políticas de educação para os povos do campo, a começar pela implantação de escolas nas áreas de Reforma Agrária. Entendo que aqui estava delineada a principal característica da Educação do Campo: pensada pelos povos do campo para os povos do campo (CALDART, 2008).

Como afirmam Molina e Freitas (2011, p.19): “a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo”.

Destarte, no aspecto cultural e identitário, a Educação do Campo luta pelo reconhecimento da riqueza produzida pelos povos do campo; que não é um espaço inferior ou atrasado em relação à cidade, mas é cheio de vida, de gente que pensa, que produz, que tem uma cultura específica, diferente, mas não por isso deve ser menosprezada. Só se entende isso porque parte-se do princípio da diversidade sociocultural que defende a riqueza social e humana no âmbito da diversidade dos sujeitos que se materializa nas suas formas de trabalho, nas suas produções culturais específicas, nas formas de vida diferenciadas, na paisagem geográfica (COSTA; CABRAL, 2016). Assim, vê-se o campo como

um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e de criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como lugar do atrasado, da não cultura (MUNARIM, 2011, p. 11).

Atrelada a essa questão do reconhecimento dos saberes culturais, a Educação do Campo está comprometida com a emancipação do campo e dos seus sujeitos. Uma educação voltada para esse contexto é essencial para o seu desenvolvimento e isso requer processos formativos complexos, relacionais e articulados com a essência de vida e atrelada às lutas do campesinato brasileiro a fim de alcançar essa objetivada emancipação (FERNANDES, 2006; CALDART, 2008).

Corroborando com os autores supracitados, os processos educativos da Educação do Campo são elaborados a partir da cultura dos próprios camponeses. Molina e Freitas (2011, p.26) afirmam: “é relevante incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico”. Desse contexto emergem as possibilidades de transformação dos sujeitos e de suas realidades, pois se articula a sua vivência, as suas lutas e contradições (ou seja, às suas subjetividades) (MOLINA; FREITAS, 2011) e abrem-se avenidas de possibilidades para uma melhor compreensão da realidade dos territórios os quais estão inseridos, dos territórios que fazem parte (ou seja, a realidade objetiva).

Nesse mesmo pensamento, Costa e Cabral (2016) asseveram que o processo de ensino no contexto da Educação do Campo evidencia as pedagogias específicas que são calcadas nas experiências de vida e nas relações sociais dos povos do campo. Como afirmam, busca-se uma

educação que tenha os camponeses como protagonistas, que não elimina seus saberes, que não seja pautada em um modelo universal, mas que garanta o seu direito a uma educação pública e de qualidade, que viabilize uma escola que não negue o direito do sujeito de direito, que fortaleça a sua cultura, que seja articulada às suas necessidades, às suas lutas, aos movimentos sociais, ao seu modo de vida, que possibilite intervir em sua realidade social (COSTA; CABRAL, 2016, p.189-190)

Além disso, é uma educação a partir de outros paradigmas pedagógicos em que se busca trazer à tona a verdadeira essência dos camponeses. E aqui faço um contraponto com o que foi feito recentemente no Brasil: a proposta de educação remota para a educação básica. Em artigo escrito conjuntamente com docentes da Educação do Campo, afirmamos que o ensino remoto acirrou as disputas entre projetos de educação totalmente distintos: de um lado, aquele defendido pelos trabalhadores e movimentos sociais do campo que pretende a emancipação humana; de outro, aquele que atende a uma agenda liberal/conservadora, alinhada ao atual governo federal, que infelizmente foi o que prevaleceu na pandemia do coronavírus. Portanto, o ensino remoto se configurou numa proposta voltada para atender aos interesses do capital e de formar uma rápida e barata mão de obra para o mercado de trabalho, além de ser mais um ataque da política educacional contra os sujeitos do campo e suas outras pedagogias (OLIVEIRA, *et al*, 2021).

Outro ponto a ser problematizado pela Educação do Campo concerne à relação campo-cidade. Numa visão tradicional, liberal e que perdura no imaginário de muitas pessoas é estabelecida uma visão hierárquica. E esse discurso tem uma intencionalidade sub-reptícia: esvaziar o campo de sua gente, de seu povo para a expansão das atividades capitalistas evidenciando, assim, a conflitualidade existente entre dois pontos antagônicos, os camponeses e o agronegócio. São territórios que se encontram em disputas não só no âmbito material, mas no âmbito das ideias (FERNANDES, 2008; 2012).

No contexto da Educação do Campo, não se enxerga relação assimétrica entre esses dois modos de vida que se materializam no espaço geográfico. Muito pelo contrário, busca-se enfatizar que há uma relação de complementaridade. De outra parte, ao rechaçar a ideia de o campo ser subordinado à cidade, busca-se evidenciar a diversidade dos modos de vida da humanidade, diversidade de realidades, de possibilidades de vida, que não seja tão somente restrita ao modo de vida urbano, o que é preconizado pelas forças capitalistas. Destarte, a Educação do Campo, ao tratar da relação campo-cidade, situa-nos a entender e a respeitar e dialogar com a diversidade de modos de vida, como explicitado no Texto Base da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2020, p.153):

O povo brasileiro que vive e trabalha no campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. E nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos.

Ressalta Wanderley (2009) que as relações entre o campo e a cidade se inscrevem num contexto de complementaridades e interdependência entre essas formas de organização espacial. Pacheco (2015), nessa mesma perspectiva, afirma que é necessário que seja evidenciada a concepção de que cidade-campo são interdependentes em que uma forma de organização espacial não sobrevive sem a outra, ou seja, o campo precisa da cidade; a cidade necessita do campo, e isso se torna mais evidente ainda em pequenos municípios cujas características são predominantemente rurais, giram em torno do espaço rural.

A Educação do Campo toca numa ferida aberta na história do campesinato brasileiro: a Questão Agrária e de acesso e direito à terra. Ao buscar enfatizar que

os sujeitos do campo produzem cultura, que possuem saberes, que tem direito de viver no campo e de criar estratégias de desenvolvimento do seu território e de buscar uma educação fundamentada em pedagogias atreladas à realidade campesina, o que se busca é fortalecer a luta pela terra. Esse direito lhes foi negado desde a colonização quando a estrutura fundiária brasileira caracterizada pelos latifúndios começou a ser delineada com a instituição das capitanias hereditárias e sesmarias.

Assim, a necessidade dos povos do campo de reafirmação de sua identidade, de seus territórios e do direito de acesso à terra e de enfrentamento à lógica do capital hegemônico é ponto também fundante. Há um projeto de vida e de humanidade que busca confrontar: i) a lógica do campo apenas como lugar de negócio que objetiva a expulsão de famílias de suas terras ou impedem que inúmeras outras tenham acesso; ii) a lógica de que o campo precisa ter cada vez menos gente e ser cada vez mais espaços de negócio (CALDART, 2008).

Molina e Freitas (2011), nessa mesma perspectiva, corroboram com Caldart (2008) ao afirmarem que a Educação do Campo se situa no campo de lutas entre duas lógicas de mundo: aquela em que a produção agrícola está a serviço da vida humana, de respeito à paisagem natural, de respeito aos territórios e seus povos e suas identidades e modos de vida, e aquela em que a lógica é voltada para produção agrícola como mercadoria – as *commodities* – no contexto da reprodução e acumulação ampliada do capital. Nesse caso aqui, não se produz alimentos, se produz mercadorias!

As autoras supracitadas acrescentam ainda que:

O avanço do capitalismo no campo exige desses movimentos estratégias cada vez mais eficientes de resistência para permanecerem em seus territórios, por isso, a ampliação e a articulação das lutas são ferramentas necessárias para o enfrentamento das várias contradições a serem superadas (MOLINA; FREITAS, 2011, p.23).

Ou seja, são territórios em disputas, são modos de vida, práticas sociais, modos de relações com a natureza que se encontram em conflitualidade e disputando o controle do território. De um lado, a homogeneidade caracterizada pelas monoculturas que se estendem por imensas áreas, a degradação ambiental. De outro, o território camponês que se expressa numa paisagem heterogênea cheia

de gente, de moradias, de cultura material e imaterial, da policultura e de cuidado e respeito com os elementos da paisagem natural (FERNANDES, 2008; 2012).

É uma defesa, também, pelo seu modo de agricultura, uma vez que na visão de determinadas correntes teóricas, o campesinato está fadado ao fracasso e, para manter a sua sobrevivência, deveriam se subordinar à agricultura hegemônica, situação que Oliveira (2007) classificou como “agronegocinho”, que se dá no contexto de uma agricultura familiar onde os agricultores “integram-se às cadeias produtivas do agronegócio, tornam-se empreendedores, fazendo de sua produção agropecuária um ‘agronegocinho’” (OLIVEIRA, 2007, p.149). A Educação do Campo rechaça essa ideia de que o camponês só pode se desenvolver sob os auspícios do capitalismo.

Deste modo, a Educação do Campo se articula com a Agroecologia, um modelo de agricultura que vai de encontro ao modelo hegemônico, pois preza por práticas sustentáveis embasadas no bem comum e no equilíbrio ecológico. Uma agricultura em que a paisagem natural é concebida como suporte à vida, os saberes tradicionais são valorizados e a segurança alimentar é ponto importantíssimo. Mas não se resume tão somente a essas técnicas de agricultura. Vai mais além: reflete um sentido de existência que nos orienta a pensar o mundo e os elementos da paisagem natural não para serem explorados economicamente, mas como suporte à vida em suas mais diversas nuances (LEFF, 2002).

Mas, afinal, qual o conceito de Educação do Campo? Encontra-se ainda em processo de construção no contexto das contradições às quais a sua materialidade de origem está situada, mas Caldart (2012) nos esclarece que podemos compreendê-la como um fenômeno da realidade brasileira atual, um fenômeno criado não em um ambiente acadêmico ou institucional por teóricos da educação. É oriunda da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil por uma educação de qualidade e pela busca de seus direitos em conformidade com os interesses sociais dos camponeses e camponesas.

Mesmo não tendo um conceito finalizado, a autora supracitada nos orienta a enxergar a Educação do Campo como categoria de análise que nos auxilia a compreender toda a complexidade inerente à questão do campo e dos camponeses. Como a mesma afirma: “é uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2012, p.259). Deste modo, é por meio da categoria Educação do Campo que entendemos e

compreendemos o entrelaçamento dos fenômenos socioespaciais e a partir da qual podemos observar as especificidades da realidade do campo brasileiro e de seus povos.

Para Albuquerque e Casagrande (2010), a Educação do Campo é uma proposição política articulada ao projeto histórico de sociedade, é um movimento político com objetivos historicamente definidos e em processo de realização. Como processo político pedagógico, busca possibilitar que as populações do campo tenham acesso a conhecimentos técnicos e teóricos a fim de se tornarem instrumentalizadas para essa tarefa histórica de construir o campo e uma sociedade fundamentados em outros ideais. Como afirma Caldart (2002, p. 22): “A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar este povo, essas pessoas que trabalham no campo para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.

Portanto, podemos entender a Educação do Campo como um projeto que visa a superação do modo de produção capitalista com vistas a elaborar uma diferente forma de organização das relações econômicas, sociais, políticas e culturais que não sejam fundamentadas em situações assimétricas, injustas e desiguais, tal qual é a forma atual fundamentada nos ideais liberais capitalistas (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010).

É um projeto político e pedagógico de humanização, de respeito à diversidade, à vida, à natureza, de emancipação dos excluídos, de reconhecimento da dignidade humana em suas mais variadas dimensões. E essa emancipação perpassa, obviamente, por um processo educacional que instrumentalize os povos a alcançar tal intento.

Isso posto, entendo que não posso ter uma prática voltada para Educação do Campo sem me apropriar de uma proposta de educação basilar para esse projeto de campo e de sociedade. É por isso que embaso a discussão na Educação Problematizadora, proposta por Paulo Freire e que caminha no mesmo sentido da Educação do Campo.

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO E NÃO PARA A CONFORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA CRÍTICA

Como professor de Geografia, entendo que se meu posicionamento fosse fundamentado numa perspectiva de educação tradicional, poderia muito bem

recolher-me em gabinete, colher dados e informações, preparar uma aula e apresentar para os estudantes, ou seja, o professor “exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível” e logo depois “narra ou disserta a respeito do objeto sobre o qual exerceu o seu ato cognoscente” (FREIRE, 1987, p.26). Os sujeitos educandos, apenas iriam ouvir, anotar e até memorizar configurando aquilo que Paulo Freire discorreu: educação bancária, aquela em que “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 26). Nisso, não haveria construção do conhecimento e transformação intelectual do estudante.

Isso redundava, intencionalmente, nada mais além do que na adaptação dos sujeitos ao contexto ao qual estão inseridos, pois os educandos recebem as informações de conteúdo sem fazer nenhuma relação com seu cotidiano nem trazendo possibilidades de aplicação na sua realidade com a finalidade de ampliar o seu conhecimento e criticidade. Nesse contexto não há conhecimento construído, não há transformação, não há criatividade. A Educação bancária visa dificultar justamente o pensar autêntico e proibir o pensar verdadeiro e a emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1987). Como Freire (2002, p.25) assevera: “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Considerando que a educação é um processo contínuo e ininterrupto de desenvolvimento da pessoa humana e caminho pelo qual se modifica e elabora comportamentos sociais se configurando, portanto, como um fator de mudança (FREIRE, 1987), como possibilitar que os filhos e filhas dos camponeses sejam educados sem incorrer numa prática docente na perspectiva tradicional/bancária/alienante?

Na proposta trazida por Freire (1987), a educação é um processo calcado na interação entre os sujeitos para que juntos caminhem rumo ao saber crítico, ao conhecimento, fato esse que rompe com a visão vertical característica da educação bancária e da educação rural.

Partindo disso, Paulo Freire nos convida e instiga-nos a fazer parte desse projeto de educação revolucionária que se configura em uma prática em que o aluno consiga transformar as informações e conteúdos em conhecimentos sobre o objeto de estudo e usar no seu dia a dia, articulando com sua realidade para nela poder intervir, fato que se coaduna com um dos princípios filosóficos da Educação do

Campo trazidos pelo MST: a educação para transformação social visando a construção de uma sociedade mais justa, igualitária (MST, 1996)

Demo (2015), dialogando com essa perspectiva, afirma que é cada vez mais claro e evidente a relação que há entre conhecer e intervir. Essa visão de educação vai de encontro com a perspectiva neoliberal que nos faz pensar o mundo de uma forma específica, lê-lo como querem: a partir de uma visão de predeterminação e naturalização das injustiças e desigualdades socioespaciais. Como apregoa a pedagogia tradicional e que se reflete na educação rural, não há criticidade, mas, sim, mecanismos de adaptação dos sujeitos à ordem estabelecida. Mas na inquietação de Paulo Freire e da Educação do Campo, há provocação para não nos adaptar à realidade imposta.

Assim, é proposta a Educação Problematizadora, aquela que resulta na humanização dos sujeitos ora desumanizados pelas forças hegemônicas e na diminuição e superação do estado de alienação dos mesmos contribuindo, desse modo, para a afirmação dos sujeitos como pessoas carregadas de cultura e de identidade, como são os povos do campo.

Outro ponto a acrescentar é que a Educação Problematizadora é baseada na ideia da inconclusão, do inacabamento o que nos faz pensar e compreender que nada é inexorável ou pré-determinado, mas há sempre possibilidade de reelaboração, de reconstrução de conhecimentos, de concepções de mundo, de práticas sociais. O MST traz essa ideia como um dos seus princípios filosóficos. O documento afirma que a educação deve ser um projeto permanente de formação e de transformação humana e isso deve ser resultante do conhecimento que o próprio estudante elabora quando ele mantém uma relação de dialogicidade com objeto de estudo mediado pelo professor onde ambos – professor e aluno, também em dialogicidade - aprendem e juntos caminham pelas veredas do conhecimento.

Como o próprio Paulo Freire afirma, o intento aqui é possibilitar “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 2002, p. 28), ou seja, uma educação que resulte em mudança de atitude. Para tanto, há que se buscar meios para que os sujeitos construam o conhecimento crítico, pois, como alerta Freire (1967, p.96): “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos”.

Dialogando com a Geografia, área do conhecimento a qual a pesquisa está circunscrita, o processo educacional outrora também se orientou pela memorização e descontextualização da realidade social, mas, a partir da complexização das relações sociais entendeu-se que o ensino baseado numa perspectiva positivista não condizia mais com as necessidades socioespaciais de um mundo cada vez mais desigual. Muda-se, com isso, a perspectiva de educação desejada no âmbito da Geografia cambiando para uma proposição mais crítica em que se busca a compreensão do espaço geográfico a fim de revelar as suas tensões e contradições e esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação (MORAES, 1994). Uma geografia comprometida com a justiça social e com a correção das desigualdades socioespaciais que também se materializam no campo.

Em trabalho escrito com professores que lecionam essa disciplina, afirmamos que “que não podemos perder de vista [a] dimensão de justiça social pensada a partir do enfrentamento das desigualdades socioespaciais, uma vez que o próprio objeto de estudo dessa ciência [a Geografia] é a natureza do espaço e essa natureza é desigual, injusta e excludente” (SILVA *et al.*, 2021, p.221).

Nesse contexto, Cavalcanti (2002) infere que a função da Geografia é levar os cidadãos a uma consciência da espacialidade das coisas, permitindo que o aluno se sinta e se perceba participante do espaço em que vive, pois é nesse espaço que os fenômenos sociais se reverberam, com isso, o conhecimento geográfico estaria voltado para a construção de um pensamento espacial. Continua a autora:

Recomenda-se, então [...] procedimentos que propiciem maior motivação e atividade intelectual dos alunos, que levem a uma interação ativa e problematizadora com os objetos de conhecimento, a atitudes democráticas, solidárias e de cooperação entre os alunos e deles com a sociedade e com o ambiente em que vivem, enfim, que contribuam para um desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos (CAVALCANTI, 2002, p. 20).

Logo, o estudante deve pensar geograficamente em diferentes perspectivas, saber compreender mentalmente diferentes espaços terrestres, em diferentes escalas. Castellar e Vilhena (2012) dizem que “ensinar geograficamente significa possibilitar ao aluno a raciocinar geograficamente o espaço terrestre em diferentes escalas, numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social” com a finalidade de situar-se no mundo, compreendendo as complexidades que o envolvem e percebendo as intencionalidades que permeiam as relações socioespaciais. Por

consequente, uma proposta em que se busca possibilitar a construção de um saber mais crítico, contextualizado e aprofundado, como discute a Educação Problematizadora.

A Educação do Campo, além disso, se fundamenta nessa prática em que a realidade se torna uma base para a produção do conhecimento:

[...] quando falamos em realidade não estamos nos referindo apenas à realidade que nos cerca, a que vivemos ou enxergamos. A realidade é o mundo! É tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros [...] (MST, p.13, 1996)

Ou seja, tanto para Educação do Campo, quanto para Geografia os fenômenos socioespaciais são transescalares, onde local, regional e global mantêm relação dialética e de interdependência.

Outro ponto a considerar é que no processo de construção do conhecimento o estudante já possui uma bagagem de saberes que foram adquiridas em seu cotidiano, num ambiente extraescolar, assim sendo, o professor não pode descartar esses conhecimentos geográficos, mesmo que por vezes provindo do senso comum. Ao contrário, faz-se necessário considerar esses conhecimentos e essas experiências de vida a fim de serem confrontadas, discutidas e ampliadas com aquele saber geográfico que é mais sistematizado. O professor deve trabalhar dialeticamente nesse momento, articulando a geografia do aluno com a geografia a ser ensinada, concorrendo, assim, para a ampliação da cultura dos sujeitos educandos (CAVALCANTI, 2002; CASTELLAR; VILHENA, 2012).

Dentro desse contexto da educação geográfica, o conhecimento do aluno vai ganhar valor, vai ter avanço quando este for resultante da construção própria - com mediação do docente - de modo a apropriar-se de um conteúdo e posteriormente ter uma elaboração pessoal do objeto de conhecimento, como é preconizado pela Educação Problematizadora. Sendo assim, o docente deve atentar-se para o fato de que não mais é admissível a prática de educação tradicional, caracterizada pela descrição e memorização dos aspectos físicos do espaço geográfico.

O importante agora é trabalhar temas – a exemplo do campo como território de vida, de existência, de lutas e contradições – realizando um tratamento didático a fim de transformá-los em ferramentas simbólicas do intelecto favorecendo o raciocínio espacial e ao mesmo tempo a ampliação da cultura do sujeito. Deste

modo, o trabalho de Educação Problematizadora em Geografia vai ajudar na formação de seres pensantes e críticos, desenvolvendo as suas competências e habilidades para um modo de pensar crítico fazendo com que o sujeito mobilize procedimentos e métodos para visualizar a sua realidade e ter consciência das relações existentes no seu território camponês, contrapondo-se assim com a perspectiva bancária (CAVALCANTI, 2002; CASTELLAR e VILHENA, 2012).

Essa discussão da Geografia se articula com outro princípio pedagógico da Educação do Campo e da pedagogia freireana: o da relação teoria-prática. Para o MST (1996, p.11): “o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade”. Ou seja, os conhecimentos produzidos devem fazer sentido para o estudante e para sua realidade. Do que adianta estudar conteúdos da Geografia se o estudante não faz ideia do que serve nem como poderá utilizá-lo no cotidiano? Essa é uma ideia que trago para a prática docente e que se embasa nessa perspectiva de educação.

Orientando por essas perspectivas teóricas, fiz uso da Cartografia Participativa que se configurou num processo de elaboração de mapas por um grupo de estudantes do campo onde coletivamente construíram um mapa do território que ocupam, pois os mapas possibilitam uma compreensão mais ampla, articulada e integrada do espaço geográfico são, desse modo, um instrumento de produção e expressão do saber numa perspectiva problematizadora. Esses mapas foram resultantes do próprio movimento do intelecto dos estudantes, produtos de um processo dialógico e problematizador de educação onde aspectos do território camponês foram fortalecidos e outros reelaborados.

Destarte, a proposta de educação que norteou a pesquisa, as reflexões e as discussões é aquele em que o aluno exerça sua criatividade, sua curiosidade em que, ao se deparar com o objeto cognoscível, se torne protagonista da produção de sua própria inteligência a respeito do campo, como realizado no processo de Cartografia Participativa (FREIRE, 2002). Uma educação em que a compreensão do objeto de conhecimento seja ressignificada pelos sujeitos, internalizadas para que, mais cedo ou mais tarde, resulte numa ação transformadora da realidade, como preconiza as propostas da Educação Problematizadora e do Campo. Havendo compreensão crítica, o sujeito age de forma crítica no seu território.

É nesse contexto que em minha prática docente cotidiana e na pesquisa em andamento que busquei e busco possibilitar a (re) elaboração dos saberes dos estudantes do campo sobre seus territórios como lugar de lutas, de resistências, de cultura, de vida, de humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com uma realidade socioespacial cada vez mais complexa e desigual, onde o poder hegemônico busca oprimir as populações menos favorecidas, incluindo as populações do campo, um movimento de resistência a esse intento dos agentes hegemônicos de poder é a educação. Mas uma educação baseada no compromisso de problematizar essa realidade injusta, cruel e desigual e jogar luz àquilo que é escamoteado. A Educação do Campo, como categoria teórica e prática, é imprescindível para que nossos estudantes do campo se situem nessa realidade contraditória e cruel.

Para que isso ocorra é necessário que o professor construa e assuma seu papel de educador problematizador para que seu estudante amplie sua visão de mundo, reelabore e amplie suas concepções da realidade oriundas do senso comum e, muitas das vezes, carregadas de ingenuidade. A Educação Problematizadora, portanto, é o caminho para emancipação dos sujeitos do campo – muitos dos quais não se reconhecem enquanto do campo, pois tem uma visão de mundo embasada a partir dos pressupostos da educação rural.

E a Geografia Crítica tem muito a contribuir para o projeto de campo e sociedade trazido pela Educação do Campo. Embora, outrora tenha – diretamente ou indiretamente – contribuído para promover uma educação nos paradigmas da educação tradicional com seu ensino mnemônico, hoje o que se busca é uma Geografia que contribua para o entendimento das contradições socioespaciais, em que o estudante obtenha ferramentas teóricas e metodologias para raciocinar espacialmente e entender o porquê que as coisas estão dispostas em determinadas porções do espaço geográfico, buscar compreender como a sociedade se apropria dos elementos da natureza para produzir o espaço geográfico e as contradições que fazem parte desse processo, ou seja, uma geografia comprometida com a justiça social e com a correção e superação das desigualdades socioespaciais.

Destarte, busquei fazer nesse artigo um debate das categorias teóricas Educação do Campo e Educação Problematizadora que embasam a fase de geração de dados na pesquisa de campo, bem como a parte final de análise e reflexão dos mesmos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; CASAGRANDE, Nair. Projeto político pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.) **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010. Disponível em: < <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/cadernodidaticosobreeducacampo-130409224537-phpapp02.pdf> > Acesso em 11 jun. 2021.

ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: **Dossiê Educação do Campo**: Documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: < <https://files.comunidades.net/profemarli/DossieEducaoDoCampo.pdf> > Acesso em 24 maio 2021.

CALDART, Roseli Salette. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (orgs.). **Educação do Campo**: Identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: < <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/view> > Acesso em: 24 maio 2021.

CALDART, Roseli Salette Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**: Campo-Políticas Públicas-Educação. 1ed. Brasília: INCRA/MDA, v. 7, p. 67-86, 2008 Disponível em: < <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1ZTN1Vxs2TUJ:nead.mda.gov.br/download.php%3Ffile%3Dpublicacoes/especial/por+uma+educacao+do+campo.pdf+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clink&gl=br> > Acesso em 24 de maio de 2021.

CALDART, Roseli Salette Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salette *et al* (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: < https://www.academia.edu/15087143/DICION%C3%81RIO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_PDF_1_ > Acesso em: 16 jun 2020

CASSAB, Clarice. Reflexões sobre ensino de Geografia. **Geografia ensino & pesquisa**, Santa Maria-RS, v.13, n.1, p. 43-50, 2009.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**: Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 1-21.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002, p. 11-27.

COSTA, Maria Lemos; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Rev. Bras. Educ. Camp**. Tocantinópolis v. 1 n. 2 p. 177-203 jul./dez. 2016. Disponível em:

< <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2763>> Acesso em: 19 mai. 2021.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica (org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano . **Entrando nos territórios do Território**. Londrina-PR: [s. n.], 2008. Trabalho apresentado ao Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 3, 2007, Londrina-PR. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes_2008.pdf. Acesso em: 21 Out. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: EPSJV; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. Disponível em: < https://www.academia.edu/15087143/DICION%C3%81RIO_DA_EDUCA_%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_PDF_1_> Acesso em: 16 jun 2020

FERNANDES, Bernardo Mançano *et al*. Texto preparatório: Conferência Nacional Por uma educação básica do campo: Luziânica-GO, 27 a 31 de Julho de 1998. In: SANTOS, Clarice Aparecida *et al* (orgs.). **Dossiê Educação do Campo**: Documentos 1998-2018. Por uma Política Pública de Educação do Campo: Texto-base da II Conferência Nacional de Educação do Campo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: < https://files.comunidades.net/profemarli/DossieEducacao_do_Campo.pdf> Acesso em 24 maio 2021.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: SANTOS, Clarice Aparecida *et al* (orgs.). Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998-2018. Por uma Política Pública de Educação do Campo: Texto-base da II Conferência Nacional de Educação do Campo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. Pgs. 151-192. Disponível em: < https://files.comunidades.net/profemarli/DossieEducacao_do_Campo.pdf> Acesso em 24 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a pratica educativa. 22. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002. Cap. 2.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. **Rev. Agroecol. e Desen.Rur. Sustent.**, Porto Alegre, v.3, n.1, p.36-51 jan./mar. 2002. Disponível em: < https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/agroecologia_e_saber_ambiental.pdf> Acesso em: 21 de Jun. 2022.

LIBÂNEO, J.C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Loyola, 1985. Cap. 2.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr/2011. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/5142259-Avancos-e-desafios-na-construcao-da-educacao-do-campo-monica-castagna-molina-helana-celia-de-abreu-freitas.html>> Acesso em: 19 mai. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. **Seminário pesquisa na Educação do Campo: reflexões sobre a produção de TCC nas LEDOCS**. [S. l.: s. n.], 20 de maio de 2021. 1 vídeo (2 h 30 min.). Canal comunicação do CETENS. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=pNEer35K6m8&t=3195s>> Acesso em 20 de maio de 2021.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia : pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA Princípios da educação no MST. São Paulo, n. 8, p.1-33, 1996. Disponível em: <<https://mst.org.br/download>> Acesso em: 28 jun. 2021

MUNARIM, Antônio. Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. In SANTOS, E. V. (Org.). **Educação do Campo**: rompendo cercas, construindo caminhos (p.7-21). Belo Horizonte: CONTAG, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo-SP: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo-SP: FFLCH/Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, Saul Lomba Bulhosa *et al.* Educação do Campo e o ensino remoto: quais processos formativos cabem numa tela?. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências**. Vitória da Conquista-BA, v.10, n.2, p. 185-199, 2021. Disponível em: < <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/9718>> Acesso em: 02 fev. 2022.

PACHECO, Luci Mary Duso. Educação do Campo: valorização da cultura e promoção da cidadania. **Revista Quaestio**, Sorocaba-SP, v. 17, n. 2, p. 425-440, nov. 2015. Disponível em: < <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/download/2398/2072>> Acesso em: 08 jun.2020

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.) **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2013, p. 76-97

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.) **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010. Disponível em: < https://ufrb.edu.br/educacaodo_campocfp/images/cadernodidaticosobreeducacampo-130409224537-phpapp02.pdf> Acesso em 11 jun. 2021.

SILVA, Matheus Gomes da. *et al.* A BNCC, a redução da carga horária de Geografia e o dilema da seleção dos conteúdos: um debate necessário. **Revista Ensino de Geografia**. Recife, v. 4, n. 3, p. 213-230, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/250603>> Acesso em: 02 fev 2022.

SOUZA, Maria Adélia de. **Encontro com Maria Adélia de Souza: As categorias geográficas em Milton Santos** [S. l.: s. n.], 04 de Agosto de 2020. 1 vídeo (2 h 46 min.). GEPEGEO - UFMG. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gAI0A6o9gZk>> Acesso em 04 ago. 2020.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Rev. Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 60-85, abril/ 2009. Disponível em: <<https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/308>> Acesso em: 06 jun. 2020

STEDILE, João Pedro. Introdução. In: STEDILE, João Pedro (org.) **A Questão Agrária no Brasil**, vol.1. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salette *et al* (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: EPSJV; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. Disponível em: < https://www.academia.edu/15087143/DICION%C3%81RIO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_PDF_1_> Acesso em: 16 jun 2020

3 ARTIGO 2

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DA CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Autor: Matheus Gomes da Silva

RESUMO

Os mapas se configuram como dispositivo de poder que subsidia o controle e a dominação de territórios e estão sendo apropriados pelos grupos oprimidos que buscam a sua autonomia e emancipação. Nesse contexto, surge a Cartografia Participativa. O objetivo deste artigo é apresentar aproximações teórico-metodológicas e teórico-práticas entre Cartografia Participativa e Educação do Campo. As discussões que faço aqui compõem a parte exploratória de pesquisa de Mestrado na qual reflito sobre práticas educativas problematizadoras para/com os sujeitos do campo através da Cartografia Participativa. O processo de produção dos mapas pelos povos do campo pode contribuir para ampliação de uma visão crítica e politicamente comprometida de seus territórios, pois se configura como um recurso pedagógico que se alinha aos princípios da Educação do Campo.

Palavras-chave: Cartografia Participativa. Educação do Campo. Territórios.

ABSTRACT

Maps are configured as a power device that subsidizes the control and domination of territories and it has been appropriate by oppressed groups, such as rural people, who seek their autonomy and emancipation. In this context, Participatory Cartography emerges. The objective of this article is to present theoretical-methodological and theoretical-practical approaches between Participatory Cartography and Rural Education in order to use it as a problematizing educational tool about the countryside with a group of students from the city of Cardeal da Silva-BA. The process of producing maps by excluded populations contributes to the expansion of a critical and politically committed vision of their territories

Keywords: Participatory Cartography. Rural Education. Territory

1 INTRODUÇÃO

Saber pensar o espaço para poder agir e lutar de forma mais eficiente e resistir contra a dominação, essa seria uma das funções estratégicas da Geografia para Lacoste (1997). Essa ação de ler o espaço com propósitos de intervenção pode ter contribuição do exercício de leitura e interpretação dos mapas que são instrumentos de representação da realidade. Por assim ser, não se configuram como um instrumento neutro, ao contrário, são carregados de intencionalidades. No entanto, nem todas as pessoas sabem lê-lo, identificar as informações que o mapa carrega a fim de utilizá-las para atender às demandas locais.

Essa dificuldade da classe trabalhadora em utilizar uma ferramenta estratégica como o mapa perpassa pelo processo educacional orientado pela ideologia dominante que cauteriza e/ou impede a formulação de um pensamento crítico e emancipador a fim de manter a situação de dominação e subordinação. Nesse contexto, a utilização de mapas se caracteriza, na maioria das vezes, numa perspectiva tradicional e positivista, que se configura em transmitir informações sem contextualizar e nem confrontar com a realidade dos estudantes levando a uma forma de usar os mapas apenas como figuras ilustrativas ou a um trabalho desconexo da realidade e de sua real função (FRANCISCHETT, 2008; RIBEIRO; FRANCISCHETT, 2021).

Essa prática pedagógica acrítica pode reforçar a educação alienadora e dificultar o emprego dos mapas enquanto ferramenta estratégica de análise e compreensão espacial. Como assevera Lacoste (1997, p.17): “Cartas, para quem não aprendeu a lê-las e utilizá-las, sem dúvida, não têm qualquer sentido, como não teria uma página escrita para quem não aprendeu a ler”.

No entanto, com a complexização da realidade socioespacial e recrudescimento das injustiças e desigualdades promovidas pelo avanço do sistema capitalista de produção, emergem discussões e propostas para que os mapas se tornem ferramentas de compreensão da produção e organização do espaço geográfico para os grupos oprimidos, a exemplo dos povos do campo.

Dito isso, trago esse texto como resultado de reflexões em que busco realizar aproximações teórico-metodológicas e teórico-práticas entre algumas das finalidades da Cartografia Participativa e as concepções e princípios da Educação do Campo. Ambas as discussões centram-se em promover possibilidades para que os povos do campo se apropriem dos elementos teóricos e metodológicos de forma emancipadora.

A construção desse artigo e as discussões aqui trazidas serviram de embasamento teórico-prático para que a Cartografia Participativa fosse utilizada na prática docente fundamentada numa perspectiva educacional problematizadora. A educação problematizadora se configura numa proposta permanente de formação e de transformação humana, resultante do conhecimento que o próprio estudante elabora quando ele mantém uma relação de dialogicidade com objeto de estudo mediado pelo professor onde ambos – professor e aluno, também em dialogicidade - aprendem e juntos caminham pelas veredas do conhecimento. É o aprender para

agir na realidade e transformá-la se contrapondo, portanto, à educação bancária (FREIRE, 1987; 2002).

Para a elaboração deste artigo fiz uso da pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória se caracteriza justamente por orientar a busca de maior conhecimento do pesquisador a respeito da temática tratada para que o tema, seus objetivos, problemáticas e percurso teórico e metodológico se tornem mais evidentes e exequíveis (RAUUP; BEUREN, 2013; GIL, 2008). Como parte de uma pesquisa, as reflexões teóricas aqui apresentadas se configuraram enquanto necessidade para compreensão teórico-metodológica e teórico-prática da cartografia participativa como processo educacional fundante para leitura crítica do território camponês.

MAPAS: INSTRUMENTO DE PODER

Os mapas buscam fazer uma representação próxima à realidade com seus símbolos e estilos, pois apresentam conteúdos que foram selecionados a partir da visão de quem o elabora e a partir das intencionalidades já predeterminadas, por isso não podem ser dissociados do processo do poder. As informações que contêm reproduzem, comunicam, por vezes não muito aparentes, as intencionalidades políticas que os mapas carregam (HARLEY, 2009).

Por assim ser, os mapas sempre foram utilizados no contexto das estratégias geopolíticas do Estado e de agentes hegemônicos de poder a fim de controlar, dominar uma porção do espaço geográfico (LACOSTE, 1997). Entretanto, esse entendimento e funcionalidade dos mapas não são comunicados no processo de ensino e aprendizagem à classe trabalhadora, pois a pedagogia tradicional não intenta promover a educação problematizadora e politizada, mas, sim, alienante. Na maioria das vezes, não eram\ são utilizados a fim de desenvolver o raciocínio espacial do estudante, de favorecer a formação do pensamento para além daquilo que o mapa representa ou até mesmo que questione as informações ali contidas tornando-o mapa um instrumento simplório (LACOSTE, 1997; RIBEIRO; FRANCISCHETT, 2021).

Harley (2009) discute como os mapas foram utilizados como estratégia geopolítica ao longo da história dos grandes impérios da humanidade. Ao serem apropriados, de formas e em momentos diferentes, como instrumentos de poder

para um grupo seletivo da população, o uso dos mapas esteve ligado ao exercício do poder territorial com a finalidade de territorializar o espaço geográfico e manter o controle e o domínio.

Por ter uma carga de poder, o mapa se configura como um instrumento que esteve disponível para poucos, enquanto grande parte da população não teve acesso. Como assevera Harley (2009, p.20):

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.

É por isso que Lacoste (1997) enfatiza tanto a necessidade da classe trabalhadora se apropriar desse saber, de ter capacidade para ler, interpretar um mapa e preconiza que esse processo seja orientado pela Geografia, seja enquanto ciência, seja enquanto disciplina escolar. Segundo o autor, esse instrumento se configura como uma estratégia que pode nos auxiliar a pensar o espaço para nele poder agir e intervir de acordo com as necessidades dos grupos excluídos do acesso a esses conhecimentos. Em suas palavras:

devem fazer uma análise espacial da crise em diferentes escalas, para ajudar na tomada de consciência coletiva dos problemas. Para ajudar os cidadãos ali onde eles vivem a tomar consciência das causas fundamentais que determinam o agravamento das contradições que eles sofrem diretamente (LACOSTE, 1997, p.95).

Para a prática docente comprometida com uma educação problematizadora se faz mister a utilização dos mapas nessa perspectiva crítica como uma ferramenta de educação que possibilite ao estudante a construção dos conhecimentos sobre as diversas realidades socioespaciais, dentre as quais a dos territórios camponeses que fazem parte de um contexto de exclusão e de contradições inerentes ao sistema econômico global.

Fazendo um interregno, no contexto da Geografia, área do saber a qual esse trabalho se situa, o trabalho na perspectiva crítica se torna ainda mais urgente no atual contexto da reforma curricular do ensino médio. Defendemos que esse é um momento de reafirmarmos ainda mais a prática pedagógica problematizadora para não incorreremos numa prática superficial e alienante (SILVA, *et al*, 2021a).

Desse modo, é com a intenção de colocar esse instrumento de poder disponível também para a classe trabalhadora que emerge a Cartografia Participativa: uma ferramenta que busca possibilitar que esses grupos pensem o território a partir dos conflitos e contradições em que estão inseridos e possam enfrentar o poder hegemônico propondo formas outras de relações sociais e organização territorial, como busco discutir a seguir.

CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO PARA DEFESA DO TERRITÓRIO CAMPONÊS

É pautada na prerrogativa de aproximar as populações excluídas do processo de produção desse saber, visibilizar e instrumentalizar a luta e resistência que emerge a Cartografia Participativa. A origem desse tipo de mapeamento está justamente nos espaços não escolares, nos movimentos sociais e de grupos de agentes não hegemônicos de poder que se apropriam desse instrumento como ato de resistência, de subversão e de contestação à ordem vigente que orienta a produção do espaço geográfico e de seus usos (ACSELRAD COLI, 2008; HARLEY, 2009; GOMES, 2017).

Deste modo, caracteriza-se por ter efetiva participação da população na confecção de um mapa, participação essa que não se encerra aqui, uma vez que “a partir do processo de construção de mapas, demandas são fortalecidas e há o reconhecimento de direitos, o que pode direcionar estratégias de atuação coletiva” (REDE NACIONAL DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL, 2014, p.7).

Araújo *et al.* (2017) acrescenta ainda que podemos conceituar a Cartografia Participativa como “uma abordagem interativa baseada nos conhecimentos das populações locais permitindo aos participantes desse processo criar seus mapas representando os elementos mais significativos para essa população” (ARAÚJO *et al.*, 2017, p.129).

As iniciativas de produção de mapas de forma participativa ganham robustez a partir da década de 1990 quando começam a ser disseminadas pelo mundo intenções e práticas de pesquisas que buscam trazer os saberes experienciais das populações marginalizadas para servirem de base das pesquisas, para se tornarem norteadoras das reflexões do pesquisador (ACSERALD; COLI, 2008). Aqui no Brasil,

esse tipo de cartografia surge na região amazônica a fim de dar visibilidade aos territórios dos povos tradicionais que ali realizavam a sua existência e atender à diversidade de realidades locais.

Destarte, seu uso visa fortalecer e reconhecer as demandas desses povos, fato que a cartografia tradicional não englobava. Isso se dá num contexto de avanço das fronteiras de expansão do capital e do mercado sobre esses territórios. Sendo assim, há predominância em cartografar e reconhecer os territórios dos povos indígenas, quilombolas, reservas extrativistas, projetos e reservas de desenvolvimento sustentável, projetos de assentamento, assentamento florestal, onde até hoje se concentra a maior parte desses mapeamentos (ACSERALD; COLI, 2008).

Para essa pesquisa, adotou-se a terminologia “Cartografia Participativa”, entendendo que o processo de construção dos mapas não será de maneira tão aprofundada como ocorre em outras propostas, como a Cartografia Social que chega a alcançar níveis de conhecimentos ancestrais e simbólicos. Portanto, demanda mais tempo e é de maior profundidade em relação à Cartografia Participativa, embora resguardem alguns pontos em comum (PELEGRINO, 2021).

O processo de mapeamento participativo permite às populações desenhar, com ajuda de profissionais, mapas dos territórios que ocupam, tomando conhecimento dos fenômenos ali distribuídos. Ademais, constitui-se como um ramo da ciência cartográfica que trabalha, de forma crítica e participativa, a elaboração de mapas, pois, se configura um meio de incluir esses grupos em tomadas de decisão sobre a organização do seu espaço, uma vez que esta questão fica restrita aos agentes hegemônicos de poder, como o Estado e empresas privadas (ACSELRAD; COLI, 2008; NAME; NACIF, 2013). Em vista disso, percebe-se que a Cartografia Participativa concede autonomia às populações envolvidas.

No âmbito da Geografia, abre possibilidades para fazer questionamentos dessa disciplina, como: Onde? Por que aí? Onde começa, onde termina determinado fenômeno? Questionamentos básicos que contribuem para o raciocínio espacial e possibilitam que o estudante construa o seu pensamento espacial a fim de compreender a produção do espaço geográfico de forma crítica e política (BRASIL, 1997).

Dito isso, como a Cartografia Participativa pode ser empregada como ferramenta educativa a partir das concepções e princípios da Educação do Campo?

É preciso destacar que a categoria território é fundante para se alcançar tal intento, pois ela é basilar tanto para a Cartografia Participativa quanto para a Educação do Campo.

O território é marcado por relações de poder projetadas sobre determinada porção do espaço, ou seja, é o espaço geográfico dominado ou apropriado. Assim, para o entendimento do território, se faz necessário ter essa compreensão (HAESBAERT, 2013; 2014).

Haesbaert (2004) adverte que o poder inerente ao território pode ser tanto por apropriação quanto por dominação. A apropriação se aproxima mais do âmbito pessoal, daquilo que é vivido pelo indivíduo ou grupo social, à sua identificação com o território articulada ao valor de uso, enquanto a dominação está associada ao valor de troca e às intenções de explorar os recursos naturais do território dando-lhe funções específicas. O autor esclarece ainda mais: “Em geral, os grupos hegemônicos se territorializam mais por dominação do que por apropriação, enquanto que os povos ou grupos subalternizados se territorializam muito mais por apropriação do que por dominação” (HAESBAERT, 2013, p.27, tradução nossa). Essas características de apropriação e dominação criam territórios que ora podem se aproximar mais do funcional, ora do simbólico.

O território na visão funcional está na perspectiva territorial de dominação, geralmente identificada com os grupos hegemônicos que dominam e subalternizam outros povos e utilizam o território apenas como espaço de produção econômica como faz o agronegócio com o espaço rural. Essa visão se coaduna com a perspectiva trazida pela Educação Rural construída não com os sujeitos do campo, mas com os grandes latifundiários empresariais que introduzem novos usos agrícolas da terra e dos territórios respaldados na modernização conservadora e em inovações técnicas intensificando a divisão territorial do trabalho e os processos de exclusão e desigualdades socioespaciais (SANTOS; SILVEIRA, 2008).

Ademais, essa concepção de território funcional perpassa o paradigma do capitalismo agrário em que a solução para desenvolvimento do campo e melhoria da vida dos camponeses estaria em se articular com o agronegócio, se integrando aos grandes sistemas agroindustriais mantendo a relação de subordinação aos ditames hegemônicos. Reporto-me a Oliveira (2007) que denomina essa situação de “agronegocinho”.

Por outro lado, existem aqueles que veem o território com significado mais abrangente, enxergando essa porção do espaço geográfico como espaço de vida, um espaço onde se realizam todas as dimensões da existência humana. É uma visão multidimensional que possibilita leituras amplas sobre o território (FERNANDES 2008; 2012). É nessa concepção que a Educação do Campo e a Cartografia Participativa se fundamentam. Uma visão mais integradora abarcando tanto a materialidade como também a dimensão simbólica do território.

É a partir desse entendimento que os sujeitos do campo podem construir saberes mais críticos sobre o território camponês considerando-o como o espaço de vida, onde os camponeses mantêm suas relações sociais familiares e constroem a sua existência estabelecendo, também, relações entre si e com a natureza de forma diferente, mas não por isso inferior (FERNANDES, 2008; 2012).

Nesse contexto, a Cartografia Participativa entra em cena como instrumento que contribui para legitimar o poder territorial dos povos do campo, bem como ampliar o conhecimento sobre esses territórios e dar visibilidade aos fenômenos socioespaciais que ali acontecem. Lançar mão desse instrumento de saber e poder com aqueles que têm concepções e princípios acerca do que é viver do/no campo. Assim, ela se configura como mais uma estratégia para promoção do que Freire (1987) chamaria de educação problematizadora a fim de possibilitar a construção de saberes mais críticos sobre o campo em suas dimensões culturais, políticas, econômicas a partir da realidade dos discentes.

Pautados na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987), que também embasa a Educação do Campo, os sujeitos devem ser capazes de fazer a leitura de sua realidade com a mediação do professor e construir uma visão crítica que oriente a tomada de decisão promovendo, assim, a ação para libertação, fato que se configura como uma das premissas da Pedagogia do Oprimido. Essa pedagogia vem para impulsionar a voz e os interesses das populações que por séculos foram invisibilizadas, silenciadas e excluídas.

Para Molina (2021), um dos fundamentos da Educação do Campo é justamente a produção coletiva de conhecimento. No âmbito de uma pesquisa científica, como está em andamento, a geração de dados que irão subsidiar a reflexão do pesquisador deve ser com os sujeitos do campo, tornando-os protagonistas do processo de construção do saber, e não apenas uma coleta de

dados sobre a realidade a ser investigada a partir da ótica do pesquisador tão somente.

Deste modo, a Cartografia Participativa se torna esse instrumento de produção coletiva de conhecimento, de elaboração do saber sobre o território que por séculos ficou restrito aos agentes hegemônicos de poder. São conhecimentos e cartografias produzidas por esses sujeitos que podem emancipar-se da condição em que foram colocados. Configura-se como alternativa, como caminho de subversão dos grupos oprimidos, a exemplo das populações do campo. Ademais, vem para legitimar a autonomia e protagonismo na produção do saber espacial e reconhecer que os sujeitos do campo têm seus saberes, seus conhecimentos, além de produzirem alimentos e cultura.

Logo, a Cartografia Participativa se mostra como um dispositivo didático que favorece a compreensão do território camponês. Essa perspectiva se alinha com o Decreto 7.352/2010 que preconiza no artigo 6 que:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010).

Além disso, permite que o professor desenvolva sua prática a partir do entendimento de que teoria e prática mantêm uma relação indissociável criando meios para que o estudante faça a confluência entre teoria com a sua realidade vivida. Como orienta o Decreto 7.352/2010, é preciso pensar em propostas político-pedagógicas que vise estimular:

o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2010, p.1).

O MST também traz essa perspectiva ao asseverar que na sala de aula os estudantes não devem apenas se portar como seres passivos, receptáculos de informações trazidas pelo professor, o que configura a educação bancária discutida por Freire (2002). Ao contrário, a sala de aula se torna um ambiente em que os estudantes colocam em prática os instrumentos teóricos discutidos nas aulas para leitura de mundo, de sua realidade, de suas experiências de vida, como preconiza a

educação problematizadora. A Cartografia Participativa aporta neste princípio pedagógico. Em sala de aula se configura como um poderoso instrumento para nossos estudantes, pois:

Os protagonistas são os sujeitos do conhecimento, crianças e jovens escolares que ao grafar suas trajetórias, histórias de vida, contextos sociais, compartilham experiências, ouvem, falam, expressam-se oralmente, em textos e imagens. E assim criam-se as possibilidades pedagógicas [da cartografia participativa] (GOMES, 2017, p.103).

Com isso, abrem-se possibilidades de se formar um mapeador com consciência espacial que domine a linguagem cartográfica para leitura crítica do território e que saiba fazer o que Lacoste (1997) preconiza: pensar o espaço para agir de forma mais eficaz perfazendo a relação teoria-prática da Educação do Campo. É o aprender para agir a partir de sua realidade.

No entanto, quando a Educação do Campo se refere à realidade, esta não concerne tão somente àquela que é próxima ao sujeito, mas ao mundo e tudo aquilo que nele existe e que pode ser apreciado, compreendido, transformado mesmo que esteja espacialmente distante dos sujeitos. O mundo é a realidade onde se deve debruçar e compreender a partir do espaço local, é uma totalidade em que o local se reflete no global e o global se reflete no local. A compreensão socioespacial, portanto, deve se dar de forma transescalar, partindo do local, indo para o regional, nacional alcançar o global para refazer o processo e retornar ao local (MST, 1996).

Essa visão transescalar é discutida por Lacoste (1997, p.95). Em suas discussões, afirma que a Cartografia nos ajuda a

fazer a análise em termos concretos e precisos [das] contradições tais como elas se manifestam ao nível local, sobre os locais de trabalho e da vida cotidiana, sem esquecer as condições ecológicas, que são, frequentemente, um fator de agravamento. Em seguida, é possível mostrar com precisão que essas contradições locais, que podem ser completamente excepcionais, decorrem de uma situação "regional" de conjuntos espaciais mais vastos que se caracterizam por contradições, as quais convêm levar em consideração em termos mais abstratos e mais gerais. É então possível passar à análise nacional e internacional, onde as contradições devem ser expressas num nível cada vez mais avançado de abstração, continuando a ficar solidariamente articuladas à análise das contradições ao nível regional e local, dos quais as pessoas têm, ao menos em parte, a experiência concreta (LACOSTE, 1997, p.95).

Ou seja, o conhecimento elaborado de seu território advém desse trânsito entre espaço local e global fazendo com que o sujeito adquira capacidade de análise

mais ampliada e uma visão mais abrangente e integradora de sua realidade particular.

E é nesse contexto que a Cartografia Participativa se configura em um caminho de educação problematizadora e de defesa do território camponês, pois busca refletir sobre os territórios das populações excluídas, o espaço que lhe é próximo, singular, onde o sujeito imprime a sua identidade e seu jeito de ser e de viver. É um meio de compreender melhor a situação local em que cada um se encontra no contexto de uma totalidade socioespacial.

Como discuto até aqui, a Cartografia Participativa se configura nesse importante instrumento que pode contribuir para que os estudantes construam uma visão crítica sobre o campo, um instrumento que ajuda a “entender os resultados da vida humana em sociedade; colocar em evidência as contradições que ordenam e desordenam o espaço geográfico; captar como o espaço influencia as relações sociais e de como ele é apropriado pela sociedade” (RIBEIRO; FRANCISCHETT, 2021, p.4). Isto posto, como operacionalizar essas premissas aqui discutidas para que o estudante apreenda essas contradições e conflitualidades presentes no território?

Para tal intento, entendo que o professor de Geografia pode partir de uma categoria de análise complementar: a paisagem geográfica, justamente porque a paisagem é a forma visível mais comum e a categoria de análise da Geografia que mais se aproxima da realidade dos sujeitos, uma vez que pode ser apreendida por todos os seus aspectos congênitos e sensoriais (SANTOS, M., 2008b).

O autor supracitado afirma que a dimensão da paisagem está no âmbito da percepção, pois é tudo aquilo que chega aos sentidos do indivíduo. E é nesta perspectiva que se faz uso do conceito trazido por Santos, M., (2008a): a paisagem é tudo aquilo que nós vemos, tudo o que nossa visão alcança, desse modo, pode ser definida como domínio do visível, o que nossa visão consegue enxergar. No entanto, o teórico ressalta que não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons (SANTOS, M., 2008b).

Santos, D., (2018) afirma que a paisagem geográfica é considerada um nível de compreensão anterior ao do território. Ou seja, para se chegar ao entendimento do campo como território, em nosso caso, é propício perpassar pela paisagem geográfica, pois todo território tem uma paisagem, como afirma também Souza (2020). Para a autora, a paisagem geográfica é reveladora dos usos do território,

portanto, não é estática, ao contrário, está em constante movimento concomitantemente aos processos de desterritorialização e reterritorialização. Ademais, denota os crescentes processos de desigualdades socioespaciais que o capitalismo produz, haja vista que os usos do território mudam para atender aos interesses hegemônicos, questões imprescindíveis para a compreensão crítica no âmbito da Geografia.

Aqui trago outro ponto a respeito do território camponês que pode se notar a partir da sua paisagem geográfica: a conflitualidade existente entre duas perspectivas antagônicas, a dos camponeses e a do agronegócio. São territórios que se encontram em disputas não só no âmbito material, mas no âmbito das ideias (FERNANDES, 2008; 2012).

São modos de vida em disputa, práticas sociais, modos de relações com a natureza que se encontram em conflitualidade e isso se nota pela paisagem geográfica. Naquela do agronegócio predomina a grande escala, a homogeneidade caracterizada pelas monoculturas que se estendem por imensas áreas, a degradação ambiental. Já o território camponês se expressa numa paisagem heterogênea cheia de gente, de moradias, de cultura material e imaterial, da policultura e de cuidado e respeito com os elementos da paisagem natural (FERNANDES, 2008; 2012).

Essa conflitualidade está presente no município de Cardeal da Silva, BA, onde a Cartografia Participativa será integrada à prática docente como ferramenta para construção de um saber mais crítico e problematizador sobre o campo. Isto porque, conforme o Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR), de um total de 23.995 hectares de propriedades rurais cadastradas, mais de 40% pertencem a empresas ligadas à indústria de papel e celulose. Isto num município em que 67% da população mora no espaço rural, conforme o IBGE, 2010. Ademais, de um total de 270 propriedades, 54 concentram 74 % do espaço rural em hectare, enquanto as pequenas propriedades (136) abarcam apenas 5%.

Esses dados refletem a contradição da realidade agrária brasileira se materializando na escala do lugar: grandes extensões de terra em mãos de poucos, favorecendo a concentração fundiária, enquanto do outro lado, muitas famílias de camponeses com pouca ou nenhuma terra e com seus territórios sob ameaça. Essa é a realidade socioespacial do local onde a pesquisa está sendo desenvolvida que não difere da realidade brasileira e de outros países da periferia do capitalismo.

Deste modo, a Cartografia Participativa se configura numa estratégia pedagógica que pode revelar esses fenômenos geográficos que tendem a ser naturalizados quando não se tem um saber mais crítico e uma leitura sócio-política da realidade.

Infelizmente, ainda, as forças capitalistas são avassaladoras por sobre esses territórios camponeses. Como afirma Fernandes (2008, p.17) “o território capitalista se territorializa destruindo os territórios camponeses [...]”. E é por isso que entendo que, enquanto professor de Geografia que vivencia uma realidade escolar camponesa, preciso desenvolver uma prática docente que venha fortalecer ainda mais o território camponeses a fim de possibilitar que construam posicionamentos de defesa de seus próprios territórios.

Portanto, na paisagem do território, enquanto produto do trabalho social, estão impressos os conflitos inerentes à sociedade de classes, que é desigual, o que redundará em diferentes paisagens e/ou supressão de uma por outra (s). Ademais, a paisagem do território expressa os valores do grupo social que a produz, ao mesmo tempo que condiciona a repetição desses valores que são expressos nas formas, nos movimentos, nas cores da paisagem de um determinado lugar. Daí ser de suma importância a defesa dos territórios camponeses e de sua paisagem geográfica.

Por ser heterogênea, devemos ir além da aparência da paisagem e buscar a essência por trás dela. Cavalcanti (2010) infere que a análise da paisagem que procura compreender o processo de produção do território deve avançar para o entendimento de suas determinantes mais objetivas.

Destarte, a partir da verificação das transformações da paisagem, dos elementos que a compõem, pode-se perceber e refletir sobre as contradições que estão no âmago do processo de produção do território e da vida, sobre as ideias e valores, técnicas e hábitos que são intrínsecos à paisagem cultural/geográfica. Estas considerações sobre a paisagem geográfica contribuem para a compreensão do campo enquanto território de vida camponesa e de suas contradições e conflitualidades e, portanto, de luta pela vida.

Assim sendo, o processo participativo de construção de mapas pode se dar por meio da análise e descrição – procedimentos básicos da Geografia – da paisagem do território camponês, verificando suas transformações a fim de refletir e compreender sobre os rebatimentos socioespaciais dessas transformações. Reflexão esta oriunda, justamente, dos mapas e das informações ali colocadas: os símbolos, o título, a legenda - elementos que são adicionados a partir da própria

realidade dos participantes. Dessa maneira, o mapa como instrumento pedagógico e com todos os seus elementos contribui para dar visibilidade aos saberes dos sujeitos do campo que a cartografia tradicional invisibiliza, além de situar os territórios camponeses no contexto do sistema capitalista de produção.

Portanto, o processo da Cartografia Participativa se articula com uma prática docente pautada numa educação problematizadora, visto que, infelizmente, os camponeses ainda recebem uma educação urbanocêntrica e que contribui para o afastamento de suas realidades no espaço escolar, fato esse que se intensificou ainda mais no contexto do ensino remoto em que a realidade dos povos do campo foram desconsideradas pelos poderes públicos constituídos intensificando ainda mais as desigualdades socioespaciais.

Como afirmado em oportunidade anterior, a Educação do Campo

se propõe a construir um projeto e políticas de educação com os próprios sujeitos, (re)afirmando seus direitos e suas pedagogias, ao tempo que contrapõem ao modelo de educação domesticadora fomentado pelo capital que oprime, conforma e escraviza (OLIVEIRA, *et al*, 2021b, p.193).

Por isso esse intento de trazer a Cartografia Participativa para sala de aula como instrumento de educação problematizadora pautada na emancipação dos sujeitos, como preconiza o Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 que orienta a utilização de metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo integrou a fase exploratória de investigação científica a fim de trazer mais conhecimentos do pesquisador a respeito da temática tratada para que o tema, seus objetivos, problemáticas e percurso teórico e metodológico fossem materializados de forma indissociáveis no curso da investigação.

Como aqui discutido, os mapas são importantes instrumentos de saber, de conhecimento e de poder sobre o território. Por assim ser, esteve por séculos em mãos dos grupos hegemônicos que utilizavam essa ferramenta como estratégia geopolítica para manter sua dominação sobre o espaço e suas populações. Impérios, reinos, Estados modernos, grupos capitalistas fizeram e fazem uso desse importante instrumento de poder.

Por outro lado, os povos do campo foram/são marginalizados de diversas formas quanto ao acesso aos mapas como ferramenta estratégica de conhecimento dos seus territórios. Nesse contexto, predomina o uso de forma superficial e positivista, rebatimentos do processo educacional tradicional em que foram instrumentalizados.

É nesse contexto que surge a Cartografia Participativa. Vem para impulsionar, amplificar a voz e os interesses dos grupos excluídos e marginalizados. O processo de produção dos mapas pelos camponeses contribui para o entendimento de seus territórios, para ampliação de uma visão crítica e científica do espaço, para dar visibilidade aos seus modos de vida que não são considerados como deveria pela cartografia tradicional. Esse processo coletivo de produção do conhecimento pode culminar em estratégias para tomadas de decisão e ordenamento e defesa do território.

Em vista disso, a Cartografia Participativa tem muito a contribuir com o projeto de sociedade trazido pela Educação do Campo, pois ambas as discussões emergem de processos que buscam a emancipação dos sujeitos ora oprimidos, em especial os camponeses. A partir disso, coletivamente, vem a construção de estratégias para nortear a vida e as relações sociais que se dão no/com o espaço geográfico. E é nesse ambiente de coletividade, de participação que ocorre a educação que busca transformar, modificar a nossa realidade, ensinar e aprender como um processo dialógico em que os sujeitos envolvidos ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Por fim, a Educação do Campo tem outro projeto de sociedade, orientada por suas concepções e princípios que buscam a transformação social de cada pessoa para que, coletivamente, emergja uma sociedade embasada em princípios mais humanistas, em que todos os seres humanos em suas diversidades, em suas mais variadas dimensões, possam transformar radicalmente essa sociedade capitalista e desigual.

As discussões aqui postas foram balizadoras de toda pesquisa de Mestrado por meio da qual busquei alternativas para uma prática docente problematizadora.

REFERENCIAS

ACSELRAD, Henri; COLI, Luis Régis. Disputas cartográficas e disputas territoriais In: ACSELRAD, Henri (Org.) **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

ARAÚJO, Franciele Eunice; ANJOS, Rafael Silva; ROCHA-FILHO, Gilson Brandão. Mapeamento participativo: conceitos, métodos e aplicações. **Bol. geogr.**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 128-140, 2017. Disponível em: < <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/31673>> Acesso em 24 Jun. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em: 31 Out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e geografia**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, v.5,1997.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: EPSJV; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. Disponível em: < https://www.academia.edu/15087143/DICION%C3%81RIO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_PDF_1_> Acesso em: 16 jun 2020

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Entrando nos territórios do Território**. Londrina-PR: [s. n.], 2008. Trabalho apresentado ao Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 3, 2007, Londrina-PR. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes_2008.pdf> Acesso em: 21 Out. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A Cartografia escolar crítica. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 01-14, 2008. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-cartografia-escolar-critica.pdf>. Acesso em: 31 Out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002. Cap. 2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. Cartografia social e geografia escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017. Disponível em <<https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/488>> Acesso em 24 jun. 2021.

HAESBAERT, Rogério. Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. **Cultura representaciones soc.** Ciudad de México v.8 n.15, p. 9-42, Set./2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001> Acesso em 01 Set. 2017.

HAESBAERT, Rogério. Territórios em disputa: desafios da lógica espacial zonal na luta política. **Revista Campo-Terrório**. Edição especial do XXI ENGA, v. 9, n. 18, p. 1-17, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27063/14690>> Acesso em 01 Set 2017.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios á multiterritorialidade**. Porto Alegre, Setembro de 2004. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>> Acesso em 01 Set. 2017.

HARLEY; Brian. Mapas, saber e poder. Tradução: Mônica Balestrin Nunes. **Confins**, França, n.5, p.19-51, 2009. Disponível em: <<http://confins.revues.org/index5724.html>> Acesso em:18 Jul. 2021. Título original: Le pouvoir des cartes et la cartographie.

LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve**, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 4. ed. Campinas, SP: Papiрус, 1997. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/3-Geografia\(YvesLacoste\).pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/3-Geografia(YvesLacoste).pdf)> Acesso em 08 set. 2013.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/5142259-Avancos-e-desafios-na-construcao-da-educacao-do-campo-monica-castagna-molina-helana-celia-de-abreu-freitas.html>> Acesso em: 19 mai. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. **Seminário pesquisa na Educação do Campo**: reflexões sobre a produção de TCC nas LEDOCS. [S. l.: s. n.], 20 de maio de 2021. 1 vídeo (2 h 30 min.). Canal comunicação do CETENS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pNEer35K6m8&t=3195s>> Acesso em 20 de maio de 2021

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da educação no MST. São Paulo, n. 8, p.1-33, 1996. Disponível em: <<https://mst.org.br/download>> Acesso em: 28 jun. 2021

NAME, Leo; NACIF, Cristina Lontra. Notas sobre mapas, mapeamentos e o planejamento urbano participativo no Brasil na perspectiva de uma cartografia crítica. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias sociales**. Barcelona, Espanha. v. 18, nº1018, p. 1-10, março/2013. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1018.htm>> Acesso em: 08/04/2016.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo-SP: FFLCH/Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, Saul Lomba Bulhosa *et al.* Educação do Campo e o ensino remoto: quais processos formativos cabem numa tela?. **Revista Binacional Brasil-Argentina**: Diálogo

Entre As Ciências. Vitória da Conquista-BA, v.10, n.2, p. 185-199, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/9718>> Acesso em: 02 fev. 2022

PELEGRINA, Marcos Aurélio. Cartografia social e uso de mapeamentos participativos na demarcação de terras indígenas: o caso da TI Porto Limoeiro-AM. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 136-152, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/138814>>. Acesso em: 7 mar. 2022.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.) **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2013, p. 76-97

RIBEIRO, Rômulo Afonso Santos; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A Cartografia escolar crítica e as tecnologias no ensino de Geografia. **Signos geográficos**, Goiânia-GO, v.3, p.1-17, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/67454>>. Acesso em: 31 Out. 2021.

SANTOS, Douglas. De volta às discussões sobre o significado de paisagem e outras avenças In: **Ateliê Geográfico** - Goiânia-GO, v. 12, n. 2, p. 39-52, ago/2018. Disponível <<https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/55830>> Acesso em: 13 jul. 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. 4ª edição. São Paulo: Edusp, 2008a.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. 6ª edição. São Paulo: Edusp, 2008b

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2008.

SILVA, Matheus Gomes da. *et al.* A BNCC, a redução da carga horária de Geografia e o dilema da seleção dos conteúdos: um debate necessário. **Revista Ensino de Geografia**. Recife, v. 4, n. 3, p. 213-230, 2021a. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/250603>> Acesso em: 02 fev 2022.

SOUZA, Maria Adélia de. **Encontro com Maria Adélia de Souza: As categorias geográficas em Milton Santos** [S. l.: s. n.], 04 de Agosto de 2020. 1 vídeo (2 h 46 min.). GEPEGEO - UFMG. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gAl0A6o9gZk>>. Acesso em: 04 Ago. 2020.

4 ARTIGO 3

A CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA COMO PROCESSO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO MUNICÍPIO DE CARDEAL DA SILVA- BA

Autor: Matheus Gomes da Silva

RESUMO

Apresento neste artigo as discussões de pesquisa de Mestrado em que busquei verificar as possibilidades da Cartografia Participativa enquanto processo educacional, para (re) elaboração de conhecimentos sobre o campo e suas especificidades socioespaciais. A pesquisa foi do tipo Qualitativa e fiz uso de oficinas de Cartografia Participativa para geração dos dados e do produto. Os dados gerados foram analisados à luz do Método Hermenêutico-Dialético e a partir deles surgiram categorias importantes para a Educação do Campo que orientaram a escrita do texto, quais sejam: Território simbólico/imaterial; Usos do território; Trabalho no campo. Como produto final, tivemos um mapa elaborado coletivamente por meio do qual buscamos dar visibilidade e comunicar alguns dos elementos representativos da paisagem do território camponês do Serradinho, em Cardeal da Silva-BA. Como resultados apontamos possibilidades da Cartografia Participativa enquanto processo educacional e ferramenta pedagógica na Educação do Campo que contribui para o fazer pedagógico e que dá visibilidade ao território camponês comunicando suas especificidades socioespaciais, contradições e conflitos, o que pode provocar reflexões sobre a forma de organização do campo no contexto da sociedade atual.

Palavras-chave: Cartografia Participativa. Território camponês. Educação do Campo.

ABSTRACT

In this article, I present the Master's research discussions in which I sought to verify the possibilities of Participatory Cartography as an educational process, for the (re) elaboration of knowledge about the field and its socio-spatial specificities. The research was Qualitative and I used Participatory Cartography workshops to generate data and the product. The generated data were analyzed in the light of the Hermeneutic-Dialectic Method and from them emerged important categories for Rural Education that guided the writing of the text, namely: Symbolic/immaterial territory; Uses of the territory; I work in the field. As a final product, we had a map collectively prepared through which we sought to give visibility and communicate the specificities of the peasant territory of Serradinho, in Cardeal da Silva-BA. As a result, we point out possibilities of Participatory Cartography as an educational process and pedagogical tool in Rural Education that contributes to the pedagogical work and that gives visibility to the peasant territory, communicating its socio-spatial specificities, contradictions and conflicts, which can provoke reflections on the form of organization of the field. field in the context of today's society.

Keyword: Participatory Cartography. Peasant territory. Field Education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo se configura num processo político-pedagógico que busca possibilitar que povos do campo tenham acesso a conhecimentos técnicos e teóricos a fim de se tornarem instrumentalizados para tarefa histórica de construir o campo e uma sociedade fundamentados em outros ideais (CALDART, 2002; MOLINA; FREITAS, 2011). E esse objetivo se faz presente na perspectiva pedagógica da Educação do Campo. Diante disso, é mister que se busque processos educacionais que contribuam para problematização da realidade socioespacial ora vigente e a Cartografia Participativa se configura numa das ferramentas que dialoga com esse objetivo.

Neste trabalho, compreendo a Cartografia participativa como um processo educacional onde se dá uma efetiva participação dos sujeitos na confecção de um mapa e onde, as contradições e conflitos inerentes, bem como aspectos socioespaciais presentes no território são evidenciados e fenômenos geográficos ficam mais evidentes (ACSERALD; COLI, 2008). Um processo educacional que, como asseveram Rizzatti *et. al* (2020, p.5), nada mais é que um caminhar em que se:

Oportuniza um mapeamento e uma superação do senso comum, levando o sujeito a compreender que o conhecimento é advindo da produção humana, sendo resultado de investigações que envolvem os domínios e aspectos científicos, tecnológicos, históricos e/ou sociais, não sendo, portanto, neutro.

É a partir destas reflexões que trago a Cartografia Participativa neste bojo, um processo que pode viabilizar uma educação problematizadora, aquela em que o próprio estudante, assumindo a posição de protagonista de sua história, elabora e/ou reelabora o seu saber alcançando um nível mais sistematizado e crítico. Isso pode culminar em ações e propostas transformadoras, que é o intento de uma educação politicamente comprometida (FREIRE, 1987).

O início dessa pesquisa se dá em 2019 quando, no decurso das aulas de Geografia, fui percebendo nos discursos dos estudantes comportamentos preconceituosos e pejorativos sobre o campo e suas especificidades socioespaciais, tais como: i) “lugar de gente atrasada”, ii) “lugar de roceiro”, iii) “lugar ruim de morar” etc.

Notando este comportamento, iniciei o processo de reflexão e problematização desses sentidos buscando formas de interferir nessa realidade,

pois uma visão mais positiva do campo – no que concerne à cultura e costumes, a economia de base familiar, o modo de produção agroecológico e sua relação com a natureza, a forma de organização espacial, a relação com a terra e o trabalho, dentre outras – interferem e contribuem para a emergência de um posicionamento político em defesa desse território e dos povos que ali vivem.

É mister contextualizar esse comportamento dos estudantes e da escola de distanciamento de sua realidade camponesa que não se configura apenas como um problema deles, mas resultante de um processo histórico de negação do campo pelos agentes hegemônicos de poder, dentre os quais o Estado brasileiro, que ao tempo que se ausentou de políticas públicas para os povos do campo em sua diversidade e modo de vida, financiava o modelo econômico agroexportador, pacotes tecnológicos e de venenos e expansão do latifúndio. Concomitantemente, implementou o paradigma da Educação Rural na educação dos povos camponeses, o que redundou neste processo de negação do campo e de seu povo. (CALDART, 2002; MOLINA; FREITAS, 2011).

Portanto, o objetivo deste artigo consiste em refletir sobre o processo educacional centrado na Cartografia Participativa como ferramenta que possibilita a (re) elaboração do saber crítico/problematizador sobre o campo à luz da Educação do Campo.

Defendo que os resultados aqui trazidos podem demonstrar como a cartografia participativa, em seus aspectos pedagógicos e metodológicos, pode contribuir para uma educação problematizadora, para o respeito à diversidade dos povos do campo e para valorização de suas singularidades socioespaciais. Ademais, essa pesquisa contribui para esse movimento político que é a Educação do Campo, bem como servir para ampliar o arcabouço teórico, metodológico e empírico desse projeto de sociedade.

As reflexões aqui trazidas giram em torno da problemática central de toda a pesquisa de Mestrado em que discuto como o processo de feitura coletiva de mapas - A Cartografia Participativa - pode contribuir para a elaboração de um saber sistematizado e crítico sobre o campo e suas especificidades socioespaciais com intuito de possibilitar o fortalecimento do território camponês.

Portanto, busco neste artigo apresentar os resultados de pesquisa de mestrado que envolve a utilização da Cartografia Participativa, embasada numa

perspectiva de educação problematizadora, como processo educacional no/do Campo.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O enfoque epistemológico desta pesquisa é o materialismo histórico-dialético, pensamento filosófico que ajuda a entender que o ser humano se transforma a partir de sua prática e a partir de sua interação com o mundo e com suas condições concretas de existência.

A partir dos objetivos propostos para essa pesquisa, penso que o que ocorre nesse processo é um movimento do pensamento por meio da análise e reflexão da materialidade histórica da vida dos sujeitos da pesquisa para que haja compreensão crítica dessa mesma realidade nas diversas escalas espaciais. Como assevera Pires (1997, p.87):

movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado.

Considerado esse enfoque epistemológico, elegi como método de abordagem a Pesquisa Participante. Conforme Demo (1982), se caracteriza por fazer uma articulação do processo investigativo com o educacional, ou seja, tem uma intencionalidade educativa para com os sujeitos que ampliam o conhecimento sobre o tema pesquisado à medida que vão elaborando, construindo, investigando e descobrindo novas informações.

Na fase de geração dos dados, cuja elaboração dos mapas do território camponês a partir da Cartografia Participativa é intrínseca enquanto processo educacional, fiz uso de oficinas que, conforme apontam Spink, Menegon e Medrado (2014), se caracterizam por serem espaços de diálogo entre os participantes. Além disso, se configura num espaço de produção coletiva de sentidos e de novos conhecimentos a partir de momentos de conflitos, controvérsias e negociações, características estas que se alinham com a perspectiva da Cartografia Participativa. Tendo essas possibilidades, os autores defendem as oficinas como estratégia metodológica para a geração de dados de pesquisa.

Essa concepção de oficinas trazida pelos autores supracitados dialogam com um dos princípios da Educação do Campo trazido pelo Decreto 7.354/2010 que afirma que deve se criar espaços públicos de investigação e articulação de experiências que dialoguem com o desenvolvimento social dos sujeitos do campo.

Para análise e reflexão das falas registradas durante o processo educacional de mapeamento participativo busquei me embasar no Método Hermenêutico-Dialético (MHD) proposto por Minayo (2002; 2004). O Método se coaduna tanto com o enfoque epistemológico da pesquisa, quanto com o referencial teórico e a fase de geração dos dados e produção do relatório.

O MHD consiste na arte de interpretar os dados considerando não apenas a situação ao qual foi gerado, mas o contexto da fala e da linguagem. Isto porque na perspectiva do MHD entende-se que a fala do sujeito, para ser entendida, necessita ser colocada em seu contexto sócio-histórico e totalizante ao qual é produzida, bem como ser articulada com as condicionantes do momento histórico, pois nada se constrói sem se articular com a história, como assevera Minayo (2002; 2004;).

Ademais, o MHD permite que se faça o movimento dialético entre a especificidade do objeto investigado e a totalidade da realidade, pois, embora a fala tenha um contexto particular, ela possui um papel revelador da totalidade da realidade fazendo com que, quando da análise e interpretação dos dados, se exerça uma atitude crítica buscando compreender, esclarecer e contestar a realidade pesquisada (NETTO; CHAGAS, 2019). Como afirma Minayo (2002, p.99), o MHD ajuda a expressar "a realidade conflitiva das desigualdades, da dominação, da exploração e também da resistência e da conformidade". Por conseguinte, é um método que me permite contextualizar o processo da geração dos dados, o processo e produto educacionais e me permite exercer uma atitude crítica sobre o fenômeno estudado.

Para reunir os participantes para esta pesquisa, fiz uma apresentação da proposta para os estudantes que moravam no território do Serradinho, que seria mapeado coletivamente. Obtive a participação de dez estudantes, todos moradores desse lugar ou dos arredores. Tivemos 07 meninas e 03 meninos, entre 15 e 18 anos, pertencentes às 1ª e 2ª séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Dr. José Antônio de Araújo Pimenta, em Cardeal da Silva-BA. As oficinas aconteceram entre os meses de Maio e Agosto de 2022 em encontros de 2h/aula, seguindo o calendário letivo da unidade escolar.

Durante as oficinas, enquanto pesquisador, fui registrando em áudios, fotografias e nos diários de campo, as informações e falas dos participantes.

Em seguida, na fase de tratamento das falas gravadas, fiz a transcrição sequencial dos áudios. Esse tipo de transcrição ocorre da seguinte forma: escuta-se toda a gravação, depois os trechos da discussão onde se percebe processos de interação, negociação, conflitos e que apresentam informações pertinentes à pesquisa são selecionados e transcritos (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014). A transcrição sequencial foi basilar para essa fase da pesquisa, pois obtive uma gama muito ampla de falas e, em alguns momentos, em se tratando do público de participantes - estudantes do ensino médio - registraram-se falas que não se articulavam diretamente à pesquisa, principalmente nos momentos mais livres de feitura dos mapas. Além dos áudios, foram selecionadas as fotografias e leitura reflexiva dos diários de campo.

Por fim, a fase de análise e interpretação dos dados gerados durante o processo educacional. Para esse momento, elaborei categorias de análise empíricas a partir da leitura dos registros e da identificação de ideias centrais que estavam presentes nas falas dos participantes, como orienta o MHD. Nessa fase, busquei aglutinar em três grandes temas os elementos e ideias mais comuns presentes nas falas dos participantes que se relacionavam entre si e que corroboram a tese de que a Cartografia Participativa se configura como uma estratégia para elaboração de um saber mais crítico sobre o campo numa perspectiva problematizadora. Abaixo (Quadro 1), uma síntese das categorias empíricas elaboradas e embasadas nas orientações de Minayo (2004).

Quadro 1: Categorias empíricas da Educação do Campo que surgiram do processo de Cartografia Participativa

<p>Categoria 1: Território simbólico/imaterial</p>	<p>Agrupamento de ideias que envolvem o (re) conhecimento do território tanto na dimensão imaterial e material, com elementos presentes na paisagem geográfica do território, quanto na dimensão simbólica com elementos culturais presentes na paisagem do território relacionados com a subjetividade dos estudantes, com suas relações territoriais, com os movimentos da vida e da cultura camponesa.</p>
<p>Categoria 2: Uso do</p>	<p>Presença de falas, ideias que concerne às formas de uso do território em que são refletidas ações tanto dos povos</p>

território	do campo quanto dos latifundiários e seus rebatimentos no território.
Categoria Trabalho no campo	3: Síntese dos posicionamentos que envolvem o trabalho na perspectiva do modelo atual de desenvolvimento de atividades econômicas no campo, o capitalismo, em contraposição à visão da Educação do Campo.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A discussão a partir das categorias empíricas acima mencionadas foi realizada à luz das categorias teóricas anteriormente discutidas. São essas que nortearam a reflexão a seguir.

É mister reforçar que essa pesquisa foi embasada na categoria teórica e prática Educação do Campo. Aqui compreendo-a como uma proposta política e educacional com objetivos historicamente definidos e que se encontra articulada com um projeto revolucionário de sociedade. Portanto, a Educação do Campo visa superar o modo de produção capitalista e propõe formas humanizadoras de relações socioespaciais, econômicas, culturais mais justas e igualitárias (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010; SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010). Foi embasado nessa ideia central que a pesquisa foi realizada e o processo educacional de cartografar coletivamente foi posto em prática.

CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA COMO FERRAMENTA DE DEBATE SOBRE A DIMENSÃO SIMBÓLICA/ IMATERIAL DO TERRITÓRIO

O território é categoria singular tanto da Educação do Campo quanto da Cartografia Participativa e é imprescindível para se promover uma educação problematizadora para os sujeitos do campo. Durante o processo educacional com a Cartografia Participativa esse tema emergiu logo nos primeiros encontros.

Vale lembrar que compreendo aqui o território como uma porção do espaço geográfico em que se projeta relações de poder, seja por apropriação ou por dominação (HASBAERT, 2013; 2014). É onde a vida acontece, onde as relações sociais ganham dinâmica. No âmbito da Educação do Campo, predomina o sentido de apropriação territorial, movimento que se aproxima mais do âmbito subjetivo, daquilo que é vivido pelo grupo social onde é projetada uma identificação com

aquela porção do espaço e que evidencia o valor de uso do mesmo. Aproxima-se, portanto, da dimensão simbólica do território em que a subjetividade se torna evidente.

Nesta visão simbólica, o território ganha um significado mais abrangente e é visto também como espaço de reprodução da vida, da família e da comunidade - pontos essenciais para o camponês - onde se realizam todas as dimensões da existência humana, portanto tem uma perspectiva multidimensional que possibilita leituras amplas sobre essa porção do espaço geográfico (FERNANDES 2008, 2012).

Concomitante à dimensão simbólica do território, temos a dimensão imaterial que se configura como a construção de conceitos sobre o território material no mundo das ideias, do conhecimento (território imaterial). Como afirma Fernandes (2009, p.35) “Os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais”. Ou seja, a visão do território material que esses estudantes tinham antes de participar desse processo educacional começa a ser modificada a partir da Cartografia Participativa e um novo imaginário começa a ser elaborado no âmbito imaterial do território.

Notei a possibilidade de discussão da dimensão simbólica e imaterial do território a partir da emergência de alguns temas específicos quando os estudantes participantes da pesquisa fizeram uma análise inicial do território do Serradinho por imagem de satélite, como observado pelas falas:

o lugar é grande, pensei que era um lugar pequeno;
eu descobri onde Joana³ mora. Eu achava que era bem menor;
eu achava que o Serradinho era mais pequeno, pois parecia;
pequeno, mas através do mapa eu consegui ver que o Serradinho é
muito grande;
eu não imaginava que o povoado onde vivia era tão grande assim.⁴

É perceptível que a força do imaginário interfere na visão que temos sobre as coisas, neste caso, do território do Serradinho. Destarte, com a elaboração dos mapas e analisando a partir do prisma do enfoque epistemológico desta pesquisa, as falas retratam um dos momentos despertamento de outras percepções a respeito

³ Nomes fictícios.

⁴ Na escuta dos áudios para transcrição sequencial, não foi possível identificar todos os estudantes com suas respectivas falas devido à natureza do ambiente de geração de dados: as oficinas, que se configuram como espaços mais livres de diálogos e troca de informações. Portanto, nos momentos de diálogo entre participante e pesquisador, as falas serão identificadas de forma generalista como “Estudante” e como “Professor”.

do território camponês, cuja ampliação do olhar ajuda a elaboração de um pensar mais crítico sobre a realidade. Antes, achavam que era um território pequeno - o que redundava em pensar que seria sem importância, sem valor que, por sua vez, se reflete em pensamentos depreciativos de seu próprio território como vem acontecendo no cotidiano escolar. Durante o processo de mapeamento essa visão concernente à extensão territorial foi modificada e agora se tem uma percepção mais próxima da realidade, ou seja, a partir do conhecimento da realidade concreta demos um primeiro passo em direção à transformação da consciência e intensificação do vínculo entre a realidade objetiva e a consciência dos sujeitos; entre território material e imaterial e fortalecimento da dimensão simbólica do território.

Existe um princípio da Geografia que se articula com esse processo de construção do entendimento do território na perspectiva imaterial e simbólica que é o princípio da extensão onde se faz alguns questionamentos como: onde começa e termina? Qual tamanho? (BRASIL, 2002). No caso da pesquisa, qual o “real” tamanho do território do Serradinho? Processo também influenciado pelo entendimento da Escala Cartográfica, que se configura numa relação constante entre as dimensões dos elementos representados no mapa e suas correspondentes dimensões na realidade.

Neste ponto, a feitura do mapa contribuiu para que o estudante tivesse uma melhor compreensão do seu território e percebo que esse simples movimento pôde modificar seu imaginário (subjetividade) e que pode resultar em processos de fortalecimento de seus laços territoriais e, por sua vez, modificar a sua realidade.

Ainda nessa discussão da compreensão do território no âmbito simbólico - que une símbolos ligados à ideias, valores e sentimentos - um momento que causou um pouco de conflito - o que é comum nos espaços de cartografia participativa - foi com relação à denominação de algumas áreas mapeadas. Esse momento aconteceu quando começamos a pensar na construção da legenda, que nada mais é que um dispositivo em que a linguagem simbólica dos mapas são destrinchadas para o entendimento de quem o lê.

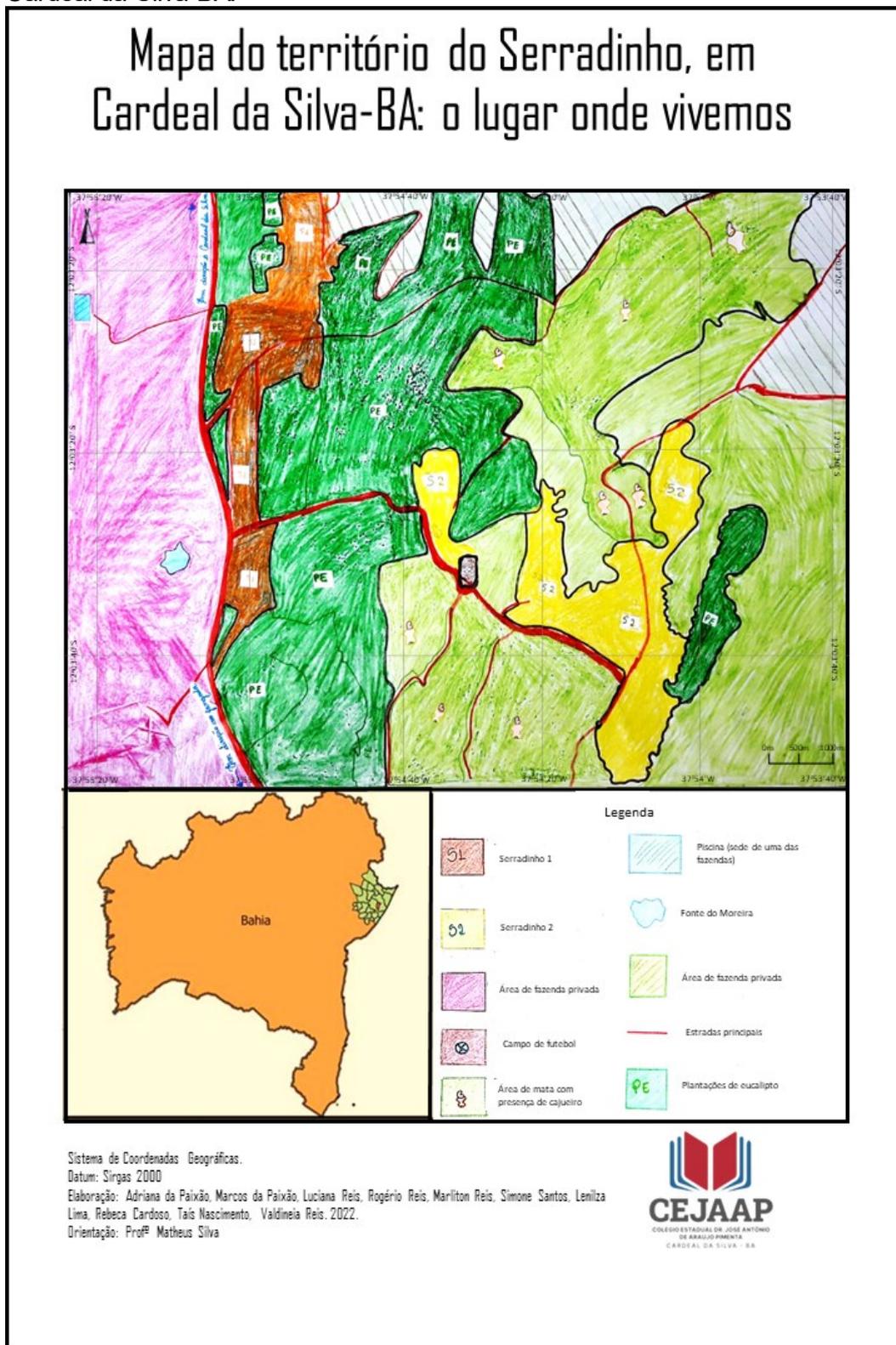
Como se pode notar no mapa (Figura 02), as áreas de habitação são esparsas, ou seja, não contíguas. Cada uma dessas tem uma denominação diferente, dentre as quais uma área chamada de “Deserto”. Como professor recém-

chegado ao município ainda não tinha conhecimento a esse respeito, o que é natural, pois a cada instante aprendemos e descobrimos novas coisas.

Isto posto, os estudantes moradores dessa área não queriam que colocássemos no mapa essa denominação “Deserto”. Pedi que dessem uma sugestão de outro nome para denominarmos a área. A sugestão dada foi de Serradinho 2. Imediatamente, alguns dizem: “Professor, eles estão inventando esse negócio de Serradinho 1 e 2 agora, porque sempre se chamou Deserto; “O povo da roça fica inventando esses nomes agora”

Essa fala reflete muito bem o pensamento de Freire (1989) a respeito daquela educação que promove acomodação, adaptação à ordem imposta, que não questiona, que não faz arguições. Reflexo de uma educação bancária em que os alunos recebem as informações sem fazer crítica. É por isso que as ações desta pesquisa foram pautadas na concepção da Educação Problematizadora, de Freire (1987), que entendo ser categoria teórico-prática imprescindível para a Educação do Campo. A Educação Problematizadora, num dos seus aspectos, objetiva a diminuição e superação do estado de alienação dos sujeitos oprimidos contribuindo, assim, para a afirmação deles como pessoas carregadas de cultura e de identidade, como são os povos do campo. Além disso, é baseada na ideia da inconclusão, do inacabamento o que nos faz pensar e compreender que nada é inexorável ou pré-determinado, mas há sempre possibilidade de reelaboração, de reconstrução de conhecimentos, de concepções de mundo, de práticas sociais.

Figura 02: Mapa desenhado pelos estudantes de parte do território do Serradinho, em Cardeal da Silva-BA.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Considerando a Educação Problematicadora e o enfoque epistemológico desta pesquisa - a dialética na perspectiva marxista -, fiz a seguinte intervenção:

Pessoal, vamos lembrar um pouco sobre o conceito de paisagem? Paisagem é tudo aquilo que a gente...vê. Tudo que nossa visão alcança. Fechem os olhos e imaginem as paisagens de desertos que vocês já viram pela televisão. Que imagem lhes vem à mente?

Estudante: lugar seco, sem nada.

Professor: Pronto. Olhando agora para o mapa que vocês fizeram dessa área chamada de Deserto, o que vocês veem na paisagem?

Nesse momento, cada um foi respondendo o que estavam vendo no mapa feito por eles mesmos: casas, árvores. Um responde: “tem gente morando, né?”. Ao que retruquei:

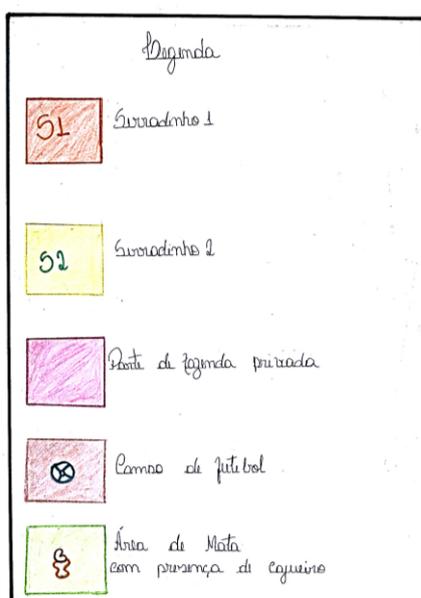
Então não faz sentido chamar de deserto, né? Como vocês gostariam de chamar esse lugar?

Estudante: E podemos colocar outro nome no mapa?

Professor: e de quem é o mapa? Podem não só isso como muito mais.

Questão resolvida perfazendo o caminho da síntese, análise e síntese com criação de possibilidades de reflexão e diálogo de ideias, chegou-se ao entendimento de que não faz sentido colocar na legenda a área como “Deserto”. Como antes haviam sugerido, denominamos de Serradinho 2 como se vê na legenda que colocamos no mapa (Figura 03)

Figura 03: Legenda de um dos mapas construída a partir da visão dos estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Todo esse movimento, inicialmente, me inquieta ao perceber como eles se percebem como seres que não poderiam alterar algo da ordem vigente, nesse caso,

uma simples denominação. O questionamento: “e podemos colocar outro nome no mapa?” também reverbera o que Caldart (2002) afirma: ao longo da história, os camponeses e camponesas foram orientados a pensar que não são nem capazes de dar sugestões outras, que não são dotados de saberes suficientes para sugerir formas outras, seja de denominação de área ou de formas de organização socioespacial.

Ademais, esse fato em específico denota, novamente, a dimensão imaterial do território em que há disputas no âmbito das ideias, do conhecimento, da construção de conceitos entre as forças hegemônicas e os povos do campo, pois o processo de elaboração de conhecimentos, inclusive sobre o próprio território, se configura, também, como uma disputa territorial (FERNANDES, 2009).

Neste contexto, a Cartografia Participativa se configurou como potencializadora dos saberes desses estudantes camponeses validando a sua decisão de, no mapa que a eles pertencem, alterar a denominação da área. Ao determinar que no mapa produzido sejam inseridas as denominações, nomenclaturas e conceitos a partir de sua própria visão, legitima-se o domínio sobre o processo de construção do conhecimento pelos estudantes camponeses, como preconizado pela Educação do Campo. Diante disto, a Educação do Campo e a Cartografia Participativa se contrapõem ao pensamento predominante, pois legitima o poder territorial dos grupos menos favorecidos e contribui para formulação de pensamento crítico a respeito de sua própria realidade.

É nessa perspectiva que os mapas se configuram como instrumentos de poder para as populações do campo, pois ajudam a fortalecer a consciência de suas próprias realidades e dá possibilidades para aprimorar o poder territorial, seja de formas mais complexas, como na demarcação de território quilombolas, pesqueiros, indígenas, seja em movimento mais simples como este que ocorreu no que se refere à denominação de seus espaços, mas que pode fazer emergir um poder contra hegemônico de reivindicação (HARLEY, 2009; LACOSTE, 1997). Foi a partir desse entendimento que alteramos na legenda e no mapa a denominação da área.

A Cartografia, portanto, potencializa essa visão emancipadora a respeito dos povos do Campo e o projeto da Educação do Campo dialoga nessa perspectiva ao buscar reafirmar as identidades dos territórios camponeses ao valorizar os saberes, autonomia e protagonismo dos camponeses sobre seus territórios.

Como resultado, tivemos posicionamentos que reverberam, mesmo sem ter essa intenção, no fortalecimento do sentimento de pertencimento ao território e o prazer que tiveram em elaborar o mapa e ali se verem, serem visibilizados como notei nas seguintes falas:

[...]os encontros foram maravilhosos, pois a gente criou um mapa do lugar onde a gente vive;

[...] foi muito bom, muito interessante colocar em prática o que aprendemos em Geografia e também mostrar onde a gente vive, não só pra gente, mas pra muitas pessoas né? Que às vezes diz: 'ah, é só um lugarzinho', mas não é só um lugarzinho;

foi legal ver minha casa aqui no mapa;

também tem muitos lugares para as pessoas ir conhecer o lugar melhor.

Essas falas me fazem refletir acerca do papel da Educação do Campo e da Ciência Geográfica sobre possibilitar que compreendam mais sobre o espaço local, sobre onde vivem, e não só isso, mas que usem as ferramentas para ressignificação do conhecimento científico. Lacoste (1997) afirma ser de grande importância que a classe trabalhadora se aproprie dessas ferramentas, como a Cartografia. Já Molina e Freitas (2011) asseveram que, na perspectiva da Educação do Campo, deve-se trazer práticas pedagógicas que dialoguem e que estejam relacionadas com/na realidade dos povos do campo, que suas vivências, seus territórios, suas lutas para acesso e defesa da terra sejam pontos fundantes para a construção do conhecimento. Nesta mesma perspectiva, o Decreto 7352/2010 orienta que se deve ter por princípio a “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo” (BRASIL, 2010, p.2). As falas acima corroboram as orientações teórico-práticas supracitadas, pois revelam que o ato de cartografar o próprio território trouxe rebatimentos positivos para os estudantes participantes.

Destarte, é importante fazer essa articulação entre a materialidade de vida dos estudantes com o trabalho pedagógico, pois, assim, seu cabedal de conhecimentos será ampliado através de sua própria ação, como preconiza a Educação Problematizadora: o sujeito deve exercer sua criatividade, sua curiosidade e, ao se deparar com o objeto cognoscível, se torne protagonista da produção de sua própria inteligência a respeito do campo, como realizado no processo de Cartografia Participativa (FREIRE, 2002). Com isso, temos como resultado uma

melhor compreensão de seu território que redunde no aprofundamento do sentimento de pertencimento.

Portanto, categorias da Educação do Campo no âmbito do território - simbólico e imaterial, são possíveis de serem discutidas e problematizadas a partir da Cartografia Participativa contribuindo para o fortalecimento do conhecimento dos povos do campo.

CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA COMO FERRAMENTA DE COMPREENSÃO DOS USOS DO TERRITÓRIO

Um dos reflexos do ato de mapear o território é a tomada de consciência a respeito dos usos que se faz do mesmo, seja numa perspectiva material, seja na simbólica. Esse processo se torna ainda mais viável com o auxílio da categoria Paisagem Geográfica. A paisagem, conforme aponta Santos (2008), compreende as formas, cores, sons, formas que compõem o espaço geográfico; tudo aquilo que a gente consegue ver com nossos olhos, tudo que a visão alcança. A partir dessa categoria é possível perceber os usos que se faz do território e expressá-los através de um mapa, como ocorreu nas oficinas. No decurso do processo, os/as estudantes foram percebendo os diferentes usos que se faz do território e alguns dos rebatimentos socioespaciais, seja na paisagem geográfica, seja na paisagem natural como se expressam nas falas a seguir:

Nossa, é muita fazenda. Praticamente do mesmo tamanho do Serradinho; Olha o tamanho dessa fazenda. Aqui é a fazenda de seu João* vai daqui até perto da Boa Vista. O homem tem é terra; Deu pra observar o grande crescimento das plantações de eucalipto e as fazendas ao redor que está oprimindo a localidade onde moramos; Os fazendeiros têm suas terras localizadas em lugares com bastante água; Achei que aqui tinha muitas plantações de mata, mas tem mais de eucalipto que outra coisa.

As falas acima dialogam muito bem com a Questão Agrária em que se percebe como a estrutura de posse, propriedade e uso reveladas na paisagem geográfica provocou e provoca profundas desigualdades socioespaciais para os camponeses que continuam sem acesso à terra que lhe é de direito. A Questão Agrária, portanto, é um recurso teórico-prático que ajuda a compreender como se deu o processo histórico de organização do uso, da posse e da propriedade da terra no Brasil, que se configura como um fenômeno que desde a colonização concentra terras em mãos de poucos e a organiza em extensas áreas, os chamados latifúndios

(STEDILE, 2011; 2012). Deste modo, ao analisar a atual situação de organização do campo brasileiro, precisamos voltar no tempo e buscar as raízes fundantes que culminaram nesta forma de organização espacial.

Ademais, mostrou uma oportunidade para dialogarmos a respeito do uso funcional do território camponês visto pelos agentes hegemônicos de poder apenas como espaço a ser explorado economicamente e que vem alargando suas fronteiras ao longo da história do país, aumentando a concentração de terras e, conseqüentemente, diminuindo os espaços de vida dos povos do campo (STÉDILE, 2012), como perceberam os estudantes ao notar a extensão territorial da fazenda e compará-la com a extensão do território em que vivem: muita terra em mãos de poucos; muita gente com pouca ou nenhuma terra para produzir as condições materiais de existência.

Em mais esse ponto, dá pra perceber como a cartografia participativa se configurou num processo educacional na/para a Educação do Campo, pois possibilita e potencializa a discussão sobre as desigualdades de distribuição das terras no Brasil desde os tempos coloniais, bem como impulsiona a discussão sobre a Reforma Agrária orientada por princípios mais equânimes que venham atender aos interesses dos camponeses. Vale ressaltar que é na luta pela Reforma Agrária que surge o movimento da Educação do Campo. Como assevera Stédile (2012, p.659), a Reforma Agrária “busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir”. Neste sentido, ao mapear o território e visualizar através do mapa a discrepância que há entre a área das fazendas com as áreas de moradias dos camponeses do Serradinho, abriu-se possibilidades para que os sujeitos participantes da pesquisa pudessem refletir e pensar sobre a luta histórica dos movimentos sociais, dentre eles o MST, pelo acesso e permanência na terra.

Desse modo, a Educação do Campo questiona e problematiza essa realidade agrária brasileira, predominantemente fundamentada na Educação Rural onde se naturaliza o processo de expropriação da terra pelo qual passam os camponeses e normaliza o fato de as populações do campo não terem acesso e nem direito à terra, vista pelo paradigma da educação rural como um recurso econômico a ser explorado; é o campo como território a ser apenas usado (COSTA; CABRAL, 2016; ARROYO, 2020). É esse modelo agrário e concentrador de riquezas materiais naturais que a Educação do Campo questiona e propõe a superação para se

construir o território brasileiro com fundamentos mais justos, democrático e humanizadores

A última fala revela o movimento dialético da construção do saber cuja estudante faz uma crítica acerca do território denotando o despertar de um olhar mais crítico ao notar que o que predominava no território não eram as matas e florestas, mas, sim, extensas áreas de plantações de eucalipto (Figura 04). Qual é a função pedagógica do mapa que não proporcionar isso? O mapa, elaborado num contexto problematizador e contra hegemônico, se configura como estratégica ferramenta de melhor compreensão da situação local em que cada um ali vive, revela e sistematiza os fenômenos geográficos que não se vê à primeira vista (PELEGRINA, 2020). Como resultado, percebo que a partir daquele momento tivemos um estudante com consciência socioespacial mais aprimorada que dantes, que é o objetivo de uma educação problematizadora onde o sujeito se refaz a cada momento, pois está em permanente processo de formação e transformação.

Outro tema importante envolvendo os usos do território e que se reverberam na paisagem, concerne à conflitualidade existente entre os dois polos antagônicos: camponeses e agronegócio, como se percebe nas falas a seguir:

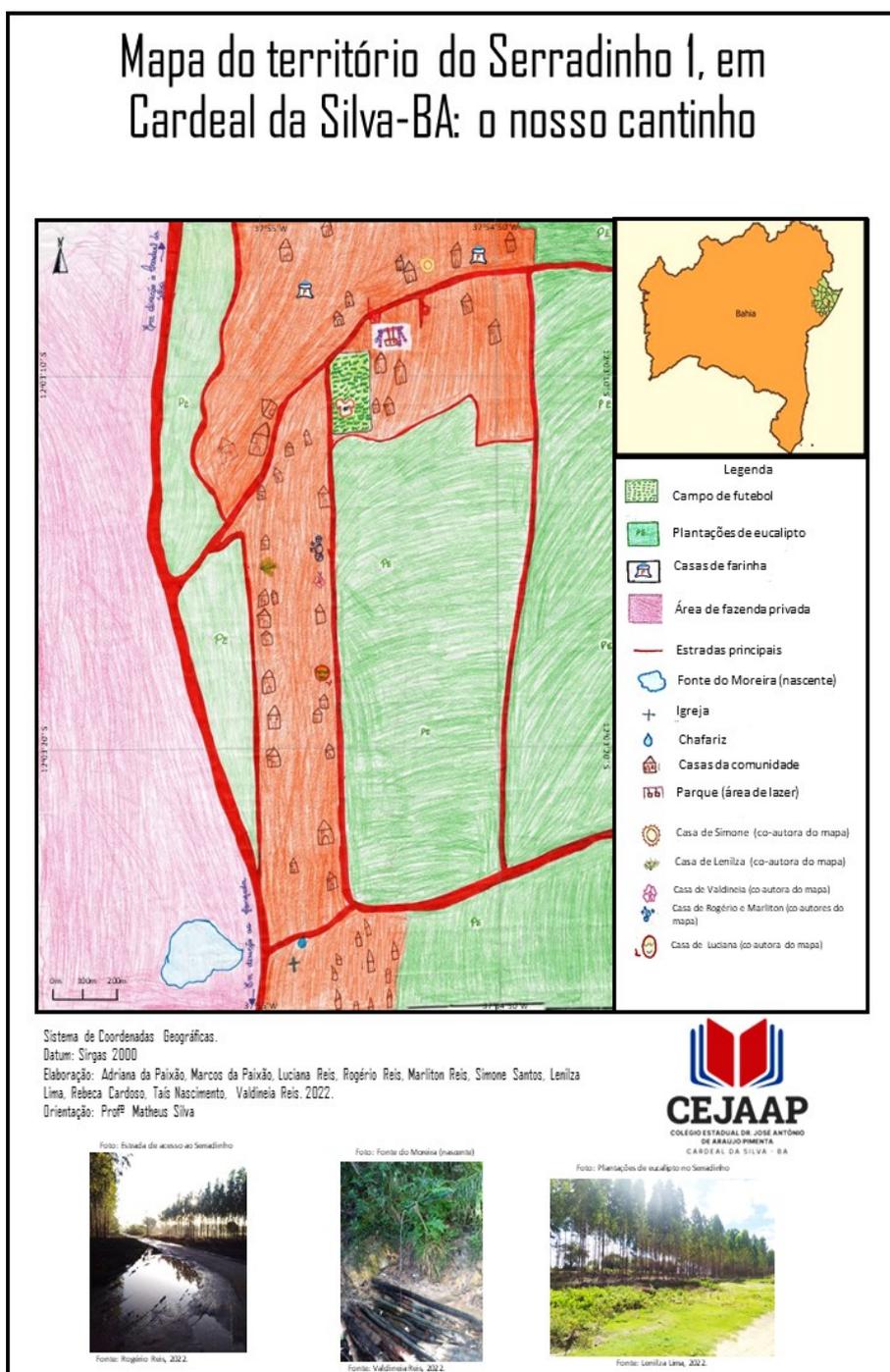
A minha tia é uma briga para as plantações de eucalipto não chegar perto das casas dela pra não cair em cima da casa. Teve até o filho de uma colega que morreu assim. Tava andando de carro e o eucalipto caiu em cima e morreu;
Dizem que é proibido plantar perto das casas, mas eles plantam mesmo assim. Aqui [no mapa] dá pra ver ó... bem perto das casas.

Não se pode deixar de notar que é literalmente a vida do camponês que se encontra em risco com o avanço da monocultura de eucalipto levando até a casos de morte. São territórios que se encontram em constante disputa envolvendo os conflitos no campo e a Educação do Campo, enquanto categoria teórico-prática, nos faz compreender essa conflitualidade entre territórios que perpassa as dimensões materiais e imateriais. São territórios em disputas, são modos de vida, práticas sociais, modos de relações com a natureza que se encontra em conflitualidade e disputando o controle do território (FERNANDES, 2008; 2012).

Destarte, o mapa, enquanto ferramenta pedagógica e de leitura da realidade, vem como meio para evidenciar essa conflitualidade, como dá para perceber nas falas acima. E quando os estudantes participantes inserem essa realidade no mapa o fazem a partir de suas próprias vivências e visão da realidade próxima exercendo

seu protagonismo e posicionamento político. Quem ler o mapa poderá se sentir provocado a pensar, refletir sobre o modo pelo qual ocorre a dominação desse território pelo capital, como notamos em um dos momentos em que apresentamos esse mapa num evento aberto à comunidade local (Figura 5).

Figura 04: Mapa do Território do Serradinho construído pelos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 05: Apresentação do mapa para a comunidade local na Feira das Ciências.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Nota-se que, embora timidamente, houve um movimento de tomada de consciência da realidade do território camponês que é caracterizado pelos modos singulares de uso do espaço e as relações estabelecidas nele e com ele, fato este que se coaduna com um dos princípios da Educação do Campo trazido pelo MST que orienta que a produção do conhecimento deve se dar a partir da realidade do estudante e esta não se circunscreve apenas ao espaço local, mas a todas as escalas geográficas. Portanto, a realidade deve servir de base para produção do conhecimento e esses conhecimentos produzidos irão reverberar em mudanças de atitudes em relação ao território camponês, perfazendo um movimento dialético de teoria-prática (MST, 1996).

As mudanças de uso do território que se refletem na alteração da paisagem ou na supressão de uma paisagem por outra trazem consideráveis rebatimentos para a dimensão simbólica e imaterial do território. Essas alterações ocorrem para manter e/ou ampliar a reprodução e acumulação do capital, haja vista que o território camponês é tido pelo capital como espaço de exploração econômica, prevalecendo a dimensão funcional em detrimento da simbólica (FERNANDES, 2007), como se comprova no diálogo e falas a seguir.

Estudante: Antes aqui tinha pés de caju só que foi cortado pra fazer lenha. A gente ficou no prejuízo porque todo ano daria caju e agora só vendeu a

lenha uma vez e não tem mais o cajueiro. Foi prejuízo para a comunidade porque o pessoal que catava castanha não cata mais hoje.

Professor: Vocês pegaram essa fase de sair para catar castanhas?

Estudante: Sim. Era bom. Eu passava o dia todo catando [risos]. Todo mundo se juntava para catar, mas cada um pegava o seu tanto. Hoje não tá dando mais a quantidade de castanha; cortaram os pés. Podemos ver que as grandes plantações de eucalipto dominam o território, que podem observar a diminuição das plantações de caju.

É evidente a relação próxima que tinham com os elementos da paisagem, neste caso os cajueiros. Na perspectiva simbólica do território, a relação do camponês com a natureza se dá, a partir de uma lógica diferente de interdependência e sustentabilidade. O ato de sair em grupos para recolher as castanhas de caju era momento de socialização, de fortalecimento dos laços territoriais e comunitários, mas que foi rompido pelo avanço da lógica capitalista do agronegócio. Onde antes se tinha vida, movimento, relacionamentos, hoje há o vazio das plantações de eucalipto a denotar o antagonismo entre o campo do agronegócio, que predomina a monocultura, paisagem homogênea, visão produtivista do território, e o campo da Educação do Campo, visto como espaço de cultura, de produção da vida, com usos múltiplos dos recursos naturais, como afirmam Fernandes e Molina (2004).

Retomando essa dimensão simbólica do território, é possível notar essas relações a partir da lembrança da paisagem geográfica que revelava a forma como eles viviam, como se relacionavam entre si e como se relacionavam com os elementos da paisagem natural. Portanto, a partir da construção do mapa foi possível verificar um território cheio de significados e experiências que permeiam a dimensão simbólica e que retratam as trajetórias de vida dos camponeses.

Ainda restam algumas áreas de mata com presença de cajueiro e fizemos questão de representar essas áreas no mapa com símbolo do caju para legitimar, enfatizar, comunicar, lembrar os movimentos daquela paisagem geográfica que foi suplantada por outra e, conseqüentemente, afetou os movimentos culturais, as relações, o modo de vida e a alimentação desses sujeitos (Anexo 1).

Também nesse bojo de discussões a respeito dos usos do território, foi possível problematizar a associação entre os camponeses com o grande capital, como se revela nessa fala: “Meu irmão vai plantar tudo de eucalipto nas terras dele. Dá dinheiro né?”; “essa área era do pai de minha mãe. Aí minha mãe disse que ele vendeu para as empresas de eucalipto”.

Esse é um dos muitos paradoxos em que os camponeses estão inseridos ao se associarem aos sistemas agroindustriais. Como afirma Alentejano (2012, p.757): é “[...] o trabalho familiar integrado e subordinado às agroindústrias”. Com isso, acabam perdendo a soberania do desenvolvimento do território, pois os sistemas agroindustriais orientam o padrão produtivo a ser seguido pelos camponeses, estabelece não só preços daquilo que é produzido, como impõem outras condições de produção que tornam a família camponesa subordinada economicamente e socialmente a elas.

A situação acima retratada é a realidade de muitos territórios camponeses do país, pois, diante da invasão do agronegócio no campo e avanço das monoculturas como a de eucalipto, por vezes, o camponês fica sem opção de fazer outra coisa a não ser reproduzir aquela lógica, seja pelo não acesso à terra, não acesso à políticas públicas de incentivo, à agricultura familiar, a sementes de qualidade e aos bens naturais em geral, como a água. Daí, portanto, que a Educação do Campo se configura numa proposta teórico-prática para que essa realidade seja transformada.

Nessa questão, predomina o uso do território na perspectiva funcional em detrimento da simbólica, ameaçando ainda mais o território camponês. Uma vez que esses camponeses são invisibilizados pelo Estado, pelas políticas públicas que tencionalmente emperram o seu próprio desenvolvimento, pela lógica hegemônica que os oprime e objetiva a expropriação de seus territórios, de seus modos de vida, acabam que, forçados e oprimidos pelas forças hegemônicas, vendo como única alternativa se associar às empresas, no caso do território do Serradinho, às monoculturas de eucalipto.

Esta é uma realidade que não será mudada apenas com incentivos econômicos para o território camponês, mas com mudanças radicais no campo das ideias, da subjetividade e da materialidade da realidade para se chegar a um momento em que o camponês perceba que na verdade ele está sendo explorado e oprimido pelo sistema hegemônico. A materialidade de uma realidade predominantemente capitalista historicamente construída interfere e molda a consciência desses sujeitos, afastando-os da historicidade de sua classe social.

Logo, essa situação é um retrato de que o território também se encontra em disputa no campo das ideias, como afirma Fernandes (2007), onde o pequeno agricultor deixa de lavrar a terra conforme a cultura do campo para se voltar à uma forma de produção que é nociva para ele mesmo, para sua cultura, para sua

comunidade. E a Cartografia Participativa se coloca também nesse embate de ideias e faz emergir reflexões que problematizam situações como esta, como se nota nas falas que ocorreu imediatamente à supracitada: “Ah, mas professor, os impactos dessas plantações de eucalipto são muito grandes para o Serradinho. Piorou que secou uma lagoa que tinha aqui [aponta no mapa]. Tinha um rio que agora parece mais um riacho com pouca água”.

E neste ponto, paramos para refletir: o retorno financeiro que um agricultor familiar terá ao arrendar ou vender sua terra para plantar eucalipto compensará toda essa perda ambiental? Compensará a perda da qualidade do solo? Compensará a perda da cultura do campo? Isto provoca reflexão ao perceber que assim pensam porque estão imersos na cultura capitalista hegemônica e, por outro lado, denota a importância de práticas pedagógicas que contribuam para a construção de um saber mais crítico e aprofundado da realidade como a Cartografia Participativa.

Daí, por conseguinte, a necessidade da Educação do Campo para que se possa questionar essa lógica de produção do espaço, do território camponês e construir formas outras, mais respeitáveis, solidárias e equânimes.

CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA COMO FERRAMENTA DE DISCUSSÃO SOBRE O TRABALHO NO CAMPO

Para este tópico retomo a ideia anterior a respeito da conflitualidade envolvendo o território também no âmbito das ideias, o território imaterial. Há dois sentidos antagônicos a respeito do trabalho: aquele, na lógica capitalista, em que o trabalho é visto como uma força produtiva que pode ser fragmentada e comprada para gerar mais-valia ocasionando a alienação do trabalhador, e outra perspectiva de trabalho que é visto enquanto ação humanizante e como princípio educativo onde o ser humano pode desenvolver todas as suas faculdades mentais, físicas e promover o seu desenvolvimento integral (FRIGOTTO, 2008 a).

No decurso das oficinas de mapeamento, enquanto mapeávamos as extensas áreas ocupadas por monocultura de eucalipto, surgiram as discussões sobre o trabalho no campo por conta da saída dos jovens do campo para a cidade a partir das seguintes falas: “Professor, a nova geração não tá interessada em pegar enxada para plantar. Isso é preguiça de trabalhar. O povo quer ir para cidade sentar uma mesinha só para escrever, ninguém quer pegar uma enxada para capinar.”

Nessa fala de uma estudante do campo vejo muitos elementos da ideologia dominante e corrobora a conflitualidade territorial também no âmbito das ideias. A partir da perspectiva da Educação do Campo não se pode afirmar que o desinteresse dos jovens pelo trabalho no campo se explica pela “preguiça de trabalhar”. Esse é o discurso da Educação Rural, que especula que os povos do campo não têm saberes e conhecimentos para prover as condições materiais de existência no campo ou que não querem cultivar a terra, sendo assim, alguém com visão empresarial teria essa capacidade, já que os jovens não querem.

A partir desse ponto, problematizamos quais seriam os verdadeiros problemas que interferem nesse distanciamento dos jovens com o trabalho no campo. Um desses entraves está no acesso à terra e a meios pelos quais obter saberes e conhecimentos para implementar e ampliar a produtividade da propriedade familiar. Em vista disso, houve a possibilidade de questioná-los se a dificuldade de acesso à terra também seria um entrave para permanência dos jovens no campo. Ao que tivemos as seguintes falas:

Professor, eu acho que estamos em muita minoria, né? De acordo com as plantações de eucalipto e com as fazendas... é... eu acho que não tem muito o que se fazer né? Ou tem?
Professor como quem já tem muita terra vai ligar para quem não tem, para os outros que têm pouca terra sendo que ele já tem muita terra, que já tem muito, já produz muito? Ele não vai deixar de pegar mais terra para ele. Como que esse que tem muita terra vai brigar por esses daqui que tem pouca terra? Lógico que não, porque ele vai dizer assim: eu vou perder no lucro se ele tiver mais terra. É a lógica.

As duas falas acima ocorreram seguidamente enquanto estávamos finalizando o nosso mapa. Como professor, ao ouvir essas falas fiquei por uns minutos pensativo e percebo que esse foi mais um dos momentos em que os objetivos dessa pesquisa foram alcançados com uso da Cartografia Participativa. Duas falas em dois momentos distintos, uma ainda com pouca criticidade, com traços de alienação de uma realidade mais profunda, e outra já com pensamento crítico mais elaborado.

A primeira se circunscreve numa perspectiva neoliberal que nos faz pensar o mundo a partir de uma lógica de predestinação e naturalização da ordem estabelecida. Como nosso intento não é o de permitir a acomodação dentro dessa realidade injusta, problematizamos na oficina quem realmente está em minoria? Se a classe trabalhadora ou a burguesia, mais abastada? E mais: sendo a classe

trabalhadora a de maior quantidade, no contexto de luta entre essas classes, quem tem maiores possibilidades de prevalecer? Esse é o papel da educação: libertar sua consciência das amarras empreendidas pela ideologia dominante que os faz pensar dessa forma a fim de que, em algum momento histórico, seja criada uma nova ordem social (MORAES, 2014).

Ademais, discutimos a naturalização do êxodo rural como sendo movimento migratório de escolha do próprio camponês e não como resultante do processo de expropriação que ao longo da história do Brasil os camponeses foram subjugados. O êxodo rural, enquanto fenômeno migratório de deslocamento do campo para a cidade, está articulado com outro ponto problematizado pela Educação do Campo que concerne à relação campo-cidade. Numa visão tradicional, liberal e que perdura no imaginário de muitas pessoas é estabelecida uma visão hierárquica que afeta esse fenômeno também, para além dos problemas de desigualdade da distribuição de terras que interferem no trabalho e na permanência dos jovens no campo.

Esse discurso tem uma intencionalidade sub-reptícia: esvaziar o campo de sua gente, de seu povo para a expansão das atividades capitalistas evidenciando, assim, a conflitualidade existente entre dois pontos antagônicos, os camponeses e o agronegócio. São territórios que se encontram em disputas não só no âmbito material, mas no âmbito das ideias (FERNANDES, 2008; 2012).

Foi preciso problematizar também a questão do acesso desses jovens às tecnologias que poderiam facilitar o trabalho com a terra, pois entendo que há que se reconhecer que o trabalho com ferramentas tradicionais ocasiona problemas ergonômicos que geram riscos para a saúde do camponês.

Dessa forma, longe de romantizar o trabalho braçal no campo, e também longe de afirmar que as técnicas e tecnologias cada vez mais avançadas resolveriam esses problemas, é preciso refletir que o acesso às mesmas poderia ampliar a produção e diminuir o trabalho braçal que usa ferramentas tradicionais melhorando as condições de trabalho no campo. No entanto, a tecnologia dentro do contexto do sistema capitalista de produção também é apropriada predominantemente pela classe dominante. É “produzida e apropriada na lógica da propriedade privada e da reprodução ampliada do capital” (FRIGOTTO, 2008b, p.381).

Deste modo, a tecnologia socialmente apropriada pelo campesinato poderia contribuir para o fortalecimento do campo em sua produção, mas para que isso aconteça é necessário que a lógica de desenvolvimento do campo seja transformada e que os camponeses e camponesas sejam fortalecidos em sua luta pelo acesso e permanência na terra. É preciso que tenham a liberdade e a possibilidade de desenvolver técnicas que permitam promover um desenvolvimento adequado às suas necessidades, resultando no aumento do tempo livre, onde ocorre o desenvolvimento das qualidades humanas para todos os humanos (FRIGOTTO, 2008b; CANAVESI, 2011).

Ainda sobre a saída dos jovens do campo em busca de oportunidades de trabalho, tivemos a seguinte fala: “tem muita gente que sai daqui [do campo] e vai para cidade, chega lá não sabe de nada. Pega o dinheiro e vai gastar em comida e aluguel. Quando chega no final do mês não tem mais nada”.

Muitos desses estudantes têm familiares que fizeram esse movimento de saída do campo para a cidade e que, depois de algum tempo, retornaram, comprovando que o discurso de que na cidade teriam melhores oportunidades e condições de vida, de que o modo de vida urbano é o ideal, não condiz com a realidade, é um discurso calcado na ideologia dominante que se materializou na Educação Rural (CALDART, 2002). A partir da leitura da própria realidade e a partir da fala supracitada, apresentam-se possibilidades de discutir e problematizar esse discurso de que a cidade é superior ao campo, da intencionalidade de esvaziar cada vez mais o campo para que a agricultura capitalista se expanda cada vez mais e de forma mecanizada.

Ainda sobre as falas anteriores, houve possibilidades de mais uma vez retomar a discussão sobre a Questão Agrária enfatizando que a concentração de terras no Serradinho não está fora do contexto em escala nacional. Aqui é uma parte em que o todo se reflete na parte e vice-versa, pois os fenômenos socioespaciais são transescalares e a realidade do Serradinho pode ser questionada a partir da Educação do Campo, como um movimento em defesa dos interesses dos povos do campo, na luta pela Reforma Agrária, na defesa do território camponês e na busca por outra lógica de produção e organização socioespacial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que consta neste artigo é resultado de um processo de reflexão em busca de alternativas para intervir numa realidade de preconceito e discriminação para com os povos do campo e seu território no município de Cardeal da Silva-BA. Ao longo desse processo reflexivo, enquanto professor de Geografia que tem consciência da importância de uma educação problematizadora para a classe trabalhadora, não poderia intervir nessa realidade de outra forma senão buscando um processo educacional em que os próprios sujeitos agissem em sua realidade para compreendê-la de forma mais crítica. É neste contexto que a Cartografia Participativa se mostrou como uma ferramenta que pode contribuir para se promover uma Educação do Campo.

Os resultados aqui trazidos são provisórios, específicos de uma determinada realidade, e as reflexões trazidas não dão conta da complexidade e multidimensionalidade que é a Educação do Campo, mas apontam alguns caminhos de possibilidades que podem inspirar professores, profissionais da educação, movimentos do campo a lançar mão da Cartografia Participativa como um processo educacional e mais uma estratégia para se alcançar o projeto de sociedade defendido pela Educação do Campo.

Como resultados tivemos possibilidades de discutir temas importantes da Educação do Campo que estiveram presentes nas falas dos participantes e que corroboram a tese de que a Cartografia Participativa se configura como um processo educacional estratégico para elaboração de um saber mais crítico sobre o campo numa perspectiva problematizadora. Os temas da Educação do Campo possibilitados pela Cartografia Participativa foram: Território simbólico: que envolveram o (re) conhecimento do território na dimensão material, com elementos presentes na paisagem geográfica do território, e na dimensão simbólica relacionada com a subjetividade dos estudantes, com suas relações territoriais, com os movimentos da vida e da cultura camponesa. Uso do território: que concernem às formas de uso do território em que são refletidas ações tanto dos povos do campo quanto dos latifundiários e seus rebatimentos no território camponês. Trabalho no campo: foram criadas situações para se discutir o trabalho na perspectiva do modelo atual de desenvolvimento de atividades econômicas no campo e o contrapor à visão de trabalho da Educação do Campo.

Ao longo da realização das oficinas de Cartografia Participativa, percebi esse processo de amadurecimento de ideais, de retomada da consciência do ser social que podem redundar em processos futuros de tomadas de decisão e de ações para transformação social.

O produto final, o mapa, enquanto ferramenta de educação e comunicação, pode possibilitar ao estudante/leitor a construção dos conhecimentos sobre as diversas realidades socioespaciais, dentre as quais a dos territórios camponeses que fazem parte de um contexto de exclusão e de contradições inerentes ao sistema econômico global. Ele já foi utilizado para comunicação em evento para comunidade local e está sendo utilizado como recurso didático em aulas de Geografia. Espera-se que continue a ser utilizado em outras áreas do conhecimento e que contribua para o fazer pedagógico no contexto local e que dê visibilidade ao território camponês do Serradinho, em Cardeal da Silva-BA, comunicando suas especificidades, contradições e conflitos, o que pode provocar reflexões sobre a forma de organização do campo no contexto da sociedade atual.

Particularmente, do meu lugar de professor pesquisador e observador participante, também houve mudanças quanto à forma de pensar e compreender o campo. Construí conhecimentos em diálogo com os estudantes e pude perceber a força e resistência que eles têm. Mesmo sendo oprimidos pelas forças hegemônicas, pelo preconceito, discriminação e estereótipos de todo tipo, ainda estão lá. Para um professor de Geografia é uma injeção de ânimo para continuar com essa prática pedagógica e renovar o compromisso político que tenho com a classe trabalhadora.

Àqueles que quiserem replicar o que foi feito, ressalto que os procedimentos aqui adotados foram específicos para o grupo participante e que pode - e deve - ser alterado conforme a realidade de cada território estudado, mas alguns pontos deixarei como sugestão a partir de minha experiência nesta pesquisa: é preciso atentar para que não haja predominância de um participante sobre os demais, ou seja, é preciso garantir o direito de todos falarem e participarem do desenho, inclusive com o direito ao contraditório. Em que pese as discussões sobre a cartografia hegemônica em contraste com o modelo que aqui discutido - participativa, contra hegemônica - é importante obedecer às convenções cartográficas quanto à simbologia dos mapas a fim de facilitar o entendimento das informações contidas.

Por fim, caso não se tenha domínio de ferramentas do Sistemas de Informações Geográficas, pode-se utilizar outras ferramentas tecnológicas, como *My Maps*, *Google Earth* e elaborar os mapas diretamente nessas plataformas. Não sendo possível ainda, há trabalhos que validam a utilização dos próprios croquis e/ou mapas mentais como produtos que podem ser usados para os fins que se desejam. O importante é que sejam construídos de forma coletiva, participativa e que considerem os saberes dos grupos sociais excluídos.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; COLI, Luis Régis. Disputas cartográficas e disputas territoriais In: ACSELRAD, Henri (Org.) **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; CASAGRANDE, Nair. Projeto político pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.) **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010. Disponível em: < https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/cadernodidaticosobreeducacampo-130409224537_phpapp02.pdf > Acesso em 11 jun. 2021.

ALENTEJANO, Paulo. Trabalho no campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: EPSJV; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. Disponível em: < https://www.academia.edu/15087143/DICION%C3%81RIO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_PDF_1_ > Acesso em: 16 jun 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: < <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/view> > Acesso em: 24 maio 2021.

CANAVESI, Flaviane de Carvalho. **Tecnologias para quê e para quem?** Um estudo da relação entre tecnologia agrícola e poder em assentamentos rurais no norte do Espírito Santo. 2011. Tese. (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) Programa de pós-graduação do em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: < <http://objdig.ufrj.br/42/teses/755461.pdf> > Acesso em: 10 jan.2023.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: Mito e realidade**. Brasília: Inep, 1982

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Entrando nos territórios do Território**. Londrina-PR: [s. n.], 2008. Trabalho apresentado ao Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 3, 2007,

Londrina-PR. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes_2008.pdf. Acesso em: 21 set. 2021

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a tipologia de territórios**. [S.l.], [2009] Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ruralidade/sobre-a-tipologia-de-territorios.pdf>> Acesso: 12 de Janeiro de 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Tecnologia**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, JÚLIO CÉSAR FRANÇA (orgs.). Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2ª edição. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b. Disponível em: < <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>> Aceso em: 17 DE Nov. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, JÚLIO CÉSAR FRANÇA (orgs.). Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2ª edição. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008a. Disponível em: < <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>> Aceso em: 17 DE Nov. 2022.

HAESBAERT, Rogério. Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. **Cultura representaciones soc**. Ciudad de México v.8 n.15, p. 9-42, Set./2013. Disponível em: < http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001> Acesso em 01 Set. 2017.

HAESBAERT, Rogério. Territórios em disputa: desafios da lógica espacial zonal na luta política. **Revista Campo-Território**. Edição especial do XXI ENGA, v. 9, n. 18, p. 1-17, 2014. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27063/14690>> Acesso em 01 Set 2017.

LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 4. ed. Campinas, SP: Papiрус, 1997. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/3-Geografia\(YvesLacoste\).pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/3-Geografia(YvesLacoste).pdf)> Acesso em 08 set. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (orgs.). **Caminhos do pensamento: Epistemologia e Método**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. Disponível em: <<https://books.scielo.org/>> Acesso em: 17 Nov. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2004. cap.4

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/5142259-Avancos-e-desafios-na-construcao-da-educacao-do-campo-monica-castagna-molina-helana-celia-de-abreu-freitas.html>> Acesso em: 19 mai. 2021.

MORAES, Raquel de Almeida. O método materialista dialético e a consciência In: CUNHA, Célio da. *et al.* (orgs) **O método Dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

NETTO, Roberto Magno Reis; CHAGAS, Clay Anderson Nunes. O Método Hermenêutico-Dialético aplicado às Ciências Sociais: uma análise sobre a utilização para o estudo do tráfico de drogas. **Textos e Contextos**. Porto Alegre, v.18, n.2, p.1-100, jul/dez. 2019. Disponível em: Acesso em: Out. 2021.

PELEGRINA, Marcos Aurélio. Cartografia social e uso de mapeamentos participativos na demarcação de terras indígenas: o caso da TI Porto Limoeiro-AM. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 136-152, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/138814>>. Acesso em: 7 mar. 2022.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação In: **Ensaio Interface**, Botucatu-SP, v.1, n.1, p.83-94, Ago/1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 27 set. 2021

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**. Curitiba, v.5, n.2, p.1-17, mai./ago. 2020. Acesso em: Disponível em <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>> Acesso em 15 Set. 2022.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.) **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/cadernodidaticosobreeducacampo-130409224537-phpapp02.pdf>> Acesso em 11 jun. 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. 4ª edição. São Paulo: SP: Papirus, 1997. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geobernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/3-Geografia\(YvesLacoste\).pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geobernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/3-Geografia(YvesLacoste).pdf)> Acesso em 08 set. 2021.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicol. Soc**, São Paulo, v.1, n.26, p.32-43. Abr/2014. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/wrfMHbjhHNppX7Lppk8DMNJ/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 17 de Nov. 2022.

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Saete *et al* (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/15087143/DICION%C3%81RIO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_PDF_1_> Acesso em: 16 jun 2020

5 APÊNDICE

PRODUTO EDUCACIONAL

**ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO E USOS DOS MAPAS NAS AULAS DE
GEOGRAFIA FUNDAMENTADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Apresentação

Este documento contém algumas orientações para o professor/professora de Geografia que queira fazer uso da Cartografia Participativa em articulação com a Educação do Campo. Para isso, trago o passo-a-passo de como os mapas foram confeccionados. Ademais, alguns direcionamentos de uso dos mapas produzidos em consonância com as habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com conteúdos da Geografia que podem ser articuladas com a Educação do Campo.

Embora existam limitações da BNCC em suas características político-pedagógicas, busquei fazer essa articulação, pois esse é o documento que está presente no dia a dia das escolas. Ademais, ao fazer essa articulação abre-se possibilidades para que o professor exerça seu senso crítico e perceba as possíveis incoerências e incompatibilidades entre a BNCC, a Educação do Campo e um ensino problematizador como já havia defendido em trabalho anterior (SILVA *et al*, 2021)

É mister ressaltar que o uso da Cartografia Participativa em espaços escolares e não-escolares se configura como uma estratégia política que possibilita que as populações não hegemônicas de poder, como os povos do campo, se apropriem dos mapas como instrumento de poder, reconhecimento e apropriação territorial. Deste modo, se configura como importante recurso didático nas aulas de Geografia fundamentadas numa perspectiva Crítica. Neste sentido, o professor irá possibilitar caminhos para que os estudantes mobilizem o raciocínio geográfico e construam o pensamento mais elaborado e crítico acerca da realidade socioespacial.

Numa relação com a Educação do Campo, o processo de produção dos mapas pelos povos do campo pode contribuir para a ampliação de uma visão mais crítica e de saberes mais elaborados de seus territórios, movimento possibilitado pela ação do próprio estudante que, sob orientação do professor ou professora, se torna o protagonista da construção de seu próprio conhecimento, pois eles mesmos mantêm uma relação de dialogicidade com o objeto cognoscível (FREIRE, 1987).

Dito isto, aponto a seguir os passos dados para elaboração do produto e que podem ser reaplicados, reelaborados por qualquer outro profissional da educação. Esclareço que a sequência usada foi utilizada em uma determinada realidade, mas

que pode inspirar profissionais da educação e outras organizações/ movimentos do campo a lançarem mão da Cartografia Participativa como processo educacional estratégico para se alcançar o projeto de sociedade defendido pela Educação do Campo.

1 - PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA

Antes de se escolher a área a ser mapeada é imprescindível que o aplicador/professor escolha antecipadamente a imagem de satélite que será usada como base. Neste momento, não se pode deixar de atentar para a cobertura de nuvem da área. Isso dificulta, ou praticamente inviabiliza, o mapeamento nos moldes aqui descritos.

Passo 1: Faça o reconhecimento da área a ser mapeada com análise de imagem de satélite para se ter um primeiro contato visual. Nessa fase utilizamos os computadores onde em duplas e trios os estudantes foram "passeando" virtualmente pelo território. Esse momento é de grande valia para os passos seguintes e aqui também já surgem informações e dados importantes para reflexão (Figura 2).

Figura 2: Reconhecimento da área a ser mapeada



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Passo 2: Retire com print de tela a mesma imagem de satélite usada na fase anterior na ferramenta SAS Planet, no zoom 19x para servir de base para o desenho do mapa. Deve-se adicionar desde já as coordenadas geográficas (use as configurações do próprio aplicativo SAS Planet) para ficarem visíveis na imagem. Importante já fazer o mapeamento com o traçado das coordenadas geográficas, pois influenciará na finalização do mapa.

Passo 3: Projete a imagem de satélite numa folha de papel branco fixado na parede, mais conhecido como papel metro. As margens no papel também já devem ser desenhadas antes de iniciar o traçado do mapa. A partir disso, os estudantes irão traçar as poligonais a partir do decalque da imagem de satélite e podem já adicionar os símbolos dos elementos representativos do território com uso de lápis, para evitar rasuras. Neste momento, já se desenha as linhas de coordenadas geográficas presentes na imagem de satélite. (Figura 3)

Figura 3: Momento de traçar poligonais a partir do decalque da imagem de satélite.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Passo 4: Posteriormente, com os principais elementos traçados na folha de papel, oriente a coloração com utilização de lápis de cor, canetas coloridas e giz de cera. (Figura 4)

Figura 4 : Coloração do mapa e inserção de símbolos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Passo 5: Oriente a seleção dos mesmos símbolos colocados no mapa para folha de ofício a fim de construir a legenda.

Passo 6: Por fim, a inserção do título, escolhido pelos próprios estudantes, inserção da escala cartográfica e da legenda. As coordenadas geográficas já foram desenhadas juntamente com as ações do passo 3.

Passo 7: Com o mapa no papel finalizado, analisem conjuntamente o resultado final a fim de corrigir ou adicionar informações.

O tópico a seguir que envolve utilização de ferramenta do Sistema de Informações Geográficas (SIG) foi realizado pelo pesquisador que pode também ser realizado pelos próprios estudantes havendo condições logísticas para isso.

Com o desenho do mapa finalizado e aprovado pelos estudantes, digitalize o material e o transfira para ambiente SIG, a exemplo da ferramenta QGis, software para produção de mapas e outros dados socioespaciais. No QGis faça o georreferenciamento já usando o traçado das coordenadas deixada pelos estudantes na fase 3. Sequentemente, finalização com criação do layout do mapa e, por fim, a impressão em forma de banner a fim de que se transforme num recurso didático de fácil acesso e utilização.

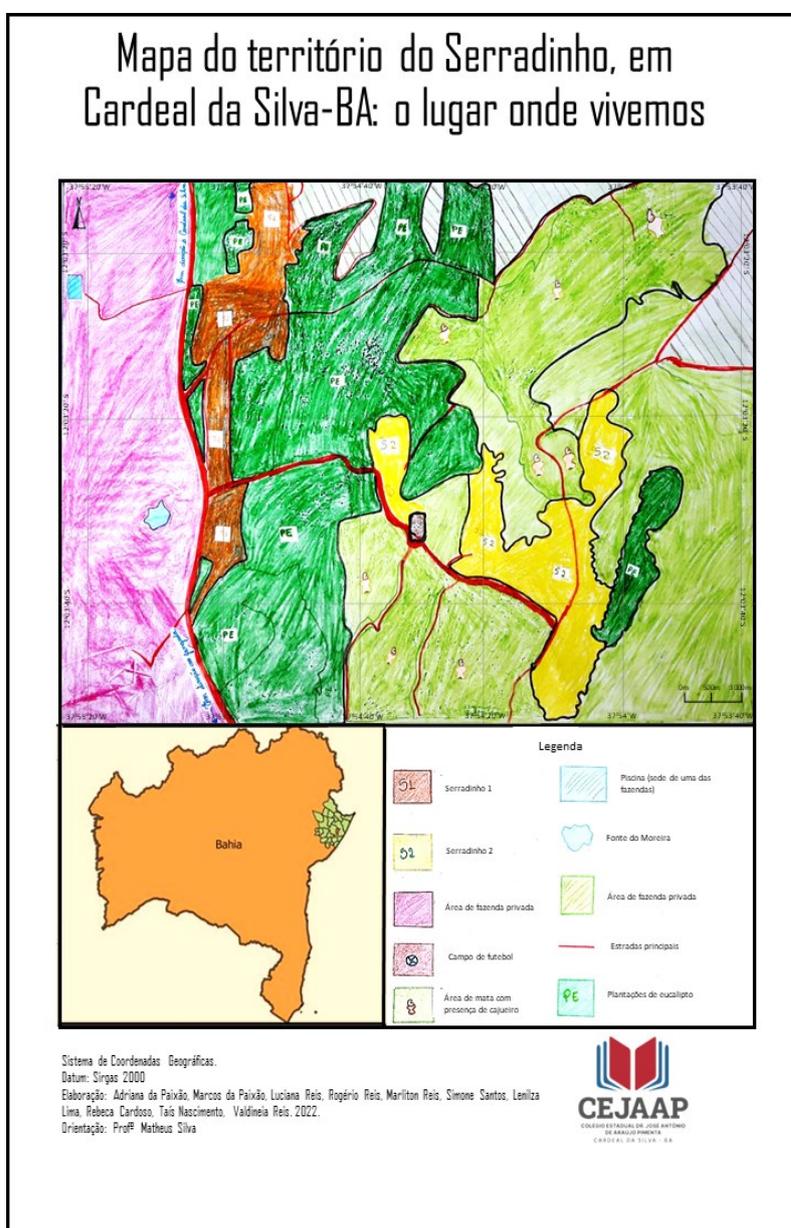
Caso não seja viável usar o ambiente SIG, o mapa pode ser usado na forma desenhada no papel metro ou já impresso em banner diretamente, sem passar pelo

ambiente SIG. Neste caso, o Layout pode ser feito em aplicativos mais simples, como Power point, Canva e semelhantes.

2 - SUGESTÕES DE TEMAS DA GEOGRAFIA QUE PODEM SER TRABALHOS EM RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DOS MAPAS CONFECCIONADOS COLETIVAMENTE

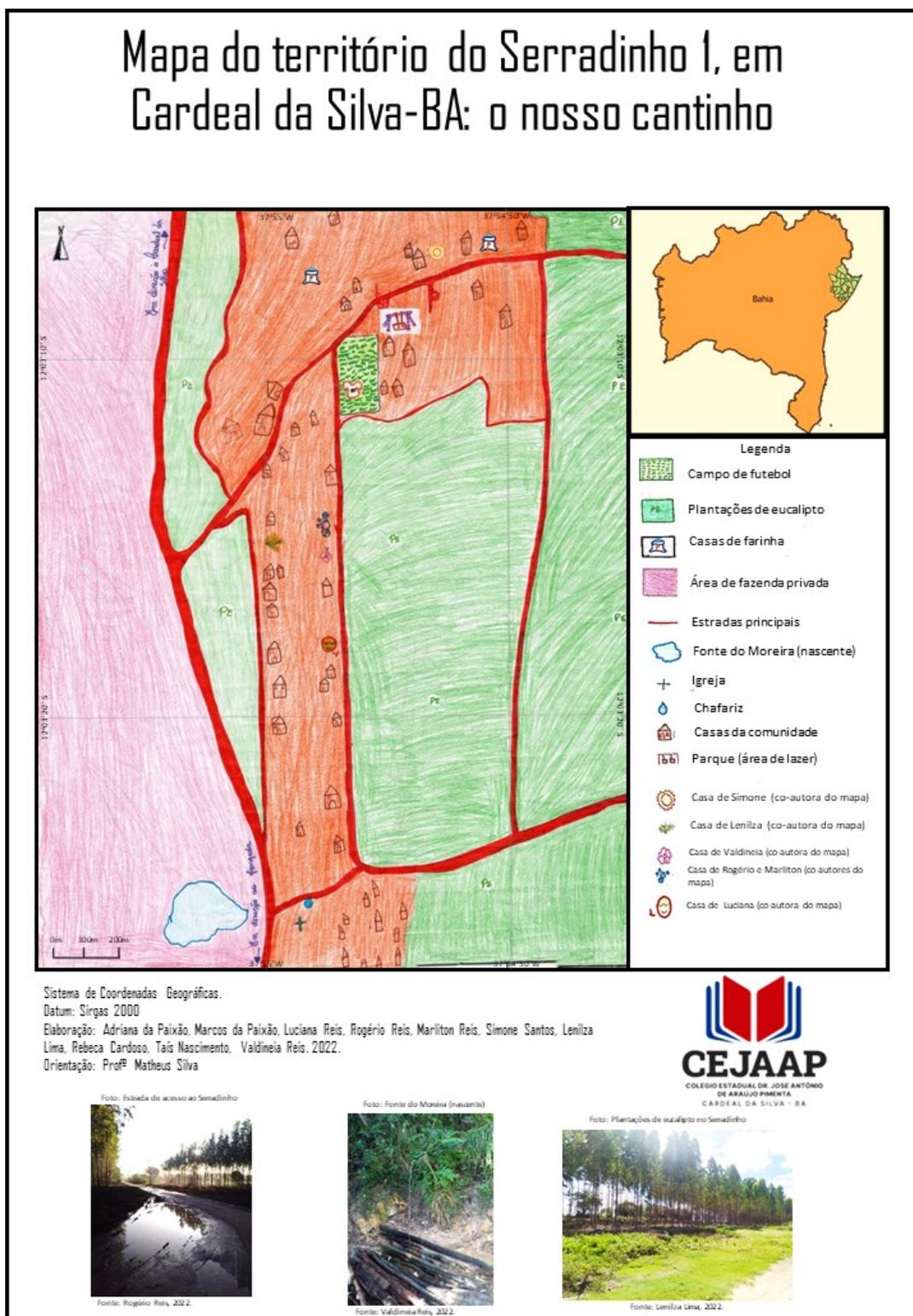
A seguir, os mapas construídos pelos estudantes sobre o seu território.

Figura 6: Mapa geral do território do Serradinho



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 7: Mapa com escala ampliada abrangendo a área do Serradinho 1



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

A seguir, algumas orientações para uso do mapa enquanto recurso didático.

Quadro 01: Algumas sugestões de como trabalhar os mapas produzidos em aulas de Geografia

Temas da Geografia	Temas da Educação do Campo	Articulação com Habilidades da BNCC	Sugestões de uso dos mapas
6º Ano – Fundamental – Anos Finais			
Mapas e imagens de satélite Transformação das paisagens naturais e antrópicas	Questão Agrária, onde se discute o acesso e direito à terra. Historicizar processo de desenvolvimento agrário-exportador no Brasil e a negação de acesso e direito à terra aos povos do campo. Estrutura de posse, propriedade e uso a partir da colonização portuguesa que provocou e provoca profundas desigualdades socioespaciais até os dias atuais. (STÉDILE, 2012)	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades e no campo, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes. (EF06GE06*) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização e ofertas de diversos serviços, partindo de sua realidade.	Orientar os estudantes a analisarem o mapa e perceber as mudanças na paisagem de seu território com a supressão de uma paisagem mais heterogênea presente no campo, por uma paisagem homogênea oriunda das monoculturas.
Qualidade ambiental Diferentes tipos de poluição Biodiversidade e ciclo hidrológico	Agroecologia, um modelo de agricultura que vai de encontro ao modelo hegemônico, prezando por práticas sustentáveis embasadas no bem comum e no equilíbrio	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água, lagos e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés	Orientar os estudantes a analisar o mapa e perceber as mudanças na paisagem de seu território com a supressão de uma paisagem mais heterogênea presente no campo, por uma

	<p>ecológico. Uma agricultura em que a paisagem natural é concebida como suporte à vida, os saberes tradicionais são valorizados e a segurança alimentar é ponto importantíssimo.</p> <p>Reflete um sentido de existência que nos orienta a pensar o mundo e os elementos da paisagem natural não para serem explorados economicamente, mas como suporte à vida em suas mais diversas nuances (LEFF, 2002).</p>	<p>negras etc.).</p> <p>(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, degradação de matas ciliares, desmatamento e destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.</p> <p>(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.</p>	<p>paisagem homogênea oriunda das monoculturas. Isso redundando em problemas de ordem ambiental: desmatamento; alterações no fluxo de água de rios, riachos e córregos e nascentes existentes no território camponês.</p>
7º ano – Fundamental - Anos Finais			
Identidade sociocultural	Questão Agrária, no que concerne à reafirmação de sua identidade, de seus territórios e	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência	Orientar os estudantes a analisar o mapa e perceber as mudanças na

	<p>do direito de acesso à terra e de enfrentamento à lógica do capital hegemônico. Respeito aos territórios e seus povos, suas identidades e modos de vida. (STÉDILE, 2012)</p> <p>Valorização do território camponês que se expressa numa paisagem heterogênea cheia de gente, de moradias, de cultura material e imaterial, da policultura e de cuidado e respeito com os elementos da paisagem natural (FERNANDES, 2008; 2012).</p>	<p>e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p>(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.</p>	<p>paisagem de seu território com a supressão de uma paisagem mais heterogênea presente no campo, por uma paisagem homogênea oriunda das monoculturas e os rebatimentos socioespaciais para os povos do campo.</p>
Formação territorial do Brasil	<p>Trabalhar a dimensão simbólica do território, abordando aquilo que é vivido pelo indivíduo ou grupo social, a sua identificação com o território articulada ao valor de uso.</p> <p>Questão Agrária, onde se discute o acesso e direito à terra. Historicizar processo de desenvolvimento agrário-exportador</p>	<p>(EF07GE03*) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado e caatinga, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como</p>	<p>A partir da análise das mapas e das paisagens do território, pode-se discutir as dimensões materiais e simbólicas do território camponês; os movimentos de apropriação e dominação com seus rebatimentos socioespaciais para os povos do campo.</p> <p>Considerar a</p>

	<p>no Brasil e a negação de acesso e direito à terra aos povos do campo. Estrutura de posse, propriedade e uso a partir da colonização portuguesa que provocou e provoca profundas desigualdades socioespaciais até os dias atuais. (STÉDILE, 2012)</p>	<p>direitos legais dessas comunidades.</p>	<p>legenda e os símbolos usados para comunicar os elementos representativos da paisagem do território. Os símbolos são relacionados com a identidade e cultura do território.</p>
1ª série – Ensino Médio			
<p>Espaço e conhecimento cartográfico. Diferentes formas de representação espacial.</p>	<p>Fortalecimento dos saberes dos povos do campo, enquanto sujeitos não hegemônicos de poder, inseridos no processo de produção de instrumentos estratégicos de poder sobre o território: os mapas</p>	<p>(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>	<p>Refletir e interpretar os mapas e as informações ali colocadas: os símbolos, o título, a legenda - elementos que são adicionados a partir da própria realidade dos participantes. O mapa como instrumento pedagógico e com todos os seus elementos contribui para dar visibilidade aos saberes dos sujeitos do campo que a cartografia tradicional invisibiliza, além de situar os territórios camponeses no contexto do sistema capitalista de produção</p>

<p>As transformações das paisagens e dos territórios, a partir das diferentes sociedades</p> <p>Atividades econômicas e a transformação do espaço.</p>	<p>Oportuniza-se trabalhar o tema da conflitualidade entre o território camponês e o do agronegócio. São territórios que se encontram em disputas não só no âmbito material, mas no âmbito das ideias (FERNANDES, 2008; 2012). São modos de vida em disputa, práticas sociais, modos de relações com a natureza que se encontram em conflitualidade e isso se nota pela paisagem geográfica.</p> <p>Questão Agrária, onde se discute o acesso e direito à terra. Historicizar processo de desenvolvimento agrário-exportador no Brasil e a negação de acesso e direito à terra aos povos do campo.</p> <p>Estrutura de posse, propriedade e uso a partir da colonização portuguesa que provocou e provoca profundas desigualdades socioespaciais até os dias atuais.</p>	<p>(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p>	<p>Analisar o mapa e perceber como as áreas monocultoras oprimem o território camponês e avança cada vez mais provocando rebatimentos socioespaciais.</p>
--	--	--	---

	(STÉDILE, 2012)		
2ª Série – Ensino Médio			
<p>Os diferentes espaços brasileiros e suas transformações a partir do uso da terra.</p> <p>Bahia: espaço geográfico x populações quilombolas, indígenas e sertanejas</p> <p>Paisagens naturais brasileiras e o processo de transformação a partir das diferentes sociedades: conflitos pela terra e interesses divergentes.</p>	<p>Oportuniza-se trabalhar o tema da conflitualidade entre o território camponês e o do agronegócio São territórios que se encontram em disputas não só no âmbito material, mas no âmbito das ideias (FERNANDES, 2008; 2012). São modos de vida em disputa, práticas sociais, modos de relações com a natureza que se encontram em conflitualidade e isso se nota pela paisagem geográfica.</p> <p>Questão Agrária, onde se discute o acesso e direito à terra. Historicizar o processo de desenvolvimento agrário-exportador no Brasil e a negação de acesso e direito à terra aos povos do campo. Estrutura de posse, propriedade e uso a partir da colonização portuguesa que provocou e provoca profundas</p>	<p>(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p> <p>(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma</p>	<p>Analisar o mapa e perceber como as áreas monocultoras oprimem o território camponês e avança cada vez mais provocando rebatimentos socioespaciais.</p>

	desigualdades socioespaciais até os dias atuais. (STÉDILE, 2012)	sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia	
3ª série – Ensino Médio			
<ul style="list-style-type: none"> • Meio ambiente e sociedade: desenvolvimento sustentável nas práticas agrícolas e extrativistas. • Governança ambiental no Brasil e no mundo. • Políticas e programas ambientais no mundo e para as diferentes regiões brasileiras. • Os diversos problemas ambientais e seus impactos. 	<p>Agroecologia, um modelo de agricultura que vai de encontro ao modelo hegemônico, pois preza por práticas sustentáveis embasadas no bem comum e no equilíbrio ecológico. Uma agricultura em que a paisagem natural é concebida como suporte à vida, os saberes tradicionais são valorizados e a segurança alimentar é ponto importantíssimo.</p> <p>Reflete um sentido de existência que nos orienta a pensar o mundo e os elementos da paisagem natural não para serem explorados economicamente, mas como suporte à vida em suas mais diversas</p>	<p>(EM13CHS302) Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade</p> <p>(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas</p>	<p>Orientar os estudantes a analisar o mapa e perceber as mudanças na paisagem de seu território com a supressão de uma paisagem mais heterogênea presente no campo, por uma paisagem homogênea oriunda das monoculturas. Isso redundará em problemas de ordem ambiental: desmatamento; alterações no fluxo de água de rios, riachos e córregos e nascentes existentes no território camponês.</p>

	nuances (LEFF, 2002).	que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. (EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta	
--	-----------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Referências:

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: EPSJV; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/15087143/DICION%C3%81RIO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_PDF_1_> Acesso em: 16 jun 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Entrando nos territórios do Território**. Londrina-PR: [s. n.], 2008. Trabalho apresentado ao Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 3, 2007, Londrina-PR. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes_2008.pdf. Acesso em: 21 Out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. **Rev. Agroecol. e Desen.Rur. Sustent.**, Porto Alegre, v.3, n.1, jan./mar. 2002.

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: EPSJV; São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. Disponível em: < https://www.academia.edu/15087143/DICION%C3%81RIO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_PDF_1_ > Acesso em: 16 jun 2020

6 ANEXO

LECIONANDO GEOGRAFIA COM OS MAPAS PRODUZIDOS NA UNIDADE ESCOLAR COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ ANTÔNIO ARAÚJO PIMENTA – CEJAAP (PROF^a MA. EVA CARVALHO ANJOS - RELATO DE EXPERIÊNCIA)

A realidade da minha formação/grade curricular na Universidade Federal da Bahia no período de minha graduação e especificamente nas disciplinas de práticas pedagógicas e estágio foi deficiente, tive apenas uma disciplina prática em sala de aula. No ano seguinte eu já estava no mestrado, quando fiz o tirocínio docente e ensinei por cinco anos em uma faculdade particular, diversas disciplinas nas áreas de humanas. Depois dei aula por dois meses de Sociologia e Filosofia em um Colégio particular durante a Pandemia em modalidade on-line sem treinamento.

Em 2021, fui contratada pelo CEJAAP para substituir uma colega e permaneço na instituição. Sou natural de Alagoinhas-BA e estive fora da região por dezessete anos morando em Salvador e por toda a vida não costumava frequentar cidades pequenas e com extensas zonas rurais, hoje compreendo com outra nomenclatura que é do campo após a convivência e trocas de experiência com o Mestrando Prof. Matheus.

Em meio diversas mudanças, vi na Feira das Ciências organizada pelo CEJAAP a exposição de dois Mapas de Cardeal de Silva feito pelos alunos com o suporte do Prof. Matheus em forma de Banners, foi amor à primeira vista, fiquei encantada!

Percebi a oportunidade didática daqueles mapas e planejei aulas para usá-lo nas aulas e também para que eles se vissem representados, pela relíquia, pela preciosidade, pela riqueza que eles têm e devem preservar! Eu chamava os alunos que fizeram parte da confecção dos mapas para os interpretarem/lerem as legendas dos mapas...outros identificavam suas casas ou de pessoas próximas, a relação era de proximidade! A geografia já não era algo tão distante e impessoal, eles se viam como sujeitos, protagonistas.

O resultado do conteúdo trabalhado nas turmas melhorou consideravelmente. Discutíamos extrativismo, sustentabilidade, a política, o avanço humano através da Pecuária e de Empresa de plantio de eucaliptos e o quanto isso é perverso!

Passei a relacionar com o que discuti em minha dissertação de mestrado que foi a ditadura militar. Dialoguei com os estudantes acerca dos movimentos do campo, das ligas camponesas, da ascensão do poder de João Goulart, em uma tentativa de reforma agrária no país. Foi fantástico poder relacionar, conhecimentos, interdisciplinaridade na prática e pesquisa! Início esse ano letivo de 2023 com um novo olhar acreditando na educação, no potencial do estudante do campo!

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo responder a seguinte questão: No contexto da Educação do Campo, quais são as possibilidades da Cartografia Participativa para uma Educação Problematizadora sobre o campo e o território camponês?

A problemática da pesquisa emerge da realidade socioespacial do Colégio Estadual Dr. José Antônio de Araújo Pimenta em Cardeal da Silva-BA em que, como professor de Geografia, fui percebendo nos discursos dos estudantes comportamentos preconceituosos e pejorativos sobre o campo e suas especificidades. Toda a pesquisa esteve voltada para busca de caminhos para atender a essa necessidade social, circunscrita em um contexto específico, mas que tem elementos de uma totalidade injusta e desigual que envolve o campo e seus moradores.

A escolha da Cartografia Participativa para interferir nessa realidade não se deu de modo aleatório, mas a partir do próprio referencial teórico-prático de Educação trazido nos trabalhos de Paulo Freire e que estiveram presentes nessa pesquisa: é o sujeito, com orientação do professor, que constrói o conhecimento a respeito do objeto em estudo, de sua própria realidade investigada, como discuto no artigo 01. Portanto, a Educação do Campo, como categoria teórica e prática é imprescindível para que nossos estudantes do campo se situem nessa realidade contraditória e cruel. Para que isso ocorra é necessário que o professor construa e assuma seu papel de educador problematizador para que seu estudante amplie sua visão de mundo, reelabore e amplie suas concepções da realidade oriundas do senso comum e, muitas das vezes, carregadas de ingenuidade.

Essa perspectiva de Educação se coaduna tanto com a Cartografia Participativa quanto com a Educação do Campo, cujos princípios filosóficos, teóricos e práticos se aproximam em muitos aspectos e principalmente por serem discussões que buscam a emancipação dos sujeitos ora oprimidos pelos sistemas hegemônicos, como apresentei no artigo 02. A Cartografia Participativa vem para impulsionar, amplificar a voz e os interesses dos grupos excluídos e marginalizados. O processo de produção dos mapas pelos camponeses contribui para o entendimento de seus territórios, para ampliação de uma visão crítica e científica do espaço, para dar visibilidade aos seus modos de vida que não são considerados como deveria pela cartografia tradicional. Ademais, é uma proposta que se alinha

aos decretos e normativas legais sobre a Educação do Campo que apontam para a necessidade de se trabalhar metodologias específicas para atender às necessidades dos povos do campo.

As discussões presentes apontam algumas possibilidades de debate a respeito do Campo numa perspectiva problematizadora que surgiram no decurso das oficinas, como a dimensão simbólica e imaterial do território, os usos do território e o trabalho no campo. Pontos importantes sobre a produção do conhecimento a respeito da realidade e a visão desta realidade na perspectiva da Educação do Campo puderam ser trabalhados.

As discussões aqui trazidas podem problematizar e provocar reflexões e discussões na comunidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida e proporcionar um projeto político pedagógico voltado para as especificidades do campo, bem como a materialização diária de currículos que possam dialogar com a reprodução da vida no campo.

Embora sejam resultados momentâneos, provisórios e específicos de um determinado contexto, eles apontam como a Cartografia Participativa pode ser usada em espaços escolares e não-escolares para ampliar ainda mais as discussões da Educação do Campo. Nesta pesquisa, foi possível discutir sobre as dimensões materiais e simbólicas do território a partir de falas e ideias que envolveram o (re) conhecimento do território tanto na dimensão imaterial e material, com elementos presentes na paisagem geográfica do território, quanto na dimensão simbólica com elementos culturais presentes na paisagem do território relacionados com a subjetividade dos estudantes, com suas relações territoriais, com os movimentos da vida e da cultura camponesa. Abordar também sobre os usos do território camponês, a partir de falas e ideias relacionadas às formas de uso do território onde se tratou das ações tanto dos povos do campo quanto dos latifundiários e seus rebatimentos no território.

Por fim, sobre o trabalho no campo com ideias e falas que mostraram os posicionamentos que envolvem o trabalho na perspectiva do modelo atual de desenvolvimento de atividades econômicas no campo, o capitalismo, em contraposição à visão da Educação do Campo.

Destarte, a Cartografia Participativa se configura em uma sugestão de proposta metodológica para o ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação do Campo para professores e professoras que, assim como eu, enfrentam

dificuldades oriundas de um processo de formação deficiente nesse aspecto. Portanto, os resultados dessa pesquisa podem servir de subsídio para atuação de profissionais de diversas áreas do saber nos processos educativos de forma criativa e inovadora.

No que se refere ao desenvolvimento do produto final, o mapa, enquanto ferramenta de educação e comunicação, pode possibilitar ao estudante/leitor a construção dos conhecimentos sobre as diversas realidades socioespaciais, dentre as quais a dos territórios camponeses que fazem parte de um contexto de exclusão e de contradições inerentes ao sistema econômico global. Para a escola onde o trabalho foi realizado, os dois mapas produzidos foram disponibilizados em forma de *banner* para serem usados como recurso didático.

Os procedimentos aqui adotados foram específicos para o grupo participante e que pode - e deve- ser alterado conforme a realidade de cada território estudado onde outros temas da Educação do Campo podem surgir conforme os diferentes contextos em que a Cartografia Participativa for realizada.

8 REFERENCIAS

ABNT NBR 6023 ACSELRAD, Henri; COLI, Luis Régis. Disputas cartográficas e disputas territoriais In: ACSELRAD, Henri (Org.) **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador-BA, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>> Acesso em: 04 jun. 2020

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e geografia**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, v.5,1997.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em: 31 Out. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: < <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/view>> Acesso em: 24 maio 2021.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação**. 1ed. Brasília: INCRA/MDA, v. 7, p. 67-86. 2008. Disponível em: < http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1ZTN1Vxs2TUJ:nead.mda.gov.br/download.php%3Ffile%3Dpublicacoes/especial/por_uma_educacao_do_campo.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 24 de maio de 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: < https://www.academia.edu/15087143/DICION%C3%81RIO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_PDF_1_> Acesso em: 16 jun 2020

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: Mito e realidade**. Brasília: Inep, 1982

DEMO, Pedro. Professor / Conhecimento. **Unb**. Brasília, p. 1-12. 2001. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf> Acesso em: 06 jun. 2021

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica (org.). **Educação do**

Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002. Cap. 2.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (orgs.). **Caminhos do pensamento:** Epistemologia e Método. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. Disponível em: <<https://books.scielo.org/>> Acesso em: 17 Nov. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo: HUCITEC, 2004. cap.4

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr/2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/5142259-Avancos-e-desafios-na-construcao-da-educacao-do-campo-monica-castagna-molina-helana-celia-de-abreu-freitas.html>> Acesso em: 19 mai. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da educação no MST. São Paulo, n. 8, p.1-33, 1996. Disponível em: <<https://mst.org.br/download>> Acesso em: 28 jun. 2021

NAME, Leo; NACIF, Cristina Lontra. Notas sobre mapas, mapeamentos e o planejamento urbano participativo no Brasil na perspectiva de uma cartografia crítica. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias sociales**. Barcelona, Espanha. v. 18, nº1018, p. 1-10, março/2013. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1018.htm>> Acesso em: 08/04/2016.

OLIVEIRA; Alcivam Paulo de; FERREIRA, Rosilda Arruda. A construção do problema na pesquisa sobre política educacional: contribuições para o debate In: **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** Brasília, v. 37, n. 1, p. 243 - 265, jan./abr. 2021. Disponível em <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/104644/61617>> Acesso em 02 jul. 2021.

PELEGRINA, Marcos Aurélio. Cartografia social e uso de mapeamentos participativos na demarcação de terras indígenas: o caso da TI Porto Limoeiro-AM. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 136-152, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/138814>>. Acesso em: 7 mar. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação In: **Ensaio Interface**, Botucatu-SP, v.1, n.1, p.83-94, Ago 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 27 set. 2021

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicol. Soc.**, São Paulo, v.1, n.26, p.32-43. Abr/2014. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/wrfMHbjhHNppX7Lppk8DMNJ/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 17 de Nov. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

TORMES, Jiane Ribeiro; MONTEIRO, Luana; MOURA, Luiza Cristina Simplício Gomes de Azevedo. Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. **Rev. Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba-SP, vol.2, n.1, p.18 25, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/57>> Acesso em: 04 jun. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília. n. 83. p.1-18 Abril de 1992 Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2021