

**PRÁTICAS OUTRAS NO ENSINO DA
GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO
DO MAPEAMENTO COLABORATIVO
COMO FERRAMENTA PARA O
TRABALHO DE RECONHECIMENTO
DOS TERRITÓRIOS DA JUVENTUDE
NUMA ESCOLA DA PERIFERIA
CURITIBANA**

*OTHER PRACTICES IN GEOGRAPHY
TEACHING: A CASE STUDY OF
COLLABORATIVE MAPPING: AS A TOOL
FOR YOUTH TERRITORY RECOGNITION
WORK IN A SCHOOL IN THE CURITIBAN
PERIPHERY*

*OTRAS PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE
GEOGRAFÍA: UN ESTUDIO DE CASO DE
MAPEO COLABORATIVO COMO
HERRAMIENTA PARA EL TRABAJO DE
RECONOCIMIENTO TERRITORIAL
JUVENIL EN UNA ESCUELA EN LA
PERIFERIA CURITIBANA*

**DANIELLE WILLEMANN SUTIL DE
OLIVEIRA**

Universidade Federal do Paraná (UFPR) –
Curitiba/PR.

E-mail: danniwillemann@gmail.com

Resumo: O presente trabalho refere-se a um recorte da dissertação defendida no ano de 2018, cujo título é “Entre vozes, espaços, cartografias e ações: Os territórios da juventude do bairro Sítio Cercado e o ensino da geografia”. Ao longo de dois anos construiu-se um trabalho em conjunto com jovens estudantes de escolas públicas do bairro Sítio Cercado em Curitiba/PR, protagonistas do movimento de Ocupação das Escolas em 2016. Dentre as dinâmicas realizadas, construímos um Mapeamento Colaborativo com o objetivo de materializar seus territórios no bairro, evidenciando a importância existente do espaço escolar para os mesmos. As reflexões tecidas neste processo permitiram pensar em nossa prática em sala de aula, fazendo com que este artigo busque explorar a possibilidade de utilização da ferramenta de Mapeamento Colaborativo para a aproximação e reconhecimento dos territórios de vida dos educandos, auxiliando na construção de um ensino de geografia que dialogue com as geograficidades e cotidiano dos sujeitos.

Palavras-Chave: ensino de geografia, mapeamento colaborativo, juventude, periferia, território.

Abstract: The present work refers to a section of the dissertation defended in 2018, whose title is "Between voices, spaces, cartographies and actions: The territories of the youth of Sítio Cercado neighborhood and the teaching of geography". Over two years, a work was built with young students from public schools in the Sítio Cercado neighborhood in Curitiba / PR, protagonists of the School Occupation movement in 2016. Among the dynamics performed, we built a Collaborative Mapping with the objective of materialize their territories in the neighborhood, highlighting the existing importance of the school space for them. The reflections made in this process allowed us to think about our classroom practice, so that this article seeks to explore the possibility of using the Collaborative Mapping tool to approach and recognize the students' life territories, helping in the construction of a teaching of geography that dialogues with the geographies and daily life of the subjects.

Keywords: geography teaching, collaborative mapping, youth, periphery, territory.

Resumen: El presente trabajo se refiere a una sección de la disertación defendida en 2018, cuyo título es "Entre voces, espacios, cartografías y acciones: los territorios de la juventud del barrio Sítio Cercado y la enseñanza de la geografía". Durante dos años, se construyó un trabajo con jóvenes estudiantes de escuelas públicas en el barrio Sítio Cercado en Curitiba / PR, protagonistas del movimiento de Ocupación Escolar en 2016. Entre las dinámicas realizadas, construimos un mapeo colaborativo con el objetivo de materializar sus territorios en el barrio, destacando la importancia existente del espacio escolar para ellos. Las reflexiones realizadas en este proceso nos permitieron pensar sobre nuestra práctica en el aula, por lo que este artículo busca explorar la posibilidad de utilizar la herramienta de mapeo colaborativo para acercarse y reconocer los territorios de vida de los estudiantes, ayudando en la construcción de una enseñanza de geografía que dialoga con las geografías y la vida cotidiana de los sujetos.

Palabras clave: enseñanza de geografía, mapeo colaborativo, juventud, periferia, territorio.

Introdução

Ao longo dos anos de 2016 a 2018 tive a oportunidade de construir um trabalho com um grupo de jovens¹ estudantes do Ensino Médio de escolas públicas localizadas no bairro Sítio Cercado, periferia sul da capital Curitiba/Paraná. Todos estes tinham como característica comum o papel de liderança dentro do movimento de Ocupações de escolas ocorridas no segundo semestre de 2016, cuja motivação se deu em contraposição à reforma do Ensino Médio, apresentada em setembro por Michel Temer, em defesa do Ensino Médio público para todos.

Tais ocupações tiveram início nas escolas públicas da região metropolitana do Paraná (especificamente em São José dos Pinhais), e rapidamente irradiaram para mais de 500 instituições pelo estado e, em menor proporção, pelo país. O bairro Sítio Cercado, com suas seis escolas estaduais², teve grande mobilização estudantil, criando uma teia de resistências e solidariedades entre diversos estudantes que ali estavam. Por ser professora da rede em uma destas instituições pude acompanhar no cotidiano os desdobramentos de suas ações – individuais e conjuntas –, visualizando uma significativa potência de transformação da realidade por meio de organizações horizontais e pautadas em demandas específicas.

Logo evidenciou-se que o evento³ das ocupações não se construiu instantaneamente, sendo possível constatar que os

¹ Ao todo participaram do trabalho oito jovens, entre 17 e 21 anos, oriundos de escolas públicas (5 já haviam concluído o Ensino Médio no momento da pesquisa e 3 estavam no último ano deste ciclo).

² Colégio Estadual Benedicto João Cordeiro, Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard, Colégio Estadual Guido Arzua, Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz, Colégio Estadual Teobaldo Leonardo Kletemberg, Colégio Estadual Inez Vicente Machado.

³ Evento aqui é considerado como um processo que ocorre em um tempo e espaço em que as resistências cotidianas são organizadas de tal forma que tornam-se visíveis, dando corpo a um movimento com pautas direcionadas e específicas. É importante

movimentos de resistência, ainda que não aparentes, compõem o chão da escola⁴, em especial da periferia, local onde o acesso ao ensino público de qualidade sempre foi demandado pela comunidade em geral. Spósito (1993) nos diz que os setores populares urbanos, a partir da década de 1970 – quando se intensifica a expulsão de famílias de trabalhadores do campo que, em consequência, buscam nova vida na cidade -, irão lutar para que seus filhos tenham acesso à educação formal, visto que esta apresenta-se como a solução para que tenham chances de inserção sócio territorial na cidade e, talvez, ascensão social. Assim, verificou-se que a luta fazia parte de suas origens no próprio bairro, formado por ocupações de migrantes vindos de várias partes do estado.

Partindo deste ponto, objetivou-se entender quais são os territórios desta juventude, à qual repetidamente é negado o direito à cidade, fazendo com que através deste processo fosse constatada a centralidade da escola para os mesmos. Assim, o espaço escolar é lido por este grupo tanto como principal local de convivência, construção de sociabilidades e de identidades (e, conseqüentemente, territorialidades), bem como possibilidade de – por meio de sua aprovação – ascensão social (numa sociedade organizada em torno da conquista do diploma e do certificado do ensino formal)⁵.

As considerações tecidas tornaram-se possíveis por conta da metodologia utilizada, na qual realizamos entrevistas (coletivas e individuais) e oficinas de Mapeamento Colaborativo⁶, espacializando

ainda salientar que estes são, segundo Campos (2014), resultados de longuíssimos processos de mudança, estruturação e construção.

⁴ Por chão da escola entende-se o cotidiano desdobrado no espaço escolar, as relações ali tecidas, os territórios desenrolados, os conflitos e diálogos presentes, enfim, a complexidade formada pelos diferentes sujeitos e grupos que ali se encontram.

⁵ Lopes (2012)

⁶ A utilização do termo Mapeamento Colaborativo refere-se à um conjunto de práticas relacionadas à construção de cartografias a partir dos educandos, utilizando

os territórios vividos e/ou construídos por estes no bairro e, em menor proporção, na cidade. O resultado apresentado contou com poucos pontos dispostos no mapa – sendo o mais evidenciado a referência às escolas – levando ao questionamento e discussão das “ausências” existentes naquela produção.

Foi por conta da constatação e visualização de poucos espaços de vivência que estes jovens passaram a discutir seu papel no território do bairro, os motivos pelo qual não possuem localidades para se reunirem (para o lazer/convivência), a falta de políticas públicas para sua faixa etária, o alto índice de criminalidade e, sobretudo, o sentido pelo qual a escola ganha tanto significado (já que parte das faltas relatadas são supridas, ainda que parcialmente, neste local).

Estes diálogos nos possibilitaram pensar e repensar o Ensino de Geografia realizado no cotidiano e as ferramentas metodológicas que fazemos uso em sala de aula, tema a ser abordado neste artigo. Dentre as reflexões derivadas do trabalho realizado com estes jovens se evidencia a possibilidade de utilizar o Mapeamento Colaborativo como ferramenta para reconhecimento de territórios e aproximação da realidade do educando. Isto porque este instrumento possibilita que o jovem se automapeie e espacialize seus territórios, permitindo que o educador faça uso do mesmo para se aproximar da realidade do educando, evidenciando a sua geografia e, assim, os diferentes aspectos espaciais que podem ser trabalhados dentro da disciplina.

Longe de apresentar-se como fórmula ou modelo pronto a ser aplicado homogeneamente em diferentes salas de aulas espalhadas

como base metodológica e teórica as discussões acerca da Cartografia Social, assumindo a cartografia como linguagem da geografia.

pelo país, o objetivo deste artigo está em apresentar uma experiência realizada na periferia de Curitiba, com jovens protagonistas de movimentos pelo direito à escola, estudantes de instituições públicas, demonstrando que é possível utilizar a cartografia como instrumento para apresentar a realidade desde uma perspectiva crítica. Neste sentido, buscamos reforçar a importância de um ensino de geografia que se ancore na escala do local, do cotidiano e dos processos dialógicos com o educando.

Para tanto, subdividimos esta discussão em quatro momentos distintos, sendo os dois primeiros referentes a organização e realização das oficinas de Mapeamento Colaborativo; e os dois últimos sobre as reflexões tecidas a partir desta prática. Assim, decidimos por uma organização que “inverte” algumas lógicas, trazendo o resultado das oficinas como possibilitador das discussões e reflexões acadêmicas aqui dispostas.

Deste modo, nos primeiros subtítulos, iremos dialogar sobre nosso entendimento acerca do conceito de Mapeamento Colaborativo, bem como apresentar a forma como ocorreram as oficinas e os resultados tecidos a partir das mesmas.

Após a exposição da experiência construída buscamos tecer considerações a partir de dois pontos: um sobre a importância de vincularmos a construção destes mapas com a possibilidade de práticas emancipatórias em sala de aula e; outro reforçando a necessidade de o ensino de geografia ser construído a partir da escala e perspectiva do cotidiano, local e vivido.

Por fim, resgataremos, desde a prática apresentada, a possibilidade de utilização da ferramenta de Mapeamento Colaborativo para tornar o ensino de geografia conectado às experiências dos educandos, e possibilitando que os mesmos se

apropriem destes conceitos para tecerem suas identidades e emancipações.

Entre mapas e representações: A dimensão educativa dos Mapeamentos Colaborativos

Para dar início a esta exposição precisamos pontuar que, segundo Santos, R. E. (2011), a cartografia, enquanto corpo disciplinar, acadêmico e científico, terá seu desenvolvimento atrelado ao eurocentrismo do mundo moderno, remetendo então a uma ordem e à afirmação de hegemonias nas relações de poder, o que a tornou instrumento de dominação e controle. Do mesmo modo que outros campos da ciência geográfica, este instrumento foi, ao longo dos séculos, formulado na direção de um sentido único, no qual os postulados permitiam a criação de um mapa oficial, que possuía os elementos necessários à visualização do espaço desde a demanda das elites, ocultando neste processo as geografias, os signos e significados das populações marginalizadas.

No mesmo sentido, Katuta (2013), dirá que ao desconsiderar estas outras geografias, cartografias, concepções de espaços e cosmologias, a geografia hegemonicamente ensinada na escola estancará o movimento de conhecimento, fazendo com que se reproduza nestas espacialidades uma educação bancária⁷, voltada para a manutenção da história única, acrítica e linear. Os mapas tem um importante significado neste ponto, visto que expressam e ilustram a materialidade das relações tecidas no espaço pelos diferentes sujeitos.

Assim, a cartografia, majoritariamente trabalhada na escola terá seus conhecimentos elaborados a partir dos saberes científicos

⁷ Freire (2011)

hegemônicos, que estão de acordo com os pressupostos de um sistema mundo moderno colonial⁸ baseado numa sociedade industrial, urbana, eurocentrada, masculina, branca e heterossexual. Isto faz com que se traga para este meio, a difusão de mapas e cartogramas que não representam a realidade dos sujeitos periféricos, mas sim as espacialidades inerentes ao capital.

Tal invisibilização nos produtos cartográficos causa a falsa impressão de que estes sujeitos não estão no mundo, uma vez que seus espaços, territórios, trajetos e lugares não se encontram materializados naquelas folhas e que, quando aparecem, são vistos como “problemas a serem resolvidos”, tal como os mapas de ocupações irregulares das cidades, dos acampamentos e assentamentos no Brasil. Dada esta constatação, percebe-se que a cartografia social constitui-se na contramão da cartografia dita tradicional, surgindo como uma nova forma para abordar esta área. Bruckmann e Ranck (2017) dizem que esta tem por finalidade incluir elementos capazes de demonstrar fenômenos sociais a partir da percepção do espaço pela própria comunidade, fator ignorado na maior parte do tempo na visão “oficial”.

Além disto, Acserald e Viegas (2013) expressam que esta ferramenta refere-se a apropriação de técnicas e modos de representação cartográfica realizada por grupos sociais historicamente excluídos do processo de tomada de decisão, no qual as experiências formadas pelas oficinas manifestam-se como um campo amplo e de constante construção, que traz a relativização do sentido oficial da construção de mapas. A cartografia, nesta perspectiva, deixa de caminhar apenas nos meios técnicos e acadêmicos e passa para a mão dos próprios sujeitos, que possuem agora o papel de se auto cartografarem.

⁸ Quijano (2005)

Por entendermos que o instrumento de Cartografia Social encontra-se intrinsecamente relacionado aos Movimentos Sociais (sejam estes do campo ou da cidade) optamos por utilizar outra nomenclatura para nossas oficinas (Mapeamento Colaborativo), visto que estas – apesar de partirem do mesmo preceito – podem ser utilizadas por grupos heterogêneos de estudantes presentes em sala de aula, e que a ideia de sua construção parte do planejamento do docente – que a usará como metodologia de aproximação e reconhecimento da realidade.

Deste modo, o processo de realização de Mapeamentos Colaborativos em sala de aula refere-se a realização de um movimento de ruptura com esta cartografia tida como oficial, possibilitando aos estudantes/jovens a apropriação da linguagem, pressupostos e postulados desta ferramenta, a fim de que possam a modelar de acordo com suas expectativas e imagens do espaço ocupado. Este movimento retira o sujeito do papel de mero expectador e receptor, e o coloca na função de produtor de seu mapa, fazendo com que neste trajeto se conheça e reconheça, em si e no outro, individualmente e em conjunto, nas diferentes geografias e territorialidades de seu bairro.

É dentro deste contexto que a produção do Mapeamento Colaborativo no ambiente escolar se apresenta como instrumento transformador da imagem que estes jovens possuem da própria geografia, de suas territorialidades, já que ela perpassará pela dimensão da microconjuntura que, segundo Oliveira (2014), será o recorte que permite ver as estratégias populares constituídas no cotidiano e as lutas diárias frente ao processo de produção sócio territorial do espaço.

Assim, este instrumento auxiliou na reflexão e produção de sentido para os sujeitos, possibilitando a evidenciação de relações sociais desiguais que se desdobram em ausências, presenças, conflitos

e conciliações em seus territórios⁹ de vida. Ao cartografarem seus lugares, nos apresentaram uma visão ampla acerca do território no qual se encontram inseridos, ou seja, as oficinas para construção da cartografia com os jovens possibilitaram que os mesmos mapeassem e refletissem sobre a quais espaços os mesmos têm acesso no bairro, porque os utilizam e de quais sentiam falta, gerando novos entendimentos sobre sua cotidianidade, territorialidade e geografia.

Para avançarmos nas reflexões geradas pelas oficinas é preciso compreender como este processo ocorreu efetivamente. De maneira resumida, após dois encontros de entrevistas coletivas com os jovens participantes da pesquisa, vislumbrou-se que a construção de uma cartografia do bairro poderia levantar diferentes questionamentos e percepções sobre o meio em que estavam inseridos. Assim, após a proposta ter sido realizada, fizemos cerca de cinco oficinas para a produção coletiva do mapa em A0 (entre seu planejamento e realização), a partir da pergunta: “Quais espaços e/ou territórios são importantes para vocês no bairro?”.

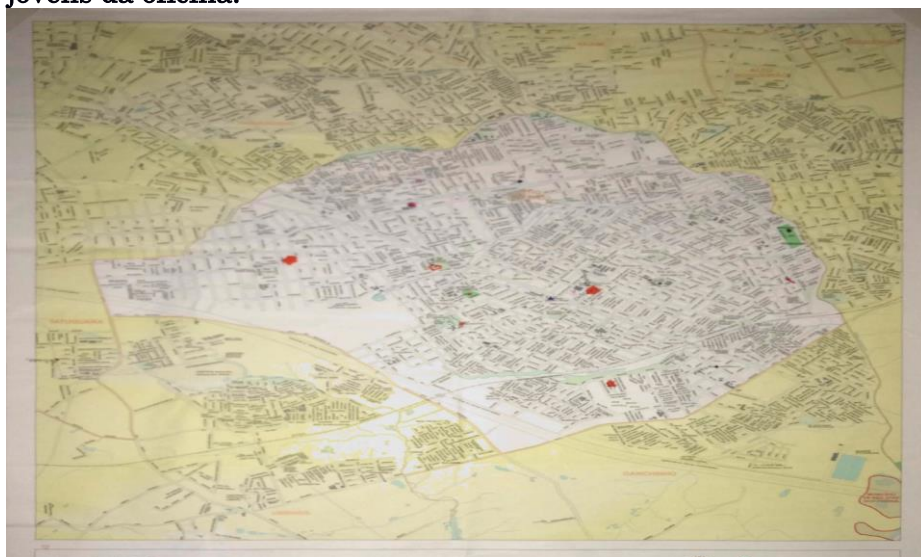
Num segundo momento, realizamos mais cinco oficinas para debatermos os desdobramentos gerados pelos mapas, visto que a falta de materialidade apresentada também expressava a realidade, principalmente voltadas à falta de políticas públicas e ao descaso do Estado para com estes grupos. Deste modo foram tecidos debates referentes às dificuldades em ser jovem na periferia, as diferenças entre jovens negros e/ou mulheres na sociedade, a influência do trabalhar e de ajudar em casa na vida destes jovens, entre outras questões que apontam também para a efetivação de processos educativos fundados na dialogia entre educandos e educadora.

⁹ Souza (2013); Haesbaert (2015).

O desenrolar das oficinas de Mapeamento Colaborativo e as reflexões tecidas a partir das experiências cotidianas

Como destacado anteriormente, as oficinas de mapeamento se estruturaram em dois momentos: o da confecção do mapa e o da reflexão sobre o mesmo. O exercício de se auto mapearem foi realizado a partir do traçar individual de cada um destes jovens, que destacavam seus lugares individuais e/ou coletivos, que espaços frequentam ou evitam, a fim de problematizar sobre os mesmos e estabelecer estratégias de ação.

Figura 1: Resultado do mapeamento do bairro Sítio Cercado pelos jovens da oficina.



Fonte: Oficinas de Mapeamento Colaborativo, abr/jun 2017

Num primeiro momento, os jovens decidiram discutir coletivamente o que colocariam ou não no papel, fazendo com que a partir de seus diálogos, decidissem iniciar o trabalho pela identificação do local em que estudavam – deixando de fora neste momento as outras escolas da região -, revelando, de antemão, que a escola se constitui como ponto de referência comum e próxima a estes sujeitos.

Em seguida, o grupo decidiu procurar por suas residências, utilizando como método reconstruir seu caminho de volta da escola, percorrendo os quarteirões e ruas que passavam até chegarem às suas residências. Os caminhos percorridos – às vezes estruturados desde cedo e adaptados à medida que estes sujeitos cresceram – manifestam-se como pequenos territórios cotidianos e transitórios, modificados de acordo com horários, novos pontos de violência, melhoria e/ou piora na iluminação, das calçadas, etc.

Também nas oficinas, vimos estes jovens encontrarem dificuldades em traçar espaços que fugissem do eixo escola/casa, tornando necessária uma nova discussão coletiva para que lembrassem localidades existentes e frequentadas por eles. O que nos chamou a atenção, é que mesmo o emprego remunerado sendo colocado como elemento importante para estes sujeitos, pois lhes garante a sobrevivência, em nenhum momento o mesmo apareceu ou foi lembrado na confecção do mapa.

O ocultamento de seus locais de trabalho, mesmo que a maioria deles exerça funções remuneradas, permite interpretar e concluir que estes jovens, ou não consideram seus postos de serviço como fundantes na construção de suas identidades, sendo expressos como locais que frequentam por necessidades e, caso pudessem optar, não iriam; ou seus espaços de trabalho não se tornam lugares/territórios visto que estes não estabelecem vínculos afetivos ali.

Além disto, é importante destacar que quando apresentados pela primeira vez ao mapa do bairro Sítio Cercado e convidados a escreverem suas impressões do espaço naquele papel, os sujeitos tiveram receio em como realizar tal tarefa, acreditando existir formas e símbolos próprios que deveriam utilizar. Assim, vemos que a própria aproximação com a ferramenta já é objeto de aprendizagem, pois

representa a ruptura inicial entre o conhecimento imposto em direção à compreensão de que são portadores deste conhecimento.

Somente quando se desconectaram da imagem do “mapa oficial” com a reflexão e atividades realizadas é que estes sujeitos começaram a criar seus próprios símbolos, o que possibilitou pensarem que espaços seriam representados em seu mapa, destacando no processo elementos que não aparecem na cartografia existente da cidade, dado que são impressões construídas através de seus trajetos e vivências de sujeitos periféricos, eis a particularidade fundamental à reflexão coletiva daquele grupo, ou às suas geografias.

Vemos com isto que, segundo Ribeiro; Silva e Schipper (2011), os contextos territoriais e de vida de relações, que as novas cartografias deveriam valorizar, remetem ao próprio espaço. Isto porque o Mapeamento Colaborativo valoriza a experiência social, mapeia a transformação do território, dando significativa importância aos sujeitos sociais que, de fato existem, e de aspectos de suas vidas que são vivenciados cotidianamente nas ruas por meio de suas ações. Neste processo, acabam por construir leituras de seus territórios.

Nesta perspectiva, observamos que, ao colocarem seus locais de vivência no mapa, aquele grupo de sujeitos expressou as emoções e lembranças que cada porção do espaço trazia, logo, ao representarem suas escolas e as da região, estas ganham formas de expressão distintas dos mapas oficiais. A motivação para que ali estejam remete aos momentos vividos, às relações e laços construídos, às ações desenvolvidas nele, dando outro sentido para sua apresentação a partir de sua significação, de suas geografias vividas.

Como colocamos anteriormente, os símbolos e locais representados neste mapa foram pensados e estruturados pela discussão

deste grupo de sujeitos, que definiu a ordem de prioridade e o que importava aparecer naquele produto – que realmente expressasse sobre como se sentem em relação ao entorno, ou seja, suas geo-grafias¹⁰ vividas.

Então, ao representarem a escola, eles reforçam o papel central que este ambiente tem na configuração de seu dia-a-dia e da construção de suas identidades/territórios, passando a configurar os demais espaços a partir do “ponto escola” no mapa. Observa-se aqui, por meio desta opção, a centralidade da escola na vida dos sujeitos jovens da periferia curitibana, trata-se de território fundamental à sua existência pois, depois da casa, é o lugar que mais frequentam, onde fizeram suas amizades, no qual tem relações sociais com adultos que não são de suas famílias.

Deste modo, vemos que o Mapeamento Colaborativo traz consigo a interação entre formas de conhecimento, entrelaçando representações universalizantes e localizadas, técnico-científicas e tradicionais, permeadas pela negociação epistemológica que se estabelece nas relações de poder de cada contexto. Dando corpo às territorialidades, antes ignoradas, mas amplamente partilhadas no ambiente escolar, valorizando a experiência social, auxiliando no mapeamento da transformação do território vivenciado, dando significativa importância aos sujeitos sociais que, de fato existem, e que são vivenciadas cotidianamente nas ruas, falando, acontecendo, dizendo, agindo, fazendo.

Neste processo, acabam por construir leituras de seus territórios. Assim, a dimensão do cotidiano, expressa na sucessão de ações propostas e desenvolvidas por este conjunto de sujeitos é de fato

¹⁰ Para Porto Gonçalves (2002) a geo-grafia trata destes novos territórios, sejam epistêmicos sejam de existência material, ou seja, novas formas de significar nosso estar-no-mundo, de grafar a terra, de inventar novas territorialidades.

parte central na construção e percepção do Mapeamento Colaborativo e da ação, que traz para o campo de disputa os territórios de seus lugares de vida, que se justapõem aos oficiais, impostos e institucionais.

Percebemos pelas oficinas que, à medida que os sujeitos se reconheciam entre si e rompiam a barreira do silêncio e da interdição, os mesmos iam se identificando com as ruas e esquinas existentes naquele mapa base, territorializando suas histórias e trajetórias, rememorando momentos bons e ruins, estabelecendo conexões entre fatos, notícias e projeções de futuro, materializando neste processo seus pensamentos de hoje, de ontem e de amanhã e organizando com isto seu próprio raciocínio – de forma coletiva. Dayrell (2005) explica que, quanto mais o jovem conhece a realidade na qual se insere, mais compreenderá o funcionamento da estrutura sócio espacial em que os mecanismos de inclusão e exclusão atuam, construindo consciência acerca dos limites e possibilidades de intervenção nas territorialidades locais.

Ao irem mapeando, registrando e pensando acerca de seus locais de vivência estes jovens vão tomando consciência de que espaços são seus, quais lhes são negados e quais gostariam de ocupar, questionando neste processo a própria construção destas fronteiras, limites e restrições, que fazem parte da forma capitalista de reprodução do espaço urbano. Mapear ajuda a materializar a reflexão em torno dos espaços cotidianos, individuais e coletivos, permite estabelecer raciocínios sobre uma organização melhor acerca da geografia cotidiana que, ao ser vivida de forma fragmentada, não permite, sem processos de mediação, que os educandos tenham compreensão da totalidade do sistema mundo no qual se inserem.

Tal exercício foi permeado pela enunciação das práticas espaciais cotidianas e das restrições impostas, conectando diferentes trajetórias quando experiências foram compartilhadas, tais processos fortaleceram laços e potencialidades que se traduziram em interpretações acerca do modo e do porque estas problemáticas se apresentam para este grupo de sujeitos. Desta forma, quando terminaram de pôr no papel todos os seus territórios de vida (suas geografias), puderam tecer compreensões e impressões sobre o resultado gerado, conectando seus entendimentos individuais com os coletivos, bem como com as imagens produzidas e as impressões que já possuíam da sociedade.

A produção de mapas como práticas de emancipação: o ensino de geografia como forma de resistência cotidiana

Tendo por base a experiência acima relatada, gostaríamos de tecer algumas reflexões e considerações acerca da importância da produção de mapas para a construção de um ensino de geografia crítico e emancipatório. Para isto, é importante destacar, tal como exposto por Katuta (1997), que o ensino do mapa na geografia escolar deve ser compreendido como um meio de comunicação e material que auxilia no entendimento/desvelamento das geografias inerentes a determinada realidade.

Logo, a utilização da metodologia do Mapeamento Colaborativo em sala de aula não deve ser vista como uma ferramenta em si, mas deve servir a um propósito. Neste caso, consideramos que seu principal desdobramento encontra-se em permitir que o sujeito estudante possa reconhecer/visualizar seu próprio território, pressuposto fundamental para que possa problematizar suas geografias vividas para, por meio de informações, indicadores e conceitos compreender

a lógica da produção dos arranjos espaciais verificando sua influência ativa no processo.

Esta objetivação só se faz possível quando contextualizamos o ensino escolar numa perspectiva libertadora e emancipatória¹¹ que busca auxiliar o jovem em seu processo de construção da autonomia, reforçando a importância do diálogo entre os espaços educativos extra muros da escola para a construção do conhecimento, entendendo que, segundo Gomes (2017), a experiência cotidiana dos sujeitos escolares também contribui para a elaboração de um conjunto de representações sobre a relação sociedade e natureza.

Veja bem, ao rompermos com a lógica de que apenas o conhecimento escolar importa e incorporarmos no processo de produção dos mapas as geografias cotidianas originadas do meio popular, apreendidas através da oralidade e das ações, damos novo sentido à produção cartográfica e à educação geográfica, fazendo com que o sujeito possa se reconhecer nos mapas e compreendam a disposição geográfica das informações.

Em outras palavras, as oficinas de Mapeamento Colaborativo nos demonstraram que, ao fundirem os conhecimentos técnicos, os quais foram se apropriando do processo por meio de suas memórias espaciais, os jovens se sentiram parte da construção daquele produto, acreditando, no fim, terem colocado naquelas cartografias símbolos que efetivamente os representavam, dando potência e abertura para a elaboração de inúmeras interpretações de seus territórios desde os vários campos da geografia, tal como a produção do espaço urbano, a desigualdade social, a distribuição dos espaços verdes nas grandes cidades etc.

¹¹ Freire (2011); Freire (2013).

Santos, R. E. (2011) explica que o debate sobre as novas representações espaciais (dentre elas incluímos o Mapeamento Colaborativo realizado em sala de aula), tensiona a cartografia oficial a partir de três eixos, sendo eles, 1) o uso dos mapas como instrumento de poder; 2) as possibilidades e limites da representação cartográfica e; 3) a linguagem ou formação discursiva da cartografia como uma forma de saber/poder em disputa. Quando projetamos estes eixos nas oficinas realizadas podemos visualizá-los nas percepções finais geradas pelos jovens ao observarem o que produziram. Ou seja, estas dimensões se apresentaram como potencialidades para discutirmos e debatermos outros temas da geografia, embasados na constatação dos jogos de poder e disputa entre grupos sociais existentes expressos nos conflitos por terras e territórios.

Num primeiro momento, levar o Mapeamento Colaborativo para sala de aula permite que os sujeitos entendam que esta é instrumento de poder, e que sua formatação padrão diz respeito a apenas uma das inúmeras maneiras de se fazer, produzir e usar mapas. Tal constatação rompe com a lógica do saber único¹², expondo que colocar ou não um símbolo no papel, escolher a escala de produção, determinar as cores em que serão representados os elementos, entre outros passos da produção cartográfica relaciona-se com a mensagem a ser passada e compreendida e que, na leitura oficial, refere-se a reforçar padrões, valores e comportamentos que mantenham intacta a ordem vigente e hegemônica da sociedade.

Num segundo momento, após reconhecerem este instrumento como perpetuador de poder, os jovens passaram a perceber que são sub-representados e/ou ocultados dos produtos cartográficos,

¹² Santos, B. S. (2002)

seus espaços, territórios, entendimentos, e até mesmo casas, não se encontram representados e, quando estão, são apresentados de forma distorcida dado que a representação não reflete a realidade presenciada no cotidiano, reforçando os limites postos dos mapas existentes. Assim, se observarmos o processo de construção dos mapas, podemos verificar que quando estavam decidindo os locais que marcariam, os jovens expressavam que as ruas estavam incompletas, porém, não se detiveram a completá-las, ou que algumas regiões registradas como verdes já tinham ocupações.

Tais constatações reforçam a necessidade de se apropriar das ferramentas técnicas no sentido de produzir e projetar sua própria cartografia, buscando representar o que realmente se desdobra em seu entorno – ocultando neste processo tudo o que julgarem causar distorções ou interpretações dúbias que fragilizem a imagem de seus territórios como faz a mídia em geral.

Por fim, chega-se ao terceiro eixo desta discussão, uma vez que, ao se apropriarem da linguagem cartográfica e criarem sua própria interpretação por meio da mesma, estes sujeitos diagnosticaram que o campo cartográfico/geográfico não é neutro e que as disputas sobre seu sentido se dão na ordem do local que obriga à resignificação da ferramenta, passando a utilizá-la tanto para reivindicar, denunciar e expressar seus desejos, anseios e obstáculos, como para organizar estrategicamente suas próximas ações.

É neste contexto que o processo de mapeamento também desmitifica o mapa, num processo que, segundo Ranck e Bruckmann (2017), permite desnaturalizar o produto e o processo, no qual é possível questionar sua neutralidade, objetividade, domínio exclusivo dos especialistas e, conseqüentemente, as narrativas construídas so-

bre o espaço. Com isto, percebe-se que dominar a linguagem cartográfica se relaciona à apropriação de mais um instrumento de leitura crítica do espaço, fazendo os estudantes entenderem seus silêncios, vazios, ocupações e prioridades – suas, de seus grupos e/ou dos governantes.

Daí a importância de reconhecer o Mapeamento Colaborativo como sendo uma metodologia para a construção dos conhecimentos geográficos, visto que esta trabalha com eixos norteadores da própria educação popular, priorizando o caminho desenvolvido pelo sujeito para chegar até suas conclusões, o que permite que este se aproprie efetivamente dos conceitos, discussões e ideias difundidas neste tempo e local.

Através desta, os sujeitos são apresentados e convidados a entrelaçarem e tecerem diálogos que auxiliem na compreensão dos diferentes arranjos espaciais, em grande parte auxiliados pelos diferentes campos do conhecimento geográfico, resgatando neste processo intergeracionalidades, trajetórias, problemas, aspectos geográficos/históricos e projetos de futuro, debatendo sobre questões cotidianas da sua vida que são abarcadas pelos inúmeros conceitos produzidos no campo da geografia.

Para além disto, somente o processo de se reconhecer como um ser existente no espaço já se configura como uma importante ruptura na construção identitária do sujeito jovem, que se compreende no papel de produtor de seu meio¹³ e passa a agir sobre ele de maneira mais consciente e focada. Ou seja, a materialização de seus conflitos nas representações cartográficas apresenta a totalidade do seu

¹³ Dayrell e Gomes (2009) defendem que o jovem, ao conviver na sociedade, torna-se capaz de refletir sobre sua dimensão individual e social, se vendo como indivíduo que participa de um espaço, exercendo e recebendo influências neste processo.

entorno e permite verificar a organização dos arranjos espaciais, estabelecer explicações para a mesma e, dessa maneira, organizar os pensamentos e ações a serem apreendidos desta reflexão.

Não queremos com isto dizer que a produção do Mapeamento Colaborativo por si só já será libertadora ou apresentará todas as respostas necessárias para este grupo de sujeitos, visto que esta é apenas uma ferramenta no conjunto de práticas necessárias para que esta autonomia seja construída. Logo, transformar o chão-da-escola está para além de trazer metodologias aparentemente revolucionárias ou aparelhos tecnológicos, mas atua no campo de reconduzir a motivação pela qual se estuda/ensina/aprende que se desdobra nas interpretações e conflitos que permeiam a organização dos arranjos espaciais produzidos pela e na sociedade como um todo.

Admitir e reconhecer os territórios e identidades juvenis no ensino da geografia, propicia também aceitar que o espaço escolar é central na vida deste grupo e que, por isto mesmo, pode ser libertador, quando potencializa a construção conjunta de saberes ou limitador, quando restringe o entendimento de mundo do aluno, cabendo a cada profissional optar pelo caminho que irá seguir, tendo em vista sua concepção de educação, de ensino de geografia e seu projeto de mundo e sociedade.

Nos parece que estas escolhas têm sido feitas diariamente, aumentando em grau e número, nos diversos locais pelos quais a escola se espalha, causando pequenas fissuras nos muros ideológicos e físicos construídos por estas instituições, para que esta se “proteja dos” e “projete sobre” os “de fora”, levando-nos a crer que estes sinais, espalhados diante de nossos olhos, são fruto da compreensão da vida cotidiana. Relembrando Zibechi (2015), as experiências pautadas,

criadas e transmitidas nas relações sociais, efetivamente alternativas, ocorrem no dia-a-dia, independentemente do nome dado para as mesmas, reforçando que o que importa é o sentido dado ao momento, e não o nome sob o qual o mesmo é denominado.

Neste sentido, Caldart (1988), afirma que necessitamos de tranquilidade suficiente para medir a distância que ainda nos separa de nossos ideais pedagógicos de nossa realidade cotidiana em sala, por meio de parâmetros que, por um lado não nos deixe cair na desesperança imobilizadora (ou no sonho vão) e, por outro lado nos deem sensibilidade e lucidez para podermos alçar grandes voos, mantendo nossos pés firmes no chão.

Permitindo que nestes caminhos e descaminhos tecidos e entrecruzados nos territórios do dia-a-dia da escola, da rua, da casa e do bairro se construam novas maneiras de se conceber e compreender a geografia, destacando sua dimensão na vida do sujeito, centrando as reflexões nas relações cotidianas, destacando o papel exercido pelas populações trabalhadoras na construção do espaço, apresentando-o como uma expressão da vida em sociedade, enfim, transcendendo seu aspecto fragmentado – formato à que foi relegada e modelada ao longo de séculos de linguagens, restrições, simbologias, discursos e ações ideologicamente posicionadas para ocultar os sujeitos subalternizados e afastá-los desta dimensão de compreensão de mundo.

As práticas cotidianas e a questão da escala: o ensino de geografia desde o local e diário

Deste modo, defendemos que as potencialidades e possibilidades de transformação da educação e do ensino de

geografia, se estabelecem a partir das micro modificações¹⁴, expressas nas práticas diárias e cotidianas ocorridas dentro das salas de aulas espalhadas pelo mundo. Isto significa dizer que cotidiana e recorrentemente as relações se transformam, novos elementos são inseridos, outras práticas se concebem/efetivam, diferentes sujeitos interagem, permitindo que o local esteja em constante reconstrução.

Pois bem, é necessário compreender que o cotidiano não representa apenas o agora e o presente, remetendo ao conjunto total de signos, significados e construções que foram e são constituídos e permanecem nos territórios. Ou seja, o mesmo abarca o passado (por meio das conquistas dos espaços, de culturas estabelecidas, exemplos passados), o presente e o futuro (visto que agimos no hoje pensando em aspirações para o amanhã), todos estes conectados aos aspectos da materialidade dos espaços e à totalidade de sujeitos que ali vivem.

Acima disto, Heller (1985) expressa que a vida cotidiana se refere a vida de todo ser humano, todas a vivem, qualquer que seja seu posto de trabalho intelectual ou físico, sendo necessário complementar que, do mesmo modo, não existe possibilidade de um sujeito viver somente na cotidianidade, embora esta o absorva. Neste sentido, poderíamos dizer que a dimensão do cotidiano remete ao conjunto de ações e tramas nos quais estamos imersos, seja num âmbito individual ou na relação com outros sujeitos.

Tal definição se reforça quando Lefebvre (1991) defende que será nesta esfera da vida que se cumprirá o ajustamento de significantes e significados, justamente por ser nela que vivemos. Então precisamos atribuir, na medida do possível, significados aos significantes que constituem nossa cotidianidade, chegando assim à relevância dos signos que se constituem em processos educativos que

¹⁴ Que irão, num segundo momento – e somadas –, construir as macro mudanças.

ocorrem nas mais variadas instituições. Assim, poderíamos então afirmar que as relações e ações que se desdobram no cotidiano constroem as percepções e as compreensões criadas acerca da sociedade em que os grupos sociais vivem.

A dimensão do cotidiano torna-se então essencial para compreendermos a construção e consolidação dos territórios existentes nas localidades, em especial aqueles de bairros periféricos, nos quais as relações pessoais cotidianas são centrais na dinâmica dos grupos sociais que ali residem. Isto nos faz inferir sobre a importância e necessidade de o ensino de geografia, principalmente nestas localidades, considerar e, inclusive, basear seus preceitos nas construções e territórios que permeiam o espaço geográfico, o que possibilitaria aproximar os conceitos da ciência geográfica da realidade dos educandos que ali se encontram.

Isto se reforça quando percebemos que tais cotidianidades são marcadas pelas trajetórias sociais e territoriais dos sujeitos que, segundo Modesto (2014), supõem ação dos mesmos no mundo. Logo, as realizações e idealizações efetivadas pelos indivíduos em seu dia-a-dia influenciam a formatação do cotidiano, que está diretamente ligado às mudanças dos territórios e identidades.

Poderíamos então dizer que determinadas ações ou gestos – colocados num primeiro momento como algo sem importância – podem ser o foco das disputas que desafiam a óbvia continuidade do que existe. Neste sentido, Rattero (2014) defende que os gestos mínimos desafiam a evidente continuidade do que hoje existe, sendo um sussurro de um batimento cardíaco ou um sopro de ar desencadeando a brisa. Estes gestos e movimentos iniciam faíscas, que permitem mensurar novas possibilidades de realidades.

São estas faíscas que nos permitem imaginar e, inclusive, entender que as transformações da sala de aula se dão também em sua cotidianidade, por meio de minúsculas modificações na forma e no interior daquele espaço, que se estrutura no eterno jogo de poder disposto. Esta visão de mundo se fundamenta sob a ótica de que grandes eventos ou rupturas só ocorrem pelos pequenos buracos/fissuras criados pelos enfrentamentos diários. Através de uma grande sequência de atos e atitudes quase que invisíveis e/ou invisibilizados que, conjunta e sequencialmente, ocasionam a desconstrução do que se encontra estabelecido em direção do que se quer estabelecer.

Com isto, verifica-se que pautar a prática pedagógica na dimensão e escala do cotidiano e local abre margem para compreender o espaço para além do aqui e agora, assumindo o emaranhado social no qual o sujeito se insere (complexo e diversificado) dotado de diferentes potencialidades. Neste sentido, nos ajuda a pensar que o ensino de geografia deva trabalhar no caminho de consolidar a importância dos territórios habitados pelos sujeitos, trazendo para o debate e foco do trabalho geografias outrora ocultadas e/ou desconsideradas.

Levando-se em conta isto, percebemos que, tanto no Brasil como na América Latina, inúmeras práticas e rupturas vão se desdobrando no dia-a-dia destas comunidades marginalizadas, fazendo com que seus sujeitos se apropriem de conceitos e temas, e avancem no sentido de se emancipar e construir sua autonomia. Logo, poderíamos dizer que a construção de uma outra dimensão geográfica pode retomar memórias e saberes dos de baixo – e não significa necessariamente a criação de algo totalmente novo. Em outras palavras, podemos pensar práticas e currículos outros ao recorrermos às noções de solidariedade que fundamentam tais comunidades, trazendo para

dentro da educação formal as bases que consolidaram os povos subalternizados e colonizados – ocultadas, interdidas e controladas quando o sistema mundo moderno colonial passa a ser dominante.

O currículo de uma geografia escolar outra se ancora numa geografia do local e do cotidiano, pensada através da própria noção de educação escolar, na qual os termos e conceituações se esparramam no chão-da-escola de forma própria, ganhando os contornos que correspondem aos sujeitos que ali estão e possibilitando um ensino para a vida, na qual a reflexão crítica sobre o seu entorno e sua realidade são imprescindíveis às ações de resistência e negação do atual panorama que ali se apresenta para construir um amanhã diferente.

Tal noção foge da premissa de caminhar num mesmo sentido ou num projeto homogêneo de mundo, no qual outro sistema educacional venha impor uma visão sobre as trajetórias de vida tal como hoje ocorre. A prática construída durante nosso trabalho de mestrado nos faz refletir acerca da importância de pensarmos desde que escala devemos balizar nosso trabalho em sala de aula, uma vez que se torna explícita a importância do local para estes educandos, principalmente considerando que é o espaço no qual se materializa as desigualdades sócio territoriais estruturadas em nossas sociedades.

Ou seja, é possível afirmar que o ensino geográfico ocorre de maneira mais consolidada quando vamos desde o local para o global, apresentando os elementos que compõem a sociedade moderna desde uma perspectiva crítica, numa dinâmica combinada e desigual – própria da construção do espaço no contexto do capital.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo buscamos apresentar uma experiência de construção de Mapeamento Colaborativo realizada em conjunto

com um grupo de jovens do bairro Sítio Cercado em Curitiba/PR. A prática construída resultou em inúmeras reflexões que permitem adensar os debates tecidos sobre como se dá e como deve ocorrer o ensino de geografia em sala de aula. Nosso objetivo foi o de trazer para discussão a possibilidade de utilização do Mapeamento Colaborativo como instrumento de aproximação com a realidade local, visto que pode evidenciar as redes de resistência tecidas nos bairros por meio das relações de solidariedade e empatia, bem como denunciar as desigualdades sócio territoriais ali presentes.

Um dos principais pontos a ser destacado é que, para o grupo com o qual trabalhamos (e possivelmente a maior parte da juventude periférica), a escola se constitui como importante território, juntamente com sua casa, visto que pouco ou quase nenhum direito têm à cidade. Isto faz com que este espaço ganhe novos/outros contornos e significados, sendo ainda mais expressiva a necessidade do ensino de geografia se pautar pelas práticas do cotidiano e do local, relacionado à vivência destes sujeitos.

Deste modo, o processo de mapeamento mostrou-se proveitoso pelos seguintes motivos: 1) por um lado, representa um processo de aprendizagem destes sujeitos em relação ao seu bairro e entorno, dando uma visão geral das problemáticas e desafios vividos em seu cotidiano e; 2) por outro, gerou uma esfera de maior confiança e interação, fazendo com que entrássemos em temas mais profundos em relação ao seu passado, presente e perspectiva de futuro. Percebe-se então que não é apenas o instrumento e produto final gerado por este processo que é importante e rico em informações, mas a sua construção, que traz consigo uma série de novos olhares e problematizações acerca do que observam mas não veem, ou o que vivenciam mas não dizem ou compreendem.

É neste sentido que a metodologia do Mapeamento Colaborativo permite que o educando narre (pela linguagem cartográfica ou oral) suas próprias experiências no espaço, reconstruindo fatos, histórias, passagens e, neste processo, se reconhecendo enquanto sujeito que interfere e é interferido pelo seu entorno. Freire (2011) reforça que a existência, porque humana, não pode ser muda, e o mundo pronunciado através de palavras verdadeiras se volta problematizado para os sujeitos pronunciantes, fazendo-nos perceber a importância de se falar sobre sua própria realidade, a fim de percebê-la criticamente dentro do contexto no qual estamos inseridos.

O autor ainda completa dizendo que não é no silêncio que os grupos humanos se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, logo, concluímos que o nosso estar e fazer no mundo se dá a partir da ação do sujeito no mundo, que produz narrativas (cartografias), falas e pronúncias em nossos meios e também os valores, ensinamentos e trajetória que nos formam e conformam.

É neste sentido que outras práticas educativas voltadas à emancipação e fortalecimento dos modos de existência dos sujeitos conformam-se a partir do falar, do cartografar e, também, do escutar. Por meio de ações de mapeamento coletivo cada sujeito expõe suas opiniões e, no processo de expô-las e debatê-las, constrói suas próprias percepções, conscientizando-se que está no mundo, e mais do que estar, age sobre ele e nele.

É através desta constatação que o sujeito compreende sua atuação e papel no sistema mundo, em suas contradições e potencialidades, dando-lhes a abertura necessária para que possam ainda atuar na transformação do meio no qual se encontram. Isto significa dar cor, forma, tom, contexto territorial ao que se ensina e

ao que se aprende, efetivando o processo de trabalho com os conceitos para compreender a realidade e dando instrumentos/ferramentas técnicas para que o sujeito possa avançar na construção de sua identidade territorial e social, transformando a escola em um “[...] espaço de produção de ações, de saberes e relações [...] espaço de aprendizagem das regras e vivências coletivas e do exercício da participação” (DAYRELL, 2005, p. 4).

É neste contexto que pudemos verificar, por meio de nosso trabalho, o quão importante foi acolhermos estes relatos por meio dos processos cartográficos realizados e promovermos um ensino de geografia que valorize o uso e a potência advindo dos mesmos. O ensino da disciplina de geografia se torna então relevante socialmente e condição para a construção de territórios menos excludentes. Tornando possível construir compreensões, discursos e práticas que se pautem num outro modo de agir, organizar, habitar e entender o próprio espaço, aproximando com isto os educandos das categorias e conhecimentos debatidos no ambiente escolar.

Como exposto no início, esta experiência não busca tornar-se um modelo a ser aplicado em outras escolas, mas pretende incitar o debate acerca destes elementos, demonstrando ser possível utilizar o instrumento de Mapeamento Colaborativo para chegar a debates e discussões conectados à realidade do estudante, tornando o ensino de geografia mais próximo e proveitoso.

A realização desta prática promoveu a reflexão crítica e conjunta deste grupo de jovens sobre o bairro no qual encontram-se inseridos, bem como aprofundou seus argumentos e considerações sobre as desigualdades a que estão expostos desde cedo. Neste contexto a sua defesa pela educação através da ocupação da escola ganha também nova percepção, uma vez que suas ações são

vislumbradas desde seu entrelaçamento com o histórico de luta de gerações anteriores e com a necessidade de manter os direitos adquiridos (de forma árdua).

Por fim, esta experiência permitiu pensar e repensar entendimentos acerca de nossa prática docente, reforçando a necessidade de pensarmos ela desde baixo e de forma compartilhada com os estudantes, parte de uma visão de mundo e de ensino, que posiciona-se diante das estruturas nas quais a sociedade encontra-se imersa, colocando-se como resistência frente aos ataques e desmontes efetivados pelas classes dominantes e por parte do Estado. Permanecer em sala de aula e organizar momentos de partilha e construção de conhecimento, principalmente nos ambientes de escola pública, é reforçar que acreditamos na transformação do mundo e, acima disto, que a educação – dentro de suas esferas formais ou não-formais – é ponto chave para debatermos quais caminhos queremos seguir.

Referências bibliográficas

ACSELRAD, Henri; VIEGAS, Rodrigo Nunes. Cartografias sociais e território? Um diálogo latino-americano. *In*: Henri Acselrad (org.) **Cartografia sociais, terra e território**. 1ed. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, Coleção Território, Ambiente e Conflitos Sociais, 2013.

BRUCKMANN, Renata; RANCK, Elisabeth. Cartografia Social como Abordagem Metodológica no Ensino da Cartografia no Ensino Médio. *In*: FERRETTI, Orlando (org.). **Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II**: primeiro semestre de 2017, Florianópolis: NEPEGeo, 2017.

CALDART, Roseli Salette. Sobre a função social da escola. **Revista Fórum Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 61-84, jul/set, 1988.

DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia da juventude. **Revista Onda Jovem**, São Paulo, n.1, p. 34-47, 2005.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. A juventude no Brasil: questões e desafios. In: MATOS, Marlise; GOMES, Nilma Lino; DAYRELL, Juarez. (org.). **Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais**, Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, v. 5, p. 89-113, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2013.

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.

HAESBAERT, Rogério. Dilema de conceitos: espaço-território e contensão territorial. In: SAQUET, Marcos; SPOSITO, Eliseu S. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**, 2a.. ed, Rio de Janeiro: Consequência, p. 95-120, 2015.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.

KATUTA, Ângela Massumi. Uso de Mapas: Alfabetização Cartográfica e/ou leitura cartográfica? **Revista Nuances**, Presidente Prudente, v. III, p. 41-46, set, 1997.

_____. A geografia, a cartografia, a descrição e a alienação. *Revista Estudos Geográficos*, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 98-110, jul/dez, 2013.

LEFEBVRE, Henri. *A vida Cotidiana no Mundo Moderno*, São Paulo: Ed. Ática S.A., 1991.

LOPES, João Teixeira. Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância. In: DAYRELL, Juarez; [et. al.] (org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 24-37.

MODESTO, Nilo Sérgio d'Ávila. A “ausência assistida” do poder político na compreensão dos sentidos das ações dos sujeitos sociais na produção do espaço. In: SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreilino; MODESTO, Nilo Sérgio d'Ávila. *Por uma geografia das existências: movimentos, ação social e produção do espaço*. Rio de Janeiro: Consequência, p. 67-113, 2014.

OLIVEIRA, Anita Loureiro de. Prefácio: Por uma Geografia das Existências: o desafio é a superação da geografia das formas e dos discursos hegemônicos. *In: SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreilino; MODESTO, Nilo Sérgio d'Ávila. Por uma geografia das existências: movimentos, ação social e produção do espaço.* Rio de Janeiro: Consequência, 2014, p. 7-13.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. *In: CECENA, Ana Esther; SADER, Emir. La guerra infinita: hegemonia y terror mundial,* Buenos Aires: CLACSO, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RATTERO, Carina. Pedagogias de lo nimio. *In: RIBETTO, Anelice. Políticas, Poéticas e Práticas Pedagógicas (com minúsculas),* Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 137-141.

RIBEIRO, Ana Clara Torres; SILVA, Catia Antonia da; SCHIPPER, Ivy. Cartografia da Ação e a juventude na cidade: trajetórias de método. *In: RIBEIRO, Ana Clara Torres; SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreilino, [et. al]. Cartografia da ação e movimentos da sociedade: desafios das experiências urbanas,* Rio de Janeiro: Lamparina: FAPERJ: CAPES, 2011. p. 30-42.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280, out., 2002.

SANTOS, Renato Emerson dos. Cartografias e lutas sociais: notas sobre uma relação que se fortalece. *In: RIBEIRO, Ana Clara Torres; SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreilino, [et. al]. Cartografia da ação e movimentos da sociedade: desafios das experiências urbanas,* Rio de Janeiro: Lamparina: FAPERJ: CAPES, 2011, p. 43-60.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SPÓSITO, Marília Pontes. *A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1993.

ZIBECHI, Raúl. *Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas*/Raúl Zibechi. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

Submetido em: 31 de outubro de 2019.

Devolvido para revisão em: 05 de fevereiro de 2020.

Aprovado em: 07 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

OLIVEIRA, Danielle Willemann Sutil de. Práticas outras no ensino da Geografia: um estudo de caso do mapeamento colaborativo como ferramenta para o trabalho de reconhecimento dos territórios da juventude numa escola da periferia curitibana. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 285-317, jul.-dez./2019.