

## Cartografia Social como metodologia para formação de professores do campo: uma experiência a partir do Arquipélago do Bailique

*Social Cartography as a methodology for training field teachers: An Experience from the Bailique Archipelago*

*Cartografía Social como metodología para la formación de profesores de campo: una experiencia del Archipiélago de Bailique*

Débora Mate Mendes  
Universidade Federal do Amapá  
bedamate@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5312-3707>

Eliane Cabral da Silva  
Universidade Federal do Amapá  
lianecabral@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-8526-9863>

Marlo dos Reis  
Universidade Federal do Amapá  
marloreis@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9044-1955>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a utilização da Cartografia Social como metodologia na Formação de Professores no projeto "Escola da Terra, das Águas e das Florestas", desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá. As categorias abordadas foram educação do campo, território, diversidade e heterogeneidade. O projeto consistiu em quatro etapas, abordando as áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar. As atividades foram realizadas em Vila Progresso, arquipélago do Bailique, área rural de Macapá/AP. A metodologia desenvolvida foi a análise da Cartografia Social (CS) realizada por meio do desenho de mapas representando os territórios, ilhas e comunidades. Os participantes são professores de várias séries do Ensino Fundamental I de cinco escolas municipais. Os resultados do presente estudo apontam a importância da CS como metodologia para a formação de professores do campo, das águas e das florestas numa

perspectiva problematizadora e interdisciplinar que considera a identidade e os modos de vida ribeirinhos no percurso formativo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Cartografia Social. Formação de Professores.

## ABSTRACT

*This article aims to discuss the use of Social Cartography as a methodology in Teacher Education in the project "School of Land, Water and Forest", developed by the Federal University of Amapá. The categories covered were field education, territory, diversity and heterogeneity. The project consisted of four stages, addressing the areas of knowledge in an interdisciplinary perspective. The activities were carried out in Vila Progresso, Bailique archipelago, rural area of Macapá / AP. The methodology developed was the analysis of Social Cartography carried out through the design of maps representing the territories, islands and communities. Participants are teachers from several grades of elementary school from five municipal schools. The analysis of the maps produced points to the achievement of the objectives of training educators in a problematic and interdisciplinary perspective that considers the identity and the riverside ways of life in the formative path.*

**Keywords:** Rural Education. Social Cartography. Teacher training.

## RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo discutir el uso de la cartografía social como metodología en la formación del profesorado en el proyecto "Escuela de tierra, agua y bosque", desarrollado por la Universidad Federal de Amapá. Las categorías discutidas fueron educación de campo, territorio, diversidad y heterogeneidad. El proyecto consistió en cuatro etapas, abordando las áreas de conocimiento en una perspectiva interdisciplinaria. Las actividades se llevaron a cabo en Vila Progresso, archipiélago de Bailique, zona rural de Macapá / AP. La metodología desarrollada fue el análisis de Cartografía Social realizado a través del diseño de mapas que representan los territorios, islas y comunidades. Los participantes son maestros de varios grados de la escuela primaria de cinco escuelas municipales. El análisis de los mapas producidos apunta al logro de los objetivos de la formación de educadores en una perspectiva problematizadora e interdisciplinaria que considera la identidad y las formas de vida ribereñas en el camino formativo.*

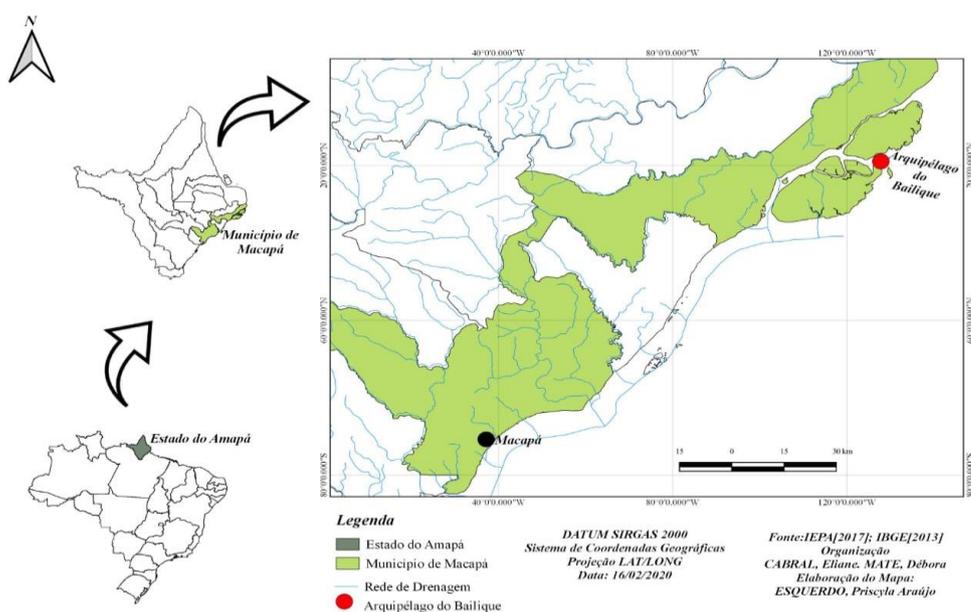
**Palabras clave:** Educación Rural. Cartografía Social. Formación del Profesorado.

## Introdução

O presente artigo aborda uma experiência desenvolvida na área de formação de professores que atuam em escolas do campo em que a cartografia social foi utilizada como estratégia metodológica. A proposta foi executada por meio do projeto de extensão “Escola da Terra, das Águas e das Florestas”, vinculado ao Colegiado de Licenciatura do Campo (LEDOC) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e financiado com recursos do

Programa “Escola da Terra” do Ministério da Educação (MEC). O público alvo do projeto foram professores do Ensino Fundamental I das escolas das redes municipais de Mazagão e Macapá e rede estadual do Amapá e envolveu mais de 230 professores. Porém, para o presente estudo, foram considerados apenas os professores do Arquipélago do Bailique, área rural do município de Macapá/AP, em um total de 20 professores. A duração de todas as atividades do projeto foi de 12 meses.

O Arquipélago do Bailique localiza-se a nordeste do estado do Amapá, a 12 horas de barco da sede urbana de Macapá/AP, sendo que, de acordo com o tipo de embarcação e as condições da maré, o percurso pode durar até 18 horas de viagem. É constituído por várias ilhas, dentre elas a Vila Progresso, que sediou as atividades do projeto. A economia do arquipélago é altamente vinculada à pesca e ao extrativismo, em especial o do açaí. A figura 1 apresenta a localização do Arquipélago do Bailique.



**Figura 1** – Localização do Arquipélago do Bailique

**Fonte:** Organizado pelos autores baseado nos dados disponíveis pelo IEPA<sup>1</sup> e IBGE<sup>2</sup>

Contextualizando a educação do campo no Amapá, segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018, o total de matrículas do Ensino Fundamental I é de

<sup>1</sup> Disponível em <https://www.ipea.gov.br/portal/>

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.ibge.gov.br/>

81.103, das quais 47.402 em escolas municipais. O Município de Macapá concentra 44.400 matrículas, das quais 23.192 em escolas municipais. No estado, as matrículas no Ensino Fundamental em escolas do campo totalizam 18.431, sendo em escolas municipais 8.721. As escolas do campo do município de Macapá somam 7.104 matrículas, sendo 2.867 em escolas municipais e, especificamente nas escolas municipais do Arquipélago do Bailique, segundo a Secretaria Municipal de Macapá (SEMED), estudam 358 alunos.

Segundo informações da SEMED, entre as escolas do campo da rede municipal de Macapá, 07 unidades estão localizadas no Bailique. Em 2019 o corpo docente dessas escolas era de 20 professores/as em regime ciclado ou multiciclado, dependendo do número de alunos e condições da escola. Conforme verificado nas atividades de formação, a maioria absoluta dos professores e professoras que lecionavam nas escolas dessas ilhas concluiu sua formação acadêmica em cursos regulares que não os preparou para trabalhar a partir da realidade específica em que atuam.

Por se tratar de região insular, onde o modo de vida da população está inteiramente ligado às atividades do campo e das águas, é imperativo que a educação considere como ponto de partida as possibilidades de vivenciar e conhecer experiências diversas e heterogêneas no contexto em que está inserida. Para tanto, esta abordagem se propõe a refletir como a Cartografia Social pode contribuir na percepção socioespacial dos sujeitos sobre o território da Educação do Campo nesse contexto específico.

## A Educação do e no Campo

A Educação do Campo é fruto da luta e organização dos movimentos sociais do campo, numa trajetória de embates, debates, discussões e proposições teóricas e práticas construídas dentro e fora das escolas. Sua identidade está expressa na legislação, por meio da Resolução nº 1 do CNE/CEB(2002) que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no parágrafo único do artigo 2º, conforme segue:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções

exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

Desse modo, pensar a Educação do Campo implica conhecer a realidade em que as escolas estão inseridas e a partir dela propor a construção do conhecimento considerando a vida nas comunidades e organizações do campo, sendo que as formações de docentes “deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades”, de acordo com as diretrizes estabelecidas para a Educação do Campo na Resolução nº 2 (2008).

Esse processo se consolida no cotidiano das escolas, dentro e fora da sala de aula. Partindo do reconhecimento dessas comunidades, os territórios camponeses e seus sujeitos, circunscritos nas populações estabelecidas por meio do Decreto nº 7.352 (2010) que afirma em seu Art. 1º

Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Este postulado legal impõe um compromisso de reconhecer cada especificidade da população camponesa bem como de trabalhar a formação docente com princípios calcados neste reconhecimento e respeito, na direção dos princípios da educação do campo expressos no artigo 2º do decreto 7.352 (2010):

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- [...]
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo. (Brasil, 2010)

Os referidos incisos dialogam de maneira direta com a proposta em discussão no presente artigo, pois o projeto Escola da Terra se constituiu em um processo de formação de profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, considerando a diversidade

presente nesse contexto, por meio de metodologias adequadas às necessidades dos alunos do campo.

Esse imperativo legal impõe um processo de reflexão, exige uma análise do sistema educacional que está ao alcance dos/as sujeitos do campo, de sua cultura, de seus valores e de sua vida. O questionamento levantado por Roseli Caldart sobre a identidade da educação do campo propõe a definição de “no campo e do Campo” na compreensão de “no” enquanto lugar e “do” na perspectiva da participação dos povos do campo em seu processo de construção, pois “O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive [...]” e, “O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (2004, p.21).

O projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas se propôs a considerar os Povos do Campo como múltiplos e heterogêneos, em constante luta pelos seus direitos. O direito pela educação, pela formação de professores, pela existência de escolas do campo nas comunidades e territórios atualiza a resistência camponesa neste território. Esta marca do educador como intelectual comprometido com essa resistência para a transformação social é fundamental para a superação das injustiças e opressões existentes, conforme Giroux (1997) afirma:

Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. (1997, p. 27)

Como o Arquipélago do Bailique é constituído por ilhas, rios, igarapés e lagos, a identidade construída por suas populações neste modo de vida específico é denominada de ribeirinhos, povos das águas nesta imensa floresta tropical úmida lutando por seu direito de continuar existindo. Se em todo o território nacional a expressão “Educação do Campo” responde aos reclamos identitários e de luta, neste território amazônida a “Educação das Águas” cobra seu reconhecimento e respeito, pois estas populações vivem umbilicalmente ligadas aos cursos hídricos na sua existência cotidiana, transporte, trabalho, lazer e construção de sua cultura material e simbólica. Desafio assumido na formação de professores do projeto Escola da Terra, das Águas e Florestas no Arquipélago do Bailique, Macapá/AP.

## Pressupostos teóricos do território e da cartografia social

A Escola da Terra, das Águas e das Florestas se estruturou como proposta interdisciplinar de formação problematizadora a partir dos sujeitos em seus territórios. Entre outras modalidades desenvolvidas na área de formação das ciências humanas e sociais, o projeto trabalhou com a Cartografia Social.

Optou-se por problematizar a relação sujeitos (professores de escolas do campo) e território (em que as escolas estão localizadas), como centralidade na primeira fase do processo de formação, por entendermos que o território em que vivem os estudantes é a base geradora dos conteúdos para educação no campo, visto que não se explicam apenas por ser uma base físico-material (terra) ou jurídico-política (propriedade) onde as comunidades promovem sua existência.

Em face das formas associativas ligadas à memória coletiva dos grupos, visíveis nas experiências simbólicas com a natureza pelas quais os povos tradicionais estabelecem suas vivências, o território se constitui pelos usos e formas pelos quais vão apropriando o espaço. Não é possível entender separadamente território e práticas sociais de reprodução da existência nessas comunidades, pois o território expressa essa relação numa dialética inseparável.

A noção de território vivido é mobilizada nesta reflexão por autores como Cichoski e Saquet (2011) e Haesbaert (2004). Cichoski e Saquet (2011) afirmam que o território, a partir de uma concepção humanista, pode ser entendido como espaço vivido, dinâmico e dialético representado distintamente conforme cada relação espaço-tempo. Afirmam, ainda, que o território é o resultado das ações de construção social, da memória e do imaginário, mediante as necessidades e interesses de seus sujeitos, gerando, no indivíduo, o sentimento de pertencimento e poder.

Haesbaert (2004) observa que todo território é, ao mesmo tempo e em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar funções quanto para produzir significados. “O território tem a ver com o poder, mas não apenas com o tradicional “poder político” (no sentido explícito, de dominação), mas também quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação” (HAESBAERT, p. 20, 2004). Referenciamos esse entendimento sobre território como elemento problematizador dos diversos processos que envolvem a Educação do Campo.

A Cartografia Social, por sua vez, é uma forma de produção cartográfica que valoriza a participação e o conhecimento dos sujeitos sociais na produção dos mapas, com a finalidade de favorecer seu empoderamento diante das disputas cartográficas que concorrem para territorializar as descrições espaciais (ACSELRAD, 2010). Seu exercício é uma ferramenta que serve para construir conhecimento coletivamente. A construção desse conhecimento é realizada através da elaboração coletiva de mapas, que acionam os processos de comunicação entre os participantes e destacam diferentes tipos de conhecimento que são misturados para alcançar uma imagem coletiva do território.

Considera-se também que o exercício permite o reconhecimento territorial e, com ele, uma visão temporal e espacial das relações sociais tecidas de forma a gerar nos participantes a possibilidade de atuar com um conhecimento relativamente melhor sobre sua realidade, estabelecendo uma relação entre construção de conhecimento e ação social (CUBIDES, 2009).

As experiências de mapeamento participativo mostram que, a partir delas, novas questões são postas em jogo nas disputas cartográficas. Em muitas oportunidades servem a construir direitos territoriais e instabilizar a dominação (ACSELRAD, 2010).

Segundo Gomes (2017), a Cartografia Social tem se configurado como uma importante metodologia participativa para o engajamento político e social de comunidades tradicionais e grupos sociais fragilizados social e economicamente. Na luta pelo território e sua defesa, um processo de CS configura-se como instrumento de produção de conhecimento e mobilização, potencial que tem fomentado a incorporação dessa metodologia em processos formativos.

Gomes (2017) e Acselrad (2013) discutem ainda a Cartografia Social como um processo e não uma técnica de representação em si, pois tem como princípio a autorrepresentação do sujeito que se apropria do território e ali constrói sua identidade. Esse processo envolve percepção, concepção e representação. É social, pois não se restringe a localizar e distribuir os elementos do espaço representado, vindo a expressar, por meio da representação, a teia de relações conflituosas do território.

Algumas modalidades de ferramentas e métodos participativos são caracterizadas por Acselrad (2013) e Corbett et al (2006), como: a cartografia efêmera, a cartografia de esboço e a cartografia de escala. A cartografia efêmera é um método muito básico que envolve o traço de mapas no chão. Os participantes utilizam matérias-primas, tais como terra, seixos, gravetos e folhas para representar a paisagem física e cultural. A cartografia

de esboço é um método ligeiramente mais elaborado. Esboça-se um mapa com base na observação ou memória. Não conta com medidas exatas, tais como escala consistente ou referências geográficas. Normalmente envolve o desenho de símbolos em folhas grandes de papel para representar as características da paisagem. A cartografia de escala, por sua vez, envolve a produção de mapas mais sofisticados, que visam a gerar dados de referências geográficas. Isso permite o desenvolvimento de mapas de escala relativamente exata e com referências geográficas que podem ser comparadas diretamente com outros mapas.

No caso da Escola da Terra, das Águas e Florestas foi adotada a modalidade de cartografia de esboço, sendo que a partir dela os professores participantes dos processos foram convidados a pensar e a representar em mapas o território em que atuavam. A base para essa representação foram a observação e a memória que os profissionais tinham dos espaços.

## Percurso Metodológico

O projeto “Escola da Terra, das Águas e das Florestas” foi elaborado no contexto do Programa Escola da Terra do Governo Federal. No Amapá, teve como objetivo

[...] promover a qualificação dos processos educativos em classes multisseriadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental por meio da formação continuada de professores em uma perspectiva problematizadora e interdisciplinar considerando a identidade e percursos formativos da educação do campo, das águas e da floresta. (REIS; MENDES; RODRIGUES, 2017 p. 5)

Esse projeto foi realizado a partir dos seguintes eixos temáticos: Identidade da Educação do Campo, Sujeitos da Educação do Campo, Desafios para a Educação do Campo, organizados em 4 módulos de Tempo Universidade (atividades desenvolvidas na Vila Progresso e no Campus Marco Zero da Universidade Federal do Amapá) e 4 projetos vivenciais desenvolvidos no Tempo Comunidade (em suas respectivas escolas e comunidades) por meio da alternância pedagógica. Buscou-se, no contexto da formação,

trabalhar as diferentes áreas do conhecimento, tais como linguagem, educação matemática, ciências naturais, história e geografia em uma perspectiva interdisciplinar.

A realização da cartografia social teve início na primeira etapa do projeto desenvolvida no mês de abril na Escola Municipal Vila Progresso. Posteriormente, a apresentação dos mapas foi feita na segunda etapa que ocorreu no mês seguinte no campus Marco Zero da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, em Macapá.

As Diretrizes Complementares que normatizam a oferta de atendimento educacional no campo, destacam como princípios dessa modalidade o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo no processo. Este processo de ensino implica em considerar a realidade e diversidade social em que os estudantes estão inseridos, bem como a participação dos sujeitos sociais que fazem parte do território em que as escolas estão localizadas, pois esses grupos e suas realidades não podem ser compreendidos sem o seu território.

Optou-se, assim, pela cartografia social nesse processo de formação, por ser uma metodologia ou um caminho para compreensão dos territórios que envolve a participação direta dos sujeitos sociais na construção de mapeamentos participativos que demonstram as territorialidades e usos que dão ao território, indo ao encontro com o que preconizam as diretrizes nacionais para Educação no Campo.

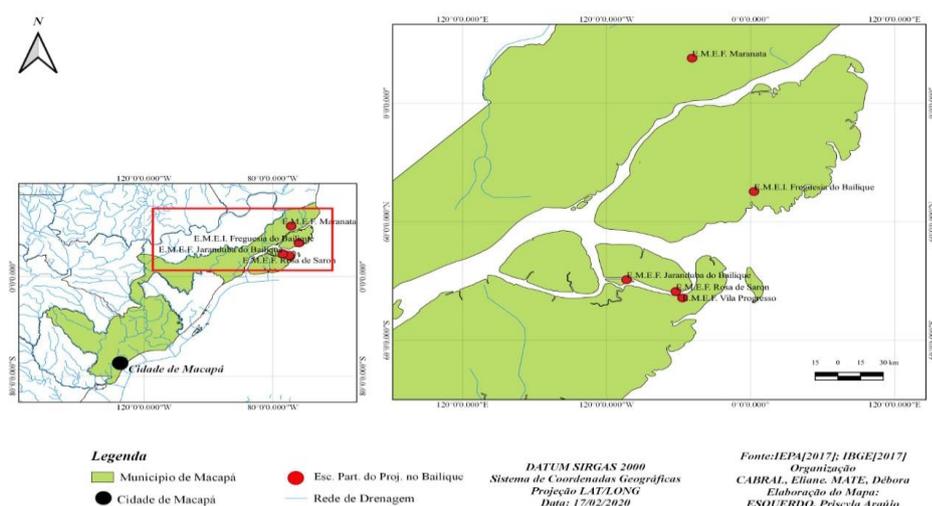
A CS foi realizada com as finalidades de promover reflexão dos cursistas sobre os territórios em que atuavam como professores e sua identidade com esses lugares e de levantar informações sobre a realidade dos territórios que pudessem servir de subsídio tanto para equipe do projeto, quanto para os cursistas entenderem melhor essa realidade.

Nesse exercício de produção de mapas, além de localizar as comunidades, os professores realizaram uma reflexão do ponto de vista territorial das comunidades em que atuam e expressaram por meio das cartografias suas identidades e territorialidade com esses lugares. Para orientar a respeito dos tipos de informações que os mapas deveriam conter, levantamos as seguintes questões: a escola; as atividades econômicas e de subsistência da comunidade; o tipo de vegetação do local; as histórias e memórias importantes para comunidade, bem como outras informações que julgaram necessárias.

O trabalho foi desenvolvido com professores de 5 escolas municipais do arquipélago do Bailique: Escola Municipal Vila Progresso, na comunidade de Vila

Progresso, Escola Municipal Rosa de Saron na comunidade Macedônia, localizada na Ilha do Brigue, Escola Municipal Jaranduba do Bailique, Escola Municipal Freguesia do Bailique e Escola Municipal Maranhata.

Os sujeitos envolvidos no estudo foram professores das escolas do município situadas no arquipélago do Bailique. Foram convidados todos os 33 professores das 7 escolas. Porém, responderam ao convite e participaram da formação um total de 29 professores de 5 escolas. São docentes com faixa etária entre 23 a 52 anos, a maioria licenciados em pedagogia, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental por meio de nomeação efetiva e/ou de contrato temporário.

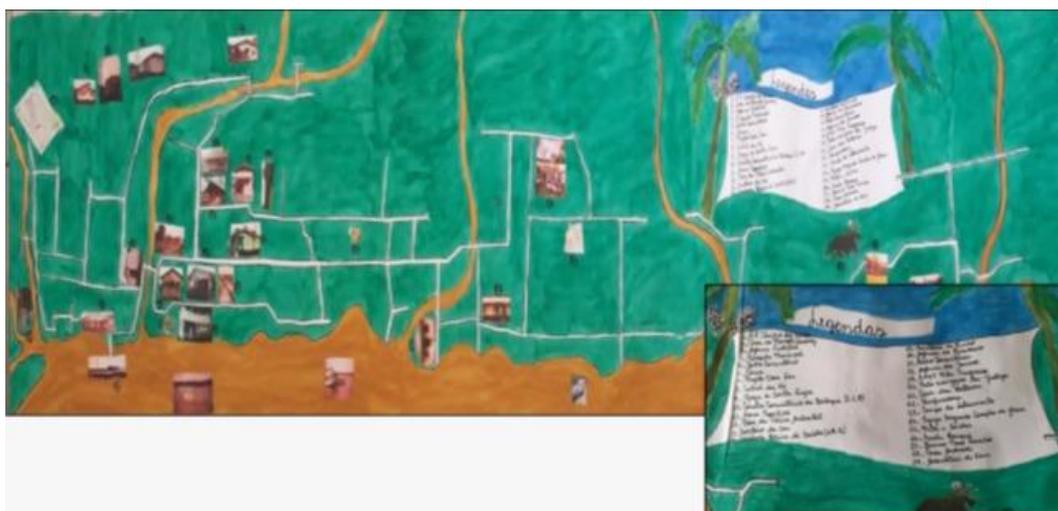


**Figura 2** – Localização das Escolas Participantes.

**Fonte:** Organizado pelas autoras baseado nos dados disponíveis pelo IPEA.

## Os Mapas

Foram construídos 5 mapas, um por escola, representando, a partir do ponto de vista dos professores, a realidade das ilhas e escolas do Arquipélago. Sua apresentação no presente texto será em dois blocos, o primeiro apresenta os mapas das Figuras 3, 4 e 5 (horizontais), seguidos pela discussão dos seus principais elementos. Posteriormente, podemos visualizar os mapas das Figuras 6 e 7 (verticais) seguidos pela discussão correspondente.



**Figura 3** - Mapa da região da E. M. E. F. Vila Progresso.  
**Fonte:** Elaborado pelas professoras.



**Figura 4** - Mapa da região da E.M.E.F. Jaranduba do Bailique.  
**Fonte:** Elaborado pelos professores.



**Figura 5** - Mapa da região E.M.E.F Maranhata.  
**Fonte:** Elaborado pelas professoras e moradora da região.

Os mapas elaborados pelos professores e professoras das escolas Vila Progresso, Jaranduba do Bailique e Maranhata apresentam a comunidade por meio dos espaços coletivos como escolas, centros comunitários, igrejas, arenas esportivas (ou campo comunitário). Na Vila Progresso, comunidade que centraliza os serviços públicos para todo o arquipélago, aparecem, além desses espaços, a unidade básica de saúde, a agência distrital, a agência bancária, o escritório de assistência técnica (Rurap), entre outros.

Quando se trata das principais atividades produtivas, em todas as comunidades aparece a representação dos açazeiros, a pesca e extrativismo do camarão. Em Jaranduba e Igarapé Grande da Terra Grande há um destaque para a pecuária.

As ligações e acessos são materializadas na Vila Progresso pelo trapiche municipal, que é o local de chegadas e partidas, ou seja, o local onde as embarcações atracam e, nas três comunidades, pelas “pontes”, como são comumente chamados os trapiches que conectam as casas, os espaços públicos, serviços e o comércio. Os trapiches são as ruas e avenidas nessas ilhas. Na comunidade Jaranduba do Bailique é possível localizar a pista de pouso para aviões de pequeno porte no mapa elaborado pelos/as professores/as.

Interessante observar nos mapas como essa arquitetura ribeirinha produz uma espacialidade que imprime a ideia de pertencimento e de território. Todas as casas e todos os espaços da comunidade, a partir das pontes, estão conectados. Não existem cercas nem

muros que afastam as casas e as pessoas umas das outras. Uma arquitetura que expressa um tipo de territorialidade que exige, do ponto de vista das relações sociais, o que inclui a educação escolar, o cultivo de valores, que, sem excluir as individualidades, eduque para o coletivo.

As diferentes embarcações representam o principal meio de transporte e mobilidade dessas comunidades, que vão desde o pequeno casco com remo, passando pelos “catraios” com motor que atuam como transporte escolar e levam os alunos “rio abaixo e rio acima” (jusante/montante), de uma comunidade à outra para acessar a escola, até as embarcações maiores que fazem serviço de carga e transporte de passageiros desde a sede urbana de Macapá até o arquipélago.

As comunicações aparecem na Vila Progresso e Jaranduba representadas pelo Wi-Fi, uma realidade recente nas comunidades que parece diminuir a distância das ilhas com a capital, tornando menos difícil o contato. Já no Igarapé Grande da Ilha Grande é possível observar o orelhão com certo destaque no mapa elaborado pelas professoras.

Durante os dias que estivemos na Vila para realização da formação, notamos que a presença da Wi-Fi também tem impactado de outra forma a rotina e os hábitos, especialmente dos mais jovens, que passaram a utilizá-la também como forma de distração/diversão e, com seu uso, a acessar outros territórios (virtuais) por meio, especialmente, das redes sociais, que valorizam novas lógicas de relação com o mundo, sobretudo as do capital. Todavia, esse impacto ainda é incipiente. A baixa capacidade de conectividade da rede Wi-Fi, o valor da hora para acessar que é caro para a realidade e a pouca oferta desse serviço têm feito com que esse processo seja lento.

As atividades econômicas e a fauna e a flora das comunidades Jaranduba e Igarapé Grande são retratadas pelos/as professores/as com espécies de plantas e animais diversos, sejam domésticos, aves, bovinos, suínos e também silvestres e pelas roças distribuídas em diferentes locais dos seus mapas. Essas representações indicam um território do ponto de vista econômico, não ocupado pelos grandes projetos do capital, que provocaram grandes impactos sobre as populações ribeirinhas/do campo de outras regiões do Estado. As territorialidades econômicas presentes nas ilhas são resultantes de um processo de apropriação da natureza com baixo impacto ambiental, com base na agrobiodiversidade, caracterizada pelo cultivo em áreas de roçado, nos quintais, de plantas medicinais, no manejo do açaí, além de pelas criações e pela caça.

Contudo, isso não significa que não sofram com problemas ambientais graves. Durante a apresentação dos mapas, os professores chamaram a atenção para o fenômeno das “Terras caídas”, que tem atingindo especialmente a Ilha da Vila Progresso. Esse processo de erosão ocasionado pelas águas do Rio Amazonas tem se intensificado nos últimos anos, pelo que já destruiu várias casas, escolas e comércios nessa ilha, diminuindo a área de terra firme. Torres (2018) explica que a construção de canais que interligaram a Bacia do Rio Araguari (rio da região) à Bacia do Rio Amazonas aumentou o volume de água que deságua e, associado às marés e enchentes, aumentou consideravelmente a largura do canal e a velocidade da vazão do Rio Amazonas na região, intensificando o processo de erosão.

As lendas e mitos da comunidade de Vila Progresso são representadas pela figura de uma bruxa e nos relatos mencionam a “velha da mala”, que arrasta seus pertences pelas pontes da comunidade nas madrugadas, além do Boto que visita as mulheres desavisadas em todas as três comunidades. Essas manifestações do universo cultural ribeirinho são expressão de sua criatividade e rica diversidade que povoam seus sentidos e constroem o amálgama desse tecido social.

A casa da parteira, na Vila Progresso, se apresenta como um espaço que ao mesmo tempo em que oferece um serviço diz muito sobre a identidade da comunidade, pois abarca um saber específico e tão importante. Aliada às plantas medicinais, são exemplos da maneira com que estes povos vão construindo suas alternativas de cuidado e “bem viver”, lançando mão dos recursos e saberes produzidos pela coletividade e ancestralidade. Um ofício que perpassa gerações e, como afirma Farias (2013, p. 31):

[...] uma forma particular e singular de saber, de fazer e saber-fazer, que foi se constituindo e se reformulando de geração em geração, marcado de crenças, religiosidade e misticismo, que foram acumulados e praticados ao longo dos tempos.

Nos três mapas, é possível observar, na frente, o rio, que traz o sustento, o alimento, leva e traz, fundamental na construção das identidades dos povos que vivem na comunidade. Como já disse o poeta “Esse rio é minha rua, minha e tua, mururé, piso no peito da lua, deito no chão da maré [...]” (BARATA, Paulo André; BARATA, Rui, 1976). As

poesias e canções fizeram parte das falas e apresentações dos cursistas, revelando outra característica peculiar dessas comunidades.

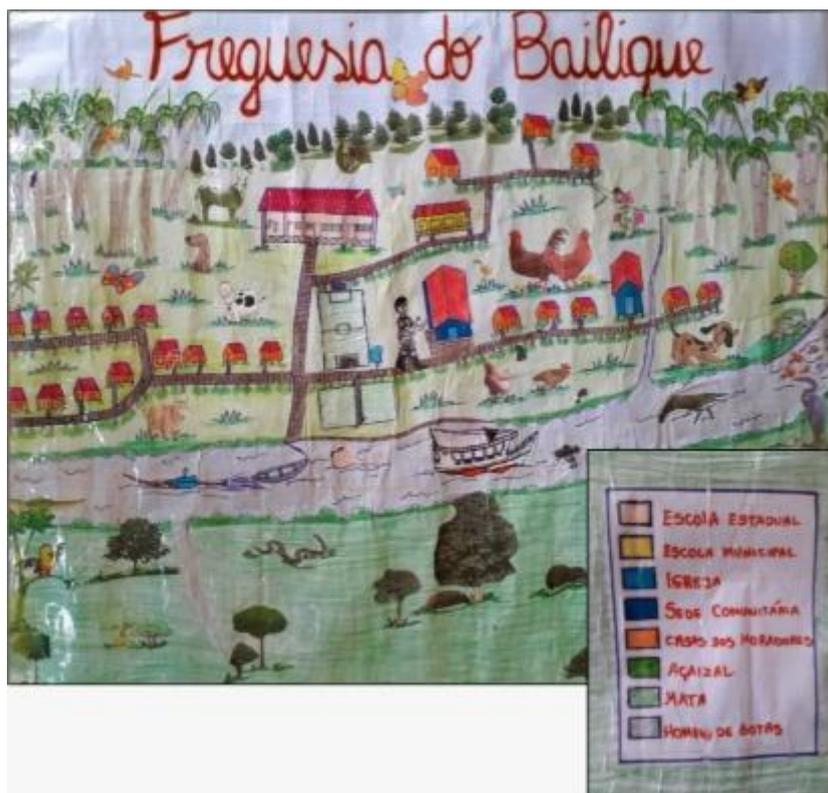
Os elementos apresentados nas cartografias articulam o preconizado pelas Diretrizes Operacionais (2002) no que concerne a identidade da educação do campo e as questões inerentes à sua realidade, especialmente no que se refere à temporalidade, aos saberes próprios e à memória coletiva da comunidade de Vila Progresso.

Sua construção dialoga com a configuração do universo cultural amazônico, que, segundo Farias (2013), possui uma “intensa relação existente entre cultura e natureza” de modo que “essas duas dimensões são fundantes para a constituição do imaginário dos povos que habitam esse espaço” (2013, p. 44). Para a autora, o modo de vida dessas populações relaciona ciência e religião, material e imaterial por meio de suas experiências concretas que atuam na construção de um capital simbólico que orienta seus valores e práticas (FARIAS, 2013). Nesse sentido, reafirma-se a indissociabilidade entre modo de vida e território, pois, conforme destacaram Cichoski e Saquet (2011), o território é o espaço vivido. É resultado das ações de construção social, da memória e do imaginário, mediante as necessidades e interesses de seus sujeitos, gerando, no indivíduo, o sentimento de pertencimento e poder.



**Figura 6** - Mapa da região da E.M.E.F. Rosa de Saron.

**Fonte:** Elaborado pelos professores.



**Figura 7** - Mapa da região da E.M.E.F. Freguesia do Bailique.

**Fonte:** Elaborado pelas professoras.

Os mapas elaborados pelos professores e professoras da E.M.E.F. Freguesia do Bailique e E.M.E.F. Rosa de Saron também retratam a comunidade por meio dos espaços coletivos, como as escolas, centro comunitário, igrejas, arena esportiva; dos serviços, tais como a unidade básica de saúde, a agência distrital, a agência bancária e os espaços de acesso à comunicação com sinal de Wi-Fi ou com orelhão público.

Nessas comunidades, os professores destacaram como atividades econômicas mais importantes a pesca e o extrativismo do açaí e do camarão. Criações de aves, bovinos e suínos demonstram um pouco da base da economia e da alimentação dos comunitários. Pela valorização da cadeia do açaí, esse tem se tornado importante fonte de trabalho e renda para as populações extrativistas, se configurando como principal produto disponível nas regiões de várzeas, território dos ribeirinhos amazônidas. Estudo publicado em 2019 pela Embrapa-Amapá detectou transformação no processo de exploração do açaí praticado na ilha, indicando que a economia do açaí tem impulsionado um movimento de reorganização da comunidade para acessar novos mercados, implicando em influências

externas ao sistema produtivo tradicional, como é o caso da adoção de princípios e critérios de certificação (florestal, vegana, orgânica). (EULER et al, 2019). Observa-se, dessa forma, territorialidades econômicas que são externas ao lugar comparecendo na região, o que pode ocasionar conflitos territoriais e disputas com relação a manter a prática da cultura do açaí no modelo tradicional ou mercantilizá-la, a partir de sua inserção em novos mercados com escalas de comercialização, o que romperia com a lógica da produção para subsistência.

Aparecem também nos mapas animais domésticos, como cachorros, e vários silvestres. Repete-se também nesse caso a agrobiodiversidade caracterizada pelo cultivo em áreas de roçado, nos quintais, extração do açaí, criações e a caça como elementos constituintes da territorialidade econômica dessas comunidades. É uma produção voltada para a subsistência onde o sustento da família define as estratégias de produção. Trata-se, conforme destaca Wanderley (2009), de comunidades com mais traços de campesinato do que de agricultura familiar mercantilizada, pois ainda prevalece a venda de excedentes em contraponto à produção direcionada aos mercados.

O deslocamento pelo interior das comunidades, assim como verificado em outras ilhas do arquipélago, é realizado via pontes, conforme apresentado no mapa feito pelos professores da E.M.E.F. Freguesia. No deslocamento entre comunidades do arquipélago e para fora dele se repete o padrão verificado nas comunidades das E.M.E.F. Maranata e E. M. E. F. Vila Progresso, em que os meios de transporte vão desde embarcações de pequeno casco com remo, passando pelos “catraios<sup>3</sup>”, até as embarcações maiores que fazem serviço de carga e passageiros desde a sede urbana de Macapá até o arquipélago.

No caso do Mapa da comunidade escolar elaborado por professores da E.M.E.F. Rosa de Saron, merece destaque a representação que fizeram da escola. Ela foi exibida em três planos, simulando uma representação em escala. Primeiro mostram, por meio do desenho, o prédio existente no território da comunidade. Nesse desenho o prédio da escola tem elementos típicos da arquitetura ribeirinha. Depois, por meio de figuras recortadas e colocadas no mapa, existe uma aproximação da escala, e é apresentado um prédio de alvenaria ocupado por pessoas e uma sala de aula também de alvenaria e de característica bem tradicionais, ocupada por estudantes sentados em carteiras. A forma detalhada pela qual representaram o espaço escolar parece demarcar a importância da

---

<sup>3</sup> Catraio é uma denominação local para embarcações de médio porte (em média 20 passageiros) que possui motor de baixa velocidade.

escola no contexto da comunidade, mas, por outro lado, também evidencia uma transformação na representação do espaço da escola, que nas figuras coladas mais se assemelha à representação de escola presente nos livros didáticos, que, aliás, sempre trazem imagens sobre a realidade dessa região que pouco se identificam com o real.

O mapa elaborado pelos professores da E.M.E.F. Rosa de Saron foi entregue com borrões no título ocasionados pelo contato com água. Segundo os professores cursistas, o mapa molhou com a água do rio que respingou dentro da embarcação em que o transportavam. Fato não planejado que assinala o cotidiano desses profissionais e as especificidades de seus territórios, que têm forte relação com as águas.

## Considerações Finais

A estratégia formativa desencadeada na Escola da Terra, das Águas e das Florestas constituiu oportunidade singular para a formação docente nas comunidades e territórios camponeses na Amazônia amapaense, especialmente no Arquipélago do Bailique. Ao final do projeto, os cursistas destacaram em suas avaliações a vivência da experiência inédita de formação com foco no contexto, no entorno físico, histórico e cultural onde estão situadas estas escolas do campo.

A educação do olhar para reconhecer a diversidade e a heterogeneidade das espécies animais e vegetais, das paisagens e comunidades, da cultura e da história das populações ribeirinhas, das crianças e suas famílias que produzem a materialidade de suas existências de modo próprio e apropriado aos seus territórios foram destacadas como altamente positivas pelos egressos do projeto de formação.

Os territórios do entorno, como foco e objetivo da organização curricular, possibilita abrir as portas e janelas da escola para as belezas e riquezas, cores e sabores de uma cultura coletiva que possa adentrar a sala de aula e produzir oportunidades de aprendizagem referenciadas e com significado social para atualizar o direito postulado na legislação que ancora a educação do campo brasileiro.

A dinâmica de vislumbrar o lugar, o espaço, o território e seus sentidos no exercício de criar coletivamente seus mapas por meio da cartografia social foi avaliado como ponto alto da vivência formativa, constituindo-se como fio condutor da formação nas

diferentes áreas do conhecimento (linguagem, alfabetização matemática, ciências naturais, história, agroecologia, entre outras).

Isto posto, podemos afirmar que o objetivo proposto para o presente estudo foi atingido ao demonstrar que a utilização da CS como metodologia na Formação de Professores da educação do campo, das águas e das florestas teve papel decisivo na discussão das categorias educação de campo, território, diversidade e heterogeneidade com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que não possuem formação específica na área, tendo contribuído para a elaboração de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

## Referências

ACSELRAD, H (org.) [et al.]. **Cartografia social, terra e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013.

ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.

BARATA, Paulo André. **Esse Rio é Minha Rua**. Belém – Pará: Deck Nativo, 1976. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=x8twBQqF0aY> >. Acesso em: 15 de out. 2019.

BRASIL, Decreto 7352 DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 5 nov. 2010.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. CNE: Brasília-DF, 2002.

BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. CNE: Brasília-DF, 2008.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção in ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CICHOSKI, P.; SAQUET, M. **Concepções de Geografia, espaço e território nos Anais do IV Seminário Estadual de Estudos Territoriais e II Seminário Nacional sobre Múltiplas Territorialidades, Sociedade e Território**. v. 23, 2011, p. 145-158. Disponível

em: <<https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/3504>>. Acesso em: 29 de mar de 2020.

CORBETT, J.; RAMBALDI, G.; KYEM, P., WEINER, D.; OLSON, R.; MUCHEMI, J.; McCALL, M.; CHAMBERS, R. Resumo: Cartografia para mudança: o aparecimento de uma prática nova. In: **Aprendizagem e ação participativa**, v. 1, n. 54, 2006, p 13-20.

CUBIDES, A. H. Y. P. **La Cartografía Social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a GIROUX partir de la participación ciudadana em la planeación territorial y la construcción del espacio público.** (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Javeriana, 2009. 163p.

EULER et al. **Paisagem, territorialidade e conhecimento tradicional associado à agrobiodiversidade em comunidades da Amazônia: o caso da comunidade Arraiol do Bailique.** Macapá- Amapá: Embrapa-Amapa: 2019.

FARIAS, D. da S. **Entre o parto e a benção: memórias e saberes de mulheres que partejam.** (dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Saberes na Amazônia: Bragança, 2013. 103. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/5887>. Acesso em: 19 out. 2019.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GOMES, M. de F. V. B. **Cartografia social e geografia escolar: aproximações e possibilidades.** Revista Brasileira de Educação em Geografia. v. 7 n. 13. Dossiê "Cartografia escolar: 2017.", p. 97-109.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multi-territorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

REIS, M.; MENDES, D. M.; RODRIGUES, S. da C. **Projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas.** Universidade Federal do Amapá. Macapá-AP, 2017. [mimeo]

TORRES, A. União reconhece situação de emergência em municípios do AP devido a 'terras caídas. [Entrevista concedida a] Arilson Freires. **Jornal Nacional.** Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/uniao-reconhece-situacao-de-emergencia-em-municipios-do-ap-devido-terras-caidas.ghtml>. Acesso em 18 out. 2019.

WANDERLEY, M. de N. B. **O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

**Submetido em 30/09/2019**

**Aprovado em 03/04/2020**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)