

***Social Cartography in the School Context:** a didactic proposal for the recognition of environmental racism*

Resumo

Este trabalho analisa a aplicação da cartografia social como metodologia inspiracional para o ensino de Geografia, com foco em contextos de vulnerabilidade social e racismo ambiental. A cartografia social, ao engajar estudantes na criação de mapas participativos, proporciona uma reflexão sobre as dinâmicas socioespaciais e as desigualdades ambientais que afetam as populações. Com isso em foco, esta pesquisa visa demonstrar como essa abordagem pode ser incorporada ao currículo escolar para promover uma educação crítica e participativa, permitindo o desenvolvimento das habilidades de identificar, compreender e documentar vivências socioespaciais, com vista no reconhecimento e superação das injustiças socioambientais. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os conceitos e noções chave para o debate proposto, bem como o registro e a análise da aplicação da cartografia social no ambiente escolar. É importante salientar que o uso da cartografia social ocorreu tanto como metodologia de ensino, quanto como método qualitativo de compreensão das sociabilidades do grupo participante. As experiências realizadas com a cartografia social em sala de aula sugerem que estratégias que requerem e centralizam o envolvimento dos alunos podem levar ao maior engajamento em temas frequentemente vistos com desinteresse. Esse entusiasmo facilita também a busca pela compreensão crítica da realidade socioespacial em que os estudantes estão inseridos. A pesquisa conclui que a cartografia social tem um potencial significativo de contribuição para o ensino de Geografia, promovendo a conscientização sobre as injustiças sociais e ambientais no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Cartografia Social. Racismo ambiental. Ensino de Geografia.

Abstract

This study analyzes the application of social cartography as an inspirational methodology for the teaching of Geography, focusing on contexts of social vulnerability and environmental racism. Social cartography, by engaging students in the creation of participatory maps, encourages reflection on socio-spatial dynamics and environmental inequalities that affect populations. With this in mind, the research aims to demonstrate how this approach can be incorporated into the school curriculum to promote a critical and participatory education, enabling the development of skills to identify, understand, and document socio-spatial experiences, with a focus on recognizing and overcoming socio-environmental injustices. To achieve this, a literature review was conducted on the key concepts and ideas relevant to the proposed discussion, as well as the documentation and analysis of the implementation of social cartography in the school environment. It is important to highlight that social cartography was used both as a teaching methodology and as a qualitative method for understanding the sociability of the participating group. The classroom experiences with social cartography suggest that strategies which require and center student involvement can lead to greater engagement with topics often perceived as uninteresting. This enthusiasm also facilitates the pursuit of a critical understanding of the socio-spatial reality in which students are embedded. The research concludes that social cartography holds significant potential for contributing to the teaching of Geography by raising awareness about social and environmental injustices in the Brazilian context.

Keywords: Social Cartography. Environmental Racism. Geography Education.

1. Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará. Professora de Geografia da rede estadual de ensino do Ceará.

1. INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas e participativas, metodologias que integram teoria e prática têm se tornado cada vez mais recomendadas no contexto educacional. Como exemplo disso, os documentos norteadores da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), destacam que o conhecimento deve ser contextualizado e aplicado à realidade dos estudantes, promovendo uma formação crítica e autônoma.

No ensino de Geografia, disciplina foco deste artigo, essa articulação é essencial, dada a importância da compreensão concreta dos processos analisados. Desde a infância, a criança é capaz de observar a paisagem e suas transformações, cabendo à escola o papel de oportunizar conhecimentos que auxiliem no desvendamento e na sistematização desses fenômenos. Assim, o ensino de Geografia precisa ir além da simples memorização de conceitos, oferecendo experiências que favoreçam a observação crítica, a análise reflexiva e a interpretação dos espaços vividos. Dessa forma, a construção do saber geográfico torna-se mais significativa, possibilitando ao estudante compreender não apenas a dimensão física das paisagens, mas também os processos sociais, econômicos, políticos e culturais que moldam os territórios.

Metodologias que valorizam as experiências prévias dos estudantes em relação ao espaço vivido e que estimulam a reflexão crítica possuem potencial transformador. Neste artigo, destaca-se o uso da cartografia social, ferramenta frequentemente aplicada em pesquisas que demandam o mapeamento de usos do território não oficialmente registrados. Diferentemente dos mapas oficiais, a cartografia social busca envolver a comunidade na produção de mapas, rompendo com o monopólio do olhar técnico tradicionalmente imposto nas representações do espaço.

Em sala de aula, as práticas da cartografia social podem ser parcialmente absorvidas. Ao incentivar os alunos a criarem mapas de seus bairros, comunidades ou cidades, tal metodologia promove uma compreensão mais aprofundada do território, conectando o aprendizado geográfico às suas vivências cotidianas e estimulando a reflexão crítica. Os estudantes podem,

por exemplo, mapear áreas de lazer, locais históricos ou identificar problemas como a falta de infraestrutura e a presença de áreas de vulnerabilidade ambiental. Para eles, o exercício representa uma integração entre conhecimentos teóricos e práticos, fortalecendo a capacidade de análise espacial. Para o professor, os mapas produzidos revelam não apenas o nível de domínio dos conteúdos geográficos pelos alunos, mas também aspectos importantes do território que muitas vezes passam despercebidos pelos registros oficiais.

Nesse contexto, temas estruturantes da produção do espaço podem ser abordados. Na experiência relatada, optou-se por trabalhar as questões raciais que atravessam a configuração do espaço urbano. Essa escolha se justifica pela relevância do tema no contexto socioespacial onde a prática foi desenvolvida: a periferia da cidade de Fortaleza, marcada por uma população majoritariamente negra.

Este artigo está estruturado em quatro partes principais: inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica, na qual são discutidos os conceitos centrais relacionados ao processo de ensino de Geografia, às técnicas da cartografia social e ao debate sobre o racismo ambiental; em seguida, descreve-se a metodologia adotada, detalhando as etapas de aplicação da proposta pedagógica; na terceira parte, realiza-se a análise da atividade desenvolvida, com reflexões sobre as potencialidades e desafios do uso da cartografia social no contexto escolar; por fim, as considerações finais, com ênfase nas contribuições do uso de metodologias cartográficas para o reconhecimento, a reflexão e o enfrentamento das questões raciais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação socioterritorial brasileira está marcada por assincronias e desigualdades, expressas também nas realidades educacionais, igualmente diversas e desafiadoras. No contexto das redes de ensino, os obstáculos enfrentados variam não apenas em função dos projetos pedagógicos e do engajamento docente, mas também e principalmente das condições materiais de vida dos estudantes e suas famílias.

Mesmo escolas públicas localizadas em áreas mais privilegiadas, com boa infraestrutura física e maior mobilidade socioespacial, enfrentam problemas complexos: desde o desinteresse discente até

a crescente desvalorização da carreira docente. No entanto, essas dificuldades se intensificam dramaticamente em instituições que atendem populações marginalizadas – aquelas que carecem de acesso à saúde digna, moradia adequada, saneamento básico, segurança e transporte público eficiente. Nestes contextos, os desafios educacionais se multiplicam e se entrelaçam com urgências cotidianas.

Em muitos casos, as temáticas e abordagens envolvendo os conteúdos parecem, na percepção dos estudantes, distantes das suas necessidades e experiências. Por que, por exemplo, saber se, na frase "hoje está chovendo", o conceito referido é o de clima ou de tempo, quando a preocupação imediata é se, no próximo temporal, a sua casa irá alagar? É por esse tipo de desafio que, conforme CAVALCANTI (1998), a Geografia escolar precisa se fundamentar em uma "geografia do aluno", em que os conteúdos científicos dialoguem com os saberes cotidianos, permitindo que o estudante, enquanto sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, participe criticamente da construção do conhecimento. Mais do que isso, como aponta LIBÂNEO (2001), "[...] a subjetividade e a experiência sociocultural concreta dos alunos são o ponto de partida para a orientação da aprendizagem [...]" (p. 3). Desconsiderar essa premissa implica obscurecer as barreiras reais que os estudantes enfrentam no processo de aprendizagem, e, em especial, perpetuar a marginalização do conhecimento para aqueles cuja inserção social já é precária.

A cartografia social, nesse sentido, revela-se não apenas como ferramenta didática, mas como uma estratégia de leitura crítica e coletiva do espaço vivido, permitindo a emergência de temas relevantes como o racismo ambiental. A proposta da cartografia social, conforme destacam ABREU E SILVA e CASTROGIOVANNI (2021), parte do reconhecimento de que os estudantes são sujeitos produtores de espacialidades, cujas experiências e percepções devem ser mobilizadas como ponto de partida para a construção do conhecimento geográfico. Trata-se de "[...] um processo que permite aos sujeitos representarem o seu espaço de vida com base em suas experiências e saberes cotidianos [...]", transformando o mapa em "[...] instrumento de reflexão e reivindicação sobre o território [...]" (Abreu e Silva; Castrogiovanni, 2021, p. 4-5). Essa perspectiva promove o deslocamento da

cartografia como técnica reprodutiva para uma prática de empoderamento territorial.

Ao tornar o território objeto de problematização coletiva, a cartografia social viabiliza o debate sobre desigualdades socioespaciais historicamente naturalizadas, como a concentração de riscos e danos ambientais em áreas habitadas por populações racializadas e empobrecidas. Nesse ponto, a contribuição de ACSELRAD (2002) é fundamental ao evidenciar que a distribuição dos riscos ambientais não é neutra, mas marcada por critérios racializados e de classe, que estruturam o acesso desigual aos recursos ambientais e à proteção ecológica. Como ele afirma, "[...] a degradação ambiental e a injustiça social estão logicamente articuladas [...]" (ACSELRAD, 2002, p. 3), sendo a noção de justiça ambiental essencial para a formação de sujeitos críticos e engajados.

Na escola, esse entrelaçamento pode ser trabalhado a partir da análise crítica do lugar, enquanto espaço vivido, onde os alunos identificam e mapeiam situações concretas de exclusão, como a ausência de saneamento básico, a proximidade de lixões ou a recorrência de alagamentos, deslizamentos entre outros. Assim, os mapas produzidos com base nas suas vivências revelam "zonas de sacrifício", expressão que denuncia a distribuição intencional ou negligente de danos ambientais às comunidades vulnerabilizadas (ACSELRAD, 2002, p. 7).

Nesse processo, como destaca CAVALCANTI (1998), o ensino de Geografia deve assumir uma orientação crítica, comprometida com a construção de um saber significativo e emancipador. A autora argumenta que o espaço geográfico escolar deve ser visto como "[...] um espaço de confronto entre culturas [...]" e, portanto, propício ao debate sobre as desigualdades espaciais e ambientais (CAVALCANTI, 1998, p. 130). Trabalhar com os conhecimentos e as práticas cotidianas dos alunos é, assim, uma forma de romper com o ensino descontextualizado e de construir uma Geografia do aluno, que os reconhece como sujeitos históricos e territoriais.

A cidade, nesse contexto, é compreendida como espaço privilegiado de experiência e contradição, onde se produzem tanto as desigualdades como as possibilidades de luta por direitos. Ao tematizar a cidade como espaço de disputa, e não apenas como objeto de descrição, a cartografia social permite que os alunos

reflitam criticamente sobre as relações entre produção do espaço e justiça social, contribuindo para a formação de uma consciência espacial e ambiental.

3. METODOLOGIA

Essa análise adotou uma abordagem qualitativa, orientando-se por uma revisão bibliográfica dos principais temas em foco e pela interpretação dos resultados obtidos em oficinas pedagógicas realizadas em agosto de 2024, com turmas da segunda série da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Professor Jociê Caminha de Meneses. Localizada na periferia de Fortaleza, na divisa entre os bairros Bom Jardim e Granja Portugal, a instituição integra a Rede Pública Estadual do Ceará e desenvolveu, ao longo de 2024, um conjunto de ações voltadas para a temática étnico-racial, contexto no qual as atividades narradas e as análises que delas se desdobram se inserem.

Para garantir transparência metodológica e possibilitar a replicação da proposta, detalham-se as etapas das oficinas, aplicadas em três turmas do Ensino Médio, organizadas em dois encontros, cada um com duração de 100 minutos e intervalo de uma semana entre eles:

- Primeiro Encontro: Problemática do racismo ambiental e mapeamento participativo.

Objetivo: Fomentar a reflexão crítica sobre racismo ambiental, articulando discussões teóricas com a vivência territorial dos estudantes.

Atividade principal: Construção colaborativa de mapas identificando pontos críticos no bairro Bom Jardim (local de residência da maioria dos participantes), como áreas de alagamento, acúmulo de resíduos e áreas de potencial revitalização ambiental. Essa estratégia dialoga com a cartografia social, que valoriza o saber local na leitura do espaço geográfico.

Detalhamento: A aula é iniciada com a exibição de uma imagem retratando um cenário de alagamento, onde pessoas tentam salvar seus pertences. A partir dessa imagem, os estudantes são convidados a refletirem, respondendo às perguntas norteadoras como: "O que está sendo mostrado?", "Quem são as pessoas na fotografia?", "Onde você acha que a cena ocorre?" e "Há semelhanças entre o local retratado e o seu bairro?". Em seguida, é introduzido o conceito de racismo ambiental, com breve exposição sobre sua origem e características. Posteriormente, os

estudantes são organizados em equipes e recebem mapas do bairro, nos quais identificam trechos de alagamento, locais de descarte inadequado de resíduos e áreas de potencial revitalização para o lazer. Ao final do encontro, todos os mapas são recolhidos para análise.

- Segundo Encontro: Análise coletiva e ação política. Objetivo: Sistematizar os dados mapeados e estimular o protagonismo juvenil por meio de intervenções práticas.

Atividades: Discussão dos mapas produzidos, confrontando-os com dados socioambientais do território; elaboração de uma carta-denúncia, dirigida ao Poder Público, na qual os estudantes expuseram as problemáticas identificadas e reivindicaram soluções. Essa etapa reforça a educação para a cidadania (GOHN, 2014), ao vincular a aprendizagem escolar à ação política.

Detalhamento: Os mapas são devolvidos aos estudantes, que analisam o resultado coletivo do mapeamento, confrontando suas percepções com dados oficiais sobre as condições socioambientais do bairro. A partir dessa comparação, são incentivados a refletir sobre as diferenças entre suas observações e a atuação do Poder Público, discutindo a relação entre desigualdades socioambientais e a distribuição de recursos públicos. O encontro é concluído com a redação coletiva de uma carta-denúncia, na qual registram as principais demandas ambientais da comunidade.

Ao vincular a teoria sobre racismo ambiental à experiência concreta dos estudantes no território periférico, as oficinas ultrapassaram a dimensão conceitual para se tornarem espaço de construção coletiva de conhecimento e ação política, reforçando o papel da escola como espaço de formação crítica e transformação social. Essa experiência reforça o potencial das metodologias participativas no ensino de Geografia, apontando caminhos para uma educação que dialogue com as urgências sociais das periferias urbanas.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na elaboração da oficina, optou-se pelo recorte do bairro Bom Jardim por representar a origem da maior parte dos participantes. Localizado na porção sudoeste da cidade, o bairro se destaca por um processo intenso de ocupação popular no último quartel do século

XX, impulsionado pela migração de populações de baixa renda. Sem o devido planejamento urbano, o bairro cresceu de forma espontânea e desassistida, o que resultou em problemas graves como falta de infraestrutura básica, saneamento precário e escassez de equipamentos públicos. Essa dinâmica, conforme discutido por Maricato (2003), não é isolada, mas parte de um padrão histórico de segregação socioespacial que relegou às camadas populares, majoritariamente negras, os territórios mais vulneráveis a riscos ambientais e à precariedade de serviços públicos.

Do ponto de vista da qualidade ambiental, o bairro exemplifica o conceito de "racismo ambiental" cunhado por Bullard (1990), já que concentra problemas como alagamentos recorrentes em áreas mais rebaixadas, acúmulo de resíduos em espaços públicos e carência de políticas de revitalização. Essas questões, longe de serem meramente técnicas, refletem um projeto político que, como argumenta ACSELRAD (2002), naturaliza a exposição de corpos racializados e empobrecidos a riscos evitáveis.

A compreensão crítica das dinâmicas socioambientais do território, incluindo tanto suas vulnerabilidades quanto suas potencialidades, nem sempre faz parte do repertório cotidiano dos moradores, muitas vezes naturalizado pela repetição histórica das desigualdades. As oficinas, nesse sentido, assumiram um papel de desnaturalização dessas realidades, problematizando, por meio do debate entre os participantes, as estruturas

que perpetuam a injustiça socioambiental. Mais do que simplesmente apontar problemas, a proposta buscou fomentar uma leitura espacial crítica, capaz de identificar não apenas as causas dessas questões, mas também caminhos possíveis para sua superação por meio da ação comunitária e do engajamento político.

A aplicação da cartografia social como metodologia participativa no ensino de Geografia demonstrou ser uma ferramenta eficaz para engajar os estudantes em debates que podem parecer técnicos ou distantes de urgências cotidianas. Essa abordagem, conforme destacado por Gomes (2017), tem suas raízes em movimentos sociais e organizações não governamentais, posicionando-se politicamente em defesa do direito ao território para comunidades tradicionais e grupos minoritários. No contexto escolar, a cartografia social permitiu que os estudantes assumissem o protagonismo na representação de suas vivências territoriais, transformando o mapa em um instrumento de reflexão e reivindicação (ABREU e SILVA; CASTROGIOVANNI, 2021).

A atividade se iniciou com a análise de uma fotografia retratando um cenário de alagamento em uma favela da Zona Norte do Rio de Janeiro (Fotografia 1). Essa estratégia buscou problematizar a realidade a partir de uma imagem que ecoasse as memórias dos estudantes, estimulando uma leitura geográfica que ultrapassasse a simples descrição.

Fotografia 1 – Alagamento na comunidade Parmalat, em Acari (RJ), janeiro de 2024.



Fonte: O Globo, publicado 15 de jan. de 2024. Autoria: Márcia Foletto.

Ao analisar a fotografia 1, os alunos não apenas reconheceram semelhanças entre a cena retratada e seu bairro, o Bom Jardim e bairros próximos, como também identificaram um padrão racializado na distribuição dos riscos ambientais. Essa percepção foi crucial para introduzir o conceito de racismo ambiental, definido por Bullard (1990) como a discriminação estrutural que concentra degradação e negligência em territórios majoritariamente habitados por populações negras e pobres. A discussão revelou que os estudantes já tinham uma noção intuitiva dessa desigualdade, mas não a classificavam como uma questão política.

É importante ressaltar que durante a oficina o papel do professor enquanto mediador ativo é essencial, tendo em vista que os estudantes são, em muitos momentos, levados a temas desviantes. Daí a importância das perguntas norteadoras, evitando desvios e garantindo que a discussão permanecesse alinhada aos objetivos da atividade. Inicialmente, questões como “O que está sendo mostrado?”, “Quem são as

pessoas na fotografia?” e “Há semelhanças entre o local retratado e o seu bairro?” serviram como pontes entre a singularidade do bairro onde habitam e a generalidade das experiências dos setores urbanos pobres e de população majoritariamente negra.

Durante a produção dos mapas colaborativos, vários aspectos pedagógicos foram sendo evidenciados. Alguns alunos ainda demonstravam dificuldade na leitura cartográfica. Muitos até descobriram o real bairro onde suas casas estão localizadas, apontando para o fato de que o uso de mapas ou de *softwares* de geolocalização ainda é pouco habitual para eles. Uma parte dos estudantes relatou que só costumam analisar mapas no contexto do uso de livros didáticos. O uso ou não de aplicativos com mapas digitais também determinou a menor ou maior dificuldade quanto ao preenchimento dos mapas colaborativos, tendo maior facilidade de compreensão do mapa físico os participantes que já tinham como rotina o uso dos referidos instrumentos digitais (Fotografia 2).

Fotografia 2 – Leitura dos dados e produção de mapas colaborativos.



Fonte: Registrada pela autora.

Portanto, a atividade de produção de mapas colaborativos possibilitou o desenvolvimento de habilidades referentes à cartografia. O desafio quanto ao uso e ao preenchimento de dados nos mapas físicos (compostos pelas grades de ruas e pela delimitação do bairro) reforçaram o domínio de convenções gráficas, aspectos técnicos imprescindíveis na leitura cartográfica.

Durante a apresentação dos produtos, ficaram evidentes as diferenças de vivências e responsabilidades assumidas pelos participantes, portanto, revelou aspectos mais íntimos dos estudantes. Alguns

participantes relataram que tiveram maior dificuldade em expressar informações espaciais porque sua rotina se limitava ao trânsito casa/escola. Outra restrição importante ocorria devido a territorialização do crime, determinando bloqueios aos fluxos entre setores do bairro. Os grupos que mais se destacaram quanto ao detalhamento e ao nível de conhecimentos do território eram predominantemente formados por meninas, entre as quais, algumas, revelaram que conheciam bem o bairro porque necessitavam se deslocar frequentemente devido as responsabilidades que assumiam para com suas famílias.

Figura 1 – Mapeamento colaborativo.



Fonte: Registrada pela autora.

Em muitos mapas os estudantes preencheram também setores externos ao bairro Bom Jardim (Figura 1). Ao verificar a razão desse “desvio” o que se observou em alguns casos não foi a distração quanto ao comando do preenchimento e sim o desejo de transferir o máximo possível de suas experiências para o papel.

Na segunda etapa da oficina, os estudantes também foram apresentados ao mapeamento oficial das áreas

de risco disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Comparando suas experiências e os mapeamentos produzidos, eles foram capazes de refletir que os mapas colaborativos revelaram lacunas nos documentos técnicos, como a subnotificação de áreas de alagamento. Essa crítica aos limites da cartografia dos órgãos oficiais reforçou a reflexão sobre a importância da participação cidadã na elaboração de diagnósticos e planejamento urbano (Figura 2).

Figura 2 – Carta reivindicatória.

Prezado José Sarto

Venha por meio desta carta, em nome dos moradores do bairro Bom Jardim, expressar nossas preocupações com as atuais condições ambientais e urbanas que afetam nossa comunidade. O bairro tem enfrentado, há muito tempo, problemas que afetam a qualidade de vida de seus moradores, tornando-se urgente a necessidade de intervenções por parte do poder público.

Em especial, destacamos os seguintes problemas:

~~Problema de resíduos: Falta de um sistema eficiente de coleta e disposição de lixo, de resíduos.~~

~~Problemas de saneamento: Muitas áreas não têm acesso ao esgoto e tratamento de água adequado.~~

Consideramos que a solução desse problema é vital para garantir uma vida digna e segura para todos os moradores de nossa comunidade. Esperamos contar com o apoio e a atuação efetiva da PREFEITURA para resolver essas questões. Estamos à disposição para colaborar com as ações que forem necessárias para a melhoria de nosso bairro.

Agradecemos antecipadamente pela atenção a essa solicitação e aguardamos um retorno favorável.

Atenciosamente,

Fonte: Registrada pela autora.

Ao comentarem o produto da oficina, os estudantes reforçaram essa compreensão de que os processos visualizados no bairro não eram naturais e "sem jeito", mas que demandavam um esforço intenso e contínuo articulado com a comunidade envolvendo revitalização e promoção de educação ambiental, o que foi expresso no último produto da oficina, a carta destinada às autoridades competentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica relatada neste artigo demonstra que metodologias inspiradas na cartografia social podem representar uma ferramenta relevante para o ensino de Geografia, especialmente quando articulada a temas urgentes como o racismo ambiental. Ao envolver os estudantes na produção de mapas colaborativos e na reflexão crítica sobre seu território, a proposta didática permitiu que eles não apenas desenvolvessem habilidades cartográficas, mas também reconhecessem as desigualdades socioespaciais que estruturam seu cotidiano.

Os resultados da atividade evidenciaram que, ao mapear coletivamente áreas de risco, alagamentos e descarte inadequado de resíduos no bairro Bom Jardim, os estudantes desnaturalizaram situações que muitas vezes são vistas como inevitáveis. A análise comparativa

entre os mapas produzidos por eles e os registros oficiais da Prefeitura de Fortaleza revelou lacunas significativas nos diagnósticos institucionais, reforçando a importância de metodologias que incorporem o saber local na leitura do espaço geográfico.

Do ponto de vista pedagógico, a oficina também destacou desafios, como a dificuldade inicial de alguns estudantes na leitura cartográfica e a necessidade de mediação ativa do professor para garantir que as discussões não se desviassem do foco proposto. No entanto, esses obstáculos não invalidam o potencial da metodologia; pelo contrário, reforçam a importância de práticas que articulem teoria e vivência, transformando a sala de aula em um espaço de construção coletiva de conhecimento.

Por fim, esta análise conclui que a cartografia social no contexto escolar não apenas enriquece o ensino de Geografia, mas também contribui para a conscientização sobre injustiças socioambientais, incentivando os estudantes a se reconhecerem como sujeitos capazes de intervir em sua realidade. Futuras pesquisas poderão explorar o impacto de metodologias semelhantes em diferentes contextos educacionais, aprofundando a discussão sobre como a educação cartográfica pode ser uma ferramenta de construção de territórios mais justos.

REFERÊNCIAS

- ABREU E SILVA, P. R.; CASTROGIOVANNI, A. C. A cartografia social no contexto escolar: estudando espaços vividos a partir das representações de paisagens. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1–15, 2021.
- ACSELRAD, H. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [S. l.], v. 5, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação, Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Ministério da Educação, Brasília: MEC, 1996.
- BULLARD, R. D. **Dumping in Dixie: Race, Class, and Environmental Quality**. Boulder: Westview Press, 1990.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 1998.
- GOHN, M. G. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARICATO, E. Metrópole, legislação e desigualdade. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 151-166, 2003.