

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE GEOGRAFIA**

**DANIEL ALVES BRAGA**

**UMA OFICINA DE CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA ENQUANTO  
ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO 7º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Juiz de Fora

2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**CURSO DE GEOGRAFIA**

**DANIEL ALVES BRAGA**

**UMA OFICINA DE CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA ENQUANTO**  
**ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO 7º ANO**  
**DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial à obtenção do título de  
Licenciado em Geografia pela Universidade  
Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Barbosa Batella.

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alves Braga, Daniel.

UMA OFICINA DE CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA ENQUANTO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Daniel Alves Braga. -- 2022.

42 p.

Orientador: Wagner Barbosa Batella

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, 2022.

1. Cartografia Participativa. 2. Alternativa Metodológica. 3. BNCC. 4. Oficina. I. Barbosa Batella, Wagner, orient. II. Título.

**DANIEL ALVES BRAGA**

**UMA OFICINA DE CARTOGRAFIA PARTICIPATIVA ENQUANTO  
ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO 7º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial à obtenção do título de  
Licenciado em Geografia pela Universidade  
Federal de Juiz de Fora.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Wagner Barbosa Batella (Orientador)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida de Almeida  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Jader Arierom da Silva Moreira  
Escola Estadual Maria de Magalhães Pinto

Conceito obtido:

Juiz de Fora, 14 de Janeiro de 2023.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, ao amigo e professor Wagner, que esteve firme e forte comigo durante toda graduação. Em parceria com ele, desenvolvi meu primeiro projeto acadêmico, conquistei minha primeira bolsa de extensão e despertei meu interesse e admiração pela Cartografia. Jamais esquecerei quando tudo começou.

Ao amigo e professor Jader, pela amizade construída no estágio e por (re) significar a sala de aula, lutando por um espaço mais digno para a Geografia. Foi na sala de aula, observando-o e trabalhando em conjunto, o momento em que me senti mais “vivo” e genuinamente satisfeito com minha escolha acadêmica.

À amiga e professora Cida, pela amizade e ensinamentos nas disciplinas de Cartografia Temática e Cartografia Escolar. Através de sua metodologia, assimilei os detalhes mais elementares e primordiais do que mais amo fazer na Geografia: mapas. Sempre me lembrarei da produção “com as mãos” e das atividades propostas.

A minha mãe, por ser uma professora excelente, fonte de inspiração na docência e proporcionar as condições necessárias pra chegar até aqui. A meu pai, pelos conselhos e demonstração de orgulho constante. Aos meus familiares, pelo suporte e carinho.

A minha companheira de vida Camila, que em meio nossas dificuldades, jamais desanimou e fez com que encontrássemos um no outro o apoio incondicional para todas e quaisquer situações da vida. Obrigado por ouvir reclamações, treinar as apresentações, revisar conteúdo de prova, dentre outras diversas atitudes que a tornam única.

Ao meu grande amigo e irmão da Geografia, Gabriel. Este representou o alicerce para que eu nunca desanimasse ou me sentisse só. Trouxe o elemento caótico que eu precisava na singularidade de minha organização. Agradeço, do fundo meu coração, o companheirismo sincero e tudo que vivenciamos juntos.

À amiga e “alma gêmea” na escrita Vitória, pelas noites e madrugadas produzindo textos e mais textos juntos, com nossa sintonia ímpar de escrita e complementaridade das ideias um do outro.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Departamento de Geociências, que me proporcionaram a estrutura necessária durante a graduação. Agradeço também aos demais professores e amigos, em especial à professora Juliana e aos amigos Davi e Cacá.

*“A crítica útil e verdadeira será aquela que, em vez de modelar as suas sentenças por um interesse, quer seja o interesse do ódio, quer o da adulação ou da simpatia, procure produzir unicamente os juízos da sua consciência”*

*Machado de Assis - Ideal do crítico.  
Diário do Rio de Janeiro, 1965.*

## RESUMO

Historicamente, a Geografia foi um campo de saber valorizado tanto academicamente quanto socialmente. O exercício da Geografia era uma prática altamente reconhecida e condecorada no fazer científico moderno. No entanto, com os avanços proporcionados pela incessante crescente capitalista contemporânea, outras áreas ganham destaque em detrimento daquelas tidas como menos importantes para os métodos “padrões” de ascensão à relevância social. Este processo covardemente impacta a Geografia. No que tange ao sistema de ensino do Brasil de maneira geral, essa tendência de subvalorização da Geografia afeta a dinâmica e a participação desta enquanto componente curricular da grade curricular das escolas do país. Iniciativas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são responsáveis por comprometer, em diversas escalas, um ensino de Geografia eficaz e verdadeiramente significativo ao longo das etapas de escolaridade, o que afeta principalmente o desenvolvimento de conteúdos voltados para a alfabetização cartográfica dos estudantes. Nota-se que a Cartografia, ramo primordial das geociências, também negligenciado por currículos normativos educacionais, assim como no ensino de Geografia nas escolas. Nesse sentido, é objetivo deste trabalho refletir sobre a escassez da Cartografia nos conteúdos e metodologias de ensino de Geografia no Ensino Fundamental, com foco para o 7º ano, ocasionada por iniciativas como a BNCC e tendências contemporâneas de desvalorização da Geografia. Por fim, propõe-se o debate acerca de uma alternativa metodológica que envolva uma oficina Cartografia Participativa para reversão desta prática já enraizada na prática docente tradicional e limitada pela BNCC.

Palavras-chave: Oficina. Cartografia Participativa. Alternativa Metodológica.

## ABSTRACT

Historically, Geography was a field of knowledge valued both academically and socially. The exercise of Geography was a highly recognized and condecorated practice in modern scientific practice. However, with the advances provided by the incessant growing of contemporary capitalism, other areas gain prominence to the detriment of those considered less important for the “standard” methods of ascension to social status. This process cowardly impacts Geography. With regard to the education system in Brazil in general, this trend of undervaluing Geography affects its dynamics and participation as a curricular component of the curriculum of national schools. Initiatives such as the National Common Curricular Base (BNCC) are responsible for compromising, on several scales, an effective and truly meaningful Geography teaching throughout the schooling stages, which mainly affects the development of content aimed at students' cartographic literacy. It is noted that Cartography, a primordial branch of the geosciences, is also neglected by normative educational curricula, as well as in the teaching of Geography in schools. In this sense, the objective of this work is to reflect on the scarcity of Cartography in the contents and methodologies of teaching Geography in Elementary School, focusing on the 7th year, caused by initiatives such as the BNCC and contemporary trends of devaluation of Geography. Finally, a debate is proposed about a methodological alternative that involves a Participatory Cartography workshop to revert this practice already rooted in traditional teaching practice and limited by the BNCC.

Keywords: Workshop. Participatory Cartography. Methodological Alternative



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>15</b>
2.1	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	15
2.1.1	Resgate histórico, Marco legal e Problematização.....	17
2.1.2	Fundamentos Pedagógicos.....	18
2.1.3	Estrutura e Organização.....	19
2.1.4	A Geografia na BNCC – O 7º Ano.....	21
2.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	23
2.3	ENSINO DE GEOGRAFIA POR MEIO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR.....	26
2.3.1	A Cartografia Escolar e a BNCC.....	28
2.3.2	Cartografia Participativa.....	30
2.4	OFICINA PARTICIPATIVA ENQUANTO ALTERNATIVA METODOLÓGICA....	33
<b>3</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>37</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>39</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a Geografia deteve posição primordial nos mais recorrentes debates filosóficos e sociológicos na vida em sociedade ao longo dos séculos, mesmo que em alguns momentos da história o negacionismo tenha sido a corrente central da realidade científica como um todo (inclusive atualmente). Por exemplo, Cluverius e Varenius tentaram reeditar as “velhas geografias”, o que representou o início da transição do pensamento geográfico medieval para o moderno. Kant forneceu a maior contribuição filosófica da história da Geografia ao definir a natureza desta enquanto ciência moderna. Ritter e Humboldt revolucionaram o campo por meio da sistematização mais importante do mesmo e reafirmação da necessidade do conhecimento empírico autônomo. Ratzel apresentou o ponto de equilíbrio entre a Geografia física e humana, trazendo a Antropogeografia e a Geopolítica para o debate. E La Blache, que inovou ao trazer conceitos como “região” e “gênero de vida”, foi muito importante para a esfera geográfica agrária. Estas e outras diversas contribuições firmaram a Geografia como uma ciência fundamental para a sociedade desde o século XVII, sendo seus especialistas, pessoas de alto escalão social e respeitados pela comunidade acadêmica.

No entanto, este campo do saber que outrora fora tão valorizado, atualmente é alvo de imensa deslegitimação e malbarato, incluindo debates sobre sua permanência ou exclusão no novo modelo curricular flexível determinado pela reforma do Ensino Médio brasileiro (RIBEIRO; RIBEIRO, 2020). É evidente que a Geografia enquanto ciência vem perdendo espaço e reconhecimento como base teórica importante para o conhecimento básico na formação de um cidadão na sociedade atual. Defendo neste trabalho que esta tendência reflete diretamente na capacidade dos alunos de compreender o espaço de maneira minimamente crítica, apresentando defasagem em simples conceitos e conteúdos geográficos, que um dia foram considerados fundamentais durante todas as etapas da escolaridade.

Nesse contexto, iniciativas normativas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) surgem com a premissa de guiar currículos pedagógicos de ensino, visando em longo prazo à diminuição da defasagem no corpo discente de escolas públicas e particulares. No entanto, esta iniciativa, aliada à reforma do ensino no Brasil, promove ainda mais, em várias escalas, a desvalorização das Ciências Humanas, em especial a Geografia, por meio, por exemplo, da diminuição da carga horária escolar da Geografia nos anos de Ensino Fundamental e Médio. Aliado a isso, as sugestões pedagógicas e diretrizes estabelecidas pela

BNCC para a Geografia enquanto componente curricular pouco consideram uma das mais importantes bases da ciência geográfica, a Cartografia.

A partir disso, o ensino de Geografia nas escolas deve ser repensado, principalmente através da proposição de alternativas metodológicas que recoloquem a ciência geográfica numa posição de respeito tanto dentro da escola quanto na academia em geral. Isso acomete a Cartografia, que pode ser considerada como um dos principais métodos para aquisição e estímulo do pensamento geográfico pelo corpo docente. Nessa perspectiva emerge a Cartografia Participativa, que por meio de oficinas pode promover a (re) valorização deste componente curricular como instrumento crítico-transformador capaz de fomentar o raciocínio geográfico nos alunos.

Sendo assim, é objetivo deste trabalho refletir sobre o ensino de Geografia no contexto educacional atual, como a Cartografia aparece na organização curricular das escolas brasileiras de acordo com a BNCC e estabelecer uma alternativa metodológica que se utiliza de uma oficina de Cartografia Participativa para tentar sugerir algo de novo para os docentes em Geografia do Ensino Fundamental. Para tanto, fez-se uma revisão bibliográfica das bases teórico-conceituais da BNCC, destrinchando sua estrutura e organização e pontuando as críticas e questionamentos levantados durante a análise. Posteriormente, com a análise do documento normativo feita, foi realizada uma análise crítica sobre como a Geografia é abordada pela BNCC e como a Cartografia aparece nestes conteúdos. Por fim, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre Cartografia Participativa e como esta, através das oficinas, pode contribuir para a melhoria do ensino de Geografia nas escolas, apresentando as falhas presentes na BNCC em diversas escalas.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo aprovado pelo Ministério da Educação responsável por agrupar, de maneira progressiva, aprendizagens essenciais para os estudantes da Educação Básica, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE). Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento contempladas, esta logra o objetivo de adequar os currículos regionais de ensino e fornecer propostas pedagógicas para escolas públicas e particulares brasileiras, visando em longo prazo à diminuição da defasagem e diferenças entre as escolas.

É importante pontuar que no próprio texto da apresentação do documento, é enfatizado que somente a BNCC não é capaz de reverter o quadro de desigualdade existente na Educação brasileira, mas marca o pontapé inicial da mudança, que é idealizada para os currículos pedagógicos e matrizes educacionais das instituições de ensino do país. Os autores enfatizam que tanto os currículos quanto os projetos pedagógicos, sejam estes de escala estadual ou municipal, devem adequar a proposta do documento regulatório ao contexto do ensino vigente de cada escola, de maneira que as particularidades e a realidade social dos seus alunos sejam prioridade durante a construção do conhecimento. Em adição, também é ponderado que a divisão de conteúdos proposta não possui caráter obrigatório, sendo apenas uma orientação para o planejamento e elaboração dos currículos locais.

Na prática, a aplicação e desenvolvimento desta premissa acontecem de maneira diferente. Inclusive, esta sugestão de adequação às particularidades da escola não se materializa nos conteúdos propostos pela própria BNCC, sendo estes, por sua vez, dotados de superficialidade extrema e são pouco sensíveis a questões específicas de escolas com baixa ou baixíssima disponibilidade de verba governamental e, conseqüentemente, recursos didáticos.

Em sua gênese, a BNCC possui a premissa de corresponder às demandas do estudante moderno, preparando-o para o futuro por meio de uma educação de qualidade. Existe uma controvérsia relacionada aos termos “estudante da época” (atual) ou “estudante moderno”. A BNCC considera o estudante moderno (desta atual época) aquele que estará pronto para o futuro e para lidar com suas demandas atuais, relacionadas à contemporaneidade do pensamento (BRASIL, 2018, p. 5). No entanto, este termo, citado logo na apresentação, pode ser contestado a partir dos próprios fundamentos pedagógicos estabelecidos pela BNCC, que,

em minha visão, não contemplam as bases educacionais e teóricas para preparar um estudante realmente “moderno”.

Existe uma concepção estrutural controversa na BNCC, por mais que camuflada, de atender às expectativas de mercado, relacionada ao próprio molde de organização imposto por avaliações de âmbito nacional como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Defendo que a organização atual do documento é direcionada para formação de mão de obra acrítica e que apenas reproduza a lógica de mercado sem qualquer tipo de confutação, não preparando de fato um cidadão para uma atuação crítica na sociedade.

Também é importante reiterar o papel do Ministério da Educação (MEC) na consolidação deste documento, uma vez que só com a colaboração deste seria possível alcançar toda sala de aula das escolas brasileiras. No entanto, observam-se fortes contradições, a nível nacional, durante o processo de implantação e execução das diretrizes estabelecidas pelo documento. São diversos os argumentos que questionam as premissas apontadas no texto de apresentação da BNCC. Gontijo (2015) demarca que a proposta da BNCC pode ser nociva ao desenvolvimento da educação quando se alinha à lógica da avaliação com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais pela via do rebaixamento do que é ensinado e, conseqüentemente, aprendido. Em adição, Silva (2018) é incisiva ao afirmar que a organização curricular proposta pela BNCC, que segue uma lógica linear de aprendizagem, precisa ser reformulada com plena e intrínseca participação docente neste processo.

Sendo assim, é notório que a BNCC representa uma organização curricular repleta de controvérsias relacionadas à sua estrutura lógica funcional, o que acarreta uma série de debates no âmbito da Educação entre os pesquisadores do ensino do Brasil. Questionar a posição do Estado neste processo é uma forma de provocar questionamentos e diligências sobre a viabilidade da implantação deste documento nos mais diversos cenários da Educação brasileira. Nesse sentido, defende-se uma reformulação estrutural proposta pelo documento, relacionada tanto à revisão das diretrizes firmadas pela BNCC quanto ao fomento do debate sobre as mesmas, o que em longo prazo tende a contribuir para o surgimento de pautas mais igualitárias e capazes de abarcar de maneira eficaz a diversidade social presente nos mais diferentes contextos culturais e socioeconômicos do país. Em síntese, torna-se necessário confrontar as premissas do documento em consonância com a realidade socioeconômica encontrada no sistema de ensino do Brasil de maneira geral, principalmente da educação pública.

### 2.1.1 Resgate Histórico, Marco Legal e Problematização

A BNCC não foi a primeira iniciativa de estabelecimento das bases gerais para o ensino no Brasil, e sim o resultado de um longo debate acerca da definição de um currículo de caráter nacional para a educação brasileira (HYPOLITO, 2019). Gontijo (2015) afirma que desde o final da década de 1990, têm sido uma preocupação dos órgãos diretores da educação nacional sugerir diretrizes gerais para os currículos pedagógicos do ensino básico. É nesta perspectiva que emergem os aparatos legislativos responsáveis por assegurar os direitos da BNCC enquanto uma organização curricular normativa governamental, assim como as discussões que giram em torno deste documento alvo de polêmicas.

A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) institui em seu artigo 205 a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, tal qual o artigo 210, que impulsiona o estabelecimento de conteúdos básicos para o ensino fundamental, a fim de assegurar uma formação comum pautada nos valores culturais nacionais (BRASIL, 2018, p. 10). Com o início da discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos anos de 1990, debates acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais começam a surgir (HYPOLITO, 2019).

A partir disto, a LDB (BRASIL, 1996), em seu Inciso IV de seu Artigo 9º, nos revela a necessidade da colaboração dos estados para o estabelecimento de competências e diretrizes norteadoras de currículos e conteúdos para todas as etapas da escolaridade básica. De acordo com a BNCC, esta lei é responsável por sistematizar a essência de competências, diretrizes e currículos, assim como a definição das aprendizagens essenciais. Nesse sentido, a LDB revelou a necessidade de se criar uma diretriz curricular com a presença de elementos pedagógicos convergentes a nível nacional, mas que também atuasse na escala local, levando em conta as particularidades de cada rede e contexto escolar.

Sendo assim, a legislação muito avançou neste quesito nos anos 2000. O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 2010 e a Lei nº 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014) criou o Plano Nacional de Educação, responsável principalmente pela implantação de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos (BRASIL, 2018, pág. 12). O PNE salientava a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, estruturalmente organizada em competências e habilidades de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino, sendo em 2017, por meio da lei nº 13.415, legislativamente instituída a Base Nacional Curricular Comum.

Embora este breve resgate histórico da criação da BNCC e revisão das leis e marcos que abriram caminho para a sistematização do documento foram apresentados majoritariamente pela própria BNCC em seu corpo textual, é importante não considerar apenas a visão governamental sobre a gênese da BNCC. Peroni (et al. 2019) revela que a implantação da BNCC está envolvida numa disputa entre neoliberais e conservadores, tornando a educação alvo dos interesses do grande capital. Os autores ainda ponderam que os setores empresariais e neoconservadores buscam retomar a direção política da educação, sendo o papel político das escolas, profissionais da educação, pais de alunos e alunos fundamental para problematizar os conteúdos curriculares propostos em prol do avanço da ciência, tecnologia e autonomia escolar. Em consonância, deve-se atentar à conjuntura de cada realidade social que circunda o cotidiano escolar, levando em consideração os aspectos culturais e econômicos daquele grupo de pessoas que se interesse em caminhar junto com a escola por uma educação de mais qualidade.

Hypolito (2019) afirma que a BNCC tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, por meio de investidas ideológicas conservadoras. Por fim, uma crítica bastante forte à BNCC foi de Aguiar (2018), quando afirma que a BNCC se apresenta como uma contrarreforma da Educação Básica, resultado de ações governamentais de desmonte das conquistas democráticas e populares do governo, principalmente relacionadas aos avanços quanto ao direito à educação e às políticas educacionais conquistados na última década. Sendo assim, revela-se movimento de contestação das bases educacionais propostas pelo Estado, na qual controvérsias e problematizações se tornam cada vez mais presentes, compondo um movimento de reformulação e contestação das premissas da BNCC. A formação crítica da base estudantil passa a ser coadjuvante, assim como a Geografia enquanto instrumento de criticidade espacial.

### **2.1.2 Fundamentos Pedagógicos**

A BNCC é um documento regulatório que dispõe de uma organização singular pautada em fundamentos pedagógicos. Tais elementos objetivam, principalmente, o desenvolvimento das denominadas competências. Nesta seção, pretendo apenas apresentar os fundamentos pedagógicos que regem o documento e pelos quais este está estruturado, não problematizando os mesmos, uma vez que traria outro universo de debate da BNCC bastante amplo e complexo para o trabalho, o que não é o foco inicial da discussão.

As competências estabelecidas pela BNCC podem ser definidas enquanto um conjunto de habilidades que os estudantes devem adquirir, levando em conta a realidade individual, ao longo das etapas de escolaridade. O desenvolvimento tanto das competências gerais quanto das competências específicas permitiria que as aprendizagens essenciais fossem plenamente efetivas e asseguradas aos estudantes. Tal desenvolvimento seria responsável ainda para que cada indivíduo escolar saiba:

[...] lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Outro fundamento pedagógico está relacionado com a educação integral. Esta concepção está pautada na construção de “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, pág. 14). A educação integral seria capaz de ressignificar o conhecimento e fazer com que a partir dele, uma visão plural, singular e integral do estudante seja estimulada por meio dos processos educativos. Os autores ainda afirmam que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, pág. 14).

### **2.1.3 Estrutura e Organização**

Toda a organização da BNCC foi elaborada em contato direto com as competências da Educação Básica estabelecidas para cada etapa da escolaridade. Esta estrutura também é organizada de maneira que as aprendizagens e habilidades sejam devidamente explicadas e desenvolvidas ao longo dos anos.

São dez as competências gerais da Educação Infantil, desenvolvidas ao longo dos eixos estruturantes, que asseguram direitos de aprendizagem e desenvolvimento e estabelecem cinco campos de experiências. Os campos de experiências definem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, representados por um código alfanumérico (ex: EF01GE01).

Para o Ensino Fundamental, foco do trabalho, a BNCC promove uma organização um pouco mais complexa e dividida do que para as outras duas etapas da escolaridade. O Ensino



Fundamental está dividido entre cinco áreas do conhecimento, que por sua vez, estão divididos em componentes curriculares (disciplinas) desde o 1º ano até o 9º ano. Os componentes curriculares estão reunidos em áreas de conhecimento com a finalidade de integração e comunicação entre as diversas esferas necessárias para atingir as demandas pedagógicas propostas. As áreas de conhecimento são: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Ensino Religioso. Cada área tem a atribuição de competências específicas de área, assim como as áreas com mais de um componente curricular possuem as competências específicas do componente. Toda esta articulação foi criada com o propósito de integrar as fases e áreas do conhecimento num sentido progressivo.

Já o Ensino Médio da BNCC, está dividido em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O fato do Ensino Médio não estruturado em disciplinas, como é a tradição do ensino desde os primórdios se deve pela iniciativa governamental de intercontextualizar os campos do saber, o que implicaria numa maior cooperação entre os professores e educadores durante o planejamento escolar. Cada área do conhecimento promove o desenvolvimento de competências específicas, articuladas junto às competências do Ensino Fundamental, com o intuito de promover uma espécie de sequência entre os conjuntos de habilidades e aprendizagens essenciais previstas durante os anos de escolaridade.

De maneira objetiva, a estrutura deste documento foi pensada sob o olhar do fundamento pedagógico essencial: a competência. Cada elemento idealizado na concepção estabelecida pela BNCC é fundamental no processo integral da construção do conhecimento. As aprendizagens essenciais só seriam asseguradas por meio da integração das competências gerais e específicas ao longo do desenvolvimento das habilidades.

No entanto, Silva (2018) critica, pertinentemente, a organização da BNCC em competências, pois considera que estas representam de certa forma, limites de uma estrutura altamente disciplinar e sequencial do documento, o que afeta diretamente o ensino com base na formação cultural de cada escola, ou até mesmo aluno. Sob uma perspectiva geográfica, uma organização em objetos de conhecimento e competências da forma que é proposta deve ser alvo de muita cautela, uma vez que a “perda” ou negligência de uma única etapa pode representar uma forte defasagem na construção de uma aprendizagem integrada. Não é um problema trabalhar a Geografia de forma linear, mas deve-se ter sempre a consciência de que esta, além de interdisciplinar, retoma conceitos e fenômenos “antigos” (de acordo com a organização da BNCC) constantemente no desenvolvimento de seus temas e conteúdos.

Portanto, insistir numa lógica de produção de saberes através do objetivismo é tratar docentes e discentes (e toda a autonomia educacional da escola) como meros receptores de modelos educacionais elaborados e estruturados por “especialistas” (ALBINO; SILVA, 2019).

#### **2.1.4 A Geografia na BNCC – O 7º Ano**

A Geografia na BNCC propõe uma educação geográfica pautada na formação de identidade do aluno. Tal identidade, essencialmente interdisciplinar, é estruturada a partir da aprendizagem fundamental na área, que seria o raciocínio geográfico, ou pensamento espacial. O objetivo do pensamento espacial estabelecido pela BNCC é, em tese, concretizado através do raciocínio geográfico, que busca compreender a transformação do mundo relacionando elementos sociais e naturais. O raciocínio geográfico está pautado em princípios (BRASIL, 2018, pág. 360) e seria assegurado através de conceitos geográficos fundamentais, sendo todos estes assumidos pela BNCC enquanto elementos necessários para gerar criticismo em relação às injustiças da sociedade. Toda essa estrutura lógica possui o objetivo final de desenvolver as competências gerais e específicas organizadas, vindo daí o sentido progressivo do documento.

Os conceitos geográficos assumidos como principais pela BNCC são: espaço (o mais amplo); território; lugar; região; natureza; e paisagem. O desenvolvimento e estabelecimento destes conceitos só seriam efetivados em decorrência de uma aprendizagem gradual e integrada dos objetos de conhecimento da Geografia. Ou seja, o domínio destes conceitos promoveria a compreensão das múltiplas relações que conformam e moldam a sociedade. No entanto, há uma forte crítica circundante no que se refere à efetiva transmissão do que está no documento da BNCC para a realidade escolar. A execução do que está no “papel” encara obstáculos relacionados às limitações de cada escola brasileira, inerentes ao contexto social na qual esta está inserida, seja ele da esfera rural, periférica, urbana, pública ou particular. Tais obstáculos estão diretamente ligados com a falta de recursos financeiros governamentais destinados às redes de ensino e conseqüente disponibilidade de recursos didáticos e infraestrutura.

Para que o domínio dos conceitos geográficos assumidos como principais pela BNCC ocorra plenamente, a BNCC divide o componente curricular Geografia em cinco unidades temáticas distribuídas ao longo do Ensino Fundamental, estabelecidas através do desenvolvimento das competências gerais e específicas e da progressão de habilidades: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de

representação e pensamento espacial; e Natureza, ambientes e qualidade de vida. Esta organização visa a garantia aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental do exercício da cidadania e da formação de um cidadão geograficamente crítico, pautado na aplicação das habilidades adquiridas em seu cotidiano.

No entanto, como organizar este raciocínio geográfico através da sugestão de aprendizagens essenciais que levem em conta as dimensões continentais e, conseqüente diversidade dos alunos, no Brasil? Deveria ser o objetivo principal da Geografia da BNCC: levar em consideração os aspectos culturais diversificados trazidos com os alunos para sala de aula em suas personalidades diversas. Embora o texto do documento defenda esta concepção, a proposição é diretamente incoerente, uma vez que propõe a mesma aprendizagem para um aluno de uma escola pública do Rio Grande do Norte e um aluno de uma escola particular de Santa Catarina.

A implementação das mudanças fica sempre sob responsabilidade da direção das escolas e do corpo docente, que esbarram em aspectos relacionados à formação acadêmica do professor (SILVA, 2018), e têm que lidar com a tendência da BNCC em determinar o que deve ser ensinado, com pouca ou nula sensibilidade à realidade daquele corpo discente, demasiadamente variado num país tão grande igual ao Brasil (NEIRA, 2018).

Devido o caráter cronológico-integrador da BNCC, apenas por meio da progressão das aprendizagens e coesão entre as etapas de escolaridade que o pensamento espacial em diferentes situações geográficas cotidianas seria estimulado. A crítica feita a essa proposta é que o contexto socioeconômico não é efetivamente levado em consideração durante as diretrizes pedagógicas, e que a BNCC seria centro de uma disputa entre interesses neoliberais e conservadores em que a educação é tratada como alvo dos interesses do grande capital (PERONI et al., 2019).

Por fim, no que tange ao Ensino Fundamental, espera-se que o aluno, principalmente aquele que está nos anos finais (6º ano – 9º ano), seja capaz de visualizar e interpretar espacialmente os fenômenos geográficos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado. Para o 7º ano do Ensino Fundamental, a BNCC propõe que os conteúdos exercitados em sala de aula possuem a finalidade de capacitar o aluno para compreender inicialmente a formação territorial do Brasil, de acordo com sua dinâmica sociocultural, econômica e política. Para tanto, a BNCC (BRASIL, 2018, pág. 382) sugere que:

[...] o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e também dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território. Espera-se que os

alunos compreendam e relacionem as possíveis conexões existentes entre os componentes físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, como também entendam o processo socioespacial da formação territorial do Brasil e analisem as transformações no federalismo brasileiro e os usos desiguais do território.

Ainda no 7º ano, o ensino da formação territorial é direcionado para a América Latina, com enfoque e contextualização no estudo da geografia brasileira. Nessa linha, a BNCC destaca o conceito de região como essencial para o entendimento da formação territorial brasileira.

Dessa forma, considera-se essencial que no 7º ano do Ensino Fundamental os alunos tenham pleno e constante contato com mapas, para que estes os auxiliem, futuramente nas práticas não só acadêmicas, mas de vivência e experiência com a sociedade. Esta etapa da escolaridade foi escolhida, tanto pela experiência vivida no cotidiano de uma escola periférica durante a realização da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia quanto pelo próprio arranjo das competências, objetos de conhecimento e habilidades voltados para a Cartografia, raridade na organização da BNCC. Também é importante frisar que o ensino de diversos conteúdos da Geografia por meio dos mapas é capaz de atingir a proposta da BNCC, independente da etapa de escolaridade, e com isso proporcionar autonomia para os alunos formularem melhor suas críticas acerca do espaço e territorialidades que presenciam em sua realidade sociocultural.

## 2.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Após esta breve análise da BNCC, fica a impressão de que esta, embora possua um propósito decente de redução da defasagem curricular e diferenças educacionais escalares referentes às organizações curriculares nas escolas e redes de ensino do país, “deixa de lado” a Geografia enquanto disciplina, muito mais ainda no que tange ao ensino desta por meio da Cartografia. Para atingir tal propósito, muitos fatores devem ser repensados durante a organização do documento, além da reformulação no que se refere aos recursos governamentais destinados ao sistema educacional brasileiro como um todo. É inviável sugerir uma padronização enquanto a pluralidade é marca do cotidiano (e que bom que é). Defende-se a real necessidade de se remodelar as competências e habilidades agregadas no documento, para algo que leve em consideração, com mais clareza nas propostas para os currículos pedagógicos estaduais e municipais, as particularidades culturais de cada aluno, professor, escola, estado e região.

Nesta perspectiva, torna-se importante pontuar que na estrutura e organização da BNCC há a tendência de imagem da Geografia, o que reflete diretamente na capacidade, seja a curto ou longo prazo, do aluno de interpretar e se posicionar criticamente no espaço. Diversos objetos de conhecimento e conceitos básicos da Geografia são deslegitimados, e conseqüentemente seus profissionais, em especial os professores de ensino básico. O aluno, seja ele de escola pública ou particular (mas principalmente aquele da educação pública), é cada vez mais distanciado da Geografia, tendo menos contato com a disciplina em sua grade curricular.

Embora a Cartografia seja fundamental para inúmeros processos recorrentes do cotidiano de um cidadão crítico e ativo na sociedade, essa discussão não tem necessariamente relação com a Cartografia, e sim primordialmente com o favorecimento de outras disciplinas ditas como mais importante nos moldes educacionais deturpados do Capitaloceno. Isso reflete no ensino de Cartografia, que assim como a Geografia, só que numa escala muito maior, sofre com a falta de sensibilidade das aprendizagens propostas pela BNCC. Esse processo é responsável pela promoção de sérios problemas na compreensão espaço-crítica de mundo daquele alunado. Matias (et al., 2016) revela que:

[...] um dos assuntos mais complexos da geografia, está relacionado à Cartografia, não diretamente ao seu aprendizado, mas sim, como utilizar no seu dia a dia. Questões como orientação (Norte, sul, leste e oeste), por exemplo, levamos conosco a vida toda, portanto, o que aprendemos na escola será utilizado sempre. Então, a maior dificuldade da cartografia escolar é saber assimilar a teoria com a prática.

Este é justamente o problema motivador da reflexão feita neste trabalho. A defasagem observada nos alunos (e também em cidadãos já formados e atuantes na sociedade) relacionada à alfabetização cartográfica.

É fato que a Geografia está cada vez sendo prostrada como componente curricular, o que influencia diretamente em problemas observados na escolaridade em geral. Em decorrência deste distanciamento, nota-se um forte desinteresse geral do alunado para com a Geografia. Outras disciplinas mais valorizadas por vestibulares e processos seletivos dão preferência a disciplinas como Português e Matemática, o que, geralmente, com o passar das etapas de escolaridade, desenvolve um “desdém” nos alunos em relação à Geografia. Além disso, a disciplina encontra-se marcada pelo “tradicionalismo, extremamente defasado, enfadonho, mnemônico, descritivo, sem perpetuar a importância que a Geografia realmente possui” (SILVA et al., 2012).

Isso é observado de maneiras diferentes de acordo com as turmas e etapas de escolaridade. No Ensino Fundamental, é comum que a agitação dos alunos e falta de concentração se aflorem nas aulas consideradas como “menos difíceis” ou “menos importantes” por eles. Aí está outro desafio docente, em buscar maneiras de como reaproximar esse aluno do ensino de Geografia, por meio de metodologias didáticas atrativas para converter essa agitação, característica de crianças, em conhecimento útil para eles.

O 7º ano do Ensino Fundamental foi escolhido por ser o ano de escolaridade em que objetos do conhecimento voltados para ideias e concepções sobre a formação territorial e mapas temáticos do Brasil são propostos através de habilidades específicas do ano. No entanto, reconhece-se que a alternativa metodológica debatida se encaixa perfeitamente em qualquer ano de escolaridade, uma vez que se defende que a cartografia deveria estar presente de alguma forma em todos os conteúdos da Geografia ao longo dos anos do ensino fundamental e médio.

Durante as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II e Reflexões sobre o Estágio I e II, a discussão sobre a qualidade do ensino foi muito fomentada nos debates sobre a educação. Uma das pautas sempre presente nos discursos e ponderações dos discentes da disciplina estava relacionada ao déficit dos alunos observados (principalmente do Ensino Fundamental) em assimilar conceitos geográficos simples e, sobretudo elementos cartográficos. Professores, também parte essencial da construção das disciplinas supracitadas, atestam a necessidade de mudança na maneira pela qual se exerce o aprendizado de Geografia nas escolas. Defende-se que isto é um problema estrutural do ensino escolar de Geografia, também em observado em boa parte de população que possui nicho fora do campo das Geociências. Por muitas vezes, a interpretação de um mapa comum se torna uma incógnita de localização e posicionamento de eventos corriqueiros urbanos.

Embora este fenômeno educacional já seja recorrente na discussão acadêmica, é importante reafirmar constantemente a urgência pela transformação do que possuímos hoje em termos de BNCC, assim como a valorização da Geografia e do corpo docente que a desenvolve. É papel do docente enquanto pesquisador buscar a inserção diversas metodologias que auxiliem o professor na da aprendizagem com verdadeira significância para a vida dos alunos no ensino de Geografia (SILVA et al., 2012), mas com devido apoio legislativo de políticas que o incentivem e permitam alcançar esta meta. Diante desta situação, enfatiza-se o papel de alternativas metodológicas que estimulem o pensamento geográfico, sobretudo no que tange à Cartografia.

### 2.3 ENSINO DA GEOGRAFIA POR MEIO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR

É possível e necessário reafirmar que a Cartografia muito tem a contribuir para a prática docente em Geografia durante qualquer etapa de escolaridade. Pinho e Pinho (2021) reiteram que os recursos gráficos podem se apresentar como ferramentas didáticas importantes no ensino de Geografia e que estes não se restringem à representação do espaço físico, sendo dotados de caráter transformador social. Em sala de aula, a Cartografia deve dar suporte para a Geografia, sendo o mapa, seu principal objeto, a chave para compreender as dimensões e os fenômenos do espaço geográfico (MATIAS et al., 2016). Nesse sentido, o mapa pode assumir papel fundamental no ensino de Geografia, sendo seu uso em metodologias de aprendizagem elaboradas pelos docentes uma estratégia eficaz para a alfabetização cartográfica, aproximando o aluno de uma compreensão geográfica das espacialidades presentes em seu cotidiano.

O mapa, quando utilizado como recurso didático e ferramenta cartográfica nas escolas, é capaz de auxiliar didaticamente o professor, rompendo com métodos tradicionais de ensino (MELO, 2014). Isto porque o mapa enquanto linguagem de comunicação espacial potencializa práticas pedagógicas em sala de aula, bem como instrumentaliza populações envolvidas em conflitos territoriais de diversas ordens (BATELLA et al., 2022). O desafio pedagógico está relacionado na transmutação do uso do mapa apenas como instrumento didático visual para estabelecimento deste enquanto uma ferramenta útil e eficiente para comunicação espacial e no caso da Cartografia Participativa, para a representação de anseios coletivos. Aliado a isso, urge a necessidade do estabelecimento do uso deste recurso cartográfico para a denúncia de injustiças e desigualdades, de maneira que promova os princípios da autonomia e emancipação (MASCARELLO et al., 2018).

Nesse sentido, no que tange ao ensino, Matias (et al., 2016) destacam o saber cartográfico como fundamental na educação básica, uma vez que gradualmente estimula a consciência e a autonomia espacial local dos sujeitos. Além disso, é importante enfatizar o argumento trazido por Santos (2016), que reforça que a Cartografia possui a potencialidade de retratar o cotidiano das pessoas, trazendo consigo a necessidade de representar os elementos locais. É nesta perspectiva que emerge a Cartografia Escolar, como um suporte para a disciplina de Geografia na busca de alcançar uma intersecção cartográfica de um ensino geográfico crítico com a realidade, por meio de técnicas variadas convergentes para o uso de mapas na didática e busca pela alfabetização cartográfica do estudante.

A Cartografia Escolar pode ser considerada como um ramo do componente curricular Geografia, ou até mesmo uma abordagem para o ensino de Geografia. Fato é que esta não é uma disciplina isolada e embora seja fundamental para a aprendizagem dos conceitos e princípios básicos da Geografia, deve ser enxergada enquanto um dos principais métodos para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Quando utilizada enquanto linguagem, é essencial para o ensino de Geografia (REIS; GRANHA, 2019), tendo como objetivo final da Cartografia Escolar a alfabetização cartográfica do aluno, considerada fundamental para representação espacial da realidade local (MENDES, 2011). Seu exercício em sala de aula está relacionado com o uso das mais diversas estratégias de ensino e aproximação do aluno com os conteúdos de Geografia por meio do uso de recursos cartográficos. Com isso, a Cartografia, enquanto instrumento de transformação social, é capaz de reformular conhecimentos, compartilhando com a Geografia o estudo do espaço e das relações espaciais (LUNKES; MARTINS, 2007). Nessa perspectiva, Melo e Reis (2013) afirmam que os estudos relacionados à cartografia escolar vêm crescendo e a importância deste avanço é evidente no ensino de geografia, assim como de outras disciplinas.

São vários os autores e grupos que discutem e refletem sobre o papel da Cartografia Escolar no ensino de Geografia: Nunes (et al., 2019) refletem sobre a Cartografia Escolar na escola básica e como os materiais cartográficos agregam para a mobilização do pensamento espacial; Matias (et al., 2016) refletem sobre a prática da Cartografia Escolar por meio de oficinas pedagógicas; Lunkes e Martins (2019) avaliam de forma bastante completa a alfabetização cartográfica no contexto escolar; e Rocha (et al., 2021) analisaram os resultados de um projeto baseado no uso de mapas como recurso didático na educação básica durante o Estágio Supervisionado do Curso de Geografia. Enxerga-se na atualidade das pesquisas da última década citadas um movimento de ressignificação da Cartografia dentro da própria Geografia.

Além disso, observa-se que tais pesquisas convergem para o estabelecimento da Cartografia, de maneira geral, enquanto uma metodologia eficaz para o ensino de Geografia. Mas o que representaria tal eficácia? Seria o fato de a estratégia adotada dentro do vasto universo da Cartografia cumprir as diretrizes pedagógicas propostas pelas bases curriculares? Ou, em termos quantitativos, a avaliação do desempenho da turma de alunos de acordo com a organização curricular da escola? De fato, acredita-se que uma estratégia de ensino eficaz em Geografia é aquela que cumpre o que foi proposto e planejamento anteriormente para a etapa de escolaridade em questão. No entanto, o mais importante destacado aqui seria a capacidade



da estratégia de ensino geográfico de provocar no aluno um pensamento crítico em relação a sua espacialidade.

A Cartografia Escolar possui diversos mecanismos que possibilitam a aprendizagem crítica perante o cotidiano do aluno, sendo seu desenvolvimento em sala essencial para alcançar uma educação de qualidade no que se refere aos conteúdos propostos pela Geografia. Retomando a argumentação sobre a BNCC, acredita-se que esta planeja aprendizagens e habilidades fundamentais para as etapas de escolaridade, mas nem sempre os objetos de conhecimento e competências propostos contemplam a Cartografia de maneira eficiente.

### **2.3.1 A Cartografia Escolar e a BNCC**

Em relação ao conteúdo proposto pela BNCC, a Cartografia Escolar é capaz de dialogar, mas não está em contato direto com boa parte do que é estruturado para a Geografia. Os conceitos geográficos assumidos como principais pela BNCC (espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem) podem ser facilmente abordados pela Cartografia de maneira geral, sendo inerente à prática docente realizar essa conexão didática. Uma vez que a BNCC possui caráter cronológico-integrador, acredita-se que a Cartografia Escolar é capaz de ser inserida na progressão das aprendizagens e desenvolvimento de habilidades da Geografia durante todas as etapas de escolaridade, aumentando assim as chances do desenvolvimento da alfabetização cartográfica. No entanto, a proposta de conteúdos da BNCC pouco remete (ou pelo menos não da maneira adequada) ao uso da Cartografia como método de ensino de Geografia, principalmente nos anos dos ensinos fundamental e médio.

Acredita-se que devia haver uma revisão desta organização, de maneira que a Cartografia recebesse um papel mais elementar nas abordagens de ensino e propostas pedagógicas do componente curricular geográfico do documento, a fim de firmar este ramo como uma das principais vias de acesso ao conhecimento crítico geográfico. Fonseca (et al., 2013) sabiamente aponta que o saber geográfico dissociado do ensino da Cartografia é, em última instância, uma tarefa antigeográfica. Infelizmente, em todos os anos de escolaridade observa-se uma condição de coadjuvância da Cartografia.

Para o 7º ano do Ensino Fundamental, foi estabelecida a unidade “Formas de representação e pensamento espacial” que prevê em sua disposição a utilização de mapas temáticos como objeto do conhecimento, por meio de uma habilidade específica voltada para a interpretação e elaboração de mapas (BRASIL, 2018, p. 386-387). No entanto, nem mesmo a outra habilidade da unidade está especificamente voltada para a Cartografia Escolar, se

apresentando como mais uma abordagem exclusivamente estatística do tema da unidade. Demarca-se aqui a necessidade de reformulação total dos objetos de conhecimento e habilidades planejadas tanto para o 7º ano do Ensino Fundamental quanto para as outras etapas de escolaridade do Ensino Fundamental, uma vez que estas colocam toda responsabilidade de mudança e inovação didática nas “mãos” da escola. Por mais que, eventualmente, possa estar implícito que o uso da Cartografia Escolar é indicado, acredita-se que se deve enfatizar tal processo de ensino-aprendizagem a todo o momento, com o objetivo de (re) afirmar a este campo do saber como parte importante do componente curricular Geografia como um todo. Considera-se este um problema estrutural da BNCC, que ocorre tanto com a Geografia em geral, tendo seus conteúdos e participação no cenário educacional cada vez mais desvalorizados.

Acredita-se que a discussão e pesquisa na Cartografia Escolar devem ser estimuladas veementemente durante a graduação do professor de Geografia, podendo constituir uma das bases fundamentais de sua didática em sala de aula. Buscar novos métodos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas à Cartografia Escolar é um desafio laborioso e por muitas vezes dificultado pela realidade do cenário do ensino brasileiro, especialmente o público. Cabe aqui citar alguns dos mais variados e inesperados estorvos, tais como a redução da carga horária semanal das aulas de Geografia, falta de incentivo na graduação e também financeira, acomodação profissional, dentre outros. No entanto, tal desafio deve ser encarado pelo professor como apenas um obstáculo didático, sendo este responsável por, mesmo que muitas vezes com pouco recurso, procurar alternativas metodológicas que inovem e reformulem o ensino de Geografia.

Nessa visão, a Cartografia Participativa muito tem a contribuir para o desenvolvimento da Cartografia Escolar, uma vez que rompe com a concepção simplista de ilustração e localização que os mapas carregam em sala de aula, passando a envolver ativamente o alunado no processo de aprendizagem cartográfica (ROCHA et al., 2018). Sendo assim, as técnicas e métodos difundidos durante o desenvolvimento da Cartografia Participativa representam uma alternativa capaz de ressignificar conhecimentos espaciais individuais e coletivos tangentes a qualquer tema passível de mensuração (CRUZ; TEODORO, 2016).

### **2.3.2 Cartografia Participativa**

A título de revisão teórico-conceitual, torna-se importante fazer uma breve distinção entre as terminologias: cartografia participativa, mapeamento participativo e cartografia

social. A cartografia participativa se estabelece enquanto um ramo da Cartografia que utiliza de técnicas de mapeamento que envolvem diferentes sujeitos e concepções durante todas as etapas do levantamento cartográfico de uma determinada área, com o objetivo final de evidenciar elementos específicos do local mapeado. Cartografia Participativa não é sinônimo de mapeamento participativo, sendo a primeira dotada de maior complexidade envolvendo outros processos inerentes a um projeto temático, tais como seleção dos sujeitos e da área de estudo, delimitação das características e elementos evidenciados, técnica empregada na oficina, objetivo final do produto, dentre outras etapas. Já o mapeamento participativo é a principal técnica pela qual a Cartografia Participativa se desenvolve, sendo executado durante uma oficina, momento no qual o produto cartográfico em si é gerado com auxílio técnico do professor ou responsável pelo projeto. E por fim, a Cartografia Social é um ramo da Cartografia que utiliza da Cartografia Participativa e também do mapeamento participativo para a construção de elementos que representem diretrizes voltadas para a valorização identitária, resistência e empoderamento local. Necessariamente possui viés social bem definido, relacionado com a fragilidade que comunidades específicas, geralmente vulnerabilizadas socialmente, possuem. Farias (2017) pondera que, por meio da Cartografia Social, a identificação de ambientes distintos dentro de um mesmo espaço geográfico é possível. Portanto, atribui-se a Cartografia Social um papel social e transformador da luta de uma comunidade historicamente, economicamente ou ambientalmente ameaçada por forças maiores inseridas no círculo vicioso do capitalismo.

Dessa forma, a Cartografia Participativa é um dos métodos da Cartografia Social, incorporada enquanto técnica cartográfica para o fortalecimento técnico e jurídico destas comunidades, objetivo final da Cartografia Social. Ou seja, todo projeto de Cartografia Social requer o uso da Cartografia Participativa e do mapeamento participativo, mas nem todo projeto em Cartografia Participativa toca a esfera da Cartografia Social. Nessa perspectiva, tanto a Cartografia Participativa quanto a Cartografia Social podem representar uma alternativa eficaz para alcançar uma educação de qualidade no que tange ao ensino de Geografia em sala de aula. A Cartografia Participativa foi escolhida, pois este trabalho não possui um viés social definido, estando sobre uma perspectiva reflexiva geral. A análise aqui feita não leva as particularidades da escola como objeto de análise durante a argumentação, e sim o quadro geral da educação brasileira. Entende-se que propor algo em Cartografia Social deve necessariamente tocar a esfera social local, o que seria mais adequado para um estudo de caso ou trabalho que envolva a prática presencial em sua essência.

Mas, em relação à Cartografia Participativa, importante reiterar que sua execução está pautada na realização de oficinas pedagógicas de mapeamento participativo, ou seja, momentos de interação supervisionada com a finalidade de produzir um mapa participativo que evidencie uma característica ou elementos (ou vários) de um determinado local.

Nesse sentido, uma das principais frentes desta discussão se dá em como criar novos e mais atrativos métodos alternativos para o ensino dos conteúdos de Geografia. O desenvolvimento de materiais didáticos alternativos é eficaz para proposição de estratégias de aprendizagens desenvolvedoras de criticidade nos alunos (SPIRONELLO et al., 2020). Estes materiais didáticos quando incorporados à Cartografia Escolar, podem contribuir para a construção significativa do conhecimento geográfico. A desconstrução da concepção da Geografia escolar tradicional pode ser alcançada através do desenvolvimento de uma cartografia crítica em sala de aula (FINATTO; FARIAS, 2021).

Destacam-se dois argumentos pelos quais uma oficina de mapeamento participativo se apresenta como uma alternativa metodológica eficaz para o ensino de Geografia: (I) além de cumprir o papel da alfabetização cartográfica, por meio do exercício dos conceitos e princípios básicos para produção e, principalmente, a interpretação de um mapa, seja ele de qualquer tema, (II) a Cartografia Participativa é capaz de canalizar a energia dos alunos, nesse caso, crianças, para construção útil do conhecimento espacial.

Em relação à alfabetização cartográfica, durante uma oficina de cartografia participativa a interação dos alunos entre si e com o professor deve ser levemente descontraída, isso para que a criatividade se aflore e apareça naturalmente, também para que os alunos se tornem os principais “cartógrafos” neste momento. Embora o momento seja leve, não se deve abandonar os principais conceitos e convenções cartográficas durante a produção. É o momento ideal para mostrar para os alunos quais são os elementos essenciais de um mapa e como estes devem ser interpretados de maneira adequada.

Em relação ao direcionamento da energia dos alunos, defende-se que a infância é o momento que o aluno (criança) tem em sua vida para brincar constantemente e extravasar seus impulsos fisiológicos, geralmente associados à agitação. O desafio está em como transformar essa energia em algo que possa contribuir para a construção de conhecimento naquele aluno. Acredita-se que uma oficina pedagógica de mapeamento participativo cumpre bem este papel, uma vez que o aluno será estimulado a realizar atividades simultâneas de mapeamento, prestar atenção em diferentes etapas da produção do mapa, se deslocar pela sala, interagir com outros colegas e expor seu ponto de vista sobre o que deve ser inserido na representação cartográfica do local escolhido. Uma oficina seria o ponto chave da introdução

da Cartografia Participativa enquanto alternativa metodológica para o ensino de Geografia para crianças, capaz de reunir todos os atributos e situações inerentes à prática docente deste componente curricular nesta fase da vida dos estudantes.

Defende-se que a proposição de uma oficina de Cartografia Participativa deve estar munida de elementos que possibilitem a prática, sendo as etapas de planejamento didático e de criação de materiais fundamentais para a execução de uma oficina bem sucedida. Para tanto, é necessária a articulação entre o docente e a escola, para que o levantamento de recursos e materiais seja feito de forma eficiente e satisfatória para a realização de uma oficina digna. Mesmo com as limitações impostas já discutidas, o professor possui parcela de responsabilidade no encontro de caminhos para alcançar o que foi discutido até aqui.

#### 2.4 OFICINA PARTICIPATIVA ENQUANTO ALTERNATIVA METODOLÓGICA

Os métodos tradicionais, enraizados no sistema de ensino, têm sua centralidade na figura do professor, sendo que os alunos, tidos como sujeitos passivos, apenas assimilam as informações repassadas e, conseqüentemente, não contribuem no processo de aprendizagem (KRUGER, 2013). Darroz (et al., 2015, p. 71) revelam que:

[...] ao tomar como base a transmissão e a recepção de informações, parte do pressuposto de que o aluno não tem experiências e concepções precedentes, sendo capaz apenas de devolver exatamente aquilo que recebeu na sala de aula nas avaliações realizadas.

Os processos de padronização curricular e simples reprodução de saberes representam algo já encarado como comum no ensino de Geografia, muitas vezes influenciados pela existência de fatores que limitam a prática docente, tais como a falta de recursos didáticos na escola.

Para superar os métodos tradicionais, urge a necessidade de criação de metodologias alternativas de ensino, capazes de “contornar” a padronização da grade curricular sugerida por documentos normativos e de se adaptar a disponibilidade de poucos recursos didáticos nas escolas. Souza (et al., 2014) afirmam que, em oposição aos processos de aprendizagem tradicionais, a problematização está apoiada nos processos de aprendizagem através descoberta, e não como algo acabado incapaz de mudanças. Uma alternativa metodológica representa exatamente isto, uma fuga aos métodos tradicionais de ensino pautada na

problematização da realidade do aluno, de maneira que contribua para a formação de um ser crítico perante seu cotidiano.

Em relação à padronização curricular, considera-se como ideal a proposição de didáticas que: (1) mesquem habilidades e competências propostas pela BNCC, (2) que tentem abarcar conteúdos negligenciados pela mesma, sendo a cartografia um dos principais conteúdos, e (3) que sejam capazes de promover algo realmente significativo para os alunos, que não apenas continue subvalorizando a Geografia enquanto ciência e disciplina transformadora. Em ambos os casos, a motivação do professor em transformar a realidade do aluno é fundamental para repensar e problematizar a Geografia Escolar.

Em relação à falta de recursos didáticos na escola, Fonseca (et al., 2013) argumentam que no ensino de Geografia, a tecnologia enquanto ferramenta de trabalho deve ser direcionada para a construção de saberes a partir do estímulo da criatividade e uso da vivência dos alunos. Embora o avanço tecnológico atual forneça diversas possibilidades didáticas para os docentes, a falta de disponibilidade de recursos de maneira igualitária e satisfatória nas escolas do país, principalmente as públicas, se torna algo comum (SANTOS, 2016). Isto representa a principal limitação docente na proposição de novas metodologias e alternativas de ensino, principalmente para os componentes curriculares que estão aliados à visualização e interpretação temática de recursos didáticos. Dessa forma, a prática de ensino da Geografia é extremamente prejudicada nas escolas pela falta de simples elementos como mapas-múndi, mapas temáticos da cidade ou até mesmo materiais básicos como canetas hidrocor, tintas e pincéis.

Nesse sentido, defende-se neste trabalho o desenvolvimento de uma oficina de mapeamento participativo enquanto alternativa metodológica para o ensino de Geografia no 7º ano do ensino fundamental. Diante disso, é importante compreender o que é uma oficina e como está inserida na cartografia participativa. Anteriormente, os termos “cartografia participativa” e “mapeamento participativo” já foram diferenciados, sendo muito importante ter esta base conceitual em mente para dimensionar a importância pedagógica de uma oficina.

Alguns autores desenvolveram estudos interessantes, tanto teóricos quanto práticos, relacionados ao uso de uma oficina pedagógica para construção do conhecimento geográfico (FONSECA, et al., 2013; NETO, et al., 2017; ROCHA, et al., 2018; ROCHA, et al., 2021; SANTOS, 2016; e SILVA; VERBICARO, 2016). Em todas as aplicações, percebe-se a defesa do ensino de Geografia por meio da Cartografia como uma iniciativa fundamental para o conhecimento do aluno e transformador da prática docente.

Conceição (et al., 2020, p. 352) fazem uma excelente sugestão sobre o uso da Cartografia em práticas que facilitem a compreensão do aluno de seu espaço em diversos aspectos da esfera social:

Nas atividades de Geografia com utilização da cartografia, o professor, a priori, pode trabalhar com a realidade local e imediata dos alunos, demonstrando a presença da Cartografia na vida deles a todo o momento, tanto nos deslocamentos (mapeamento mental, na apreensão dos aspectos naturais e construídos que estão postos no caminho de casa para a escola, para a casa de parentes, amigos, entre tantos outros), como na orientação e na dinâmica dos horários do dia (trabalhando com o movimento de rotação, posição aparente do sol, fusos horários e conceito de longitude/meridianos), na relação dos fenômenos ambientais e sociais e nas estações do ano (com o movimento de translação e conceitos de latitudes/paralelos), na formação política e histórica de seu município, estado e país, entre outros.

O mapeamento participativo envolve desde procedimentos mais simples até técnicas cartográficas avançadas, como o uso da técnica de *overlay*, até o uso de tecnologias de Sistemas de Informações Geográficas (SIGs) (ACSELRAD; COLI, 2008 apud FINATTO; FARIAS, 2021). Tais técnicas são desenvolvidas e aplicadas num momento de interação entre os técnicos cartográficos e o público alvo, neste caso, entre os docentes e os alunos, geralmente chamado de oficina de mapeamento participativo ou oficina pedagógica, quando aplicada em escolas com o objetivo voltado ao ensino.

É neste momento que o professor deve estimular nos alunos a mistura de sua vivência e realidade com o conteúdo desenvolvido, rompendo com a ideia de círculos concêntricos, uma vez que estes seguem uma sequência linear prejudicial à criticidade dos alunos do espaço nas diversas escalas de análise (SILVA et al., 2012). Acredita-se que, independente do conteúdo ministrado, a Cartografia, neste caso em forma de oficina de mapeamento participativo/pedagógica é capaz de transmitir o saber de Geografia da forma correta. Não há uma fórmula mágica ou pronta, mas toda essa prática deve convergir para o fomento de criticidade do aluno perante o espaço e sua realidade.

Silva (2017) afirma que a ausência da Cartografia seria um problema para se compreender o contexto espacial do lugar em que se vive. Pensando nos problemas que a ausência da Cartografia faria, caso não a tivéssemos presente no cotidiano durante uma oficina, o conhecimento da realidade local serve de base para a elaboração de mapas que condigam com o cotidiano dos alunos (FINATTO; FARIAS, 2021). Carvalho (et al., 2017, p. 3) afirmam que:

A Cartografia não serve apenas para localização, mas também entender o espaço e o território, onde os grupos possam expressar seus direitos, entender que o mapa feito por outras pessoas não apresenta informações prontas e acabadas, mas que por trás deste desenho, o ser humano pode auto cartografar o seu território, identificando os pontos importantes para sua formação.

Diversos autores defendem a utilização de oficinas como método eficaz para o ensino de geografia em diversas escalas e etapas de escolaridade (SANTOS, 2016; FONSECA et al., 2013; PINHO; PINHO, 2021; CRUZ; TEODORO, 2016; MATIAS et al., 2016; CARVALHO et al., 2017; dentre vários outros). Tais argumentos e estudos validam a concepção de ensino de Geografia através da cartografia por meio de uma oficina de mapeamento participativo. Finatto e Farias (2021, p. 20) durante a execução de uma oficina observaram que:

A problematização se tornou parte da construção dos mapas, uma vez que para desvendar os principais elementos para inserção e a construção dos símbolos era preciso ter a compreensão das relações que perpassam o dia a dia da escola.

A problematização é parte fundamental da oficina. Estas são capazes de desenvolver criticidade nos alunos a partir do estímulo da consciência espacial, alcançada durante o exercício de ir além de uma simples leitura momentânea do espaço em sala de aula (SILVA, 2017). Dessa forma, se o aluno constrói conhecimento a partir dos conceitos de Geografia, interpretamos que ele chegou à consciência espacial.

Como resultado de uma oficina de Cartografia Participativa, tem-se o mapa participativo, construído em conjunto. Esse mapa não necessariamente deve incluir um viés social de análise, mas por em discussão os problemas observados na localidade da escola ou do bairro em que o aluno reside é essencial para criação de conhecimento útil. Com base em todos os autores citados e mediante as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado, defende-se a problematização como o método mais eficaz de proporcionar o diálogo entre o conteúdo cartográfico aprendido na oficina e a realidade vivenciada pela criança. Isto é, a problematização dos elementos representados no mapa durante uma oficina de Cartografia Participativa é capaz de promover o raciocínio geográfico tão defendido pela BNCC, só que levando mais em consideração a realidade escolar e individual nas representações cartográficas e na construção de conhecimento geográfico verdadeiramente útil para os alunos.



Sendo assim, acredita-se que uma oficina de cartografia é uma boa forma de aproximar novamente o aluno dos conteúdos de Geografia. A interação, a criatividade, a percepção de novos elementos são fatores que contribuem para a (re) valorização da Geografia enquanto ciência e disciplina, além de possuir um propósito pedagógico muito nobre. Condicionar a agitação de uma criança é um desafio docente e defende-se que através de uma alternativa metodológica que incentive a participação física e mental para elaboração de um mapa é possível atingir este objetivo.

### 3 CONCLUSÃO

O uso da Cartografia em sala de aula é essencial para o ensino da Geografia, uma vez que fornece ao estudante elementos para compreender como está organizado seu lugar de vivência (CONCEIÇÃO et al., 2020). No entanto, Ribeiro e Ribeiro (2020, p. 13) refletem sobre a atual realidade da ciência geográfica, que:

[...] de um lado, às transformações ocorridas no interior da própria disciplina, que teve diminuído o seu papel de conhecimento a serviço de ideais nacionalistas e viu aumentada sua carga crítico-reflexiva e sua função de possibilitar ao educando uma leitura autônoma acerca do mundo em seu entorno. De outro lado, o desprestígio da disciplina resulta do choque entre o enfoque acima e as políticas educacionais neoliberais, voltadas principalmente à formação para o mercado (e não para a vida), na qual a Geografia cumpriria um papel menor e, muitas vezes, contraditório.

A partir disto, defende-se que a BNCC é um documento normativo de âmbito nacional que possui um propósito decente, voltado para minimização da defasagem curricular. No entanto, é nítido que em sua organização de conteúdos, competências e habilidades a Geografia é subvalorizada, sendo o papel didático da Cartografia restringido à aplicação da mesma a alguns (quase nenhum) objetos do conhecimento e habilidades. Urge a necessidade de reformulação do documento e reestruturação dos conteúdos de maneira que priorize o uso do mapa, objeto primordial da Geografia.

Essa desvalorização da Cartografia influencia diretamente na compreensão crítica espaço-geográfica dos alunos. Durante o Estágio Supervisionado, percebi uma deficiência grave nos alunos no que se refere à alfabetização cartográfica. O mapa se tornou algo distante da realidade da prática docente, justamente pela limitação do professor relacionada à falta de recursos didáticos na escola.

Nesse sentido, a Cartografia Participativa emerge como uma alternativa viável para o atual contexto de escolas e redes de ensino guiadas pela BNCC e para a limitação da prática docente. A oficina, principal método interativo do mapeamento participativo é uma forma de estimular o interesse do aluno para o conhecimento espacial por meio da Cartografia. Enxerga-se uma oficina como uma maneira de revalorizar o primeiro ramo de destaque da Geografia como ciência, de maneira que isto modifique, pelo menos em sala de aula, o ensino de Geografia.

Por fim, não deve ser objetivo de um docente formar especialistas em Geografia, principalmente no Ensino Fundamental. Mas o desafio de gerar conhecimento geográfico útil deve ser constantemente renovado e, principalmente, a criticidade espacial estimulada. A grande marca do Brasil é a diversidade. Negligenciar essa diversidade durante a tentativa de padronização da base curricular é um erro que deve ser corrigido de maneira veemente por quem faz a Educação. É necessário repensar o ensino de Geografia enquanto componente curricular face às limitações impostas pela BNCC e às possibilidades que as comunidades escolares oferecem a partir de sua realidade socioeconômica.

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H.; COLI, L. R. Disputas cartográficas e disputas territoriais. *In*: ACSELRAD, H. (org.) Cartografias Sociais e Território. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, p. 13-44, 2008.
- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luís Fernandes. (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. ANPAE, p. 8-22, 2018. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- BATELLA, W. B.; BRAGA, D.; CARVALHO, V. C. C. de. Interseções entre cartografia social e territórios da mineração. *Terra Livre*, [S. l.], v. 2, n. 57, p. 471–504, 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/2275>>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 14 dez. 2022.
- CARVALHO, J. I. F.; SOUSA, L. A.; CANÊJO, V. P.; DOS SANTOS, F. K. S.; SOUZA, O. C. J. Cartografia Social como linguagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia: uma experiência do PIBID-Geografia/UFPE. EXPO-PIBID/UFPE, 2017.
- CARVALHO, J. I. F.; DOS SANTOS, F. K. S.; SOUSA, L. A. A cartografia social e o ensino de Geografia na educação básica: um desenho a construir. *Revista de Ensino de Geografia*, v. 8, n. 15, p. 82-97, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art5-v8-n15-Revista-de-Ensino-Carvalho-Santos-Sousa.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- CONCEIÇÃO, R. S.; BENEDICTIS, N. M. S.M.; SAMPAIO, A. V. O. O uso da cartografia como recurso didático no ensino de geografia. *Revista Cocar*, v. 14, n. 29, p. 348-360, 2020.

Disponível em: < <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3376>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CRUZ, A. A.; TEODORO, P. H. M. A cartografia social em ambientes escolares - por uma educação ambiental crítica. Revista Espinhaço, v. 5, n. 1, p. 39-47, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufvjm.edu.br/revista-espinhaco/article/download/79/84>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

DARROZ, L. M.; ROSA, C. W.; GHIGGI, C. M. Método tradicional x aprendizagem significativa: investigação na ação dos professores de física. Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review – v. 5, n. 1, p. 70-85, 2015. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID74/v5\\_n1\\_a2015.pdf](http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID74/v5_n1_a2015.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FARIAS, V. B. Cartografia social como recurso didático para o ensino de geografia do 7º ano da Escola Municipal: "São Sebastião" na comunidade de Nossa Senhora do Rosário Lago do Máximo Parintins-AM. Universidade do Estado do Amazonas, 2017. Disponível em: <<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/685>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FINATTO, R. A.; FARIAS, M. I.; A cartografia social como recurso metodológico para o ensino de Geografia: considerações a partir do programa Escola da Terra – Paraná. Geografia Ensino e Pesquisa, Santa Maria, v. 25, e. 03, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/43605>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FONSECA, S. F.; MENDONÇA, G. L.; DOS SANTOS, D. C.; CARDOSO, V. F. Ensino de Geografia: uso e aplicação de oficina de cartografia enfatizando as formas de orientação. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 17, n. 2, p. 147-156, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/10778>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf., v. 1, n. 2, p. 174-190, 2015. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/68>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda global e formação docente. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

KRUGER, L. M. Método tradicional e método construtivista de ensino no processo de aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (mestrado) – Orientadora: Sandra Rolim Ensslin. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Contabilidade, 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/view/4306>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

LUNKES, R. P.; MARTINS, G.. Alfabetização cartográfica: um desafio para o ensino de geografia. Cadernos PDE, v. 1, e. Online, UNIOESTE, 2007. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2007\\_u\\_nioeste\\_geo\\_artigo\\_rudi\\_pedro\\_lunkes.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_u_nioeste_geo_artigo_rudi_pedro_lunkes.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MASCARELLO, M. A.; SANTOS, C. F.; BARBOSA, A. L. O. Mapas... Por quê? Por quem? Para quem?. Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais, v. 7, n. 1, p. 126-141, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/article/view/235124>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MATIAS, E. J. S.; ALBUQUERQUE, P. I. M.; GOMES, D. B. F.; SOARES, I. L. M. A cartografia escolar na prática: experiências de oficinas pedagógicas para o estudo da escala cartográfica. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos, 2016. Disponível em: <[http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467860377\\_ARQUIVO\\_Artigo-ENG2016-ELLANO-Correto1.pdf](http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467860377_ARQUIVO_Artigo-ENG2016-ELLANO-Correto1.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MELO, A. F.; REIS, C. M. M. Cartografia Escolar: a importância das oficinas pedagógicas na construção do conhecimento geográfico. Anais do 14º Encontro de Extensão em 15º Encontro de Iniciação à Docência: a construção do conhecimento no cotidiano acadêmico – práticas e reflexões. UFPB, 2013. Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/enex/trabalhos/4CCENDGEOPROBEX2013251.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MELO, A. F. A importância das oficinas de cartografia na formação do professor de Geografia. Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2014. Disponível em: <[http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404134923\\_ARQUIVO\\_ArtigoCGBAnnely.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404134923_ARQUIVO_ArtigoCGBAnnely.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MENDES, J. C. Alfabetização cartográfica no ensino de Geografia: uma perspectiva socioconstrutivista. VII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, p. 108-118, 2011. Disponível em: <<https://cartografiaescolar2011.files.wordpress.com/2012/03/alfabetizacaocartograficaensinogeografiaperspectivasocioconstrutivista.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 40, n. 3, p. 215–223, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

NETO, L. G. R.; OLIVEIRA, M. E. B.; GOUVEIA, M. A cartografia social como parte da construção curricular de educação diferenciada em escolas caiçaras na zona costeira de Paraty-RJ. VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária, 2017. Disponível em: <[https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt16\\_1506823634\\_arquivo\\_artigo\\_singa\\_2017.pdf](https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt16_1506823634_arquivo_artigo_singa_2017.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2023.

NUNES, K. R. S.; SILVA, J. J.; ARAÚJO, J. G. Cartografia escolar na educação básica: construção de conceitos geográficos por meio do estudo de lugar. Geopauta, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 42-51, 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/5814>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 035–056, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/93094>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PINHO, T. A. S.; PINHO, R. R. O uso da Cartografia Social como alternativa didática na construção de um ensino-aprendizagem significativo na Geografia Escolar. *Diversitas Journal*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1021–1042, 2021. Disponível em: <[https://diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal/article/view/1504](https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1504)>. Acesso em: 17 jan. 2023.

REIS, I. C.; GRANHA, G. S. P. A cartografia escolar: uma análise dos métodos e abordagens de ensino e sua deficiência na formação de professores. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. Universidade Estadual de Campinas, 2019. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3024>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

RIBEIRO, L.O.M.; RIBEIRO, W.O. Ciência do espaço sem espaço: disciplina Geografia e reforma do Ensino Médio no Brasil. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S. l.], v. 25, p. 1–15, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4541>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ROCHA, T. G.; GORAYEB, A.; CHAVES, L. O.; SUCUPIRA, T. G. Construção do conhecimento geográfico na educação escolar quilombola: a cartografia participativa como caminho didático metodológico. *Geosaberes*, v. 9, n. 17, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5528/552859736006/552859736006.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ROCHA, A. A.; SILVA, M. D.; VENÂNCIO, M. O uso de mapas como recurso didático na educação básica: uma experiência de projetos de estágio supervisionado do curso de Geografia – UFT/Araguaína. *Espaço em Revista*, v. 22, n. 2, p. 190-204, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufcat.edu.br/espaco/article/view/68590>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTOS, W. S. A utilização dos mapas como recurso didático no ensino fundamental II no Instituto Educacional Profª Maria dos Anjos. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ferreira Rodrigues. 2016. Disponível em: <[http://www.ccen.ufpb.br/ccblg/contents/documentos/bacharelado/tccs/monografia\\_williams-silva\\_pdf.pdf](http://www.ccen.ufpb.br/ccblg/contents/documentos/bacharelado/tccs/monografia_williams-silva_pdf.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTOS, A. C. Oficina pedagógica na construção do conhecimento em Geografia física: um relato de experiência. *REGNE*, v. 2, n. especial, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/revistadoregne/article/download/10607/7521/>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, P. A. S.; GOMES, R. J.; LELIS, D. A. J. A importância das oficinas pedagógicas na construção do conhecimento cartográfico: novas proposições metodológicas para o ensino de geografia. VI Colóquio Internacional, 2012. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10180/23/22.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, C. N.; VERBICARO, C. C. O mapeamento participativo como metodologia de análise do território. *Scientia Plena*, [S. l.], v. 12, n. 6, 2016. Disponível em: <<https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/3140>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, L. M. A cartografia social como possibilidade para a compreensão provisória do complexo espaço geográfico. Dissertação (mestrado) – Orientador: Antônio Carlos Castrogiovanni. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172486>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista, v.34, e.214130, 2018. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. Medicina (Ribeirão Preto), [S. l.], v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SPIRONELLO, R. L.; SALASAR, S. P.; SILVA, R. J. N. da; Recursos didáticos em cartografia e a contribuição no processo de formação inicial dos alunos de licenciatura em geografia UFPEL. Anais do X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia, v. 4, n. 4, p. 744-755, 2020. Disponível em: <<http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/2-2010137-RECURSOS-DID%C3%81TICOS-EM-CARTOGRAFIA-E-A-CONTRIBUI%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2023.