



OFICINA DE PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESPACIAL: ARTICULAÇÕES ENTRE PIBID, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO BÁSICA

Layssa Barreto da Silva ¹
Matheus Almenara Carneiro ²
Pedro Lucas Gomes Carvalho ³
Rafaela dos Santos Braz ⁴
Philippe Braga Andre ⁵

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de realização de uma oficina com a temática “Projeções Cartográficas e Pensamento Espacial”, realizada com alunos do primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual localizada em Campos dos Goytacazes/RJ, no dia 27 de março de 2025, conduzida por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Fluminense. Fundamentada em competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular para essa etapa da educação básica, a oficina tinha a expectativa de (1) consolidar o entendimento prático sobre projeções cartográficas e sua relevância na representação terrestre; (2) estimular o raciocínio espacial por meio da manipulação de objetos tridimensionais; e (3) fomentar a colaboração e autonomia discente através de atividades práticas. A metodologia dividiu-se em duas etapas: inicialmente, foi ministrada uma aula expositivo-dialogada para introdução teórico-conceitual no tema; posteriormente, os discentes, organizados em grupos de 10 participantes, executaram experimentos utilizando-se de materiais acessíveis (garrafas PET, lanternas, papéis coloridos e outros), visando a simulação e projeções cartográficas. Os resultados preliminares sugerem que a atividade foi bem aceita pelos alunos. Desde o momento de montagem da estrutura das projeções, os estudantes demonstraram entusiasmo no manuseio dos instrumentos e curiosidade em relação a como práticas tão simples se desdobraram na representação das projeções de forma realística. Em um segundo momento durante a execução da atividade, diferentes comentários eram feitos pelos estudantes que expressavam o contentamento com a oficina. Avalia-se que, além da participação efetiva dos alunos, a oficina alcançou seu objetivo primordial: desenvolver o ensino da cartografia através de atividades práticas dinâmicas que integrassem o aluno a conceitos geográficos e proporcionando uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Projeções cartográficas, pensamento espacial, PIBID, Ensino de Geografia.

¹ Graduanda do Curso de Geografia do Instituto Federal Fluminense – IFFluminense, barreto.layssa@gsuite.iff.edu.br;

² Graduando do Curso de Geografia do Instituto Federal Fluminense – IFFluminense, m.almenara@gsuite.iff.edu.br;

³ Graduando do Curso de Geografia do Instituto Federal Fluminense – IFFluminense, gomes.carvalho@gsuite.iff.edu.br;

⁴ Graduanda do Curso de Geografia do Instituto Federal Fluminense – IFFluminense, rafaela.b@gsuite.iff.edu.br;

⁵ Professor orientador: doutor em Geografia (UFES), Professor do Instituto Federal Fluminense – IFFluminense, philipe.andre@iff.edu.br





INTRODUÇÃO

A Geografia, como apontam Ribeiro (2015) e André (2022), é uma das ciências responsáveis por criar e legitimar imagens sobre o mundo, processo através do qual constroem-se discursos que naturalizam determinadas concepções espaciais. A Cartografia, enquanto linguagem privilegiada (historicamente e nas políticas curriculares brasileiras) para a expressão pensamento geográfico, é elemento fundamental nesse processo. Mais do que um recurso técnico, ela se configura como forma de comunicação, interpretação e significação do espaço, permitindo que os estudantes elaborem representações sobre o espaço.

Dessa maneira, quando as imagens produzidas pela Geografia na escola são mediadas pelos mapas, o discurso de verdade técnica sobre os produtos cartográficos tende a ocultar as escolhas, os recortes e as omissões que constituem toda representação. Então, ao trabalhar com mapas e projeções, o docente pode conduzir as experiências de aprendizagem de forma a fazer o aluno exercitar sua capacidade de perceber as múltiplas formas de representação e de reconhecer que toda imagem do mundo é resultado de escolhas, perspectivas e intenções. Nesse sentido, é possível ensinar a Cartografia na perspectiva de promoção de uma educação crítica, que desnaturaliza as representações espaciais e evidencia suas dimensões políticas.

As projeções cartográficas, tema central deste trabalho, expressam com clareza essa dimensão política e epistemológica do conhecimento geográfico. Como observam Girardi e André (2018) e Lacoste (1997 [1976]), os mapas não são meras descrições do real, mas construções que traduzem visões de mundo e relações de poder. Compreender de que forma as projeções cartográficas contribuem para construir essas representações é essencial para formar estudantes capazes de ler criticamente o espaço, questionando a aparente neutralidade dos produtos cartográficos e reconhecendo as múltiplas possibilidades de representação da superfície terrestre. Nesse sentido, trabalhar o tema das projeções cartográficas na escola é também uma oportunidade de revelar o caráter político dessas representações e de questionar o eurocentrismo que historicamente marcou a construção das imagens do mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforça a importância das linguagens cartográficas e do desenvolvimento do pensamento espacial como contribuições centrais da Geografia à educação básica. O documento propõe que o ensino da disciplina promova a capacidade de representar e interpretar o mundo em transformação, relacionando





sociedade e natureza por meio do raciocínio geográfico. No entanto, como argumenta André (2023), essa centralidade pode levar à instrumentalização do conhecimento geográfico se não for acompanhada de uma abordagem crítica. É possível, contudo, como defendem Giroto (2015) e Straforini (2018), ressignificar essas orientações, utilizando o pensamento espacial como ferramenta de problematização e não apenas de aplicação técnica.

É a partir dessas reflexões teóricas que se insere a experiência aqui relatada, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Fluminense. O programa propicia a articulação entre universidade e escola básica, fortalecendo a formação docente por meio de práticas supervisionadas que permitem aos licenciandos experimentar e refletir sobre o exercício da docência. A oficina intitulada “*Projeções Cartográficas e Pensamento Espacial*”, realizada com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, buscou justamente integrar esses objetivos: ao mesmo tempo em que consolidou a aprendizagem dos alunos sobre o tema, possibilitou aos pibidianos vivenciar a relação entre teoria e prática pedagógica.

Em síntese, o presente artigo tem como objetivo relatar e analisar a experiência pedagógica dessa oficina, destacando suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento espacial, a formação inicial docente e o ensino de Geografia alinhado às orientações da BNCC. O artigo é composto de quatro seções, além da presente introdução. Na primeira, apresenta-se a metodologia, descrevendo o planejamento para a oficina. Na segunda, desenvolve-se o referencial teórico, a partir de autores como Ribeiro (2015), Girardi e André (2018), Lacoste (1997 [1976]), Giroto (2015, 2019), Costa (2021) e Straforini (2018). Na terceira, são discutidos os resultados e as observações obtidas durante a atividade. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se sintetizam as contribuições da oficina para o ensino de Geografia e para a formação docente no contexto do PIBID.

METODOLOGIA

O planejamento da oficina ocorreu a partir de sugestão do professor supervisor, que orientou os bolsistas para realização de uma atividade prática utilizando o tema das projeções cartográficas, possibilitando-lhes autonomia na escolha de qual iriam utilizar, em seguida os pibidianos se reuniram para buscar ideias de atividades e o processo de pensar, elaborar e realizar a oficina durou cerca de duas semanas. O conteúdo da atividade estava previsto no currículo da escola, montado pelos professores de Geografia nesta unidade escolar.





Durante o planejamento, foi definido que a oficina tinha por finalidade desenvolver o conhecimento dos alunos sobre a cartografia, especificamente sobre as projeções cartográficas. Desse modo, além de mostrar como elas planificam a superfície terrestre para representação em um mapa, também era objetivo estimular o pensamento espacial e o raciocínio geográfico através do manejo de objetos tridimensionais. Em outra dimensão, a atividade foi pensada para incentivar a participação dos alunos na aula, de modo que eles, por meio de uma atividade prática, ampliassem sua capacidade de reflexão sobre as diferentes formas de representação espaço. Haveria, portanto, o estímulo nos estudantes de um senso crítico ao analisarem que todas as projeções são diferentes possibilidades de construção de imagens sobre o mundo e muitas representam uma visão eurocêntrica da apresentação dos continentes nos produtos cartográficos, possibilitando aos mesmos uma série de análises dos conceitos abrangentes nas projeções cartográficas. Por fim, foi definido como público-alvo, os alunos de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio perfazendo um total de 40 alunos. Essas turmas foram escolhidas pelo motivo de serem as únicas turmas do 1º ano que tem aula de Geografia nas quinta-feiras à tarde, e são turmas em que o professor é o nosso supervisor.

Além do alinhamento com a proposta curricular da escola e do Estado do Rio de Janeiro, outros fundamentos curriculares para embasar a atividade foram habilidades e competências dispostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, podemos destacar as seguintes habilidades:

- 1) EM13CHS102: Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (Brasil, 2018, p.560).

Com base nessa habilidade, foi possível discutir durante a aula teórica sobre as projeções cartográficas, quando foi trabalhado sobre as visões de cada representação, o contexto histórico, geográfico e políticos do tema.

- 2) EM13CHS106: Utilizar as linguagens cartográficas, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.560).





Na atividade realizada foi possível fazer relação com a habilidade, quando os alunos estavam representando os tipos de projeções, e ficaram surpresos e reflexivos de que maneira isso acontece na vida real, sendo uma nova informação para eles.

Ainda no campo da programação, os alunos foram avisados na semana anterior à atividade, que teriam uma aula teórica e posteriormente um experimento prático sobre o conteúdo trabalhado, foi solicitado que levassem material reciclável para o dia do experimento prático, a aula ocorreu no dia 27 de março de 2025 nas turmas citadas acima.

A preparação anterior a atividade prática partiu do estudo de conteúdos detalhados a respeito das projeções cartográficas para a elaboração dos slides que seriam explicados posteriormente nas aulas, o auditório da escola foi reservado pelo supervisor para proporcionar um ambiente mais acolhedor e munido pelos recursos tecnológicos necessários à prática, ademais realizou-se a separação de imagens simbólicas dos continentes, sendo utilizadas na formulação dos materiais da atividade prática.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Geografia, seja enquanto ciência ou disciplina escolar, é uma das principais responsáveis por “(...) criar espaços, regiões e territórios, (...) fragmentar e separar o mundo, fronteirizando-o” (Ribeiro, 2015, p. 41). Em outros termos, pode-se falar na produção de discursos e na elaboração de imagens sobre o mundo, em que reside uma outra construção, essa política, de crença na coincidência entre aquilo que é representado e a imagem em si. Trata-se de uma tecnologia política de disciplinarização do mundo em dupla perspectiva: no sentido de organizar, atribuir um significado à leitura sobre esse mesmo mundo e disciplinarização no sentido de reclamar para si a legitimidade de portar a verdade sobre esse mundo (André, 2022).

Esse processo de elaboração de imagens sobre o mundo é fortemente realizado e legitimado a partir das representações cartográficas. Em suas concepções mais tradicionais e no senso comum disseminado pelas representações midiáticas e mesmo pela escola, a representação do mundo (ou de algum de seus recortes) em um mapa possui um estatuto de verdade, validado pela técnica e pela ciência oriundas da Cartografia e da Geografia (Girardi; André, 2018; Lacoste, 1997 [1976]). Ou seja, ocorre a produção de um discurso que atesta “(...) que aquela concepção de mundo é única, coerente e precisa” (Ribeiro, 2015, p. 41). Assim, é comum que, na apresentação dos mapas, fique “(...) dissimulado, portanto, que essa





imagem criada é apenas uma possibilidade entre outras formas possíveis de enunciação” (Girardi; André, 2018, p. 10).

No caso da Geografia que se ensina nas escolas brasileiras, contemporaneamente, a edição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reafirmou, através da política curricular, essa centralidade das representações cartográficas como linguagem privilegiada para a expressão do discurso construído pela Geografia em sua versão mais tradicional (Girardi, 2022). Essa articulação dialoga com o papel dado pelo documento curricular ao duo pensamento espacial/raciocínio geográfico e também às próprias concepções mais fundamentais da BNCC como um todo.

As seções dedicadas à Geografia na BNCC, ao elegerem como

(...) a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza (Brasil, 2018, p. 360).

alinham-se às concepções mais gerais sobre educação da própria BNCC, mais especificamente, àquilo que reordena a articulação entre saberes e práticas: o foco é no que o aluno deve “saber fazer”, em detrimento daquilo que deve “saber”. Assim, centralizar o ensino de Geografia no desenvolvimento do pensamento espacial e no estímulo ao raciocínio geográfico encaminha para uma instrumentalização do conhecimento geográfico (André, 2023).

Ainda que haja diversas perspectivas críticas ao prescrito na Base quanto ao raciocínio geográfico (Giroto, 2019; Costa, 2021), é possível utilizar esses mesmos princípios de forma crítica (Giroto, 2015; Straforini, 2017). No caso discutido aqui, sobre o ensino de Cartografia, trata-se de empregar o pensamento espacial e o raciocínio geográfico para deslocar os mapas mais tradicionais desse lugar de imagem única possível e de representação “verdadeira”, revelando sua natureza arbitrária, subjetiva e embebida em relações de poder.

É nesse sentido que a discussão sobre as representações cartográficas com os alunos do Ensino Médio pode auxiliar na demonstração dos mecanismos de construção dos produtos mais tradicionais da Cartografia, evidenciando seus objetivos, suas limitações, sua parcialidade e seu caráter de mais uma forma de representação do mundo. Isso permite deixar explícito a multiplicidade de produtos oriundos da diversidade de projeções e como elas constroem diferentes imagens sobre o mundo. Trabalhando nessa perspectiva e com uma





oficina de construção de representações cartográficas, é possível incluir uma dimensão crítica no prescrito pela BNCC sobre “saber fazer” e não apenas “saber” algo.

Em outra dimensão, é possível unir a discussão aqui em curso com o contexto da condução da oficina por pibidianos licenciandos em Geografia. Alguns dos principais dilemas contemporâneos da formação de professores no Brasil são as relações entre “(...) teoria e prática, conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas” (Gatti et al., 2019, p. 177). Em outras palavras, é necessário, de alguma forma, articular a formação de professores ao estabelecido nas normativas curriculares vigentes no Brasil, bem como fortalecer as práticas dos futuros docentes nas escolas.

Em síntese, a realização de uma oficina com as características relatadas nas demais seções do presente artigo consegue, ao mesmo tempo, proporcionar aos alunos da educação básica a vivência do prescrito no documento curricular de forma crítica, desnaturalizando as imagens e discursos veiculados pela Geografia e pelos mapas e, simultaneamente, inserir os licenciandos no cotidiano das escolas, por meio da experimentação de dinâmicas pedagógicas, proporcionando a vivência da conexão teoria-prática e o trabalho com os documentos curriculares oficiais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina foi realizada no dia 27 de março de 2025 no Colégio Estadual DR.Thiers Cardoso no município de Campos dos Goytacazes - RJ. A aula foi conduzida por um grupo de quatro bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Fluminense. Inicialmente os alunos foram direcionados ao auditório da escola, onde ocorreu uma aula teórica sobre projeções cartográficas.

A atividade foi realizada com duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio juntas, totalizando 40 alunos. Após a parte teórica, os estudantes foram divididos em 4 grupos de 10 participantes para realizar a parte prática da oficina. Essa divisão foi necessária devido ao uso de materiais acessíveis e limitados (garrafas PET, lanternas, papéis branco A4, canetas piloto, entre outros), o que exigia o compartilhamento dos recursos disponíveis e o acompanhamento próximo pelos bolsistas.

A aula teórica aconteceu no mesmo dia do experimento, criando a primeira etapa da oficina. Começamos com uma conversa para entender o que os alunos já sabiam sobre o conteúdo, e que tipos de mapas eles conheciam. A ideia era envolvê-los desde o começo,





aproveitando o que eles já sabiam. Em seguida, os bolsistas foram responsáveis por ministrar uma aula expositivo-dialogada, na qual introduziram os conceitos teóricos e destacaram sua importância. O objetivo foi estabelecer a base de conhecimento necessária para que os alunos pudessem compreender o propósito da atividade prática, com o uso de slides, imagens comparativas e ilustrações que mostravam como as diferentes projeções representam o globo terrestre. Foram apresentadas as projeções Cônica de Peters, Plana ou Azimutal de Mercator e Cilíndrica de Robinson. Durante a explicação, incentivamos os alunos a apontarem as diferenças e a refletirem sobre por que certas áreas do globo são maiores ou menores, levantando a discussão sobre a dimensão política e eurocêntrica dos mapas.

Na segunda etapa, os alunos foram separados em quatro grupos de dez participantes, com o objetivo de simular de forma manual as diferentes projeções cartográficas. A divisão foi necessária devido à quantidade limitada de materiais acessíveis (como garrafas PET, lanternas, papéis, canetas marcadoras, entre outros), o que exigia o compartilhamento dos recursos e a organização do tempo de uso entre os grupos. Além disso, grupos menores permitiram maior interação com os bolsistas, que acompanharam de perto a execução e o entendimento das etapas do experimento. A execução das montagens foi o mais questionado pelos alunos. Em todo momento chamavam os bolsistas para que fossem auxiliados sem erros. Todos conseguiram finalizar as montagens dos simuladores com as diferentes fases de montagem. Os quatro bolsistas acompanharam de perto cada grupo, orientando e corrigindo eventuais erros nas etapas de montagem.

Durante a prática, os alunos seguiram um roteiro previamente explicado e demonstrado pelos bolsistas, com as etapas descritas a seguir:

1. **Preparação do material:** distribuição das garrafas PET, lanternas, folhas A4, canetas e miniaturas do mapa-múndi.
2. **Construção da base:** corte da garrafa PET para formar o cone ou a superfície correspondente à projeção escolhida.
3. **Marcação das linhas de referência:** desenho das linhas representando paralelos e meridianos na superfície do cone ou plano.
4. **Simulação da projeção:** posicionamento da lanterna (fonte de luz) sobre o cone, projetando a sombra na folha branca, para visualizar as distorções e formas resultante.





5. Observação e discussão: comparação entre as projeções, identificação das diferenças de área, forma e proporção, e debate sobre as implicações políticas e eurocêntricas na representação do mundo.

Por fim, cada grupo foi chamado individualmente para a demonstração das projeções construídas. Com a lanterna posicionada sobre o cone e o mapa projetado em uma folha branca, os alunos visualizaram as transformações nas representações, percebendo na prática, como cada projeção altera a forma e o tamanho dos continentes.

A recepção dos alunos foi positiva. Eles demonstraram entusiasmo e curiosidade desde o início, participando ativamente da montagem dos instrumentos e expressando contentamento durante a execução da atividade. Os bolsistas perceberam a importância de sair da abordagem tradicional e atuar como facilitadores do aprendizado, não apenas transmissores de conteúdo, colaborando para reduzir aquele afastamento entre teoria e prática aludido por Gatti et. al. (2019). Conduzir a atividade permitiu que eles desenvolvessem habilidades de gestão de grupo, resolução de problemas e adaptabilidade, percebendo em tempo real o que funcionava e o que precisava de ajustes.

A utilização de materiais simples e a abordagem prática foram os maiores acertos. Essa metodologia tornou o tema concreto e palpável para os alunos. O envolvimento e a autonomia que a atividade proporcionou foram essenciais. Para futuras oficinas, a comunicação prévia com a escola e a organização de grupos menores, podem otimizar o tempo e a atenção dedicada a cada aluno.

Através do processo de avaliação contínuo realizado durante a atividade, foi possível perceber a aprendizagem dos alunos por meio da observação e das conversas durante a oficina. As perguntas, os comentários e as reações dos estudantes mostraram que eles estavam compreendendo melhor os conceitos e refletindo sobre as diferentes formas de representar o mundo. O interesse e a empolgação em manusear os materiais, somados à surpresa ao ver as projeções formadas pela luz, indicaram que a atividade foi significativa e atingiu seus objetivos.

Durante as discussões, os alunos questionaram as diferenças entre as projeções e começaram a perceber as distorções e intencionalidades dos mapas, como o fato de algumas regiões, principalmente da Europa e América do Norte, aparecerem maiores, enquanto outras, como a África e a América do Sul, parecem menores. Foi o momento em que proporcionou-se aos alunos a reflexão daquilo problematizado por Ribeiro (2015) de como o que eram apenas projeções “(...) a Europa impôs como verdade absoluta” (p. 43). Esse momento foi importante





porque ajudou a desconstruir a naturalização da visão eurocêntrica dos mapas e a mostrar que existem várias formas de representar o planeta, e não uma única “verdade” cartográfica. Não diminuindo o papel e a importância dos produtos cartográficos mais tradicionais, mas reposicionando-os enquanto uma possibilidade, como discutido por Girardi e André (2018).

Assim, a oficina contribuiu para refletir sobre o caráter político e histórico das representações espaciais, aproximando o conteúdo da proposta da BNCC, que incentiva a contextualização do conhecimento e o uso da Geografia para compreender e agir sobre a realidade. Aqui foi possível observar o estímulo ao desenvolvimento de habilidades como (EM13CHS106) e (EM13CHS102), que envolvem o uso de diferentes linguagens, a análise crítica das representações e a construção de um pensamento geográfico mais consciente, a “consciência espacial” aludida por Girotto (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do percurso apresentado, é possível reconhecer que a experiência da oficina contribuiu de forma significativa para o ensino e aprendizagem da Cartografia e para a formação docente dos bolsistas. A atividade reafirmou o papel da Cartografia como ferramenta essencial no desenvolvimento do pensamento espacial, favorecendo uma compreensão mais crítica sobre as formas de representar o mundo e as intencionalidades políticas e culturais presentes nos mapas. Tal perspectiva vai ao encontro de discussões como as propostas por Lacoste (1997 [1976]) sobre o papel da escola em dissimular o caráter político e belicoso da Geografia e mapas, bem como o discutido por Girardi e André (2018) sobre a não-neutralidade desses instrumentos de poder e disputa simbólica.

Em outra dimensão, a experiência aqui relatada também dialoga com o que defendem Ribeiro (2015) e Girardi e André (2018), ao compreender a Cartografia como linguagem capaz de criar e legitimar representações sobre o espaço. A tomada de posição dos autores do artigo foi, portanto, da promoção da desnaturalização disso no ensino escolar. Ao permitir que os alunos percebessem que toda projeção cartográfica envolve escolhas e recortes, a oficina tornou-se um espaço de reflexão sobre como diferentes representações produzem visões de mundo e reforçam ou questionam hierarquias geopolíticas. Assim, o ensino das projeções cartográficas foi além do aspecto técnico, assumindo um caráter político.

Ao articular teoria e prática, a oficina demonstrou o potencial das metodologias utilizadas para contextualizar o conhecimento geográfico, aproximando o aluno da realidade e promovendo o protagonismo estudantil. Essa experiência também reforçou o que propõe a BNCC (Brasil, 2018), especialmente quanto à importância de relacionar o saber geográfico à





ação, estimulando a reflexão sobre como o conhecimento pode ser utilizado para compreender e transformar o espaço vivido. Assim, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de habilidades como EM13CHS102 e EM13CHS106, que envolvem o uso crítico das linguagens cartográficas e a análise das relações de poder e representação.

Por fim, no âmbito da formação docente, a atividade proporcionou, também, formação para os seus proponentes, os alunos do PIBID Geografia do IFFLuminense. Conseguiu dialogar com o impasse destacado por Gatti et. al. (2019) sobre o entrelaçamento formação docente teórica e prática e conhecimento acadêmico e escolar. Reforçou-se, assim, o caráter privilegiado do PIBID enquanto espaço de experimentação e formação de futuros professores.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a toda a comunidade escolar do Colégio Estadual Dr. Thiers Cardoso pela acolhida e por nos permitir realizar as atividades do programa em suas dependências, fortalecendo nossa formação e experiências educativas. Também agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro na forma das bolsas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Philipe Braga. **“Somos o país em que mais se estuda Geografia em todo o mundo...”**: Os discursos em defesa da legitimidade Geografia como disciplina escolar autônoma na Educação Básica. 360f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2022.

ANDRÉ, Philipe Braga. Pensamento espacial e raciocínio geográfico como elementos de Legitimidade da Geografia na Base Nacional Comum Curricular. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 6, p. e16357, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.13845849. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/16357>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Pensar as políticas de currículo: impressões no debate sobre raciocínio geográfico. **Signos Geográficos**, v. 23, p. 1-21, 2021.





GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília-DF: UNESCO, 2019.

GIRARDI, Gisele. Para que a cartografia escolar mude sem ficar a mesma coisa. História, Natureza e Espaço - **Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa NIESBF**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/niesbf/article/view/79130>. Acesso em: 16 out. 2025.

GIRARDI, Gisele; ANDRE, Philipe Braga. O que nos ensinam os clássicos sobre a Cartografia Escolar?. In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES. 10., 2018, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 2018. v. 1, p.148-161.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e Raciocínio Geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 9, p. 71-86, 2015.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Qual raciocínio? Qual Geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, v. 23, n. 51, p. 1-12, 2019.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**; trad. Maria Cecília França. 4. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1997[1976].

RIBEIRO, Guilherme. Geografia, fronteira do mundo. Ensaio sobre política, epistemologia e história da Geografia. **GEOgraphia**, v. 17, n. 34, p. 39-73, 2015.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 175–195, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/152621>. Acesso em: 12 out. 2025.

