

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.002

USO DIDÁTICO E INTERDISCIPLINAR DA CARTOGRAFIA SOCIAL NO PROJETO DE VIDA MEDIADO PELO MY MAPS¹

Thales Chinchio Neves²
Vilmar Florêncio Barbosa³

RESUMO

O Projeto de Vida (PV) foi introduzido no Novo Ensino Médio (NEM) de forma genérica e sem a devida formação docente. A Cartografia Social (CS) surge como instrumento eficaz para a elaboração coletiva do PV, especialmente quando mediada pelo My Maps e estruturada de maneira interdisciplinar. Este estudo relata uma experiência didática com 29 estudantes da 2ª série do ensino médio regular em uma escola pública situada em região periférica e rural de Roraima, durante o 3º bimestre de 2024. A Pesquisa-Ação, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético de Karel Kosik, utilizou mapas coletivos criados no My Maps pelos próprios estudantes para explorar estratégias e demandas na construção dos projetos de vida. Os resultados indicam que, embora os estudantes tenham enfrentado dificuldades iniciais com o uso da ferramenta e a organização das ideias em mapas, esses desafios estimularam reflexões críticas sobre os recursos necessários para efetivar seus projetos de vida, sejam eles individuais ou coletivos. O trabalho interdisciplinar entre Geo-

- 1 Esta pesquisa foi elaborada no Programa de Ensino de Geografia (PROFGEO) e aplicada na Escola Estadual Barbosa de Alencar, situada em área rural do município do Cantá, Roraima.
- 2 Mestrando do Programa de Ensino de Geografia (PROFGEO) da Universidade Estadual de Roraima (UERR)- RR, estudos@thalesneves.com.br;
- 3 Mestrando do Programa de Ensino de Geografia (PROFGEO) da Universidade Estadual de Roraima (UERR)- RR, prof.vilmar.barbosa@gmail.com;

grafia e PV mostrou-se significativo para o ensino-aprendizagem, conectando conceitos teóricos geográficos à realidade dos estudantes e promovendo o empoderamento social. Conclui-se que a CS é uma metodologia eficaz para o planejamento e a mobilização social, enquanto o My Maps potencializa sua aplicação gráfica e a Geografia fornece a base para uma leitura socioespacial mais aprofundada.

Palavras-chave: Cartografia Social, Projeto de Vida, My Maps, Geografia, Interdisciplinar.

INTRODUÇÃO

Pensar o que se quer da vida é uma tarefa desafiadora, mais ainda quando se é jovem e inexperiente. Lidar com novas cobranças, mudanças hormonais, desempenhar novos papéis, tudo isso enquanto a vida acontece, sem esperar ou explicar. Pode, ainda, ser limitada ou facilitada diante da realidade socioespacial do sujeito que escolhe. Isto posto, toda iniciativa voltada a orientação da próxima geração é válida e merece ser estudada.

Neste relato, procurou-se trabalhar o Projeto de Vida (PV) dos estudantes não como prática individual, isolada, utilitarista, mas sim radical e coletiva em sua essência. A Geografia, aqui, foi instrumentalizada à serviço deste objetivo, pois, de que vale este componente curricular se não for possível aplicar a realidade material na qual se está inserido? Este artigo tem como objetivo apresentar a aplicação de uma sequência didática interdisciplinar fundamentada no conhecimento geográfico e na reflexão crítica.

A implantação desta temática no âmbito do Novo Ensino Médio (NEM) expôs contradições presentes no espaço escolar, que, apesar dos desafios consideráveis e interesses ocultos, abre caminho para o surgimento de novas conexões e práticas pedagógicas.

Nas atividades realizadas, buscou-se desenvolver as habilidades e competências estabelecidas no Documento Curricular de Roraima (DCRR) para a área da Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente a Geografia, com seleção de conteúdos pautados na construção de uma prática pedagógica inovadora e voltada para a formação integral do aluno.

O planejamento desta sequência teve como base o referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e utilizou a Cartografia Social (CS), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e o conceito de redes geográficas como instrumentos metodológicos. A análise dos resultados da aplicação desta sequência didática foi realizada pelo método

autoetnográfica que considera a experiência imediata do pesquisador como parte do produto da pesquisa.

Percebeu-se que a Cartografia Social, aliada ao uso do My Maps, não só favoreceu a alfabetização cartográfica, mas também estimulou o protagonismo dos estudantes e seu empoderamento social no ambiente escolar. A avaliação foi realizada por meio de autoavaliações e da observação da participação dos alunos nas atividades propostas.

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E O ESPAÇO GEOGRÁFICO

De acordo com Kosik (1989), o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) configura-se como um método que busca compreender a realidade social em sua totalidade concreta, histórica e contraditória. Esse método inicia-se pela análise minuciosa dos elementos materiais que compõem a sociedade, articulando suas formas de desenvolvimento e identificando a coerência interna entre elas. Sem essa reflexão crítica, o estudante corre o risco de construir seu Projeto de Vida (PV) com base em uma visão distorcida da realidade.

Kosik destaca que a compreensão dialética da realidade social exige o reconhecimento da unidade dinâmica entre a infraestrutura – que compreende a base econômica – e a superestrutura, que engloba as instituições políticas, jurídicas e culturais.

Ao transpor essa perspectiva para a docência em Geografia, percebe-se um alinhamento com o conceito de Espaço Geográfico elaborado por Milton Santos (2012), para quem o espaço é resultado da interação inseparável entre os sistemas de objetos (aspectos físicos e materiais) e os sistemas de ações (práticas sociais e culturais). Esses sistemas, que constituem a base material e imaterial da vida social, são fundamentais para qualquer forma de construção, incluindo os projetos pessoais dos estudantes.

CARTOGRAFIA SOCIAL E EMPODERAMENTO

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1999), a cartografia é um campo do conhecimento que combina técnicas tanto científicas quanto artísticas para elaborar representações gráficas, como mapas e cartas, que retratam aspectos físicos ou simbólicos da superfície terrestre. Ao longo da história, conforme destaca Neves (2022), a cartografia firmou-se como um instrumento poderoso de dominação social. As elites, conscientes do potencial dos mapas, passaram a controlar sua produção para, a partir do registro gráfico do espaço geográfico, exercer o poder sobre os territórios e legitimar a manutenção do controle social. Diante disso, cabe refletir criticamente sobre qual tipo de cartografia está sendo ensinada no ambiente escolar, especialmente se considerarmos essa dimensão política.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) situa o ensino de cartografia no eixo “Formas de representação e pensamento espacial”, fundamentando-se no espaço cartesiano e em métodos técnicos de representação. As habilidades propostas neste documento enfatizam os procedimentos para construir mapas, ou seja, o “como” fazer, em detrimento de uma abordagem crítica que explore o “quem” produz esses mapas e quais interesses estão envolvidos.

Girardi (2021, p. 79) alerta que “não discutir quem mapeia leva à ideia de neutralidade, base fundamental da força retórica da cartografia hegemônica: substituir o real, representar o que já está no real”. Assim, ao ignorar o sujeito que está por trás da construção dos mapas, tende-se a naturalizar concepções particulares do mundo e a reproduzir, no contexto escolar, uma cartografia que se apresenta como objetiva e incontestável, em vez de fomentar uma cartografia crítica, consciente de seu papel e das intenções envolvidas na representação do espaço.

Contrapondo-se a essa visão hegemônica, a Cartografia Social (CS) configura-se como uma produção coletiva e horizontal, com o propósito de promover o empoderamento social. Conforme Gomes (2017), a CS é

um processo criativo e autônomo, resultado da socialização das experiências e pode se valer de diversas tecnologias. No âmbito escolar, Girardi (2021) reforça que a Cartografia Social deve ser contextualizada para efetivamente contribuir tanto para a alfabetização cartográfica dos estudantes quanto para seu empoderamento social.

REDES E CAPITAL SOCIAL

Conforme Dias (2020), o conceito de redes geográficas refere-se a um conjunto de locais interconectados por fluxos, que podem ser tanto materiais quanto imateriais, articulando assim a relação entre espaço e sociedade. Essas redes possuem múltiplas dimensões, abrangendo elementos organizacionais, temporais e espaciais. A partir dessa perspectiva, entende-se que quanto maior o número de conexões dirigidas a um indivíduo, maior a sua capacidade de influenciar e transformar a realidade do espaço geográfico.

No entanto, essa circulação não é alimentada exclusivamente pelo poder econômico, uma vez que existem territórios que, mesmo dispondo de recursos financeiros, permanecem inacessíveis a certas influências. Segundo Bordieu (2011), há um tipo de capital, denominado capital cultural, que é difícil de adquirir e muitas vezes herdado, o qual viabiliza o acesso a essas redes.

Os agentes sociais mobilizam seu capital cultural – que engloba educação, habilidades e códigos culturais – para se posicionar, consolidar sua influência e exercer poder dentro das redes geográficas. Dessa maneira, essas redes revelam as desigualdades e distinções sociais, pois o capital cultural determina o acesso, a mobilidade e a capacidade de influência dos indivíduos dentro da estrutura espacial.

Na ausência da construção de redes geográficas que ofereçam suporte social, a implementação do planejamento de vida torna-se mais difícil. Assim, o desenvolvimento de Projetos de Vida coletivos, nos quais os recursos limitados e as conexões dos estudantes são compartilhados,

pode constituir uma estratégia efetiva para superar a falta de capital cultural.

PV, GEOGRAFIA E NEM

O Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece que o Ensino Médio tem como finalidades aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania; promover o aprimoramento como indivíduos éticos, autônomos e capazes de pensamento crítico; e habilitá-los a compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, articulando teoria e prática.

Com o intuito de ampliar o atendimento à juventude brasileira, a LDB foi modificada em 2017 pela Lei nº 13.415/2017, que, entre outras mudanças, introduziu no currículo o componente curricular Projeto de Vida (PV), cujo propósito é orientar a formação dos estudantes nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Paralelamente, houve uma redução no número de disciplinas nas Ciências Humanas, incluindo a Geografia. Em decorrência, o Ministério da Educação (MEC) transferiu para as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) a incumbência de elaborar e inserir o PV na grade curricular (BRASIL, 2018). Essa alteração levou professores de Geografia a assumirem o ensino de disciplinas com as quais não tinham familiaridade, como o próprio PV, as disciplinas optativas e os itinerários formativos.

No período entre 2000 e 2004, as Secretarias Estaduais de Educação desenvolveram seus Currículos Educacionais, nos quais o Projeto de Vida é unanimemente reconhecido como fundamental para o desenvolvimento do autoconhecimento e para o planejamento do futuro dos estudantes. O PV é concebido como um campo interdisciplinar que deve estabelecer conexões com outras disciplinas, além de exigir o uso de metodologias ativas e a formação inicial e continuada dos professores responsáveis.

Apesar da recomendação do MEC para que os currículos fossem adaptados conforme as especificidades e necessidades regionais, os documentos das Secretarias mantiveram um discurso homogêneo, sem detalhar o tipo de sujeito a ser formado, limitando-se a menções genéricas sobre o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e consciência crítica dos estudantes.

Ressalta-se que as alterações promovidas na LDB em 2017 não foram precedidas de um amplo debate social, o que gerou críticas e oposição por parte de diversos grupos e pesquisadores. Essa mobilização resultou posteriormente em modificações legislativas, que culminaram na aprovação da Lei nº 14.945/2024. O Quadro 1 apresenta as principais mudanças introduzidas por essa nova legislação em relação à anterior.

Visando ampliar o atendimento à juventude brasileira, em 2017 a LDB foi modificada pela Lei nº 13.415/2017, que introduziu no currículo escolar o componente Projeto de Vida (PV), com o objetivo de formar os estudantes nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Simultaneamente, ocorreram reduções nas disciplinas das Ciências Humanas, incluindo a Geografia. Como consequência, o Ministério da Educação (MEC) responsabilizou as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) pela elaboração e inclusão desse novo componente na grade curricular (BRASIL, 2018). Dessa forma, professores de Geografia passaram a lecionar disciplinas com as quais não estavam familiarizados, como o PV, as disciplinas optativas e os itinerários formativos.

Entre 2000 e 2004, as SEE desenvolveram seus Currículos Educacionais e, no que se refere ao PV, todas as Secretarias enfatizam a importância do autoconhecimento e do planejamento do futuro, concebem o PV como um campo interdisciplinar e destacam a necessidade de articular essa disciplina com outras áreas do conhecimento. Também recomendam o uso de metodologias ativas e ressaltam a importância da formação inicial e continuada dos professores dessa disciplina.

Apesar disso, observa-se um discurso semelhante em todos os documentos, mesmo com a recomendação do MEC para que os currículos

fossem adaptados às especificidades regionais. Também é notável a ausência de um direcionamento claro sobre o tipo de sujeito a ser formado, limitando-se a referências genéricas sobre o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e consciência crítica dos estudantes.

Importante destacar que as modificações na LDB não contaram com amplo debate social, motivo pelo qual surgiram críticas de diversos grupos e estudiosos contrários às mudanças abruptas. Essa pressão política acarretou alterações que resultaram na aprovação da Lei nº 14.945/2024, cujas principais mudanças em relação à legislação anterior são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Mudanças da Lei nº 13.415/2017 para a Lei nº 14.945/2024

Aspecto	Lei nº 13.415/2017	Lei nº 14.945/2024
Carga horária	Formação Geral Básica (FGB): 1.800 horas	FGB: 2.400 horas
	Itinerários formativos: 1.200 horas	Itinerários formativos: 600 horas (conforme aumenta a ênfase na formação geral)
Disciplinas obrigatórias	Português e Matemática	Português, Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia); Espanhol passa a ser opcional
Itinerários formativos	Modelo de flexibilização: cada rede/estabelecimento definia a oferta sem exigência mínima clara	Obrigatoriedade de oferta de, pelo menos, dois itinerários formativos por escola (exceto nas que oferecem ensino técnico), visando evitar a pulverização dos conteúdos
Ensino técnico	Os itinerários técnicos eram ofertados com uma carga horária específica (geralmente 1.200 horas totais)	Para o ensino técnico, a carga horária da FGB passa para 2.100 horas (com até 300 horas destinadas aos conteúdos técnicos), mantendo até 1.200 horas para o itinerário técnico
Avaliação (ENEM)	A prova do ENEM era baseada na BNCC e contemplava os conteúdos da FGB, sem considerar os itinerários	Mantém-se o exame com foco na FGB, assegurando isonomia e não avaliando os itinerários formativos, mesmo diante de propostas de flexibilização

Aspecto	Lei nº 13.415/2017	Lei nº 14.945/2024
Flexibilidade curricular	Proposta de um ensino médio mais flexível, com maior autonomia para as redes definirem itinerários diversos	O novo texto torna o ensino médio “menos flexível” ao priorizar uma formação geral básica mais robusta e integrada, limitando a amplitude dos itinerários

Fonte: Elaboração do Autor (2025)

Conforme pode ser observado no Quadro 1, a sociedade conquistou uma vitória significativa ao restabelecer a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e ao retomar a obrigatoriedade das disciplinas supridas, ainda que a ênfase tecnicista na educação tenha se mantido, privilegiando os itinerários formativos. Embora nenhuma das legislações mencione explicitamente a carga horária do Projeto de Vida (PV), ambas reforçam a importância da formação integral do estudante e reconhecem o PV como um componente transversal do currículo. Na prática, cabe às secretarias estaduais de educação a definição da carga horária dessa disciplina.

Em Roraima, após a implementação da Lei nº 13.415/2017, o PV tinha uma carga horária semanal de uma hora para o 9º ano e duas horas para a 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Contudo, com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, o PV foi restringido a apenas uma hora semanal no 9º ano, sendo excluído do currículo do Ensino Médio.

METODOLOGIA

A orientação metodológica deste artigo é baseada na sequência didática proposta por Neves (2025), na qual o autor utiliza o My Maps como metodologia ativa na construção de projetos de vida coletivos tendo como base o componente curricular da Geografia e PV. Trata-se de um relato autoetnográfico, de base qualitativa, no qual o pesquisador narra sua experiência em sala de aula.

A autoetnografia (AE) valoriza a participação ativa do pesquisador tanto na definição do objeto quanto na condução do processo investigativo, utilizando recursos como memória, escrita autobiográfica e relatos

de vida, além de reconhecer a importância dos aspectos relacionais que emergem durante a pesquisa (SANTOS, 2017).

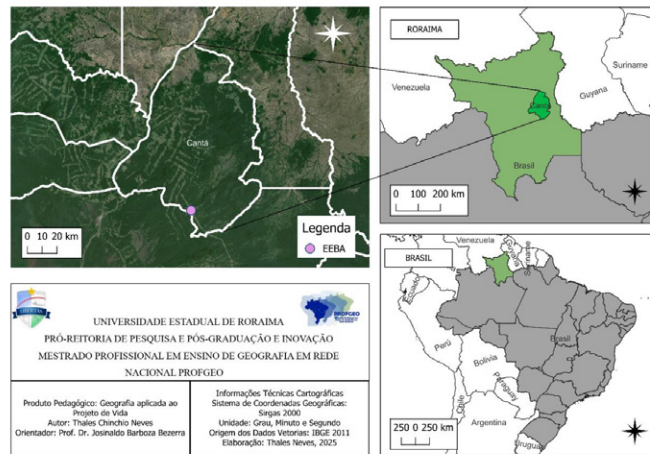
Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a narrativa autoetnográfica é compreendida como a expressão do sujeito situada e mediada pela totalidade social, possibilitando a historicização da experiência individual e sua inserção em contextos mais amplos referentes à classe social, ao trabalho, às relações de poder e às ideologias que permeiam a realidade.

Considerando que a formação integral do estudante é um processo complexo, torna-se necessário promover a interdisciplinaridade no ambiente escolar. Thiesen (2008) destaca que tal abordagem surge para superar a fragmentação e especialização excessiva do saber, posicionando o Materialismo Histórico-Dialético como método eficaz para compreender a realidade de forma holística e facilitar a prática interdisciplinar. Segundo o autor, “o materialismo histórico e dialético solucionou parcialmente a fragmentação do conhecimento ao estabelecer a historicidade e as leis do movimento dialético da realidade como fundamentos para todas as ciências” (THIESEN, 2008, p. 546).

LOCAL DA INTERVENÇÃO

A pesquisa ocorreu em 2024 na Escola Estadual Barbosa de Alencar (EEBA). Situada na Vila São José – último distrito urbano do município de Cantá (RR) – trata-se de escola rural de pequeno porte, inaugurada em 2003 e construída à frente da BR-432. Como pode ser observado na Figura 1, o município de Cantá apresenta, de modo geral, baixa antropização da paisagem, o que indica a predominância de áreas rurais e atividades ligadas ao campo.

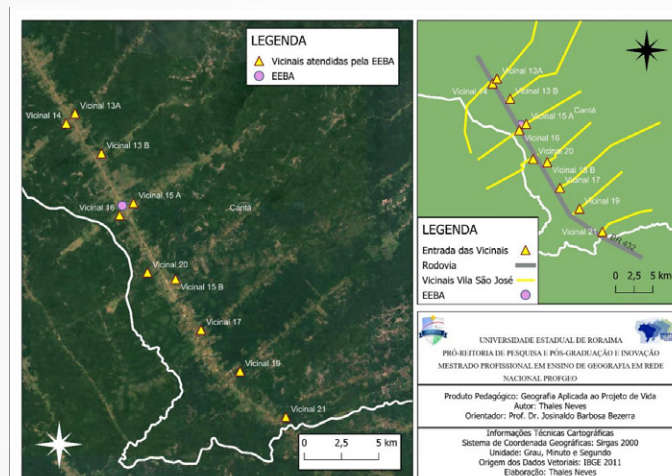
Figura 1 – Mapa de localização da Escola Estadual Barbosa de Alencar



Fonte: Thales Neves, 2025.

A escola atende alunos da região, incluindo 10 vicinais (estradas de terra ligadas a rodovia)(Figura 2). Esse cenário afeta diretamente a forma como os estudantes se relacionam com o ambiente escolar, pois, frequentemente, as oportunidades de trabalho e a situação financeira das famílias exigem que os jovens contribuam para a subsistência ou complementação da renda familiar.

Figura 2 – Mapa das Vicinais atendidas pela EEBA



Fonte: Thales Neves, 2025.

As figuras 1 e 2 ilustram o contexto regional que envolve a escola, destacando aspectos relevantes para a compreensão do objeto estudado.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Em relação a sequência didática, são atividades planejadas para o 3º bimestre das disciplinas de Geografia e Projeto de Vida, abrangendo um total de 16 aulas, divididas igualmente entre as duas disciplinas, realizadas nos meses de agosto e setembro de 2024. Em Roraima, cada aula possui duração de uma hora. A avaliação foi estruturada em três momentos: um terço da nota proveniente da avaliação entre pares, um terço da autoavaliação dos estudantes e o último terço da avaliação realizada pelo professor.

Quadro 2 - Plano de Aula bimestral

Aula	Atividade	Descrição
1	Roda de conversa (GEO)	Levantamento inicial do conceito de Região conhecido pelos alunos.
2	Trabalho artístico - Mapa do Brasil (PV)	Identificar a visão dos estudantes em relação a regionalização do país.
3	Pesquisa em mídia digital (GEO)	Investigar o conceito de Região no Blog www.thalesneves.com.br
4	Roda de conversa (PV)	Apresentar o resultado da pesquisa e correlacionar com a aula 2.
5	Apresentação do My Maps (GEO)	Mostrar para que serve e como utiliza a ferramenta.
6	Leituras espaciais mediada por TICs (PV)	Utilizar My Maps e Google Earth para dialogar com o projeto de vida
7 e 8	Produção de Mapa colaborativo via My Maps (GEO e PV)	Em trio, alunos identificam recursos humanos e materiais possivelmente úteis na construção do projeto de vida.
9	Análise da produção colaborativa (GEO)	Os trios avaliaram entre si as produções cartográficas
10	Roda de Conversa (PV)	Comparar as produções da sala e sugerir melhorias
11 e 12	Elaborar apresentação do trabalho (GEO e PV)	Utilizando TICs, os trios deverão desenvolver a apresentação dos resultados

Aula	Atividade	Descrição
13 e 14	Apresentação dos trabalhos (GEO e PV)	Cada trio deverá escolher outro trio para funcionar como banca avaliadora.
15	Discussão dos resultados gerais (GEO)	Avaliação conjunta da experiência e aprendizados desenvolvidos
16	Questionário de Autoavaliação (PV)	Aplicação de questionário autoavaliativo

Fonte: NEVES, Thales (2025)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos a sequência didática no retorno do recesso escolar. Como de costume, conversamos sobre as experiências dos estudantes durante essas duas semanas. Penso que a afetividade é o combustível do processo de ensino e aprendizagem; sem ele não há relação pedagógica construtiva. Vygotsky enfatizou que os processos afetivos e cognitivos não são separados, mas mutuamente interligados e que o afeto influencia diretamente as funções psicológicas superiores, obedecendo a uma relação inseparável entre emoção, pensamento e vontade (VYGOTSKY, 2017).

A maioria dos alunos reclamaram que não saíram da região por questões financeiras. Os poucos que viajaram foram até a capital, Boa Vista, ficar na casa de parentes. De maneira geral, a principal atividades destes jovens é gastar o tempo no celular, jogar bola e ajudar nos trabalhos em casa. Como apresentado na metodologia, a escola está situada numa região rural e a vila em si tem aspectos de Não-Lugar (AUGÉ, 1994), de simples passagem, na qual os moradores apresentam dificuldade de estabelecer vínculos, pois a maioria das necessidades não são sanadas ali e sim na capital que está a 150km.

A partir desse diálogo inicial, começamos a registrar as falas na lousa. Em seguida, organizamos em quatro categorias: elementos espaciais, sociais, emocionais, econômicos e políticos. Sem mencionar o conceito de Regionalização, provoqueei os estudantes a pensar o alcance espacial e temporal dessas características, isto é, até onde fazia sentido manter esses elementos no espaço geográfico.

Para efeito comparativo, resgatamos as experiências migratórias de todos ali presente, incluindo minha história pessoal. Na região onde a escola se encontra, os fluxos migratórios são constantes, motivados principalmente por questões financeiras.

Eu, sudestino, sou exemplo desta busca por melhores condições financeiras na região norte: só estou aqui, nesse momento da minha história, porque passei no concurso de professor de Geografia. Trabalhar esse componente curricular me permitiu refletir e compreender para além da teoria o significado do Brasil ter uma extensão territorial continental. Explicar para um nortista que nunca saiu da área rural a realidade da região metropolitana de São Paulo é tão difícil quanto conseguir explicar a imensidão territorial de Roraima para um paulista acostumado com o fenômeno da conurbação. Falar ou até mesmo apresentar recursos audiovisuais não é o suficiente.

Em outra aula, os alunos tiveram que, em grupo, produzir um mapa para representar as diferentes regiões do país segundo qualquer critério que fizesse sentido a eles. A única regra é que esse mapa deveria ser uma produção artística e o conteúdo identificável. Aqui meu objetivo foi estimular a criatividade destes jovens, pois percebo a dificuldade deles em exercer a liberdade intelectual e imaginar novos mundos. Na escola, o método tradicional, que é até hoje tão arraigado, debilita a capacidade criadora que nasce com cada um de nós. Vygotsky (2024) critica o método tradicional de ensino ao destacar como ele limita o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Para ele, a criatividade está intimamente ligada ao desenvolvimento intelectual mediado pelas interações sociais e culturais, as quais são negligenciadas pelo ensino tradicional, que privilegia a reprodução mecânica de conteúdos desvinculados da realidade do aluno.

O resultado superou minhas expectativas, pois alguns grupos realmente tentaram inovar na estética do mapa. Enquanto iam construindo coletivamente, aproveitei para resgatar alguns conceitos cartográficos e aprimorar a produção dos estudantes, sem comprometer a expressão artística. Ao final, fizemos uma roda de conversa para discutir a experiência

e compartilhar os resultados. Cartografia é um tema que mesmo professores experientes apresentam certa dificuldade de trabalhar em sala de aula, corroborando Girardi (2021). A experiência de começar a alfabetização cartográfica pela arte, de forma livre, demonstrou melhor resultado do que em momentos anteriores nos quais eu organizei a aprendizagem pela teoria utilizando métodos convencionais.

Após esta tarefa, utilizando os mesmos grupos do trabalho anterior, propus a pesquisa do conceito Região. Na escola onde atuo, não temos laboratório de informática, mas dispõe de alguns poucos tabletes que podem ser utilizados pelos estudantes. Quando esses dispositivos estão conectados à Internet, a capacidade de conexão e fluxo de dados limita drasticamente o que pode ser feito com esses aparelhos. A situação é ainda mais delicada quando se pensa em pedir para que façam a pesquisa em casa, pois a maioria não tem acesso a internet ou aos dispositivos para realizar a pesquisa, corroborando os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2024), que apontam o analfabetismo digital como particularmente agudo nas regiões rurais do Brasil, onde a falta de infraestrutura tecnológica, acesso restrito à internet e baixa capacitação digital geram alta exclusão digital.

Sugeri aos alunos que pesquisassem em artigos acadêmicos sobre o tema, por exemplo, inserindo termos no campo de pesquisa como “Conceito Região Artigo in:pdf”. Num primeiro momento, os alunos tiveram dificuldade com os termos acadêmicos. Salientei que era normal e esperado, pois a apropriação do vocabulário acadêmico vem da experiência de lidar com essas produções. Dei a sugestão de ler o todo para compreender o contexto e, assim, ajudar a decifrar as palavras menos usuais. Observando a relação desses jovens com a tecnologia, questiono se a teoria cunhada por Prensky (2001) sobre Nativos e Imigrantes Digitais tem lastro concreto na realidade. O fato de ter nascido depois das revoluções digitais não é garantia de compreensão “natural” do mundo digital, ainda mais depois do advento das redes sociais que restringiram o desenvolvimento dessa habilidade a passar o dedo para o lado na tela.

Ao final da pesquisa, retomamos a roda de conversa para que os estudantes apresentassem suas descobertas. Esse momento não se resumiu a uma mera exposição de definições, mas sim a um espaço de síntese onde as múltiplas concepções de “Região” – desde as clássicas da Geografia até as contemporâneas, que dialogam com cultura e identidade – foram confrontadas e amalgamadas. Através do relato de suas trajetórias de pesquisa, os estudantes revelaram como os conceitos teóricos ganharam materialidade em suas próprias percepções, demonstrando um movimento de internalização que transcendeu a aprendizagem passiva.

Posteriormente, os estudantes foram introduzidos à ferramenta digital My Maps, aprendendo a criar contas, configurar arquivos para construção coletiva dos mapas e a utilizar suas principais funcionalidades – procedimentos que favoreceram a apropriação das TIC no contexto da Geografia. Além desta ferramenta, apresentei também o Google Earth e fizemos algumas leituras espaciais com os estudantes. Com o auxílio da ferramenta e o olhar geográfico, foi possível extrair experiências dessas trajetórias que ao mesmo tempo encantava e incomodava. Tal incomodo surgia quando o mapa revelava as contradições sociais que atravessam a história deles. Por exemplo, um dos alunos havia migrado do Maranhão e, ao visitar sua antiga casa, pode observar do alto que sua casa humilde era separada apenas por uma rua de casas de luxo. Ele então disse “por uma rua, professor, eu não nasci melhor”.

Ensinado o básico dessas ferramentas, partimos para a construção coletiva dos seus projetos de vida. Discutimos, antes de reunir os grupos, se fazia sentido pensar o projeto de vida como prática individual. Surgiram argumentos que reproduziam o discurso meritocrático, que valoriza o esforço pessoal como única via para o sucesso, sem reconhecer as desigualdades estruturais que impactam a vida dos indivíduos. No entanto, ao refletir sobre a realidade social e o contexto coletivo desses jovens, concluímos que o projeto de vida necessariamente se constrói em diálogo com as relações sociais, culturais e comunitárias. Este dialogo permitiu introduzir

conceitos complexos do Materialismo Histórico Dialético (KOSIK, 1989), como Realidade, Práxis, Infraestrutura e Superestrutura.

Durante a construção dos mapas, a natureza colaborativa da ferramenta foi crucial, pois transformou a produção cartográfica em um processo dialógico. Cada camada adicionada, cada marcador posicionado por um estudante, enriqueceu a visão coletiva sobre o espaço geográfico, materializando a noção de que uma região é, também, um constructo social, composto por múltiplas camadas de significados e perspectivas que se sobrepõem ao mesmo espaço.

Do meu lugar de pesquisador-autoetnógrafo, observar esse processo de apropriação técnica foi revelador. A dificuldade inicial com a interface, seguida pela crescente autonomia e entusiasmo ao verem seus mapas tomando forma, ilustrou de modo tangível a superação de barreiras e a construção de uma geografia mais acessível e dinâmica. A ferramenta atuou como um mediador tecnológico que, longe de ser neutro, reconfigurou as interações do grupo com o conhecimento espacial, tema central da minha reflexão.

Ao invés de avaliar apenas no final do trabalho, adotei uma avaliação intermediária, composta pelos próprios discentes, na qual deveriam apreciar o mapa colaborativo em andamento e dar sugestões de melhoria e correções. Nesta aula, os jovens se reuniram em seus próprios grupos e acessaram seus mapas no tablete da escola. Na sequência, o dispositivo era trocado com outro grupo que deveria analisar o conteúdo e escrever numa folha a parte suas opiniões. A aula encerrou quando todos tomaram conhecimento dos trabalhos que estavam em andamento.

Foram instigados, então, a atribuir notas para os outros grupos. Deveriam levar em consideração a clareza das informações, a disposição das legendas, as pesquisas impressas no mapa e a estratégia adotada. Transpareceu, neste momento, a competição latente que havia entre alguns estudantes, com notas negativas e apontamentos depreciativos atribuídos entre si. Foi uma ótima oportunidade para trazer a tona estes problemas e problematizar tais questões que, inclusive, puderam ser observados na

dificuldade que alguns grupos estavam encontrando em pensar seus projetos de vida de maneira coletiva.

Após terminarem os mapas, havia chegado o momento de desenvolver uma apresentação mais aprofundada dos mapas. Sugeri algumas ferramentas, mas a maioria optou por utilizar a Inteligência Artificial. Como o foco do trabalho não era a construção da apresentação, permiti que eles experimentassem essas ferramentas. Para muitos ali era uma novidade, estavam empolgados, não vi problemas. Além do mais, os alunos fariam no celular e outras ferramentas são mais complicadas de serem utilizadas nesse dispositivo.

A avaliação dessa etapa consistiu numa banca eleita pelo grupo apresentador que deveria escolher outra equipe como avaliadores. A única restrição é que os grupos não poderiam ser repetidos. Utilizei esse método para aferir se a discussão realizada em torno da avaliação anterior - estimulando o trabalho colaborativo - havia dado frutos e também para motivar os alunos a não postergarem a apresentação dos trabalhos, já que ficar por último significava não ter poder de escolha em relação a quem avaliaria a produção. Em suma, foram bem mais gentis entre si, talvez nem tanto por solidariedade, mas por senso de autopreservação.

Por fim, discutimos a experiência e apliquei a autoavaliação. A fala mais presente se refere a complexidade em desenvolver o Projeto de Vida, isto é, a quantidade de variáveis envolvidas no processo e a necessidade do pensamento estratégico. Antes desta sequência didática, segundo os alunos, a escolha do que fazer estava assentada em ideias fantasiosas em relação a realidade. A partir das atividades, perceberam que construir um projeto de vida exige considerar fatores sociais, econômicos, culturais e pessoais, além de reconhecer as limitações e possibilidades de seu contexto.

Essa conscientização representa um avanço importante, especialmente em uma realidade rural marcada por desafios como o acesso restrito à tecnologia e a influência de métodos tradicionais de ensino. A experiência também mostrou a importância do diálogo coletivo, da

mediação afetiva e do uso de ferramentas que promovam a reflexão crítica e a criatividade. Esses aprendizados confirmam que o desenvolvimento do Projeto de Vida não é um processo linear ou individual, mas uma construção complexa que demanda acolhimento, estratégias e um olhar sensível às múltiplas dimensões que envolvem a vida desses jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo ressaltam a relevância do uso da Cartografia Social aliada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) como estratégias eficazes para fomentar a formação crítica e cartográfica dos estudantes da 2ª série do ensino médio.

Os resultados evidenciam que a Geografia, ao se articular com metodologias participativas e práticas coletivas de construção do conhecimento, pode contribuir significativamente para a construção do Projeto de Vida dos alunos, ampliando sua consciência espacial e crítica.

A sequência didática revelou a complexidade e a riqueza das experiências vividas pelos estudantes, evidenciando desafios próprios do contexto rural e das limitações materiais, como o acesso restrito à tecnologia e a influência de métodos tradicionais engessados.

Ao mesmo tempo, mostrou possibilidades concretas de superação dessas barreiras por meio de práticas criativas e colaborativas, que envolveram o uso de ferramentas digitais e a articulação entre teoria e vivência. A apropriação progressiva dos conceitos cartográficos, aliada à reflexão crítica sobre as realidades sociais e culturais, mostrou-se fundamental para ampliar o entendimento dos alunos sobre o espaço geográfico e seu papel na construção do projeto de vida coletivo.

Essa experiência confirma a importância da afetividade, do diálogo, e da mediação entre conhecimento e prática, ressaltando também a necessidade de uma pedagogia que reconheça e valorize as particularidades do ambiente escolar, ampliando as possibilidades de aprendizagem e transformação social.

Contudo, a persistência de visões individualistas em parte do grupo revela a complexidade do processo de internalização da práxis revolucionária, indicando que a transformação da consciência e das relações sociais demanda continuidade e múltiplas intervenções pedagógicas.

Além disso, o domínio do My Maps e a apropriação do conceito de região configuram-se como aquisições de capital cultural que potencializam o habitus dos estudantes, embora assimetrias na assimilação dessas competências possam reproduzir desigualdades simbólicas.

Destaca-se, por fim, que a Cartografia Social, enquanto prática coletiva e de fortalecimento das relações entre os sujeitos, tem papel imprescindível na educação geográfica contemporânea, mas seu potencial emancipatório depende da mediação crítica docente, que deve enfrentar as resistências inerentes ao contexto social.

Portanto, este estudo contribui para evidenciar que ensino e tecnologia, integrados a práticas dialógicas, são caminhos promissores para o desenvolvimento da consciência crítica e da alfabetização cartográfica, fundamentais para a formação cidadã e transformadora.

Apesar dos avanços observados, este trabalho apresenta limitações, especialmente no que diz respeito à infraestrutura tecnológica restrita, que dificultou o acesso contínuo e completo às ferramentas digitais por parte dos estudantes, impactando algumas etapas da sequência didática. Além disso, a impossibilidade de registros formais e sistemáticos durante o processo, como diários de campo ou gravações, pode ter limitado a profundidade da análise reflexiva.

Sugere-se que pesquisas futuras explorem estratégias para superar essas barreiras tecnológicas e incorporem métodos de documentação mais estruturados, o que pode contribuir para enriquecer o diálogo entre teoria e prática. Estudos que ampliem o número de participantes ou abranjam diferentes contextos rurais também seriam valiosos para aprofundar a compreensão das dinâmicas de ensino-aprendizagem em ambientes similares e potencializar as contribuições da autoetnografia para a educação.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994. 111 p. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/322018/Marc+Aug%C3%A9+N%C3%A3o-lugares+%281%29.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.
- BORDIEU, Pierre. **A Distinção**: Crítica social do julgamento. 2º ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.
- DIAS, Leila Christina. REDE GEOGRÁFICA. **Geographia**, [S.L.], v. 22, n. 49, p. 1-6, 14 dez. 2020. Pro Reitoria de Pesquisa, Pos Graduacao e Inovacao - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/geographia2020.v22i49.a47614>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/47614>. Acesso em: 05 set. 2025.
- GIRARDI, Gisele. Cartografias Sociais em diferentes contextos de aprendizagem. **Geographia Meridionalis**, v. 6, n. 1, 2021. p. 67-84. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/viewFile/20802/1375>. Acesso em: 11 de dez. 2021.
- GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 97-110, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.488. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/488>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- INSTITUTO PARA O ALFABETISMO FUNCIONAL. **Inaf 2024**: legado e futuro do alfabetismo funcional. Brasília: Instituto para o Alfabetismo Funcional, 2024. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/dados-inaf-2024.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Noções básicas de cartografia**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999. Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br. Acesso em: 15 abr.2021.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

NEVES, Thales Chinchio. Construção coletiva do Projeto de Vida através da exploração regional utilizando o My Maps: Collective Construction of the Life Project through Regional Exploration using My Maps. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 8, p. 355-359, 2025. DOI: 10.21166/metapre.v8i.6396. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/6396>. Acesso em: 12 out. 2025.

NEVES, Thales Chinchio; GONÇALVES, Amanda Regina. PRÁTICA DA CARTOGRAFIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO. **Estudos Geográficos**: Revista Eletrônica de Geografia, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 489-508, 27 mar. 2023. UNESP - Universidade Estadual Paulista. <http://dx.doi.org/10.5016/estgeo.v20i3.16429>.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTOS, Milton. **Por uma Nova Geografia**. 6ª edição. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2017.113972. Disponível em: <https://revistas.usp.br/plural/article/view/113972..> Acesso em: 29 jan. 2025.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782008000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **7 aulas de L.S. Vygotsky**. 1ª edição. Rio de Janeiro: e-pares, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **O essencial de Vygotski**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.