


## ESCALA E INTERPRETAÇÃO DE MAPAS NOS ANOS INICIAIS: SABERES DOCENTES, DESAFIOS E PROPOSTAS DIDÁTICAS

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.530182606013>

**Tácio Assis Barros**

UFJ

**Halline Mariana Santos Silva**

UFJ

**Leon de Assis Silva**

IFG

**Suzanna Neves Ferreira**

UNESP

**RESUMO:** Este artigo objetiva refletir sobre o ensino de escala e interpretação de mapas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando práticas, recursos e desafios relatados por professores e sugerindo estratégias didáticas em diálogo com a BNCC. A investigação assumiu caráter qualitativo e exploratório, com base em um levantamento junto a docentes e em análise documental da Base Nacional Comum Curricular, e de referenciais teóricos sobre alfabetização cartográfica. Os resultados evidenciam que, embora o livro didático ainda ocupe posição central, há também iniciativas que incorporam recursos digitais, jogos e produção de croquis, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Entre os desafios recorrentes, destacam-se as dificuldades cognitivas dos alunos em lidar com noções de proporção e lateralidade, bem como a ausência de materiais inclusivos adequados para estudantes com deficiência visual. A partir dessa análise, apresentam-se três propostas didáticas como possibilidades pedagógicas: o “Caça ao Tesouro com Mapa”, sua versão inclusiva com mapa tátil e pistas sonoras, e a “Comparação de Mapas em Diferentes Escalas”. Conclui-se que a alfabetização cartográfica nos anos iniciais demanda metodologias contextualizadas, lúdicas e inclusivas. Reafirma-se, assim, a importância de uma formação docente que articule teoria, prática e compromisso social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geografia escolar. Alfabetização cartográfica. Pedagogia.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental assume um papel central na formação da criança como sujeito capaz de ler e compreender o espaço em que vive. Mais do que memorizar nomes de lugares ou identificar símbolos em um mapa, trata-se de construir uma alfabetização cartográfica que permita ao estudante interpretar representações espaciais, compreender relações entre sociedade e natureza e desenvolver o pensamento crítico sobre sua realidade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse processo envolve o uso de croquis, plantas, trajetos, mapas e escalas, como instrumentos para que os alunos avancem do espaço vivido para representações mais abstratas (Brasil, 2017). Nesse sentido, refletir sobre como trabalhar a temática de escala e interpretação de mapas nos anos iniciais é fundamental para aproximar teoria e prática, ciência e cotidiano escolar.

A Geografia escolar, conforme enfatiza Cavalcanti (2010), não deve ser entendida como mera simplificação da ciência de referência. Trata-se, antes, de uma reorganização didática que possibilita aos estudantes compreenderem o espaço geográfico em sua complexidade. Essa concepção exige que o professor mobilize múltiplos saberes disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos para tornar conteúdos abstratos em experiências significativas (Tardif, 2002; Pimenta, 1999). A questão da escala cartográfica, frequentemente desafiadora para crianças em processo de alfabetização, demanda metodologias lúdicas, acessíveis e inclusivas, que considerem tanto o conhecimento científico quanto às vivências dos alunos em seu território imediato.

Autores como Shulman (1986) apontam para a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a capacidade do professor de transformar conceitos científicos em saberes ensináveis e compreensíveis pelos alunos. No caso da cartografia, isso significa saber escolher recursos didáticos, propor atividades investigativas e conectar o conteúdo à experiência cotidiana dos estudantes. Para Saviani (2003), esse movimento não pode se limitar a uma adaptação técnica: é preciso que o ensino promova a formação crítica, vinculando ciência, ética e compromisso social. Freire (1996), por sua vez, lembra que ensinar é criar condições para que o estudante aprenda, reconhecendo-o como sujeito histórico que interpreta e transforma o mundo.

Essa perspectiva se articula à formação docente em Pedagogia, especialmente nas disciplinas de Fundamentos e Metodologia de Ciências Humanas, que incentivam o licenciando a investigar, problematizar e planejar estratégias de ensino para conteúdos históricos e geográficos (Silva, 2025). A análise da BNCC, aliada ao diálogo com professores atuantes e ao uso de instrumentos como questionários exploratórios,

abre espaço para compreender como práticas já existentes podem ser aprimoradas e quais desafios permanecem. Entre eles, destacam-se as dificuldades cognitivas das crianças em compreender proporções e lateralidade, a escassez de recursos didáticos adequados e a necessidade de propostas inclusivas que contemplem estudantes com deficiência.

Diante desse cenário, este artigo objetiva refletir sobre o ensino de escala e interpretação de mapas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando práticas, recursos e desafios relatados por professores, e sugerindo estratégias didáticas em diálogo com a BNCC. Especificamente, buscamos i) identificar práticas e recursos mencionados por professores no ensino de escala e interpretação de mapas; ii) analisar as orientações da BNCC referentes ao 4º e 5º anos, com foco na alfabetização cartográfica; iii) apresentar três propostas didáticas como possibilidades pedagógicas e iv) refletir sobre implicações dessas práticas e propostas para a formação docente para os anos iniciais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A docência é atravessada por diferentes formas de saber, que não se limitam ao domínio do conteúdo científico. Para Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, dinâmicos e resultam da articulação entre conhecimentos disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais. Essa pluralidade exige do professor a capacidade de interpretar a realidade escolar, ajustando sua prática às necessidades dos alunos e ao contexto de ensino. Nesse sentido, compreender o ensino de escala e interpretação de mapas não é apenas uma questão técnica, mas envolve mobilizar experiências, metodologias e referenciais teóricos que deem significado ao processo de aprendizagem.

Shulman (1986) contribui para essa discussão ao introduzir o conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, enfatizando que ensinar não é somente repetir a ciência de referência, mas traduzir esse saber em propostas acessíveis e compreensíveis. No campo da Geografia escolar, isso significa selecionar exemplos, metáforas, atividades lúdicas e recursos didáticos que ajudem a criança a construir noções complexas como proporção, escala e representação do espaço. Assim, o professor precisa ser capaz de transitar entre os conceitos científicos e os modos pelos quais eles podem ser compreendidos pelos alunos dos anos iniciais.

Além do domínio técnico, a docência exige uma postura reflexiva e crítica. Pimenta (1999) destaca que os saberes pedagógicos se constroem no diálogo permanente entre teoria e prática, de modo que a ação docente não pode ser reduzida a uma aplicação mecânica de métodos. O professor precisa problematizar, investigar e reconstruir continuamente sua prática. Essa visão é reforçada por Saviani (2003),

que defende uma pedagogia histórico-crítica, na qual o conhecimento científico deve ser articulado à dimensão ética e política do ensino, formando sujeitos capazes de compreender e intervir em sua realidade social.

Freire (1996) amplia essa concepção ao afirmar que ensinar é criar condições para que o estudante aprenda, numa perspectiva: dialógica, crítica e emancipadora. No ensino de Geografia, isso implica reconhecer a criança como sujeito que já possui saberes sobre o espaço vivido, cabendo ao professor mediar o encontro desses saberes com os conhecimentos científicos. Assim, a escala cartográfica e a leitura de mapas deixam de ser conteúdos abstratos para se tornarem ferramentas de leitura do mundo, possibilitando que o estudante desenvolva autonomia, consciência espacial e criticidade.

A Geografia nos anos iniciais não pode ser entendida como mera reprodução da ciência acadêmica, mas como reorganização didática de seus conceitos e métodos (Cavalcanti, 2010). Essa reorganização tem como finalidade construir o pensamento espacial da criança, permitindo que ela compreenda como o espaço é produzido, organizado e transformado. Ao lidar com conceitos como lugar, paisagem, território e região, o professor não oferece apenas definições. Ele cria oportunidades para que os alunos utilizem essas categorias como ferramentas de análise e interpretação do mundo.

Nesse processo, a alfabetização cartográfica constitui-se como eixo estruturante do ensino de Geografia no Ensino Fundamental. Callai (2018) destaca que aprender a ler e a produzir mapas é condição para a formação cidadã, já que o domínio da linguagem cartográfica amplia a capacidade de compreender a realidade social e natural. Isso envolve reconhecer símbolos, entender proporções, relacionar diferentes escalas e usar representações gráficas para comunicar ideias. A criança, ao se apropriar dessa linguagem, constrói novas formas de pensar e agir sobre o espaço.

A centralidade da espacialidade, como enfatiza Cavalcanti (2008), exige que o ensino de Geografia vá além da memorização e incentive o desenvolvimento de habilidades cognitivas como observar, descrever, explicar e interpretar fenômenos. Trabalhar com escalas, nesse sentido, permite ao aluno compreender como diferentes representações revelam ou ocultam aspectos do espaço geográfico, favorecendo uma leitura crítica. Esse movimento é essencial para formar cidadãos capazes de entender a organização socioespacial e seus impactos no cotidiano.

Outro aspecto relevante diz respeito à articulação entre ciência e cotidiano. A utilização de mapas do bairro, croquis da escola e trajetos diários aproxima os conteúdos escolares da experiência vivida pela criança. Ao mesmo tempo, o contato com mapas regionais e globais expande sua percepção, permitindo compreender que o espaço local está inserido em escalas mais amplas. Essa abordagem fortalece

a ideia de que a Geografia escolar deve ser significativa, crítica e contextualizada, conectando a sala de aula ao mundo real.

Além disso, o ensino de Geografia precisa considerar a diversidade e a inclusão. A proposta de atividades como mapas táteis ou recursos sonoros para alunos com deficiência visual demonstra que a alfabetização cartográfica pode ser construída por múltiplas vias sensoriais, respeitando diferentes formas de aprender. A inclusão, portanto, não é um detalhe acessório, mas parte essencial do processo pedagógico, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas e equitativas.

A BNCC organiza a área de Ciências Humanas a partir de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. No 4º ano, a habilidade EF04GE09 orienta os alunos a utilizar mapas, plantas, croquis e imagens para reconhecer e representar a paisagem local, compreendendo noções de proporção, escala gráfica, distância e localização relativa (Brasil, 2017). Esse objetivo evidencia que a alfabetização cartográfica não é apenas técnica, mas parte da formação do raciocínio espacial e da compreensão do espaço vivido.

Já no 5º ano, a habilidade EF05GE09 propõe que os estudantes interpretem e elaborem mapas temáticos simples, aplicando noções de escala, orientação, coordenadas e legenda, relacionando-os ao espaço geográfico estudado (Brasil, 2017). A progressão entre as duas etapas demonstra a intencionalidade curricular de levar a criança do reconhecimento da paisagem local para a análise mais abstrata de fenômenos naturais e sociais representados graficamente. Essa transição exige metodologias que sustentem a passagem do concreto ao simbólico.

A progressão curricular prevista na BNCC mostra que trabalhar a escala cartográfica é fundamental para desenvolver a noção de que a realidade pode ser representada em diferentes níveis: do bairro à cidade, da região ao mundo. Para que isso ocorra, é preciso investir em práticas que envolvam comparações, debates e experimentações com mapas em variadas escalas. Dessa forma, a alfabetização cartográfica não se reduz a uma habilidade instrumental, mas se afirma como componente crítico da formação cidadã, possibilitando ao estudante compreender sua posição no espaço e as relações que nele se estabelecem.

## METODOLOGIA

Este estudo assume caráter qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, voltando-se à reflexão sobre o ensino de escala e interpretação de mapas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de práticas, recursos e desafios mencionados por professores regentes e em diálogo com a BNCC. A investigação foi desenvolvida no âmbito da disciplina *Fundamentos e Metodologia de Ciências Humanas II* (Curso

de Pedagogia/UFJ, semestre 2025/2), que tem como objetivo oportunizar aos licenciandos a problematização dos conteúdos históricos e geográficos, a análise de metodologias de ensino e a produção de materiais didáticos voltados para o Ensino Fundamental I (Silva, 2025).

O contexto de realização envolveu tanto o espaço acadêmico quanto o diálogo com a prática escolar. A disciplina, de caráter presencial, articula aulas expositivas e dialogadas, seminários temáticos e atividades supervisionadas. Essas estratégias promovem a investigação dos conteúdos da BNCC em Ciências Humanas. Nesse percurso, um dos seminários teve como foco a temática “Escala e Interpretação de Mapas”. Esse seminário foi escolhido como objeto deste artigo por sua relevância pedagógica e pela centralidade que o tema ocupa no processo de alfabetização cartográfica dos estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A coleta de dados contou com a participação de cinco docentes, sendo dois da cidade de Jataí e três de Rio Verde, todos atuantes no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Esses dados foram obtidos por meio de um questionário exploratório, aplicado via Google Forms, que buscou mapear práticas, recursos, desafios e possibilidades no ensino de Geografia. O formulário foi composto por questões objetivas e discursivas, organizadas em categorias como estratégias didáticas, recursos utilizados, desafios enfrentados e sugestões de abordagens. Além disso, realizou-se um levantamento documental a partir da BNCC e do plano de ensino da disciplina, que forneceram o enquadramento curricular e metodológico para análise.

Os dados coletados no formulário foram organizados em tabelas temáticas que permitiram identificar tendências, recorrências e singularidades nas respostas dos professores. Esse material foi tratado por meio de uma análise de conteúdo de caráter descritivo, voltada para evidenciar a frequência de determinadas práticas e as justificativas atribuídas pelos docentes. A opção por essa técnica justifica-se pela adequação em lidar com relatos de experiências e percepções docentes, sem reduzir os dados a simples quantificações, mas considerando sua densidade qualitativa.

Além do mapeamento inicial, a metodologia incluiu a elaboração de três propostas didáticas prototipadas durante o seminário: (i) a atividade “Caça ao Tesouro com Mapa”, voltada para o 4º ano, que busca explorar a noção de proporção e representação gráfica do espaço vivido; (ii) a versão inclusiva dessa proposta, com uso de mapas táteis e pistas sonoras, destinada a contemplar estudantes com deficiência visual; e (iii) a atividade de “Comparação de Mapas em Diferentes Escalas”, para o 5º ano, que permite aos alunos compreender o efeito da escala na visualização de informações espaciais. Essas propostas foram estruturadas em diálogo com as habilidades EF04GE09 e EF05GE09 da BNCC (Brasil, 2017).

Do ponto de vista ético, os participantes do formulário foram convidados a colaborar de forma voluntária, com garantia de anonimato e confidencialidade em suas respostas. Por se tratar de um levantamento exploratório sem identificação nominal, não houve necessidade de registro em comitê de ética, embora tenham sido respeitados os princípios de transparência e consentimento informado. Reconhece-se, como limite do estudo, o caráter localizado da amostra, a dependência do autorrelato docente. Soma-se a isso a não aplicação prática das propostas em sala de aula, que permanecem no nível de prototipagem. Ainda assim, o material coletado e elaborado oferece subsídios relevantes para pensar o ensino de Geografia nos anos iniciais e orientar futuras intervenções.

### DISCUSSÃO E RESULTADOS

A análise dos dados coletados permitiu identificar um panorama diversificado de práticas docentes relacionadas ao ensino de Geografia nos anos iniciais. Os professores relataram estratégias que vão desde o uso tradicional do livro didático a experiências mais dinâmicas, como jogos, atividades de campo e recursos digitais. Essa variedade reflete a pluralidade dos saberes docentes e a tentativa de aproximar o conteúdo cartográfico da realidade das crianças (Tardif, 2002; Pimenta, 1999).

	Estratégia de ensino	Número de menções	Recursos didáticos	Número de menções
01	Discussões dialogadas	4	Livro didático	5
02	Atividades lúdicas	3	Vídeos	3
03	Exploração de mapas (físicos e digitais)	3	Atividades xerocopiadas	3
04	Uso de GPS on-line	2	Mapas Físicos e Digitais	4
05	Leitura e análise cartográfica	2	Chromebooks	1
06	Atividades em grupo	2	Projetores	1
07	Situações-problema	1	Gamificação (jogos digitais)	1

Tabela 01: Estratégias de ensino e recursos didáticos mencionados pelos professores

Fonte: elaborado pelos autores.

Um dado significativo, conforme tabela 01, é que grande parte dos docentes ainda se apoia fortemente no livro didático como principal recurso para trabalhar mapas e escalas. Embora o livro didático constitua referência curricular importante,

ele frequentemente limita a criatividade pedagógica, pois apresenta representações prontas e pouco interativas. Essa constatação converge com o alerta de Cavalcanti (2010) sobre a necessidade de superar práticas conteudistas e estimular a construção ativa do raciocínio espacial.

Ao lado do livro didático, observaram-se iniciativas que valorizam o uso de tecnologias digitais, como Google Maps e aplicativos de localização. Alguns professores relataram experiências de gamificação e produção de croquis com os alunos, o que demonstra abertura para explorar novas linguagens cartográficas. A literatura ressalta que tais recursos, quando bem mediados, podem potencializar a aprendizagem, aproximando a Geografia da experiência cotidiana do estudante (Callai, 2018).

Entre os principais desafios relatados, destacam-se as dificuldades cognitivas das crianças em compreender noções de proporção, lateralidade e simbologia cartográfica. Professores ressaltaram que muitos alunos chegam ao 4º e 5º ano com lacunas relacionadas à alfabetização espacial, o que compromete o avanço em conteúdos mais abstratos, como a escala numérica. Essa realidade reforça a importância de metodologias que articulem o espaço vivido ao conhecimento científico (Freire, 1996).

Outro desafio recorrente apontado foi a inclusão de estudantes com deficiência. A ausência de materiais adaptados, como mapas táteis ou recursos sonoros, foi identificada como um obstáculo para garantir equidade no processo de ensino-aprendizagem. Essa lacuna contrasta com as diretrizes de acessibilidade que atravessam a educação básica e revela a urgência de práticas que reconheçam a diversidade dos sujeitos (Saviani, 2003).

Além das questões cognitivas e inclusivas, os docentes também mencionaram a escassez de tempo pedagógico e a falta de recursos formativos adequados. A distância entre teoria e prática apareceu como um ponto sensível, indicando que muitos professores reconhecem a relevância da alfabetização cartográfica, mas sentem-se inseguros sobre como operacionalizá-la no cotidiano escolar. Esse dado dialoga com a concepção de Shulman (1986), que enfatiza a importância de formação sólida em conhecimento pedagógico do conteúdo.

Apesar das dificuldades identificadas, os docentes também apontaram diferentes possibilidades e dicas para o ensino de escala e interpretação de mapas. A tabela 03 sintetiza essas contribuições, evidenciando práticas, recursos e estratégias mencionadas.



	<b>Possibilidades de abordagem</b>	<b>Número de menções</b>	<b>Dicas para o ensino</b>	<b>Número de menções</b>
01	Mapas físicos e digitais	07	Iniciar pela realidade social dos alunos	04
02	Análise de diferentes representações cartográficas	03	Problematizar situações reais	03
03	Atividades práticas e teóricas	03	Uso de tecnologias (como Google Maps)	03
04	Mapas do bairro (saberes comunitários)	02	Atividades práticas e teóricas combinadas	02
05	Aplicativos de croquis e plantas baixas	02	Construção de mapas e maquetes	02
06	Jogos e maquetes	02	Parcerias escola-universidade	01

Tabela 02: Possibilidades e dicas relatadas pelos professores

Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados indicam que muitos professores destacaram o potencial das atividades lúdicas, do uso de maquetes e da observação do entorno escolar como estratégias capazes de tornar o conteúdo mais acessível. Essas práticas permitem ao aluno estabelecer vínculos entre o espaço vivido e a representação cartográfica, fortalecendo a formação do pensamento espacial (Cavalcanti, 2008).

As respostas também evidenciaram a valorização do trabalho colaborativo, tanto entre alunos quanto entre professores. Foram citados exemplos de atividades em duplas ou grupos, em que as crianças compartilham diferentes formas de orientação espacial, construindo conjuntamente soluções para problemas de localização e escala. Essa dimensão coletiva remete ao conceito de saberes experienciais, que se constroem na interação e no repertório vivido (Tardif, 2002).

Além disso, as “dicas” sugeridas pelos docentes reforçaram a importância da contextualização dos conteúdos. Mapas do bairro, trajetos até a escola, croquis da sala de aula e análise do espaço da comunidade foram apontados como caminhos para aproximar a cartografia da vida cotidiana. Essa prática está alinhada à BNCC, que recomenda partir do espaço vivido para alcançar representações mais abstratas (Brasil, 2017).

Outra contribuição significativa foi o reconhecimento do papel das tecnologias digitais como ferramentas facilitadoras. Ao mesmo tempo em que ampliam o acesso a

representações em diferentes escalas, tais recursos demandam mediação crítica, para que os alunos não se limitem a consumir informações, mas aprendam a interpretá-las. Nesse ponto, retoma-se a ideia de que a Geografia escolar deve desenvolver habilidades de observação, descrição, explicação e análise (Cavalcanti, 2008).

A partir das percepções coletadas, foram elaboradas três propostas didáticas que dialogam com as habilidades EF04GE09 e EF05GE09 da BNCC. A primeira delas, “Caça ao Tesouro com Mapa”, propõe que os alunos construam um mapa simples do espaço escolar e utilizem pistas para localizar um objeto escondido. Essa atividade mobiliza noções de proporção, escala gráfica e símbolos cartográficos, transformando o aprendizado em experiência lúdica e significativa.

A segunda proposta, “Caça ao Tesouro Inclusivo com Mapa Tátil”, amplia a atividade anterior ao introduzir recursos de acessibilidade, como texturas diferenciadas, pistas sonoras e orientação por contagem de passos. Essa versão busca garantir a participação plena de alunos com deficiência visual, valorizando a multissensorialidade como via de aprendizagem. Tal proposta vai ao encontro da perspectiva freireana de educação inclusiva, que reconhece diferentes formas de perceber e transformar o mundo (Freire, 1996).

Por fim, a terceira proposta consiste na “Comparação de Mapas em Diferentes Escalas”. Ao analisar representações do mesmo espaço em nível local, municipal e estadual, os alunos compreendem como a escala altera o nível de detalhe e a informação disponível. Essa atividade contribui para desenvolver a criticidade, mostrando que cada mapa é uma forma particular de leitura da realidade. Dessa maneira, reafirma-se a função da alfabetização cartográfica como instrumento para formar sujeitos capazes de ler e interpretar o espaço de maneira autônoma e crítica.

## REFLEXÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que o ensino de Geografia nos anos iniciais, particularmente no trabalho com escala e interpretação de mapas, mobiliza um conjunto plural de saberes docentes. Esses saberes que vão desde o domínio disciplinar até os conhecimentos experienciais. Os dados coletados evidenciam que os professores reconhecem a relevância da alfabetização cartográfica, mas enfrentam desafios significativos relacionados às dificuldades cognitivas das crianças, à falta de recursos inclusivos e à escassez de tempo pedagógico. Esses obstáculos reforçam a necessidade de uma formação sólida e contínua, em que teoria e prática estejam efetivamente articuladas.

Ao mesmo tempo, as respostas do questionário e a elaboração das propostas didáticas demonstraram que existem caminhos férteis para ressignificar o ensino de mapas e escalas. As atividades lúdicas, o uso de tecnologias digitais, a construção

de mapas do espaço vivido e a valorização de práticas inclusivas mostraram-se alternativas viáveis para tornar a aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, reafirma-se a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986), que permite ao professor transformar conceitos complexos em experiências acessíveis e criativas para os alunos.

As três propostas didáticas apresentadas: “Caça ao Tesouro com Mapa”, sua versão inclusiva com recursos táteis e sonoros, e a “Comparação de Mapas em Diferentes Escalas”, ilustram a potencialidade de integrar ludicidade, acessibilidade e criticidade ao ensino de Geografia. Essas atividades, ao dialogarem diretamente com as habilidades EF04GE09 e EF05GE09 da BNCC, demonstram como o currículo pode ser traduzido em práticas pedagógicas inovadoras. Elas se alinham tanto às necessidades do grupo quanto aos princípios de uma educação democrática e inclusiva.

Por fim, reconhece-se que este estudo possui limites, como o caráter exploratório da coleta de dados e a não aplicação prática das propostas em contextos escolares ampliados. Ainda assim, ele oferece contribuições relevantes para a formação docente, ao apontar possibilidades de ensino que valorizam o espaço vivido, a diversidade dos estudantes e o uso crítico das representações cartográficas. Como desdobramentos futuros, sugere-se a implementação e avaliação das sequências propostas em sala de aula, ampliando o diálogo entre universidade e escola, e fortalecendo o compromisso da Geografia escolar com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de ler e transformar o mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, n. 70, p. 9-30, set. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-34022018000200009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009). Acesso em: 30 ago. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 17-52.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Halline Mariana Santos. **Plano de ensino da disciplina Fundamentos e Metodologia de Ciências Humanas II (EDU182)**. Jataí: UFJ, 2025. Documento interno (não publicado).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.