



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL
– PROFGEO

DANIELA FIORENTIN

**ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

CACOAL – RO

2026

DANIELA FIORENTIN

ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Rondônia como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestra em Ensino de Geografia
pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia em
Rede Nacional (PROFGEO).

Linha de pesquisa: Formação Docente em Geografia

Orientadora: Prof. Dr^a Maranei Rohers Penha

CACOAL – RO

2026

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Fiorentin, Daniela.

Ensino de geografia nos anos iniciais: análise da produção científica sobre práticas pedagógicas / Daniela Fiorentin. - Cacoal, 2026.

226 f.

Orientador(a): Profª. Dra. Maranei Rohers Penha.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia – ProfGeo) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Cacoal, 2026.

1. Ensino da geografia . 2. Anos iniciais. 3. Ensino fundamental. 4. Prática pedagógica . 5. Lugar. I. Penha, Maranei Rohers (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

Bibliotecário(a) Responsável: Ana Lucia Bastos Paiva Martins, CRB-11/1306



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA

Cacoal - Código INEP: 11109815

Rodovia BR 364, Lote 2A, CEP 76960-970, Cacoal (RO)

CNPJ: 10.817.343/0008-73 - Telefone: (69) 2182-9641

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na data 16/06/2026 realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** apresentada pela aluna **Daniela Fiorentin (2024108150006)** do Curso **Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (Cacoal)**. Os trabalhos foram iniciados às **19:00** pelo Professor **Maranei Rohers Penha** presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Maranei Rohers Penha** (Orientadora)
- **Rosa Martins Costa Pereira** (Examinadora Interna)
- **Sandra Kelly de Araújo** (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

[X] APROVADO

Nota: 100

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Maranei Rohers Penha** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

CACOAL / RO, 16/06/2026

oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Página 1 de 1

Documento assinado eletronicamente por **Daniela Fiorentin**, Discente, em 11/08/2026, às 10:41, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Maranei Rohers Penha**, Orientador, em 16/06/2026, às 21:46, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Rosa Martins Costa Pereira**, Examinador Interno, em 16/06/2026, às 21:47, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

AGRADECIMENTOS

A jornada do mestrado, para ser completa, exige que se olhe para trás e se reconheça o caminho percorrido. Esta dissertação não é apenas um produto acadêmico; é um testemunho de força, fé e resiliência, forjado no contexto mais desafiador da minha vida, no qual a teoria geográfica se materializou na vivência profunda do lugar e do afeto.

A Deus, minha rocha e fortaleza. Nos dias mais longos e nas horas de silêncio, foi a fé que me sustentou e renovou minhas forças para seguir em frente.

Ao meu esposo, Ledue Luiz Dalla Rosa, meu parceiro de vida e de caminhada. Obrigada por ser meu porto seguro, por cuidar de nós com tanta entrega, generosidade e cumplicidade. Seu amor incondicional foi o sustento que manteve nossa família de pé quando tudo parecia incerto.

Ao meu filho, Emanuel Dalla Rosa, minha maior inspiração e meu jovem mestre. Sua bravura e serenidade, ao enfrentar um árduo tratamento de saúde com tanta coragem, ensinaram-me o verdadeiro significado da palavra “lutar”. Você transformou minha dor em propósito. Esta conquista é, antes de tudo, sua.

À minha família, que nunca deixou de acreditar em mim. Em especial, à minha mãe, minha fortaleza silenciosa, cujo amor e orações atravessaram distâncias e sustentaram meu coração. Vocês foram o suporte essencial para tornar este sonho possível.

À querida professora e orientadora, Prof.^a Dra. Maranei Rohers Penha, em quem a academia se encontrou com a humanidade. Obrigada pelo acolhimento generoso desde o início, pela dedicação incansável à orientação em cada etapa, pelas videochamadas, pelos conselhos precisos e, sobretudo, por confiar no meu potencial. Sua orientação uniu rigor técnico, escuta e cuidado. Maranei, sua dedicação e excelência são verdadeiramente inspiradoras!

Aos amigos e vizinhos da minha amada Cacoal (RO), que cuidaram do nosso lar com tanto zelo durante nossa ausência. **À comunidade de Porto Velho (RO)**, que nos acolheu com

imenso carinho e solidariedade. Essa rede de afeto confirmou, na prática, que o “lugar” é tecido pelos laços humanos.

Aos professores do PROFGEO do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), pela partilha generosa de saberes e pelas contribuições formativas, com especial destaque aos Professores Doutores Maranei Rohers, Jania Maria, Rafael Bispo, Maria Angélica, Rosa Martins e Marcel Eméric, pelas aulas inspiradoras e pelos ensinamentos compartilhados.

À inesquecível turma “Os Doze”, pelo companheirismo e pela cumplicidade ao longo de toda esta travessia. Compartilhar este percurso com vocês transformou cada desafio em aprendizado e leveza — nos cafés partilhados, nos almoços, nos trabalhos em grupo, nas viagens, nos seminários e nos eventos acadêmicos. Minha sincera gratidão a Adeilton, Alice, Antonimar, Cícero, Fábio, Gisele, João, Julisnei, Maria, Paula e Thaiza, pelo apoio constante, pelo incentivo mútuo e pelos laços de amizade que ultrapassaram as salas de aula do PROFGEO.

Aos coordenadores do PROFGEO, professores Rafael Bispo e Tiago Santos, pela condução atenta e pelo apoio ao longo de todo o percurso formativo. Agradeço a ambos pelo suporte constante, pela solicitude e pela prontidão em responder e acolher todas as demandas acadêmicas com admirável dedicação e profissionalismo.

Aos professores doutores que integraram a banca examinadora, pela disponibilidade, pelo olhar atento e pelas valiosas contribuições acadêmicas que engrandeceram este trabalho. Obrigada pela generosidade intelectual.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo, suporte fundamental para a dedicação à pesquisa e ao compromisso com a educação pública. *(O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).*

Por fim, registro o aprendizado com a minha própria caminhada: a certeza de que a pesquisa acadêmica também se constrói na capacidade de resistir, ter paciência e transformar desafios

diários em conhecimento. Esta dissertação não nasceu em circunstâncias ideais, mas consolidou-se graças ao apoio que recebi e à vontade de continuar.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO), investiga as práticas pedagógicas no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise da produção científica brasileira. Parte-se da seguinte problemática: como a produção científica tem caracterizado as práticas pedagógicas no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O estudo foi reorientado metodologicamente em função de limitações institucionais que inviabilizaram a realização da intervenção prevista em campo, bem como de circunstâncias pessoais, passando a adotar uma abordagem bibliográfica. O objetivo geral consistiu em analisar essas produções, com vistas à proposição de uma oficina pedagógica que contribua para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e natureza bibliográfica, fundamentada em Bogdan e Biklen (1994), Gil (2010) e Lösch, Rambo e Ferreira (2023). Para o levantamento da produção científica, foram definidos 20 descritores relacionados às práticas pedagógicas no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando dimensões como ensino, planejamento, conteúdos, metodologias, estratégias, recursos didáticos e avaliação. O *corpus* foi constituído por dissertações e teses publicadas entre 2020 e 2024, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2006), considerando categorias como concepções de prática pedagógica, estratégias didáticas, conteúdos abordados e a presença do conceito de lugar no ensino de Geografia. O referencial teórico apoia-se em Callai (2013), Cavalcanti (2012), Tardif (2002), Libâneo (2002, 2010), Sacristán (1999) e Tuan (1983). Os resultados evidenciam que as práticas pedagógicas no ensino de Geografia nos anos iniciais têm sido caracterizadas pela centralidade do conceito de lugar como eixo estruturante, frequentemente materializado em práticas como a leitura do entorno, o estudo do bairro e a valorização das experiências cotidianas dos alunos. Essas abordagens contribuem para o desenvolvimento do pensamento espacial, da leitura crítica do mundo e do sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, as produções analisadas revelam um campo em movimento, marcado por avanços teóricos relevantes, mas também por limites na materialização desses referenciais no cotidiano escolar. Como contribuição, a pesquisa culmina na elaboração de um produto educacional, constituído por um roteiro de oficina pedagógica voltado a professores dos anos iniciais, fundamentado nas lacunas e potencialidades identificadas na literatura, com vistas a subsidiar práticas mais contextualizadas e significativas no ensino de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Geografia. Anos iniciais. Ensino Fundamental. Prática pedagógica. Lugar.

ABSTRACT

This research, linked to the Professional Master's Program in Geography Teaching (PROFGEO), investigates pedagogical practices in Geography teaching in the early years of Elementary Education, based on an analysis of Brazilian scientific literature. It addresses the following research question: how has scientific literature characterized pedagogical practices in Geography teaching in the early years of Elementary Education? The study was methodologically reoriented due to institutional constraints that prevented the implementation of the planned field intervention, as well as personal circumstances, thereby adopting a bibliographic approach. The general objective was to analyze these academic productions to propose a pedagogical workshop that contributes to enhancing the teaching-learning process. Methodologically, this is a qualitative, exploratory, and bibliographic study, grounded in Bogdan and Biklen (1994), Gil (2010), and Lösch, Rambo, and Ferreira (2023). To survey the scientific literature, 20 descriptors related to pedagogical practices in Geography teaching for the early years of Elementary Education were established, covering dimensions such as teaching, planning, curriculum content, methodologies, strategies, instructional resources, and assessment. The *corpus* comprised dissertations and theses published between 2020 and 2024, retrieved from the Theses and Dissertations Catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Data analysis was conducted through content analysis (Bardin, 2006), examining categories such as conceptions of pedagogical practice, didactic strategies, addressed contents, and the presence of the concept of place in Geography teaching. The theoretical framework is supported by Callai (2013), Cavalcanti (2012), Tardif (2002), Libâneo (2002, 2010), Sacristán (1999), and Tuan (1983). The results demonstrate that pedagogical practices in Geography teaching in the early years have been characterized by the centrality of the concept of place as a structuring axis, frequently materialized through practices such as reading the surrounding environment, neighborhood studies, and valuing students' everyday experiences. These approaches foster the development of spatial thinking, a critical reading of the world, and a sense of belonging. Concurrently, the analyzed productions reveal a dynamic field marked by relevant theoretical advancements, but also by constraints in translating these frameworks into daily school routines. As a contribution, the research culminates in the development of an educational product consisting of a pedagogical workshop roadmap aimed at early elementary school teachers, designed around the gaps and potentials identified in the literature, with a view to supporting more contextualized and meaningful practices in Geography teaching.

KEYWORDS: Geography Teaching. Early Years. Elementary Education. Pedagogical Practice. Place.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COMUT	Programa de Comutação Bibliográfica
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Deficiência Intelectual
EEI	Educação Escolar Indígena
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENPEG Norte	Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Norte
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i> (Curso Online Aberto e Massivo)
PCK	<i>Pedagogical Content Knowledge</i> (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo)
PEE	Plano Estratégico Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROFGEO	Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional
ReAD	Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência
RO	Rondônia
SD	Sequência Didática
TA	Teoria da Atividade
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	BNCC: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.....	43
Quadro 2	Produções Científicas vinculadas à Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2020 a 2024).....	78
Quadro 3	Distribuição das Pesquisas por Categorias de Análise	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fluxograma da Metodologia da Pesquisa 71
-----------------	--

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Natureza das Produções Acadêmicas (2020-2024)90
Gráfico 2	Distribuição do público-alvo e seu respectivo quantitativo92
Gráfico 3	Quantidade de dissertações e teses por ano93

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE	PRODUTO EDUCACIONAL – Roteiro da Oficina
A	Pedagógica de Geografia: Lugar Onde Vivemos
	 150

SUMÁRIO

Capítulo 1: INTRODUÇÃO	15
Capítulo 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS.....	20
2.1 Prática Pedagógica: Entre a Teoria, a Experiências e a Intencionalidade Educativa.....	21
2.2 Bases Legais, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas: Fundamentos para a Formação nos Anos Iniciais.....	32
2.3 O Ensino da Geografia Escolar e a Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	39
Capítulo 3: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE NA GEOGRAFIA.....	49
3.1 O Lugar como categoria da Geografia.....	53
3.2 O Lugar Vivido na Educação Geográfica	57
4. Capítulo 4: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	71
4.1 Definição Metodológica	72
4.2 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados.....	73
Capítulo 5: RESULTADOS E ANÁLISE	78
5.1 Produções Acadêmicas sobre Prática Pedagógica do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Disciplina de Geografia – 2020 a 2024	78
5.2 Produto Educacional: Roteiro da Oficina Pedagógica de Geografia: Lugar Onde Vivemos	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A – Produto Educacional: Roteiro da Oficina Pedagógica de Geografia: Lugar Onde Vivemos	150

Capítulo 1: INTRODUÇÃO

A prática pedagógica no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um elemento central na formação escolar dos estudantes, especialmente por se tratar de uma etapa em que se estabelecem as bases do pensamento espacial, da leitura crítica do mundo e do desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Nesse contexto, o professor assume um papel fundamental como mediador do processo de construção do conhecimento, sendo responsável por organizar experiências de aprendizagem que articulem os conteúdos geográficos às vivências dos alunos.

A Geografia, como campo de conhecimento, dedica-se à compreensão da produção e da organização do espaço, possibilitando a análise de suas dinâmicas, contradições e múltiplas dimensões. No âmbito escolar, a Educação Geográfica contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender e intervir no meio em que vivem. Conforme aponta Callai (2013), é papel da Geografia escolar promover o desenvolvimento do pensamento espacial de forma significativa.

Entretanto, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Geografia apresenta especificidades que demandam a mobilização de diferentes saberes docentes e estratégias didáticas para o trabalho com os conteúdos da área. Nesse cenário, destaca-se a importância da formação continuada como possibilidade de aprofundamento teórico-metodológico e de qualificação da prática docente. Soma-se a isso a complexidade do ambiente escolar contemporâneo, marcado por transformações sociais, avanços tecnológicos e diversidade de demandas educacionais, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas cada vez mais articuladas aos pressupostos teóricos da disciplina.

Apesar dos avanços teóricos no campo da Educação Geográfica, observa-se que ainda persistem desafios na compreensão e na materialização das práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A literatura aponta para a valorização de abordagens contextualizadas, centradas no conceito de lugar e na experiência do aluno; no entanto, nem sempre essas orientações se concretizam no cotidiano escolar.

Torna-se relevante compreender como a produção científica tem abordado e caracterizado as práticas pedagógicas, identificando tendências, lacunas e possibilidades que possam subsidiar a atuação docente e a construção de propostas formativas mais alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Geográfica.

Diante desse contexto, o problema que orientou a presente pesquisa delimitou-se na seguinte questão: como a produção científica tem caracterizado as práticas pedagógicas no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Esta pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO), insere-se na linha de pesquisa “Formação Docente em Geografia” e tem como objetivo geral analisar a produção científica sobre práticas pedagógicas no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à proposição de uma oficina pedagógica que contribua para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos específicos consistem em: mapear e sintetizar as principais contribuições da literatura sobre a temática; analisar e caracterizar as produções acadêmicas quanto ao período (2020–2024), nível (dissertações e teses), público-alvo e temáticas abordadas; e, a partir dessa análise, propor uma oficina pedagógica fundamentada nas lacunas e potencialidades identificadas.

Parte-se da hipótese de que as produções científicas evidenciam a complexidade da efetivação das práticas pedagógicas no contexto escolar, marcada por múltiplas determinações institucionais, curriculares e sociais, e de que sua sistematização pode subsidiar a elaboração de propostas formativas voltadas à qualificação do ensino de Geografia.

No que se refere ao percurso metodológico, a pesquisa passou por uma reorientação. O projeto original previa a coleta de dados em campo e a realização de intervenção pedagógica na Escola Municipal José de Almeida e Silva, em Cacoal (RO), com aprovação do CEP/IFRO (Parecer nº 7.290.855, de 12/12/2024). Embora a fase diagnóstica tenha sido concluída por meio da aplicação de questionários, limitações institucionais inviabilizaram a realização da oficina pedagógica, a despeito de compromissos anteriormente oficializados pela instituição. Paralelamente, circunstâncias de ordem pessoal demandaram o deslocamento da pesquisadora para Porto Velho (RO), inviabilizando a continuidade da pesquisa no espaço escolar inicialmente previsto. Diante desse cenário, a investigação foi reestruturada: manteve-se a temática central sobre as práticas pedagógicas em Geografia e adotou-se uma abordagem bibliográfica, assegurando a viabilidade e o rigor acadêmico do trabalho.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por dissertações e teses publicadas entre 2020 e 2024, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo os dados examinados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2006).

Como produto educacional, elaborou-se um roteiro de oficina pedagógica voltado aos professores dos anos iniciais, com potencial de aplicação em turmas do 1º ao 5º ano, fundamentado na literatura analisada. Ressalta-se que sua validação ocorre no âmbito teórico e analítico.

Para além da fundamentação teórica, que compreende a prática pedagógica como o conjunto de ações que dão corpo à educação, entende-se essa atuação como um exercício constante de intencionalidade. Assume-se aqui que a prática pedagógica não se restringe ao cumprimento de um cronograma, mas se manifesta no encontro real com o aluno. É o processo de transformar o conhecimento geográfico em uma ferramenta de leitura de mundo, na qual cada escolha metodológica reflete um compromisso ético e crítico com a formação humana e com a construção de um saber que faça sentido na vida de quem aprende.

A investigação fundamenta-se na necessidade de compreender, analisar e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa estruturante da formação escolar e cidadã dos estudantes.

No âmbito pessoal, a pesquisa representa um percurso de crescimento intelectual e amadurecimento acadêmico, fortalecendo a identidade profissional como professora-pesquisadora comprometida com a reflexão crítica sobre o próprio fazer docente. Sob a perspectiva profissional e institucional, a investigação se justifica pela relevância do ensino de Geografia nos anos iniciais, fase em que se estabelecem as bases do pensamento espacial, do senso de pertencimento e da formação cidadã. O estudo contribui para a reflexão sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar e para o fortalecimento da qualidade do ensino ofertado nas instituições públicas. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa apresenta relevância ao sistematizar a produção científica recente acerca da prática pedagógica no ensino de Geografia nos anos iniciais, identificando tendências e lacunas investigativas. Além disso, sua contribuição ultrapassa o campo teórico ao culminar na elaboração de um produto educacional fundamentado na literatura especializada, configurando-se como instrumento formativo com potencial de aplicação prática e impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além das considerações finais, conforme disposto a seguir:

No Capítulo 1 (Introdução), apresenta-se a contextualização da temática relacionada à prática pedagógica na Geografia, seguida da justificativa do estudo, da delimitação do problema de pesquisa, dos objetivos geral e específicos, da hipótese norteadora, da

contextualização do percurso metodológico e do produto educacional, bem como da apresentação da estrutura geral da dissertação.

O Capítulo 2, intitulado “Práticas pedagógicas: fundamentos para o ensino de Geografia nos anos iniciais”, organiza-se em três seções. A primeira seção, “Prática pedagógica: entre a teoria, as experiências e a intencionalidade educativa”, dedica-se a investigar as concepções que embasam o entendimento da prática pedagógica como ação social, cultural e historicamente situada, fruto da articulação entre saberes, valores e contextos, apoiando-se em autores como Libâneo (1991, 1994, 2001, 2002, 2010), Tardif (2002), Sacristán (1999) e Penha (2018). A segunda seção, “Bases legais, saberes docentes e práticas pedagógicas: fundamentos para a formação nos anos iniciais”, analisa a formação docente compreendida como um campo de tensões entre os marcos regulatórios — como a LDB, as DCNs e a BNCC — e a realidade da prática escolar. Já a terceira seção, “O ensino da Geografia escolar e a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, concentra-se nas especificidades do ensino geográfico nessa etapa de escolarização, discutindo, a partir de Callai (2013), Cavalcanti (2012), Silva e Silva (2018) e da BNCC (2017), a importância de práticas intencionais e contextualizadas para a promoção da alfabetização geográfica, do sentimento de pertencimento e da formação cidadã.

O Capítulo 3, nomeado “As categorias de análise na Geografia”, estrutura-se em duas seções. A primeira seção, “O lugar como categoria da Geografia”, discute o conceito de lugar como eixo essencial da análise espacial, explorando suas dimensões materiais, simbólicas e afetivas à luz das contribuições de Tuan (1983), Massey (2000), Santos (1996) e Moreira e Hespanhol (2007). A segunda seção, “O lugar vivido na Educação Geográfica”, aprofunda a reflexão sobre o papel do espaço cotidiano na formação do pensamento geográfico e na construção da cidadania, ancorando-se em Callai, Cavalcanti e Castellar (2012), Callai (2013) e Cavalcanti (2012). Essa abordagem proporciona uma compreensão mais significativa do ensino de Geografia nos anos iniciais, ao valorizar as experiências e percepções dos alunos como base para o desenvolvimento do raciocínio espacial, da leitura crítica do mundo e do pertencimento ao lugar em que vivem.

Dessa forma, adota-se, nesta pesquisa, uma concepção integradora de lugar, com maior aproximação à perspectiva humanista, que valoriza a experiência e o pertencimento.

O Capítulo 4, sob o título “Metodologia da Pesquisa”, divide-se em dois tópicos: “Definição Metodológica”, que discorre sobre a natureza e o delineamento da pesquisa, a abordagem adotada e os fundamentos teóricos que sustentam as escolhas metodológicas; e “Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados”, constituído por oito etapas que detalham o

percurso percorrido para a realização da investigação pertinente ao estado da arte sobre as práticas pedagógicas.

O Capítulo 5, intitulado “Resultados e Análise”, está estruturado em duas seções. A primeira, “Produções Acadêmicas sobre Prática Pedagógica do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Disciplina de Geografia – 2020 a 2024”, evidencia tendências, lacunas e recorrências temáticas nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, delineando o cenário contemporâneo da Educação Geográfica nos primeiros anos escolares. A segunda seção apresenta o “Produto Educacional: Roteiro da Oficina Pedagógica de Geografia: Lugar Onde Vivemos”, fundamentado na categoria de lugar, que articula as diretrizes da BNCC a estratégias de ensino inclusivas e ao uso de recursos didáticos diversificados, visando instrumentalizar a prática docente e promover a cidadania espacial nos anos iniciais.

Nas Considerações Finais, apresenta-se uma síntese das evidências obtidas, contrapondo o diagnóstico da literatura às potencialidades do produto educacional desenvolvido. Esse fechamento sistematiza as reflexões acerca das lacunas identificadas na prática pedagógica dos anos iniciais e reitera a importância do conceito de lugar como eixo de humanização e criticidade no ensino de Geografia. Por fim, destacam-se as contribuições teóricas e metodológicas que a pesquisa oferece à formação de professores, apontando perspectivas para futuras investigações voltadas ao fortalecimento de um ensino reflexivo e significativo.

Capítulo 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

A prática pedagógica constitui o eixo central do processo educativo, pois é nela que teoria, intenções, saberes e experiências se entrelaçam e ganham sentido. Mais do que um conjunto de estratégias metodológicas, a prática pedagógica deve ser compreendida como uma prática social, histórica e culturalmente situada, tecida nas relações entre docentes, discentes, conhecimentos e contextos. Trata-se de uma atuação que possui abrangência específica e ocorre no espaço escolar, sendo realizada pelo professor e pela equipe pedagógica com a finalidade de proporcionar processos de ensino e aprendizagem sistematizados, intencionais e curriculares.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a prática pedagógica caracteriza-se por sua complexidade e natureza interdisciplinar, exigindo do professor uma mediação voltada ao desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, o fazer docente articula saberes e experiências, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

A fundamentação teórica apoia-se em Sacristán (1999), Libâneo (1994, 2001, 2002, 2010), Tardif (2002) e Penha (2018) para conceber a prática pedagógica como uma ação docente intencional, dinâmica e reflexiva, alicerçada na articulação entre teoria e prática. Tal prática mobiliza saberes profissionais e experienciais acumulados ao longo da trajetória docente e constitui-se como uma atividade mediadora, culturalmente enraizada e transformadora, visando à formação integral e à autonomia dos estudantes.

No ensino de Geografia, essa conexão é essencial para o desenvolvimento do pensamento espacial e do sentimento de pertencimento, permitindo que o aluno compreenda e se identifique com o espaço em que vive, conforme pontua Callai (2013). À luz dos desafios destacados por Silva e Silva (2018), torna-se imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e reflexivas, capazes de integrar os saberes geográficos aos conhecimentos prévios dos estudantes, promovendo uma educação crítica, cidadã e emancipatória.

Para aprofundar essas discussões, o presente capítulo organiza-se em três seções. A primeira, intitulada “Prática pedagógica: entre a teoria, as experiências e a intencionalidade educativa”, aborda a prática como ação complexa e reflexiva, ressaltando a relevância da alfabetização geográfica nos anos iniciais.

A segunda seção, “Bases legais, saberes docentes e práticas pedagógicas: fundamentos para a formação nos anos iniciais”, analisa a formação docente no Brasil à luz

das diretrizes e políticas educacionais (como LDB, DCNs e BNCC), evidenciando tensões e desafios relativos ao domínio dos conteúdos específicos da área geográfica.

Por fim, a terceira seção, “O ensino da Geografia escolar e a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, discute o papel da disciplina na construção do raciocínio espacial e da consciência crítica dos estudantes. Destaca-se a importância de práticas intencionais que articulem as vivências cotidianas aos conhecimentos científicos, além de discutir desafios como a secundarização da Geografia e a necessidade de propostas interdisciplinares, contextualizadas e alinhadas à BNCC.

2.1 Prática Pedagógica: Entre a Teoria, a Experiências e a Intencionalidade Educativa

A prática pedagógica configura-se como o eixo central da ação educativa, não se restringindo ao mero ato técnico de ensinar, mas sendo compreendida como uma ação social complexa, intencional e contextualizada, imersa na trama cultural e histórica da sociedade.

Segundo Libâneo (1994), a prática pedagógica refere-se à ação intencional do professor, voltada a estruturar situações formativas de ensino e aprendizagem. Essa ação deve articular conteúdos curriculares, estudantes e contextos sociais, com vistas à formação integral do educando.

Tardif (2002) amplia essa concepção ao argumentar que a prática pedagógica se constitui a partir de um saber profissional complexo, que mobiliza múltiplos saberes e vivências construídos no cotidiano escolar e na interação com os estudantes. Essa perspectiva valoriza o saber experiencial e prático que o docente desenvolve ao longo de sua trajetória profissional.

O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores a formação inicial na aquisição do saber-ensinar. (Tardif, 2002, p.19-20)

Trata-se de um processo dinâmico, que pode ter início na formação inicial, mas que se consolida, sobretudo, com as experiências profissionais e as interações no contexto escolar, conforme explicita Penha (2018), ao destacar a dimensão subjetiva, experiencial e individual da prática pedagógica.

O exercício da docência pode se constituir uma ação que envolve aspectos significativamente particulares para cada profissional. Ainda que as pessoas se tornem profissionais frequentando a mesma instituição formadora, outros elementos, oriundos do chão da escola, das experiências de vida de cada um e das relações estabelecidas com os estudantes vão compondo uma prática pedagógica diferente e única. Esta, necessariamente, engloba os aspectos o que ensinar e como ensinar que passa pelos conteúdos e pelas metodologias. (Penha, 2018, p.177).

Longe de configurar-se como um ato meramente técnico ou neutro, a prática pedagógica constitui-se como espaço de mediação no qual se articulam professor, aluno e conhecimento, com vistas ao desenvolvimento e à apropriação crítica de saberes socialmente significativos. Sacristán (1999) concebe a prática pedagógica como a ação docente no ambiente da sala de aula, no qual o professor atua como guia reflexivo, conduzindo as dinâmicas pedagógicas e influenciando diretamente a construção do conhecimento pelo estudante.

Para Libâneo (2001), a prática pedagógica compreende um campo de atuação mais amplo do que a perspectiva tradicional:

[...] Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. [...] (Libâneo, 2001, p.3)

O referido autor expande o conceito de prática pedagógica ao demonstrar que ela se faz presente em diversos outros espaços e relações da sociedade, visto que toda ação social voltada à intenção deliberada de formar, orientar ou transmitir conhecimentos constitui, em essência, uma prática pedagógica.

Há práticas pedagógicas nos jornais, nas rádios, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos, revistas; na criação e elaboração de jogos, brinquedos; nas empresas, há atividades de supervisão do trabalho, orientação de estagiários, formação profissional em serviço. (Libâneo, 2001, p.4)

Sacristán (1999) desconstrói a visão simplista de que a prática educativa é uma responsabilidade exclusiva do professor em sala de aula.

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e outras, em relação de atribuições. (Sacristán, 1999, p.91).

Para Sacristán (1999, p. 74), a prática constitui um fenômeno culturalmente enraizado, compreendida como “toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática”. O autor concebe a prática educativa como uma ação orientada e dotada de sentido, tecida na estrutura social, na qual o sujeito/agente desempenha papel fundamental. Trata-se de uma atividade humana intencional e significativa, que mobiliza saberes articulados a uma finalidade formativa.

A construção da prática docente configura-se, assim, como um processo histórico e flexível, nutrido pela narrativa e pela troca de experiências, uma vez que, na educação, “o cruzamento do subjetivo, da cultura social compartilhada e dos objetivos da cultura é essencial” (SACRISTÁN, 1999, p. 72). Desse modo, a prática educativa possui abrangência ampla, ocorrendo em múltiplos espaços sociais, tais como na família, na comunidade, na escola, em instituições religiosas ou associações, tendo como propósito a formação humana em sentido amplo.

Nesse processo, articulam-se diversos elementos estruturantes, como a definição clara dos objetivos pedagógicos, a qualidade da interação entre professor e estudante, a seleção de metodologias adequadas e a reflexão contínua sobre a ação docente. É no cotidiano escolar que o professor mobiliza conhecimentos disciplinares e didáticos, convertendo princípios teóricos em ações concretas, criativas e reflexivas, em um movimento contínuo de fazer e refazer que retroalimenta o saber docente e a teoria pedagógica. Sob essa perspectiva:

[...] o planejamento do ensino deve começar com propósitos claros sobre as finalidades do ensino na preparação dos alunos para a vida social: que objetivos mais amplos queremos atingir com o nosso trabalho, qual o significado social das matérias que ensinamos, o que pretendemos fazer para que meus alunos reais e concretos possam tirar proveito da escola etc. As finalidades ou objetivos gerais que o professor deseja atingir vão orientar a seleção e organização de conteúdos e métodos e das atividades propostas aos alunos. Essa função orientadora dos objetivos vai aparecer a cada aula, perpassando todo o ano letivo. (Libâneo, 2002, p.4-5)

Os conhecimentos e os conteúdos curriculares constituem elementos basilares da prática pedagógica, abrangendo todo o conjunto de saberes organizados pelas disciplinas e acumulados pela sociedade. Contudo, o conteúdo não representa um fim em si mesmo, mas um instrumento para que o estudante aprenda a pensar criticamente e agir no mundo, conforme assinala Libâneo (2002).

O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática. (Libâneo, 2002, p.5)

Para que haja a apropriação desse patrimônio cultural, é fundamental que o professor defina o que será ensinado, por que e com qual finalidade. Isso está diretamente ligado à intencionalidade educativa e à função social da escola, expressando as escolhas teóricas, culturais e políticas que orientam o ensino.

Nesse contexto, a organização dos conteúdos escolares não pode ser compreendida de forma fragmentada, uma vez que a realidade se apresenta de maneira integrada e complexa. É nesse cenário que a interdisciplinaridade se **coloca** como princípio orientador da prática pedagógica.

Sob essa ótica, a interdisciplinaridade não consiste na simples justaposição de disciplinas, mas na identificação de seus pontos de convergência e diálogo. Trata-se de uma atitude que busca a articulação e a integração entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando ao professor promover uma abordagem mais significativa dos conteúdos e favorecendo a compreensão integrada da realidade pelos estudantes. Como explicam Souza, Bussolotti, Cunha e Fazenda (2020, p. 106):

A interdisciplinaridade se constitui, assim, por uma ação que se realiza entre as disciplinas envolvidas, no que diz respeito às possibilidades de intersecção entre elas. Não se trata de juntar uma disciplina à outra, mas de compreender quais são – ou onde estão – os pontos de convergência e/ou de complementaridade. (Souza; Bussolotti; Cunha; Fazenda, 2020, p.106).

A interdisciplinaridade, portanto, não se reduz a um mero recurso metodológico, mas assume o estatuto de dimensão constitutiva da prática docente, na medida em que orienta a seleção, a organização e a mediação dos saberes no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme postula Fazenda (2008), ela se caracteriza como uma atitude diante do conhecimento, exigindo abertura ao diálogo, disposição para a escuta e construção coletiva entre os diferentes campos do saber. Tal compreensão desloca o foco de uma estrutura curricular fragmentada para uma lógica integradora, na qual o conhecimento é concebido como um processo dinâmico, relacional e em contínua construção.

Para que essa atitude interdisciplinar se concretize, Fazenda (2008) argumenta que o docente deve cultivar princípios éticos e subjetivos fundamentais, tais como a humildade, a

coerência, o respeito, a espera e o desapego. Essa postura alinha-se a uma visão de conhecimento que não se pretende estática, mas que se revela como um “design de projeto” em constante mutação e como “esboços inacabados”. Sob essa ótica, as disciplinas deixam de ser vistas apenas pela posição rígida que ocupam na organização curricular para serem compreendidas pelo movimento e pelos conceitos que seus saberes engendram em seu próprio *locus* de cientificidade. Assim, a integração curricular passa a depender de uma “interação envolvente, sintetizante e dinâmica”, estruturada de forma dialética e não hierarquizada, na qual o foco reside na complexidade dos processos e não apenas na entrega de produtos.

Contudo, a efetivação dessa “atitude de ousadia” e o desenvolvimento dos princípios de humildade e espera propostos por Fazenda (2008) não ocorrem de maneira espontânea ou isolada no cotidiano escolar. Exigir que o docente rompa com a fragmentação histórica das disciplinas e redescubra suas próprias potencialidades pressupõe um suporte que vá além da graduação, demandando um acompanhamento formativo que sustente essa postura diante da complexidade do real.

Nesse cenário, a interdisciplinaridade deixa de ser apenas um conceito teórico para se tornar um desafio prático que requer tempo e espaços coletivos de reflexão. É nessa lacuna entre o “saber ser” interdisciplinar e a prática na sala de aula que emerge a relevância da formação continuada, compreendida não como uma etapa final, mas como um movimento permanente de revisão da própria identidade profissional e das finalidades da educação. A constante atualização e o aperfeiçoamento profissional constituem direitos do docente e condições *sine qua non* para que a escola cumpra sua função social de promover uma aprendizagem significativa e emancipadora.

A necessidade de formação continuada pode ser compreendida à luz das reflexões de Libâneo (2010) sobre o papel da Pedagogia e da atuação docente na contemporaneidade. Embora se espere que o docente seja um profissional autônomo e reflexivo, capaz de conceber e executar seu trabalho para além da mera tecnicidade, o autor ressalta que a complexidade dos saberes educacionais — que abrangem desde a gestão até as teorias do desenvolvimento — excede o que uma licenciatura pode oferecer, tornando a formação continuada um requisito indispensável para que o professor acompanhe as transformações científicas e sociais da escola contemporânea.

As teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, do currículo, do processo de conhecimento, da linguagem, a didática, implicam níveis de aprofundamento teórico que o currículo de uma Licenciatura não comporta. Se não bastarem esses argumentos, vale lembrar que o desenvolvimento das ciências, o

aparecimento de novos condicionantes do rendimento escolar dos alunos e a busca de uma escola mais compatível com as características de nossa época implicam a formação continuada do professor. (Libâneo, 2010, p.61)

Para o autor, a pedagogia constitui-se como um campo voltado à reflexão crítica sobre os fenômenos educativos e à orientação prática do fazer escolar. Nesse sentido, “a pedagogia é o campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 29-30).

Libâneo (2010) compreende a educação como uma prática social enraizada no contexto mais amplo da sociedade, a qual envolve múltiplos agentes e instituições. Sob essa perspectiva, o ato educativo intencional caracteriza-se tanto por sua natureza deliberada quanto por seu compromisso sociopolítico.

A definição sobre o que ensinar é indissociável do princípio da intencionalidade pedagógica, que se materializa, primeiramente, no âmbito escolar, por meio do Projeto Político-Pedagógico, e, posteriormente, na prática docente, quando o professor define, de maneira contextualizada, por que e para que ensinar. Essa articulação ganha sentido na dinâmica da sala de aula, espaço no qual a eficácia do ensino decorre do equilíbrio entre o planejamento docente e a realidade sociocultural do estudante.

A força impulsionadora do processo de ensino é um adequado ajuste entre os objetivos/conteúdos/métodos organizados pelo professor e o nível de conhecimentos, experiências, requisitos prévios e desenvolvimento mental presentes no aluno. O movimento permanente que ocorre a cada aula consiste em que, por um lado, o professor propõe problemas, desafios, perguntas, relacionados com conteúdos significativos, instigantes e acessíveis. Por outro lado, os alunos, ao assimilar consciente e ativamente a matéria, mobilizam sua atividade mental e desenvolvem suas capacidades e habilidades. (Libâneo, 2002, p.6)

Essa articulação proposta por Libâneo, contudo, só alcança sua plenitude quando sustentada por uma concepção de educação que recusa a passividade. Ensinar não se reduz à mera transmissão de conteúdos escolares; envolve um conjunto de saberes, competências e responsabilidades ético-pedagógicas que se interligam para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo, pois, como afirma Freire:

[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 2002, p.21)

Sendo assim, a educação não pode restringir-se à mera transmissão de conteúdos — a denominada “educação bancária”. Pelo contrário, deve constituir-se como uma prática permanente, aberta e dialógica, visto que a aprendizagem e a construção do ser humano nunca se encerram.

Araújo (2003) utiliza o conceito freiriano de “inconclusão do ser humano” para fundamentar a base filosófica e pedagógica de sua abordagem. Afirmar que “somos inconclusos” significa compreender que os indivíduos não são seres acabados nem estritamente determinados por suas condições, mas sujeitos conscientes de seu inacabamento e, portanto, dotados de potencial inerente para intervir e transformar a realidade imposta.

“Somos inconclusos”, acrescenta. Isso nos permite acreditar que intervenções e mudanças são possíveis, que nossa presença no mundo é historicamente construída, não determinada. Portanto, o reconhecimento da inconclusão do ser fundamenta a educação como um processo permanente, aberto, dialógico, político. (Araújo, 2003, p.2)

A consciência da inconclusão fundamenta a perspectiva de Araújo (2003) ao considerar possíveis as intervenções, as mudanças e a luta pela autonomia e emancipação. Assim, ancorada nesse princípio, a educação deve configurar-se como um processo contínuo, marcado pela participação ativa, pelo pensamento crítico e pela práxis, compreendida como o exercício indissociável de reflexão e ação para transformar a realidade.

Nossa intervenção é guiada pelo reconhecimento que a mudança, a emancipação e a autonomia são possíveis, num permanente processo de apreensão e superação da realidade, construído nas relações entre sujeitos em permanente interação com o mundo. (Araújo, 2003, p.2)

Dessa forma, o ato de ensinar inicia-se com o planejamento, momento que viabiliza a reflexão crítica sobre os objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias que guiarão a ação educativa. Essa etapa caracteriza a dimensão teórica da prática, abrangendo desde as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico até a elaboração do plano de trabalho docente. É por meio do planejamento que o professor articula os saberes pedagógicos, curriculares, científicos e culturais.

O planejamento pedagógico é uma tarefa que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em fase dos objetivos propostos quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. (Libâneo 1991, apud Rêgo e Lima, 2010 p.17)

Para Rêgo e Lima (2010), o planejamento pedagógico constitui uma tarefa de previsão, organização e coordenação de atividades didáticas em função dos objetivos propostos, pressupondo constante revisão e adequação ao longo do processo educativo. Além de ser uma atividade inerente à racionalidade humana, configura-se como um processo de organização do trabalho pedagógico que intervém na prática para transformar a realidade, tendo a prática social como elemento mediador. Nesse sentido, os planos de ensino devem ser guias coerentes que partem do diagnóstico da realidade para integrar diferentes saberes na construção do conhecimento.

A intencionalidade pedagógica concretiza-se por meio de metodologias e estratégias didáticas, as quais reúnem recursos e procedimentos voltados à mediação eficaz do conhecimento. Como destaca Sacristán (1991, p. 79), “o ofício de quem ensina consiste basicamente na disponibilidade e utilização, em determinadas situações, de esquemas práticos para conduzir a ação”.

Esses instrumentos didáticos não podem ser rígidos ou padronizados; pelo contrário, a dinâmica escolar exige que sejam diversificados e contextualizados à realidade dos estudantes.

Para Sacristán (1991), o ato de ensinar estrutura-se em sequências operatórias organizadas em “rotinas” e “unidades de ação”. Isso significa que as atividades escolares, tais como sintetizar um texto ou explicar um conceito, possuem uma lógica interna que orienta a prática docente:

[..] São rotinas orientadas para a prática. A actividade global pode repartir-se em pedaços de acção, com uma certa unidade interna, que se sucedem no tempo, embora possam acontecer também simultaneamente, quando o ensino se dirige a grupos. Uma tarefa académica (fazer um resumo, explicar/compreender uma unidade de informação, etc.) comporta uma ordem interna, uma estrutura própria. (Sacristán, 1991, p.79)

Assim, a seleção e o desenvolvimento das metodologias devem ajustar-se com intencionalidade às especificidades, aos interesses e aos ritmos de aprendizagem dos estudantes, considerando a heterogeneidade da sala de aula. Desse modo, a articulação de diferentes abordagens — desde a exposição dialogada até o trabalho colaborativo, projetos interdisciplinares, jogos didáticos e recursos digitais — mostra-se indispensável para consolidar um ambiente formativo dinâmico, assegurando a apropriação significativa do conhecimento.

Na rotina de sala de aula, a avaliação é um processo presente nas mais variadas atividades e interações. Ela permite ao professor acompanhar de perto a apropriação dos

saberes e o crescimento dos alunos, detectando lacunas de aprendizagem e oferecendo suporte para intervenções pedagógicas imediatas.

Para valorizar a singularidade e garantir o caráter individualizado da avaliação, é fundamental que ela seja diversificada e flexível. Isso se traduz na utilização de uma variedade de ferramentas ao longo do processo — como observação, projetos, autoavaliação, devolutivas (orais e escritas) e participação nas atividades —, permitindo avaliar o avanço de cada estudante e respeitar o seu percurso de aprendizagem.

Zabala (1998) concebe a avaliação como um elemento-chave do processo de ensino-aprendizagem: um instrumento formativo com o objetivo de conhecer e ajudar o aluno em seu desenvolvimento, além de fornecer subsídios para modificar e adequar a intervenção pedagógica às necessidades de cada estudante. Para o autor, o objetivo fundamental da avaliação é o aperfeiçoamento da prática educativa, sendo essencial observar tanto os processos individuais quanto os grupais de aprendizagem.

Por que avaliar? O aperfeiçoamento da prática educativa é o objetivo básico de todo educador. E se entende este aperfeiçoamento como meio para que todos os alunos consigam o maior grau de competências, conforme suas possibilidades reais. O alcance dos objetivos por parte de cada aluno é um alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagem que os alunos seguem. E para melhorar a qualidade do ensino é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica dos professores, de forma que a ação avaliadora observe simultaneamente os processos individuais e os grupais. Referimo-nos tanto aos processos de aprendizagem como aos de ensino, já que, desde uma perspectiva profissional, o conhecimento de como os meninos e meninas aprendem é, em primeiro lugar, um meio para ajudá-los em seu crescimento e, em segundo lugar, é o instrumento que tem que nos permitir melhorar nossa atuação na aula. (Zabala, 1998, p.201)

Um componente fundamental da aprendizagem é o erro, que não simboliza fracasso ou falta de habilidade, mas se transforma em ponto de partida para a reflexão e a reorientação do ensino. Ele indica ao professor onde são necessários reforço, aprofundamento ou revisão da sua própria metodologia.

A avaliação constitui a etapa que encerra e reinicia o ciclo da prática pedagógica, pois possibilita ao professor compreender os resultados de suas ações e replanejar o trabalho educativo. Ela não se limita à verificação do desempenho dos alunos, mas abrange a análise da própria prática docente, dos métodos utilizados e da adequação das estratégias às demandas do contexto.

Além dos elementos essenciais do processo de ensino (planejamento, objetivos, seleção de conteúdos, escolha de metodologias e estratégias de ensino, utilização de recursos didáticos e avaliação), cada professor desenvolve um modo próprio de ensinar. Esse estilo

decorre da articulação entre saberes teóricos e práticos, considerando sua trajetória pessoal e profissional e as necessidades específicas de seus alunos.

Essa articulação ajuda o professor a adotar uma postura crítica e reflexiva, capacitando-o não apenas a transmitir conteúdos, mas também a proporcionar experiências de aprendizagem significativas. É por meio da articulação entre teoria e prática, em uma perspectiva de construção do conhecimento, que o docente pode refletir sobre sua ação e criar práticas críticas e transformadoras (Pimenta, 1999).

Nos primeiros anos, o professor desempenha múltiplas funções: supervisiona as crianças, medeia as interações sociais e organiza o ambiente da sala de aula. Essa variedade de papéis exige sensibilidade, flexibilidade e um repertório diversificado de competências para estabelecer um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado.

É igualmente essencial que a prática pedagógica seja significativa, contextualizada e integre diferentes disciplinas. O ensino ganha relevância e se torna mais interessante para os alunos quando os conteúdos são relacionados às suas vivências e à sua realidade, facilitando a construção do saber. Pimenta (1999) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo escolar se conecta à realidade do estudante, transformando-se em um fator motivador e dotado de sentido. A interdisciplinaridade, por sua vez, permite uma compreensão mais holística do saber, essencial para uma formação crítica e para o pleno desenvolvimento dos alunos.

Essa perspectiva encontra respaldo nas orientações dos documentos oficiais da educação brasileira, que enfatizam a necessidade de abordagens integradoras. Nesse sentido, a BNCC (2017) aponta para a importância de práticas pedagógicas que fomentem um letramento crítico, funcional e social, ressaltando que a valorização da diversidade cultural e dos saberes dos estudantes é o que viabiliza o alcance desses objetivos.

Em síntese, a prática pedagógica vai além do saber técnico e da rotina em sala de aula: é o espaço onde se encontram a intencionalidade educativa, a complexidade humana e a cultura. Constitui o ponto de interseção de um conjunto de saberes (experenciais, disciplinares e didáticos) que exige do professor um permanente movimento de reflexão-nação e a incessante busca por soluções situadas para os problemas do dia a dia.

Enquanto Libâneo enfatiza a dimensão intencional e política da prática pedagógica, Tardif desloca o foco para os saberes construídos na experiência cotidiana do professor. Já Sacristán amplia essa discussão ao situar a prática como um fenômeno atravessado por condicionantes institucionais e curriculares.

Observa-se, portanto, que a prática docente não pode ser reduzida nem à intenção pedagógica nem à experiência individual, mas deve ser compreendida como um campo de articulação entre saber, contexto e ação.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que as fragilidades identificadas na prática pedagógica não podem ser atribuídas ao professor de forma isolada, mas devem ser analisadas a partir das condições estruturais que permeiam a formação docente. Conforme Libâneo (2010), a pedagogia não se reduz a um conjunto de técnicas de ensino, constituindo-se como um campo de conhecimento voltado à compreensão da educação como prática social intencional. No entanto, historicamente, os processos formativos têm priorizado dimensões instrumentais da docência, o que pode limitar a articulação entre teoria e prática. Assim, as dificuldades no ensino devem ser compreendidas como expressão dessas condições mais amplas, e não como insuficiência do trabalho do pedagogo.

A meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. É devido a esse caráter sócio-histórico que o pedagogo polonês Suchodolski considera a Pedagogia uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa. (Libâneo, 2010, p.29-30)

Ao definir a Pedagogia como um campo que se ocupa da totalidade do fenômeno educativo, o autor permite uma análise mais justa e profunda sobre as fragilidades que são geralmente apontadas nas pesquisas sobre o ensino. Assume-se, a partir dessa leitura, que o fazer pedagógico é carregado de intencionalidade. Isso significa que, quando um professor escolhe uma metodologia em sala de aula, ele está, conscientemente ou não, respondendo a objetivos sociopolíticos e a interesses que atravessam a sociedade.

Tal perspectiva permite compreender que o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em Geografia não depende apenas de manuais ou de técnicas isoladas, mas de uma formação que reconheça a atividade transformadora da realidade. Assim, a prática pedagógica deixa de ser uma tarefa burocrática de cumprimento de cronograma para se tornar um ato ético de intervenção no mundo, em que o conhecimento geográfico serve como base para a leitura crítica da realidade social e espacial.

Conforme Libâneo (2010), a identidade do pedagogo não se restringe à execução de práticas educativas, mas se constitui como a de um sujeito que compreende, analisa e orienta

a educação como prática social intencional. Nesse sentido, o pedagogo atua como mediador e organizador dos processos educativos, articulando conhecimentos teóricos e práticos e conferindo direção sociopolítica à ação educativa.

Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino etc. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição de turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe etc. (Libâneo, 2010, p.62)

Distante de ser apenas um executor de currículo, o professor se configura como um intelectual transformador, cuja prática é construída a partir de decisões que determinam o quê, o porquê e para que ensinar. Assim, ao promover a mediação entre o aluno e o conhecimento, a prática pedagógica realiza a função social da escola, favorece a apropriação crítica dos saberes e, por conseguinte, a formação de cidadãos autônomos, aptos a intervir e a reconfigurar a própria realidade social.

Dessa forma, a prática pedagógica pode ser definida como o conjunto de estratégias, ações e métodos que podem ser utilizados para orientar o processo de ensino-aprendizagem. Não se trata apenas da aplicação dos conteúdos curriculares, mas também da interação, do planejamento, da reflexão e da adaptação às particularidades dos alunos e do contexto escolar.

2.2 Bases Legais, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas: Fundamentos para a Formação nos Anos Iniciais

A formação inicial de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto brasileiro, é orientada por um conjunto de marcos legais que estabelecem diretrizes, princípios e fundamentos para a organização curricular dos cursos de licenciatura, com destaque para o curso de Pedagogia. Esse arcabouço normativo tem como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que define os parâmetros gerais para a formação docente no país.

Conforme disposto em seu artigo 62, a formação de professores para atuar na Educação Básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena, admitindo-se, como formação mínima para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, a modalidade normal em nível médio:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, Art.62)

A partir desse marco, a licenciatura em Pedagogia consolida-se como a principal via de formação para a atuação nos anos iniciais, assumindo uma configuração que privilegia a interdisciplinaridade e a articulação entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas. Tal configuração, contudo, não se estabelece de forma isolada, sendo complementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), especialmente as Resoluções nº 1/2006 e nº 2/2015. Esta última introduz uma reorganização significativa na estrutura dos cursos de formação docente ao definir a carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas entre prática como componente curricular, estágio supervisionado, conteúdos científico-culturais e atividades de aprofundamento:

Art. 13. A carga horária de 3.200 h deverá ser distribuída da seguinte forma: I – 400 h de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II – 400 h dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica; III – 2.200 h de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV – 200 h de atividades teórico-práticas de aprofundamento.” (Res. CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015)

Segundo Lino (2021), essa resolução não apenas reestrutura a carga horária, mas também define a valorização institucional dos docentes como um eixo formativo. Esse movimento normativo, criado de maneira colaborativa com a comunidade educacional (Gatti *et al.*, 2019), representa uma resposta crítica a uma formação padronizada e tecnicista, configurando-se como um espaço de disputas sob a regulação das políticas públicas.

No âmbito dessas transformações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, assume um papel central na redefinição das orientações curriculares da Educação Básica. Ao estabelecer um conjunto de competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, a BNCC orienta não apenas o que deve ser ensinado, mas também os sentidos atribuídos ao processo educativo. Tal orientação

desloca o foco do ensino centrado na transmissão de conteúdos para uma perspectiva que enfatiza a mobilização de conhecimentos em contextos diversos, articulando dimensões cognitivas, sociais e culturais da aprendizagem.

A BNCC assume um papel fundamental ao indicar diretrizes para a organização dos conteúdos e das práticas pedagógicas, enfatizando a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as relações socioespaciais e atuar de forma consciente na realidade em que vivem. Dessa forma, o documento não apenas orienta "o que ensinar", mas também contribui para a reflexão sobre o "porquê" e o "para que" ensinar, dialogando diretamente com a intencionalidade pedagógica discutida neste estudo.

Ao estabelecer um conjunto de competências e habilidades essenciais, a BNCC propõe uma reorganização do processo educativo, deslocando o foco para a formação integral dos estudantes. Nesse contexto, torna-se necessário compreender o significado dos conceitos de competência e de habilidade, uma vez que tais noções orientam a estrutura do documento e fundamentam as práticas pedagógicas que dele decorrem.

O conceito de competência refere-se à mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

As habilidades, por sua vez, dizem respeito às aprendizagens específicas que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, expressando aquilo que são capazes de fazer a partir dos conhecimentos adquiridos. Elas envolvem a aplicação prática desses conhecimentos em diferentes situações, permitindo que os estudantes interpretem, analisem e atuem sobre a realidade de forma crítica e reflexiva.

Nesse sentido, a Competência Geral 1 da BNCC estabelece que os alunos devem:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p.9).

A BNCC explicita a função social da educação ao estabelecer, na Competência Geral 10 (Responsabilidade e Cidadania), que os estudantes devem “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10).

Tal competência reforça o compromisso da escola com a formação de sujeitos críticos e participativos, ao mesmo tempo que evidencia a necessidade de articulação entre currículo

e realidade social, reafirmando o papel do professor como mediador no processo de formação cidadã.

No caso dos anos iniciais, a organização curricular implica a necessidade de uma atuação docente capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, traduzindo seus conteúdos em práticas pedagógicas acessíveis às crianças. Essa exigência evidencia uma tensão relevante no campo da formação docente: de um lado, a tradição polivalente dos cursos de Pedagogia; de outro, a crescente demanda por aprofundamento nos conhecimentos específicos de cada área. Tal contradição aponta para limites estruturais na formação inicial, que nem sempre oferece condições adequadas para o domínio conceitual e didático-metodológico requerido pela BNCC.

Nesse contexto, a atuação docente nos anos iniciais demanda a articulação entre conhecimentos interdisciplinares e práticas pedagógicas contextualizadas e reflexivas. Tal exigência implica a capacidade do professor de interpretar criticamente o território em que a escola se insere, compreender os contextos socioculturais dos estudantes e mobilizar diferentes recursos didáticos com vistas à promoção de aprendizagens significativas, que integrem dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

Embora a BNCC estabeleça diretrizes fundamentais para a formação dos estudantes, é importante considerar que sua efetivação no cotidiano escolar depende de múltiplos fatores, como as condições de trabalho docente, a formação inicial e continuada e as dinâmicas institucionais. Assim, sua implementação não pode ser compreendida de forma descolada da realidade concreta da escola. Desse modo, as dificuldades observadas na prática pedagógica não podem ser atribuídas exclusivamente aos professores, mas devem ser compreendidas como expressão de determinações históricas e estruturais mais amplas.

No que se refere ao ensino de Geografia nos anos iniciais, as orientações da BNCC destacam a importância do desenvolvimento do pensamento espacial, da leitura e da interpretação de representações cartográficas e da compreensão do conceito de lugar. Tais objetivos demandam do docente não apenas o domínio didático, mas também a apropriação consistente dos conceitos fundamentais da área, o que reforça a necessidade de uma formação inicial que contemple, de maneira mais aprofundada, os saberes específicos das disciplinas escolares.

Dessa forma, a BNCC não se configura apenas como um documento orientador das práticas pedagógicas, mas também como um referencial que incide diretamente sobre a organização dos cursos de formação docente. Ao estabelecer parâmetros para o que deve ser

ensinado na Educação Básica, o documento tensiona os currículos das licenciaturas, exigindo maior articulação entre a formação pedagógica e o domínio dos conteúdos específicos. Tal movimento evidencia a necessidade de repensar a formação inicial de professores, de modo a superar fragilidades históricas e responder às demandas contemporâneas da educação.

Nesse sentido, a BNCC não se configura apenas como referência para o trabalho em sala de aula, mas também como um parâmetro para a formação inicial e continuada dos docentes, o que reforça a exigência de que os cursos formadores abordem de forma mais contundente os saberes específicos das áreas do conhecimento.

Os estudos indicam uma disparidade entre o que é exigido por lei, o que ocorre nas instituições formadoras e a realidade das escolas. Segundo as investigações, as disciplinas específicas, como Geografia, História e Ciências, aparecem de forma bastante limitada nos currículos dos cursos de Pedagogia. Gatti (2009) critica essa situação, observando que os cursos priorizam uma formação mais generalista, sem uma ligação relevante entre os conteúdos pedagógicos e os conhecimentos específicos das disciplinas.

No início do Ensino Fundamental, essa questão se torna ainda mais complexa, uma vez que, nesse período, é essencial que o professor atue de maneira interdisciplinar e com competência em todas as áreas do conhecimento.

Apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) reconhecerem a extensão da formação do professor, na prática, não se assegura um aprofundamento nos conteúdos das disciplinas escolares. Dessa maneira, essa configuração da formação inicial pode gerar tensões no exercício do trabalho docente, especialmente diante das múltiplas demandas atribuídas ao pedagogo nos anos iniciais.

Em alguns contextos, a formação tende a assumir um caráter mais formal e prescritivo, com ênfase no cumprimento de exigências institucionais, o que pode limitar a articulação com os desafios concretos da prática docente:

Há um descompasso entre a estrutura das instituições formadoras e as exigências concretas da prática docente. O que se tem é uma formação frequentemente burocrática e desarticulada das necessidades reais da escola pública. (Saviani, 2005, p.112)

Portanto, é essencial revisar os currículos e as metodologias de formação para que os futuros professores possam atuar com maior autonomia teórico-metodológica.

Tardif (2002) defende que os professores possuem uma variedade de conhecimentos profissionais, porém os cursos de formação geralmente priorizam os conhecimentos pedagógicos gerais, deixando os saberes específicos das disciplinas em segundo plano.

Os programas de formação de professores tendem a tratar os saberes docentes de maneira genérica, desconsiderando os saberes específicos das disciplinas escolares que os professores irão ensinar. (Tardif, 2002, p.35)

Callai (2013) também menciona a distância entre a formação teórica e a prática real na escola, destacando que o processo de formação de professores é permeado por várias tensões. Essas tensões aparecem, por exemplo, entre o que os professores gostariam de ensinar e o que os licenciandos esperam aprender em seus cursos, assim como entre as concepções e práticas universitárias e as que são experimentadas no ambiente escolar. Essa distância evidencia uma desconexão entre a teoria apresentada na formação inicial e as exigências reais da prática docente:

As tensões ocorridas no ensino nos cursos de formação dos professores têm nesta reflexão o início de uma caracterização. Percebe-se que são muitas e que se delinham quase que exclusivamente a partir das necessidades surgidas do/ no trabalho profissional, ou seja, da prática escolar no cotidiano da escola. É muito claro também, no entanto, que os cursos no nível de formação docente apresentam grandes dificuldades de tratar das questões de sala de aula. Na Geografia não é diferente. (Callai, 2013, p.90)

O que se constata à luz desses autores é que a formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para garantir a construção de práticas docentes eficazes e transformadoras:

O professor é um profissional em formação constante. Trata-se de levar em conta nos processos formativos que a formação inicial não é suficiente para uma atuação profissional de qualidade; ao contrário, a formação deve ser contínua, permanente, e deve ocorrer também nos diferentes espaços de atuação profissional, ou seja, nas escolas. (Cavalcanti, 2012, p.18, grifo da autora)

Assim, Assim, a formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, principalmente nos anos iniciais, em que se faz necessária uma abordagem interdisciplinar que considere as diversas realidades socioculturais dos estudantes.

Nesse contexto, são essenciais os programas de formação continuada que reconheçam a prática docente como uma oportunidade para a reflexão e a pesquisa.

A Pedagogia é entendida como a ciência que estuda o fenômeno educativo. Por isso, é indispensável que essa formação envolva não apenas o domínio teórico sobre a educação e a análise crítica das práticas escolares, mas também o compromisso com a formação integral dos indivíduos. O curso de Pedagogia precisa proporcionar ao futuro educador o domínio de

conhecimentos que ultrapassem as técnicas de ensino, englobando também os aspectos históricos, filosóficos, políticos e sociais da educação.

[...] a pedagogia não se resume a um curso, antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. Assim, o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões (Libâneo, 2006, p.849).

Libâneo ressalta que a Pedagogia não se limita à formação acadêmica formal, mas é um campo vasto de conhecimentos que une teoria e prática para a formação do ser humano. O autor deixa claro que seu foco principal é entender e pensar de maneira sistemática sobre o fenômeno educativo em todas as suas dimensões, incluindo diversos contextos e práticas.

Os conhecimentos de que dispõe o professor no trabalho docente nos anos iniciais, assim, têm particularidades que tornam essa atuação distinta daquela dos demais níveis de ensino.

Uma de suas características principais é o modelo em que um só professor faz a mediação das aprendizagens em várias áreas do conhecimento.

A identidade profissional do pedagogo, segundo Nóvoa (1997), constitui-se como um processo que se desenvolve ao longo do tempo, fundamentado nas experiências formativas dos professores, nas condições institucionais em que trabalham e na maneira como se inserem em suas comunidades escolares.

Essas características destacam a relevância de compreender a docência nos anos iniciais como uma atividade complexa, que integra conhecimentos acadêmicos e saberes adquiridos na prática cotidiana, ambos voltados para a formação integral dos estudantes.

Quando essa discussão é trazida para o contexto do ensino de Geografia nos anos iniciais, é possível observar que os saberes docentes, conforme Tardif (2002), se concretizam de uma maneira específica. O conhecimento disciplinar impõe ao professor a necessidade de entender, de forma aprofundada, noções essenciais da Geografia — lugar, paisagem, território, região e espaço geográfico — e de saber articulá-las com as experiências dos alunos, atribuindo-lhes significado. O conhecimento pedagógico é ativado ao escolher abordagens de ensino que estimulem a curiosidade e promovam a observação, a análise e a interpretação do ambiente vivido, utilizando, por exemplo, mapas, fotografias, jogos e excursões. O conhecimento experiencial se revela quando o docente adapta as atividades com base em situações reais previamente vivenciadas em sala de aula, empregando exemplos cotidianos dos alunos e incorporando os saberes prévios que eles detêm.

Por outro lado, o saber curricular orienta a seleção e a organização dos conteúdos, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos oficiais. Isso garante que o ensino de Geografia cumpra seu papel de contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua posição no espaço geográfico.

É fundamental ressaltar que as limitações conceituais e metodológicas identificadas nesta análise não devem ser interpretadas como uma falha individual dos docentes, mas como reflexo de um problema estrutural na formação de pedagogos e professores no Brasil. Conforme argumenta Libâneo (2010), a identificação do curso de Pedagogia prioritariamente com a docência gerou um “reducionismo conceitual” e um “esvaziamento da teoria pedagógica”. Esse cenário compromete a densidade dos conteúdos específicos, uma vez que se tenta formar especialistas e docentes em um currículo sobrecarregado, resultando em uma “descaracterização do campo teórico-investigativo”. Portanto, a dificuldade no trato dos conceitos geográficos nos anos iniciais decorre de um sistema que, ao reduzir a Pedagogia à prática de ensino vulgarizada, retira do profissional as condições para “pedagogizar” a ciência e convertê-la, com rigor, em matéria de ensino.

2.3 O Ensino da Geografia Escolar e a Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental desempenha um papel fundamental na formação das crianças, pois contribui para a compreensão do espaço, da natureza e das relações sociais em seu entorno. A prática pedagógica adequada permite que os alunos desenvolvam habilidades de observação, interpretação e reflexão sobre o mundo que os cerca: “A prática pedagógica em Geografia colabora para a formação de cidadãos, ligando a experiência dos alunos aos conteúdos da escola e possibilitando uma atitude crítica em relação à realidade” (Cavalcanti, 2012, p.46)

Ao abordar como vivências e experiências podem ser transformadas, Cavalcanti (2012) afirma que é função social da escola transformar as experiências informais e fragmentadas em aprendizagens organizadas, possibilitando ao estudante compreender o espaço em suas múltiplas dimensões e agir sobre ele de forma intencional.

Assim, a Geografia escolar, especialmente quando guiada por uma prática pedagógica intencional, vai além de simplesmente localizar ou memorizar informações geográficas; trata-se de desenvolver a capacidade do estudante de compreender o espaço, a alfabetização geográfica. Segundo Callai (2013), a alfabetização geográfica é o caminho pelo qual o aluno

aprende a entender o espaço vivido e a reconhecer-se como parte dele, atribuindo sentido às paisagens, aos lugares e às relações espaciais que o cercam.

De acordo com Silva e Silva (2018), citando Callai (2010), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o foco principal do trabalho docente é a alfabetização, entendida em sentido estrito como a aquisição da leitura e da escrita. Porém, as autoras explicitam que o ensino de Geografia é frequentemente relegado a um segundo plano. Isso resulta na realização de pouco ou nenhum trabalho nessa área do conhecimento, levando à não apreensão de conceitos importantes que constituem a própria vida dos alunos.

Nesse sentido, Silva e Silva (2018) baseiam-se em Straforini (2002, p. 96), que afirma:

Sabemos que nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental as aulas de Geografia, assim como das outras disciplinas que não sejam Português e Matemática, ocupam um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da escola. Sabemos que isso decorre da falta de discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do grande problema na formação dos professores das séries iniciais, que assumem as suas dificuldades perante a discussão teórica das referidas disciplinas (Straforini, 2002, *apud* Silva; Silva, 2018, p.243).

Diante disso, Silva e Silva (2018) afirmam que é necessário possibilitar que as crianças construam os conceitos essenciais à sua vivência, incluindo os próprios da ciência geográfica: espaço, território, lugar, paisagem, região, natureza e sociedade, “pois pensar o ensino de Geografia nos anos iniciais, a partir de sua função alfabetizadora, é resgatar o seu próprio objeto, o espaço, inserindo-se numa perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura do mundo” (Silva; Silva, 2018, p. 244).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça o papel da Geografia nos anos iniciais ao destacar a importância de desenvolver, desde cedo, competências que permitam ao aluno compreender o espaço geográfico. Nesse sentido, a alfabetização em Geografia articula-se às Competências Gerais da Educação Básica, especialmente àquelas que promovem o pensamento crítico, a valorização do conhecimento e a formação de uma consciência cidadã e ambiental.

O início da alfabetização geográfica se dá, principalmente, a partir das experiências e do espaço que cercam o estudante, o que torna esse processo bastante significativo. O dia a dia, os caminhos, as interações e os cenários atuam como um laboratório fundamental, no qual o aluno, mesmo nos anos iniciais, começa a atribuir significados aos conceitos de lugar, distância e vizinhança.

Uma prática pedagógica mais efetiva deve começar pelo concreto e pelo experiencial, utilizando o que a criança já sabe sobre seu “chão” para, gradualmente, ampliar sua compreensão do mundo em escalas maiores e mais complexas, assegurando que o aprendizado seja relevante e baseado na realidade em que ela vive.

Ao abordar a intencionalidade do professor na organização da atividade pedagógica, recorre-se a Callai (2013), que afirma que o ensino dessa disciplina não deve ser feito de forma improvisada ou aleatória, mas a partir de escolhas fundamentadas em quatro aspectos inter-relacionados: o que ensinar, como ensinar, por que ensinar e para quem ensinar.

Assim, a autora destaca a criteriosa seleção do que vem a ser o núcleo da Geografia (o conteúdo); das metodologias, técnicas e práticas adotadas (o como), que devem ser escolhidas para potencializar a aprendizagem; da intencionalidade pedagógica (o porquê), que ultrapassa a obrigatoriedade da grade curricular e abrange o papel social e formador da Geografia na compreensão do mundo; e do perfil, das necessidades e do contexto dos alunos (o para quem), que direcionam todas as demais escolhas, garantindo um ensino significativo e contextualizado.

A clareza desses pressupostos é fundamental para orientar o trabalho do professor:

O que se ensina em Geografia, como, porque e para quem se ensina é preciso estar claramente estabelecido. Em *o que* – emerge o conteúdo a ser abordado, que é o *corpus* da disciplina, que decorre da especificidade que tem a demarcação necessária que possa se dizer *isso é Geografia*. O *como* diz respeito aos modos que serão utilizados, dizem das técnicas e das práticas. O *porque* responde à motivação que se tem para ensinar Geografia, que pode advir simplesmente do fato de ser uma disciplina escolar, mas também da importância que consideramos e do papel que possa ter na formação de gerações. O *para quem* é o fundamental – pois sabendo a quem estamos ensinando podemos ter mais clareza na definição dos elementos anteriores. (Callai, 2013, p.18, grifos do original)

As metodologias aplicadas no ensino de Geografia nos anos iniciais devem privilegiar o caráter investigativo e exploratório da aprendizagem. Atividades como a observação do entorno e do bairro, a produção de mapas mentais e maquetes, e o uso de jogos didáticos e tecnologias digitais, como imagens de satélite e aplicativos de localização, contribuem para desenvolver o pensamento espacial e consolidar a alfabetização geográfica de forma lúdica e significativa.

A proposta de Castrogiovanni e Silva (2020), “Desenho do Parque de Diversões”, em *(Re)fazendo a Cartografia Escolar*, ilustra que é fundamental valorizar a linguagem espacial dos alunos e o trabalho em grupo no ensino de Geografia. Ao desenharem o parque a partir de instruções orais, as crianças relacionam noções de direção, posição e distância,

promovendo a transição de um vocabulário “caseiro” para uma linguagem cartográfica mais técnica.

As crianças, tanto quanto os adultos, precisam manejar relações espaciais em sua vida cotidiana, em sua localização ou na busca de objetos ou, mais em geral, na manipulação de objetos, nos deslocamentos em um bairro ou na cidade, mas também em sua própria casa, na construção ou no uso de diversos objetos, nas informações espaciais que demandam ou recebem, e ainda nas instruções para realizar atividades, etc. (Saiz, 2006, p.143 *in* Castrogiovanni; Silva, 2020, p.123).

Cavalcanti (2012) esclarece que a prática de ensino é executada por indivíduos que carregam experiências pessoais, emoções, crenças e conhecimentos do dia a dia, os quais são utilizados durante o trabalho e se convertem em instrumentos teórico-práticos de ação.

Outros aspectos importantes são promover o sentimento de pertencimento e identidade, valorizar a diversidade cultural e ambiental e incentivar a consciência ecológica. Quando o aluno entende que o espaço é fruto das interações entre o ser humano e a natureza, ele aprende a valorizar o meio ambiente e a se ver como parte dele: “Esse sentimento de pertencimento é importante na vida dos homens, para que eles possam se reconhecer como sujeitos de sua própria existência e consigam exercer sua cidadania” (Callai, 2013, p. 30).

A prática de ensino também deve estimular a interdisciplinaridade, conectando a Geografia a outras disciplinas, como História, Ciências da Natureza e Matemática, enriquecendo as oportunidades de aprendizado.

Conforme as orientações da BNCC:

Tendo por referência esses conhecimentos das próprias crianças, o estudo da Geografia, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, concorre para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios. O estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço. (BRASIL, 2018, p.367).

A BNCC (2018, p. 353-381) define, nesse sentido, sete competências específicas, tanto para a área de Ciências Humanas quanto para o componente curricular de Geografia do Ensino Fundamental. No que diz respeito à Geografia, o documento também traz as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades, que estão organizados separadamente para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e para os anos finais (6º ao 9º ano).

Os objetos de conhecimento, por sua vez, referem-se aos conteúdos, conceitos e temas específicos que estruturam o ensino em cada área do conhecimento. Indicam aquilo que deve ser abordado no processo de ensino-aprendizagem, servindo como base para o desenvolvimento das habilidades. Dessa forma, constituem o elo entre os conteúdos escolares e as ações que os estudantes devem realizar, orientando a organização curricular e o planejamento docente.

Nesse contexto, no Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano), as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades de Geografia estão assim organizados:

Quadro 1 – BNCC: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Ano	Unidades temáticas	Objetos de conhecimentos	Habilidades
1º	Sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. (EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.
		Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. (EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).
	Conexões e escalas	Ciclos naturais e a vida cotidiana	(EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.
	Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. (EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.
	Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referência	(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras. (EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.). (EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.
2º	Sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive. (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.

		Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.
	Conexões e escalas	Experiências da comunidade no tempo e no espaço	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.
		Mudanças e permanências	(EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.
	Mundo do trabalho	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	(EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.). (EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.
	Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. (EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua). (EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	(EF02GE11) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.
3º	Sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. (EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
	Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.
	Mundo do trabalho	Matéria-prima e indústria	(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.
	Formas de representação e pensamento espacial	Representações cartográficas	(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica. (EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação e consumo	(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.
		Impactos das atividades humanas	(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os

			problemas ambientais provocados por esses usos. (EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável. (EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.
4º	Sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural Processos migratórios no Brasil Instâncias do poder público e canais de participação social	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. (EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
	Conexões e escalas	Relação campo e cidade Unidades político-administrativas do Brasil Territórios étnico-culturais	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas. (EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência. (EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
	Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade Produção, circulação e consumo	(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade. (EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.
	Formas de representação e pensamento espacial	Sistema de orientação Elementos constitutivos dos mapas	(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas. (EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.
5º	Sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. (EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
	Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.

			(EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.
	Mundo do trabalho	Trabalho e inovação tecnológica	(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços. (EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação. (EF05GE07) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.
	Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.
		Representação das cidades e do espaço urbano	(EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).
		Diferentes tipos de poluição	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
		Gestão pública da qualidade de vida	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.

Fonte: elaborado pelas autoras, outubro 2025, com base na BNCC. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/geografia-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>

A análise do Quadro 1 evidencia que a organização da Geografia nos anos iniciais, conforme proposto pela BNCC, está estruturada de forma progressiva e articulada, contemplando diferentes dimensões do conhecimento geográfico. Observa-se que as unidades temáticas abrangem desde a relação do sujeito com seu lugar de vivência até a compreensão de dinâmicas mais amplas, como território, redes e questões socioambientais.

Os objetos de conhecimento e as habilidades indicam uma ênfase no desenvolvimento de capacidades de observação, comparação, interpretação e análise do espaço geográfico, sempre vinculadas à realidade dos estudantes. Essa estrutura revela a intencionalidade de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, ao mesmo tempo que exige do professor uma atuação que articule conteúdos, metodologias e práticas capazes de responder à complexidade do conhecimento geográfico.

A prática pedagógica, nesse âmbito educacional, demanda que o docente construa ambientes de aprendizagem significativos e inclusivos, de modo a favorecer a integração e a

considerar, portanto, as dimensões conceituais e a subjetividade que compõem o fazer docente.

Para que o planejamento e o ensino de Geografia nos anos iniciais sejam realmente eficazes, é indispensável uma visão integradora entre conteúdos, métodos e sujeitos envolvidos no processo.

Diante dessa perspectiva integradora, a interdisciplinaridade no ensino de Geografia nos anos iniciais é fundamental para promover uma aprendizagem conectada à realidade dos alunos. Nessa fase da educação, as crianças estão em processo de construção de conhecimentos básicos sobre o mundo, e integrar a Geografia a outras áreas — como História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa — permite uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos. Ao relacionar diferentes saberes, o aluno passa a perceber que o conhecimento não está fragmentado, mas interligado.

Além disso, a abordagem interdisciplinar contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise. Por exemplo, ao estudar o meio ambiente, é possível articular conceitos geográficos a conteúdos de Ciências, discutindo questões como preservação, sustentabilidade e os impactos da ação humana.

Outros exemplos concretos dessa aplicação ocorrem no estudo do entorno escolar. Ao realizar um trabalho de campo ou uma caminhada exploratória pelo bairro, o docente pode desdobrar a experiência em múltiplas frentes interdisciplinares. Inicialmente, a leitura de placas, nomes de ruas e estabelecimentos comerciais durante o trajeto une a percepção do espaço à alfabetização funcional, permitindo que o estudante não apenas decifre letras, mas compreenda o significado social e espacial daquelas palavras em seu contexto vivido. Em seguida, a construção de maquetes ou mapas mentais do trajeto casa-escola exige a aplicação prática de noções de proporção, escala, lateralidade (direita/esquerda) e contagem, transformando conceitos matemáticos abstratos em ferramentas de representação da realidade. Por fim, a observação dos ciclos da natureza no lugar (períodos de chuva, tipos de vegetação local ou o curso de um riacho próximo) permite discutir impactos ambientais e sustentabilidade a partir de problemas reais e visíveis para a criança.

Outro ponto importante é que a interdisciplinaridade torna as aulas mais dinâmicas e significativas. Atividades que envolvem leitura de textos, interpretação de mapas, produção de desenhos e resolução de problemas estimulam diferentes capacidades e tornam o processo formativo mais participativo. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, o professor promove não apenas a apropriação de conteúdos, mas também o desenvolvimento de

habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Isso prepara o estudante para compreender melhor o mundo e atuar de forma consciente na sociedade.

O professor, longe de ser um mero cumpridor de currículo, é um intelectual transformador, cuja intervenção se entrelaça a escolhas éticas e políticas que definem o que, por que e para que se ensina. Portanto, quando se estabelece a mediação entre o aluno e o saber, a prática pedagógica exerce a função social da escola, permitindo que os estudantes se apropriem criticamente dos conhecimentos e, por conseguinte, se tornem cidadãos autônomos, capazes de intervir e transformar a própria realidade social.

A Geografia nos anos iniciais não se limita à localização dos lugares e à mera descrição de suas características; trata-se de formar sujeitos que leem o mundo, compreendem as interações socioespaciais e intervêm de forma crítica e responsável. A prática pedagógica, nesse sentido, é uma ação planejada e transformadora, na qual o docente desempenha o papel de mediador da aprendizagem e de agente político, dedicado à formação de cidadãos críticos, engajados e conscientes de seu papel no contexto em que estão inseridos.

Neste capítulo, abordou-se a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito ao ensino de Geografia, considerando seus alicerces teóricos, suas dimensões formativas e suas implicações para o pensamento espacial e a consciência cidadã das crianças. Evidenciou-se que a Geografia escolar nos anos iniciais possui uma função social insubstituível, que é a de transformar vivências e experiências dos alunos em aprendizagens capazes de promover a alfabetização geográfica. Contudo, a disciplina enfrenta o desafio de ser frequentemente relegada a um papel secundário no cotidiano escolar.

A superação dessa carência e a garantia de que as crianças construam conceitos essenciais à sua vivência dependem de uma prática pedagógica intencional e planejada, conforme o modelo proposto por Callai. Assim, o professor, ao privilegiar metodologias que partem do concreto e do experiencial, torna-se o mediador que articula os saberes prévios dos alunos ao conhecimento científico, exercendo o papel social da escola na formação de cidadãos autônomos.

Capítulo 3: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE NA GEOGRAFIA

Entendemos que as principais categorias de análise da Geografia são ferramentas fundamentais para a compreensão do espaço em que vivemos. Elas auxiliam na organização do pensamento geográfico e possibilitam compreender as relações entre a sociedade e o espaço, bem como interpretar os fenômenos que ocorrem no mundo de forma mais crítica e significativa. Por meio das categorias da Geografia, é possível compreender a dinâmica territorial, os processos sociais e naturais e as transformações do espaço ao longo do tempo.

Na primeira seção, discutimos o lugar como categoria da Geografia que possibilitou estabelecer as distinções conceituais entre lugar e local, além de compreender as abordagens (Clássica, Quantitativa, Humanista e Crítica) que moldaram sua definição como um espaço dinâmico, vivido, marcado pelo afeto, pela identidade, pela materialidade e pelas contradições das relações socioespaciais globais. Nesse percurso, fundamentamo-nos em autores como Milton Santos (1996), Saquet e Silva (2008), Moreira e Hespanhol (2007), entre outros, para refletir sobre as categorias paisagem, território, região e lugar.

Na segunda parte, abordamos o lugar vivido como ponto de partida para a Educação Geográfica, o que possibilitou uma análise da relevância pedagógica do dia a dia do aluno, considerando-o como base para a construção do conhecimento geográfico nos anos iniciais. Para tanto, baseamo-nos nas propostas de autores como Callai, Cavalcanti, Castellar (2012), Callai (2013) Cavalcanti (2012), e outros, sempre ressaltando o lugar vivido como ponto de partida para o desenvolvimento do pertencimento, da identidade e da alfabetização geográfica. Mostramos, também, que essa perspectiva inicial precisa ser intencionalmente expandida, superando a visão localista e articulando o específico (o lugar) às dimensões regional e global, de acordo com o que exige a categoria da Totalidade (Santos, 1996), para se alcançar uma leitura crítica do mundo e uma educação para a cidadania que integre os saberes cotidianos ao conhecimento científico organizado.

Assim, a Geografia, como ciência que investiga o espaço geográfico, baseia-se em categorias fundamentais que orientam a análise e a interpretação dos processos que ocorrem no espaço. tais categorias de análise geográfica consideram os elementos físicos, humanos, econômicos, sociais e culturais, sendo paisagem, território, região e lugar as quatro principais.

Entretanto, antes de introduzirmos as categorias, é fundamental esclarecer o conceito que serve de base para toda a disciplina: o espaço geográfico. É nesse espaço que se concretizam as interações entre a sociedade e a natureza, sendo este o objeto de estudo da

Geografia. Para interpretar o mundo, é preciso identificar os elementos naturais e as ações humanas que modificam o espaço constantemente.

De acordo com Milton Santos (1996, p. 226), o espaço geográfico é “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”, sendo imprescindível o uso de referenciais teóricos que permitam uma compreensão tanto da sua materialidade quanto das relações sociais que se desenrolam nele. Com isso, as categorias de análise tornam-se fundamentais para a construção do conhecimento geográfico.

O espaço é dinâmico e está em constante transformação, resultado das práticas sociais, das relações de produção, do uso das tecnologias e das condições naturais. Santos (1996, p. 63), ao citar Martin Krampen (1979, p. 25), afirma que o espaço pode ser visto como “um palco onde os humanos entram em relação com outros homens e com objetos”, isto é, o espaço é a arena e o produto das ações humanas, carregando marcas históricas e sociais. Saquet e Silva (2008), ao analisarem as principais obras de Milton Santos, evidenciam que o autor reelabora conceitos como território, paisagem, configuração territorial e lugar, utilizando categorias como forma, função, estrutura, processo e totalidade para explicar a organização espacial. Além disso, destacam que Santos compreende o espaço como construção social e histórica e o território como resultado de relações de poder e de diferentes formas de uso, ressaltando a importância da totalidade e do tempo histórico para a compreensão dos fenômenos espaciais.

Encontrar uma definição única para espaço, ou mesmo para território, relata Milton Santos, é tarefa árdua, pois cada categoria possui diversas acepções, recebe diferentes elementos de fora que toda e qualquer definição não é uma definição imutável, fixa, eterna; ela é flexível e permite mudanças. Isso significa que os conceitos têm diferentes significados, historicamente definidos, como ocorreu com o espaço e com o território. (Saquet e Silva, 2008, p.30)

A porção da configuração territorial que nos é visível é denominada paisagem. Para Santos (2006, p. 67), esta “é o conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área. A rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão”.

Para o autor, ela difere do espaço, pois “a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima”. (Santos, 2006, p.66)

A paisagem se dá como um conjunto de objetos reais -concretos. Nesse sentido a paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal. O espaço é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única. Cada paisagem se caracteriza por uma dada distribuição de formas-objetos, providas de um conteúdo técnico específico. Já o espaço resulta da intrusão da sociedade nessas formas-objetos. Por isso, esses objetos não mudam de lugar, mas mudam de função, isto é, de significação, de valor sistêmico. A paisagem é, pois, um sistema material e, nessa condição, relativamente imutável: o espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente. (Santos, 2006, p.67)

Conforme Santos (2006), aquilo que se observa guarda as marcas de como a sociedade se organizou em diferentes épocas. Trata-se de um registro que evidencia as mudanças históricas e a maneira como os grupos sociais interagiram com a natureza ao longo do tempo: “Na verdade, paisagem e espaço são sempre uma espécie de palimpsesto onde, mediante acumulações e substituições, a ação das diferentes gerações se superpõe” (Santos, 2006, p. 67).

O território envolve a ideia de apropriação e poder sobre um determinado espaço. Pode ser entendido como o espaço demarcado e controlado por relações políticas, econômicas e sociais. Para Raffestin (1993), o território é o espaço apropriado por um ator social, o que implica domínio, gestão e identidade.

Assim, o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. No entanto, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar historicamente, bem como acontecer uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais complexo. (Saquet e Silva, 2008, p.31)

No que diz respeito à categoria de região, recorremos a uma definição clássica da Geografia, segundo a qual uma região é uma parte do espaço geográfico que apresenta certa homogeneidade em relação a características físicas, econômicas, culturais ou políticas. Com essa categoria, podemos entender processos de diferenciação e integração no espaço, o que permite comparações entre várias áreas.

Entretanto, conforme Cunha (2000), existem autores que consideram amplo o conceito de região. O caráter geopolítico pode variar conforme o período histórico e as circunstâncias específicas, abrangendo questões políticas, econômicas, culturais e físicas. A capacidade de integração da região oferece um alcance mais amplo em comparação com outros conceitos espaciais.

Cunha (2000) aborda a recente revalorização do conceito de região em meio à globalização, sugerindo uma atualização teórico-metodológica para a Geografia e outras ciências sociais. Nesse novo olhar, a região deixa de ser vista apenas como uma área

homogênea e se torna um conceito mais abrangente, uma fração do espaço geográfico que funciona como acumulador espacial de causalidades e catalisador de relações e convenções: “algumas alternativas e possibilidades do conceito de região passam pela consideração da região enquanto fração do espaço geográfico catalizadora de determinadas relações e convenções como um ator social fundamental na transformação de comunidades regionais e locais” (Cunha, 2000, p. 53).

Em sua revisão teórica, Contel (2015) ilustra que a região foi definida a partir de uma perspectiva natural, levando em consideração fatores como clima, relevo e vegetação, até abordagens que destacam redes urbanas, eventos históricos e as dinâmicas econômicas globais. O autor enfatiza que essas diversas interpretações afetam diretamente as maneiras de entender e planejar o espaço, demonstrando que a região não é uma realidade imutável, mas uma construção que envolve elementos físicos, sociais, políticos e econômicos. Dessa maneira, ao reconstituir esse trajeto conceitual, Contel sublinha a atualidade da região como uma categoria analítica essencial, especialmente no que tange à discussão sobre a regionalização de políticas públicas, incluindo a área da saúde.

A região atua como um agente ativo, promovendo e moldando as interações sociais e as normas ou regras compartilhadas. Ela tem o poder de influenciar processos de transformação, não sendo apenas um reflexo da sociedade, mas um agente que gera mudanças: “[...] a região geográfica assim concebida é considerada uma entidade concreta, palpável, um dado com vida, supondo, portanto, uma evolução e um estágio de equilíbrio” (Gomes, 1995, p. 57 apud Contel, 2015, p. 45).

Reconhecendo que todas as categorias de análise constituem elementos essenciais para a sustentação do arcabouço teórico da Geografia, propomo-nos, neste estudo, a desenvolver uma reflexão acerca daquela considerada central ao campo disciplinar: o lugar.

O lugar é a porção do espaço dotada de significados próprios, vivido e percebido pelos indivíduos. Na análise geográfica, o lugar possibilita articular o concreto e o subjetivo, aproximando o conhecimento científico da vivência cotidiana: “O lugar pode ser compreendido como uma construção social, fundamentado nas relações espaciais diretas, no cotidiano e na articulação entre a cooperação e o conflito” (Moreira; Hespanhol, 2007, p. 48).

As categorias apresentadas não devem ser compreendidas de forma isolada, mas interligadas. O espaço se materializa em lugares, que são percebidos por meio das paisagens, inseridos em territórios e organizados em regiões. A abordagem integrada é primordial para que seja possível apreender a complexidade da organização espacial. Conforme afirmam

Saquet e Silva (2008), por meio da análise das obras de Milton Santos, cada categoria possui diversos significados, e qualquer definição é flexível e permite mudanças.

3.1 O Lugar como categoria da Geografia

Na Geografia, o conceito de lugar pode ser abordado sob distintas perspectivas (clássica/tradicional, quantitativa, crítico-marxista, humanista, entre outras) e por diferentes autores: Friedrich Ratzel e Paul Vidal de la Blache, na vertente clássica/tradicional; Richard Chorley e Peter Haggett, na quantitativa (que defendia a matematização do espaço); David Harvey (embora no início da carreira tenha representado a corrente quantitativa) e Milton Santos, na perspectiva crítico-marxista; e Yi-Fu Tuan, na humanista, entre outros.

No enfoque humanista e afetivo, por exemplo, Yi-Fu Tuan define o lugar pela sua dimensão afetiva, na qual se dá importância à experiência, aos sentimentos, à identidade e ao sentido subjetivo que os indivíduos e grupos atribuem a uma porção do espaço: “O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (Tuan, 1983, p. 6).

O conceito de lugar expande-se para além da localização física, englobando o que Pereira (2016) define como lugaridades: as diversas formas de “ser” e “estar” no mundo que são mediadas pelos sentidos e pela afetividade. Conforme destaca a autora, as lugaridades são construídas no cotidiano, nas trocas simbólicas e na maneira como cada sujeito interpreta o espaço em que está inserido: “As lugaridades são expressões das vivências cotidianas, da relação dialógica dos seres em movimento com lugares e caminhos. É expressão visível da microterritorialidade” (Holzer, 2013 apud Pereira, 2016, p. 31).

Na perspectiva crítico-marxista, Milton Santos discute o lugar como o centro do cotidiano, da técnica, das normas e da globalização. Trata-se do espaço em que se manifestam as desigualdades e as relações de poder, onde os sujeitos produzem o espaço e ocorrem as práticas reais e abstratas.

Assim, o conceito de lugar constitui-se como uma das categorias fundamentais de análise espacial, ao lado de território, região e paisagem. Contudo, para compreender adequadamente o conceito, é fundamental inicialmente distingui-lo de “local”, pois, embora ambos se relacionem com o espaço, apresentam significados distintos.

O local diz respeito a um ponto ou área do espaço geográfico, com uma delimitação objetiva (coordenadas, endereço, limites de propriedade), sem a necessidade de um laço

afetivo. Segundo Santos (1996), o local é uma fração do espaço com suas particularidades, mas também parte de um contexto maior de interações globais.

O lugar é mais do que um ponto no espaço. Representa o espaço vivido e é o local em que se estabelecem vínculos afetivos e identitários entre as pessoas e o espaço. Tuan (1983) define o lugar como um espaço dotado de significado, destacando que a experiência vivida transforma o espaço em lugar.

Enquanto o local pode ser visto como a parte do espaço geográfico que possui materialidade e características objetivas, o lugar, segundo Santos (1996), vai além disso ao ser o ponto de encontro e o cenário das interações sociais e do cotidiano. O lugar é, portanto, o local que, ao receber o sistema de ações e a história dos sujeitos, é transformado em um espaço de vivência e, simultaneamente, em depositário final dos fenômenos globais. Assim, a articulação entre as teorias se estabelece: o ponto de partida afetivo e vivido (Geografia Humanista) é a base para a análise do lugar como a instância particular em que se manifestam as contradições da Totalidade (Geografia Crítica).

Massey (2017) afirma que grande parte da nossa percepção geográfica é construída mentalmente, pois carregamos conosco imagens do mundo, do país em que vivemos e até de espaços próximos, como ruas vizinhas.

Para Massey (2000), o conceito de lugar deve ser compreendido como um processo dinâmico, constituído pelas interações e movimentos, humanos e não humanos, que nele ocorrem. Não é estático, cercado por limites bem definidos, mas sim um lugar que existe em constante relação com outros lugares, e essas relações são essenciais para a sua constituição. Além disso, é marcado por multiplicidades e heterogeneidades, abrigando diferentes identidades, relações e conflitos internos, cujas especificidades resultam de múltiplas interações e circunstâncias históricas que, ao longo do tempo, moldam e reconfiguram sua constituição.

Estamos sempre, inevitavelmente, construindo espaços e lugares. As coesões temporárias das articulações de relações, os fechamentos parciais e provisórios, as práticas repetidas que modelam seu caminho para se tornarem fluxos estabelecidos, estas formas espaciais refletem necessárias fixações de comunicação e identidade. (Massey, 2008, p.248)

A ideia de lugar foi entendida de maneiras distintas, refletindo as transformações nos paradigmas da ciência geográfica e interagindo com campos como a filosofia, a sociologia, a antropologia e a fenomenologia.

No determinismo (Friedrich Ratzel) e no possibilismo (Paul Vidal de la Blache) da Geografia Clássica, o lugar era concebido de forma descritiva, ou seja, como uma posição geográfica com características naturais e humanas. Essa visão limitava-se a listar atributos físicos e sociais, desconsiderando a dimensão subjetiva ou simbólica.

A Geografia Quantitativa ou Teorética, que surgiu nas décadas de 1950 e 1960 (representada por autores como Richard Chorley e Peter Haggett), moldou a percepção do espaço. Embora o lugar não fosse o conceito central, essa corrente, fundamentada no positivismo lógico e na análise espacial, dedicava-se ao local como um ponto objetivo, quantificável e neutro em termos afetivos, priorizando modelos, leis e a distribuição espacial dos fenômenos. Essa ênfase na localização precisa e na análise objetiva do espaço físico e funcional — que se limitava a inventariar atributos (como na Geografia Clássica) — estabeleceu um forte contraste com a dimensão subjetiva e simbólica que seria posteriormente resgatada pela Geografia Humanista, a qual buscava interpretar o lugar pela ótica da experiência e do sentido.

A partir da década de 1970, com a emergência da Geografia Humanista, o lugar passou a ser interpretado pela ótica da experiência e do sentido, inspirando-se na fenomenologia e na filosofia existencial.

Conforme Moreira e Hespanhol (2007), essa perspectiva, que se baseia na fenomenologia e no existencialismo, considera o lugar como o “mundo da vida”, o qual é influenciado pela percepção, pelos valores e pela intencionalidade da consciência. De acordo com as autoras, Relph, Tuan, Holzer e Buttimer definem o lugar em suas dimensões materiais, simbólicas e afetivas, como resultado da interação do sujeito com a coletividade e com o ambiente. O sentido de lugar, que se refere à identidade, ao enraizamento e à familiaridade, bem como à partilha de memórias e experiências, pode ser intensificado ou modificado por transformações sociais e espaciais. A intersubjetividade e o afeto, ou seja, a condição de *insideness*, diferenciam os lugares de simples espaços, pois atribuem significados que moldam a percepção e a vivência:

Para Tuan (1983), o lugar é marcado por três palavras-chave: percepção, experiência e valores. Os lugares guardam e são núcleos de valor, por isso eles podem ser totalmente apreendidos através de uma experiência total englobando relações íntimas, próprias (insider) e relações externas (outsider). (Moreira e Hespanhol, 2007, p.51)

Embora a subjetividade ocupe uma posição privilegiada, para Moreira e Hespanhol (2007), é fundamental unir variáveis internas e externas, em busca de um entendimento que

não se restrinja à dimensão fenomenológica. As autoras, então, buscam a complementaridade com a Geografia Crítica, que entende o lugar como uma construção social e propõe a análise a partir de pares dialéticos (interno/externo, local/global).

Com o desenvolvimento da Geografia Crítica e das abordagens marxistas, o lugar passou a ser compreendido como resultado das relações sociais e das contradições do sistema capitalista. Segundo Milton Santos (1996), o lugar deve ser analisado tanto em sua relação com o global quanto em suas particularidades, sendo, ao mesmo tempo, cenário e produto de processos socioespaciais. O autor destaca que “o lugar é o espaço vivido, no qual se manifestam as relações sociais e em que se concretizam as ações humanas”.

Na Geografia Crítica, o lugar deixa de ser visto apenas como o espaço vivido, de tendência fenomenológica, e tende a ser considerado uma construção social. Autores como Carlos (1996, 2001), Harvey (1996) e Santos (1994; 2004) são alguns expoentes que abordam o lugar a partir do materialismo histórico e dialético. (Moreira e Hespanhol, 2007, p.52)

De acordo com Santos (1994), o lugar é definido por uma rede de objetos e ações interligadas, cujas relações de causa e efeito constituem um contexto capaz de influenciar tanto os elementos internos já existentes quanto aqueles que serão incorporados posteriormente.

O lugar apresenta dimensões que se relacionam: a materialidade, que envolve os elementos físicos e estruturais, como infraestrutura, construções e condições naturais; a identidade, ligada à construção simbólica e cultural, marcada por histórias, memórias e significados compartilhados; e o pertencimento, que diz respeito ao vínculo afetivo estabelecido por indivíduos e grupos, influenciando seu senso de comunidade e enraizamento.

A materialidade, a identidade e o pertencimento são fundamentais para se compreender como diferentes lugares podem gerar variadas experiências e significados, mesmo em um mesmo contexto geográfico.

Apesar de a Geografia Humanista e a Geografia Crítica possuírem fundamentos conceituais distintos — em que a primeira é orientada para a experiência individual e subjetiva dos sujeitos no espaço vivido, e a segunda é voltada para as estruturas sociais, políticas e econômicas que produzem o espaço —, ambas reconhecem o lugar como elemento principal para a compreensão da realidade espacial. A convergência entre as perspectivas crítica e humanista possibilita uma leitura mais abrangente e complexa, que analisa, simultaneamente, as dimensões afetiva e simbólica do vivido e as contradições, conflitos e

desigualdades gerados pelas dinâmicas do capital e da globalização. Integrando essas abordagens, o lugar pode ser compreendido não apenas como expressão de sentimentos e memórias, mas também como espaço de confronto, enfrentamento e transformação social.

Corroborar-se, nesta pesquisa, uma compreensão do lugar sob uma perspectiva integradora, articulando contribuições das abordagens crítica e fenomenológica. No entanto, assume-se maior proximidade com a perspectiva humanista, especialmente a partir das formulações de Yi-Fu Tuan, ao reconhecer o lugar como um espaço privilegiado da experiência, da afetividade e da construção de vínculos de pertencimento.

Sem desconsiderar a dimensão crítica, incorpora-se também a compreensão de que o lugar se configura como ponto de materialização de processos mais amplos, conforme discutido por Milton Santos, permitindo a articulação entre o vivido e a totalidade social. Ainda assim, é na dimensão do sensível e do experiencial que esta pesquisa encontra seu principal eixo de sustentação, ao entender que a leitura do mundo se inicia pela leitura do cotidiano.

3.2 O Lugar Vivido na Educação Geográfica

Considerando a relevância da categoria de lugar para a Geografia, direciona-se a atenção aos anos iniciais da escolarização, etapa em que o ensino da disciplina pode se apoiar no lugar vivido como ponto de partida privilegiado para a construção do conhecimento.

A infância é um período em que se observa diretamente o entorno, como a casa, a rua, o bairro e a escola, espaços nos quais a criança forma seus primeiros laços emocionais e de aprendizagem com o mundo. É nesse espaço de proximidade, repleto de significados e experiências cotidianas, que o estudante começa a compreender conceitos essenciais como distância, direção, vizinhança, território e pertencimento.

A relevância do lugar como eixo analítico é destacada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino geográfico nos anos iniciais a partir do espaço vivenciado pelos alunos. Essa orientação pedagógica conecta-se à Geografia Humanista, ao valorizar as experiências cotidianas e os laços afetivos. De modo específico, a ênfase da BNCC na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, que investiga os conceitos de pertencimento e identidade, entrelaça-se de forma significativa com as dimensões simbólicas e afetivas do lugar. Ademais, é o desenvolvimento do pertencimento e da valorização do espaço em que vivem que fundamenta, posteriormente, a compreensão discente do lugar sob

a ótica da Geografia Crítica, permitindo reconhecer como suas identidades e relações cotidianas (o particular) se articulam a processos socioespaciais mais amplos e globais.

Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. (BRASIL, 2018, p.362)

De acordo com pesquisas em didática da Geografia realizadas por pesquisadoras brasileiras como Lana de Souza Cavalcanti, Helena Copetti Callai e Sonia Maria Vanzella Castellar, o lugar é essencial para a aprendizagem, uma vez que é nesse espaço cotidiano que os alunos criam laços, constroem suas identidades e aprimoram seu pensamento geográfico. As autoras traduzem a complexa noção de lugar, que entrelaça os aspectos emocionais e experienciais (Geografia Humanista), as interações sociais e de poder (Geografia Crítica) e sua natureza dinâmica e relacional (Massey), em uma proposta pedagógica concreta. Essa proposta baseia-se no espaço vivido do estudante como um ponto de partida formativo, possibilitando que ele se reconheça como protagonista de sua própria trajetória. Entretanto, a potência desse trabalho está na possibilidade de, a partir dessa base concreta, expandir a compreensão dos estudantes para outras dimensões, conectando o cotidiano a fenômenos mais amplos, globais e críticos.

Lugar é onde vivemos, moramos, trabalhamos, enfim, onde acontece nossa vida. Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são o resultado da vida em sociedade, dos homens na busca pela sobrevivência e pela satisfação de suas necessidades significa “estudar o lugar para compreender o mundo”. (Callai, 2010a in Callai, 2013, p.25)

A casa, a escola, o bairro e a comunidade formam os primeiros pontos de referência espacial para as crianças. A partir desses espaços, é possível desenvolver habilidades de localização (noção de posição e direção), identificação (reconhecimento de elementos geográficos) e comparação (relações de semelhança e diferença em relação a outros lugares). Além disso, o trabalho pedagógico com o espaço próximo fortalece o sentimento de pertencimento.

O processo de alfabetização em geografia, nos primeiros anos de escolarização ou na educação infantil, começa no momento em que as crianças reconhecem lugares e identificam objetos e fenômenos organizados em espaços vividos, concebido e percebidos. [...] (Callai; Cavalcanti; Castellar, 2012, p.81).

É imprescindível que, desde os primeiros anos de escolarização, os alunos sejam apresentados a conceitos essenciais da Geografia, como tempo, lugar e localização, conforme ressaltam Callai, Cavalcanti e Castellar (2012). A aprendizagem significativa ocorre quando o conhecimento escolar se articula às experiências reais das crianças, possibilitando que elas formem conceitos temporais (como duração curta e longa, presente e passado) e espaciais (como proximidade e distância, localização e simultaneidade). As autoras também mencionam, apoiando-se na pesquisa de Gersmehl e Gersmehl (2011), que é viável desenvolver o raciocínio espacial desde cedo, por meio do uso de jogos, mapas e representações gráficas.

Para Callai (2013), o estudo do lugar como categoria da Geografia deve considerar o cotidiano dos alunos e o contexto escolar como fundamentos da aprendizagem. O lugar vivido é o ponto de partida para que a criança se reconheça como sujeito de sua própria vida e história, construindo sua identidade e o sentimento de pertencimento no processo educativo:

[...] O estudo do lugar como possibilidade de aprender Geografia considera o cotidiano da vida dos alunos e o contexto escolar como fundamentos. Neste sentido, lugar e cotidiano são abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã e para a construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases da aprendizagem da Geografia na escola básica. (Callai, 2013, p.20)

A autora ressalta que a disciplina deve propiciar condições para que os estudantes desenvolvam instrumentos intelectuais capazes de interpretar sua própria espacialidade, o que implica compreender sua própria vida.

[...] O lugar onde vivem nossos alunos precisa ser compreendido para que se possa trabalhar na escola. Ensinar Geografia deve então, para melhor cumprir o papel que lhe cabe, resultar na oferta de condições para que os alunos possam construir as ferramentas intelectuais para compreender a sua espacialidade. Isto é, compreender sua vida. [...] (Callai, 2013, p.17)

A Geografia escolar tem a tarefa de mediar esse diálogo entre o vivido e o saber cientificamente elaborado, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de identificar e questionar as dinâmicas socioespaciais que estruturam o mundo em que estão inseridos.

Em resumo pode-se afirmar que a paisagem de um lugar é resultado de dados físicos que decorrem da natureza, como a vegetação, o relevo, a hidrografia, o clima; mas também de outros, que são os edificados: os prédios, as ruas, os caminhos, as praças, os monumentos, os símbolos. E há também a História e as diversas histórias particularizadas, a memória, a simbologia que expressam os sentimentos, a cultura do lugar. Esta (cultura) é a síntese; é o que dá identidade. (Callai, 2013, p.29)

O cotidiano, ao ser incorporado como objeto de aprendizagem, favorece a articulação entre a experiência vivida e o raciocínio abstrato, possibilitando ao estudante avançar na compreensão das escalas espaciais e temporais por meio da linguagem, do pensamento simbólico e da representação.

A capacidade de raciocínio está também articulada com a capacidade de generalizar e, por isso que consideramos que o espaço do cotidiano possui um valor didático relevante como objeto de aprendizagem e, conseqüentemente a escala espacial e temporal. Isso porque ao se aproximar a reflexão sobre a realidade vivenciada ou conhecida pelo aluno na aula facilita a integração da experiência diária em um raciocínio mais abstrato o qual se pode realizar por meio do domínio da linguagem, do pensamento simbólico e da representação espacial. (Callai; Cavalcanti; Castellar, 2012, p.83).

Outro aspecto relevante é que Callai (2013) amplia a noção de “entorno” da escola, mostrando que ele não se restringe à vizinhança física, mas abrange também as relações sociais, culturais e afetivas que constituem o cotidiano dos estudantes. Para a autora, esse cotidiano, ao ser tomado como referência, configura-se como espaço de produção cultural, no qual se constroem identidades, o sentimento de pertencimento e a consciência de lugar.

Contudo, diante do desafio de trabalhar com o mundo da vida, Callai (2013) reforça, do ponto de vista da formação cidadã, que a pesquisa escolar pode ser um instrumento para a construção da autonomia intelectual, permitindo que os estudantes aprendam a ler o espaço como texto, a reconhecerem-se nele e a compreenderem sua participação como sujeitos sociais:

A pesquisa como procedimento para conhecer o *lugar* pode ser uma forma de trabalhar com o mundo da vida. Para tanto, pode-se levantar as seguintes questões: Como ler a realidade? O que e como ler? Como conhecer o que está no lugar? Como entender as paisagens que ali se configuram? Como observar e reconhecer nossas histórias no espaço? Como reconhecer nos lugares os resultados materializados de nossas vivências? (Callai, 2010 in Callai, 2013, p.25)

Embora o lugar em que se vive seja um ponto de partida essencial para o ensino de Geografia nos anos iniciais, é preciso destacar que o uso exclusivo dessa referência pode limitar a aprendizagem. Se a educação continuar limitada apenas ao entorno da criança, casa, escola e bairro, pode-se gerar uma perspectiva localista, que não consegue conectar o cotidiano a fenômenos de maior abrangência. Para compreender o espaço, é preciso ir além de uma perspectiva estritamente local, considerando diversas escalas (local, regional, nacional e global) na análise. O desafio consiste em integrar a análise do espaço próximo,

carregado de emoções e experiências, à abstração gradual, essencial para compreender outras dimensões, como a regional, a nacional e a global.

Esse movimento, que transita do conhecido para o desconhecido e do palpável para o intangível, possibilita que os estudantes realizem não apenas uma leitura crítica do seu território, mas também compreendam como esse território se relaciona com outros, que são interdependentes e mais abrangentes, visando a uma formação cidadã mais integral.

Assim, a Totalidade, conceito fundamental na Geografia Crítica de Milton Santos, é indispensável. A investigação do lugar deve servir como ponto de partida para explorar as diversas escalas geográficas, uma vez que o lugar, como cenário da vida cotidiana, é também o espaço no qual as forças e contradições do mundo se revelam. Dessa forma, a Totalidade é alcançada quando o aluno, partindo da sua vivência singular, consegue apreender as interconexões sociais, políticas e econômicas que transformam o seu lugar e que, por sua vez, o articulam ao global: “Aliás, o lugar é o depositário final dos eventos” (Santos, 2003 apud Moreira; Hespanhol, 2007, p. 48).

Há uma crítica à homogeneização cultural e espacial promovida pela globalização e pela influência dos grandes meios de comunicação e das grandes corporações. Callai (2005) defende a importância de estudar o lugar como uma forma de resistência e de afirmação da identidade local:

Nesse sentido, estudar o lugar, como contrapartida ao movimento de homogeneização produzido pela mídia e pela ação concreta das grandes empresas, pode ser interessante por dois motivos. Primeiro, pelo fato de que, mesmo em um mundo globalizado, as idéias universais só se concretizam nos lugares, e não no global, no geral. Depois, porque assim se pode perceber que nossa ação pode ser efetiva e eficaz, dependendo do jogo de forças em que se insere, e que os homens podem não ser apenas cobaias ou partes de uma estrutura na qual não têm o direito de pensar e de tomar atitudes que lhes pareçam adequadas. Ao se reconhecer o lugar como parte de nossa vida, como um dado que nos permite criar uma identidade e termos a idéia de pertencimento, será possível agir para o grupo, e não apenas para servir a interesses externos. (Callai, 2005, p.242)

Sob essa ótica, Callai (2013) ressalta a importância da dimensão escalar como ferramenta de análise capaz de ampliar a compreensão da realidade, evitando interpretações fechadas e localistas.

Assim sendo, trabalhar com uma dimensão escalar torna-se uma exigência, capaz de superar a interpretação localista e fechada que impede o encontro de explicações para o que vai acontecendo. E a escala social de análise precisa estar clara e referenciar todo e qualquer estudo, pois além do global/mundial e do local, temos também níveis intermediários que são o regional e o nacional. E o universal está presente em todos esses recortes, que são espaciais, mas também políticos, administrativos, culturais e sociais. Cada lugar está inserido numa rede que comporta essa escala de análise e, por isso, a articulação dos fatos, fenômenos e

forças reais e/ou virtuais tem de ser reconhecida e considerada em seu contexto. (Callai, 2013, p.25)

Callai (2013) aponta a escala de análise como método essencial para compreender a realidade e como uma postura investigativa que exige do aluno (e do pesquisador) a busca pelas interligações entre os vários níveis de análise (local, regional, global, social, natural, histórico), a fim de compreender as causas e os motivos (próximos ou distantes) de um fenômeno geográfico. É uma escolha consciente, determinada pelos objetivos de estudo:

Talvez seja importante deixar claro o que se entende por escala social de análise. Ao trabalharmos com recortes espaciais, estamos definindo lugares que poderão ter extensões diversas e constituições diferenciadas (região, nação, mundo, por exemplo). Os fenômenos acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente num lugar. As explicações não estão apenas no lugar, mas em todos os outros níveis da escala de análise. Dessa forma, trabalhar com o conceito de lugar na escola significa entendê-lo no contexto em que se insere. (Callai, 2013, p.26)

Cada lugar se encontra dentro de contextos mais amplos, nos quais interagem aspectos políticos, administrativos, culturais, sociais e econômicos. Dessa forma, o universal se revela no particular, e a compreensão de um fenômeno só é viável ao se reconhecer essa conexão entre diferentes níveis.

Para complementar a visão crítica e evitar a rigidez do conceito de lugar, a contribuição de Massey (2000) é indispensável no Ensino Fundamental, pois a autora define o lugar como um processo em constante transformação, e não como algo fixo, sendo moldado pelas interações e pelos movimentos (sociais e naturais). O lugar não é um espaço isolado; está sempre interligado a outros espaços. Internamente, o lugar é caracterizado por uma variedade de identidades, diferenças e tensões. Tais especificidades não são isoladas, mas fruto da interação de várias relações, acontecimentos e condições históricas que, ao longo do tempo, configuram esse contexto.

Esse ponto de vista indica que o espaço de vida do aluno — a própria sala de aula ou o bairro em que mora — não é uma “ilha”, mas um “nó” em uma densa rede de interconexões que o conectam ao mundo. Um exemplo didático é mostrar como a sala de aula é transformada pela internet ou pelos produtos consumidos. Desse modo, a criança pode conceber o lugar em que vive como um espaço em transformação, compreendendo que a identidade de um lugar depende, essencialmente, das relações que mantém com o mundo.

O professor dos anos iniciais pode propor, por exemplo, que os alunos elaborem um desenho do parquinho da escola. A partir dessa proposta, as crianças identificam pontos de referência importantes em seu cotidiano, situam objetos uns em relação aos outros e iniciam

a compreensão de noções simples sobre a organização do espaço, como próximo/distante, dentro/fora, em cima/embaixo e direita/esquerda. Esse tipo de atividade permite que as crianças estabeleçam uma ligação entre o espaço que vivenciam e suas primeiras ideias sobre a representação desse espaço, o que constitui um importante avanço no processo de alfabetização geográfica.

Castrogiovanni e Silva (2020), na obra *(Re)fazendo a Cartografia Escolar*, apresentam um percurso didático que tem como objetivo ler o parque de diversões por meio das visões oblíqua e vertical, dando início à alfabetização cartográfica. Os autores baseiam-se em Piaget e Inhelder (1993) para afirmar que o desenho supõe a construção de uma imagem distinta da própria percepção. As visões vertical, horizontal e oblíqua correspondem às formas pelas quais a criança percebe o objeto; ao diferenciar essas perspectivas, inicia-se o processo de alfabetização cartográfica:

[...] As relações projetivas exigem a projetividade do sujeito, ou seja, o seu deslocamento mental para um outro local e, então, estabelecer relação espacial. Se colocar no lugar do outro no plano social também é uma projetividade. (Castrogiovanni; Silva, 2020, p.106)

Além dos mapas e da exploração do ambiente escolar, outras estratégias pedagógicas podem enriquecer a consciência espacial das crianças e aprofundar a compreensão da categoria de lugar.

Os alunos podem realizar caminhadas exploratórias nos arredores da escola, observar diretamente diferentes elementos da paisagem (naturais e construídos) e registrar suas observações em cadernos de campo ou com o auxílio de fotografias. Em seguida, essas constatações podem ser organizadas em painéis coletivos, estabelecendo relações entre as transformações percebidas e as dinâmicas sociais e históricas do bairro.

Outra possibilidade didática consiste na confecção de maquetes e modelos tridimensionais da área em que os estudantes residem, possibilitando a reprodução de casas, praças, ruas e outros locais de interesse mediante o uso de materiais recicláveis. Essa prática favorece a compreensão da organização espacial, da posição relativa entre os elementos e das noções de escala e proporção.

O trabalho com narrativas orais e ilustrações constitui, igualmente, um recurso fundamental para a exploração do lugar. O professor pode propor que as crianças compartilhem lembranças e narrativas sobre lugares que têm significado para elas — como a praça em que costumam brincar, a casa dos avós ou a feira do bairro —, contribuindo para valorizar as vivências cotidianas e fortalecer o sentimento de pertencimento.

O professor pode, ainda, recorrer a recursos tecnológicos e a outras linguagens multimodais, a exemplo do *Google Earth* ou de aplicativos de mapas interativos, para estabelecer comparações entre o espaço em que os alunos vivem e outros lugares do município ou do país. Isso expande a noção de escala e incentiva o pensamento relacional entre o local e o global, como sugerem Callai (2013) e Massey (2008).

A prática pedagógica inclusiva em Geografia encontra nas geotecnologias um suporte fundamental para a mediação do conhecimento. Ao possibilitar a aproximação visual (*zoom*) de locais de interesse afetivo do estudante, como a praça em que um aluno com deficiência intelectual (DI) costuma brincar, a ferramenta transforma o espaço abstrato em espaço percebido e vivido. Essa estratégia permite que o aluno com DI visualize sua realidade em uma escala ampliada, favorecendo a alfabetização geográfica por meio da afetividade e do estímulo visual. Como defende Callai (2013), o sentimento de pertencimento é essencial para que os sujeitos se reconheçam em sua própria existência; assim, ao trazer o lugar de vivência para o centro da sala de aula, a Geografia exerce sua função social, garantindo um ensino que é, simultaneamente, tecnológico e humanizado.

Essas práticas, ao integrarem a observação, a representação e a reflexão crítica, possibilitam que as crianças experimentem o conceito de lugar de forma concreta, simbólica e emocional, constituindo um percurso formativo fecundo para a alfabetização geográfica e o desenvolvimento da cidadania.

No que se refere à alfabetização, a introdução dos conteúdos geográficos já nos primeiros anos do Ensino Fundamental é um caminho significativo para potencializar a aprendizagem das crianças. Nesse momento, ler e escrever deixam de se restringir à decodificação de palavras e passam a constituir instrumentos de compreensão do mundo: “Partindo do fato de que a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra, a principal questão é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo” (Callai, 2005, p.232).

Como afirma Callai (2013, p.28), “ao aprender a ler, lendo as palavras e incorporando seu significado, a criança está construindo as ferramentas para ler o mundo”. Sendo assim, alfabetizar não se resume à aquisição da linguagem escrita, mas pode ser também um movimento de leitura do lugar em que se vive, permitindo à criança perceber as relações sociais, culturais e espaciais que o constituem.

Ao chegar à escola, ela vai aprender a ler as palavras, mas qual o significado destas, se não forem para compreender mais e melhor o próprio mundo? A par do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, podemos acrescentar o desafio de ter prazer em compreender o significado social da palavra – o que significa ler para além da palavra em si, percebendo o conteúdo social que ela traz, e, mais ainda,

aprender a produzir o próprio pensamento que será expresso por meio da escrita. E se, quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive. Compreender a escrita como o resultado do pensamento elaborado particularmente por cada pessoa é diferente de simplesmente escrever copiando. E aprender a representar o espaço é muito mais que simplesmente olhar um mapa, uma planta cartográfica. Saber como fazer a representação gráfica significa compreender que no percurso do processo da representação, ao se fazerem escolhas, definem-se as distorções. As formas de projeção cartográfica e o lugar de onde se olha o espaço para representar não são neutros, nem aleatórios. Trazem consigo limitações e, muitas vezes, interesses, que importa manter ou esconder. (Callai, 2005, p.233)

A alfabetização, mediada pela Geografia, transforma-se em um processo que envolve não apenas o domínio do código linguístico, mas também a capacidade de ler o mundo e desenvolver o pensamento crítico sobre a realidade vivida.

Um argumento forte para que os conteúdos da Geografia sejam trabalhados já nos anos iniciais da escolarização é que ao aprender a ler, lendo as palavras e incorporando seu significado, a criança está construindo as ferramentas para ler o mundo. Então, por que não fazer a alfabetização pela leitura do lugar para compreender mais e melhor o próprio mundo? Além do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, pode-se acrescentar o prazeroso desafio de compreender o significado social da palavra. Isto significa ler para além da palavra em si, percebendo o conteúdo social que ela traz; mais que isto ainda, aprender a produzir o próprio pensamento que poderá ser expresso por meio da escrita. (Callai, 2013, p.28)

Contudo, a autora ressalta que a aprendizagem não deve se restringir às questões sociais, devendo contemplar também os conceitos e conteúdos específicos da disciplina:

[...] Mas não é preciso restringir a discussão à questão social, pode-se discutir questões que são específicas do conteúdo da disciplina Geografia, por exemplo, em vez de “ditar para o aluno”, ou mesmo ler em um livro, ou responder a perguntas a partir de um texto, realizar a leitura do espaço. E a partir daí trabalhar com os conceitos envolvidos – no caso, rio, riacho, córrego, lençol freático, lixo, poluição, de gradação ambiental, degradação urbana, cidade, riscos ambientais. A leitura do espaço permite que se faça o aprender da leitura da palavra, aprendendo a ler o mundo. A partir daí a geografia pode trabalhar com os conceitos que são próprios do seu conteúdo. (Callai, 2005, p.234)

Freire (1989) defende que a alfabetização deve partir do universo vocabular dos grupos populares e estar carregada da significação de sua experiência existencial. Ao utilizar uma palavra do cotidiano do aluno, o educador a insere em uma situação concreta. Antes de os estudantes verem a palavra escrita, são desafiados a realizar a decodificação ou “leitura” dessa imagem. Uma representação visual pode atuar como um recurso mediador, permitindo aos grupos populares uma leitura mais crítica de sua própria realidade e experiência de vida, antes mesmo de passarem à leitura da palavra escrita.

A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura palavra. (Freire, 1989, p.13-14)

Segundo essa visão crítica, alfabetizar vai além da decodificação da palavra escrita: trata-se, fundamentalmente, de uma leitura do mundo. Ao empregar a palavra geradora “tijolo” em uma ilustração de um grupo de pedreiros erguendo uma casa, o educador convida o estudante a analisar criticamente sua própria realidade. Esse tijolo, que materializa fisicamente o seu trabalho, adquire um sentido de experiência vivida e de contradição no espaço.

O operário, ao atuar na edificação de moradias para terceiros, tem a oportunidade de refletir criticamente sobre sua própria situação, seja pela ausência de moradia própria, seja pela considerável distância entre sua residência e o local de trabalho, além da dependência do transporte público coletivo.

A partir dessa reflexão acerca da espacialidade de sua vida, o objeto em análise — o tijolo — deixa de ser neutro e torna-se um elemento mediador da conscientização sobre a injustiça social e geográfica. A leitura crítica do espaço geográfico, que constitui a função social da Geografia, articula-se à percepção crítica do mundo vivido, a qual antecede a leitura da palavra, constituindo-se em um instrumento de ação contra-hegemônica.

Essa leitura da realidade reflete-se na Geografia Crítica ao evidenciar a apropriação desigual do espaço:

:

Tá vendo aquele edifício, moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Era quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz, desconfiado
“Tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?”
Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido

Dá vontade de beber
 E pra aumentar o meu tédio
 Eu nem posso olhar pro prédio
 Que eu ajudei a fazer. (Ramalho, 1992, s.p.)

A vivência do trabalhador — responsável pela geração de riqueza e pela edificação da cidade (o tijolo freiriano), embora este seja excluído dela (o “cidadão”) — expõe as contradições do sistema. A diferença entre produzir e possuir, um abismo social e geográfico, é capturada com precisão poética na canção *Cidadão*, de Santos (1992), interpretada por Zé Ramalho. Essa questão evidencia a exclusão da classe trabalhadora em relação à habitação e ao uso do espaço urbano, atuando como uma forte representação da injustiça socioespacial e demonstrando a urgência de uma leitura crítica do mundo.

A leitura do mundo como meio de conhecimento se restringe à vida urbana, mas também se revela na interação do indivíduo com a natureza e o clima. A canção *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira (1947), exemplifica perfeitamente essa leitura: o fenômeno natural (a seca) funciona como um texto que, quando lido pelo camponês, orienta sua vida, sua cultura e seus costumes sociais.

O sertanejo interpreta o “olhar a terra ardendo” e o voo da ave migratória como o sinal incontestável de que o espaço se tornou economicamente inviável, o que força a migração (a perda do lugar). A interpretação da natureza, que leva o camponês a tomar sua decisão mais extrema, enfatiza a indissociabilidade entre sociedade e natureza.

A autora Araújo (2002) destaca a importância do diálogo freireiano, afirmando que "[...] o ato de conhecer verdadeiro só se dá quando o próprio educando, em relação com outros educandos e educadores, mediados pelo objeto que querem e precisam conhecer, dialogam em torno deste objeto" (Araújo, 2003, p.2, citando Freire, 2002, p.92).

Todavia, Callai (2005), através de Marques (1993), justifica que o processo de aprendizagem voltado para a leitura do espaço não segue regras ou técnicas ou métodos fixos definidos antecipadamente:

Nesse processo de aprender a ler, lendo o espaço, não há uma regra, um método estabelecido a priori, nem a possibilidade de elencar técnicas capazes de dar conta de cumprir o exigido: “articulam-se a teoria e a prática, os pressupostos ético-políticos da educação, os conteúdos conceituais e técnicas do ensino, com as características grupais e pessoais dos sujeitos em interação, nas condições concretas, conjunturais, de operacionalização” (Marques, 1993, apud Callai, 2005, p.235)

Na perspectiva de se considerar o lugar vivido pelos estudantes, Cavalcanti (2012) propõe uma “geografia do aluno” que valoriza os saberes que eles já possuem e estabelece

relações entre esses conhecimentos prévios e o conhecimento geográfico sistematizado na sala de aula. Para a autora, a escola pode ser compreendida como um espaço de encontro de culturas, no qual interagem saberes científicos e saberes cotidianos. Embora o conhecimento científico seja a referência central do trabalho escolar, o processo educativo envolve múltiplas formas de saber, manifestadas tanto na sala de aula quanto em outros ambientes escolares.

Nesse contexto, a Geografia escolar atua como uma mediação importante para possibilitar tais interações.

Cavalcanti (1998) rompe com a ideia de que a Geografia é apenas um conhecimento produzido em gabinetes ou restrito aos livros didáticos:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circular, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo geografias (no sentido de espacialidades) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas” (Cavalcanti, 1998, in Cavalcanti, 2012, p.45).

As ações mais simples, como circular, brincar ou trabalhar, envolvem o uso e a percepção do espaço. O ato de circular e interagir com a cidade e os bairros gera o senso de lugar — dimensão carregada de significado. O indivíduo não apenas usa o espaço, mas também constrói um saber sobre ele.

Em uma aula de cartografia, o docente pode propor que os alunos criem um mapa mental do trajeto que fazem diariamente de casa até a escola. Nesse momento, os estudantes colocam em prática os conhecimentos que possuem do seu cotidiano, sobre o espaço em que vivem, como ruas, praças, pontos de referência e os meios de transporte que utilizam. A partir disso, o professor começa a abordar questões de cartografia escolar, como escala, orientação e legenda. Os saberes dos alunos não são desconsiderados, mas articulados ao saber científico.

Conforme Cavalcanti (2012), é função social da escola converter experiências informais em aprendizagens organizadas, que ofereçam ao estudante a oportunidade de compreender o espaço em suas várias dimensões e de intervir nele de forma consciente. Assim, a prática pedagógica em Geografia colabora para a formação de cidadãos, ligando a experiência dos alunos aos conteúdos da escola e possibilitando uma atitude crítica em relação à realidade.

A Geografia é construída cotidianamente nas práticas sociais dos sujeitos. Ao se deslocarem, brincar, trabalhar e se relacionarem no espaço, as pessoas produzem lugares, definem territórios e constroem espacialidades que refletem suas experiências:

A prática cotidiana dos alunos, é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania. (Cavalcanti, 2012, p.45-46)

Callai (2005) apresenta a abordagem do diálogo como método central para a construção do conhecimento. A autora expande o conceito tradicional de diálogo (restrito às relações interpessoais) para incluir a relação do sujeito com seu meio. O diálogo deve ocorrer em pelo menos quatro frentes: com os outros, com o espaço, com a natureza e com a sociedade:

Pedagogicamente, portanto, o que importa é o estabelecimento e o exercício contínuo do diálogo – com os outros (professor, colegas, pessoal da escola, família, pessoas do convívio); com o espaço (que não é apenas o palco, mas também possui vida e movimento, uma vez que atrai, possibilita, é acessível ao externo); com a natureza e com a sociedade, que se interpenetram na produção e geram a configuração do espaço. (Callai, 2005, p.235)

O estudante é um sujeito ativo que constrói conhecimento não apenas ao interagir com outras pessoas, mas ao dialogar com o próprio mundo em que vive — com o espaço, a natureza e a sociedade.

A Geografia apresenta-se como um saber produzido socialmente, tanto nas práticas cotidianas quanto nas construções do pensamento. Quando se utiliza o lugar vivido como ponto de partida, o ensino dessa disciplina torna-se significativo, pois conecta os conteúdos escolares à realidade dos estudantes.

Examinar o entorno possibilita abordar questões relacionadas à natureza, ao uso do solo, à estrutura social e às práticas culturais, promovendo uma observação crítica e o reconhecimento da diversidade cotidiana. Essa perspectiva evidencia que o espaço é o resultado da interação entre as ações humanas e a natureza e, portanto, é passível de ser transformado pelos sujeitos: “não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo” (Santos, 2000, p.114 apud Callai, 2005, p.235).

Assim, o lugar vivido revela-se como uma base fundamental para o ensino de Geografia nos anos iniciais, uma vez que articula a educação crítica, a valorização da experiência discente, a leitura do mundo e do espaço por meio de conceitos teóricos, a aprendizagem vinculada à realidade vivida e a formação de sujeitos reflexivos para a compreensão da totalidade do mundo.

Neste capítulo, objetivou-se tratar das principais categorias de análise da Geografia, compreendendo-as como ferramentas fundamentais para a compreensão do espaço em que vivemos. Tais categorias auxiliam na organização do pensamento geográfico e possibilitam compreender as relações entre a sociedade e o espaço, bem como interpretar os fenômenos que ocorrem no mundo de forma mais crítica e significativa.

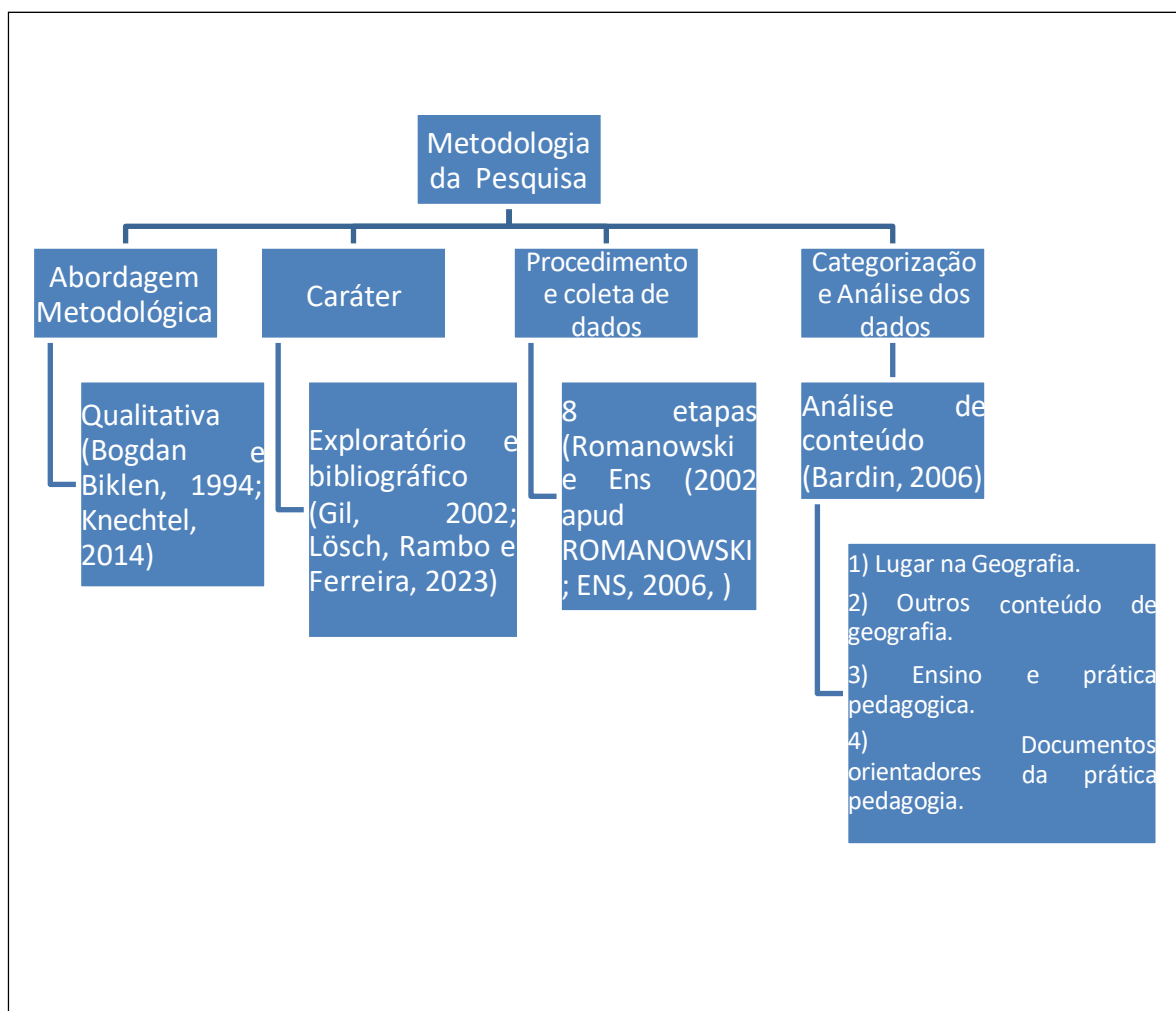
Conclui-se que a categoria de lugar se estabelece como o ponto de partida metodológico privilegiado para a Educação Geográfica nos anos iniciais. A partir de uma abordagem que integra as dimensões afetivas e simbólicas da Geografia Humanista às contradições socioespaciais e à Totalidade da Geografia Crítica, este capítulo demonstrou que as categorias de análise, especialmente o lugar, não são conceitos isolados. Pelo contrário, elas oferecem os recursos necessários para que o estudante consiga transitar de seu ambiente de experiência — isto é, do específico e do concreto — para a compreensão de escalas mais amplas, como a regional e a global.

4. Capítulo 4: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentam-se as etapas percorridas na construção desta dissertação, com ênfase em sua abordagem metodológica, nos procedimentos adotados para a coleta e a produção de dados, bem como no processo de categorização e análise das informações obtidas.

Na Figura 1, ilustra-se o fluxograma metodológico da pesquisa, o qual sintetiza a estrutura adotada por meio dos seguintes componentes: abordagem, caráter, procedimentos de coleta e categorização/análise dos dados.

Figura 1 – Fluxograma da Metodologia da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

4.1 Definição Metodológica

Esta pesquisa, mesmo apresentando dados quantitativos, alinha-se aos princípios da abordagem qualitativa, conforme descritos por Bogdan e Biklen (1994). Destaca-se, nesse contexto, que o pesquisador desempenha um papel central na investigação; os dados obtidos têm natureza essencialmente descritiva; o foco recai mais sobre a compreensão dos processos do que sobre os resultados; e a análise é conduzida por meio de um raciocínio indutivo, partindo das informações coletadas para a construção de interpretações.

Neste estudo a abordagem foi qualitativa. Para Knechtel (2014, p.101-102), as principais características da abordagem qualitativa são:

- a) ressalta a natureza socialmente construída da realidade;
- b) relação entre o pesquisador e o objeto de estudo;
- c) ênfase nas qualidades e nos processos, com destaque para a forma como a experiência social é criada e adquire significado;
- d) utiliza entrevistas e observação detalhada (métodos interpretativos);
- e) estuda casos específicos;
- f) valoriza as descrições detalhadas;
- g) faz uso de narrativas históricas, materiais biográficos e autobiográficos.

A pesquisa alinha-se, igualmente, ao caráter exploratório que se estabeleceu na fase inicial, voltado ao processo de coleta de informações e materiais de dissertações e teses acerca da temática de investigação (práticas pedagógicas do professor nos anos iniciais). Nesse caso, assume-se esse tipo de pesquisa pelas suas características relacionadas ao levantamento de dados, pois “a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato” (Gil, 2002, p. 41).

O procedimento adotado para a realização da pesquisa exploratória fundamentou-se em Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p. 11), sob a definição de “pesquisa da literatura especializada”, conceituada como:

Existe uma enorme quantidade de informações literárias disponíveis, bibliotecas, fontes on-line ou até mesmo banco de dados comerciais. As fontes podem incluir jornais, revistas, livros, documentos dos mais diversos órgãos, artigos, literaturas, relatórios, estatísticas publicadas, entre outras fontes.

Nesta pesquisa, o caráter exploratório esteve presente na busca de dados nas produções acadêmicas junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por meio do qual foram definidos parâmetros de busca condizentes com a temática da investigação: as práticas pedagógicas do professor nos anos iniciais.

O caráter bibliográfico deste estudo refere-se à forma como os dados foram constituídos a partir do levantamento de dissertações e teses, seguido da organização de um

quadro analítico com base na leitura e na interpretação desses materiais. Dessa forma, considerando que sua principal característica é o uso de fontes bibliográficas para a investigação, adota-se a definição de Gil (2002, p. 44), segundo o qual a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”, tendo como finalidade permitir ao pesquisador conhecer e refletir sobre os estudos já realizados acerca da temática.

A categorização e a análise dos dados foram realizadas com base no referencial teórico de Bardin (2006, p. 42), que sustenta a adoção de “[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Para tanto, nesta pesquisa, a análise ocorreu a partir de quatro categorias, sendo elas:

1. Lugar na Geografia
2. Outros Conteúdos de Geografia
3. Ensino e Prática Pedagógica;
4. Documentos Orientadores da Prática Pedagógica

4.2 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

O procedimento que orientou a coleta de dados fundamentou-se em Romanowski e Ens (2002 apud Romanowski; Ens, 2006, p. 43). Embora os descritores sejam previamente definidos por especialistas (Brandau; Monteiro e Braile, 2007), optou-se pelo uso desse termo técnico (descritores) em substituição às palavras-chave, uma vez que as autoras Romanowski e Ens (2006) o empregam e o referido conceito (conforme citação a seguir) constitui parte integrante do roteiro metodológico adotado nesta pesquisa para a realização das buscas no Portal de Periódicos da Capes.

1. definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
2. localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
3. estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
4. levantamento de teses e dissertações catalogadas;
5. coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT (Programa de Comutação Bibliográfica, um serviço nacional que permite a obtenção de cópias de documentos técnico-científicos (como artigos, teses e partes de livros) que não se encontram nos acervos locais.) ou disponibilizados eletronicamente;

6. leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
7. organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
8. análise e elaboração das conclusões preliminares.

Com base em Romanowski e Ens (2002 apud Romanowski; Ens, 2006, p.43), **com** as devidas adaptações, estabeleceu-se para a construção desta pesquisa um processo estruturado em oito etapas, conforme descrito a seguir:

1ª etapa: definiram-se 20 descritores relacionados às práticas pedagógicas no ensino de Geografia, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A seleção desses descritores foi orientada pelo objetivo da pesquisa, que consiste em analisar a produção científica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse componente curricular. Para garantir abrangência e pertinência na recuperação dos estudos, foram selecionados termos associados às principais dimensões da ação docente identificadas na literatura educacional, tais como planejamento, ensino, conteúdos, metodologias, estratégias, técnicas, recursos didáticos e avaliação. Além disso, consideraram-se variações terminológicas recorrentes nas publicações científicas, como o emprego das expressões “séries iniciais” e “anos iniciais”, visando ampliar o alcance da busca e minimizar o risco de exclusão de trabalhos relevantes. Os descritores definidos foram: 1) Prática de ensino de Geografia nas séries iniciais, 2) Prática de ensino de Geografia nos anos iniciais, 3) Ensino de Geografia nas séries iniciais, 4) Ensino de Geografia nos anos iniciais, 5) Plano de ensino de Geografia nas séries iniciais, 6) Plano de aula de Geografia nos anos iniciais, 7) Conteúdo de Geografia nas séries iniciais, 8) Conteúdo de Geografia nos anos iniciais, 9) Estratégia de ensino de Geografia nas séries iniciais, 10) Estratégia de ensino de Geografia nos anos iniciais, 11) Metodologia de ensino de Geografia nas séries iniciais, 12) Metodologia de ensino de Geografia nos anos iniciais, 13) Técnicas de ensino de Geografia nas séries iniciais, 14) Técnicas de ensino de Geografia nos anos iniciais, 15) Materiais didáticos de Geografia para as séries iniciais, 16) Materiais didáticos de Geografia para os anos iniciais, 17) Recursos didáticos de Geografia para as séries iniciais, 18) Recursos didáticos de Geografia para os anos iniciais, 19) Avaliação de Geografia nas séries iniciais, 20) Avaliação de Geografia nos anos iniciais.

2ª etapa: realizada nos meses de fevereiro, agosto e setembro de 2025, compreendeu o levantamento das produções acadêmicas delimitadas no período de 2020 a 2024. Esse recorte temporal de cinco anos justifica-se pela aderência à lógica da avaliação quadrienal da Capes para a análise da produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A opção pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes como fonte de dados justifica-se pelo papel central que a instituição exerce na coordenação e avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em diversas áreas do conhecimento no Brasil. Esse banco reúne registros amplos e sistematizados de dissertações e teses, resultado de uma de suas diretrizes institucionais, que consiste em promover o acesso público e a disseminação da produção científica oriunda desses programas.

3ª etapa: realização do levantamento das dissertações e teses catalogadas por meio do campo de busca do repositório, no qual se inseriu cada descritor. Em seguida, aplicou-se o filtro dos anos de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024. A seleção dos resultados baseou-se nos títulos das produções, sendo consideradas aquelas cujos títulos continham as palavras-chave dos descritores da 1ª etapa. As dissertações e teses que apareceram repetidamente nas buscas pelos descritores tiveram seus dados coletados apenas uma vez, considerando sua primeira ocorrência na ordem de 1 a 20 definida na 1ª etapa.

4ª etapa: realização da leitura das seguintes seções das dissertações e teses: resumo, sumário, conclusão ou considerações finais, anexos e apêndices, além de outras partes específicas, quando consideradas pertinentes ao levantamento.

5ª etapa: organização do quadro analítico da pesquisa a partir dos seguintes campos: descritor; quantidade de dissertações e teses na busca geral; quantidade de produções (2020 a 2024) constando as expressões “séries iniciais” ou “anos iniciais” no título; trabalhos vinculados à Geografia e respectivo autor; temática mobilizadora da prática pedagógica; público-alvo; ano de publicação e tipo de mestrado; ano de publicação e tipo de doutorado.

6ª etapa: a partir dos dados da 5ª etapa, estruturou-se o quadro-síntese da pesquisa com base nos seguintes elementos: descritor; quantidade de dissertações e teses na busca geral; quantidade de produções no período de 2020 a 2024; conteúdo de Geografia e público-alvo; ano de publicação das dissertações e teses; e categorização por modalidade (mestrado ou doutorado acadêmico e profissional) e presença de produto educacional.

7ª etapa: definição das categorias de análise com base na teoria de Laurence Bardin, a partir de seu método de Análise de Conteúdo, que se constitui em um conjunto de técnicas para analisar sistematicamente os conteúdos (Bardin, 2006), utilizado na interpretação de dados qualitativos. Neste estudo, tal abordagem foi aplicada aos textos acadêmicos das dissertações e teses, possibilitando a identificação de padrões relacionados às temáticas mobilizadoras da prática pedagógica (conteúdos).

A proposta de Laurence Bardin organiza-se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Nesta investigação, a pré-análise ocorreu no momento da organização das dissertações e teses por ano, após a definição do recorte temporal. Em seguida, realizou-se uma leitura inicial dos resumos, sumários, conclusões ou considerações finais — configurando a chamada leitura flutuante.

Na fase de exploração do material (dissertações e teses), foram organizados e classificados os dados (informações qualitativas) por padrões e temas, o que resultou no estabelecimento de quatro categorias: 1) O lugar na Geografia (produções acadêmicas cujo foco foi o conceito de lugar); 2) Outros conteúdos de Geografia (aqueles distintos da categoria de lugar); 3) Ensino e prática pedagógica; e 4) Documentos orientadores da prática pedagógica (BNCC, Projeto Político-Pedagógico, currículo e livro didático) — isto é, as categorias emergiram do próprio conjunto de dissertações e teses.

Na fase do tratamento dos resultados e da interpretação, os dados categorizados foram analisados de forma mais profunda e relacionados ao referencial teórico, com vistas a responder ao problema de pesquisa.

Nas duas primeiras categorias, foram incluídas as produções científicas em que os pesquisadores abordaram as respectivas temáticas com professores, alunos ou ambos.

A categoria Ensino e Prática Pedagógica contempla a forma como a Geografia é ensinada nos anos iniciais.

A categoria Documentos Orientadores reúne estudos que discutiram instrumentos que contribuem significativamente para a compreensão da prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

8ª etapa: análise e sistematização dos dados, momento em que se consolidaram os resultados da pesquisa, bem como a interpretação dos achados da investigação, considerando suas contribuições para a prática pedagógica do professor dos anos iniciais.

Neste capítulo dedicado à metodologia, buscou-se descrever as etapas percorridas na elaboração desta dissertação, com foco na abordagem metodológica, nos procedimentos utilizados para a coleta e a produção de dados e no processo de análise e categorização das informações obtidas.

Em síntese, a metodologia — de natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica, orientada pelas oito etapas sistemáticas de Romanowski e Ens (2006) — conferiu à investigação do tipo “estado da arte” o rigor acadêmico necessário. A aplicação da Análise de Conteúdo de Bardin (2006) foi fundamental por permitir a transformação de um vasto e

complexo *corpus* documental (as teses e dissertações) em categorias de análise robustas e alinhadas ao objeto de estudo.

O rigor metodológico não se limitou à descrição, mas forneceu a base empírica e o referencial de práticas pedagógicas relevantes. Com esse mapeamento sistemático e com a análise qualitativa das categorias (lugar, prática pedagógica, entre outras), tornou-se possível alcançar o objetivo maior da dissertação: a elaboração de um roteiro de oficina apoiado em evidências, garantindo que a proposta de intervenção pedagógica seja consistente e fundamentada nas tendências da pesquisa brasileira.

Capítulo 5: RESULTADOS E ANÁLISE

5.1 Produções Acadêmicas sobre a Prática Pedagógica do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Disciplina de Geografia (2020-2024)

Neste capítulo, são apresentados e analisados os dados consolidados da pesquisa sobre as práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais, conforme identificadas em produções acadêmicas dos últimos cinco anos (2020 a 2024), disponíveis na plataforma da Capes. Os resultados obtidos contribuíram para fundamentar a elaboração do produto educacional: o roteiro da oficina pedagógica de Geografia “Lugar Onde Vivemos”.

Quadro 2: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS VINCULADAS A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2020 A 2024

Descritor Quantidade de dissertações e teses na busca geral	Quantidade de Produções 2020 a 2024 constando séries e anos iniciais no título, vinculadas a Geografia e Autor	Temática mobilizadora da prática pedagógica	Público-alvo			Ano publicação Tipo de Mestrado	Ano publicação Tipo de Doutorado	Instituição
			Professor	Aluno	Outro			
Prática de ensino de Geografia nas séries iniciais (5)	1. SUELLEN JANE CORREIA Sensibilização para a cartografia tátil, por meio do uso das ferramentas digitais no curso de formação de docentes para as séries iniciais do município de São Sebastião da Amoreira-PR.	Cartografia; Cartografia tátil; relevo; bioma e clima; divisão regional.	X	X	-	2021 Acadêmico	-	Universidade Estadual de Londrina – UEL – PR
Prática de ensino de Geografia nos anos iniciais (47)	2. ANA PAULA RUDOLF DAGNONI A Geografia faz a gente sonhar! A relevância atribuída pelas pedagogas ao ensino da Geografia nos anos iniciais.	Ensino de Geografia nos anos iniciais; relevo; bairro.	X	-	-	-	2022 Acadêmico	Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/FAED) SC

	3. ÂNGELA MARIA DO CARMO GOES A atuação de professores com formação em Geografia e Pedagogia nos anos iniciais em contexto de pandemia.	Lugar; Atuação dos professores.	X	-	-	2022 Acadêmico	-	Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – SP
	4. ANGÉLICA VERÔNICA DE OLIVEIRA MARTINS O Google Maps e o ensino interdisciplinar de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.	Lugar; bairro; população.	X	X	-	2022 Profissional	-	Instituto Metrópole Digital, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN
	5. ANNA CLARA TOLEDO AVELAR DA COSTA A mobilização dos conhecimentos geográficos sobre o componente físico-natural clima: a potencialidade das linguagens textuais e do desenho para a aprendizagem das crianças nos anos iniciais.	Lugar; clima; componente físico-natural; clima na paisagem.	-	X	-	2022 ¹ Acadêmico.	-	Universidade Federal de Goiás – GO
	6. ANNA KELLY DE MESQUITA CARVALHO Currículo e práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a favor da diversidade étnico-racial.	Diversidade étnico-racial; indígenas, quilombolas, ribeirinhos.	X	-	-	2023 Acadêmico.	-	Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara – SP
	7. BALTASAR FERNANDES GARCIA FILHO O ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: cidadania e leitura de mundo na prática docente em duas escolas municipais de Jaboticabal (SP).	Lugar; Cartografia; sistema solar. Sol e Lua. 5º ano. Plantio de mudas. 1º ao 5º ano.	-	X	-	-	2023 Acadêmico	Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

								SP
	8. BRENDA ESPÍNDOLA FERREIRA O Ensino de Geografia no Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de aprender e ensinar Geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.	Localização: 1º ano. Profissões: 2º ano. Características das regiões brasileiras: 3º ano. O crescimento das cidades: 5º ano.	-	X	-	2022 Acadêmico	-	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – MT
	9. DAVID RANIERE BASTOS MAGALHÃES A leitura do lugar na Vila Cachoeira em Ilhéus-BA: o estudo do meio nos anos iniciais do ensino fundamental.	Lugar; proposta cartográfica como atividade; o lugar na Vila Cachoeira.	X	X	-	2021 Profissional	-	Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC – BA
	10. FABIANO RICARDO OLIVEIRA MARROCOS Cartografia escolar na relação com o pensamento espacial nos anos iniciais da educação básica.	Cartografia; orientação e localização.	-	X	-	2021 Acadêmico	-	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR
	11. FRANCISCA DJALMA PEREIRA RODRIGUES E SILVA Lado consertado e lado estragado da paisagem: interpretações e ensino de Geografia por meio do desenho e da fotografia nos anos iniciais, em escolas da rede municipal de ensino de Teresina/PI.	Paisagem; lugar; espaço urbano e rural.	-	X	-	2023 Acadêmico	-	Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina – PI
	12. GEÍSA CUNHA DOS SANTOS Princípios teórico-metodológicos para o ensino de Geografia na escola: caderno didático como subsídio à prática	Lugar; diferentes lugares, diferentes modos de vida; paisagem; vegetação; população e trabalho;	X	-	-	2023 Profissional	-	Universidade do Estado da Bahia, Serrinha – BA

	de professores dos anos iniciais no município de Valente-BA.	problemas ambientais; urbanização: campo e cidade.						
	13. ISMAEL DONIZETE CARDOSO DE MORAES A formação profissional continuada e o ensino de Geografia nos anos iniciais em uma perspectiva histórico-cultural.	Desafios práticos dos professores; lugar, paisagem; cidade e urbano.	X	-	-	-	2022 ¹ Acadêmico	Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia – GO
	14. JAQUELINE DOS SANTOS MELO Ensino de Geografia nos anos iniciais: panorama, desafios e possibilidades.	Cartografia; lugar; maquete; paisagem; paisagem urbana e rural; regiões do Brasil.	-	X	-	2023 Profissional	-	Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia – GO
	15. JÉFERSON MUNIZ ALVES GRACIOLI Saberes geográficos compartilhados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência.	Saberes geográficos; memórias e lembranças dos participantes; estratégias e propostas construídas na representação dos lugares e paisagens.	X	-	-	-	2022 Acadêmico	Universidade Federal de São Carlos UFSCar – SP
	16. MARIANA ALCÂNTAR A PARRA Jogos educacionais para as disciplinas de história e Geografia para anos iniciais do ensino fundamental.	Conceito de país, estados brasileiros; mapas; o lugar e o mundo; o sujeito e o mundo.	-	X	-	2023 Profissional	-	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Multicampi Cornélio Procopio e Londrina – PR
	17. MICHAEL WELLINGTON SENE A implementação da BNCC na escola: mobilização de conhecimentos das professoras para o ensino de Geografia nos anos iniciais.	Cartografia; localização, orientação, lateralidade; mapas mentais.	X	-	-	-	2023 Acadêmico	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) – Guarapuava – PR

	18. SÉRGIO FERNANDES DIAS DOS SANTOS O lugar da Geografia na sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental: currículo e prática docente.	Currículo da Geografia; relevância dos conceitos da Geografia durante a prática docente nos anos iniciais; a Geografia que é ensinada nos anos iniciais.	X	-	-	2021 Acadêmico	-	Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB
Ensino de Geografia nas séries iniciais (19)	19. ROSANA DA SILVA REVELLES Cartografia polivalente S.I. (Séries Iniciais) – um reforço com jogos digitais na perspectiva da BNCC.	Cartografia; orientação; localização.	X	-	-	2022 Profissional		Centro Universitário UniCarioca – Rio de Janeiro – RJ
Ensino de Geografia nos anos iniciais (107)	20. ADRIANO APARECIDO DO NASCIMENTO O ensino de Geografia no processo de formação e ação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Geografia nos anos iniciais; formação do professor.	X	-	-	2020 Acadêmico		Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente – SP
	21. ANDRÉIA ZUCHELLI CUCCHI O museu no estudo da Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental.	Lugar; museu; espaço-tempo; Cartografia do município; diferenças entre cidade e campo; impactos das humanas no lugar atividades.	X	X	-	-	2022 Acadêmico	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR
	22. DAIANE DE FÁTIMA WAGNER KUNZLER As diversidades nos livros didáticos dos anos iniciais: entre os processos de massificação e de educação cidadã.	Análise de livro didático do 5º ano.	-	-	Livro didático	2022 Acadêmico	-	Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS, Chapecó – SC
	23. ELIANE FÁTIMA BOA MORTE DO CARMO História e Geografia da África; estudos de povos africanos;		X	-		-	2021 ¹ Acadêmico	Universidade Federal Da Bahia – BA

	Encruzilhadas metodológicas: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do ensino fundamental.	superação de estereótipos.						
	24. GABRIELA GERON Desenvolvimento do atlas escolar municipal participativo: uma contribuição para os anos iniciais do Ensino Fundamental.	Lugar; atlas escolar municipal; o espaço e a criança; Cartografia; ensino do município.	X	-	-	-	2022 Acadêmico	Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – SC
	25. HELANIA MARTINS DE SOUZA Professores formadores de pedagogos para o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: o que eles ensinam?	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK); licenciatura dos anos iniciais.	X	-	-	-	2024 Acadêmico	Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG
	26. HERMES VIEIRA DOS SANTOS Com arte também se aprende Geografia: formação on-line para professores da EJA - anos iniciais. 2023.	Geografia na BNCC; ferramentas de arte e mídia para o ensino da Geografia.	-	-	BNCC	2023 Profissional	-	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Multicampi Cornélio Procopio e Londrina – PR
	27. IVONE DE OLIVEIRA CARVALHO O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa perspectiva dos territórios camponeses: um estudo acerca das práticas de sustentabilidade ambiental na Escola Municipal Santa Rosa.	Educação no campo; sustentabilidade ambiental.	X	-	-	2024 Acadêmico	-	Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS

	28. LEIDIANE PEGO DE SOUZA O ensino de Geografia na educação escolar indígena Tupinikim nos anos iniciais do ensino fundamental.	Ensino de Geografia na educação escolar indígena; lugar; território; paisagem; região; natureza; espaço geográfico.	-	-	Curículo	2023 Acadêmico	-	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB – Vitória da Conquista – BA
	29. LUCIANA MORAES SILVA Embates e desafios da formação de educadores que ensinam Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Paranavaí.	Desafios da formação de educadores que ensinam Geografia; relação entre a formação teórica e a prática pedagógica; lugar. 1º ano Diferentes lugares. Pontos de Referência. O modo de vida das crianças em diferentes lugares. Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia. Ciclos naturais e a vida cotidiana. Condições de vida nos lugares de vivência. Diferentes tipos de moradia e objetos construídos pelo homem. 2º ano: Localização, orientação e representação espacial; Convivência e interações entre pessoas na comunidade; Experiências da comunidade no tempo e no	-	X	-	2024 Acadêmico	-	Universidade Estadual de Maringá UEM – Maringá – PR

		espaço; Mudanças e permanências; Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes; Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade; Qualidade ambiental dos lugares de vivência; Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação; Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes 3º ano: Representações cartográficas; A cidade e o campo: aproximações e diferenças; A cidade e o campo: aproximações e diferenças; Paisagens naturais e antrópicas em transformação; Paisagens naturais e antrópicas em transformação; Produção, circulação e consumo; Impactos das atividades humanas; 4º ano: Elementos constitutivos dos mapas; Sistema de orientação; Unidades político administrativas do Brasil; Território e					
--	--	---	--	--	--	--	--

		diversidade cultural; Processos migratórios no Brasil e no Paraná; Territórios étnico-culturais; Campo e cidade; Consumo; Conservação e degradação da natureza; Instâncias do poder público e canais de participação social 5º ano: Dinâmica populacional; a divisão política e administrativa do Brasil; Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais; Território, redes e urbanização; Mapas e imagens de satélite; Representação e pensamento espacial; Representação das cidades e do espaço urbano; Trabalho e inovação tecnológica; Qualidade ambiental; diferentes tipos de poluição; Gestão pública da qualidade de vida.						
	30. LUCIANO FRANCA MARINHO Os desafios para o uso das geotecnologias aplicadas à alfabetização cartográfica nos anos	Cartografia; geotecnologia; ensino da Geografia.	X	-	-	2021 Profissional	-	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC – São Paulo – SP

	iniciais do Ensino Fundamental.							
	31. LUIZ CARLOS DE OLIVEIRA LOPES Ensinar é, primeiro, entender: formação, desafios e estratégias docentes de ensinar Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.	Formação profissional; ensino de Geografia; formação continuada.	X	-	-	-	2024 Acadêmico	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC Rio – Rio de Janeiro – RJ
	32. MARCOS AURÉLIO SOARES DA SILVA Geografia nos anos iniciais da educação básica: um estudo a partir de mapas da África elaborados por docentes. 2021	Mapas da África; grupos étnicos; lugar	X	-	-	2021 Acadêmico	-	Universidade Cidade de São Paulo – SP
	33. MARIÂNGE LA OLIVEIRA DE AZEVEDO Fazendo Arte na Geografia Escolar: O lugar-Cerrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Lugar; cerrado; “Lugar Cerrado”; arte como linguagem criadora.	-	X	-	-	2024 acadêmico	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) – São Paulo – SP
	34. MARIELI MARIA PAULI O conceito de lugar nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem a partir das fotografias presentes em livros didáticos de Geografia.	Lugar; livro didático; análise livro didático coleção APIS PNLD 2019.	-	-	Livro didático	2022 Acadêmico	-	Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS
	35. NUBIA DE CASSIA LUCIANO O conceito de natureza nos livros didáticos de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (PNLD 2019-2022) utilizados em escolas municipais da cidade de Goiânia-GO.	Livro didático; lugar; conceito de natureza; lugar e paisagem. Predominou lugar para 1º 2º anos. Paisagem para 3º ano.	-	X	-	2022 ¹ Acadêmico	-	Universidade Estadual de Goiás – GO

	36. SANDRA MARIA CANESSO CONFORTIM O ensino de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de registros históricos.	Identificação da significação de lugar; conhecer seu lugar de vivência; Cartografia: maquete do lugar.	-	X	-	2022 Acadêmico	-	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR
	37. VANDERSON RAFAEL MULLER DAPPER Os saberes e as práticas dos professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais sobre a alfabetização cartográfica para a implementação da BNCC no território brasileiro.	Cartografia; alfabetização cartográfica; sistemas de localização e orientação; espaço urbano.	X	-	-	2021 Acadêmico	-	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Marechal Rondon – PR
	38. VANICE SCHOSSLER SBARDELOTTO O ensino de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental na formação do pedagogo.	Formação em Geografia. Papel da Geografia nos anos iniciais; lugar. Estudantes de Pedagogia e formadores de professores.	X	-	-	-	2020 Acadêmico	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR
	39. JUCIMARA MOREIRA COUTO BASTOS O desenho solicitado como linguagem nas atividades do livro didático do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Feira de Santana-BA.	Livro didático e desenho.	-	-	Livro didático	2023 Acadêmico	-	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – Feira de Santana – BA
Total busca geral 465	139	-	22	17	5	19 mestrados acadêmico. 8 mestrados profissional.	12 doutorados acadêmico. 0 doutorados profissional	

¹Indica trabalhos cujos dados constam na Plataforma Sucupira/Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, porém o acesso ao conteúdo integral não foi possível devido à restrição de divulgação assinalada como "O trabalho não possui divulgação autorizada". Nestes casos, a análise limitou-se às informações disponíveis no resumo e dados cadastrais.

Fonte: Organizado pelos autores, setembro 2025.

Durante o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2020–2024), alguns descritores foram testados e não registraram produções científicas que atendessem aos critérios de seleção estabelecidos — a saber, títulos vinculados à Geografia nos anos ou séries iniciais. Os termos que apresentaram ausência de resultados no período foram: “Plano de ensino de Geografia nas séries iniciais”; “Plano de aula de Geografia nos anos iniciais”; “Conteúdo de Geografia nas séries iniciais”; “Conteúdo de Geografia nos anos iniciais”; “Estratégia de ensino de Geografia nas séries iniciais”; “Estratégia de ensino de Geografia nos anos iniciais”; “Metodologia de ensino de Geografia nas séries iniciais”; “Metodologia de ensino de Geografia nos anos iniciais”; “Técnicas de ensino de Geografia nas séries iniciais”; “Técnicas de ensino de Geografia nos anos iniciais”; “Materiais didáticos de Geografia para as séries iniciais”; “Materiais didáticos de Geografia para os anos iniciais”; “Recursos didáticos de Geografia para as séries iniciais”; “Recursos didáticos de Geografia para os anos iniciais”; “Avaliação de Geografia nas séries iniciais”; e “Avaliação de Geografia nos anos iniciais”.

Essa ausência pode indicar que as pesquisas existentes utilizam terminologias mais amplas ou diversas, a exemplo de “ensino de Geografia”, em vez de descritores extremamente específicos. Além disso, depreende-se que temas relacionados a aspectos didático-metodológicos específicos possam estar diluídos em investigações mais gerais sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais, o que dificulta sua identificação por meio de descritores constantes no título dos trabalhos. Dessa forma, a ausência de resultados não implica a inexistência de estudos, mas aponta para uma característica da estratégia de busca e da padronização dos descritores utilizados na produção acadêmica da área.

Conforme os dados do Quadro 2, a pesquisa a partir dos vinte descritores resultou em um universo amplo de 465 trabalhos (dissertações e teses). Desse total, após a aplicação do critério de seleção — presença dos termos “anos iniciais” ou “séries iniciais” no título —, encontraram-se 39 estudos para a análise das práticas pedagógicas do professor de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que corresponde a 8,4% do montante inicial recuperado.

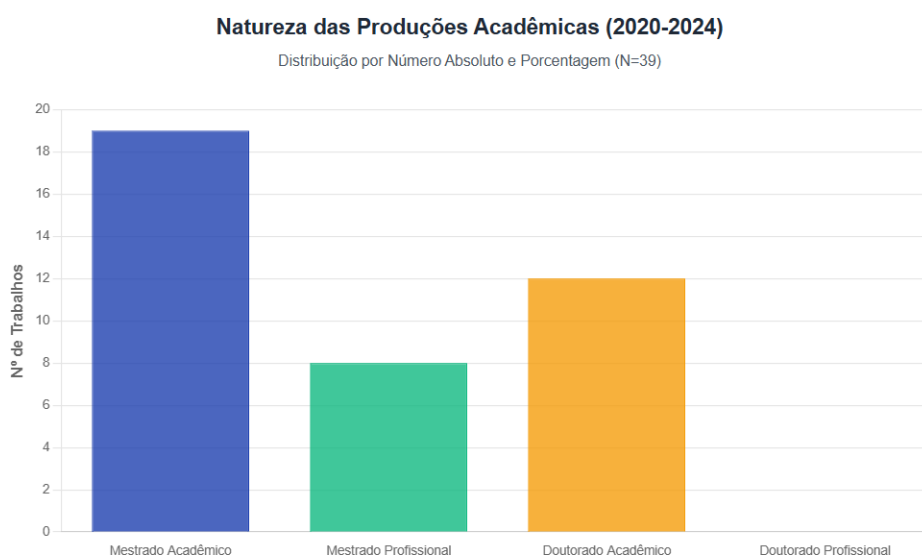
No Quadro 2, observa-se que as 39 dissertações e teses analisadas são oriundas de instituições de ensino superior de quatro regiões brasileiras e doze estados: Sul, com 33,3% (Paraná, 10; Santa Catarina, 3); Sudeste, com 28,2% (São Paulo, 8; Rio de Janeiro, 2; Minas Gerais, 1); Nordeste, com 20,5% (Bahia, 5; Paraíba, 1; Piauí, 1; Rio Grande do Norte, 1); e Centro-Oeste, com 17,9% (Goiás, 4; Mato Grosso do Sul, 2; Mato Grosso, 1).

Os dados indicam a concentração da produção acadêmica, no período de 2020 a 2024, nas regiões Sul e Sudeste, evidenciando desigualdades regionais na produção e circulação do conhecimento científico. As demais regiões apresentam participação reduzida, destacando-se a ausência total de produções oriundas da Região Norte no recorte analisado.

Em relação à natureza das produções, conforme mostra o Gráfico 1, identifica-se o total de 27 estudos de mestrado, o que representa 69,2% do total. Entre esses, 19 (48,7%) são dissertações de mestrado acadêmico e 8 (20,5%) pertencem à modalidade profissional. No nível de doutorado, foram identificadas 12 teses acadêmicas, o que equivale a 30,8% das produções, sem registros de teses de doutorado profissional relacionadas ao tema no período analisado (2020–2024).

Observa-se, portanto, um predomínio de pesquisas em nível de mestrado, com destaque para a maior incidência do mestrado acadêmico em relação ao profissional, além da ausência de produções no doutorado profissional durante o período considerado. Essa predominância de trabalhos na vertente acadêmica, mesmo quando o foco recai sobre as práticas pedagógicas, reflete a consolidação histórica e o maior número de programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos no país. Nessas produções, a prática docente costuma ser tomada predominantemente como objeto de análise e reflexão teórica.

Gráfico 1: Natureza das Produções Acadêmicas (2020-2024)



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Diante desse cenário, embora a assimetria entre as modalidades sugira um campo desigual, cabe problematizar que a baixa incidência ou aparente ausência de produções

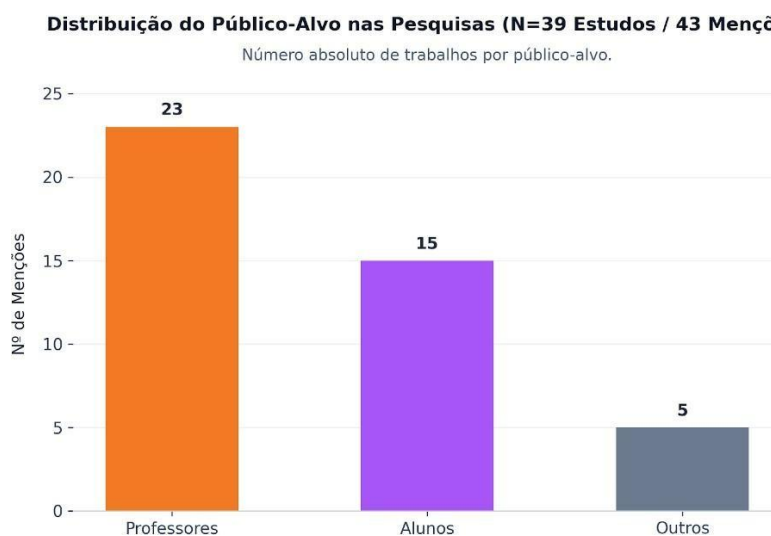
vinculadas aos mestrados profissionais no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes não significa, necessariamente, inatividade ou escassez de pesquisas nessa vertente. Na área de Ensino de Geografia, grande parte da produção acadêmica dos programas profissionais — a exemplo do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO) — está fortemente vinculada ao desenvolvimento de produtos educacionais e relatórios técnicos de intervenção. Esses materiais, por possuírem uma natureza estritamente aplicada, muitas vezes são indexados prioritariamente na Plataforma Sucupira (dentro dos Cadernos de Indicadores de Produção Técnica) ou em repositórios institucionais específicos das universidades associadas, gerando um descompasso de visibilidade quando a busca pública se restringe aos descritores tradicionais do catálogo. Quando analisados a partir de suas propostas, nota-se que os mestrados profissionais direcionam suas investigações justamente para a proposição de intervenções diretas na realidade escolar, com ênfase no desenvolvimento de materiais didáticos e metodologias voltadas aos desafios imediatos do cotidiano escolar. Portanto, a lacuna observada neste recorte aponta mais para os limites dos mecanismos de centralização de busca do que para a falta de produção intelectual qualificada, ressaltando a necessidade de políticas que garantam maior visibilidade a programas que atendam às demandas sociais e regionais em ambas as frentes.

É neste ponto que os dados de aproveitamento da pesquisa traçam um paralelo contraditório: dentro de um vasto universo de 465 trabalhos sobre práticas pedagógicas, a incidência de estudos que se detêm, de forma explícita, ao componente curricular de Geografia nos anos iniciais é de apenas 8,4% das produções recuperadas (39 estudos). Este baixo índice de aproveitamento corrobora a marginalização da Geografia em relação ao cerne da investigação *stricto sensu*. O afunilamento drástico sugere que ou a disciplina não é o foco principal dos programas de pós-graduação, ou os professores em formação não a escolhem frequentemente como tema para suas dissertações. Esse cenário reforça a argumentação histórica levantada no Capítulo 2 por autores como Straforini (2002), ao afirmar que a Geografia é relegada a segundo plano em relação às demais disciplinas, particularmente à Língua Portuguesa e à Matemática.

Portanto, a ampliação equilibrada entre mestrados acadêmicos e profissionais — modalidade, esta última, mais adequada ao docente em exercício — contribui para atender tanto à demanda por pesquisa científica quanto à necessidade de traduzir a teoria para a prática. Desse modo, busca-se preencher essa dupla lacuna: a temática (poucas pesquisas em Geografia nos anos iniciais) e a modalidade (necessidade de maior articulação e registro de produtos de intervenção direta no chão da escola).

No que tange ao público-alvo, a categoria professores é a mais recorrente: das 39 produções, 23 envolvem os docentes de forma direta, o que corresponde a 59,0% do total de estudos (e 53,5% do total de 43 menções). Os alunos também aparecem de forma expressiva em 15 produções (38,5% dos estudos e 34,9% das menções). Já outros focos analíticos — como livro didático, BNCC e currículo — somam 5 produções, correspondendo a 12,8% dos trabalhos (e 11,6% das menções):

O Gráfico 2 apresenta a distribuição do público-alvo e seu respectivo quantitativo:



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A análise da distribuição do público-alvo nas produções analisadas demonstra que o foco da pesquisa em ensino de Geografia está fortemente centrado na figura do docente. A prevalência do professor como público-alvo mais recorrente indica que as pesquisas reconhecem o caráter intencional, reflexivo e transformador da prática pedagógica. A maior parte dos estudos concentra-se na compreensão do saber docente, reconhecendo que a transformação da prática pedagógica em sala de aula depende, fundamentalmente, do sujeito que ensina: o professor.

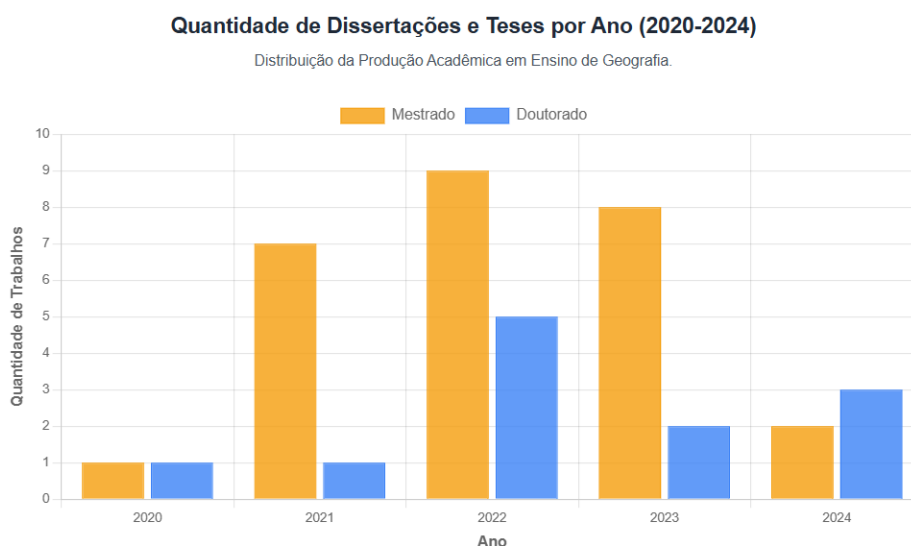
A expressiva presença do estudante é igualmente relevante. O aluno, nos anos iniciais, é o foco da alfabetização geográfica e o sujeito do lugar vivido. O alto índice de menções aos alunos indica que a pesquisa não se limita à teoria e à análise do currículo, mas busca investigar o processo de aprendizagem, as vivências e a construção do pensamento espacial pela criança. A proximidade dos percentuais entre professores e alunos demonstra que o campo adota uma perspectiva dialógica de pesquisa, entendendo que a prática docente

propositiva precisa ser validada pela experiência e pelos resultados de aprendizagem dos estudantes.

A categoria “Outros”, que contempla elementos como o livro didático, a BNCC e o currículo, aparece com menor incidência. Isso pode indicar que, embora a BNCC e o livro didático sejam documentos orientadores importantes que impactam a prática — como visto nas análises de Kunzler (2022) e Luciano (2022) a respeito do livro didático —, a pesquisa *stricto sensu* tem dedicado menor atenção a esses materiais. Isso sugere que a análise crítica desses instrumentos normativos, embora vital, não é o foco principal das intervenções. O direcionamento predominante aos professores e alunos, em detrimento dos estudos documentais, pode refletir a necessidade de gerar soluções aplicadas e imediatas, em vez de análises documentais, que tendem a ser mais teóricas.

A evolução temporal da produção acadêmica na área de ensino de Geografia nos anos iniciais está ilustrada no Gráfico 3, que detalha a quantidade de dissertações e teses publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no período de 2020 a 2024. A distribuição da produção é apresentada por ano, distinguindo o volume de trabalhos concluídos no nível de mestrado (dissertações) em relação ao de doutorado (teses).

Gráfico 3: quantidade de dissertações e teses por ano



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025), com base em dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O Gráfico 3 indica um volume de produção que se inicia reduzido em 2020 (uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado) — possivelmente em decorrência do

contexto pandêmico —, alcança seu ápice em 2022 (nove dissertações e cinco teses), evidenciando uma expressiva mobilização da pós-graduação frente à necessidade de investigar a prática docente nos anos iniciais após a implementação da BNCC. Embora o mestrado mantenha o predomínio do volume na maioria dos anos, o doutorado demonstra uma evolução consistente, com a produção de teses representando metade das dissertações em 2022 e superando-as em 2024 (três teses de doutorado e duas dissertações de mestrado). Essa dinâmica sugere que as pesquisas em nível de mestrado responderam com maior agilidade aos desafios formativos imediatos, enquanto os estudos de doutorado consolidaram seu ritmo de produção no término do período.

A análise temática das 39 dissertações e teses da área de Geografia revela a prevalência significativa da categoria “Lugar na Geografia”, a qual figura como foco principal em 11 trabalhos e de forma combinada em outros 12, totalizando 23 produções. Essa predominância evidencia a centralidade do conceito de lugar na produção acadêmica recente, tanto em abordagens teóricas quanto em articulações com outras temáticas. Na categoria “Outros Conteúdos da Geografia”, identificam-se 15 estudos, demonstrando a diversidade e a amplitude temática da área. As categorias “Ensino e Prática Pedagógica” e “Documentos Orientadores da Prática Pedagógica” reúnem, respectivamente, 7 e 6 trabalhos, refletindo um interesse consolidado pela interface entre Geografia e Educação. É importante ressaltar que muitos trabalhos abordam mais de uma temática simultaneamente, o que reforça o caráter interdisciplinar e integrador das pesquisas analisadas. A sistematização desses dados apresenta-se a seguir:

Quadro 3: Distribuição das pesquisas por categorias de análise

Categoria temática	Centralidade do objetivo da pesquisa	Presente de forma combinada	Total com presença do tema	* % em relação ao total 39 dissertações e teses
Lugar na Geografia	11	12	23	59%
Outros conteúdos da Geografia	15	-	15	38%
Ensino e Prática Pedagógica	7	-	7	18%
Documentos Orientadores da Prática Pedagógica	6	-	6	15%

TOTAL	39	12	51	130%
--------------	-----------	-----------	-----------	-------------

*Os temas podem coexistir na mesma pesquisa, por isso os totais somam mais de 100%.

O Quadro 3 apresenta um mapa das temáticas mobilizadoras da investigação em ensino de Geografia (2020–2024), evidenciando que o campo se organiza em torno de três prioridades: a centralidade do conceito, a diversidade temática e a relação com a educação. O dado mais relevante é a predominância da categoria “Lugar na Geografia”, que aparece em 23 estudos, o que corresponde a 59,0% do total analisado. Essa centralidade reforça a premissa de que o conceito de lugar se constitui em um ponto de partida metodológico já consolidado na pesquisa recente voltada aos anos iniciais. O conceito atua, portanto, de maneira integradora, justificando sua expressiva recorrência nas investigações sobre as práticas escolares.

A categoria “Outros Conteúdos Geográficos”, com 15 pesquisas (38,5%), evidencia que, embora o lugar seja o mais frequente, o campo não é restrito. Isso reflete a diversidade e a amplitude de que a Geografia necessita para cumprir a BNCC, abordando temas como clima, população e a relação campo-cidade, entre outros.

As categorias “Ensino e Prática Pedagógica” (7 trabalhos; 17,9%) e “Documentos Orientadores da Prática Pedagógica” (6 trabalhos; 15,4%) demonstram o interesse consolidado na articulação entre o conhecimento geográfico e a ação em sala de aula. O percentual de 17,9% em prática pedagógica é o que justifica a proposta de intervenção deste trabalho, pois reflete um interesse direto em investigar o “como fazer” pedagógico. Contudo, a baixa incidência de estudos focados nos documentos orientadores (15,4%) reitera uma lacuna no campo: enquanto há interesse em aperfeiçoar a prática, há menos esforço na análise crítica dos instrumentos normativos que a regulam (livro didático, BNCC e currículo).

Ao confrontar as temáticas mobilizadoras identificadas no Quadro 2 com o conjunto de habilidades propostas pela BNCC (Quadro 1), observa-se que o conceito de lugar atua como um fio condutor que atravessa todos os anos iniciais, embora com níveis de complexidade distintos.

Nos 1º e 2º anos, a predominância dessa categoria converge para a unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”. Trabalhos como o de Garcia Filho (2023) materializam diretamente as habilidades EF01GE01 e EF02GE04, ao utilizarem o cotidiano e a vivência local como ponto de partida. Nessa mesma direção, a valorização do desenho como linguagem, destacada por Bastos (2023), atende diretamente à habilidade EF01GE08 ao estimular o pensamento espacial por meio de representações lúdicas e mapas mentais de

itinerários.

Para o 3º ano, os resultados da pesquisa indicam uma forte aderência à habilidade EF03GE04, que trata das paisagens naturais e antrópicas. A análise dos dados revelou que estudos focados no lugar frequentemente utilizam a fotografia e o registro histórico, a exemplo de Pauli (2022) e Confortim (2022), para explicar transformações no espaço vivido, cumprindo a transição do pensamento concreto para a análise das mudanças e permanências.

Já no 4º ano, o trabalho de Martins (2022) demonstra como o conceito de lugar evolui para escalas mais complexas. Embora a autora utilize o conceito de “lugar de vivência” — base do 1º ano —, ela o amplia para atender às habilidades de formas de representação e pensamento espacial do 4º ano, como a EF04GE10. Ao utilizar o *Google Maps*, Martins materializa a transição entre o lugar vivido e a representação cartográfica digital, permitindo que o aluno compreenda o território para além da observação direta.

Nos 4º e 5º anos, observa-se que as produções acadêmicas passam a contemplar habilidades mais complexas relacionadas às unidades temáticas “Conexões e escalas” e “Mundo do trabalho”. O foco em geotecnologias e cartografia digital, como em Marinho (2021) e Revelles (2022), dialoga com as habilidades EF05GE08 e EF05GE09, que sugerem a comparação de mapas e a análise de imagens de satélite para compreender a dinâmica da urbanização.

Contudo, a análise dos dados também revela lacunas. Enquanto habilidades ligadas ao lugar e à Cartografia são amplamente exploradas, temas como “Instâncias do poder público” (EF04GE03) e “Gestão pública da qualidade de vida” (EF05GE12) aparecem de forma incipiente nas dissertações e teses do período (2020–2024). Esse distanciamento sugere que, embora a pesquisa acadêmica esteja alinhada à BNCC no que tange aos conceitos estruturantes da Geografia, ainda há um campo a ser explorado nas temáticas de cidadania política e gestão do território nos anos iniciais.

As onze produções da categoria “Lugar na Geografia” correspondem aos estudos de Goes (2022), Martins (2022), Costa (2022), Garcia Filho (2023), Magalhães (2021), Santos (2023), Cucchi (2022), Geron (2022), Azevedo (2024), Pauli (2022) e Confortim (2022). O lugar, entendido como o espaço vivido, carregado de significados e experiências cotidianas (a casa, a escola, o bairro), apresenta-se como ponto de partida ideal para o ensino de Geografia nos anos iniciais. Isso explica o expressivo número de estudos vinculados a esta categoria. É no lugar que as crianças estabelecem laços identitários e vivenciam as primeiras noções de orientação, paisagem e relações socioespaciais complexas, de forma intuitiva.

Goes (2022) busca compreender a atuação de professores com formação em Geografia e Pedagogia, destacando o lugar como a categoria geográfica ideal para iniciar o ensino da disciplina. Para isso, a autora utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e os estudos de Maia (2019) para justificar que a consideração dos “lugares de vivência” é fundamental. Essa abordagem revela-se como uma oportunidade de desenvolver noções fundamentais de pertencimento, localização, orientação e organização de experiências em diversos espaços, conferindo sentido ao ensino a partir do que é mais próximo.

Segundo Martins (2022), o *Google Maps* pode ser um recurso central para promover um ensino interdisciplinar de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na aprendizagem significativa dos estudantes. A pesquisa foi realizada com estudantes do 4º ano da Escola Municipal Luiz Carlos Guimarães, localizada no município de Parnamirim (RN). Como resultado dessa investigação, foi elaborado o guia didático *GeoIntegra*, o qual alia os conteúdos curriculares à vivência cotidiana dos alunos por meio de uma sequência didática estruturada em atividades como: “Toca da Raposa, meu lugar: conhecer para pertencer!”; “Parnamirim: meu lugar no mundo foi trampolim!”; “Meu bairro e seus contrastes”; e “Nova Parnamirim é Parnamirim”. A pesquisa evidencia a potencialidade do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da colaboração entre professores, mesmo diante das adversidades relacionadas à infraestrutura tecnológica nas escolas públicas.

Depreende-se do trabalho de Martins (2022) que, ao integrar o *Google Maps* ao currículo do Ensino Fundamental, modernizam-se as práticas de alfabetização digital e cartográfica, rompendo-se com a abstração dos mapas convencionais. A proposta emprega o conceito de lugar (a experiência vivida em Parnamirim/RN) como um ponto de afeto que favorece a aprendizagem significativa e a promoção da cidadania ativa, além de fortalecer o sentimento de pertencimento ao território local.

Ao estruturar o guia didático *GeoIntegra*, a autora consolida um modelo prático e replicável de ensino interdisciplinar, que também valoriza a colaboração docente como ferramenta indispensável para contornar a carência de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas, evidenciando a viabilidade da inovação em contextos desafiadores. Em síntese, este trabalho demonstra a importância do uso de tecnologias de mapeamento digital para um ensino de Geografia mais vinculado à experiência discente e com grande potencial para o desenvolvimento do pertencimento e da cidadania local.

A pesquisa de Costa (2022) analisa a potencialidade das linguagens textuais e do desenho na mobilização de conhecimentos geográficos sobre o componente físico-natural clima com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. Embora a obra possua restrição de divulgação no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o resumo esclarece que o conceito espacial integrado de “paisagem-lugar” é utilizado para integrar o clima ao cotidiano da criança, reforçando que o conceito de lugar serve para fundamentar o estudo do clima na realidade em que os alunos vivem e produzem significados.

O clima é, em geral, ensinado de maneira abstrata (zonas climáticas, latitude, pressão atmosférica). Ao situá-lo na categoria lugar, o estudo de Costa (2022) relaciona eventos climáticos (chuva, calor, ventos) à vivência sensorial e diária da criança. Sendo assim, o clima deixa de ser uma noção universal para se tornar uma experiência vivida e sentida em um espaço específico. Além disso, a abordagem que utiliza as linguagens textuais e o desenho demonstra uma atenção especial à maneira como as crianças constroem e comunicam seu conhecimento geográfico. Particularmente, o desenho é uma ferramenta muito eficaz nos anos iniciais, pois possibilita à criança representar e expressar sua percepção e compreensão acerca do clima em seu ambiente.

A tese de Garcia Filho (2023) confere centralidade à categoria de lugar. Em seu trabalho, o autor propõe desenvolver práticas de Geografia voltadas para a participação dos estudantes em decisões políticas que os afetam cotidianamente nos bairros e no entorno de escolas municipais de Jaboatão (SP). Essa investigação fundamenta-se nos estudos sobre cidadania e lugar, nas noções geográficas e cartográficas, na elaboração de mapas mentais e vivenciais e na leitura de mundo do estudante, afirmando que:

Na busca por outro ideal, a cidadania pode intervir no espaço por meio do valor cultural e pertencimento dos sujeitos ao lugar, ressignificando a palavra formação, atribuindo a outro sentido, qual seja, para uma leitura de mundo e ação cidadã, trocando a expressão “formação para cidadania” para a de “ação sobre o lugar”. (Garcia Filho, 2023, p.34)

A pesquisa defende que o espaço escolar, baseado em propostas como o “estudo do meio” (Pontuschka, 2004), deve usar o ensino da Geografia para promover o sentimento de pertencimento e a intervenção direta na realidade por meio da vivência das crianças, concretizando assim a formação para uma sociedade justa e democrática, conforme preconiza a BNCC.

[...] sair a campo e estudar o lugar pode ultrapassar a aprendizagem embasada somente nas leituras e atividades do currículo formal, superando a fragmentação

do ensino por disciplinas, construindo novas experiências com outras áreas do conhecimento e criando soluções para os problemas. (Garcia Filho, 2023, p.28)

Evidencia-se, assim, uma prática pedagógica contextualizada e transformadora, que utiliza a Geografia para desenvolver o sentimento de pertencimento e a cidadania ativa dos estudantes, rompendo com o ensino fragmentado e estritamente teórico. Essa abordagem sugere metodologias que conectam o estudante ao seu território e às problemáticas reais do cotidiano, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

O estudo de Magalhães (2021), intitulado *A leitura do lugar na Vila Cachoeira em Ilhéus-BA: o estudo do meio nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, analisa o ensino de Geografia ao aplicar o conceito de lugar e a metodologia do estudo do meio. O objetivo principal da pesquisa — desenvolvida na referida comunidade — consistiu em compreender como a Educação Geográfica pode estimular o pensamento crítico dos estudantes, conectando os conteúdos escolares ao seu cotidiano social, cultural e ambiental:

Analizando o estudo do Lugar, relacionando aos conteúdos presentes nas diversas disciplinas, pudemos observar que, apesar dos professores pesquisados informarem que estabelecem essa inter-relação, essa categoria ainda é tratada de forma não sistematizada, de modo que o educando tem apenas acesso à esse conhecimento através de passeios pela Vila Cachoeira e, somente, em datas comemorativas, o que nos leva a perceber um grande distanciamento entre o discurso e a prática. (Magalhães, 2021, p.111)

De acordo com Magalhães (2021), o estudo do meio é um recurso que facilita a conexão entre os conteúdos escolares e a realidade dos estudantes, permitindo um trabalho mais significativo em torno do conceito de lugar, apesar das limitações metodológicas e formativas dos professores. O autor também elaborou um recurso didático intitulado *O estudo do meio na Vila Cachoeira em Ilhéus-BA*, no qual sugere ações didático-pedagógicas contextualizadas como contribuição prática.

Isso significa que o pesquisador não apenas diagnosticou os desafios da prática docente, mas ofereceu um caminho propositivo por meio da estruturação de um recurso didático que instrumentaliza os professores a partir de ações contextualizadas. Esse guia visa preencher a lacuna metodológica identificada na pesquisa, fornecendo um modelo de sistematização. Sendo assim, o trabalho de Magalhães (2021) é fundamental por diagnosticar a fragilidade da Geografia ensinada nos anos iniciais, cenário no qual conceitos valiosos como o lugar são subutilizados e, ao mesmo tempo, fornecer um caminho prático (o recurso didático) para promover o pensamento crítico a partir do espaço vivido do estudante.

Santos (2023) investiga as práticas de ensino de Geografia desenvolvidas com

professores dos anos iniciais no município de Valente (BA). A autora, como resultado de sua pesquisa-intervenção, elaborou um caderno didático em formato de *e-book*, o qual reúne suporte teórico-metodológico e sugestões de planos de aula para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho ilustra uma pesquisa-intervenção relevante para a formação continuada de professores e para a criação de recursos didáticos contextualizados. É nesse sentido que a pesquisa ganha importância, ao apresentar uma proposta prática e colaborativa para aprimorar a qualidade do ensino nos anos iniciais, oferecendo apoio teórico-metodológico que atende a uma necessidade prática imediata por materiais de qualidade no âmbito municipal.

Entre as sugestões incluídas nesse caderno, encontra-se o plano de aula centrado no tema “Diferentes lugares, diferentes modos de vida”, cuja relevância para a Educação Geográfica se materializa por meio de práticas pedagógicas que utilizam a exibição e a comparação de imagens contrastantes de paisagens mundiais — como o deserto do Saara, uma comunidade indígena na Amazônia e uma região polar —, conectando-as dialeticamente ao espaço de vivência imediata dos estudantes. Ao problematizar se seria viável viver naquelas condições climáticas e confrontar o cotidiano local com realidades distantes, a autora demonstra como a mediação docente pode conduzir os estudantes do conhecimento empírico ao saber científico.

Esse recurso gerado pela pesquisa, além de metodologicamente rico por seguir os passos da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilita uma ampla distribuição e facilidade de atualização por seu formato digital, funcionando como um propagador de boas práticas no chão da escola. Em síntese, a obra de Santos (2023) destaca-se por materializar a teoria geográfica em um recurso didático prático e acessível, elaborado em colaboração com as professoras da rede para suprir a necessidade de desenvolver conhecimentos fundamentais, como a diversidade espacial e cultural, a partir da realidade do município de Valente (BA).

A pesquisa de Cucchi (2022) buscou compreender o que representa e qual a função pedagógica do museu para o ensino-aprendizagem da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a relação espaço-tempo. Os conteúdos abordados deram ênfase ao estudo do lugar, às suas transformações, à interconexão entre o local e o global, às distinções entre o campo e a cidade e às consequências das ações humanas sobre a natureza. A categoria lugar é central na tese, sendo caracterizada como o espaço vivido pelos estudantes (a escola e o bairro no município de Francisco Beltrão/PR). Foi utilizada a estratégia pedagógica do museu escolar, a qual, como produto central da tese, reuniu objetos, fotos e histórias coletadas na própria localidade dos estudantes, transformando o estudo do

lugar em uma experiência prática e significativa.

A pesquisa oferece uma contribuição metodológica e conceitual para a Geografia Escolar ao demonstrar a função pedagógica do museu escolar como um laboratório de saberes para o estudo do lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em vez de um museu tradicional, o museu escolar é transformado em uma ferramenta ativa, um produto da própria investigação. Ele utiliza objetos, fotos e histórias coletadas na localidade dos estudantes. O estudante é levado a pesquisar, valorizar e expor elementos do seu cotidiano, tornando-se protagonista na construção do conhecimento geográfico sobre seu lugar. A coleta de histórias e objetos antigos permite que os alunos compreendam as transformações ao longo do tempo.

Sendo assim, o trabalho de Cucchi (2022) é importante porque propõe uma metodologia que integra o pertencimento e a identidade do estudante com seu lugar à análise crítica e histórica do espaço. O museu escolar constitui-se em um dispositivo pedagógico integrador que transforma a memória local em conteúdo curricular, elevando o estudo do lugar de uma mera descrição para uma análise das dinâmicas geográficas no tempo.

Geron (2022) apresenta uma proposta metodológica para a formação continuada de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de criar um atlas escolar municipal de forma participativa. A tese apoia-se na Geografia Humanista (utilizando a noção de lugar de Yi-Fu Tuan) e na Teoria da Atividade (TA). A ação principal foi implementar a formação continuada na cidade de Joaçaba (SC), permitindo que tanto educadores quanto estudantes assumissem papéis de protagonistas na elaboração do atlas. Essa metodologia centra-se no lugar vivido pelos estudantes. O atlas escolar municipal, principal produto da investigação, atua como um recurso didático que torna essa ligação possível, pois foi idealizado como um material que mapeia e ilustra o conhecimento geográfico na escala do município, tornando o aprendizado sobre o lugar mais significativo, pertinente e contextualizado para os estudantes.

A representação do lugar é um importante aliado ao raciocínio geográfico, pois quando a realidade vivida está representada ela pode ser utilizada como um caminho para o desenvolvimento de diferentes análises espaciais, pois a interpretação da realidade faz com que os conhecimentos espontâneos ali apresentados sejam desenvolvidos, e a partir da mediação tornem-se conhecimentos científicos úteis para os estudantes. (Geron 2022 p.51)

A metodologia de formação continuada, que resulta na criação colaborativa de um atlas, confere robustez ao trabalho de Geron (2022), assegurando que o produto tenha relevância e aplicabilidade na realidade local (Joaçaba/SC). A pesquisa transforma a

formação de professores em um ato de produção de conhecimento. Nesse processo, o atlas é construído de forma colaborativa, permitindo que educadores e estudantes assumam o protagonismo, superando a condição de meros receptores para se constituírem como agentes ativos na construção do material didático.

O atlas escolar municipal atua como um recurso que materializa o conhecimento geográfico na escala do município. Isso torna o aprendizado sobre o lugar mais pertinente, significativo e contextualizado para os estudantes, superando a abstração de mapas e atlas nacionais genéricos. Quando a realidade vivida pelo estudante está representada, ela pode ser utilizada como um caminho para o desenvolvimento de diferentes análises espaciais. A interpretação da realidade possibilita que os conhecimentos espontâneos sejam sistematizados e que, por meio da mediação pedagógica, transformem-se em conhecimentos científicos úteis para os estudantes.

O trabalho de Azevedo (2024), intitulado *Fazendo Arte na Geografia Escolar: O lugar-Cerrado nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, tem como tema central a investigação de como a articulação entre o ensino de Geografia escolar e a arte como linguagem criadora pode promover a construção de um conhecimento geográfico emancipador sobre o Cerrado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Goiânia (GO) e defendeu o conceito de “lugar-Cerrado” como uma abordagem geográfica que materializa o tema de forma significativa para os estudantes, permitindo análises críticas e integradoras da realidade.

De acordo com Azevedo (2024), o lugar não se resume à mera descrição física, mas estende-se à análise das relações sociais, políticas e econômicas que o moldam. Dessa forma, o trabalho emprega a Geografia escolar como um espaço de práxis — ação crítica e reflexiva —, tendo o “lugar-Cerrado” como ponto de partida para a tomada de consciência dos estudantes, favorecendo a transformação da realidade a partir do conhecimento desse lugar vivido.

Por meio dessa primeira reflexão, chegamos à proposição do lugar-Cerrado, entendendo que o conceito geográfico de lugar é o mais apropriado para aproximar os educandos, de forma significativa, às complexidades em que o Cerrado se insere no atual mundo globalizado. Defendemos que o lugar reflete as relações entre o Cerrado e o mundo e as materializa no espaço próximo por meio de dimensões totalizadoras e integradoras – físico naturais, sociais, econômicas e culturais. O conceito de lugar, na nossa análise, permitiu uma aproximação entre tema e educandos em razão das significações e familiaridades possibilitadas por uma análise geográfica que abarcou o cotidiano e o espaço vivido. Assim, ousamos a conceituação – lugar-Cerrado – que contemplou confluências para o ensino aprendizagem nos Anos Iniciais – o Cerrado como um universo vivido pelos educandos. O lugar-Cerrado se configurou, ainda, como um ponto de convergência

dos diversos olhares que miram o Cerrado, proporcionando analisar o tema a partir de sua materialização próxima e significada ao mesmo tempo, passível de apreensão dos movimentos totalizadores. (Azevedo, 2024, p.233)

A criação e a defesa do conceito de “lugar-Cerrado”, no trabalho de Azevedo (2024), estabelecem uma articulação direta entre bioma e vivência. O autor utiliza a categoria de lugar como o caminho mais apropriado para aproximar os estudantes, de forma significativa, das complexidades em que o bioma se insere no contexto global, transformando-o de um tema distante e abstrato em um espaço vivido.

O conceito de “lugar-Cerrado” permite uma análise que reflete as relações entre o bioma e o mundo, materializando-as no espaço próximo por meio de dimensões totalizadoras e integradoras (físico-naturais, sociais, econômicas e culturais). Isso facilita a apreensão dos movimentos totalizadores, o que se constitui em um princípio basilar da Geografia Crítica.

A inclusão da arte como “linguagem criadora” constitui-se em um diferencial metodológico. A arte atua como um meio de expressão e reflexão, permitindo que os estudantes dos anos iniciais elaborem e exteriorizem seus conhecimentos e sentimentos sobre o Cerrado de maneira mais autônoma e criativa.

O lugar, na visão de Azevedo (2024), exige a análise das relações sociais, políticas e econômicas que o moldam, possibilitando leituras críticas e integradoras da realidade. O objetivo final é promover um conhecimento geográfico emancipador sobre o Cerrado. Isso significa que, ao compreender as complexidades e as contradições do seu bioma vivido, o estudante é incentivado a reconhecer-se como sujeito capaz de intervir nas relações socioambientais.

Pauli (2022), ao analisar as potencialidades das imagens fotográficas presentes em livros didáticos de Geografia para o trabalho com o conceito de lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de Dourados (MS), investiga coleções didáticas do 1º, 2º e 3º anos para compreender como essa categoria é veiculada por meio de recursos visuais, qual é o significado pedagógico das fotografias e como elas auxiliam (ou não) na construção do conceito de lugar pelos estudantes, especialmente no que tange à relação entre o conteúdo e a realidade discente. A autora questiona se as imagens presentes nos livros didáticos efetivamente auxiliam o professor a trabalhar a categoria de lugar de forma a conectar o estudante à sua realidade e à totalidade-mundo.

Foram selecionadas fotografias que compareciam em unidades e capítulos cujo objetivo era trabalhar o conceito de lugar. Sendo assim, foram identificados e analisados 20 conjuntos de fotografias que apresentam exemplos de lugares de vivência e lugares próximos aos estudantes como a família, a moradia, a rua, a

praça e o bairro, além de outras fotografias que discutem diversos aspectos relacionados aos lugares, como por exemplo, mudanças e permanências. A partir disso, observamos que as fotografias aparecem como uma forma de ilustrar o tema, comprovar o texto escrito e exemplificar o que está sendo abordado sobre lugar, e que, o entendimento do lugar a partir delas pode ficar limitado ao seu caráter físico, enquanto um ponto a ser localizado na superfície e no mapa. (Pauli, 2022, p.7)

O diagnóstico da pesquisa de Pauli (2022) revela que o uso da imagem no livro didático tende a limitar a compreensão do conceito de lugar. A principal crítica reside no fato de que as fotografias figuram apenas como ilustração, comprovação do texto escrito ou exemplificação do conteúdo abordado. A imagem perde, assim, seu potencial de documento a ser lido e problematizado. Como consequência, o entendimento do lugar a partir dessas imagens restringe-se ao seu caráter físico, tomado como um ponto a ser localizado na superfície e no mapa. Essa abordagem desconsidera as dimensões afetivas, históricas, sociais e políticas que a Geografia Humanista e a Geografia Crítica atribuem ao lugar. Ao conceber o lugar como mero ponto de localização espacial (perspectiva alinhada à Geografia Tradicional e Quantitativa), o livro didático falha em mobilizar o conhecimento do estudante sobre seu espaço vivido e em conectá-lo à totalidade-mundo e às suas contradições. O trabalho de Pauli (2022) é fundamental para a formação de professores e para a avaliação de materiais didáticos, constituindo-se em um alerta aos educadores sobre a necessidade de analisar criticamente as imagens e utilizá-las como ponto de partida para o debate e para a problematização da realidade complexa dos estudantes, em vez de adotá-las passivamente.

O estudo aponta uma exigência premente aos produtores de materiais didáticos para que as imagens sejam selecionadas e apresentadas de forma a promover a leitura crítica e a compreensão do lugar em sua integralidade, e não apenas em sua materialidade física.

Em resumo, a pesquisa de Pauli (2022) revela uma lacuna na representação do lugar nos livros didáticos dos anos iniciais, contexto no qual a imagem, apesar de abundante, não é utilizada em sua plenitude para construir o conceito de forma significativa e crítica, restringindo-o a uma dimensão meramente localizatória.

O trabalho de Confortim (2022) é um modelo exemplar de como a Geografia escolar, nos anos iniciais, pode e deve ser ancorada na experiência e na identidade do estudante. Ao propor o resgate de artefatos e registros familiares (como objetos e fotografias), o trabalho estabelece uma ponte afetiva e memorialística. Ao levar para a sala de aula objetos de seu contexto familiar, o estudante insere sua própria história e a de sua família no currículo, tornando o aprendizado do lugar inseparável de sua própria formação. O objeto não é um item isolado, mas reflete o modo de vida de sua época e de seu espaço, contribuindo para a

compreensão do contexto histórico local.

Ao compreender a origem e o papel de um objeto de seu cotidiano (escala local), a criança é estimulada a refletir sobre as cadeias produtivas, os fluxos migratórios e as transformações socioeconômicas (escala global), reconhecendo seu lugar como um ponto de interconexão em uma rede espacial mais ampla.

O trabalho de Confortim (2022) capacita o educador a considerar a casa, a rua e os objetos do estudante como extensões do laboratório de Geografia, favorecendo um aprendizado intrinsecamente articulado à identidade e ao sentimento de pertencimento discente.

Constata-se, a partir das onze produções científicas em que a categoria “Lugar na Geografia” figurou como eixo central, que esses estudos dialogam diretamente com as proposições de Callai (2013), na medida em que: a) reconhecem a centralidade do lugar como o ponto de partida metodológico para a Geografia nos anos iniciais; b) valorizam o cotidiano e o espaço vivido como o alicerce para a construção do conhecimento geográfico; e c) defendem que o estudo do lugar é o caminho para a alfabetização geográfica e para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e da identidade da criança.

[...] O estudo do lugar como possibilidade de aprender Geografia considera o cotidiano da vida dos alunos e o contexto escolar como fundamentos. Neste sentido, lugar e cotidiano são abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã e para a construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases da aprendizagem da Geografia na escola básica. (CALLAI, 2013, p.20).

Essa convergência entre as pesquisas de campo e a teoria de Callai (2013), e de outros autores da didática da Geografia como Cavalcanti e Castellar e Callai (2012) reforça a premissa de que a efetivação da leitura crítica do mundo pelas crianças depende, da compreensão do seu próprio lugar, garantindo que o conhecimento transite da esfera da vivência (o particular) para a esfera da análise da totalidade (o global).

O processo de alfabetização em geografia, nos primeiros anos de escolarização ou na educação infantil, começa no momento em que as crianças reconhecem lugares e identificam objetos e fenômenos organizados em espaços vividos, concebido e percebidos. [...] (Callai; Cavalcanti; Castellar, 2012, p.81).

Essa premissa ganha ainda mais força quando se define o papel mediador da escola e da prática de ensino:

É função social da escola transformar as experiências que são informais e fragmentadas em aprendizagens organizadas, para que se dê possibilidade ao

estudante de compreender o espaço em suas múltiplas dimensões e agir sobre ele de forma intencional. (CAVALCANTI, 2012, p. 46).

Os 15 (quinze) estudos sobre a categoria "Outros Conteúdos de Geografia" são de Correia (2021), Carvalho (2023), Ferreira (2022), Marrocos (2021), Silva (2023), Melo (2023), Gracioli (2022), Parra (2023), Sene (2023), Revelles (2022), Carmo (2021), Carvalho (2024), Marinho (2021), Silva (2021) e Dapper (2021).

A Cartografia Tátil faz parte do trabalho de Correia (2021), que se propõe a trabalhar com futuros professores do curso de Formação de Docentes para as Séries Iniciais do município de São Sebastião da Amoreira, abordando metodologias diferenciadas de construção de materiais didáticos táteis por meio da realização de uma oficina remota. A pesquisa foi motivada pela dificuldade de muitos professores em incluir alunos com deficiência visual devido à falta de recursos didáticos específicos e ao recurso a explicações orais que são pouco eficazes para a aprendizagem significativa.

O autor se debruça sobre um tema crucial da educação atual: a inclusão de alunos com deficiência visual. O valor da pesquisa está na sua motivação: a dificuldade que os professores encontram em inserir alunos com deficiência visual em função da falta de materiais didáticos adaptados e da ineficácia de apenas explicar-lhes oralmente. O estudo evidencia como a falta de materiais adequados atua como um obstáculo pedagógico, negando a esses alunos o acesso a um conhecimento geográfico que realmente importa. O texto defende, então, o direito desses estudantes a um aprendizado que possa ser tocado e sentido, com o objetivo de encontrar uma solução.

A realização de uma oficina remota para a construção desses materiais é um modelo prático que pode ser replicado em outras instituições de formação, servindo como um manual de ação para a criação de recursos de baixo custo e alta eficácia.

A Cartografia Tátil transforma a abstração do mapa, um recurso fundamentalmente visual em sua forma tradicional, em algo palpável e concreto. Isso permite que o aluno com deficiência visual desenvolva o raciocínio espacial e compreenda conceitos geográficos essenciais (como orientação, localização, relevo e limites regionais) por meio de um sentido diferente, superando a limitação das explicações verbais.

Carvalho (2023), em "Currículo e práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a favor da diversidade étnico-racial?", objetiva investigar como a diversidade étnico-racial (referente à história e à cultura da África e afro-brasileira) é trabalhada no currículo e nas práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental

I (1º ao 5º ano) de uma escola da rede estadual na cidade de Araras, São Paulo.

Ao investigar a diversidade étnico-racial nos anos iniciais (1º ao 5º ano), o estudo de Carvalho (2023) foca na etapa mais sensível para a formação da identidade, do senso de pertencimento e do respeito à diversidade na criança. O sucesso ou o fracasso na inclusão da história e da cultura da África e afro-brasileira nessa fase inicial influencia diretamente a percepção do aluno sobre o outro e sobre si mesmo.

A pesquisa permite diagnosticar a lacuna entre o que é o currículo ideal e o que, de fato, é implementado pelos professores na prática. Muitas vezes, a resistência, a falta de formação ou a escassez de materiais didáticos adequados fazem com que o currículo legalmente instituído não se materialize de forma eficaz.

Ao observar as práticas docentes em Araras (SP), o estudo revela as barreiras reais que impedem a abordagem sistemática e qualitativa da diversidade étnico-racial, fornecendo dados essenciais para planejar futuras ações de formação continuada que sejam realmente eficazes.

O trabalho de Carvalho (2023) gera conhecimento para subsidiar a formação de professores. O estudo auxilia a criar um repertório de saberes e metodologias que capacitem os educadores dos anos iniciais a integrar a história e a cultura afro-brasileiras de maneira orgânica e significativa em suas rotinas pedagógicas, construindo uma escola que represente, de fato, a pluralidade da sociedade brasileira.

Ferreira (2022) investiga como se dá o ensino-aprendizagem da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e destaca a relevância da Cartografia e de abordagens lúdicas para que os conteúdos geográficos se tornem mais acessíveis e significativos para as crianças. Seu foco principal foi observar, na prática, como é ministrada a aula de Geografia em uma escola pública de Cuiabá e criar recursos didáticos que auxiliem na leitura e na interpretação de mapas, além de realizar aulas expositivo-dialogadas de forma lúdica para familiarizar os alunos com os conceitos geográficos.

A pesquisa de Ferreira (2022) dedica-se à prática docente e à funcionalidade didática da Geografia, buscando tornar seus conceitos mais palpáveis para os alunos dos anos iniciais. Com o intuito de observar, na prática, como a aula de Geografia é ministrada em uma escola pública de Cuiabá, o estudo elabora um diagnóstico que mapeia as necessidades e dificuldades particulares de alunos e professores nesse ambiente.

A elaboração de recursos didáticos tem como objetivo suprir a falta de materiais adaptados e eficazes, facilitando o entendimento dos conceitos e tornando-os mais relevantes para a realidade daquela escola. Ao priorizar a acessibilidade e a relevância dos conteúdos,

esse trabalho ajuda diretamente as crianças a se habituarem ao vocabulário e às ferramentas da disciplina desde cedo, estabelecendo uma base sólida para os anos seguintes.

O estudo enfatiza que a Geografia não pode ser apenas um repositório de dados, mas sim uma ferramenta que permite aos alunos aprimorar seu raciocínio espacial e a habilidade de compreender o mundo ao seu redor.

Marrocos (2021) investiga a relação entre a Cartografia Escolar e o desenvolvimento do pensamento espacial nos anos iniciais por meio de um estudo de caso de caráter prático-interventivo. A atividade de campo foi realizada de modo presencial e ao ar livre no Parque Municipal de Francisco Beltrão (PR), contando com a participação de 30 estudantes da Educação Básica acompanhados por seus respectivos responsáveis. A prática estudada consistiu na execução de pistas de corrida de orientação (com percursos de 600 e 1.400 metros), nas quais os estudantes, munidos de bússolas e de mapas analógicos gerados a partir do Google Maps, precisavam navegar pelo terreno para localizar postos de controle (garrafas plásticas) e coletar senhas baseadas em divisões político-administrativas regionais e nacionais.

A partir dessa experimentação empírica, o estudo defende que a Cartografia não deve ser considerada apenas um conteúdo temático isolado, mas sim a base estruturante do raciocínio geográfico infantil. Os resultados obtidos pelo autor evidenciaram um forte contraste cognitivo dependente do nível de escolaridade: enquanto os alunos do 1º e 2º anos manifestaram severas dificuldades de lateralidade, localização e orientação — demandando constante intervenção e ajuda dos adultos para não se desorientarem —, os estudantes do 3º, 4º e 5º anos demonstraram autonomia progressiva e capacidade de transpor as noções abstratas do mapa para a materialidade concreta do terreno.

Diante desse cenário, a pesquisa valida a urgência de se consolidar a alfabetização cartográfica de forma sistemática e bem fundamentada desde os primeiros anos da Educação Básica. Sem essa base inicial de localização e orientação, o discente encontrará obstáculos significativos para progredir em direção a conceitos geográficos mais elaborados nas etapas subsequentes. Para tanto, ressalta-se o papel do professor como mediador crítico, cuja função é guiar o estudante não apenas na decodificação técnica de símbolos, escalas e convenções de legenda, mas na compreensão de que o mapa é uma linguagem e uma construção social suscetível a questionamentos, permitindo ao aluno adquirir as ferramentas intelectuais necessárias para ler, compreender e intervir de maneira consciente no seu próprio mundo vivido.

O trabalho de Silva (2023) visa compreender a potencialidade da linguagem do

desenho e da fotografia para a construção do conceito de paisagem nos anos iniciais, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Teresina (PI). Esse estudo resultou em uma Sequência Didática para intervenção, visando aprimorar o ensino de Geografia nos anos iniciais por meio de metodologias ativas e da análise do conceito de paisagem.

Essa produção toca diretamente na questão da necessidade de um ensino de Geografia mais concreto e mais ativo nos anos iniciais, utilizando linguagens que pertencem ao universo infantil: o desenho e a fotografia. Por meio do desenho, a criança consegue expressar e representar sua visão pessoal da paisagem e do ambiente que habita, utilizando seu raciocínio espacial. A fotografia estimula a observação atenta e crítica do mundo real, como registro para, posteriormente, se discutirem e analisarem as mudanças socioespaciais.

A Sequência Didática traz um recurso prático para os professores de Teresina (PI) (e de outras partes), apresentando um modelo tangível de como explorar a paisagem de maneira envolvente e relevante. O trabalho de Silva (2023) serve como um excelente exemplo de como unir arte e tecnologia (a fotografia) à prática docente em Geografia, tornando a sala de aula um ambiente de observação, registro e análise crítica da paisagem.

A pesquisa de mestrado de Melo (2023) sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental analisa tanto as fragilidades históricas quanto as potencialidades pedagógicas. A autora mostra que, apesar de a Geografia muitas vezes ficar em segundo plano devido à ênfase na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, ela é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão do espaço em que os alunos vivem. A pesquisa evidencia, ao entrelaçar teoria e prática investigativa em ambiente escolar, como é importante abordar conceitos como paisagem, lugar, espaço vivido e interações sociedade-natureza de maneira contextualizada e com significado.

Melo (2023) propõe uma sequência didática centrada nos conceitos de paisagem, lugar e nas distinções entre espaço urbano e rural, articulando-os com práticas pedagógicas que envolvem representações cartográficas e construção de maquetes. Tais recursos são utilizados como estratégias de mediação do conhecimento geográfico, enquanto conteúdos como as regiões do Brasil não constituem foco da proposta didática desenvolvida.

A autora também destaca que métodos de ensino que incentivam a participação ativa dos alunos, como o uso de mapas, desenhos e atividades ligadas ao cotidiano, tornam o aprendizado mais eficaz. Nesse sentido, a autora conclui que, para que a Geografia ganhe destaque nos anos iniciais, é importante que a formação de professores seja mais sólida e que haja uma intencionalidade pedagógica que favoreça o raciocínio geográfico desde os primeiros anos na escola.

Nesse sentido, compreende-se que a proposta da autora contribui significativamente para a valorização do ensino de Geografia nos anos iniciais, sobretudo ao enfatizar práticas pedagógicas contextualizadas e vinculadas ao cotidiano dos alunos.

Gracioli (2022) analisa como professores experientes, professores iniciantes e licenciandos compartilham seus saberes geográficos por meio do diálogo intergeracional no contexto de uma Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), um grupo de colaboração on-line. A formação teve módulos que abordavam o tema: "Geografia: aprendendo a ler o mundo". Os resultados indicam que, no grupo de professores investigados, manifestou-se uma necessidade de maior aprofundamento nos saberes específicos da ciência geográfica.

A pesquisa é relevante para a formação docente e para a superação de lacunas conceituais na Geografia escolar. A colaboração on-line, por meio do grupo, permite que o desenvolvimento profissional ocorra para além das fronteiras físicas da escola ou da universidade, construindo um espaço digital de práxis e reflexão. O diálogo intergeracional valoriza o saber da experiência (dos professores experientes) ao mesmo tempo em que integra a teoria recente (trazida pelos licenciandos). O tema "Geografia: aprendendo a ler o mundo" sugere que o foco da formação é desenvolver a capacidade crítica e interpretativa do docente, alinhada à vertente da Geografia Crítica.

O resultado do estudo, que aponta limites no aprofundamento dos saberes geográficos entre os participantes, oferece um diagnóstico que merece reflexão cuidadosa. Cumpre destacar que os docentes dos anos iniciais possuem uma formação polivalente (Pedagogia ou Magistério) e não a habilitação específica de professores de Geografia. Assim, o desafio que se coloca a esse profissional não é o de reproduzir uma Geografia estritamente técnica ou academicista, mas sim o de construir uma transposição didática que faça sentido para o universo infantil. Ademais, a literatura da área demonstra que a presença de professores especialistas nas etapas finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio não blinda, por si só, o ambiente escolar de enfrentar descompassos didáticos e lacunas conceituais semelhantes.

Embora os resultados do estudo de Gracioli (2022) possuam um caráter localizado e não devam ser generalizados de forma irrestrita para toda a realidade docente, eles justificam a relevância de se pensar em programas de formação contínua que acolham as especificidades da polivalência. O estudo cumpre um papel propositivo ao oferecer um modelo prático (a rede de colaboração ReAD) focado no diálogo e na construção coletiva, apresentando-se como uma alternativa viável para estreitar os laços entre a pesquisa acadêmica e o

fortalecimento das práticas pedagógicas no chão da escola.

Com o objetivo de analisar as contribuições da utilização de jogos manipuláveis envolvendo conteúdos de História e de Geografia para o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Parra (2023) se dedica a explorar, por meio desses jogos, conteúdos de Geografia voltados especialmente para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, alinhando-se ao currículo municipal e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): conceito de país, território, unidade federativa e estados; divisão político-administrativa do Brasil; e leitura e interpretação de mapas temáticos. Os jogos criados a partir de um kit, que foi utilizado em uma oficina de formação continuada, incluem o Dominó Geográfico, o Quebra-Cabeça Geográfico, o Jogo da Memória de História e Geografia e o Jogo de Cartas de História e Geografia.

A pesquisa oferece um caminho para a dificuldade de ensinar conceitos abstratos de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É natural que crianças tenham dificuldade em visualizar conteúdos como país, território, unidade federativa e divisão político-administrativa do Brasil, já que esses conceitos são bastante abstratos. Atividades como o Dominó Geográfico e o Quebra-Cabeça Geográfico fazem com que essas categorias se tornem objetos concretos, ajudando a fixar na memória visual e no pensamento espacial de um jeito divertido. Os jogos de História e Geografia (Jogo da Memória, Jogo de Cartas etc.) indicam uma interdisciplinaridade, em que o ensino dessas duas disciplinas se apoia mutuamente na exploração do território e da organização política, em conformidade com o que estabelece a BNCC.

É fundamental que, ao chegar aos 4º e 5º anos, os alunos adquiram uma compreensão tanto da escala (do lugar ao país) quanto da organização política. O trabalho permite que os conceitos de leitura e interpretação de mapas temáticos sejam ensinados.

A criação do kit de jogos e sua utilização em uma oficina de formação continuada são contribuições práticas de grande valor. Isso instrumentaliza os professores com recursos de baixo custo e alta eficácia, facilitando a transição da teoria para a prática em sala de aula.

A investigação de Parra (2023) é um estudo prático que valida a utilização da ludicidade como recurso para tornar o estudo da Geografia Política do Brasil em atividades acessíveis para uma aprendizagem sólida e prazerosa.

Sene (2023) busca compreender como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está impactando a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação aos conhecimentos próprios da Geografia, por meio de pesquisa colaborativa com professores da Educação Básica na cidade de Guarapuava (PR).

Realizaram-se oficinas pedagógicas com exercícios como mapas mentais, caça ao tesouro, atividades de lateralidade e interpretação de imagens de satélite. A pesquisa demonstrou que a implementação da BNCC gerou dificuldades para parte das professoras participantes, que relataram desconhecimento dos conceitos geográficos e consideraram que a Base, devido à sua fragilidade ou pouca clareza conceitual, mais atrapalha do que ajuda. No entanto, a formação colaborativa se mostrou eficaz, revelando que a prática das professoras já se baseava no lugar de vivência e no trabalho de campo, o que lhes permitiu mobilizar e recontextualizar o conhecimento.

O trabalho de Sene (2023) é uma pesquisa de grande relevância, pois atua em duas frentes centrais da educação geográfica contemporânea: os desafios na implementação da BNCC e a necessidade de fortalecimento dos saberes geográficos na formação de professores dos anos iniciais. O relato dos docentes de que a Base, devido à sua ausência de clareza conceitual, gera dificuldades no planejamento pedagógico, expõe um descompasso na transposição didática das diretrizes curriculares nacionais. Contudo, a própria pesquisa evidencia que as professoras mobilizam e vivenciam saberes geográficos valiosos em suas práticas cotidianas. Assim, a busca por maior aprofundamento nesses conceitos, apontada nos resultados, não sinaliza uma desqualificação dessas profissionais, mas sim a necessidade intrínseca de programas de formação contínua que deem suporte à complexidade do trabalho na polivalência, referendando o papel do professor como um mediador crítico e em constante desenvolvimento.

Sene (2023) oferece caminhos: a pesquisa colaborativa e as oficinas pedagógicas. A formação colaborativa mostrou-se eficaz para a construção conjunta do conhecimento, na qual os professores, ao dialogarem e testarem atividades, conseguem mobilizar e recontextualizar o saber. As oficinas (com mapas mentais, caça ao tesouro, lateralidade) atuam como um catalisador: elas fornecem o arcabouço conceitual para dar nome e sistematizar as práticas intuitivas que as professoras já realizavam, ancoradas na realidade dos alunos.

A pesquisa auxilia educadores de Guarapuava (PR) a perceber a BNCC não como uma relação inflexível de conteúdos, mas sim como um instrumento que deve ser aplicado por meio de metodologias que valorizem o contexto local e as vivências dos alunos.

A dissertação de Revelles (2022) oferece recursos didáticos digitais (jogos, sequências didáticas etc.) que apoiem o ensino de conteúdos de Cartografia por professores polivalentes dos anos iniciais, de modo que estejam em conformidade com a BNCC e favoreçam aprendizagens mais significativas para alunos já integrados ao ambiente

tecnológico e digital. Como resultado do trabalho, foi criado um conjunto de materiais digitais pedagógicos, que se configuram como um produto educacional para o ensino de Cartografia nos anos iniciais. Entre eles, destacam-se as Sequências Didáticas (SDs) mediadas por tecnologias digitais, que organizam o percurso de aprendizagem; os jogos interativos, como o Labirinto da Dona Geog, os Desafios da Dona Geog e atividades direcionadas ao trabalho com pontos cardeais; um *e-book* informativo que detalha todo o processo de criação, as plataformas e as ferramentas digitais empregadas; e, por último, o *site* “Dona Geog”, que é um ambiente virtual no qual estão reunidos e disponíveis os jogos, atividades e SDs para acesso e uso pelos professores.

Trabalhar o raciocínio geográfico com alunos das séries iniciais requer dentro do trabalho pedagógico atividades significativas e dinâmicas que possam ajudar a desenvolver esse tipo de pensamento. Atividades interativas, ferramentas tecnológicas e recursos inovadores que trabalham elementos e fomentam conceitos da cartografia ajudam a construir hipóteses; ajudam a elaborar abstrações e a pensar espacialidades. (Revelles, 2022, p.27)

Reconhecendo as dificuldades que os professores polivalentes enfrentam em relação a conteúdos específicos de Cartografia, a pesquisa disponibiliza recursos didáticos digitais (jogos, SDs, *site*) para esses docentes. A tecnologia digital age como um suporte metodológico já disponível, aliviando o professor da obrigação de desenvolver esses recursos elaborados do zero.

O trabalho integra o ensino da Cartografia à realidade dos alunos que já fazem parte do mundo tecnológico e digital. Jogos interativos, como o Labirinto da Dona Geog, e Sequências Didáticas mediadas por tecnologia podem tornar o processo de aprendizagem mais envolvente.

O *site* Dona Geog, que reúne o *e-book* informativo, as SDs e os jogos interativos, é um produto educacional acessível, de baixo custo e replicável por outras redes de ensino.

Recursos inovadores e atividades interativas que promovem conceitos da Cartografia são fundamentais para formular hipóteses, desenvolver abstrações e refletir sobre espacialidades. Isso evidencia como é importante que o estudo mude a forma de ensinar Geografia, passando de uma simples memorização para o fomento do pensamento espacial na criança.

Com o intuito de subsidiar as professoras e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em ampliar sua visão sobre o continente africano — plural, diverso e com seu legado de técnicas e conhecimentos —, para além de sua divisão geopolítica formatada após

a colonização do continente pelos países europeus, Carmo (2021) traz como tema central do seu trabalho a implementação e a construção de um currículo que contemple a temática da História da África e dos Africanos. Embora sua pesquisa não tenha divulgação autorizada pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, fica explícito, por meio do resumo, resultados e contribuições do estudo, como a incorporação efetiva da temática étnico-racial de maneira transversal no dia a dia escolar por meio de projetos implementados, a criação concreta do Referencial Curricular Municipal para Educação das Relações Étnico-Raciais de Salvador e a formulação de propostas pedagógicas que fornecem diretrizes e orientações práticas para a elaboração de um currículo que inclua, de forma eficaz e positiva, a História da África e dos Africanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho de Carmo (2021) é de importância política, social e pedagógica para o currículo brasileiro, pois atua diretamente na retificação histórica e na implementação da legislação que visa à educação para as relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/03). Transformar a visão pedagógica do continente africano é sair da representação simplista e colonialista para um olhar plural, diverso e focado no legado de técnicas e conhecimentos.

O estudo é fundamental porque ataca um problema estrutural: a perpetuação de uma visão eurocêntrica e distorcida da África, muitas vezes reduzida a um palco de colonização ou de problemas sociais.

Elaborar um currículo que trate da História da África e dos africanos interrompe o ciclo da invisibilidade e da discriminação, proporcionando aos alunos, sobretudo aos afro-brasileiros, referências positivas sobre sua identidade e ancestralidade.

Ao tratar desse tema, a formulação desse Referencial Curricular em Salvador, que possui uma população majoritariamente negra e uma rica herança africana, atua como uma contribuição significativa de política pública, garantindo que o assunto permaneça relevante na rede de ensino.

O direcionamento para os anos iniciais do Ensino Fundamental é intencional, afinal, é ali que se formam as primeiras noções sobre diversidade e sobre a própria história. Quando se aborda o tema de maneira positiva durante essa fase, o trabalho de Carmo (2021) pode ajudar as crianças a desenvolverem uma visão mais precisa, respeitosa e plural sobre a matriz africana da sociedade brasileira.

Carvalho (2024), por meio de seu estudo intitulado "O Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa Perspectiva dos Territórios Camponeses: Um Estudo Acerca das Práticas de Sustentabilidade Ambiental na Escola Municipal Santa Rosa", localizada no assentamento Santo Antônio, no município de Itaquiraí (MS), pauta seu estudo

numa abordagem de professora-pesquisadora camponesa, refletindo a partir da perspectiva dos territórios camponeses e focando nas práticas de sustentabilidade ambiental. Conforme a autora, essa abordagem permitiu refletir sobre os objetivos do ensino das práticas sustentáveis na Geografia e nos contextos agroecológicos, preparando os estudantes para a vida em sociedade de maneira crítica e consciente, fornecendo ferramentas para a tomada de decisões e atuando como agentes transformadores de sua própria realidade em seus territórios.

A pertinência do trabalho de Carvalho (2024) reside no fato de que sua pesquisa insere a discussão da Geografia Crítica em um contexto de educação do campo, focando na sustentabilidade e na agência estudantil.

O trabalho atua na desconstrução da visão que marginaliza o campo e suas práticas. Ao valorizar as práticas de sustentabilidade ambiental e o contexto agroecológico local, o estudo legitima o saber camponês e o insere no currículo como conhecimento científico relevante. O ensino de práticas sustentáveis e dos contextos agroecológicos não é meramente informativo, mas uma ferramenta para a tomada de decisões e para a atuação como agentes transformadores de sua própria realidade em seus territórios.

Carvalho (2024) dá importância à pedagogia do território no contexto camponês, transformando a escola do campo em um espaço de reflexão crítica, valorização da identidade e formação de sujeitos ativos na defesa de seus territórios e na construção de um futuro sustentável.

Com ênfase na Cartografia e nas Geotecnologias, Marinho (2021) se propõe a analisar os desafios enfrentados pelos professores pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I em relação ao uso das geotecnologias para fins de alfabetização cartográfica e ensino da Geografia. Os resultados apontam que o uso das geotecnologias como ferramentas auxiliares na construção da linguagem cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda é bastante tímido.

O trabalho de Marinho (2021) evidencia fragilidades na formação inicial dos pedagogos no que concerne ao ensino de Geografia e à apropriação de tecnologias digitais. O estudo revela a presença de um duplo déficit na capacitação do professor polivalente, uma vez que as lacunas não se limitam ao domínio dos conhecimentos geográficos, mas também abrangem o uso pedagógico de tecnologias digitais, especialmente das geotecnologias (como GPS, imagens de satélite e plataformas de mapeamento digital).

Tal realidade aponta para limites estruturais nos cursos de formação inicial, indicando que essas fragilidades não são pontuais nem restritas à Pedagogia, mas refletem uma

problemática mais ampla no campo das licenciaturas. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de políticas e práticas de formação continuada que promovam o aprofundamento teórico-metodológico e o desenvolvimento de competências digitais docentes, em consonância com as demandas contemporâneas do ensino, evitando uma educação que diminui o potencial dinâmico e se distancia do contexto tecnológico dos estudantes.

Silva (2021), por meio do trabalho intitulado "Geografia nos Anos Iniciais da Educação Básica: Um Estudo a Partir de Mapas da África Elaborados por Docentes", busca explorar e analisar as formas como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental representam graficamente o continente africano. O trabalho não possui divulgação autorizada pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, mas fica explícito, por meio do resumo, que as informações produzidas foram analisadas sob a perspectiva da Geografia Crítica e evidenciaram mapas mudos, com poucas informações sobre o continente objeto do desenho. Tal ausência de elementos sobre a África aponta para a necessidade de maior investimento na formação de docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa de Silva (2021) é de grande importância, pois revela a fragilidade dos saberes geográficos dos professores dos anos iniciais por meio de uma análise direta e visual sobre a representação cartográfica do continente africano.

O mapa desenhado (ou "mapa mental") funciona como um teste de conhecimento, revelando não apenas o que o professor consegue memorizar, mas o que ele valoriza e prioriza ao representar aquele espaço. Como resultado, a ausência de elementos sobre a África demonstra uma invisibilidade curricular e uma falta de aprofundamento conceitual e cultural na formação inicial desses docentes.

O mapa mudo que o professor traçou é igual ao mapa mudo que, geralmente, se vê em sala de aula. Ele persiste na visão de que a África é uma terra vazia e pouco representada, desconsiderando a diversidade cultural, a história e as contribuições do continente para o mundo.

É possível notar que a ausência de conteúdo não se limita apenas a uma divisão geográfica (política ou física), mas também histórica e cultural. O educador deve ser capacitado a ensinar sobre uma África que é complexa, diversa e rica em legados, deixando para trás os estereótipos.

Após investigar os saberes e as práticas de 600 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em todo o país sobre a alfabetização cartográfica e a implementação da BNCC, Dapper (2021) concluiu que o processo ainda está longe de ser bem estruturado, revelando sérias fragilidades tanto estruturais quanto conceituais e pedagógicas. Os dados, embasados

na teoria piagetiana e nos pressupostos da Cartografia Escolar, apontam que mais da metade dos professores não tem conhecimento sobre como a BNCC organiza o ensino de Geografia e que a formação recebida na área foi pouco ou nada satisfatória, resultando em práticas inadequadas (como a excessiva ênfase na localização) e na dificuldade de lidar com conceitos fundamentais da Cartografia, como escala e proporção. Não se pode afirmar que uma simples reforma curricular da BNCC seja capaz de sanar a carência em alfabetização cartográfica, sendo imprescindível um investimento em infraestrutura e materiais didáticos que promovam uma formação contínua, suprimindo assim a falta de conhecimento dos professores.

Diferentemente de estudos de caso locais, este trabalho fornece uma visão panorâmica e quantificada das dificuldades enfrentadas pelos professores dos anos iniciais, pois a escala amostral é ampla: 600 professores em todo o país. Ao apontar que mais da metade dos professores não conhece a organização da BNCC para o ensino de Geografia e que a formação na área foi pouco ou nada satisfatória, a pesquisa oferece dados para justificar a necessidade urgente de políticas públicas de formação. “Essas informações sugerem uma possível fragilidade para a implantação da BNCC, pois muitos professores terão que ensinar conteúdos e desenvolver habilidades que não estiveram presentes em sua formação” (Dapper, 2021, p. 131).

O que chama a atenção é a amplitude das fragilidades curriculares e formativas reveladas pela amostra de 600 professores. A constatação de que mais da metade dos docentes não compreende como a BNCC organiza a Geografia reforça que a reforma curricular se mostra limitada sem a devida formação docente. Isso evidencia uma fragilidade conceitual na qual o professor, carente de formação, recorre a práticas como a ênfase excessiva na localização, por não saber trabalhar conceitos complexos, mas essenciais, como escala e proporção.

A maioria dos participantes da pesquisa indicou alguma fragilidade na formação, pois além da carência de conteúdos cartográficos, existe a falta de articulação entre as metodologias de ensino e as teorias de aprendizagem do mapa durante a formação inicial e continuada destes professores. (Dapper, 2021, p.147-148)

As fragilidades identificadas na formação docente evidenciadas por Dapper (2021) podem ser compreendidas à luz das reflexões de Libâneo (2010) acerca da complexidade da prática educativa e da amplitude das funções atribuídas aos profissionais da educação. Ao destacar que a atuação pedagógica envolve múltiplos níveis, exigindo conhecimentos especializados que extrapolam a formação inicial, o autor indica que nenhum profissional consegue, isoladamente, dar conta da totalidade das demandas do processo educativo. Nesse

sentido, a dificuldade apresentada por professores no domínio de conceitos fundamentais da Geografia, como escala e proporção, não deve ser interpretada como uma limitação individual, mas como expressão de lacunas estruturais na formação docente.

Libâneo (2010) destaca que "níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional que um sistema de formação de educadores não pode ignorar", ressaltando ainda que se trata de "tarefas complexas que requerem habilidades e conhecimentos especializados". Além disso, o autor enfatiza que "a busca de uma escola mais compatível com as características de nossa época implica a formação continuada do professor" (Libâneo, 2010, p. X).

Assim, os dados empíricos apresentados por Dapper (2021), ao revelarem fragilidades conceituais e metodológicas, corroboram a ideia de que a melhoria do ensino depende de políticas formativas contínuas e articuladas, capazes de responder à complexidade do trabalho pedagógico contemporâneo.

A análise das 15 (quinze) produções que compõem esta categoria demonstra a diversidade de foco da pesquisa, indicando que o campo busca ativamente a integração entre o saber geográfico específico e as demandas sociais. Os estudos revelam um interesse em temas que exigem intervenção, como a necessidade de inclusão de alunos com deficiência visual (Correia, 2021) e a urgência da abordagem da diversidade étnico-racial (Carvalho, 2023; Carmo, 2021; Silva, 2021), em conformidade com as diretrizes legais e o compromisso ético da escola. Uma parte significativa dos trabalhos dedica-se a aprimorar o raciocínio espacial por meio da Cartografia e das Geotecnologias (Marrocos, 2021; Revelles, 2022; Marinho, 2021; Dapper, 2021). Tais pesquisas comprovam o pressuposto de Cavalcanti (2012), para quem a Geografia colabora para a formação de cidadãos: "a prática pedagógica em Geografia colabora para a formação de cidadãos, ligando a experiência dos alunos aos conteúdos da escola e possibilitando uma atitude crítica em relação à realidade" (Cavalcanti, 2012, p. 46).

A necessidade de aprimorar esse raciocínio espacial está alinhada à exigência de que o ensino não se restrinja à memorização. Conforme a análise de Castrogiovanni (2020), o trabalho com a Cartografia deve fugir de uma visão puramente técnica:

Nos Anos Iniciais, os sujeitos começam a desenvolver o pensamento espacial, que gradativamente passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico, como os de localização, extensão, correlação, diferenciação e analogia espacial. Segundo a BNCC, uma preocupação norteadora do trabalho com mapas em Geografia é que os alunos consigam ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como

ferramentas da análise espacial, “[...] fugindo do ensino do mapa pelo mapa, como fim em si mesmo” (BNCC – Ensino Fundamental, 2017, p.363). (Castrogiovanni, 2020, p.59).

Essa diversidade temática dialoga diretamente com as conclusões de Dapper (2021) e Gracioli (2022), que expõem a fragilidade na formação inicial do professor polivalente: a carência de saberes geográficos e a dificuldade com o manejo de conceitos (como cartografia e escala) resultam em lacunas no ensino de Geografia. O uso das geotecnologias (Marinho, 2021) e a criação de jogos lúdicos (Parra, 2023) nas teses e dissertações surgem, portanto, como uma resposta prática a esse déficit formativo e material. Ao oferecer modelos de intervenção e sequências didáticas (Silva, 2023; Ferreira, 2022), esses estudos colaboram para a superação da lacuna conceitual e instrumentalizam o docente.

Por fim, as investigações sobre geotecnologias, cartografia, conceito de região, paisagem, clima e diversidade étnico-racial confirmam a necessidade de um olhar dinâmico sobre o espaço. Isso corrobora a visão de Massey (2000), para quem o lugar deve ser compreendido como um processo dinâmico em constante transformação, e não como algo estático ou isolado. A pesquisa demonstra, portanto, que a alfabetização cartográfica é a ferramenta necessária para que a criança visualize o seu lugar como um "nó" interligado às redes globais.

Os sete trabalhos pertinentes à categoria "Ensino e Prática Pedagógica" são de Dagnoni (2022), Moraes (2022), Nascimento (2020), Souza (2023), Silva (2024), Lopes (2024) e Sbardelotto (2020).

O estudo de Dagnoni (2022) foi realizado com doze professoras efetivas dos anos iniciais da rede pública municipal de ensino de Navegantes (SC) e tem como objetivo compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Geografia. Analisou-se a formação docente, o ensino e as práticas pedagógicas. As pesquisas apontam de maneira recorrente a disciplina como periférica nos cotidianos escolares e, sobretudo, com pouca profundidade conceitual das categorias geográficas, decorrentes da formação deficitária no curso de Pedagogia.

No que diz respeito à formação, ao ensino e à prática, a autora traça uma relação direta entre a formação deficitária recebida no curso de Pedagogia e as práticas em sala de aula.

Dagnoni (2022) aponta a carência de formação ao sinalizar que as pesquisas indicam, de forma constante, que a disciplina se encontra à margem dos cotidianos escolares e, principalmente, que não explora com profundidade as categorias geográficas, resultantes da formação deficitária no curso de Pedagogia. Se o docente não domina o conceito (lugar,

paisagem, território, região), não há como ele atribuir à disciplina a relevância e a complexidade que ela realmente tem. Isso leva a um aprendizado baseado em informações soltas e superficiais, com a Geografia sendo apenas um "pano de fundo" para outras áreas.

Os dados obtidos no município de Navegantes (SC) oferecem um diagnóstico importante acerca das fragilidades no ensino de Geografia nos anos iniciais, evidenciando dificuldades na apropriação das categorias geográficas por parte das professoras. Tal cenário aponta para a necessidade de formações continuadas mais relevantes e eficazes, voltadas ao aprofundamento conceitual, com vistas a assegurar que a Geografia ocupe uma posição mais consolidada como componente fundamental do currículo escolar.

Moraes (2022) busca compreender como a formação continuada centrada nos problemas profissionais, a partir da teoria histórico-cultural, contribui para que os professores se apropriem de conceitos geográficos e didático-metodológicos e desenvolvam uma proposta de ensino assentada na autoria e na autonomia da prática docente. O trabalho não possui divulgação autorizada pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, mas fica explícito, por meio do resumo, que a pesquisa teve como referência a formação continuada de professores pedagogos, organizada a partir dos problemas práticos profissionais, da teoria histórico-cultural e dos conceitos de paisagem, lugar, cidade e urbano. Os resultados indicam que as professoras avançaram na compreensão dos conceitos. Esse progresso foi observado em vários momentos, como em suas falas, relatos, nos planos de aula que foram revisados ao longo do curso e, especialmente, na aplicação do plano em aula por uma delas. Os novos planos e a prática pedagógica mostraram-se mais alinhados em relação aos conceitos de paisagem e lugar, bem como aos objetivos e conteúdos estabelecidos. Além disso, a conexão entre os conceitos de lugar e paisagem com os de urbano e cidade, e com os elementos de mediação didática dos conteúdos geográficos, tornou-se mais clara.

O trabalho de Moraes (2022) é um mapa de intervenção para redes de ensino. Ele valida a tese de que a formação continuada, quando bem planejada e ancorada nos desafios do cotidiano docente e em um referencial teórico robusto, é a principal via para suprir o déficit de formação inicial dos professores pedagogos na área de Geografia.

Sua pesquisa é fundamental por comprovar que é possível e eficaz transformar a prática docente por meio da apropriação conceitual de categorias complexas, capacitando o professor a ser um autor autônomo e consciente da sua prática geográfica.

Nascimento (2020) analisa o processo de formação do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como se configura a sua ação pedagógica ao trabalhar os conceitos básicos de Geografia nesse nível de ensino. O estudo revela que a formação inicial em

Pedagogia é insuficiente para uma prática eficaz no ensino da disciplina. O ensino de Geografia é fundamental porque permite à criança situar-se no seu lugar de vivência, perceber a paisagem e desenvolver o raciocínio geográfico (localização, orientação, representação espacial). Critica-se, no entanto, a prioridade excessiva dada ao ensino de Português e Matemática, relegando a Geografia a um papel secundário.

Em se tratando dos resultados da pesquisa de Nascimento (2020), quatro dos cinco professores pesquisados afirmaram ter recebido formação específica na área (com carga horária que variou de 40 a 80 horas), mas a maioria (três de quatro) considerou a carga horária insuficiente. Nenhum dos docentes havia recebido formação continuada para o ensino de Geografia. Os docentes demonstraram um esforço significativo para contextualizar o conteúdo com a realidade do aluno, usando recursos como imagens antigas, programas de geolocalização (Google Earth, Google Maps) e atividades de campo ou de desenho (representação do trajeto casa-escola). As professoras demonstraram um avanço no domínio dos conceitos da disciplina evidenciado em suas narrativas e falas, e em uma melhor harmonia na ação didática entre os conceitos de paisagem e lugar com os objetivos e conteúdos propostos. Ficou mais clara a relação entre os conceitos de lugar, paisagem, urbano e cidade e o uso eficaz de elementos de mediação didática para os conteúdos geográficos; porém, o contexto de trabalho é desafiador: dois professores atuavam em regime de acúmulo de cargo, totalizando mais de 60 horas semanais, uma condição que pode dificultar a prática reflexiva e o aprimoramento profissional contínuo.

O estudo de Nascimento (2020) ressalta as contradições na Educação Básica. Por um lado, ele confirma o diagnóstico nacional (já visto em outros trabalhos) de que a formação inicial em Pedagogia é insuficiente para uma prática eficaz em Geografia, e que a disciplina é frequentemente relegada a um papel secundário. Por outro lado, o que chama a atenção é o esforço significativo das professoras pesquisadas em contextualizar o conteúdo com a realidade do aluno. O uso de imagens antigas, programas de geolocalização (Google Earth, Google Maps) e atividades de campo/desenho (trajeto casa-escola) demonstra uma autonomia prática e uma busca ativa por metodologias ativas e significativas, apesar das lacunas formais.

As professoras demonstraram indícios de avanço na apropriação dos conceitos geográficos, evidenciados em suas narrativas e na maior articulação entre conceitos como paisagem e lugar com os objetivos e conteúdos propostos. Observa-se uma progressiva construção de relações entre lugar, paisagem, urbano e cidade, mediadas por estratégias didáticas significativas. Esses resultados sugerem que intervenções formativas podem

contribuir para o desenvolvimento conceitual docente, ainda que não configurem um domínio plenamente consolidado.

O estudo evidencia, portanto, que, embora a formação inicial em Pedagogia apresente fragilidades, é possível promover avanços na prática pedagógica por meio de processos formativos e da autonomia docente. Contudo, tais avanços encontram limites nas condições estruturais de trabalho, especialmente na sobrecarga enfrentada por professores que acumulam jornadas extensas, o que dificulta a consolidação de práticas reflexivas e o aprofundamento contínuo do conhecimento.

Souza (2023) desenvolve um estudo sobre o Ensino de Geografia na Educação Escolar Indígena (EEI) Tupinikim, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa vai além da análise curricular, inserindo-se na trajetória de luta, identidade e resistência do povo Tupinikim. O desafio central é entender como a Geografia é ensinada e planejada pelas educadoras indígenas em três escolas indígenas Tupinikim, com uma população indígena de quase 5 mil habitantes, em Aracruz (ES). A dissertação traça um panorama histórico da educação para os povos indígenas no Brasil. A Geografia é identificada no currículo específico Tupinikim por meio de conceitos e temas como: território, lugar, paisagem, natureza e identidade; além dos princípios como: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. A análise dos planos de aula das cinco educadoras (Oïeopé, Mokôî, Mosapyr, Irundyk e Xe Pó) demonstra que o ensino de Geografia nas escolas Tupinikim se dá no cotidiano e, em geral, está focado na realidade do povo. Apesar dos esforços, o trabalho constatou que, no plano da Geografia, ainda há uma supervalorização da História em detrimento da Geografia em partes do currículo prescrito para o 5º ano. A dissertação conclui que o ensino de Geografia nas escolas Tupinikim é importante para a reafirmação identitária e cultural, e para que o estudante compreenda a totalidade do espaço geográfico e o seu lugar no mundo. O estudo evidencia a necessidade de formação continuada específica em Geografia para os educadores, a fim de refinar o uso dos conceitos e do raciocínio geográfico nas aulas. A pesquisa contribui como proposição para o ensino de Geografia nas EEIs em geral, partindo de uma perspectiva que valoriza a Geografia como instrumento de resistência do povo Tupinikim contra as influências da globalização.

O trabalho insere-se na trajetória de luta, identidade e resistência do povo Tupinikim, demonstrando que a Geografia, nas mãos de educadores indígenas, não é neutra, mas sim um instrumento político e cultural. Seu ensino permite ao estudante compreender a totalidade do espaço geográfico a partir da perspectiva de seu próprio povo, valorizando seus conceitos e

seu território (lugar, paisagem, natureza).

No entanto, a constatação de que há uma supervalorização da História em detrimento da Geografia em partes do currículo prescrito para o 5º ano, e a necessidade de refinar o uso dos conceitos e do raciocínio geográfico, indica uma lacuna na formação específica. O saber indígena é rico, mas precisa ser articulado com a teoria geográfica formal para que os alunos possam, por exemplo, defender legalmente seu território utilizando a linguagem técnica da Geografia.

A pesquisa de Souza (2023) é um trabalho essencialmente decolonial que mostra como o ensino de Geografia pode ser ressignificado no contexto indígena, transformando a disciplina em um motor de resistência cultural e um meio para que os alunos compreendam criticamente a totalidade do mundo a partir do seu próprio lugar ancestral.

Lopes (2024) realiza um estudo de caso centrado nas dificuldades enfrentadas na formação de professores unidocentes (multidisciplinares) e no ensino de Geografia na rede municipal de Barra do Piraí. A pesquisa, que utilizou entrevistas com nove professoras do Centro Integrado de Educação Pública Dona Mariana Coelho Municipalizado, localizado no distrito de Vargem Alegre, município de Barra do Piraí (RJ), confirmou que a formação inicial e continuada apresenta lacunas no conhecimento específico da ciência geográfica, levando as docentes a recorrerem à pesquisa autônoma, à troca de experiências com colegas e à utilização do espaço de vivência dos alunos como principal estratégia para um ensino significativo e contextualizado. Para enfrentar esses desafios e a falta de materiais locais, este trabalho sugere a criação de produtos pedagógicos, como um curso de formação continuada e a proposta de um livro sobre o município, argumentando que o apoio pedagógico contínuo e a valorização do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo — *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) — são essenciais para que os professores possam aproveitar o poder transformador da Geografia, apesar de não serem especialistas na área.

Aproximando a análise para o objeto da pesquisa, ao longo das formações continuadas oferecidas aos docentes no ano de 2019 foi possível perceber a existência de lacunas na formação desses profissionais, seja em relação ao conteúdo, conceitos e/ou metodologias da ciência geográfica. Inúmeras vezes ao tentar estimular a participação na discussão de temas pertinentes ao ensino de geografia ficou implícito que o conhecimento de muitos conteúdos advinha de sua “experiência” do ensino médio, no que aprendeu ao elaborar de planos de aula, de pesquisas, trocas com os pares, o que nem sempre ocorria em conexão com outros temas ou mesmo reflexões relacionadas aos princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. Houve até situações nas quais os docentes afirmaram que ensinavam aquilo que tinham aprendido no ensino médio regular e não na licenciatura que haviam cursado. (Lopes, 2024, p.48).

O estudo confirma que a formação inicial e continuada apresenta lacunas no conhecimento específico da ciência geográfica. Para o professor, essa lacuna é multiplicada, pois ele precisa ser especialista em todas as áreas do conhecimento (Português, Matemática, Ciências e Geografia).

A defesa do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) reconhece que, mesmo não sendo especialista em Geografia, o professor pode ser altamente eficaz se souber como ensinar aquele conteúdo de forma adequada ao nível de desenvolvimento da criança.

A sugestão de criar um curso de formação continuada e um livro sobre o município propõe que o ensino do lugar e do território seja feito com referências que os alunos e professores conhecem e valorizam, potencializando o poder transformador da Geografia.

A citação de que docentes afirmavam ensinar o que aprenderam no Ensino Médio regular e não na licenciatura é um alerta sobre a desconexão curricular. Ela demonstra que os cursos de Pedagogia não estão cumprindo seu papel de formar o professor pesquisador para as disciplinas específicas, obrigando-o a recorrer à sua memória escolar.

Em resumo, o trabalho de Lopes (2024) é uma análise essencial que comprova que o déficit de formação do professor unidocente é grave, mas que pode ser superado por meio da valorização da autonomia docente, da instrumentalização focada no PCK e da criação de recursos didáticos locais, tornando a Geografia uma disciplina viva e contextualizada.

Sbardelotto (2020) analisa a fragilidade conceitual na formação de pedagogos para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando que o caráter generalista da formação, associado a outras limitações estruturais, pode comprometer o domínio dos conceitos científicos da área. O estudo de caso, focado no curso de Pedagogia da Unioeste em Francisco Beltrão (PR), revelou, por meio de questionários, que 75,5% dos acadêmicos relataram dificuldade com os conteúdos que tiveram que ensinar e com a forma de ensiná-los após o estágio.

Os dados desse estudo sugerem que, embora os acadêmicos identifiquem a Geografia como uma ciência social importante, há indícios de reprodução de práticas associadas a uma Geografia tradicional, fragmentada e ilustrativa (o "currículo real" da escola), o que pode limitar o desenvolvimento do pensamento teórico e da cidadania das crianças. Ao comparar o modelo brasileiro com o de Portugal, que prioriza o domínio científico na licenciatura, a autora evidencia a importância do fortalecimento dos conhecimentos conceituais na formação docente, em contraposição a um enfoque predominantemente metodológico.

A análise permite refletir que a formação inicial pode não garantir o domínio dos conceitos científicos específicos da Geografia. Nesse sentido, a fragilidade conceitual tende

a impactar a mediação do conhecimento em sala de aula, levando o futuro docente a recorrer, em muitos casos, a práticas vivenciadas anteriormente como aluno.

Assim, o estudo aponta para a necessidade de repensar a formação inicial em Pedagogia, de modo a fortalecer a articulação entre conhecimentos conceituais e práticas pedagógicas no ensino de Geografia.

O volume de sete trabalhos na categoria "Ensino e Prática Pedagógica" (Dagnoni, 2022; Moraes, 2022; Nascimento, 2020; Sbardelotto, 2020, entre outros) revela que a principal preocupação do campo de pesquisa é o déficit na formação inicial do professor, o que acarreta a secundarização da Geografia e a superficialidade conceitual na prática docente. Essa fragilidade na base educacional e conceitual (Sbardelotto, 2020) é o ponto de partida para a intervenção. O *corpus* analisado confirma, portanto, que a docência se configura como uma ação que requer do professor uma constante negociação e reajuste diante dos imprevistos e das múltiplas exigências do cotidiano escolar.

Partimos do princípio que o objetivo do ensino de Geografia não é diferente para cada nível do ensino e que a discussão proposta – totalidade-mundo – é pouco conhecida para a maioria dos professores dos dois primeiros ciclos (primeira a quarta séries) do Ensino Fundamental. Sabemos também que nesse nível de escolaridade o ensino de Geografia ocupa um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da sala de aula. (Straforini, 2002, citado por Santos, 2021, p.73)

Em resposta a essa complexidade, os estudos de Moraes (2022) e Nascimento (2020) demonstram que o professor em exercício recorre frequentemente aos saberes da experiência (Lopes, 2024), como troca com colegas e uso autônomo de recursos (Google Earth, imagens antigas). Este saber da experiência, embora importante, precisa ser articulado ao conhecimento científico, em consonância com a perspectiva de Tardif (2002), para quem o saber docente é plural e se adquire ao longo da carreira.

O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores a formação inicial na aquisição do saber-ensinar. (Tardif, 2002, p. 19-20)

Dessa forma, a formação continuada (Moraes, 2022) apresenta-se como o melhor recurso para que o professor una seu saber prático ao conhecimento científico da Geografia,

habilitando-o a trabalhar com clareza conceitual e intencionalidade. Esse trabalho interventivo qualificado, portanto, atende, em última instância, ao apelo de Libâneo (1994), segundo o qual a prática pedagógica é uma ação intencional e organizada, voltada para a formação integral, que visa estruturar situações de ensino e aprendizagem.

As 6 (seis) pesquisas referentes à categoria "Documentos Orientadores da Prática Pedagógica", que inclui a BNCC, o Projeto Político-Pedagógico, o currículo e o livro didático, são de Santos (2021), Kunzler (2022), Souza (2024), Santos (2023), Luciano (2022) e Bastos (2023).

Santos (2021) investigou como a Geografia é posicionada de forma secundária no currículo e na prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) em Cabedelo (PB), centrando-se no 5º ano de duas escolas da rede municipal. Entrevistas e observações a distância de duas professoras formadas em Pedagogia que participaram da pesquisa indicaram que, apesar de a Geografia ser considerada fundamental para a alfabetização geográfica e a leitura do espaço, ela é deixada em segundo plano em relação à Língua Portuguesa e à Matemática, priorização que se origina na formação inicial deficiente das docentes em relação à área específica. O estudo evidenciou que o currículo, que inclui o Plano Estratégico Escolar (PEE), exerce uma influência significativa sobre a prática, fazendo com que as professoras recorram a livros didáticos e a pesquisas na internet como uma estratégia compensatória para preencher as lacunas. Além disso, o contexto da pandemia de Covid-19 agravou as desigualdades educacionais, expondo a falta de acesso à internet e a ferramentas tecnológicas para a maioria dos alunos, o que, juntamente com a carência de formação continuada específica, resultou em um déficit de aprendizagem dos estudantes em Geografia, que chegarão ao 6º ano com problemas de compreensão da disciplina.

Partimos do princípio que o objetivo do ensino de Geografia não é diferente para cada nível do ensino e que a discussão proposta – totalidade-mundo – é pouco conhecida para a maioria dos professores dos dois primeiros ciclos (primeira a quarta séries) do Ensino Fundamental. Sabemos também que nesse nível de escolaridade o ensino de Geografia ocupa um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da sala de aula. (Straforini, 2002, citado por Santos, 2021, p.73)

Mesmo com o reconhecimento, por parte das professoras, do papel da Geografia na alfabetização geográfica e na leitura do espaço, a pressão sobre o currículo acaba sendo priorizada institucionalmente, o que leva à secundarização da disciplina.

O currículo formal acaba impondo um peso considerável sobre o fazer pedagógico, obrigando os professores a recorrerem a estratégias compensatórias (livros didáticos e

internet) diante das lacunas de sua formação inicial. Isso aponta para uma falha sistêmica que recai sobre o professor.

A formação inicial deficiente em Pedagogia na área específica de Geografia é identificada como a origem da secundarização. A falta de formação continuada específica agrava o quadro, deixando as professoras com dificuldades para lidar com o objeto de ensino.

O alerta final é o mais grave: os alunos chegarão ao 6º ano do Ensino Fundamental (no qual a Geografia passa a ser ensinada por um especialista) com problemas de compreensão da disciplina. Isso gera defasagem, uma vez que o alicerce indispensável à compreensão da totalidade do mundo (segundo Straforini) foi prejudicado.

Essa análise, originada da pesquisa, é crucial porque vai além da crítica ao professor e se concentra nas estruturas que moldam a prática: a matriz curricular, a formação docente e o contexto socioeconômico (que se tornou evidente durante a pandemia). É fundamental reformular a matriz curricular dos cursos de Pedagogia, fortalecendo a carga horária e a profundidade das disciplinas específicas de Ciências Humanas, investir em formação continuada específica e de qualidade para os professores dos anos iniciais e promover uma discussão sobre como a Geografia pode, de fato, se tornar o eixo de alfabetização espacial (leitura de mundo), integrando-se de forma mais orgânica, e não secundária, à leitura e à escrita.

Kunzler (2022) estuda a representatividade das diversidades que compõem o Brasil em Livros Didáticos (LDs) de Geografia do 5º ano, observando se o material do PNLD (processos seletivos de 2013 e 2019) favorece a massificação ou a formação para a cidadania. A análise documental e imagética indicou que, apesar dos avanços significativos nos editais de 2019, ao reconhecerem grupos como LGBTQIA+ e pessoas com deficiência, as obras ainda se mostram limitadas e silenciadoras em relação à diversidade. Com frequência, as imagens retratam apenas partes da realidade ou reforçam estereótipos (como a idealização das paisagens ou a representação clássica dos povos indígenas), o que pode resultar em um ensino massificado, se não houver uma orientação reflexiva mais aprofundada nos textos. O estudo conclui que, mesmo com a evolução na qualidade e nos temas abordados, a formação cidadã não se realiza sem a intervenção crítica do professor, para que o livro didático não se limite a descrever imagens e passe a ser um instrumento de questionamento e análise.

O reconhecimento de grupos historicamente invisibilizados no documento oficial é uma vitória política e pedagógica fundamental. Isso legitima a discussão em sala de aula. O estudo aponta que os livros didáticos ainda tendem a ser silenciadores. Isso significa que, na prática, a diversidade é tratada de forma tímida, parcial ou meramente descritiva, sem o

aprofundamento crítico necessário para promover a formação para a cidadania.

Muitas vezes, as ilustrações capturam apenas fragmentos da realidade, deixando de lado a complexidade e os conflitos que a compõem. O que se percebe é um reforço de estereótipos, pois a manutenção da idealização das paisagens (sem a marca da exploração humana ou das desigualdades) ou a representação clássica/folclórica dos povos indígenas (sem mostrá-los no contexto urbano ou em lutas contemporâneas) impede que o aluno desenvolva uma visão crítica.

É importante promover a leitura crítica das ilustrações, perguntando o que foi mostrado, mas, principalmente, o que foi omitido; conectar os temas do livro à realidade local e às experiências dos alunos; e mudar o foco da simples descrição de fenômenos geográficos para a análise de suas causas, consequências e impactos sociais.

Sem a intervenção crítica do docente, o livro didático corre o risco de ser apenas um catálogo de imagens e informações descontextualizadas, falhando em seu papel de instrumento de questionamento e análise da totalidade do mundo.

Souza (2024) estuda como o trajeto formativo dos professores se relaciona com o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) nas disciplinas de Geografia para futuros pedagogos na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas para investigar a seleção e o ensino de conteúdos geográficos por esses formadores, levando em conta que eles têm formações diversas (Geografia, Pedagogia, História etc.). O trabalho, que investigou documentos curriculares, como a BNCC e o CRMG, para definir os conhecimentos que os futuros professores devem ter, conclui que uma formação específica em Geografia (Licenciatura), aliada a uma pós-graduação *stricto sensu* em Educação, propicia um PCK mais apropriado para a formação dos pedagogos, que são os pilares da escolarização.

Souza (2024) investiga como a formação prévia do formador afeta sua seleção de conteúdos e suas metodologias de ensino de Geografia, influenciando diretamente a base que o pedagogo levará para a sala de aula do Ensino Fundamental. A combinação de uma formação específica em Geografia (Licenciatura) com uma pós-graduação *stricto sensu* em Educação propicia o PCK mais apropriado, pois a formação "dupla" evita os extremos: o geógrafo purista, que domina o conteúdo, mas não sabe como didatizá-lo para os anos iniciais; e o pedagogo sem base em Geografia, que trata o conteúdo de forma superficial.

Se a formação inicial dos pedagogos for fraca em Geografia, a disciplina será necessariamente negligenciada ou mal ensinada no Ensino Fundamental. Melhorar o PCK dos formadores é o passo inicial e mais estratégico para garantir uma alfabetização geográfica

sólida na base da educação.

Santos (2023) investiga a dificuldade dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Londrina (PR) em conectar o ensino de Geografia às memórias e experiências de vida dos educandos, propondo uma solução pedagógica inovadora: a utilização de canções e obras de arte. O objetivo geral da pesquisa-ação foi conhecer as possibilidades desse ensino na EJA, focando em ressignificar a Geografia frente à BNCC e aplicando uma proposta enriquecedora por meio da criação de um curso de formação *on-line* (um produto educacional). Utilizando a migração como tema central e obras de artistas nordestinos (Luiz Gonzaga, João Cabral de Melo Neto) e pintores como Portinari, o estudo, de natureza qualitativa e sustentado por teóricos como Vygotsky e Bakhtin, resultou na criação de um *Massive Open Online Course* (MOOC), um curso massivo *on-line* e aberto para professores, que foi estruturado durante a pandemia de Covid-19. O curso foi bem avaliado e teve alta adesão, comprovando a eficácia da arte e da intermedialidade como pontes para uma aprendizagem significativa na EJA.

Santos (2023) discute um problema do ensino de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): os professores têm dificuldade em relacionar o conteúdo geográfico às lembranças e experiências de vida significativas dos alunos. Para sanar essa lacuna, a pesquisa-ação introduziu e testou uma alternativa pedagógica inovadora: a intermedialidade, utilizando canções e obras de arte como recursos didáticos. Essa abordagem visa ressignificar a Geografia, garantindo que ela não seja apenas a repetição de conteúdos formais, mas sim uma leitura crítica do espaço construída a partir do conhecimento prévio do aluno, conforme as diretrizes da BNCC.

A análise revela que a escolha da arte e da música pode ser muito eficaz na EJA. Teoricamente ancorada em Vygotsky e Bakhtin, a metodologia utiliza ferramentas culturais (canções e pinturas) para ligar o conhecimento geográfico formal à experiência afetiva do aluno, transformando o ambiente de ensino em um espaço dialógico.

A pesquisa possibilitou que temas como clima, migrações e deslocamentos populacionais fossem abordados por meio de narrativas identitárias e culturais, tendo a migração como tema central e usando artistas como Luiz Gonzaga e Portinari. Dessa maneira, o estudante analisa a migração tanto como poesia quanto como uma narrativa pessoal, em vez de apenas considerá-la um dado estatístico, o que proporciona uma aprendizagem mais significativa ao conectar o novo com os conhecimentos já existentes.

O trabalho de Luciano (2022) não possui divulgação autorizada pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, mas fica explícito, por meio do resumo, que a autora

analisou 12 (doze) livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental I (1º ao 3º ano) utilizados em escolas de Goiânia (GO) (2019-2022) para verificar a construção do conceito de natureza frente às propostas da BNCC. O estudo revelou que, embora os conteúdos sejam corretamente apresentados e atualizados, a natureza é frequentemente retratada como uma externalidade, valorizando as vivências dos alunos com exemplos distantes de sua realidade imediata. Notou-se que, apesar de o lugar e a paisagem serem categorias centrais nos livros, o Cerrado, bioma predominante na região e facilmente associado à vivência do público-alvo, está insuficientemente contemplado em apenas duas das doze obras. Além disso, a pesquisa identificou uma crescente complexidade na linguagem e na tipografia ao longo dos anos, com menor adequação ao nível de ensino, e detectou uma visão neoliberal subjacente que prioriza a economia extrativista. Esses achados indicam que a desvalorização do Cerrado nos livros didáticos pode resultar dessa perspectiva, o que impede que o livro didático desempenhe um papel eficaz na promoção de novos paradigmas de preservação e conservação ambiental.

A pesquisa, ao revelar que, embora os conteúdos sejam corretamente apresentados, a natureza é frequentemente retratada como uma externalidade à vivência dos alunos, demonstra uma contradição pedagógica, pois o material falha em valorizar o lugar e a paisagem, categorias centrais para o ensino inicial de Geografia, ao desconsiderar o contexto de vida do estudante.

O Cerrado foi contemplado em apenas duas das doze obras analisadas; isso aponta uma desvalorização que o autor afirma ser reflexo de uma visão neoliberal nos livros. Ao desconsiderar o bioma local, o material didático não apenas impossibilita a contextualização do aprendizado, mas também não favorece a introdução de novos e indispensáveis paradigmas de preservação e conservação ambiental para as crianças, o que compromete a formação de uma consciência ecológica crítica.

A pesquisa apontou questões de adequação pedagógica e uma complexidade crescente na linguagem. Essa linguagem menos acessível, junto à desconexão com a realidade do estudante e ao silenciamento do Cerrado, torna o livro didático ineficaz. O trabalho de Luciano (2022) aponta, então, para a urgência de que os materiais curriculares sejam rigorosamente localizados e se libertem de perspectivas que privilegiam modelos econômicos em detrimento da identidade espacial e da educação ambiental das novas gerações.

Bastos (2023) propôs-se a resgatar a importância do desenho como uma linguagem fundamental nas atividades presentes em cinco livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental em Feira de Santana (BA), sustentando que o desenho é tão importante quanto

a língua escrita para o desenvolvimento da criança. Foram examinadas as atividades dos livros de Artes, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Interdisciplinar (Geografia e História) que pedem aos alunos que desenhem como resposta, utilizando a pesquisa qualitativa fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin e em teóricos da arte e educação, como Freire, Albano e Derdyk. O desenho, enquanto uma forma de linguagem, gera textos extremamente valiosos que atravessam todos os componentes do currículo, sendo capaz de promover a aprendizagem, a autonomia, a criatividade e o entendimento de si mesmo e do mundo. Por isso, é urgente reconhecer e valorizar o desenho em suas diversas facetas pedagógicas no ambiente escolar.

A pesquisa de Bastos (2023) valoriza o desenho no 1º ano do Ensino Fundamental, defendendo que é uma linguagem essencial e um instrumento cognitivo tão valioso quanto a escrita.

A investigação examinou livros didáticos de vários componentes (Artes, Português, Matemática, Ciências e Interdisciplinar) utilizados em Feira de Santana (BA), prestando atenção às atividades que pedem um desenho como resposta. A autora, embasada em teóricos como Freire e Vygotsky, argumenta que o desenho produz textos que são significativos para a criança, possibilitando que ela organize e expresse seu conhecimento a respeito de si mesma e do mundo, permeando e enriquecendo todo o currículo.

A análise mostra que o desenho deve ser visto como um registro do conhecimento em desenvolvimento, e não como um simples entretenimento ou ilustração superficial. Ele serve como uma ponte na fase de alfabetização, permitindo que a criança expresse ideias complexas e demonstre sua compreensão de conceitos (sejam eles matemáticos, científicos ou geográficos) antes de dominar a linguagem escrita.

Essa valorização do desenho é vital para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento simbólico da criança. O trabalho de Bastos (2023) conclui que é urgente que a escola reconheça o desenho em suas diversas facetas pedagógicas, garantindo que o pensamento visual da criança seja respeitado e utilizado como uma ferramenta legítima de avaliação e construção de conhecimento.

A categoria "Documentos Orientadores da Prática Pedagógica" demonstra que a pesquisa recente não apenas diagnostica a fragilidade do ensino, mas também questiona os instrumentos e estruturas que a perpetuam. Os trabalhos de Santos (2021) e Souza (2024) evidenciam que o currículo formal e a matriz curricular da Pedagogia atuam como fontes da secundarização da Geografia. Essa crítica à estrutura é complementada por Kunzler (2022) e Luciano (2022), que expõem como o livro didático falha ao reforçar estereótipos (Kunzler)

e ao desvalorizar o bioma local (Luciano).

Essa falha na transposição didática exige que o professor exerça sua função crítica de mediador. O professor precisa, por um lado, saber que "a prática pedagógica é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado" (Sacristán, 1999, p. 91). Por outro lado, ele deve transformar a experiência informal do aluno em conhecimento organizado, o que é a função social da escola (Cavalcanti, 2012).

Assim, as dissertações propõem soluções que atestam a importância de valorizar as linguagens do aluno (Bastos, 2023) e de ressignificar o currículo (Santos, 2023) para que ele cumpra seu papel formador:

[...] O estudo do lugar como possibilidade de aprender Geografia considera o cotidiano da vida dos alunos e o contexto escolar como fundamentos. Neste sentido, lugar e cotidiano são abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã e para a construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases da aprendizagem da Geografia na escola básica. (Callai, 2013, p.20)

Essa convergência de trabalhos que analisam o livro didático e o currículo comprova que a mudança na prática pedagógica não é apenas uma questão de vontade ou formação individual, mas requer uma revisão estrutural dos documentos e materiais que chegam à sala de aula.

5.2 Produto Educacional: Roteiro da Oficina Pedagógica de Geografia: Lugar Onde Vivemos

A partir dos resultados da análise das produções científicas dos últimos cinco anos (2020-2024), apresentados na seção anterior, definiu-se a elaboração deste produto educacional: um roteiro de oficina pedagógica de Geografia intitulado "Lugar Onde Vivemos" (Anexo 1). A adoção desse formato fundamenta-se na identificação, por parte da literatura científica mapeada no recorte temporal considerado, de demandas formativas recorrentes na prática pedagógica de pedagogos, cujos estudos apontam desafios e limites na abordagem de conceitos geográficos específicos.

O produto educacional, configurado como uma oficina pedagógica de Geografia, constitui-se como propositivo, cuja arquitetura metodológica decorre rigorosamente do mapeamento científico realizado nas etapas anteriores desta pesquisa. É importante ressaltar

que a eficácia desta proposta não se ampara em uma validação empírica imediata, mas sim em uma validação teórica e analítica. Sua estrutura foi desenhada para mitigar as lacunas identificadas na revisão de literatura, notadamente a insegurança conceitual de professores polivalentes, consolidando-se como um recurso didático fundamentado nas diretrizes da BNCC e na perspectiva da Geografia Humanista e Crítica.

As atividades propostas no primeiro e no segundo encontros estão vinculadas à unidade temática "O sujeito e seu lugar no mundo", prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais. Ao estimular o resgate de memórias afetivas e a análise crítica das transformações socioespaciais, a oficina promove o desenvolvimento da habilidade (EF01GE01), voltada à descrição de características dos lugares de vivência. Dessa forma, o reconhecimento das identidades e das transformações do lugar torna-se o alicerce para uma alfabetização geográfica pautada na realidade vivida pelo aluno.

No terceiro encontro, dedicado ao uso de geotecnologias, a utilização de ferramentas como o Google Earth transcende o manuseio técnico. O uso das geotecnologias nesta oficina não se restringe à funcionalidade do *software*, mas se estabelece como uma estratégia de mediação. Ao explorar o Google Earth, professor e aluno alternam visões entre o local e o global, transformando a sala de aula em um espaço de construção coletiva. Seguindo o pensamento de Belloni (2001, *apud* Araújo, 2003), essas ferramentas precisam servir como base para fundamentar a reflexão crítica sobre os conteúdos, permitindo que a informação seja transformada em conhecimento geográfico.

Ao utilizar o próprio corpo como referência espacial para a compreensão de noções de lateralidade — trabalhadas ludicamente na dinâmica do "banho imaginário" —, contempla-se a habilidade (EF01GE09) da BNCC. Tal vivência corporal é essencial para que o docente instrumentalize o aluno a localizar elementos em mapas simples. Adicionalmente, a oficina contempla a habilidade (EF01GE08) ao incentivar a criação de mapas mentais baseados em percepções sensoriais, permitindo uma leitura multidimensional do espaço.

A escolha da atividade psicomotora "banho imaginário", fundamentada em Medeiros (2006), cumpre uma função essencial na perspectiva da educação inclusiva. Para estudantes com Deficiência Intelectual (DI), a transição do pensamento abstrato para o concreto é facilitada por atividades lúdicas que envolvem o corpo e o tato. Ao simular o uso da esponja e identificar os membros do corpo, o aluno com DI participa de uma experiência tátil e sensorial que solidifica as noções de lateralidade e limite corporal. Dessa forma, a oficina deixa de ser apenas uma exposição de conteúdos e torna-se um espaço de participação efetiva, no qual a materialidade da ação pedagógica garante que o aprendizado do esquema corporal

seja acessível e significativo para todos os alunos, independentemente de suas especificidades cognitivas.

Nesta mesma linha inclusiva, o mapa tátil como recurso didático incrementa consideravelmente a acessibilidade na Educação Geográfica. O mapa tátil, ao transformar os símbolos da cartografia tradicional em texturas e relevo, possibilita ao estudante com Deficiência Intelectual (DI), com Deficiência Visual (DV) ou outras particularidades sensoriais entender a distribuição do espaço pelo toque. Essa vivência tátil simplifica a representação em duas dimensões, possibilitando ao aluno discernir fronteiras, orientações e posições ao tocar e mover o objeto com as mãos. Dessa forma, a introdução do material tátil na oficina pedagógica vai além de um mero complemento; trata-se de uma estratégia de Tecnologia Assistiva que garante a todos os estudantes o direito de aprimorar seu raciocínio espacial e sua autonomia na interpretação do mundo.

A dimensão interdisciplinar manifesta-se inicialmente na interface com a Língua Portuguesa, por meio de uma atividade de acolhida na qual os docentes elaboram um acróstico com a palavra LUGAR. Essa estratégia utiliza a linguagem escrita para expressar percepções, sentimentos e expectativas, servindo como base para o compartilhamento de saberes. Na sequência, apresenta-se a conexão com a História, em que o uso de artefatos de memória como fontes históricas permite uma análise crítica do processo de produção e transformação do espaço geográfico ao longo do tempo. No campo da Matemática, a oficina incorpora o raciocínio lógico-espacial ao propor que os participantes estimem distâncias e discutam proporções por meio de geotecnologias, conectando a percepção sensível à representação cartográfica digital. A relação com a Arte é consolidada no desenvolvimento de recursos multissensoriais, como a Cartografia Tátil, em que a exploração de formas e texturas em materiais de baixo custo instrumentaliza o docente para uma educação inclusiva e estética. Por fim, a elaboração da sequência didática foca na resolução de problemas socioambientais e culturais reais, articulando conhecimentos de Ciências e História para promover o protagonismo docente e a cidadania espacial dos estudantes.

Por fim, no quarto encontro, a elaboração da sequência didática foca na resolução de problemas reais do bairro, conectando-se à unidade temática "Natureza, ambientes e qualidade de vida". Tal proposta visa estimular o protagonismo docente e a cidadania espacial dos estudantes. Em suma, este produto busca reverter a secundarização da Geografia, utilizando metodologias ativas para que o docente resgate a categoria lugar como ponto de articulação entre a subjetividade do aluno e a compreensão científica do espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar a produção científica sobre práticas pedagógicas no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à proposição de uma oficina pedagógica que contribua para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem. A investigação fundamentou-se na produção acadêmica brasileira sobre o tema entre 2020 e 2024, tendo como base a análise de 39 (trinta e nove) produções científicas, entre teses e dissertações. Essa investigação evidenciou um campo em movimento, marcado por avanços teóricos relevantes, mas também por limites significativos na materialização desses referenciais no cotidiano escolar.

Ao responder ao problema de pesquisa — como a produção científica tem caracterizado as práticas pedagógicas no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental? —, torna-se possível afirmar que as práticas pedagógicas em Geografia, nos anos iniciais, vêm sendo caracterizadas na literatura por uma tensão permanente entre intencionalidade formativa e condições concretas de realização. Essa tensão demonstra que o ensino da disciplina se desenvolve em contextos marcados por limitações estruturais que, por vezes, dificultam a plena materialização de seus objetivos formativos, especialmente no que se refere à construção do pensamento espacial crítico.

A análise permitiu compreender que a Geografia escolar, nessa etapa da Educação Básica, ocupa um lugar paradoxal: ao mesmo tempo em que é reconhecida, no plano teórico, como fundamental para a formação de sujeitos críticos e para a leitura do mundo, na prática escolar permanece frequentemente secundarizada. Essa contradição se expressa na priorização de áreas como Língua Portuguesa e Matemática, o que impacta diretamente o tempo pedagógico, os investimentos institucionais e a própria valorização da disciplina no currículo. Apesar desse cenário, é importante considerar que o processo de alfabetização pode estar vinculado à leitura do espaço vivido, pois a literatura da área aponta que aprender a ler o mundo implica também compreender o lugar e as relações que o constituem.

A pesquisa destaca a centralidade do conceito de lugar, consolidado como base para o ensino de Geografia e para a valorização das vivências dos alunos. Nota-se que o lugar é o referencial metodológico predominante nos estudos contemporâneos, sendo reiteradamente validado pela literatura da área.

A centralidade da categoria lugar justifica-se por sua dupla função no ensino de Geografia nos anos iniciais. Primeiramente, o lugar constitui o território da afetividade e da

identidade, no qual o estudante, ao reconhecer sua espacialidade cotidiana, desenvolve o sentido de pertencimento essencial à formação cidadã. Em um segundo nível, o lugar é compreendido sob a perspectiva da totalidade, funcionando como o espaço no qual as dinâmicas globais se materializam e se tornam passíveis de análise crítica. Portanto, o estudo do lugar não se encerra na descrição do local de vivência, mas projeta-se como o ponto de partida metodológico indispensável para que o aluno transite do saber sensível ao saber científico, tornando-se capaz de interpretar as contradições e as possibilidades de transformação do espaço que habita.

A análise também permitiu problematizar a recorrente associação entre dificuldades no ensino de Geografia e a atuação docente. Ao contrário de perspectivas que tendem à culpabilização do professor, esta pesquisa indica que tais dificuldades devem ser compreendidas à luz de um conjunto de determinações históricas e estruturais, que incluem fragilidades nos processos de formação inicial e continuada, limitações curriculares, escassez de recursos didáticos e desafios relacionados à diversidade dos contextos escolares. Dessa forma, reafirma-se que a prática pedagógica, conforme discutido por Libâneo (2010), não pode ser dissociada das condições sociais em que se realiza.

Nesse panorama, a formação continuada emerge não apenas como um complemento à graduação, mas como uma estratégia política e pedagógica indispensável para dar suporte ao docente polivalente. Conforme evidenciado pelas produções analisadas, o fortalecimento da prática educativa em Geografia depende de espaços formativos que ofereçam assessoria contínua e que valorizem o saber da experiência, articulando-o ao conhecimento científico.

Diferentemente de modelos que impõem metodologias prontas, a formação continuada defendida neste estudo deve ser compreendida como um direito do professor e uma responsabilidade institucional, sendo o caminho necessário para que a "leitura de mundo" geográfica se consolide como uma ferramenta de emancipação efetiva no chão da escola.

Além disso, as produções analisadas revelam um movimento significativo de proposição de alternativas pedagógicas, materializado na elaboração de produtos educacionais e estratégias didáticas diversificadas. Esse dado aponta para um campo que não apenas diagnostica problemas, mas busca intervir na realidade educacional.

Esse movimento evidencia a compreensão de que a qualificação do ensino de Geografia nos anos iniciais passa, necessariamente, pela construção de mediações didáticas que auxiliem o professor na organização do trabalho pedagógico. Reconhece-se a importância dessas estratégias não apenas como recursos auxiliares, mas como instrumentos

formativos que contribuem para a reflexão sobre a prática, fortalecendo a intencionalidade docente e ampliando as possibilidades de construção de um ensino mais significativo e contextualizado.

No âmbito da formação docente, destaca-se a importância das práticas formativas colaborativas, como oficinas pedagógicas, grupos de estudo, rodas de conversa pedagógica, entre outros.

Tais iniciativas evidenciam que o desenvolvimento profissional docente não ocorre de forma individualizada, mas em processos coletivos de reflexão sobre a prática, reforçando a necessidade de políticas educacionais que valorizem esses espaços.

A valorização de espaços de formação colaborativa atua como um contraponto necessário à tendência de individualização das dificuldades pedagógicas observadas no cotidiano escolar. Ao compreender que o fortalecimento do ensino de Geografia é indissociável de suportes pedagógicos e de condições de trabalho que permitam a reflexão conjunta, retira-se o peso da responsabilidade exclusiva sobre o docente polivalente, situando-o como parte de um sistema que demanda suporte institucional. As práticas formativas colaborativas promovem o diálogo entre o saber da experiência e o saber científico, consolidando-se como um caminho para uma prática educativa que faça sentido.

A forte presença de abordagens qualitativas, com predomínio de estudos que articulam análise teórica e propostas de intervenção pedagógica, evidencia um compromisso da área com a transformação da prática docente. Observa-se também a recorrência de determinados referenciais teóricos, especialmente aqueles que enfatizam a centralidade do conceito de lugar e a valorização da experiência vivida dos estudantes como ponto de partida para o ensino de Geografia.

A hipótese que orientou esta investigação — de que as produções científicas evidenciam a complexidade da efetivação das práticas pedagógicas no contexto escolar, marcada por múltiplas determinações institucionais, curriculares e sociais, e que sua sistematização pode subsidiar a elaboração de propostas formativas que contribuam para a qualificação do ensino de Geografia — não apenas se confirma, mas se amplia: as fragilidades identificadas no ensino de Geografia nos anos iniciais não são expressão de insuficiências individuais, mas resultado de uma configuração estrutural que tensiona a prática pedagógica e limita suas possibilidades formativas. Ao mesmo tempo, a pesquisa evidencia que há, no interior desse cenário, movimentos de resistência e inovação que apontam caminhos possíveis para a qualificação do ensino.

O produto educacional intitulado "Lugar Onde Vivemos" emerge como uma resposta propositiva às fragilidades identificadas no mapeamento bibliográfico, buscando mediar a distância entre a fundamentação teórica e os encaminhamentos práticos na formação de professores. A proposta não se limita a um conjunto de técnicas, mas oferece um suporte de assessoria que visa mitigar a insegurança conceitual do docente polivalente no trato com a Geografia. Ressalta-se que, embora a proposta não tenha sido objeto de validação empírica imediata, sua arquitetura metodológica fundamenta-se nas demandas evidenciadas pela literatura contemporânea e nas diretrizes da BNCC, configurando-se como um recurso formativo com alto potencial de relevância para a qualificação do ensino-aprendizagem.

A análise do conjunto das 39 produções permitiu avançar para além da identificação de tendências, possibilitando uma leitura mais ampla sobre o estado do campo do ensino. Os dados analisados permitem avançar na compreensão de que o ensino de Geografia nos anos iniciais se constitui como um campo em que diferentes concepções de educação, currículo e formação docente se confrontam.

Essa constatação desloca a análise de um plano descritivo para um plano interpretativo, no qual as práticas pedagógicas passam a ser compreendidas como expressões de projetos formativos mais amplos, historicamente situados.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui para o fortalecimento de uma compreensão da Geografia escolar que ultrapassa abordagens conteudistas e descritivas, reafirmando seu potencial como campo formativo voltado à construção do pensamento crítico. No plano prático, os resultados indicam que a qualificação do ensino de Geografia nos anos iniciais não depende exclusivamente da ampliação de conteúdos ou da adoção de metodologias inovadoras isoladas, mas da criação de condições institucionais que sustentem o trabalho docente. Isso inclui tempo pedagógico, acesso a materiais, políticas de formação continuada e espaços coletivos de planejamento, elementos que se mostram decisivos para a consolidação de práticas mais significativas.

Em termos de implicações políticas, a pesquisa evidencia a necessidade de revisão das prioridades curriculares e das políticas educacionais que, ao privilegiarem áreas avaliadas em larga escala, acabam por secundarizar componentes fundamentais para a formação crítica dos estudantes, como a Geografia. Tal cenário reforça a importância de políticas públicas que promovam uma formação integral, reconhecendo o papel estratégico da educação geográfica na compreensão das desigualdades socioespaciais.

Como toda investigação, este estudo apresenta limites que precisam ser considerados. A análise concentrou-se em produções acadêmicas (teses e dissertações), o que, embora

permita um panorama consistente do campo, não contempla diretamente as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Além disso, o recorte temporal (2020–2024) e os critérios de seleção adotados, ainda que necessários para a viabilidade da pesquisa, podem ter deixado de fora outras produções relevantes.

Sob essa perspectiva, abrem-se possibilidades para investigações futuras que articulem a análise da produção acadêmica com estudos empíricos em contextos escolares, de modo a aprofundar a compreensão sobre como os referenciais teóricos vêm sendo apropriados na prática docente. Também se mostram relevantes pesquisas que explorem novas abordagens teórico-metodológicas, contribuindo para a ampliação da diversidade epistemológica no campo do ensino de Geografia.

Por fim, esta pesquisa reafirma que o ensino de Geografia nos anos iniciais desempenha um papel estratégico na formação de sujeitos capazes de compreender o lugar a partir de uma perspectiva humanística e crítica, bem como de analisar o espaço geográfico de forma reflexiva e contextualizada. No entanto, para que essa potencialidade se concretize, é necessário enfrentar as condições estruturais que limitam a prática pedagógica, ao mesmo tempo em que se fortalecem iniciativas formativas e propostas didáticas comprometidas com uma educação geográfica crítica, contextualizada e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Sandra Kelly de. Escolas no Ar: uma ação educomunicativa para a prática de educação ambiental. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO (INTERCOM)*, 26., 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2003.
- ARAÚJO, Sandra Kelly de. Gestão de sistemas educomunicativos: o caso do Escolas em Comunicação com o Meio Ambiente. *In: ENCONTRO DE NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM*, 4., 2002, Salvador. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2002.
- AZEVEDO, Mariangela Oliveira de. **Fazendo Arte na Geografia Escolar: o lugar-Cerrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2024. 312 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/>. Acesso em: 1 set. 2025.
- BASTOS, Jucimara Moreira Couto. **O desenho solicitado como linguagem nas atividades do livro didático do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental em Feira de Santana-BA**. 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13769190. Acesso em: 3 set. 2025.
- BRANDAU, Ricardo; MONTEIRO, Rosangela; BRAILE, Domingo M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, São José do Rio Preto, v. 20, n. 1, p. VII-IX, mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbccv/a/YjJ9Hw34dfDTJNcTKMFnKVC/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.
- BUSS, Cristiano da Silva *et al.* Percepções sobre o produto educacional em mestrado profissional na área de Ensino. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3895/etr.v5n1.13931>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/13931>. Acesso em: 1 set. 2025.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de Geografia: o Professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 out. 2025.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. O estudo do lugar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 38, p. 79-98, jan./jun. 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH/USP, 2007.

CARMO, Eliane Fatima Boa Morte do. **Encruzilhadas metodológicas: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11266899. Acesso em: 3 set. 2025.

CARVALHO, Anna Kelly de Mesquita. **Currículo e práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a favor da diversidade étnico-racial?** 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2023.

CARVALHO, Ivone de Oliveira. **O ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental numa perspectiva dos territórios camponeses: um estudo acerca das práticas de sustentabilidade ambiental na Escola Municipal Santa Rosa**. 2024. 102 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; SILVA, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CONFORTIM, Sandra Maria Canesso. **O ensino de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental por meio de registros históricos**. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6492>. Acesso em: 1 fev. 2025.

CONTEL, Fabio Betioli. Os conceitos de região e regionalização: aspectos de sua evolução e possíveis usos para a regionalização da saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 447-460, 2015.

CORREIA, Suellen Jane. **Sensibilização para a cartografia tátil por meio do uso das ferramentas digitais no curso de formação de docentes para as séries iniciais do município de São Sebastião da Amoreira-PR**. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em

Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/>. Acesso em: 1 set. 2025.

COSTA, Anna Clara Toledo Avelar da. **A mobilização dos conhecimentos geográficos sobre o componente físico-natural clima**: a potencialidade das linguagens textuais e do desenho para a aprendizagem das crianças nos anos iniciais. 2022. 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13437867. Acesso em: 5 fev. 2025.

COUY, Larissa; SOUZA, Fabíola Soares de; PINHEIRO, Nádia Viana; SELLIN, Wladimir D'Andrea. A Oficina Pedagógica como metodologia de ensino e aprendizagem de funções elementares na licenciatura em Matemática. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 30-54, 2025.

CUCCHI, Andréia Zuchelli. **O museu no estudo da Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. 223 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6494>. Acesso em: 5 fev. 2025.

CUNHA, Luiz Alexandre Gonçalves. Sobre o conceito de região. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 39-56, inverno 2000.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. **A Geografia faz a gente sonhar!** A relevância atribuída pelas pedagogas ao ensino da geografia nos anos iniciais. 2022. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7019/Ana_Paula_Rodolf_16839122563117_7019.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

DAPPER, Vanderson Rafael Muller. **Os saberes e as práticas dos professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais sobre a alfabetização cartográfica para a implementação da BNCC no território brasileiro**. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11067253. Acesso em: 27 fev. 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 93-103, 1º sem. 2008.

FERREIRA, Brenda Espíndola. O ensino de Geografia no Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de aprender e ensinar Geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. In: CONGRESSO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (CONPEDUC), 2018, Rondonópolis. **Anais [...]**. Rondonópolis: UFMT, 2018. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/5215/1/DISS_2022_Brenda%20Espindola%20Ferreira.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA FILHO, Baltasar Fernandes. **O ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**: cidadania e leitura de mundo na prática docente em duas escolas municipais de Jaboticabal (SP). 2023. 248 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/251981>. Acesso em: 23 fev. 2025.

GERON, Gabriela. **Desenvolvimento do atlas escolar municipal participativo**: uma contribuição para os anos iniciais do Ensino Fundamental. 2022. 387 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12941615. Acesso em: 22 set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOES, Angela Maria do Carmo. **A atuação de professores com formação em Geografia e Pedagogia nos anos iniciais em contexto de pandemia**. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: [suspicious link removed]. Acesso em: 23 fev. 2025.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. Asa Branca. Intérprete: Luiz Gonzaga. *In*: GONZAGA, Luiz. **Asa Branca**. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1947. 1 disco sonoro (78 rpm). Lado A.

GRACIOLI, Jéferson Muniz Alves. **Saberes geográficos compartilhados por professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência (ReAD) da UFSCar**. 2022. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: [suspicious link removed]. Acesso em: 4 fev. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dividir para conhecer**: as diversas divisões regionais do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/19383-dividir-para-conhecer-as-diversas-divisoes-regionais-do-brasil>. Acesso em: 25 abr. 2026.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**: autorização. Brasília, DF: Inep/MEC, 2017. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco/instrumentos-de-avaliacao>. Acesso em: 19 fev. 2025.

KUNZLER, Daiane de Fátima Wagner. **As diversidades nos livros didáticos dos anos iniciais**: entre os processos de massificação e de educação cidadã. 2022. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12627059. Acesso em: 3 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: teoria da instrução e do ensino. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-70, abr. 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/Kwcvb5ByqnVJr4w6gZb3kJQ/>. Acesso em: 16 out. 2025.

LOPES, Luiz Carlos de Oliveira. **Ensinar é, primeiro, entender**: formação, desafios e estratégias docentes de ensinar Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. 2024. 280 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16407832. Acesso em: 3 set. 2025.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. DOI:
<https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958/17247>. Acesso em: 27 nov. 2025.

LUCIANO, Nubia de Cassia. **O conceito de natureza nos livros didáticos de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (PNLD 2019-2022) utilizados em escolas municipais da cidade de Goiânia-GO**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022. Disponível em:
<https://www.bdt.ueg.br/handle/tede/1312>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MAGALHÃES, David Raniere Bastos. **A leitura do lugar na Vila Cachoeira em Ilhéus-BA**: o estudo do meio nos anos iniciais do ensino fundamental. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021.

MARINHO, Luciano França. **Os desafios para o uso das geotecnologias aplicadas à alfabetização cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2021. 111 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10976260. Acesso em: 3 set. 2025.

MARROCOS, Fabiano Ricardo de Oliveira. **Cartografia escolar na relação com o pensamento espacial nos anos iniciais da educação básica**. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/>. Acesso em: 17 set. 2025.

MARTINS, Angélica Verônica de Oliveira. **O Google Maps e o ensino interdisciplinar de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48473>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 152-157, maio/ago. 2017. Tradução de: Ana Angelita da Rocha e Maria Lucia de Oliveira.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução de: Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antônio Augusto (org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000. p. 176-185.

MEDEIROS, Paulo César. **Prática educativa das ciências humanas**: Geografia. Curitiba: IESDE Brasil, 2006.

MELO, Jaqueline dos Santos. **Ensino de Geografia nos anos iniciais**: panorama, desafios e possibilidades. 2023. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12820>. Acesso em: 13 fev. 2025.

MENEZES, Anne Karine Costa; RUSSO, Francisco Jose Filgueiras. Oficinas pedagógicas como instrumento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil: um estudo de caso na Escola Profª. Maria Evan do Carmo. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 6, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i6.3250>. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3250>. Acesso em: 8 fev. 2026.

MORAES, Ismael Donizete Cardoso de. **A formação profissional continuada e o ensino de Geografia nos anos iniciais em uma perspectiva histórico-cultural**. 2022. 240 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13218767. Acesso em: 2 fev. 2025.

MOREIRA, Erika Vanessa; HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. O lugar como uma construção social. **Formação (Online)**, Presidente Prudente, v. 14, n. 2, p. 48-60, 2007.

MOREIRA, Jader Janer. **El niño que perdió su geografía**. 2020. 1 vídeo (15 min). Publicado pelo canal Geografia Academia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ckuNEVwYqT8>. Acesso em: 19 nov. 2025.

NASCIMENTO, Adriano Aparecido do. **O ensino de Geografia no processo de formação e ação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10332298. Acesso em: 8 fev. 2025.

PARRA, Mariana Alcântara. **Jogos educacionais para as disciplinas de história e Geografia para anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/32276>. Acesso em: 8 fev. 2025.

PAULI, Marieli Maria. **O conceito de lugar nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem a partir das fotografias presentes em livros didáticos de geografia**. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4788>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PEDRA, Jéssica de Oliveira. **Entre entraves e anseios: as interfaces da inclusão escolar segundo professores de Geografia**. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/263728>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PENHA, Maranei Rohers. **A implantação e implementação de licenciaturas de Ciências da Natureza no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia – IFRO**. 2018. 307 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2018.

PEREIRA, Rosa Martins Costa. **Bondye Beni Ou: lugaridades com haitianos evangélicos em Porto Velho e Ji-Paraná (RO)**. 2016. 278 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. Tradução de: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

REGO, Luciane Borges do; LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira. **Didática**. Recife: EDUPE, 2010.

REVELLES, Rosana da Silva. **Cartografia polivalente S.I. (Séries Iniciais): um reforço com jogos digitais na perspectiva da BNCC**. 2022. 178 f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://proximal.unicarioca.edu.br/portal/dissertacoes/>. Acesso em: 10 set. 2025.

RIBEIRO, Lygia de Oliveira. **A espacialidade da criança**: sobre a experiência perceptiva como abertura ao mundo da vida. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/17199>. Acesso em: 17 fev. 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 1 out. 2025.

ROSINSKI, Gabrielle Luana. **As trilhas da literatura infantil para construção do conhecimento geográfico**. 2023. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/8672/Gabrielle_Luana_Rosinski_1696961926936_8672.pdf. Acesso em: 1 fev. 2025.

SAMPAIO, Thiago da Silva. **Saberes, práticas pedagógicas e concepções atuais dos professores de Geografia na rede municipal de Imperatriz**. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 5 set. 2025.

SANTOS, Geisa Cunha dos. **Princípios teórico-metodológicos para o ensino de Geografia na escola**: caderno didático como subsídio à prática de professores dos anos iniciais no município de Valente-BA. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/8ac7427d-e9d0-4cb4-ab62-03a3bed7f6c6>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SANTOS, Hermes Vieira dos. **Com arte também se aprende geografia**: formação on-line para professores da EJA - anos iniciais. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2023.

SANTOS, Lúcio Barbosa dos. Cidadão. Intérprete: Zé Ramalho. *In*: RAMALHO, Zé. **Frevoador**. Rio de Janeiro: BMG Ariola Discos, 1992. 1 disco sonoro (CD). Faixa 6.
SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos, 1).

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Sérgio Fernandes Dias dos. **O lugar da Geografia na sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental**: currículo e prática docente. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11510335. Acesso em: 4 set. 2025.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Sueli Santos da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, ano 10, v. 2, n. 18, p. 24-42, 2º sem. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/1404>. Acesso em: 1 ago. 2025.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler. **O ensino de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental na formação do pedagogo**. 2020. 259 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9263174. Acesso em: 10 fev. 2025.

SENE, Michael Wellington. **A implementação da BNCC na escola**: mobilização de conhecimentos das professoras para o ensino de Geografia nos anos iniciais. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/ppgg/dissertacoes/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, Francisca Djalma Pereira Rodrigues e. **Lado consertado e lado estragado da paisagem**: interpretações e ensino de geografia por meio do desenho e da fotografia nos anos iniciais, em escolas da rede municipal de ensino de Teresina/PI. 2023. 231 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14014013. Acesso em: 7 fev. 2025.

SILVA, Luciana Moraes. **Embates e desafios da formação de educadores que ensinam Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Paranavaí**. 2024. 210 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15204107. Acesso em: 4 fev. 2025.

SILVA, Marcos Aurelio Soares da. **Geografia nos anos iniciais da educação básica**: um estudo a partir de mapas da África elaborados por docentes. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10967003. Acesso em: 3 set. 2025.

SILVA, Tânia Paula; SILVA, Laura Regina. O ensino da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre formação e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 15, p. 242-265, jan./jun. 2018.

SOUZA, Helania Martins de. **Professores formadores de pedagogos para o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: o que eles ensinam?** 2024. 234 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/75977>. Acesso em: 1 fev. 2025.

SOUZA, Leidiane Pego de. **O ensino de Geografia na educação escolar indígena Tupinikim nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2023. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2024/03/Dissertac%CC%A7a%CC%83o-de-Leidiane_peg.pdf. Acesso em: 2 fev. 2025.

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

TOTH, Daniela Ferreira. **A realidade local como objeto de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.** 2022. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2022.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução de: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Londrina: Eduel, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução de: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL – Roteiro da Oficina Pedagógica de Geografia: Lugar Onde Vivemos

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA CAMPUS CACOAL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL – PROFGEO**



ROTEIRO DA OFICINA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA: Lugar Onde Vivemos

DANIELA FIORENTIN

Cacoal – RO – Junho – 2026

ROTEIRO DA OFICINA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA: Lugar Onde Vivemos



Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Fiorentin, Daniela.

Roteiro da oficina pedagógica de geografia: Lugar Onde Vivemos /
Daniela Fiorentin, Maranei Rohers Penha. - Cacoal, 2026.
75 f.

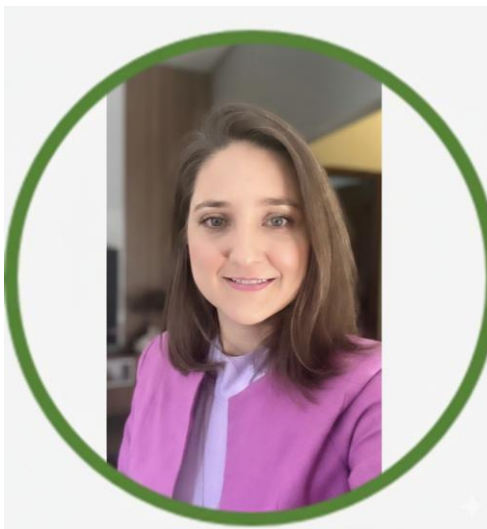
Orientador(a): Profª Dra. Maranei Rohers Fiorentin.

Produto Educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia –
ProfGeo) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
- IFRO, Cacoal, 2026.

1. Lugar onde vivemos. 2. Produto educacional. 3. Oficina pedagógica .
4. Geografia. I. Penha, Maranei Rohers. II. Fiorentin, Maranei Rohers
(orient.). III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Rondônia - IFRO. IV. Título.

Bibliotecário(a) Responsável: Ana Lucia Bastos Paiva Martins, CRB-11/1306

AUTORA



DANIELA FIORENTIN

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atualmente, é Professora da Rede Estadual de Ensino, na Escola Estadual de Ensino Médio Cora Coralina, no Município de Cacoal/RO. Contato: daniela-fiorentingeo@gmail.com

AUTORA



MARANEI ROHERS PENHA

Doutora em Educação, Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2018). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 2008). Licenciada em Geografia (UNIR, 1997) e em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 1996). Atualmente, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Atua como professora de Geografia no campus Porto Velho Calama e Docente do Mestrado Profissional em Ensino da Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, campus Cacoal. Contato: maranei.rohers@ifro.edu.br

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	7
2. JUSTIFICATIVA	7
3. TEMÁTICA	10
4. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.....	11
4.1 GERAL.....	11
4.2 ESPECÍFICOS.....	11
5. PÚBLICO-ALVO.....	12
6. QUANTIDADE DE PARTICIPANTES.....	12
7. CARGA HORÁRIA	12
8. EMBASAMENTO TEÓRICO	12
9. METODOLOGIA.....	19
10. PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DA OFICINA	22
11. Organização do Espaço.....	23
12. Primeiro Encontro: O en(des)re encontro com a Geografia	25
12.1 1º Momento – Acolhida Dialógica	26
12.2 2º Momento – Apresentação da Programação do 1º Encontro.....	28
12.3 Programação do primeiro encontro	29
12.4 3º Momento – Reflexão Crítica: O menino que perdeu sua Geografia	30
12.5 4º Momento – Avaliação Participativa	32

13. Segundo Encontro: Lugar e Memórias Afetivas.....	34
13.1 1º Momento – Apresentação da Programação	35
13.2 Apresentação do 2º encontro.....	36
13.3 2º Momento – O elo entre o lugar e o mundo.....	37
13.4 3º Momento – Fundamentos Teóricos e Livros Didáticos	39
13.5 4º Momento – Cartografia Afetiva: O Mapa Mental.....	41
13.6 5º Momento – Mural de Palavras	43
14. Terceiro Encontro: Cartografia Afetiva.....	45
14.1 1º Momento – Apresentação da Programação	46
14.2 Programação do 3º Encontro.....	47
14.3 2º Momento – Galeria de Saberes e a Categoria Lugar (Callai).....	48
14.4 3º Momento – O Corpo e o Espaço.....	50
14.5 4º Momento – Geotecnologias: O Olhar de Satélite sobre o Lugar.....	52
14.6 5º Momento – Cartografia Inclusiva e a Geografia do Sentir	55
15. Quarto Encontro: Do Lugar ao Mundo	58
15.1 1º Momento – Apresentação da Programação	59
15.2 Programação do 4º Encontro.....	60
15.3 2º Momento – Oficina de Planejamento: do lugar ao mundo.....	61
15.4 3º Momento – Socialização da atividade pedagógica	63
15.5 4º Momento – Espaço de Escuta e Situações Extraordinárias.....	65
15.6 5º Momento – Encerramento e Avaliação Participativa.....	67
16. Avaliação Participativa	69
17. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
18. REFERÊNCIAS	73

1. APRESENTAÇÃO

Compartilhamos nosso Produto Educacional, uma proposta de Roteiro da Oficina Pedagógica de Geografia, intitulada “Lugar Onde Vivemos”. Elaborada a partir de uma pesquisa de caráter exploratório e bibliográfico sobre a prática pedagógica de professores dos anos iniciais. A oficina foi idealizada para ser desenvolvida com **professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental**, com carga horária de **16 horas** de formação presencial.

A proposta de oficina tem como principal objetivo promover uma leitura crítica e contextualizada do lugar, possibilitando aos professores criar práticas de Geografia que valorizem a realidade local dos alunos e fortaleçam o sentimento de pertencimento, consciência crítica e responsabilidade socioambiental. A proposta busca explorar os aspectos físicos, sociais e culturais do ambiente próximo, estimulando práticas de observação, investigação e interpretação do espaço cotidiano que potencializem o processo de ensino e aprendizagem.

Explorar o lugar onde vivemos significa incentivar a observação atenta, o olhar investigativo e o reconhecimento da importância do espaço comunitário. Isso permite a percepção de que o lugar é construído por pessoas, está em constante transformação e reflete diferentes relações sociais e ambientais. Assim, tratar desse tema na escola não apenas aproxima o conteúdo da realidade dos alunos, mas também favorece a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel no mundo.

Propomos como público-alvo desta oficina professores do Ensino Fundamental; contudo, ela também poderá ser replicada com alunos do 1º ao 5º ano. Como proposta, a oficina busca fortalecer a importância do estudo do espaço vivido, valorizando o território próximo, a identidade local e a compreensão das relações físicas, sociais e culturais que constituem o lugar onde vivemos.

2. JUSTIFICATIVA

De acordo com os estudos das produções científicas (Santos, 2021; Souza, 2024; Luciano, 2022; Kunzler, 2022), o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem sido posto em segundo plano no currículo escolar. A quase exclusividade da Língua Portuguesa e da Matemática, como indicam os estudos de Santos (2021), compromete a alfabetização geográfica e essa habilidade essencial de ler, interpretar e criticar o mundo que nos rodeia, uma fragilidade que Luciano (2022) também aponta ao observar a desvalorização do bioma local nos livros didáticos.

A carência de uma formação inicial consistente e específica na área da Geografia é um fator que diretamente alimenta essa fragilidade (Souza, 2024), fazendo com que os professores pedagogos se voltem para práticas que favorecem a memorização em lugar da leitura crítica, acentuando a passividade em relação ao Livro Didático (Kunzler, 2022).

O produto educacional (roteiro de oficina pedagógica) é direcionado a professores de Pedagogia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A escolha deste público-alvo visa suprir uma lacuna na formação docente inicial e continuada, amplamente registrada pelos autores, como Santos (2021), Souza (2024), Luciano (2022) e Kunzler (2022). Este roteiro de oficina oferece subsídios metodológicos para que os educadores possam aplicar a Geografia de forma contextualizada e investigativa, combatendo o problema da secundarização da disciplina, que se origina, conforme Souza (2024), na fragilidade do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) em Geografia na formação do pedagogo.

O mesmo é configurado como uma Oficina Pedagógica, constitui-se como um protótipo propositivo, cuja arquitetura metodológica decorre rigorosamente do mapeamento científico realizado nas etapas anteriores desta pesquisa. É importante ressaltar que a eficácia desta proposta não se ampara em uma validação empírica imediata, mas sim em uma validação teórica e analítica. Sua estrutura foi desenhada para mitigar as lacunas identificadas na revisão de literatura, notadamente a insegurança conceitual de professores polivalentes, consolidando-se como um recurso didático fundamentado nas diretrizes da BNCC e na perspectiva da Geografia Humanista e Crítica.

A categoria lugar na Geografia é utilizada como eixo central desse percurso, pois, entendida como espaço vivido, favorece a superação dessa lacuna. Esse conceito é indispensável para facilitar a leitura e a interpretação do espaço. Contudo, a pesquisa demonstrou que mesmo os recursos didáticos falham na contextualização da realidade do aluno, retratando a natureza como uma externalidade ou limitando o potencial crítico das imagens nos livros didáticos, por exemplo.

Este Roteiro da Oficina Pedagógica de Geografia justifica-se como um produto educacional que oferece a oficina pedagógica como uma metodologia que promove o aprender fazendo em grupo e o ciclo de ação-reflexão-ação, permitindo ao professor ser o protagonista autônomo de sua prática.

A finalidade é que a Geografia, partindo do conceito de Lugar Onde Vivemos, se converta em uma ferramenta para a ação cidadã. Assim, os professores e alunos se lançam no desafio de “produzir conhecimento ou a conferir-lhe novo significado, conhecimentos úteis ao processo de intervenção sobre os problemas ambientais locais.” (Araújo, 2002 p.14). Esta interferência em realidades próximas é a concretização do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo pois demonstra que o professor não apenas sabe *o que* ensinar (conteúdo), mas *como* ensiná-lo de forma a gerar transformação social e autonomia no estudante.

A metodologia proposta visa integrar o conteúdo à realidade, utilizando o desenho, fotografia, objetos pessoais etc., como pontes de aprendizagem interdisciplinar, na construção de conceitos do lugar onde vivemos.

3) TEMÁTICA

Lugar Onde Vivemos

4) OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

4.1 Geral

Promover uma leitura crítica e contextualizada do lugar, possibilitando aos professores criar práticas de Geografia que valorizem a realidade local dos alunos e fortaleçam o sentimento de pertencimento, consciência crítica e responsabilidade socioambiental.

4.2 Objetivos Específicos

- ✓ Compreender o lugar como um espaço vivido, simbólico, afetivo, social e cultural.
- ✓ Desenvolver a leitura do entorno como ponto de partida para o processo educativo.
- ✓ Desenvolver práticas pedagógicas que despertem nos professores a observação, investigação e interpretação do espaço onde vivem.
- ✓ Incentivar práticas pedagógicas compartilhadas e problematizadoras.

5) PÚBLICO-ALVO

Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

6) QUANTIDADE DE PARTICIPANTES

12 a 20 participantes

7) CARGA HORÁRIA

16 horas

8) EMBASAMENTO TEÓRICO

8.1. O estudo do Lugar como eixo da Prática Pedagógica

A educação pode ser compreendida como um processo que tem início na relação direta das pessoas com o mundo que as cerca. Antes mesmo do domínio da linguagem escrita, os educandos constroem percepções sobre o espaço vivido, o que fundamenta sua compreensão da realidade. De acordo com Tuan (2013), o lugar se forma a partir das experiências humanas, carregando dimensões afetivas e simbólicas. Assim, o estudo do lugar na escola implica reconhecer que ele é composto por significados sociais, culturais e emocionais, constantemente transformados pelas práticas humanas.

A troca de experiências entre professores e alunos contribui para um processo educativo mais participativo e significativo. Para Cavalcanti (2014), o conhecimento geográfico na escola se fortalece quando articulado ao cotidiano dos educandos, permitindo que eles relacionem suas vivências ao conteúdo estudado. O lugar, nesse contexto, torna-se um componente essencial, pois é nele que as crianças experimentam o dia a dia, constroem relações e formam memórias.

A análise do espaço vivido pode ser orientada por questões que estimulem a reflexão crítica. Santos (2006) destaca que o território é resultado de múltiplas ações e interesses, e que compreendê-lo exige observar tanto suas potencialidades quanto suas contradições.

Assim, perguntas que podem ajudar os estudantes a perceberem a complexidade do ambiente em que vivem são:

- ✓ O que existe no nosso lugar (bairro, comunidade, entorno da escola) que ajuda as pessoas a viver bem?
- ✓ O que existe aqui que dificulta ou atrapalha a vida das pessoas?
- ✓ Quem decide ou ajuda a decidir o que pode ser feito ou mudado nesse lugar?
- ✓ Que mudanças seriam importantes ou interessantes para melhorar esse espaço?

Esse tipo de abordagem supera a simples descrição geográfica e torna o estudo do lugar um exercício de consciência e pertencimento. Para Carlos (2007), o espaço é produzido socialmente e revela relações de poder, disputas econômicas e manifestações culturais. Dessa forma, ao investigar o território, o estudante compreende que ele não é algo dado, mas resultado de processos históricos e sociais.

Uma proposta pedagógica alinhada a essa perspectiva deve incentivar práticas de observação, investigação, interpretação e ação. De acordo com Callai (2005), aprender Geografia envolve compreender o mundo vivido e agir de maneira informada e responsável sobre ele. Essa abordagem torna o ensino mais contextualizado, significativo e capaz de promover autonomia intelectual.

8.2 Produto Educacional – Oficina Pedagógica: potencialidades para o ensino

Um produto educacional em nível de pós-graduação *stricto sensu*, neste caso em nível de mestrado, é um material, recurso, metodologia ou ferramenta criada com a finalidade de apoiar processos de ensino e aprendizagem. Elaborado de forma planejada, é pensado para resolver uma necessidade pedagógica ou melhorar uma prática educativa no desenvolvimento do ensinar e do aprender de um espaço educacional, podendo ser sala de aula ou não.

Assim o produto educacional se constitui o resultado visível da reflexão e da compreensão sobre uma problemática didática ou pedagógica, detectada pelo acadêmico, respaldado em fundamentos teóricos e metodológicos. Entre os produtos educacionais tem-se “[...] uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros” (Buss, 2021, p.5).

Nesta pesquisa, o produto educacional consiste em um roteiro de oficina pedagógica de Geografia, intitulado Lugar Onde Vivemos.

No esforço de compreender o conceito de oficina pedagógica, Menezes e Russo (2023) apresentam diferentes definições encontradas na literatura. Para Sousa (2016, p.43, *apud* Menezes e Russo, 2023, p.3), as oficinas constituem “sistemas em que o ensino e a aprendizagem acontecem na troca de conhecimentos através da realização de dinâmicas grupais”, valorizando o conteúdo em sua totalidade e articulando saberes científicos e práticos.

Esses autores também recorrem a Silva (2012) para ampliar a conceituação. Segundo esse autor, as oficinas pedagógicas são práticas inovadoras, capazes de gerar bons resultados ao favorecer a elaboração de novos conhecimentos aplicáveis à realidade, contribuindo diretamente para a melhoria de processos educativos (Menezes; Russo, 2023, p.4).

No mesmo movimento de sistematização teórica, Menezes e Russo (2023) destacam a contribuição de Anastásio e Alves (2004)

A oficina pedagógica é uma estratégia metodológica que reúne um grupo de características favoráveis à construção de novos conhecimentos como: proporciona a reflexão, o aprender-fazendo de forma horizontal, descoberta, estimula a criação e recriação e articula os saberes prévios aos científicos. (Menezes e Russo 2023, p.4)

Os autores também retomam a perspectiva de Moita e Andrade (2006), que compreendem as oficinas como espaços capazes de articular diferentes níveis de ensino e saberes, funcionando tanto como formação continuada de educadores quanto como ambientes de construção criativa e coletiva do conhecimento discente (*apud* Menezes; Russo, 2023, p.4).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), registram que

as oficinas pedagógicas são definidas como um importante elemento para a compreensão ativa dos conceitos científicos, pois os participantes podem estabelecer uma relação mais significativa com assunto ou o objeto de estudo, tornando assim, a aprendizagem dos participantes mais significativa. (Menezes e Russo 2023, p.4)

É necessário entender que o significado e a nomenclatura de oficina podem variar conforme os diferentes contextos, adotamos aqui a denominação de oficina pedagógica e utilizamos a definição de Ander-Egg como “[...] uma forma de ensinar e aprender, sobretudo de aprender, mediante a realização de ‘algo’ que se leva a cabo conjuntamente. É um aprender fazendo em grupo”. (Ander-Egg, 1991, p.10, *apud* Couy et al. 2025 p.35).

Reconhecendo a carência de fundamentos teóricos recentes sobre oficinas pedagógicas no Brasil, Couy et al. (2025) adotaram obras de autores clássicos para fundamentar seu trabalho. O autor que oferece o detalhamento mais aprofundado para o planejamento e execução dessas metodologias é Ander-Egg (1991), que estabelece oito princípios pedagógicos fundamentais, incluindo a integração teoria-prática, a metodologia participativa, a pedagogia da pergunta e o caráter globalizante e integrador da prática.

Também Menezes e Russo (2023) recorrem a Vieira (2002, apud Menezes e Russo, 2023, p.5) para atribuir grande importância para a atividade, uma vez que ela proporciona:

- ✓ Momentos nas quais a aprendizagem acontece de forma socializada e prática, resultando em diversos benefícios por meio da interação em grupo com diferentes colegas, permitindo que os alunos tenham uma experiência enriquecedora.
- ✓ As crianças podem aprender a trabalhar em equipe, enriquecendo seu repertório sociocultural assim como as práticas de elaboração argumentativas para defender seu ponto de vista.
- ✓ Possibilidades de realizar atividades práticas colaborando para desenvolver de diferentes habilidades e competências (física, intelectual, emocional e social e ambiental) que envolvem várias áreas que compõem e são contempladas pela nova Base Nacional Curricular (BNCC).
- ✓ Nas atividades trabalhadas nas oficinas, as crianças podem desenvolver agilidade, coordenação motora, percepção visual, competências para ler e escrever, formas de expressão e comunicação, autoliderança, organização do tempo e muito mais.
- ✓ Desenvolve características socioeconômicas e culturais importantes para a vida pessoal e profissional das crianças, além de contribuir com o próprio processo de aprendizagem.
- ✓ Nas oficinas pedagógicas, o conhecimento é adquirido de forma mais livre e dinâmica, o que incentiva uma maior participação e autonomia dos alunos.
- ✓ Além disso, quando as oficinas são alinhadas com o projeto pedagógico da escola, é possível enriquecer a formação das crianças e trabalhar diferentes temas de forma alinhadas e integrada. (Menezes e Russo, 2023, p.5)

Russo e Menezes (2023) ressaltam, citando Vieira (2002), que as oficinas pedagógicas devem ter como característica a apresentação de temas ligados ao cotidiano da criança ou de problemas reais (como questões ambientais, raciais ou de convivência social, como higiene e respeito).

Apesar de os oito princípios pedagógicos fundamentais serem direcionados a oficinas com crianças, eles também se aplicam à atuação dos professores, pois a oficina de Geografia produto desta pesquisa poderá ser replicada, também com alunos.

Essa abordagem é importante, principalmente para o ensino da Geografia, pois estimula os participantes a compartilharem suas próprias experiências e vivências relacionadas ao conteúdo em estudo.

Segundo Lopes (2009), as oficinas pedagógicas devem ocorrer em três momentos distintos. A primeira diz respeito ao planejamento da oficina em si, quando o professor escolhe a temática, os objetivos, o público, a duração, o espaço, os materiais e os recursos metodológicos e teóricos. A segunda etapa é a realização prática da oficina, que inclui a organização do espaço (limpeza, decoração, climatização), o teste dos equipamentos, a dinâmica de acolhimento, o compartilhamento de experiências (conhecimentos prévios), as leituras e debates sobre o tema e a criação dos participantes. E, por último, a terceira etapa se destina à avaliação, que se concentra em obter o feedback dos participantes sobre diferentes aspectos da oficina, incluindo a metodologia, a duração, os recursos, o conteúdo e as aprendizagens adquiridas (Russo; Menezes, 2023).

Diante do exposto, entendemos que, ao ser aplicada na escola, a oficina não só alinha conteúdos curriculares a práticas, mas também maximiza o trabalho docente rumo a uma maior qualidade no processo de construção do saber junto aos alunos no âmbito da sala de aula.

Justifica-se o roteiro da oficina pela necessidade de trazer à prática pedagógica em Geografia o que se tem discutido no âmbito das metodologias ativas e participativas. O roteiro propõe a propor soluções para as questões levantadas nas análises de dados. A oficina se organiza segundo os princípios da ação-reflexão-ação e da articulação teoria-prática, segundo a literatura sobre oficinas pedagógicas.

9) METODOLOGIA

A oficina de Geografia é estruturada conforme Lopes (2009), desenvolvendo-se em três etapas. O planejamento prevê a realização de quatro encontros, com duração de quatro horas cada, e a participação dos professores ocorre por meio da organização em grupos compostos por, no máximo, cinco integrantes. A proposta de execução da oficina considera as condições do espaço físico da sala de aula, tais como dimensões, limpeza, organização do mobiliário, climatização e ambientação. A avaliação é realizada a partir de registros escritos e das falas dos participantes, contemplando aspectos relacionados aos conteúdos, à metodologia, à carga horária, aos recursos e equipamentos utilizados, às aprendizagens construídas e às sugestões apresentadas.

As estratégias de ensino serão conduzidas por meio da problematização, com a utilização de questionamentos que estimulam o debate crítico e favorecem a construção coletiva do conhecimento. O processo de aprendizagem é potencializado pelo trabalho colaborativo, pela promoção da interação intergeracional e pela validação recíproca do conhecimento, considerando as experiências compartilhadas pelos grupos.

A organização das atividades é desenvolvida por encontros envolvendo o acolhimento / introdução que se constituirá da apresentação do tema e motivação; desenvolvimento / Atividade principal que serão as ações investigativas, análises, observação, produção de registros e debates; discussão / Reflexão que envolverá o compartilhamento das descobertas, questionamentos, análise crítica do espaço estudado; encerramento / síntese: conclusão, retomada dos objetivos e fechamento.

A organização metodológica desta oficina adota uma distinção terminológica estratégica para diferenciar as esferas de atuação do mediador e dos participantes. Utiliza-se o termo “Conteúdo Formativo” para designar as discussões teórico-metodológicas, categorias conceituais e fundamentos da Geografia voltados especificamente à formação continuada dos docentes. Em paralelo, emprega-se a nomenclatura “Objeto de Conhecimento” para referenciar os tópicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que são mobilizados em cada atividade, indicando como a prática proposta se articula com as diretrizes oficiais para o ensino de Geografia nos anos iniciais. Essa diferenciação permite que o Produto Educacional cumpra sua função técnica de instrumentalização pedagógica sem restringir o aprofundamento científico necessário.

O responsável pela realização da oficina tem o papel de mediador durante todo o processo de desenvolvimento de todas as atividades e discussões. Assim, juntos os professores terão a oportunidade de participar, interagir e construir conhecimento, observando, registrando, discutindo, produzindo materiais, apresentando resultados.

Os recursos e materiais necessários a oficina serão previstos conforme o desenvolvimento de cada atividade durante os quatro encontros de quatro horas.

O procedimento de avaliação será composto de um procedimento distinto para cada encontro, sendo no 1º encontro uma escrever palavra que represente o desenvolvimento da oficina; no 2º encontro fechamento reflexivo sobre as discussões e atividades práticas do dia por meio de um mural coletivo de palavras; no 3º encontro por meio de uma roda de reflexão para manifestar como foi a aprendizagem; e no 4º encontro, responder questões objetivas e subjetivas sobre carga horária, recursos, conteúdo, as aprendizagens adquiridas e sugestões.

O feedback, será realizado no início do encontro seguinte aos professores participantes e o feedback dos quatro encontros será enviado, posteriormente por e-mail.

10) PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DA OFICINA: Lugar Onde Vivemos

Encontros	Temática	Tempo estimado
Preparação do ambiente	Organização do Espaço antes de cada um dos encontros.	30 minutos
1º encontro	Foco no acolhimento e no "re-encontro" com a disciplina.	4 horas
2º encontro	Ponte entre memória e ciência, utilizando artefatos de memória como recurso didático.	4 horas
3º encontro	Introdução de ferramentas potentes como Geotecnologias (Google Earth) e a Cartografia Inclusiva.	4 horas
4º encontro	A práxis final com a elaboração de uma atividade pedagógica.	4 horas
Total de horas		16 horas

Organização do Espaço

Arranjo das Mesas: As mesas serão organizadas em formato de "U" (semicírculo), ou em círculo, essencial para fomentar a metodologia dialógica e facilitar as rodas de conversa, a socialização das experiências e as atividades colaborativas em grupo.

Estação de Boas-Vindas: Logo na entrada, haverá uma mesa de apoio com café, chá e lanches contínuos, acompanhada de música ambiente suave para quebrar a formalidade institucional e promover um acolhimento imediato.

Acessibilidade de Materiais: No centro do "U" ou em mesas laterais, estarão dispostos de forma visível e acessível os recursos para as atividades práticas: papéis A3, cartolinas, canetas coloridas e materiais de desenho.

Exposição Dialógica: As paredes da sala serão utilizadas para a fixação de cartazes com conceitos-chave e, posteriormente, para a exposição das produções coletivas feitas durante a oficina.

Este preparo cuidadoso reflete a intenção de transformar a sala de aula em um lugar afetivo de aprendizagem. Ao cuidar da estética e do conforto, estimula-se a autonomia e a troca de saberes necessária para a construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.



Figura 1 – Organização do Espaço: Mesa em "U" para Metodologia Dialógica Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2025).

Temática: O en(des)re encontro com a Geografia

1º
Encontro



Figura 2 – Diferentes Perspectivas no Ensino de Geografia: O Espaço Vivido versus a Memorização Abstrata
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2025).

1º Momento – Acolhida Dialógica

Objetivo:

Promover a integração dos participantes através de um ambiente de aprendizagem colaborativo e acolhedor, permitindo o compartilhamento de expectativas iniciais.

Conteúdo Formativo: acolhida, identificação e expectativa.

Conexão Interdisciplinar: Geografia + Língua Portuguesa – elaboração de um acróstico com a palavra lugar.

Procedimentos Metodológicos: A atividade inicia-se com a recepção individual dos docentes, que são acolhidos com a entrega de um kit personalizado. Em seguida, os participantes são convidados a ocupar seus lugares, previamente organizados em formato de semicírculo (“U”), favorecendo a interação e o diálogo. Na sequência, propõe-se uma atividade prática em duplas. Cada docente preenche seu crachá e, em uma folha de sulfite A4, elabora um acróstico com a palavra LUGAR, expressando, em cada letra, percepções, sentimentos e expectativas relacionados ao ensino de Geografia. Socialização cada professor apresentará um acróstico, seguido do fechamento da atividade pelo mediador.

Tempo Estimado: 40 minutos.

Recursos Necessários: Kit personalizado contendo pasta, bloco de anotações, caneta e crachá, papel sulfite A4.



Figura 3 – Acolhida dialógica: Construção Coletiva
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2026).

2º Momento – Apresentação da programação do primeiro encontro

Objetivo: Apresentar os objetivos, a estrutura e o cronograma do primeiro encontro, alinhando as expectativas dos participantes quanto ao desenvolvimento da oficina.

Conteúdo Formativo: Cronograma e etapas do 1º encontro.

Procedimentos Metodológicos: Apresentação da programação por meio de slides interativos, combinando textos e imagens para estimular a participação ativa; momento dedicado a perguntas, respostas e troca de ideias iniciais, garantindo que o cronograma reflita as necessidades do grupo.

Tempo Estimado: 10 minutos.

Recursos Necessários: Equipamento de multimedia e apresentação digital.



Programação do 1º Encontro

Encontros	Temática	Tempo estimado
1º encontro	Acolhida dialógica, atividade interdisciplinar (Geografia + Língua Portuguesa) e socialização dos registros.	40 minutos
	Apresentação da programação do encontro.	10 minutos
	Exibição de filme, roda de conversa e registro das discussões.	50 minutos
	Intervalo.	20 minutos
	Socialização das discussões.	60 minutos
	Considerações do mediador sobre as discussões.	20 minutos
	Avaliação do 1º encontro.	40 minutos
	Total de horas	4 horas

3º Momento – Reflexão Crítica (O menino que perdeu sua Geografia)

Objetivo: Refletir criticamente sobre as metodologias de ensino que priorizam a memorização, o abstrato e o distanciamento do cotidiano, resultando na perda da capacidade do aluno de ler e interagir com o seu próprio Lugar.

Objeto do conhecimento (BNCC): O lugar como espaço de vivência e a construção da identidade.

Procedimentos Metodológicos: Exposição dialogada inicial para apresentar a obra "O Menino que Perdeu sua Geografia" (Lopes, 2015) e preparar o olhar dos docentes; Projeção do curta-metragem; Debate mediado por perguntas norteadoras: *O que, na nossa prática, pode fazer com que o aluno "perca" sua Geografia; Como a Geografia que ensinamos ajuda o aluno a se encontrar no mundo? Onde mora a Geografia no seu cotidiano?* Formação de grupos para a confecção de três cartazes em papel craft, onde cada equipe sistematiza as reflexões geradas por uma das perguntas norteadoras; Socialização dos cartazes pelos professores, seguida de um fechamento teórico-metodológico pelo mediador, amarrando as vivências ao conceito de Geografia Viva.

Recursos: Projetor de imagem, vídeo (curta-metragem), papel craft e pincel atômico.

Tempo estimado: 60 minutos

Nota - Curta metragem: Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=ckuNEVwYqT8&ab_channel=GeografiaAcademia.



Figura 4 – Contraste entre a Geografia da Memorização e a Geografia do Lugar.
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2025).

4º Momento – Avaliação participativa

Objetivo: Avaliar o nível de compreensão, participação e satisfação dos participantes em relação aos conteúdos e atividades (metodologias) da oficina.

Conteúdo Formativo: A produção do conhecimento geográfico e as diferentes linguagens de representação.

Procedimentos Metodológicos: Solicitar que cada participante selecione duas palavras-chave que sintetizem sua experiência: uma referente aos conteúdos abordados e outra à metodologia da oficina, Lugar Onde Vivemos; os professores dirigem-se ao mural (previamente preparado em papel craft e tarja de papel sulfite A4 colorido) e anotam suas palavras. O mediador analisa as palavras registradas, comentando os pontos de convergência e as reflexões do grupo. Abertura da palavra para manifestações espontâneas dos participantes antes do fechamento final.

Recursos: papel craft, pincel, tarja de papel sulfite A4 colorido, fita adesiva.

Tempo estimado: 60 minutos

Atividade Extraclasse (Preparação): solicitar que cada participante selecione e traga para a próxima aula um artefato ou objeto do cotidiano (um objeto de memória) que represente sua relação com o lugar onde vive ou sua trajetória com a Geografia.



Figura 5 – Mural de Ideias: Construção Coletiva
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2025).

Temática: Lugar e Memórias Afetivas

2º
Encontro



Figura 6: Construindo Memórias
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2026).



1º Momento – Apresentação da programação do segundo encontro

Objetivo: Apresentar os objetivos, a estrutura e o cronograma do primeiro encontro, alinhando as expectativas dos participantes quanto ao desenvolvimento da oficina.

Conteúdo Formativo: Cronograma e etapas do 2º encontro.

Procedimentos Metodológicos: Apresentação da programação por meio de slides interativos, combinando textos e imagens para estimular a participação ativa; momento dedicado a perguntas, respostas e troca de ideias iniciais, garantindo que o cronograma reflita as necessidades do grupo.

Tempo Estimado: 10 minutos.

Recursos Necessários: Equipamento de multimedia e apresentação digital.

Programação do 2º Encontro

Encontros	Temática	Tempo estimado
2º encontro	Apresentação da programação do encontro.	10 minutos
	O elo entre o lugar e o mundo, com abordagem interdisciplinar em Geografia + História.	60 minutos
	Fundamentos teóricos da Geografia e análises de livro didáticos.	60 minutos
	Intervalo .	20 minutos
	Cartografia afetiva: produção de mapas.	60 minutos
	Avaliação participativa: mural de palavras.	20 minutos
	Encerramento do encontro pelo mediador.	10 minutos
	Total de horas	4 horas

2º Momento – O elo entre o lugar e o mundo

Objetivo: instrumentalizar os docentes na utilização de artefatos de memória como recursos didáticos, promovendo uma análise crítica sobre como esses registros materializam as transformações socioeconômicas do Lugar e suas conexões com as dinâmicas locais-globais.

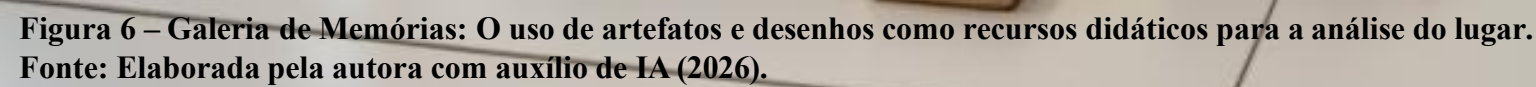
Objeto do Conhecimento (BNCC): o sujeito e seu lugar no mundo: a relação entre história familiar, memória e as transformações da paisagem local.

Conexão Interdisciplinar: Geografia + História – trabalho com artefatos de memória

Procedimentos Metodológicos: Cada participante traz um artefato e compartilha a história do objeto, entendido como fonte histórica; na ausência do objeto físico, o professor é convidado a evocar essa memória por meio de uma descrição detalhada ou de um desenho representativo, relacionando-a a uma época ou a uma transformação específica do lugar. Em seguida, realiza-se uma roda de conversa guiada, na qual os participantes, organizados em círculo, apresentam e/ou descrevem o objeto (real ou imaginado) ao grupo; durante a apresentação, o professor é incentivado a refletir sobre o que o artefato revela acerca das transformações sociais e econômicas do bairro ao longo do tempo, promovendo uma análise do processo histórico, bem como sobre como essas mudanças impactaram as formas de uso e de percepção do espaço, contribuindo para a compreensão da produção do espaço geográfico. O mediador realiza o fechamento da atividade com base nas apresentações e descrição realizada pelos professores.

Recursos: Livros, revistas, jornais, cartolina, lápis de cor, canetas e papel A4, artefatos/objetos.

Tempo Estimado: 60 minutos.



3º Momento – Fundamentos Teóricos da Geografia e Análise de Livros Didáticos

Objetivo: Desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo em Geografia através da análise crítica do livro didático, utilizando o "Lugar Onde Vivemos" como eixo para superar visões limitadas do conceito.

Objeto do Conhecimento (BNCC): O lugar como espaço de vivência e a construção da identidade.

Procedimentos Metodológicos: Em grupos, os participantes recebem imagens, trechos de livros didáticos e papel sulfite A4. O desafio é identificar e anotar: *como a abordagem teórica do conceito de Lugar é apresentada nos textos analisados? As representações do livro didático focam em uma visão externa (como a Amazônia vista de fora) ou trazem a perspectiva de "nosso lugar", respeitando a diversidade e o pertencimento? Como os textos representam e discutem a identidade e as transformações do espaço vivido?* O mediador anota as palavras-chave no quadro. A partir do que eles encontraram, o mediador introduz as categorias, os princípios da Geografia bem como os fundamentos da BNCC, mostrando como a teoria ajuda a explicar as limitações que eles próprios identificaram no material didático; Discussão final sobre como transformar aquele conteúdo "frio" do livro em uma prática que valorize o lugar de vivência dos alunos.

Recursos: Trechos de livros didáticos (físicos ou impressos), equipamento de multimídias (apenas para a síntese final) e papel sulfite A4.

Tempo Estimado: 70 minutos.



Figura 7: Fundamentos teóricos e análise de livros didáticos
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2026).

4º Momento – Cartografia Afetiva: O Mapa Mental

Objetivo: Instigar os participantes a utilizarem o mapa afetivo/mental como uma metodologia de diagnóstico pedagógico, mobilizando a subjetividade e a experiência espacial do aluno para identificar elementos geográficos, afetivos e simbólicos de seu lugar de vivência.

Objeto do Conhecimento (BNCC): Formas de representação e pensamento espacial.

Procedimentos Metodológicos: utilizando cartolina ou papel A3, caneta, materiais de desenho. Cada professor deve iniciar o esboço individual de seu Lugar de Vivência, isto é, um mapa afetivo (casa, escola ou bairro); podem ser incluídos pontos de referência marcantes, rotas (ex: trajeto casa-escola), obstáculos e elementos afetivos que deem significado pessoal ao traçado. Socialização da atividade e análise. O mediador recolhe os mapas afetivos (que serão expostos no 2º encontro na sala como galeria de mapas afetivos) e realiza o fechamento da atividade com base nas apresentações realizadas pelos professores.

Recursos: Cartolina ou papel A3, canetas, materiais de desenho (lápis de cor, giz de cera, canetinhas).

Tempo Estimado: 60 minutos.

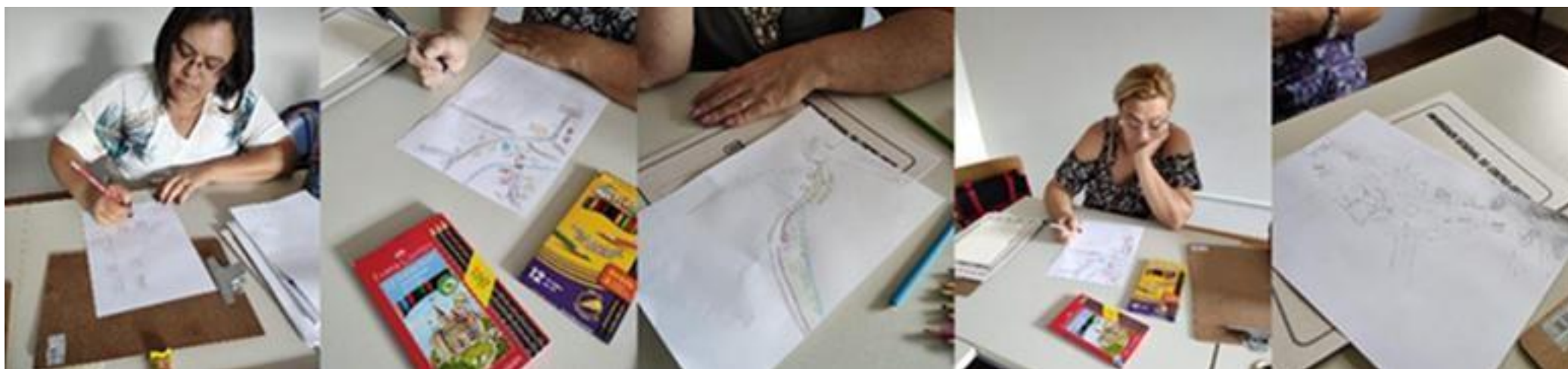


Figura 8 – Cartografia Afetiva: O registro da subjetividade e dos elementos geográficos através do mapa mental.
Fonte: Sene (2023, p. 95). Adaptado pela autora (2026).

5º Momento – Mural de palavras

Objetivo: Sintetizar as aprendizagens do encontro e avaliar a percepção dos participantes sobre a integração entre afeto e ciência geográfica.

Objeto do Conhecimento (BNCC): avaliação participativa, mural de palavras; registro de sentimentos e conceitos-chave aprendidos no dia.

Procedimentos metodológicos: Convite à síntese: o mediador convida os professores a realizarem um fechamento reflexivo sobre as discussões e atividades práticas do dia por meio de um mural coletivo previamente elaborado. Cada participante recebe um post-it colorido para registrar, de forma manuscrita, um sentimento, conceito ou impressão marcante sobre o encontro; orientação é escolher uma palavra-síntese que represente a integração entre a subjetividade (afeto) e o saber geográfico trabalhado (ex: identidade, pertencimento, lugar, vivência); os participantes colam seus registros em um painel, criando um mural de palavras de forma coletiva; abre-se um espaço voluntário para que alguns professores compartilhem brevemente o porquê da palavra escolhida; O mediador encerra o encontro realizando uma leitura panorâmica do mural, destacando como as percepções individuais se conectam ao conhecimento pedagógico do conteúdo e à valorização do Lugar.

Recursos: mural, post-its e fita adesiva.

Tempo estimado: 30 minutos



Figura 9 – Mural de Palavras como síntese da integração entre subjetividade e saber geográfico.
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2026).

Temática: Cartografia Afetiva



Figura 10 – Construção coletiva da Cartografia dos Sentidos sobre o Lugar Onde Vivemos.
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2026).

1º Momento – Apresentação da programação do terceiro encontro

Objetivo: Apresentar os objetivos, a estrutura e o cronograma do primeiro encontro, alinhando as expectativas dos participantes quanto ao desenvolvimento da oficina.

Conteúdo Formativo: Cronograma e etapas do 3º encontro.

Procedimentos Metodológicos: Apresentação da programação por meio de slides interativos, combinando textos e imagens para estimular a participação ativa; momento dedicado a perguntas, respostas e troca de ideias iniciais, garantindo que o cronograma reflita as necessidades do grupo.

Tempo Estimado: 10 minutos.

Recursos Necessários: Equipamento de multimedia e apresentação digital.



Programação do 3º Encontro

Encontros	Temática	Tempo estimado
3º encontro	Apresentação da programação do encontro.	10 minutos
	Socialização dos mapas e discussão de texto de Callai (2005).	60 minutos
	Banho imaginário: atividade com abordagem interdisciplinar Geografia + Educação Física.	30 minutos
	Intervalo.	20 minutos
	O uso do Google Earth/Maps: atividade com abordagem interdisciplinar Geografia + Matemática.	30 minutos
	Análise de materiais e construção de mapa tátil: atividade com abordagem interdisciplinar Geografia + Arte.	80 minutos
	Roda de reflexão e encerramento do encontro.	20 minutos
	Total de horas	4 horas

2º Momento – Galeria de Saberes e a Categoria Lugar por Callai

Objetivo: Articular a socialização do mapa mental/afetivo à sistematização teórica do conceito de Lugar, identificando as percepções espaciais dos participantes como fundamento para uma alfabetização geográfica pautada no espaço vivido.

Conteúdo Formativo: O Lugar como espaço vivido e a alfabetização geográfica por Callai (2005).

Procedimentos metodológicos: os mapas afetivos produzidos no 2º encontro da oficina são expostos na sala como uma galeria. Em pequenos grupos, os professores circulam e tentam identificar: *quais elementos se repetem nos desenhos? o que aparece como "afeto" e o que aparece como técnica?* os participantes sentam-se em círculo para socializar o que observaram nos mapas afetivos e o que descobriram ao observar o trabalho dos colegas. O mediador anota na lousa os conceitos que surgem (identidade, memória, trajeto, limites); Com base no que foi discutido, o mediador apresenta os pontos centrais de Callai (2005), “Aprendendo A Ler O Mundo: A Geografia Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental”; discussão final sobre como essa prática pode ser usada como diagnóstico para planejar aulas que façam sentido para as crianças dos anos iniciais.

Recursos: Mapas afetivos produzidos pelos professores, bloco de anotação, caneta, fita adesiva (para a galeria), projetor (para síntese teórica) e o texto de Callai (2005).

Tempo Estimado: 60 minutos.

3º Momento – O Corpo e o Espaço

Objetivo: Estimular o reconhecimento do esquema corporal e o desenvolvimento das noções de lateralidade e orientação espacial por meio de atividades lúdicas e psicomotoras.

Conteúdo formativo: O corpo e o espaço: Medeiros (2006), Banho Imaginário.

Conexão Interdisciplinar: Geografia + Educação Física

Procedimentos metodológicos: iniciar a atividade coletiva entregando a cada participante uma folha de papel sulfite A4 de cores variadas; orientar os participantes a amassarem o papel, transformando-o simbolicamente em uma "esponja" de banho; conduzir os participantes em um exercício de imaginação, e simulem a entrada em um banho; orientar a mímica da abertura do chuveiro, fechamento do chuveiro, passar sabonete na esponja, iniciando o banho imaginário com o uso da "esponja" de papel; determinar uma sequência de higienização para que os participantes identifiquem e interajam com as partes do próprio corpo: esfregar o topo da cabeça, atrás da cabeça, o braço direito, o braço esquerdo, em cima da mão direita, em cima da mão esquerda entre outros membros; Ao concluir o "banho", os participantes devem desamassar cuidadosamente o papel, utilizando-o agora como uma "toalha" para secarem-se e novamente realiza os comandos enxugar embaixo da sola do pé, atrás da perna esquerda, na frente da perna direita, etc...; durante este processo, o mediador reforça tanto as noções de lateralidade, como também a percepção sobre limites, as relações topológicas e projetivas.

Recursos: espaço amplo, folhas de papel sulfite A4 coloridas.

Tempo estimado: 30 minutos.



Figura 12: Dinâmica do "Banho Imaginário" para o desenvolvimento de noções espaciais e lateralidade.

Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2025).

4º Momento – Geotecnologias e o Olhar de Satélite sobre o Lugar

Objetivo: Promover o uso de geotecnologias no cotidiano escolar como recurso de superação da abstração, integrando a percepção sensível à representação cartográfica digital.

Conexão Interdisciplinar: Geografia + Matemática – proporção e distâncias

Conteúdo formativo: Alfabetização Cartográfica Digital: Escalas de visualização, análise de imagens de satélite e o uso do Google Earth/Maps como ferramenta pedagógica.

Procedimentos metodológicos: Os participantes acessam o Google Earth/Maps e recebem como desafio inicial “pousar” na escola sem utilizar a busca por texto, navegando apenas visualmente pelo bairro; após localizarem a escola e suas residências, confrontam a imagem de satélite com o Mapa Afetivo produzido anteriormente, a partir das provocações: “O que sua memória registrou que a câmera do satélite não captou?” e “O que o satélite revela que seus olhos não percebem no dia a dia?”. Em seguida, utilizando recursos como zoom in e zoom out, analisam transformações recentes no entorno, como novos loteamentos, áreas verdes e rios, discutindo de que forma processos globais, como a expansão urbana, impactam o espaço local, ao mesmo tempo em que compreendem a hierarquia espacial entre escola, bairro, Cacoal, Rondônia e Brasil. Por meio do uso de geotecnologias, que também se configuram como ferramentas de acessibilidade e engajamento para estudantes com Deficiência Intelectual, os participantes estimam distâncias, como o percurso entre casa e escola, e discutem proporções, articulando conhecimentos geográficos e matemáticos.

Recursos: Celulares, Wi-fi, computadores do laboratório e os Mapas Afetivos produzidos pelos professores no 2º encontro.

Tempo estimado: 30 minutos.

Cacoal – Rondônia



Figura 13: Geotecnologias e o Olhar de Satélite: O uso do Google Earth para a análise multiescalar de Cacoal/RO.
Fonte: Google Earth (2025). Adaptado pela autora (2026).



Figura 14: Geotecnologias e o Olhar de Satélite: O uso do Google Earth para a análise multiescalar de Cacoal/RO.

Fonte: Google Earth (2025). Adaptado pela autora (2026).

Matemática + Geografia

5º Momento – Cartografia Inclusiva e a Geografia do Sentir

Objetivo: Instrumentalizar os docentes para o uso de linguagens inclusivas e multissensoriais, promovendo a construção de recursos didáticos táteis para o ensino de Geografia.

Conteúdo formativo: Cartografia Tátil e Acessibilidade: Representação espacial para além da visão e o uso de materiais de baixo custo como recurso pedagógico inclusivo.

Conexão Interdisciplinar: Geografia + Arte – texturas, formas e expressão cartográfica

Procedimentos metodológicos: Procedimentos metodológicos: o mediador propõe que os professores fechem os olhos e tentem identificar formas e texturas em um mapa tátil previamente construído; em seguida, lança as provocações: “Como identificamos um rio ou uma fronteira sem o auxílio do olhar?” e “O que a textura nos comunica sobre o espaço?”. Na sequência, os grupos discutem e selecionam materiais de baixo custo que melhor representem elementos geográficos, como lixa para áreas urbanas ou superfícies ásperas, barbante para limites municipais, estradas ou contornos, tecidos ou algodão para áreas de vegetação ou superfícies macias, e grãos ou sementes para pontos de interesse ou densidade populacional. Utilizando uma base rígida, como papelão, os participantes constroem um mapa tátil de um espaço conhecido, como a praça ou o pátio da escola, elaborando sua própria legenda tátil. Posteriormente, realiza-se uma roda de reflexão pedagógica sobre a atividade da cartografia tátil e sobre a síntese das aprendizagens consolidando o encerramento do terceiro encontro.

Recursos: papelão, lixa, barbante, diversos tecidos, grãos, colas e tesouras.

Tempo estimado: 80 minutos.



Figura 16 – Cartografia Inclusiva e Multissensorial: O uso de diferentes texturas para a representação do território nacional. Fonte: Correia (2020, p. 95). Adaptado pela autora (2026).



Figura 17: Cartografia inclusiva: o uso de diferentes texturas para representação especial
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2025).

Temática: Do Lugar ao Mundo



Figura 18: Elaboração de atividade pedagógica
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2026).

1º Momento – Apresentação da programação do quarto encontro

Objetivo: Apresentar os objetivos, a estrutura e o cronograma do primeiro encontro, alinhando as expectativas dos participantes quanto ao desenvolvimento da oficina.

Conteúdo Formativo: Cronograma e etapas do 4º encontro.

Procedimentos Metodológicos: Apresentação da programação por meio de slides interativos, combinando textos e imagens para estimular a participação ativa; momento dedicado a perguntas, respostas e troca de ideias iniciais, garantindo que o cronograma reflita as necessidades do grupo.

Tempo Estimado: 10 minutos.

Recursos Necessários: Equipamento de multimídia e apresentação digital.



Programação do 4º Encontro

Encontros	Temática	Tempo estimado
4º encontro	Apresentação da programação do encontro.	10 minutos
	Elaboração de atividade pedagógica com abordagem interdisciplinar.	90 minutos
	Socialização da atividade.	40 minutos
	Espaço para escuta.	40 minutos
	Encerramento e avaliação da oficina.	60 minutos
	Total de horas	4 horas

2º Momento – Oficina de Planejamento: do Lugar ao Mundo

Objetivo: Integrar os conhecimentos teóricos e práticos construídos ao longo da oficina na elaboração de uma de atividade pedagógica, focada na resolução de problemas.

Conteúdo Formativo: Planejamento de atividade pedagógica em Geografia: do diagnóstico do lugar à intervenção cidadã.

Conexão Interdisciplinar: Geografia + Ciências + História – problemas socioambientais

Procedimentos metodológicos: Procedimentos metodológicos: os participantes, organizados em grupos, selecionam um problema socioambiental ou cultural identificado em sua escola ou bairros (como descarte inadequado de lixo, silenciamento de memórias locais, falta de espaços de lazer ou impactos ambientais mais amplos); utilizando papel Craft/sulfitão ou slides e o iniciam a construção de um plano de atividades, definindo objetivos de aprendizagem, metodologias voltadas à solução de problemas, estratégias para mobilização da memória afetiva e formas de avaliação processual; durante a atividade, o mediador circula entre os grupos, provocando reflexões sobre como a proposta elaborada pode constituir-se como instrumento de leitura e transformação da realidade, conforme a perspectiva de Callai (2005); por fim, os grupos listam os materiais necessários — digitais, cartográficos ou táteis — para a execução da atividade proposta, assegurando sua viabilidade pedagógica e prática.

Recursos: papel Craft/sulfitão, equipamento de multimídia, canetas coloridas, post-its e acesso aos materiais produzidos nos encontros anteriores (Mapas Afetivos e Táteis).

Tempo estimado: 90 minutos.



Figura 19 – Oficina de planejamento: do lugar ao mundo.
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2026).

3º Momento – Socialização da Atividade Pedagógica

Objetivo: Fomentar a reflexão crítica e a autonomia docente por meio da troca de experiências, validando coletivamente a viabilidade das propostas pedagógicas elaboradas.

Conteúdo Formativo: Socialização de saberes docentes e avaliação formativa.

Procedimentos metodológicos: cada grupo apresenta sua atividade pedagógica utilizando os cartazes em Craft/sulfitão ou slides, destacando o problema local escolhido e estratégias; após cada exposição, abre-se um espaço para que os colegas e o mediador destaquem pontos fortes e adaptações que surgiram, promovendo uma rede de apoio técnico; a discussão é direcionada para a viabilidade técnica: “*como gerenciar essa atividade com 35 alunos?*” ou “*como adaptar os materiais para a realidade de tempo da nossa escola?*”; o mediador anota na lousa as soluções encontradas pelo grupo para os desafios comuns, transformando as dificuldades em estratégias metodológicas compartilhadas.

Recursos: cartazes produzidos pelos grupos, fita adesiva, equipamento de multimídia (opcional) e lousa.

Tempo estimado: 40 minutos.



Figura 20 – Socialização da Atividade Pedagógica
Fonte: Sene (2023, p. 90). Adaptado pela autora (2026).

4º Momento – Espaço de Escuta e Diálogos sobre Situações Extraordinárias

Objetivo: Garantir a escuta ativa sobre temas emergentes e dúvidas complexas, permitindo o acolhimento de questões práticas e teóricas que surgiram durante a oficina.

Conteúdo Formativo: Pedagogia da Escuta e Formação Continuada Dialógica.

Procedimentos metodológicos: o mediador utiliza as anotações realizadas na lousa ao longo do dia para reabrir discussões sobre temas sensíveis, como o manejo de memórias dolorosas no mapa afetivo ou a adaptação de autores como Callai para alunos com dificuldades de aprendizagem; os participantes são convidados a compartilhar situações reais de suas rotinas escolares que desafiam a aplicação das metodologias propostas, transformando o "problema individual" em reflexão coletiva; o mediador realiza a síntese entre as "dores" trazidas pelos professores e a fundamentação teórica da oficina, demonstrando que a alfabetização geográfica também se aplica ao olhar do professor sobre sua própria vivência; Em encerramento do círculo com foco no fortalecimento do vínculo entre os pares, reforçando que a formação continuada é um processo de construção mútua e não apenas transferência de conteúdo.

Recursos: Lousa, canetas para lousa e as anotações acumuladas durante os momentos anteriores da oficina.

Tempo estimado: 40 minutos.



Figura 21 – Roda de Conversa e Encerramento: A sistematização das aprendizagens e o compartilhamento de saberes docentes.
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2026).

5º Momento – Encerramento e Avaliação Participativa

Objetivo: validar a eficácia da oficina e formalizar o compromisso ético e pedagógico dos participantes com uma Geografia Crítica e Afetiva.

Conteúdo Formativo: Avaliação como processo reflexivo e formativo.

Procedimentos metodológicos: o mediador conduz uma breve reflexão coletiva sobre como os conceitos de "Lugar" e "Memória Afetiva" deixam de ser teoria para se tornarem ferramentas de humanização da prática docente; cada professor é convidado a mencionar em voz alta uma ação específica e prática que levará para sua sala de aula, materializando o aprendizado da oficina; aplicabilidade do conteúdo técnico em sua realidades escolares, assim como e retoma as temáticas dos encontros (1º, 2º, 3º, 4ª) e orienta a atividade de avaliação da oficina de Geografia sobre Lugar Onde Vivemos.

Recursos: Formulários de avaliação impressos e canetas.

Tempo estimado: 60 minutos



Figura 22: Encerramento da Oficina
Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de IA (2026).

Avaliação Participativa

1) Em uma escala de 0 a 10 (sendo 0 nenhuma contribuição e 10 a maior contribuição), como você avaliaria a contribuição da oficina pedagógica para os itens relacionados à disciplina de Geografia?

- ☐ Os objetivos da oficina pedagógicas forma claros.
- ☐ Os conteúdos abordados atenderam às suas expectativas.
- ☐ Os materiais utilizados na oficina podem ser utilizados para incrementar as aulas de Geografia.
- ☐ Os recursos didáticos usados na oficina pedagógica podem ser utilizados para fortalecer as aulas de Geografia.
- ☐ As práticas de ensino desenvolvidas na oficina pedagógica atenderam aos seus anseios.
- ☐ As estratégias/procedimentos metodologias de ensino utilizadas na oficina pedagógica podem aumentar a motivação e participação dos alunos no processo de ensinar os conteúdos em aulas de Geografia.
- ☐ As atividades desenvolvidas na oficina pedagógica oportunizam a inclusão de alunos com deficiência.
- ☐ Você aplicaria os conhecimentos adquiridos na oficina em sala de aula.
- ☐ O tempo de realização da oficina foi suficiente.
- ☐ O espaço físico de realização da oficina foi satisfatório.

1.1) Escolha no mínimo 1 (um) dos itens acima e justifique a atribuição a atribuição da escala de 0 a 10.

R. _____

Avaliação Participativa

2) Cite alguns *pontos fortes e limitações* da oficina pedagógica.

Pontos fortes:

R. _____

Limitações:

R. _____

3) Sugestões para o desenvolvimento de outras oficinas pedagógicas?

R. _____

Avaliação Participativa

4) Ao fazer uma avaliação, de modo geral, desta oficina pedagógica como você se sente?

() Muito satisfeito (80 a 100)

() Satisfeito (60 a 80)

() Pouco satisfeito (40 a 60)

() Insatisfeito (0 a 40)

() Não tenho opinião (0 – 20)

5) Espaço disponível para outras considerações que considerar pertinentes.

R. _____

Considerações Finais

A proposta deste roteiro de oficina pedagógica reafirma o conceito de lugar como um eixo central para a alfabetização geográfica nos anos iniciais, compreendendo-o como espaço de vivência, afeto e construção de identidade.

Ao longo do percurso formativo, o material apresentou contribuições teóricas e metodológicas que podem apoiar o trabalho dos professores pedagogos, especialmente no que se refere ao ensino de Geografia nos primeiros anos escolares. Por meio de uma abordagem participativa pautada na interdisciplinariedade e no ciclo ação-reflexão-ação, buscou-se incentivar práticas mais contextualizadas, favorecendo a adaptação dos conteúdos à realidade local e ampliando as possibilidades de atuação docente. O roteiro propõe caminhos que estimulam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para uma prática pedagógica mais integrada e coerente com as demandas contemporâneas da educação básica.

Este produto configura-se como um recurso de apoio à prática pedagógica, com potencial de utilização em diferentes contextos educativos. Sua proposta contribui para o fortalecimento da formação continuada, valorizando a interdisciplinariedade e promovendo uma Geografia que estimula a compreensão do espaço vivido, das relações em sociedade e das dinâmicas socioambientais. Dessa forma, busca-se colaborar para o desenvolvimento de uma prática docente mais sensível às realidades locais e comprometida com a formação crítica dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sandra Kelly de. **A Gestão de Sistemas Educomunicativos, o Caso do Escolas em Comunicação com o Meio Ambiente**. In: ENCONTRO DE NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 4., 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: setembro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: outubro de 2025

BUSS, Cristiano da Silva et al. **Percepções sobre o produto educacional em mestrado profissional na área de Ensino**. Ensino e Tecnologia em Revista, Londrina, v. 5, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3895/etr.v5n1.13931>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/13931>. Acesso em: setembro de 2025

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH/USP, 2007.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: outubro de 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

CORREIA, Suellen Jane. **Sensibilização para a cartografia tátil, por meio do uso das ferramentas digitais no curso de formação de docentes para as séries iniciais do município de São Sebastião da Amoreira-PR**. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/>. Acesso em 01 set. 2025.

COUY, L.; SOUZA, F. S. de; PINHEIRO, N. V.; SELLIN, W. D. A Oficina Pedagógica como Metodologia de Ensino e Aprendizagem de Funções Elementares na Licenciatura em Matemática. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 30-54, 2025.

GRACIOLI, Jéferson Muniz Alves. **Saberes geográficos compartilhados por professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência. (READ) da UFSCar**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=instname_str%3A%22Universidade+Federal+de+S%C3%A3o+Carlos+%28UFSCAR%29%22&filter%5B%5D=dc.subject.por.fl_str_mv%3A%22Forma%C3%A7%C3%A3o+de+profes+sores%22&type=AllFields&page=5. Acesso em fevereiro de 2025.

KUNZLER, Daiane de Fátima Wagner. **As diversidades nos livros didáticos dos anos iniciais:** entre os processos de massificação e de educação cidadã. 2022. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12627059. Acesso em 03 set. de 2025

LOPES, Luiz Carlos de Oliveira. **Ensinar é, primeiro, entender:** formação, desafios e estratégias docentes de ensinar geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. 2024. 280 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16407832. Acesso em: 03 set. de 2025.

LUCIANO, Nubia de Cassia. **O conceito de natureza nos livros didáticos de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (PNLD 2019-2022) utilizados em escolas municipais da cidade de Goiânia-GO.** (Dissertação de mestrado). (2022). Universidade Estadual de Goiás, Goiás. https://www.bdt.d.ueg.br/handle/tede/1312?mode=full&utm_source=chatgpt.com. Acesso em fevereiro de 2025.

MEDEIROS, Paulo César. **Prática educativa das ciências humanas — Geografia.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.

MENEZES, Anne Karine Costa; RUSSO, Francisco Jose Filgueiras. **Oficinas pedagógicas como instrumento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil**: um estudo de caso na Escola Profª. Maria Evan do Carmo. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar, v. 4, n. 6, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i6.3250>. Acesso em: 08 fev. 2026.

MOREIRA, Jader Janer. El niño que perdió su geografía. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ckuNEVwYqT8&ab_channel=GeografiaAcademia. Acesso em: 19 jun. 2024.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: Edue, 2013.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1).

SANTOS, Sérgio Fernandes Dias dos. **O lugar da geografia na sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental: currículo e prática docente**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11510335. Acesso em 03 set. 2025

SOUZA, Helania Martins de. **Professores formadores de pedagogos para o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: o que eles ensinam?** 2024. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/75977>. Acesso em fevereiro de 2025.

SENE, Michael Wellington. **A implementação da BNCC na escola: mobilização de conhecimentos das professoras para o ensino de geografia nos anos iniciais.** 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/ppgg/dissertacoes/>. Acesso em fevereiro de 2025.

SILVA, Francisca Djalma Pereira Rodrigues e. **Lado consertado e lado estragado da paisagem: interpretações e ensino de geografia por meio do desenho e da fotografia nos anos iniciais, em escolas da rede municipal de ensino de Teresina/PI.** 2023. 231 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14014013. Acesso em fevereiro de 2025.