MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

INSTITUTO FEDERAL
Rondônia

***Campus* Cacoal**
Coordenação do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia - PROFGEO

JULISNEI RODRIGUES LAURO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A TRANSFORMAÇÃO DE LACUNAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

CACOAL
2026

JULISNEI RODRIGUES LAURO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A TRANSFORMAÇÃO DE LACUNAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

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

Orientador(a): Prof.ª Dra. Rosa Martins Costa Pereira

CACOAL
2026

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

Lauro, Julisnei Rodrigues.
A prática pedagógica da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental e a transformação de lacunas na formação continuada de professores / Julisnei Rodrigues Lauro. - Cacoal, 2026.
100 f. : il.

Orientador(a): Profª. Dra. Rosa Martins Costa Pereira.

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

1. Ensino de geografia. 2. Formação continuada. 3. Pedagogia. 4. Anos iniciais. 5. Guia formativo. I. Pereira, Rosa Martins Costa (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 30/09/2026 realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A TRANSFORMAÇÃO DE LACUNAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES** apresentada pelo aluno **Julisnei Rodrigues Lauro (2024108150002)** do Curso **Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (Cacoal)**. Os trabalhos foram iniciados às **14:30** pelo Professor **Rosa Martins Costa Pereira** presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Rosa Martins Costa Pereira** (Orientadora)
- **Joselia Fontenele Batista** (Examinadora Interna)
- **Zuila Guimarães Cova dos Santos** (Examinadora Externa)
- **Xenia de Castro Barbosa** (Examinadora Suplente Interna)
- **Luanna Freitas Johnson** (Examinadora Suplente Interna)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição do candidato. 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 **Rosa Martins Costa Pereira** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

CACOAL / RO, 30/09/2026

Documento assinado eletronicamente por **Julisnei Rodrigues Lauro**, Discente, em 01/10/2026, às 08:34, 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**, Orientador, em 30/09/2026, às 16:01, 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 **Joselia Fontenele Batista**, Examinador Interno, em 06/10/2026, às 16:15, 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 **ZUILA GUIMARÃES COVA DOS SANTOS**, Examinador Externo, em 04/11/2026, às 15:45, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

DEDICATÓRIA

Dedico a realização deste trabalho à minha esposa, Carolaine, que de inúmeras maneiras me apoiou, abdicando inclusive de momentos só seus. À minha preciosa e amada filha, Maria Cecília: com sua doçura e amor, ao repetir frequentemente durante o dia um profundo “papai, te amo!”, ela me retira do escuro e terrível mundo da ansiedade e da insegurança todas as vezes que sorri para mim. Dedico também aos meus pais, Valdinei e Luzia, pessoas simples do campo que não conseguiram completar os anos iniciais do ensino fundamental, mas que não mediram esforços para proporcionar aos quatro filhos tudo o que estava ao alcance deles. Dedico, ainda, aos meus irmãos Pablo, Rafael e Gean Carlos por todo o apoio, amor e amizade, especialmente ao irmão número três, Gean Carlos, que por incontáveis dias me levou para a faculdade na cidade vizinha e me aguardava do lado de fora até o final da aula. Aos meus avós paternos (*in memoriam*), Ataíde e Maria, lembro-me da felicidade deles quando me tornei o primeiro neto a ter uma graduação; queria muito que estivessem aqui para presenciar este momento, mas continuam sendo minha inspiração. Dedico, por fim, ao meu tio Valdemir, que é um segundo pai para mim e meus irmãos, tendo abdicado muitas vezes de suas realizações para que fôssemos realizados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida que me deu. Sigo carregando minha cruz todos os dias com um fardo bem mais leve, graças ao seu amor de Pai.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Rosa Martins Costa Pereira. Muito além de uma orientação acadêmica, orientou-me em minhas dúvidas e incertezas, deu-me ânimo em momentos de reclusão, revigorou minhas forças em tempos de desistência, criou chances onde não havia oportunidades e, principalmente, não desistiu de mim.

Agradeço a toda a minha família: pais, irmãos, tios, avós, cunhado, cunhadas e sobrinhos.

Agradeço à diretora Fábia Cornélio Cechetto pelo apoio que me deu enquanto servidor da EEEFM Maria Aurora do Nascimento, por permitir a realização da pesquisa na escola e por, diversas vezes, ser flexível com meus horários.

Agradeço aos colegas de turma pela companhia e pela troca de experiências. Alice, Cícero, João Batista, Thaiza, Adeilton, Fábio, Antonimar, Maria de Fátima, Gisele, Paula e Daniele fizeram parte da minha vida pessoal e acadêmica.

Agradeço a todos os professores do ProfGeo por este período de ensinamentos e apoio.

RESUMO

Esta pesquisa investigou a prática pedagógica do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, problematizando os limites da formação em Pedagogia e a contribuição da formação continuada no adensamento dos saberes teórico-metodológicos da área. A pesquisa teve como objetivo geral propor um guia formativo direcionado aos docentes que lecionam o componente nessa etapa. Especificamente, buscou-se identificar lacunas na formação inicial, mapear os objetos do conhecimento de maior dificuldade didática e analisar os documentos norteadores pós-LDB nº 9.394/1996. Metodologicamente, o estudo adotou a pesquisa-ação, realizada via grupos focais com seis professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Aurora do Nascimento, em Cacoal, Rondônia. Os dados diagnósticos fundamentaram a elaboração do *Guia Formativo de Geografia*, produto educacional posteriormente experimentado em sala de aula e avaliado pelos professores participantes da pesquisa. Os resultados evidenciam lacunas conceituais e a ausência de formações continuadas prévias na área, reforçando a necessidade de articular os saberes pedagógicos aos fundamentos da Ciência Geográfica. A experimentação do Guia demonstrou ampla aprovação dos docentes, que destacam a exequibilidade das propostas, a flexibilidade metodológica e a valorização do espaço vivido dos estudantes voltadas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. A pesquisa conclui que o material se consolida como um recurso relevante para a formação continuada e a qualificação da prática docente nos anos iniciais, reafirmando o protagonismo dos professores na construção de alternativas pedagógicas enraizadas na realidade escolar.

Palavras-chave: ensino de Geografia; formação continuada; Pedagogia; anos iniciais; guia formativo.

ABSTRACT

This research investigated the pedagogical practice of Geography teaching in the early years of Elementary School, questioning the limitations of Pedagogy undergraduate training and the contribution of continuous education to strengthening theoretical-methodological knowledge in the field. The general objective of the research was to propose a formative guide aimed at teachers who teach this subject at this educational stage. Specifically, it sought to identify gaps in initial teacher training, map the objects of knowledge presenting the greatest didactic difficulty, and analyze the guiding documents following LDB Law No. 9,394/1996. Methodologically, the study adopted action research, conducted through focus groups with six teachers from Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Aurora do Nascimento, in Cacoal, Rondônia. The diagnostic data supported the elaboration of the Geography Formative Guide, an educational product subsequently tested in the classroom and evaluated by the teachers participating in the study. The results highlight conceptual gaps and the absence of prior continuous training in the field, reinforcing the need to articulate pedagogical knowledge with the foundations of Geographic Science. The trial of the Guide demonstrated broad approval by the teachers, who highlighted the feasibility of the proposals, the methodological flexibility, and the valorization of the students' lived space geared toward the development of geographic reasoning. The research concludes that the material establishes itself as a relevant resource for continuous education and the qualification of teaching practice in the early years, reaffirming the role of teachers in constructing pedagogical alternatives rooted in school reality.

Keywords: Geography teaching; Continuing education; Pedagogy; Early years; Formative guide.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resumo de pareceres e resoluções do CNE/CP…..……..…….28

Figura 2 - Etapas da pesquisa-ação…….……...…….40

Figura 3 - Caminho metodológico da pesquisa…….…...……...43

Figura 4 - Mapa do bairro Liberdade - Cacoal/RO……...…..…….46

Figura 5 - Imagem externa da EEEFM Maria Aurora do Nascimento (setembro de 2025).....47

Figura 6 - Imagem interna da EEEFM Maria Aurora do Nascimento (setembro de2025).....47

Figura 7 - Eixos do Apêndice E……..……..…..…….49

Figura 8 - Os ciclos de vida profissional do professor (Huberman).....51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - IDEB anos iniciais da EEEFM Maria Aurora do Nascimento.....……48

Gráfico 2 - Contribuição da formação inicial……..……..……52

Gráfico 3 - Formação continuada dos participantes……..……..……...55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados gerais dos participantes da pesquisa……..……..……...50

Quadro 2 - Como é feito o planejamento de Geografia……..…..…...…….57

Quadro 3 - Recursos utilizados no planejamento de Geografia……..…..…..…...58

Quadro 4 - Conteúdos ensinados em Geografia……..…...……61

Quadro 5 - Conteúdos de maior dificuldade para os professores…….....……...63

Quadro 6 - Autoavaliação docente sobre a compreensão e o domínio dos conteúdos lecionados……..65

Quadro 7 - Compreensão do conteúdo ensinado…….……...67

Quadro 8 - Organização dos módulos do Guia Pedagógico de Geografia…...…70

Quadro 9 - Estratégias selecionadas pelos professores……...……...75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNC - Base Nacional Comum

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CBA - Ciclo Básico de Alfabetização

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE/RO - Conselho Estadual de Educação do Estado de Rondônia

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD - Educação à Distância

EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

Z UM - Zona de Uso Misto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13
1 LEGISLAÇÃO, ENSINO DA GEOGRAFIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....21
1.1 A formação docente pós LDB 9.394/1996.....22
1.2 A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....28
1.3 Formação continuada e a transformação de lacunas formativas iniciais.....34
2 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS: EXPERIÊNCIA DA PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES.....39
2.1 O locus da pesquisa.....44
2.1.1 Fatores que levaram à escolha da escola da EEEFM Maria Aurora do Nascimento.....46
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....49
3.1 Construção e organização do Guia Pedagógico de Geografia.....68
3.2 Avaliação do Produto Educacional.....73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....80
REFERÊNCIAS.....84
APÊNDICE A - Declaração de anuência de orientação.....90
APÊNDICE B - Termo de responsabilidade e compromisso (TCR).....91
APÊNDICE C - Carta de anuência institucional.....92
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....93
APÊNDICE E - Roteiros da Pesquisa.....91
APÊNDICE F - Avaliação do Produto Educacional - Guia Didático.....93
APÊNDICE G - Avaliação da estratégia escolhida para aula teste.....95
APÊNDICE H – Ficha de controle de guarda/armazenamento de dados..100

INTRODUÇÃO

A atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental carrega uma singularidade marcante: cabe ao professor licenciado em Pedagogia a condução de saberes oriundos de múltiplos campos do conhecimento. Em uma mesma jornada pedagógica, esse profissional precisa transitar com propriedade entre a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências, a História e a Geografia. Trata-se de uma dinâmica de trabalho multifacetada, que exige articulação permanente entre os fundamentos da didática e as especificidades teóricas de cada componente curricular.

Refletir sobre a prática nos anos iniciais implica, necessariamente, problematizar a formação inicial do pedagogo. Com a homologação do Parecer CNE/CP nº 5/2005, a licenciatura em Pedagogia passou a ser orientada por uma perspectiva integradora, buscando preparar o profissional para a docência e para a gestão por meio do espírito investigativo, da reflexão crítica e da vivência direta no planejamento e na avaliação escolar. Em seguida, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 ratificou essa amplitude ao prever que o egresso estivesse apto a mediar aprendizagens interdisciplinares — englobando Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física — adaptadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil.

Essas diretrizes inserem-se em um movimento mais amplo de reestruturação da formação docente no Brasil, intensificado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Se, por um lado, a exigência do nível superior e a centralidade dos processos pedagógicos representaram conquistas históricas indispensáveis, por outro, a extrema abrangência atribuída ao pedagogo trouxe desafios concretos. Torna-se inevitável questionar em que medida um único percurso formativo consegue garantir o aprofundamento teórico e metodológico exigido por cada uma das áreas do saber escolar. De igual modo, é necessário compreender os fundamentos e a natureza do trabalho do profissional polivalente que atua no início da escolarização.

Na prática cotidiana, o trabalho pedagógico vai muito além do domínio de técnicas gerais de ensino. Envolve selecionar, reelaborar e mediar conceitos científicos de modo a torná-los acessíveis à criança, respeitando seu tempo de

desenvolvimento. Isso não significa cobrar do pedagogo a mesma especialização de um docente licenciado em uma área específica; significa, contudo, reconhecer a urgência de investigar como esses conteúdos específicos são apreendidos na graduação e mobilizados no chão da escola.

No conjunto desses saberes, destaca-se a Geografia. Sua presença no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental é determinante para construir as primeiras ferramentas de leitura do espaço, auxiliando a criança a interpretar as interações entre a dinâmica social e a natureza. Como sinalizam Almeida et al. (2015), o saber geográfico escolar permite articular o processo histórico das formações humanas às transformações do meio físico, tomando o lugar, a paisagem e o território como chaves de leitura da realidade.

Supera-se, assim, a velha concepção da Geografia como disciplina puramente descritiva ou mnemônica, focada na memorização de capitais, rios ou recortes territoriais. Trata-se de um conhecimento vivo, capaz de aguçar a leitura do mundo em múltiplos horizontes ampliados. Ao investigar o espaço onde vive, observar as paisagens do entorno e perceber as marcas da ação humana no território, o estudante desenvolve capacidades intelectuais cruciais para interpretar o meio em que está inserido.

Nos anos iniciais da escolarização, esse aprendizado ganha contornos específicos. É o momento em que a criança sistematiza suas vivências cotidianas e começa a transitar de uma percepção intuitiva para formas mais elaboradas de pensamento. O ensino geográfico contribui diretamente para essa transição ao estimular a observação, a orientação espacial, a localização, a comparação e a compreensão de fenômenos socioespaciais.

Essa relevância é ratificada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que destaca a articulação da Geografia com os processos curriculares de alfabetização e letramento. Ao ingressar na cultura escrita, o estudante dos anos iniciais encontra na Geografia uma oportunidade de expandir a experiência imediata com o espaço geográfico rumo ao raciocínio conceitual abstrato.

O desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico depende, portanto, dessa mediação intencional. A disciplina deixa de ser o mero repasse de fatos sobre localidades distantes para se tornar um instrumental cognitivo que apoia a leitura do mundo. Na síntese de Cavalcanti (2012), a

Geografia escolar capacita o estudante a "pensar espacialmente", premissa que se revela fundamental nos anos iniciais para a consolidação futura de conceitos mais complexos. Na mesma linha, Novaes (2005) destaca o papel da alfabetização geográfica nesse ciclo inicial, preparando a criança para observar, interpretar e intervir criticamente em seu meio.

Construir essa dinâmica em sala de aula pressupõe que o docente conte com um repertório consistente de conhecimentos teóricos e metodológicos. Ensinar Geografia nos primeiros anos exige dominar os conceitos centrais da ciência de referência e, simultaneamente, criar pontes pedagógicas com o universo infantil. O processo não pode ficar refém da reprodução passiva de manuais didáticos ou de tarefas voltadas ao acúmulo de dados factuais; como defende Callai (2005), a apreensão do espaço precisa tomar as vivências do próprio estudante como ponto de partida para a edificação do saber geográfico.

Para romper com rotinas meramente descritivas, faz-se necessário mobilizar conceitos estruturantes como lugar, paisagem e território, articulando-os a procedimentos da Cartografia Escolar — incluindo o uso de maquetes, croquis, mapas e representações espaciais diversas. Longe de servirem como meros recursos ilustrativos, essas ferramentas desenvolvem a capacidade de localização e orientação espacial, desde que o professor compreenda os fundamentos teóricos que sustentam a linguagem cartográfica.

A complexidade dessas exigências explicita os dilemas enfrentados na formação do pedagogo. Embora a licenciatura em Pedagogia cumpra um papel essencial na estruturação do trabalho educativo, a dispersão temática necessária para cobrir todo o currículo escolar muitas vezes limita o tempo dedicado às metodologias específicas da Geografia.

Ao analisar a atuação docente no ensino de Geografia, Braga (2007) ressalta a indissociabilidade entre *o que ensinar* e *como ensinar*. Trata-se de um desafio central para o docente sem formação bacharelada ou licenciada na área: o domínio isolado de um conteúdo factual não gera, por si só, uma prática pedagógica significativa; por outro lado, o emprego de dinâmicas metodológicas sem respaldo teórico descaracteriza os conceitos científicos da disciplina.

Rosa e Campos (2023) ponderam que não seria razoável exigir do curso de Pedagogia, no campo da ciência geográfica, a mesma profundidade epistemológica de uma licenciatura em Geografia até porque o objeto da

Pedagogia é outro. Tal constatação, contudo, não invalida o debate sobre as condições reais em que a formação inicial ocorre. Ao contrário: reforça a urgência de investigar os saberes que os professores efetivamente mobilizam em sala e de construir alternativas para o seu aperfeiçoamento profissional. Não para desqualificar o profissional da área da Pedagogia, mas para contribuir no seu processo de formação continuada a qual deveria ser um espaço de transformação de lacunas da formação inicial para todas as licenciaturas.

Importa sublinhar que eventuais lacunas formativas não devem ser interpretadas como falhas individuais do docente. A identidade e os saberes profissionais consolidam-se ao longo de um percurso contínuo, tecido nas vivências acadêmicas, no cotidiano das escolas, na troca com os pares e nas oportunidades de formação continuada.

Nessa perspectiva, os programas de formação continuada não podem ser reduzidos a espaços de compensação pontual ou ao repasse de receitas metodológicas. Devem constituir fóruns permanentes de reflexão, nos quais a teoria dialoga diretamente com as inquietações do trabalho docente. Conforme defende Nóvoa (2022), o conhecimento profissional não se acumula pela soma de cursos, mas pela capacidade reflexiva sobre a ação concreta e pela reconstituição constante dos saberes da profissão.

Essa visão encontra eco em Freire (1996, p.13), ao reafirmar que "não há docência sem discência". Reconhecer que quem ensina também aprende situa a formação continuada como um processo permanente de reconstrução de saberes, afastando a culpabilização individual do professor e responsabilizando de forma compartilhada as instituições formadoras e as políticas públicas educacionais.

A pluralidade dos saberes que constituem a docência é explicitada por Tardif (2014), que aponta a coexistência de saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. No ensino de Geografia para os anos iniciais, esses fios precisam se entrecruzar: os princípios da didática, os conceitos da ciência geográfica, as orientações das diretrizes curriculares e as aprendizagens gestadas no cotidiano da sala de aula.

Esse cenário ganhou contornos práticos a partir de inquietações pessoais, motivadas tanto pelas dificuldades de aprendizagem observadas nos estudantes quanto pelos pedidos constantes de colegas dos anos iniciais, que solicitavam

apoio para o desenvolvimento das aulas de Geografia, sobretudo em objetos de conhecimento específicos.

A escolha deste objeto de estudo ancorou-se diretamente nessa aproximação com o cotidiano escolar e na escuta sensível das demandas docentes e discentes. Em conversas, observações e na vivência em sala de aula, sobressaíram-se os desafios relativos ao ensino da disciplina — manifestados tanto nas lacunas conceituais e nos obstáculos enfrentados pelos alunos quanto no receio dos professores em abordar determinados conteúdos e na escassez de momentos formativos focados nas especificidades da área.

É exatamente nessa convergência que se situa esta pesquisa. Parte-se da premissa de que a prática pedagógica da Geografia não pode ser apreendida apenas pela análise de diretrizes ou programas de curso; é preciso escutar a escola, considerando os dilemas reais, a escassez de materiais, o tempo de planejamento e as táticas criadas pelos professores para responder às exigências do ensino.

Tais constatações não operaram como conclusões apriorísticas, mas como propulsoras do itinerário investigativo. A pesquisa estruturou-se para compreender a realidade desses sujeitos: suas trajetórias formativas, suas percepções sobre a Geografia escolar, os nós críticos da prática diária e os tópicos em que sentiam maior necessidade de aprofundamento teórico-metodológico.

A centralidade atribuída aos professores fundamenta-se na certeza de que qualquer proposta de aperfeiçoamento pedagógico só ganha sentido quando construída em diálogo direto com quem atua na ponta. Modelos formativos concebidos de forma verticalizada tendem a desconsiderar a gramática da escola e a produzir poucos efeitos no cotidiano das salas de aula.

Nessa direção, o estudo foi realizado junto a docentes que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Aurora do Nascimento, situada no município de Cacoal, Rondônia. Buscou-se compreender as nuances da formação e da ação pedagógica desse grupo, com foco nas demandas do ensino de Geografia.

Diante do quadro apresentado, a pesquisa demarcou o seguinte problema de investigação: Existe lacuna de conhecimento ou prática pedagógica voltada

aos conhecimentos geográficos que precisam ser transformadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O estudo vincula-se ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), na linha de pesquisa *Formação Docente em Geografia*. Em sintonia com a natureza dos mestrados profissionais, a produção de conhecimentos articula-se organicamente à proposição de intervenções concretas voltadas à resolução de problemas identificados na prática educativa.

Assim, além do diagnóstico reflexivo da realidade local, a investigação culminou na elaboração de uma tecnologia educacional: o Guia Formativo de Geografia. Trata-se de uma proposta concebida para subsidiar a formação docente, auxiliando no aprofundamento dos conceitos fundamentais da ciência geográfica e de suas possibilidades didáticas para os anos iniciais.

O Guia não almeja suprir de forma prescritiva a formação inicial, tampouco oferecer receitas prontas para a sala de aula. Seu propósito é disponibilizar um suporte formativo que integre a fundamentação teórica da Geografia a reflexões metodológicas e sugestões de sequências didáticas aplicáveis ao planejamento escolar. Sua estrutura brotou das necessidades reais manifestadas pelos sujeitos da pesquisa ao longo do processo investigativo, garantindo estreita sintonia entre teoria, dados de campo e a prática de sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, optou-se pela pesquisa-ação, considerando sua vocação para unir a produção rigorosa de conhecimento à participação ativa dos sujeitos na transformação da sua própria realidade. Conforme define Thiollent (1986), a pesquisa-ação caracteriza-se pela associação entre a investigação acadêmica e uma ação cooperativa voltada à resolução de problemas coletivos.

A geração de dados valeu-se da técnica do grupo focal, privilegiando a interação dialógica, o compartilhamento de saberes e o debate sobre os obstáculos enfrentados no ensino da disciplina. O percurso metodológico organizou-se em ciclos integrados: geração e análise inicial dos dados; concepção e confecção do produto educacional; experimentação do Guia pelos docentes participantes; e, por fim, avaliação coletiva do material com vistas ao seu aperfeiçoamento.

O objetivo geral da pesquisa consiste em propor um guia formativo para professores que atuam com o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para alcançar este intento, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

a) verificar a existência de lacunas na formação inicial dos professores pedagogos que lecionam Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

b) identificar os Objetos do Conhecimento da Geografia em relação aos quais os professores pedagogos apresentam maiores dificuldades; e

c) analisar documentos norteadores da formação de professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no período posterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996.

A investigação apoia-se no entendimento de que analisar as práticas e as necessidades formativas dos docentes fortalece o debate sobre a inserção da Geografia no início da escolarização. Embora a Pedagogia não tenha como escopo formar especialistas em disciplinas isoladas, a responsabilidade delegada ao pedagogo exige constante revisão dos saberes específicos que fundamentam sua mediação didática.

No caso da Geografia, a relevância do debate se impõe pelo seu papel na estruturação do pensamento espacial e no desenvolvimento do raciocínio geográfico nas crianças. Nesse cenário, a formação continuada firma-se como um caminho fecundo para adensar saberes teóricos e metodológicos, sobretudo quando gestada a partir das experiências e vozes dos próprios professores. Esta dissertação está estruturada em três capítulos centrais, além desta Introdução e das Considerações Finais:

O Primeiro Capítulo apresenta a fundamentação teórica e documental sobre a formação docente no Brasil pós-LDB nº 9.394/1996. Examina as diretrizes curriculares e as políticas de formação, aborda os desafios e caminhos do ensino de Geografia nos anos iniciais e discute a formação continuada como espaço privilegiado para ressignificar e superar lacunas da graduação.

O Segundo Capítulo detalha o percurso metodológico da pesquisa-ação. Descreve a utilização do grupo focal, apresenta o perfil dos participantes e o contexto da EEEFM Maria Aurora do Nascimento (Cacoal/RO), explicitando o

percurso de geração e análise dos dados, bem como as etapas de criação, aplicação e avaliação do produto educacional.

O Terceiro Capítulo dedica-se à exposição e análise dos resultados. Examina a trajetória formativa dos professores, o planejamento das aulas, o uso de recursos didáticos e as principais dificuldades conceituais manifestadas. Apresenta também o processo de desenvolvimento, experimentação em sala e validação do Guia Formativo de Geografia a partir da avaliação crítica dos participantes.

Nas Considerações Finais, sintetizam-se os principais achados do estudo, confrontando-os com os objetivos e a pergunta de pesquisa, além de indicar as contribuições, os limites do estudo e as perspectivas para investigações futuras.

Espera-se, assim, que este trabalho traga contribuições concretas ao debate sobre a didática da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aproximando a formação de professores, os conhecimentos científicos da área e o cotidiano da escola pública.

1 LEGISLAÇÃO, ENSINO DA GEOGRAFIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A história das políticas educacionais no Brasil é marcada por recorrentes tentativas de reestruturar a escola e o trabalho do professor em resposta aos imperativos sociais e econômicos de cada época. No âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas mudanças normativas incidiram diretamente sobre a figura do pedagogo, exigindo-lhe uma atuação polivalente em um ecossistema escolar cada vez mais complexo.

Entre os saberes que compõem essa etapa da escolarização, a Geografia ocupa um lugar estratégico na construção do raciocínio espacial e na formação do pensamento crítico da criança. No entanto, o descompasso histórico entre o que determinam as legislações e as condições reais de formação e trabalho docente continua sendo um gargalo estrutural para a consolidação desse ensino na prática.

Embora o país tenha produzido um robusto arcabouço normativo para orientar a Educação Básica, a abundância de diretrizes e leis não assegura, por si só, o pleno domínio dos conteúdos específicos por parte dos educadores. Como assinala a literatura da área, o acúmulo de resoluções e pareceres por vezes permanece restrito à esfera prescritiva e ao debate acadêmico, sem que seus desdobramentos alcancem de forma efetiva o cotidiano da sala de aula. É sob esse prisma que a análise da trajetória legislativa se torna incontornável para compreender a atual conjuntura da formação do pedagogo.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) marcou a virada institucional desse debate ao institucionalizar a exigência do ensino superior para a atuação docente, abrindo caminho para uma sequência de normativas que redefiniram o perfil do licenciado em Pedagogia. O Parecer CNE/CP nº 009/2001, por exemplo, sintetiza o espírito dessa reorganização ao estabelecer que:

> [...] a formação de professores para a Educação Básica deve assegurar uma sólida base unitária, no sentido de propiciar a aquisição do conjunto de conhecimentos e capacidades necessários à mediação do processo de ensino-aprendizagem, articulando os saberes específicos

> das áreas do conhecimento com os saberes pedagógicos e com a prática profissional contínua. (BRASIL, 2001, p. 28)

Essa exigência de articular conteúdos disciplinares às metodologias de ensino revelou-se um dos pontos mais sensíveis da formação polivalente. Ao delegar ao pedagogo a responsabilidade sobre disciplinas tão diversas quanto a Geografia, a História e a Matemática, o sistema de ensino passou a demandar uma densidade conceitual que os cursos de graduação dificilmente conseguem suprir na carga horária disponível. Compreender esse percurso regulatório e seus impactos sobre o ensino geográfico constitui, portanto, o objetivo central deste capítulo.

1.1 A formação docente pós LDB 9.394/1996

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 representou um divisor de águas na formação docente no Brasil. Antes dela, não havia a exigência de formação superior para atuar na Educação básica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Relatada por Darcy Ribeiro, traz em seu artigo 62 a obrigatoriedade do professor ter um curso superior que o habilitasse para tal função. Conforme Monteiro et al. (2022), “tal aspecto é, sem dúvida, um avanço, tendo em vista que, embora as legislações anteriores tenham mencionado a capacitação do professor, eram pouco específicas ou precárias quanto a essa dimensão.”

A partir desta lei, as discussões sobre a formação do professor passaram a ter cada vez mais relevância, desdobrando assim em vários documentos que passaram a regulamentar, orientar e estruturar esse processo de formação. Resulta, entre outros avanços, o fortalecimento da atividade prática dentro dos cursos de formação como o Estágio Supervisionado e disciplinas que orientavam as Práticas Pedagógicas.

Anterior a LDB 9.394/1996, havia uma forte tendência à formação técnica dos profissionais, como o foco na administração e organização escolar, passa agora a privilegiar as características pedagógicas do curso de formação, na prática e para a prática dentro das salas de aula. Ibiapina e Marinho (2020)

discorre sobre o tema e conclui que “o intuito era que os alunos tivessem contato com a realidade da profissão, desenvolvessem as habilidades necessárias ao exercício da função, bem como a identificação com o papel de professor.”

Contudo, essa mudança paradigmática gerou o desafio da denominada "polivalência docente". Ao centralizar a formação na docência generalista, passou-se a exigir que um único profissional domine os fundamentos epistemológicos e as metodologias de alfabetização, matemática, história, geografia e ciências. Conforme discute Gatti (2010), a formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior muitas vezes não consegue equacionar a densidade desses conteúdos específicos no tempo de integralização do curso. Cria-se, assim, um cenário em que o pedagogo é cobrado a exercer uma prática interdisciplinar robusta, carecendo, todavia, de um repertório conceitual aprofundado nas áreas que transcendem as ciências da educação.

Como relatado anteriormente, as discussões sobre o rumo que deveria tomar a educação brasileiro produziu documentos importantes. A própria LDB 9.394/1996 buscou que as etapas da educação básica fossem conectadas e harmonicamente estruturadas como suporte e sequência para a etapa posterior, buscando assim eliminar a fragmentação e a descontinuidade que vigorava até então. Conforme o Parecer CNE/CP 009/2001, buscou uma educação que “possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola.”

O papel da escola como “mediadora e ajudante” na formação do estudante passa então de forma direta pela atuação do profissional que leciona, combinado também com todo corpo da gestão, equipe de apoio e toda comunidade escolar. Para que isso aconteça, a formação do professor deve ser adequada a esta necessidade. O Parecer CNE/CP 009/2001, atento às demandas do mundo moderno e também as transformações vivenciadas no campo da educação, percebeu essa possível lacuna entre o que o estudante precisa compreender com o que o professor entende e consegue ensinar.

A partir do Parecer CNE/CP 009/2001 e com o natural desenvolvimento dos parâmetros para a formação do licenciado em Pedagogia, outros documentos foram surgindo baseados nas necessidades apresentadas pelos

graduandos, instituições de ensino e pela própria sociedade. Exemplo disso é o Parecer CNE/CP 5/2005.

O primeiro ponto que o Parecer CNE/CP 5/2005 deixa claro é que o pedagogo exerce sempre a docência, visto que o termo passa a ser ligado não somente a “dar aulas” para uma turma, mas também todo o trabalho que se desenvolve dentro de uma unidade escolar e na própria comunidade que esta instituição está inserida. Para isso, o parecer quebra paradigmas até então impostos referente a formação destes profissionais. Se anteriormente, o acadêmico saia da faculdade com sua “especialização”, podendo ser orientador, supervisor ou professor propriamente dito, agora este parecer condiciona ao licenciando concluir o curso como Pedagogo.

A formação inicial privilegia uma “formação integral” do acadêmico. Entende-se assim que, educa também aquele que está na gestão escolar, na orientação e supervisão bem como aquele profissional que atua e é titular de uma classe. Com demandas e abordagens diferentes, porém com a mesma bagagem na sua formação.

Outro fato considerável neste mesmo documento é a possibilidade de atuação do pedagogo além da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme o parecer,

> [...] o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões: Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos. (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 8)

Estas mudanças, talvez ocorridas de forma brusca, podem ter provocado um efeito negativo na formação do professor. Antes, ao final do curso de formação inicial, o acadêmico saía com sua habilitação específica como já mencionado. Agora, depois do Parecer CNE/CP 5/2005, o mesmo tem uma formação ampla. E as competências para lecionar as diversas disciplinas nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram fortalecidas? Esta pergunta tem que

provocar em todos nós uma reflexão, afinal, a política de formação do professor da educação básica é cheia de reviravoltas.

Essa ampliação das frentes de atuação do pedagogo, paradoxalmente, coincidiu com um processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Autores como Saviani (2009) apontam que, ao transformar o curso de Pedagogia em uma espécie de "licenciatura universal" para a infância e para a gestão, correu-se o risco de promover uma formação aligeirada. O apagamento de fronteiras claras entre os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares (como a História, a Geografia e as Ciências) acabou por fragilizar o domínio dos conteúdos científicos por parte dos futuros professores, que muitas vezes ingressam no mercado de trabalho replicando saberes do senso comum em suas práticas didáticas.

Atrelado ao Parecer CNE/CP 5/2005 surge a Resolução CNE/CP n. 1/2006. Em seu artigo 5º, parágrafo VI, esta resolução esclarece que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. Nos demais parágrafos, sejam anteriores ou posteriores, continua o artigo 5º esboçando as características do egresso do curso de Pedagogia. Para Libâneo (2021), o texto apresenta sobre a formação de um super profissional, mas que devido às diversas características sobrepostas e talvez até contraditórias, acaba por gerar uma imprecisão do perfil deste acadêmico egresso.

Ainda para Libâneo (2021), a resolução CNE/CP n.º 1/2006,

> [...] pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais.

A qualidade da formação de professores questionada por Libâneo conforme os parâmetros estipulados pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 aparenta ser um problema crônico da educação brasileira. Avanços significativos ocorreram desde a LDB de 1996, mas o processo ainda carece de muitos

ajustes. Essa busca por melhorias no processo de formação dos professores, especialmente os pedagogos levou a edição de outros pareceres e resoluções.

Em 20 de dezembro de 2019 é publicada uma nova resolução, a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Buscando padronizar os cursos de formação de professores da Educação Básica, inova com o estabelecimento de uma BNC - Base Nacional Comum. Em seu artigo 4º estabelece as três dimensões fundamentais para a prática docente, sendo: I - Conhecimento profissional; II - Prática profissional e III - Engajamento profissional.

Com relação à carga horária, definiu que 3.200h eram o mínimo no processo de formação, dividindo esse quantitativo também em três grupos de atividades/finalidade. O artigo 11 (Resolução CNE/CP n° 2/2019) esclarece sobre a carga horária, nos seguintes moldes:

> Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009).

A instituição da BNC-Formação pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 centralizou as críticas de diversas associações científicas e acadêmicas do país, como a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Sob o argumento de alinhar obrigatoriamente as licenciaturas à

BNCC da Educação Básica, a resolução foi acusada de instrumentalizar a formação docente, reduzindo a autonomia das universidades e transformando os futuros professores em meros executores de competências e habilidades predeterminadas. O modelo, marcadamente neotecnicista, priorizou o "saber fazer" em detrimento de uma sólida formação teórica e epistemológica, gerando um forte descontentamento nas instituições públicas de ensino superior.

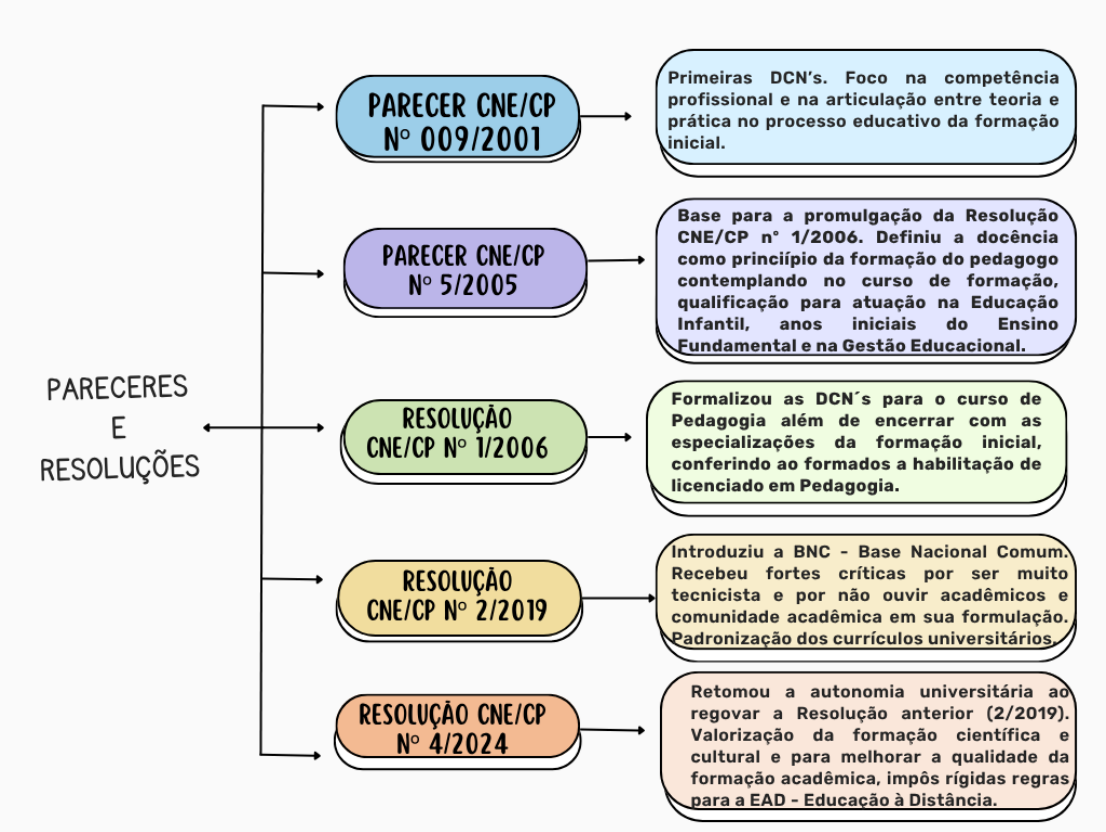
Essa nova redação, inicialmente tida como inovadora, provocou uma série de reações devido a não participação efetiva da comunidade acadêmica e das instituições de ensino superior, principalmente as públicas. Segundo Araújo (2021, p.2), o texto da resolução foi elaborado por grupos empresariais e educacionais privados sem a devida participação das entidades públicas.

A onda de insatisfação e o elevado número de questionamentos levaram, após 5 anos, a edição de mais uma resolução. A mais recente é a Resolução CNE/CP nº 4/2024. Trazendo maiores esclarecimentos sobre a carga horária para a formação de professores, organizou e padronizou a carga horária destinada para o estágio curricular supervisionado e para as atividades acadêmicas de extensão. O avanço principal foi quanto às exigências paritárias entre as IES com modalidade presencial e a distância.

A urgência trazida pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 relaciona-se diretamente com a expansão desordenada dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância nas últimas décadas. Conforme dados censitários, a maioria expressiva dos pedagogos em formação no Brasil estuda via EAD, processo frequentemente associado à mercantilização do ensino superior e ao enfraquecimento dos espaços de sociabilidade e debate crítico presencial. Ao tentar enquadrar as instituições sob exigências paritárias de estágio e extensão, a nova resolução busca mitigar o fosso qualitativo existente no mercado formador, embora sua aplicabilidade prática ainda enfrente os limites da fiscalização estatal e a lógica de mercado que rege os grandes grupos educacionais.

A seguir, vemos um esquema com os pareceres e resoluções abordados neste trabalho.

Figura 1 - Resumo de pareceres e resoluções do CNE/CP



Fonte: Elaboração própria conforme dados da pesquisa (2025)

A análise desses documentos buscou compreender o período de formação de cada professor participante da pesquisa e como diferentes visões sobre a formação do professor influenciou na atividade profissional de cada um, suas expectativas, experiências e dificuldades.

1.2 A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Recorrendo novamente ao artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, encontramos que o Pedagogo, ao final de sua formação inicial, deve estar apto a ensinar Geografia e outras disciplinas de forma interdisciplinar e compatível com o nível e as diferentes fases do desenvolvimento humano. Tendo este artigo como base, mesmo considerando novas e atuais resoluções sobre a formação inicial do professor da educação básica, devemos considerar e nos questionar em que medida a formação inicial preparou esse professor para lecionar as diversas disciplinas concernentes à sua atuação nos anos iniciais.

A partir das reflexões de Ferreira (2016), compreende-se a urgência de ampliar os debates sobre o ensino de Geografia para além dos anos finais do Ensino Fundamental. Torna-se fundamental lançar um olhar sensível e criterioso sobre os anos iniciais, etapa em que se constroem as estruturas basilares para a consolidação de uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Este vazio formativo repercute diretamente na transição dos estudantes entre os dois ciclos do Ensino Fundamental. Quando a base geográfica nos anos iniciais é negligenciada ou reduzida à mera memorização, fratura-se o processo de continuidade curricular, gerando lacunas que dificultam a apropriação de conceitos mais complexos no futuro.

Sob essa ótica, Cavalcanti (2012) argumenta que a Geografia escolar precisa ser entendida como uma área que ajuda o aluno a construir um modo de pensar espacial. Se o pedagogo não dominar os fundamentos dessa ciência, o conhecimento é fragmentado, impedindo que a criança desenvolva o raciocínio geográfico necessário para compreender os fenômenos e as dinâmicas sociais que operam em diferentes escalas.

Além de Cavalcanti (2012) e Ferreira (2016), muitos estudiosos têm se debruçado sobre as questões relacionadas ao estudo sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal fato se dá principalmente pela dificuldade encontrada pelos estudantes quando já estão nos anos finais, quando deixam de ser acompanhados por um professor generalista (Pedagogo) e passam a ser por um professor específico para a disciplina. (Novaes, 2005). Importante destacar que tais dificuldades não necessariamente se configuram uma relação causa-efeito, considerando que a educação escolar e suas problemáticas são multifacetadas e não podem recair sobre os ombros de uma única categoria profissional. Isso seria uma grande ignorância intelectual e irresponsabilidade social.

Essa situação é verificada em muitas unidades escolares pelo Brasil todo. Esses resultados são frutos de uma educação tradicionalista que ainda representa considerável parcela das práticas pedagógicas na atualidade, porém, não se pode culpar apenas os professores por essa realidade. Para Callai (2005, p. 231), a vontade do professor em provocar mudanças é insuficiente se não há aportes teórico-metodológicos que lhe faça perceber o saber, as percepções e compreensões de vida e de leitura do mundo que

partem do outro.

Neste contexto, a Geografia presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve tomar a posição de paridade com os demais componentes curriculares na prática pedagógica.

> A Geografia, nas Séries Iniciais, tem uma contribuição a oferecer: a de alfabetizar geograficamente os alunos, desenvolvendo neles a capacidade de observar, ler, compreender o meio, uma vez que o educando deve atuar de maneira cidadã na sociedade. (Novaes, 2005, p. 7)

A alfabetização geográfica como acima mencionada, acontecerá a partir de uma sistematização racional e voltada à realidade do educando, permitindo também certa autonomia do professor em seu fazer pedagógico. Essa situação, nos faz então, olhar para a formação do professor.

Para Rosa e Campos (2023) deve se fazer certos questionamentos sobre a real contribuição que a formação inicial dos pedagogos tem no ensino de Geografia e também como a metodologia de ensino de Geografia contribui para a formação inicial do pedagogo. Assim, é a partir daí que as reflexões referentes às formações continuadas ganham espaço e sentido.

Uma das maiores deficiências identificadas na formação inicial dos pedagogos diz respeito ao trato com a Cartografia Escolar, frequentemente reduzida ao uso de mapas prontos para colorir. De acordo com Castellar (2011), o desenho, o mapa e o gráfico são linguagens fundamentais que estimulam o desenvolvimento do pensamento espacial crítico. Para que ocorra o letramento cartográfico nos anos iniciais, o professor precisa compreender a diferença entre ler um mapa e ser um mapeador consciente. Sem esse preparo específico no curso de Pedagogia, perpetua-se um ensino que negligencia o desenvolvimento de noções de proporção, escala, ferramentas indispensáveis para que o aluno consiga se situar e ler o mundo ao seu redor.

Voltando-se ainda para os cursos de Pedagogia, o maior dilema é ter a compreensão verdadeira de como acontece o processo de conversão do que se é ensinado e contemplado nas disciplinas destinadas ao ensino de Geografia com a prática pedagógica do dia a dia das salas de aula. Não que esse dilema,

ora apresentado, não ocorra também nos cursos específicos de licenciatura em Geografia. Porém, o foco aqui, é com os professores que atuam nos anos iniciais. Para Braga (2007, p. 140), nos cursos de formação “não têm sido contemplados dois aspectos fundamentais para o desempenho de suas funções frente à disciplina: o “o que” e “como” ensinar Geografia.”

A não contemplação destes dois aspectos ‘’o que” e “como” ensinar, acaba encontrando certo entrave na própria grade curricular no que tange a carga horária reservada. Para Rosa e Campos (2023, p. 6)

> é óbvio que não é possível oferecer um aprofundamento teórico-metodológico de todas as disciplinas específicas que serão ensinadas pelo professor pedagogo. Em outras palavras, não há condições de exigir uma formação específica em Geografia aos pedagogos, como ocorre nos cursos de graduação em Geografia. Sendo assim, entende-se que o pedagogo tenha uma formação multidisciplinar de modo que, em relação à Geografia, muitos acabem chegando às salas de aula com uma visão pragmática do que ensinar.

É, então, a superação do pragmatismo deste ensino de Geografia que deve ser superado. Ocorre, porém, que essa superação não é fácil de ser conduzida. Há necessidade de mais estudos e abordagens certeiras que sejam convergentes com as realidades educacionais de nosso país, bem com as competências apresentadas pela Ciência Geográfica.

Para compreendermos o porquê da existência de certo pragmatismo no ensino de Geografia nos anos iniciais, precisamos nos atentar a duas correntes que vigoram no dia a dia de uma sala de aula: A Geografia Tradicional e a Geografia Crítica. A Geografia Tradicional, amplamente reconhecida como “enciclopédia engessada” não permite que o pensamento livre, crítico e independente do aluno seja validado.

Em linhas gerais, a maneira tradicional de ensinar Geografia faz com que aquilo que se ensina acabe se tornando distante da realidade do estudante, não permitindo a construção de um conhecimento eficaz e transformador, sem espaços para o estabelecimento de relações, significados e entendimento.

Sobre a Geografia Tradicional, de acordo com Seabra (1984, p.08, apud Gebran, 2003, p. 82), ela

> [..] fala da população, mas não da sociedade; de estabelecimentos humanos, mas não aborda as relações sociais; das técnicas e dos

> instrumentos de trabalho, mas não do processo de produção. Discute a relação do homem com a natureza, mas não as relações sociais, abstraindo assim do homem o seu caráter social.

A Geografia tradicional é isso, uma construção que não se constrói. Pega partes isoladas e sem conexão e as amontoam sem estar devidamente alicerçadas e estruturadas. De todo modo, não podemos dizer que a mesma é totalmente inútil e desnecessária. Há certas coisas que ainda são necessárias memorizá-las.

Ferreira (2016) mostra que pesquisas realizadas sobre os métodos de trabalhar a Geografia apontam que o ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental é o que mais apresenta a forma tradicional de ensinar. Para esse contexto, podemos afirmar que o principal fator para esta realidade não está diretamente ligada à atuação do professor em si, mas no sistema de formação dos mesmos. Existe também o analfabetismo geográfico daquele que ensina.

Olhando então para os estudantes percebemos que seu desenvolvimento e aprendizagem dependem daquele que o conduz neste caminho do saber. É necessário então, por parte do professor, conhecer esse caminho. Não há a menor chance de o educando chegar ao destino final correto se não lhes foi ensinado qual caminho seguir. Para isso, entender a complexidade do aprender e como se aprende é essencial por parte do professor.

Callai (2005) reforça a ideia de que é interessante pensar como a criança aprende, dá significados ao espaço e como desenvolve noção das coisas a partir de suas vivências. Nisto, se vê, que a Geografia Tradicional não consegue suprir e atender essa demanda pois ela desconsidera totalmente o que a criança consegue processar. Onde tudo se impõe, não há espaço para refletir e discordar.

O oposto da Geografia Tradicional é a Crítica. Ela “busca a análise reflexiva da sociedade, com um ensino mais dinâmico, objetivando a relação direta e indireta dos acontecimentos, através de abordagens que consideram as subjetividades e a universalidade”. (Ferreira, 2016, p. 31).

O objetivo agora não é mais decorar nomes de capitais, rios, acidentes geográficos, mas sim, formar sujeitos capazes de ler o mundo, decifrar as camadas invisíveis do espaço em que vivem. (Costa; Silva; Sato, 2025)

Nos anos iniciais, a construção do conhecimento deve obrigatoriamente partir da categoria de "lugar", uma vez que é nele que se tecem as primeiras relações afetivas e de identidade da criança. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) elucidam que o estudo do lugar não se limita à descrição da rua, do bairro ou da escola, mas consiste em fazer com que o aluno se perceba como sujeito histórico que produz e transforma aquele espaço. Quando o ensino tradicional negligencia essa dimensão existencial do espaço, rompe-se o nexo causal entre a ciência e o cotidiano.

A Geografia Crítica ganha materialidade quando o pedagogo consegue provocar a criança a investigar os problemas sociais, ambientais e culturais que afetam diretamente o seu espaço vivido, integrando o micro aos macrocosmos. Desse modo, os conceitos estruturantes da disciplina — como espaço, território, lugar e paisagem — funcionam como chaves explicativas que auxiliam na percepção das interações entre a sociedade e a natureza.

A construção desse saber geográfico está intimamente ligado à capacidade do professor de criar meios para o estudante, de forma guiada, mas também que propicie sua autonomia, de descobrir e perceber as nuances do meio em que vive. Essa percepção, na etapa de ensino aqui discutida, pode ser realizadas de inúmeras maneiras, inclusive “mediante atividades como a observação de cenários naturais, análise de representações visuais e discussões acerca de problemas socioespaciais, os estudantes fortalecem habilidades críticas, argumentativas e decisórias.” (Reis; Braz; Reis, 2024). Mas para isso, o professor deve saber o que e como ensinar.

Analisando de maneira generalista, percebemos que a contraposição entre a Geografia Tradicional e Geografia Crítica ganha força no Brasil após a queda do regime militar. O que assusta é que ainda hoje a replicação de metodologias comprovadamente ultrapassadas e sem resultados efetivos na aprendizagem permanecem nas salas de aula por todo o Brasil. Esse paralelo que se pode criar entre essas duas metodologias perpassa então, pelo crivo de quem decide ensinar.

Acontece que em muitas situações, o professor pensa que está dando condições para um ambiente escolar que seja crítico e reflexivo. Planeja suas aulas evitando atividades e procedimentos que levam ao ensino mnemônico,

mas acaba muitas vezes produzindo uma aula sem sentido, profundidade e lógica.

Braga (2007) chega a uma conclusão que se torna um “dedo na ferida”. Conclui-se que o uso geral do termo Geografia Crítica parece ser apenas uma designação ao contrário da Geografia Tradicional, de suas metodologias e formas de ensino, porém muitas vezes sem o aprofundamento teórico e acadêmico necessário.

1.3 Formação continuada e a transformação de lacunas formativas iniciais

Considerando as diversas Resoluções promulgadas e Pareceres emitidos após a LDB de 1996, percebe-se que as reformas curriculares da Pedagogia, ao priorizarem uma formação ampla, acabaram por alargar as atribuições do pedagogo sem garantir o tempo institucional necessário para o aprofundamento das didáticas específicas, além de que as constantes alterações normativas não deu tempo real de provar e concretizar as mudanças práticas pretendidas pelas legislações antecessoras.

Como visto anteriormente nas reflexões de Rosa e Campos (2023) e Braga (2007), exige-se do professor dos Anos Iniciais o domínio de múltiplos campos do saber, contudo, a carga horária destinada à Geografia nos cursos de graduação frequentemente se mostra insuficiente para fundamentar tanto o "o que" quanto o "como" ensinar. Esse hiato estrutural pode gerar lacunas formativas que não apenas fragilizam a segurança docente na sala de aula, mas também perpetuam metodologias ultrapassadas ou abordagens críticas superficiais.

Diante dessa realidade, a formação continuada deixa de ser um mero luxo acadêmico ou uma atividade opcional para se consolidar como o espaço por excelência de reconstrução da práxis pedagógica e de superação dos limites impostos pela formação inicial. Longe de ser compreendida sob uma perspectiva puramente compensatória, mecanicista ou "reparadora", que enxerga o professor como um repositório de falhas a serem corrigidas por especialistas externos, a formação continuada precisa ser afirmada como um direito do docente e um dever dos sistemas públicos e privados de ensino.

Conforme postula Nóvoa (2022), o desenvolvimento profissional e a formação de professores não se consolidam pelo acúmulo linear de cursos, técnicas ou pela simples apropriação de conhecimentos gerados por especialistas externos, mas sim pela afirmação de um conhecimento profissional docente construído na e sobre a prática. No âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a formação continuada ganha sentido quando supera as abordagens meramente praticistas ou acadêmicas, proporcionando ao pedagogo um espaço de reflexividade crítica para reexaminar sua trajetória, ressignificar seus saberes e construir coletivamente, no chão da escola, respostas fundamentadas aos desafios cotidianos do processo de ensino-aprendizagem.

No campo específico da Geografia escolar, a necessidade de processos formativos permanentes e bem estruturados torna-se ainda mais evidente. As pesquisas de Lemes (2016) sobre as necessidades formativas em Geografia demonstram que os professores dos Anos Iniciais reconhecem expressivamente suas limitações no tocante ao domínio dos conceitos demográficos, físicos e cartográficos. Todavia, esses mesmos docentes expressam um forte desejo de superar tais fragilidades quando inseridos em espaços de formação que valorizam sua experiência e dialogam com a realidade da escola. A formação continuada atua, assim, como a ponte entre o saber pedagógico geral do licenciado em Pedagogia e o conhecimento epistêmico da ciência geográfica.

A superação do ensino tradicionalista — caracterizado pela mnemônica e pelo pragmatismo — exige que o professor construa um repertório teórico que lhe permita mediar a leitura do espaço vivido. Como destaca Luna (2015), o ensino de Geografia nos Anos Iniciais possui uma contribuição indispensável e cidadã: a de permitir que o estudante compreenda as transformações socioespaciais da sua própria comunidade, do seu município e da sociedade em que está inserido. Quando a formação continuada instrumentaliza o docente com as categorias analíticas da Geografia (como *lugar*, *paisagem*, *território* e *escala*), ele deixa de ser um reprodutor de tarefas dos livros didáticos para se tornar um mediador consciente do raciocínio espacial dos seus alunos.

Para fundamentar essa transformação sem incidir na culpabilização do professor pelas falhas do seu processo formativo inicial, recorre-se à matriz teórica de Paulo Freire. Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) formula a

premissa de que a docência é um processo intrinsecamente dialógico, sintetizado na dinâmica da "docência-discência" (ou *dodiscência*):

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. (Freire, 1996, p. 13).

A perspectiva da *dodiscência* freiriana lança uma luz humanizadora sobre a atuação do pedagogo polivalente. Reconhecer as lacunas deixadas pela graduação com relação ao ensino de Geografia não significa atestar a incapacidade do profissional, mas sim compreender que o ser humano é um ser inconcluso e em permanente construção (*educabilidade*[1]). Ao assumir a postura de "sujeito aprendiz", o pedagogo em formação continuada aprende ao ensinar e ensina ao refletir criticamente sobre o seu ato pedagógico. A práxis, portanto, deixa de ser um mero "fazer prático" e passa a ser a ação refletida que transforma tanto a consciência do educador quanto a realidade do educando.

Nessa mesma esteira de reflexão sobre a prática, a concepção do "profissional reflexivo" desenvolvida por Donald Schön — e amplamente debatida na pesquisa educacional (Tardif; Núñez, 2018) — propõe que o conhecimento profissional é produzido na e sobre a ação. Na dinâmica diária da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor é constantemente confrontado por situações imprevisíveis e por dúvidas conceituais dos estudantes.

A formação continuada atua exatamente como o espaço institucionalizado para que essa reflexão sobre a ação ocorra de maneira sistemática e fundamentada. Ao analisar criticamente o porquê de determinada aula sobre cartografia não ter alcançado o objetivo esperado, ou de que modo a abordagem de lugar pode ser aprofundada, o docente desenvolve um saber autônomo e situado.

A consolidação desse saber docente encontra respaldo nos estudos de Tardif (2014), o qual demonstra que a identidade e a competência profissional dos professores são formadas por uma pluralidade de saberes: saberes da

[1] Conforme Dalbosco (2018), a Educabilidade é a capacidade humana de aprender com as experiências vividas.

formação profissional (pedagógicos), saberes disciplinares (conteúdo das ciências), saberes curriculares (programas e manuais) e saberes da experiência (desenvolvidos no cotidiano do trabalho). Na formação inicial do pedagogo, os saberes disciplinares da Geografia costumam ser sacrificados em prol da formação pedagógica ampla. É no âmbito da formação continuada que ocorre a fusão e o reequilíbrio entre esses saberes, permitindo que a experiência prática do professor seja irrigada e fundamentada por novos aportes conceituais e metodológicos.

Entretanto, para que os programas de formação continuada em Geografia alcancem resultados efetivos na transformação da sala de aula, é preciso superar o modelo tradicional de capacitação caracterizado por palestras episódicas, workshops fragmentados e cursos teóricos desconectados do chão da escola. Os caminhos mais promissores apontam para modelos de formação centrados na própria unidade escolar, pautados no trabalho colaborativo, na pesquisa-ação e nos grupos de estudo entre pares.

No contexto específico do ensino de Geografia nos Anos Iniciais, a formação em serviço deve focar no desenvolvimento dos processos cognitivos e no raciocínio geográfico da criança. De acordo com Moura (2024), o raciocínio geográfico não é uma habilidade inata que surge espontaneamente no estudante; ele demanda o estímulo e a mobilização consciente de operações cognitivas complexas, tais como a observação, a comparação, a diferenciação, a localização, a correlação e a síntese espacial.

Assim como outras áreas necessitam de aperfeiçoamento durante o exercício profissional, entende-se que se o pedagogo não recebeu o devido preparo na graduação para compreender como a criança opera cognitivamente o espaço, cabe à formação continuada fornecer as bases teórico-práticas necessárias para essa mediação. Moura (2024) enfatiza que o desenvolvimento do pensamento espacial na infância exige que o professor saiba transitar do espaço vivido (as experiências corporais e diretas da criança) para o espaço percebido e concebido, utilizando a Alfabetização Cartográfica não como o desenho passivo de mapas, mas como a construção de um pensamento gráfico e representacional articulado.

Diante do exposto, os caminhos para uma formação continuada em Geografia que supere de fato as lacunas iniciais devem contemplar e integrar três pilares estruturantes:

- **A Ressignificação da Alfabetização Cartográfica:** Formar o professor para atuar como mediador do letramento cartográfico, capacitando-o a trabalhar as noções de visão vertical/oblíqua, escala, proporção, legenda e orientação a partir do cotidiano dos alunos (croquis da sala, maquetes do bairro, rotas escolares), superando a mera cópia e pintura de mapas mudos (Castellar, 2017).
- **A Mobilização do Raciocínio Geográfico e dos Processos Cognitivos:** Capacitar o pedagogo para utilizar os conceitos estruturantes da Geografia (*lugar*, *paisagem*, *território*, *espaço*) como ferramentas mentais que auxiliem a criança a analisar criticamente os fenômenos socioespaciais do seu entorno, compreendendo as relações entre sociedade e natureza (Moura, 2024; Callai, 2005).
- **A Valorização do Contexto Local e da Cidadania:** Estimular formações que orientem o docente a construir sequências didáticas ancoradas no conceito de *lugar*, permitindo que os discentes se reconheçam como sujeitos históricos e geográficos capazes de intervir positivamente em seus territórios e comunidades (Luna, 2015; Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007).

Em geral, a transformação das lacunas na formação inicial do pedagogo não pode ser encarada como uma responsabilidade isolada do professor, mas sim como um compromisso ético e político das redes públicas de ensino e das instituições formadoras. Ao garantir momentos contínuos de estudo, reflexão sobre a práxis e aprofundamento das Didáticas Específicas, a formação continuada restitui ao professor a autonomia e a segurança necessárias para lecionar uma Geografia viva, crítica e transformadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS: EXPERIÊNCIA DA PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES

A pesquisa científica parte da identificação de uma situação-problema e busca, por meio de procedimentos metodológicos sistematizados, produzir conhecimentos capazes de contribuir para sua compreensão e para a construção de possíveis alternativas de intervenção. Nesse processo, a definição de uma metodologia coerente com os objetivos da investigação é fundamental para a obtenção e a análise dos dados e para a construção dos resultados.

Considerando os objetivos desta pesquisa e sua relação direta com a realidade vivenciada pelos professores que atuam no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, adotou-se a pesquisa-ação como método de investigação. A escolha desse método fundamenta-se na possibilidade de articular a produção do conhecimento científico à participação dos sujeitos envolvidos na realidade investigada, permitindo identificar dificuldades, refletir sobre as práticas existentes e desenvolver ações voltadas ao enfrentamento dos problemas identificados.

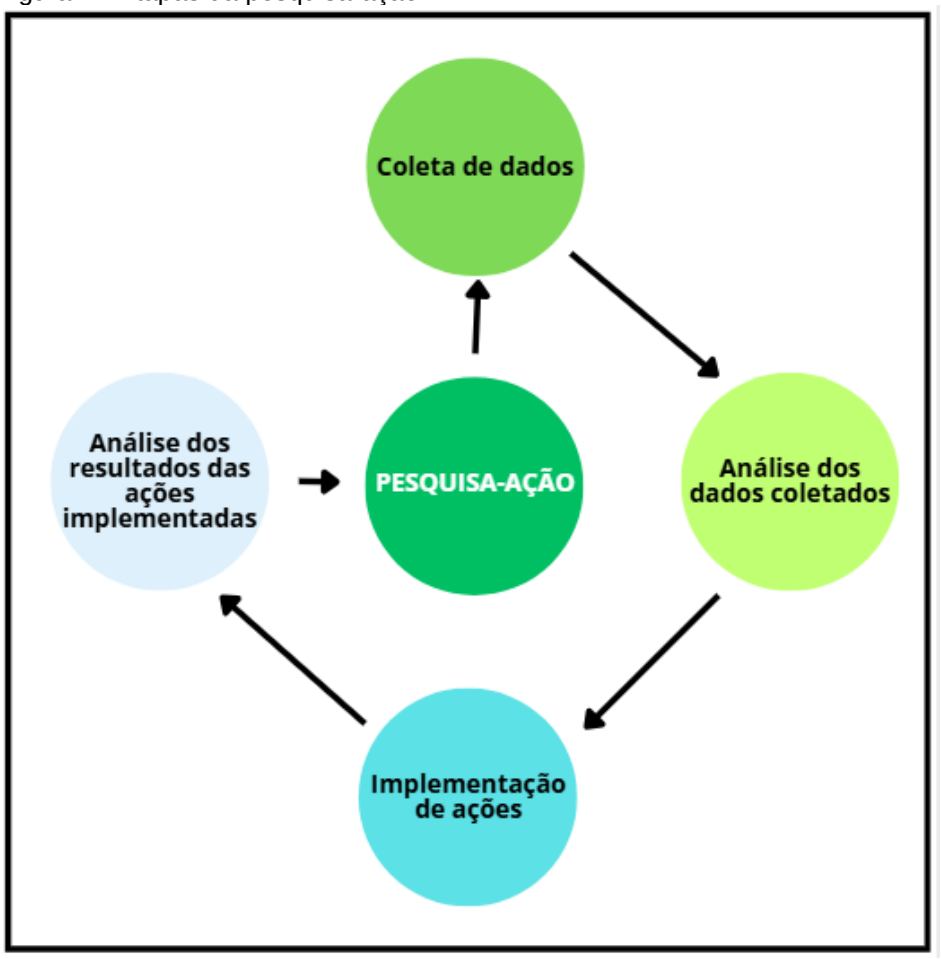
Segundo Thiollent (1986, p. 14)

> [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nessa perspectiva, a participação dos professores não se restringiu ao fornecimento de informações para a pesquisa. Os sujeitos participaram do processo de identificação das dificuldades relacionadas ao ensino de Geografia, da reflexão sobre suas práticas pedagógicas e da avaliação das estratégias propostas a partir dos resultados obtidos. Assim, a pesquisa buscou estabelecer uma relação entre pesquisador e participantes orientada por objetivos comuns, especialmente no que se refere à identificação de lacunas formativas e à

construção de possibilidades que contribuam para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 2 - Etapas da pesquisa-ação



Fonte: Elaboração própria (2025)

Aliado à pesquisa-ação, utilizou-se o grupo focal como procedimento para a geração dos dados. A escolha desse procedimento decorreu da possibilidade de promover a interação entre os participantes, favorecendo o compartilhamento de experiências, percepções, dificuldades e estratégias relacionadas ao ensino de Geografia.

De acordo com Bauer e Gaskell (2008, p. 79), o grupo focal

> [...] é um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. Nesta característica final, a ideia de "racional" não é que a discussão deva ser lógica ou desapaixonada. O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas

> emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições.

Participaram da pesquisa seis professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Aurora do Nascimento, localizada no município de Cacoal, Rondônia. Inicialmente, foi realizado um encontro presencial com os possíveis participantes, momento em que foram apresentados os objetivos e os procedimentos da pesquisa, realizado o convite para participação e coletadas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a organização do percurso metodológico, a pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas articuladas entre si: geração dos dados, análise dos dados, implementação das ações e análise dos resultados das ações implementadas.

1ª - Geração de dados: a primeira etapa consistiu na realização de um grupo focal com os professores participantes da pesquisa. Para orientar a discussão, foram elaboradas questões que buscaram identificar aspectos relacionados à formação inicial e continuada dos docentes, às dificuldades encontradas no ensino de Geografia nos anos iniciais, aos Objetos do Conhecimento que apresentavam maior complexidade e às estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula.

As questões utilizadas como estímulo para a discussão encontram-se apresentadas no Apêndice E.

2ª - Análise dos dados coletados: na segunda etapa, os dados produzidos durante o grupo focal foram organizados e analisados a partir dos apontamentos realizados pelos professores. Foram considerados, especialmente, os relatos relacionados às dificuldades encontradas no ensino de Geografia, às experiências pedagógicas desenvolvidas, às estratégias utilizadas em sala de aula e às possíveis lacunas relacionadas à formação docente.

A análise desses dados permitiu identificar elementos que subsidiaram o planejamento da etapa seguinte da pesquisa. Dessa forma, os resultados obtidos junto aos professores constituíram a base para a elaboração de

propostas pedagógicas voltadas às necessidades identificadas durante a investigação.

3ª - Implementação de ações: a terceira etapa consistiu na elaboração de ações pedagógicas destinadas a contribuir com o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir das dificuldades e necessidades identificadas nas etapas anteriores, foram levantadas e organizadas propostas que pudessem auxiliar os professores em sua prática pedagógica.

Como resultado desse processo, foi elaborado o Guia Formativo de Geografia, concebido como produto educacional da pesquisa. Sua elaboração buscou articular conteúdos fundamentais da ciência geográfica, orientações pedagógicas e propostas de atividades destinadas aos diferentes anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, o produto educacional foi construído a partir da articulação entre os conhecimentos teóricos que fundamentam a pesquisa e as demandas identificadas junto aos professores participantes.

4ª - Análise dos resultados das ações implementadas: a quarta etapa correspondeu ao processo de experimentação e avaliação do produto educacional elaborado. Essa etapa foi realizada com a participação dos professores que integraram a pesquisa e compreendeu os seguintes procedimentos:

a) apresentação do protótipo do Guia Formativo de Geografia aos professores participantes;

b) seleção, pelos professores, de uma estratégia pedagógica ou atividade presente no Guia para utilização em sua prática docente;

c) aplicação, em sala de aula, da estratégia pedagógica selecionada; e

d) realização de um segundo encontro por meio de grupo focal, com o objetivo de discutir as experiências decorrentes da aplicação das estratégias selecionadas e avaliar o Guia Formativo de Geografia.

O segundo grupo focal buscou identificar as contribuições, os limites e as possibilidades de aperfeiçoamento das propostas apresentadas no produto educacional. Além disso, os participantes realizaram a avaliação final do Guia, conforme instrumento apresentado no **Apêndice F**, enquanto as questões utilizadas para orientar a segunda etapa do grupo focal encontram-se no **Apêndice G**.

Assim, o processo metodológico não se encerrou com a elaboração do produto educacional. A participação dos professores também ocorreu durante sua experimentação e avaliação, possibilitando que as experiências e considerações dos participantes contribuíssem para a análise dos resultados e para o aperfeiçoamento da versão final do Guia.

A Figura 3 apresenta, de forma sintética, as etapas desenvolvidas durante o percurso metodológico da pesquisa.

Figura 3 - Caminho metodológico da pesquisa.



Fonte: Imagem gerada por inteligência generativa com base nos dados do autor (2025)

O percurso metodológico adotado buscou atender ao objetivo geral da pesquisa, que consiste em propor um guia formativo para professores que atuam com o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. verificar a existência de lacunas na formação inicial dos professores pedagogos que lecionam Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
2. identificar os Objetos do Conhecimento da Geografia em relação aos quais os professores pedagogos apresentam maiores dificuldades;
3. analisar documentos norteadores da formação de professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no período posterior

à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996.

A investigação também partiu de hipóteses relacionadas à realidade da instituição pesquisada e à formação dos professores participantes:

1. há uma oferta limitada de cursos de formação continuada em Geografia destinados aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino;
2. não havia, na unidade escolar pesquisada, um material formativo específico, além do livro didático e do respectivo manual do professor, voltado ao atendimento de possíveis lacunas na formação dos professores formados em Pedagogia e que atuam no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A investigação dessas questões contribuiu para a compreensão das necessidades formativas dos participantes e para a construção do produto educacional proposto pela pesquisa.

2.1 O locus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Aurora do Nascimento, localizada na área urbana do município de Cacoal, no estado de Rondônia.

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, o município de Cacoal possuía uma população de 86.887 habitantes. Sua área urbana desenvolveu-se, em grande medida, às margens da rodovia BR-364, importante eixo de circulação e integração regional. A presença da rodovia contribuiu para o desenvolvimento do município e para a organização de sua dinâmica urbana e populacional.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Aurora do Nascimento está localizada na Travessa Anchieta, nº 1145, no Bairro Liberdade. A criação da instituição está relacionada ao processo de expansão urbana do município e à necessidade de atendimento à população residente em áreas situadas fora da região central de Cacoal.

A escola foi criada por meio do Decreto nº 3.460, de 13 de outubro de 1987 (Rondônia, 1987). Posteriormente, sua denominação foi alterada pelo

Decreto nº 9.003, de 23 de fevereiro de 2000. A instituição passou a ofertar o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano mediante o Parecer nº 026/10-CEE/RO e a Resolução nº 755/10-CEE/RO, homologados em 17 de agosto de 2010. A oferta do Ensino Médio ocorreu durante o período de funcionamento do programa Telensino, modalidade que atualmente não integra mais a organização da unidade escolar.

Conforme o Parecer CEB/CEE/RO nº 017/21, a instituição foi criada com a finalidade de atender estudantes residentes nas proximidades do rio Machado e da BR-364, que anteriormente dependiam de unidades escolares localizadas na região central do município de Cacoal.

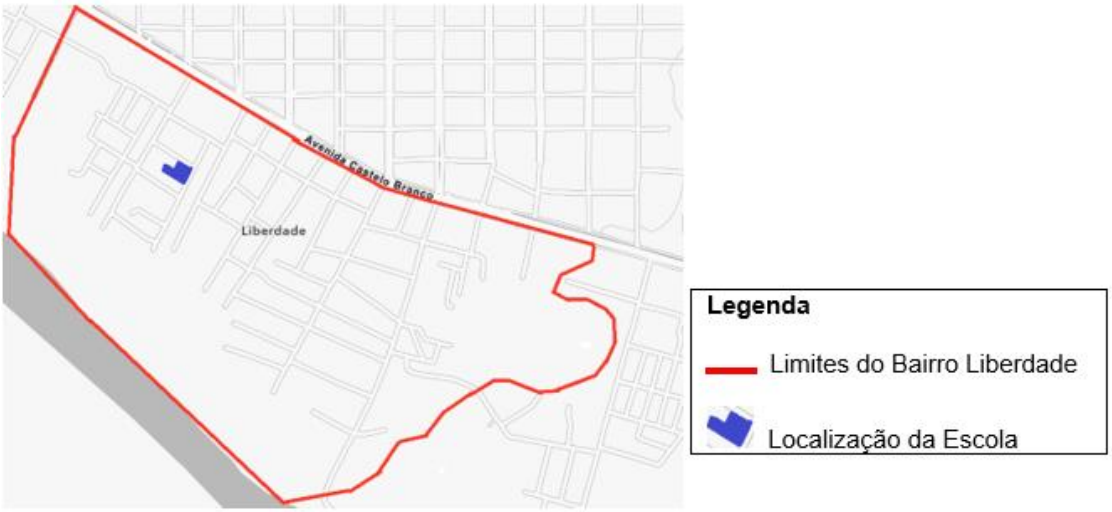
O Bairro Liberdade limita-se com os bairros Centro e Princesa Isabel, separados pela BR-364. A leste, faz divisa com o Bairro Santo Antônio, tendo o rio Piarara como elemento de separação. A oeste, limita-se com o Bairro Industrial, sendo a Avenida Belo Horizonte uma das referências divisórias. Ao sul e sudoeste, o bairro é delimitado pelo rio Machado, também denominado rio Ji-Paraná.

A caracterização do espaço em que a escola está inserida contribui para a compreensão da realidade social e espacial vivenciada pela comunidade escolar. O bairro apresenta poucas opções de lazer destinadas a crianças, jovens e adolescentes, o que atribui à escola uma importância que ultrapassa suas funções estritamente educacionais, constituindo-se também como espaço de convivência e desenvolvimento de atividades da comunidade.

De acordo com o ordenamento territorial e as normas referentes ao zoneamento e ao uso do solo urbano do município, o Bairro Liberdade está classificado como integrante da Zona de Uso Misto (ZUM), destinada ao desenvolvimento de atividades residenciais, comerciais e industriais (Cacoal, 2024).

A Figura 4 apresenta a localização do município de Cacoal e da área em que se encontra a unidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida.

Figura 4 - Mapa do bairro Liberdade - Cacoal/RO.



Fonte: Elaboração própria (2025)

2.1.1 Fatores que levaram à escolha da escola da EEEFM Maria Aurora do Nascimento

A escolha da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Aurora do Nascimento como lócus da pesquisa considerou características relacionadas à sua organização e ao perfil de seu corpo docente e discente.

Ao término do ano letivo de 2025, a instituição contava com 359 estudantes matriculados e 53 servidores. Entre os professores, seis atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e seis nos anos iniciais. Havia ainda um professor de Educação Física responsável pelo atendimento às turmas desde o 1º ano do Ciclo de Alfabetização até o 9º ano do Ensino Fundamental.

A escolha da instituição foi orientada, principalmente, pelos seguintes fatores:

- oferta do ciclo completo do Ensino Fundamental, contemplando os anos iniciais e finais;
- permanência de parte significativa dos estudantes na mesma instituição ao longo de todo o Ensino Fundamental;
- relativa estabilidade do quadro de professores que atuam nos anos iniciais, com baixa rotatividade entre os anos letivos.

Essas características contribuíram para a escolha da unidade escolar, uma vez que possibilitaram a realização da pesquisa com professores que

possuíam experiência contínua no trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 5 - Imagem externa da EEEFM Maria Aurora do Nascimento (setembro de 2025)



Fonte: Autoria própria (2025)

A instituição dispõe de 23 ambientes destinados às atividades escolares e administrativas, incluindo salas de aula, espaços de apoio técnico-administrativo e quadra poliesportiva, entre outros.

Figura 6 - Imagem interna da EEEFM Maria Aurora do Nascimento (setembro de 2025)



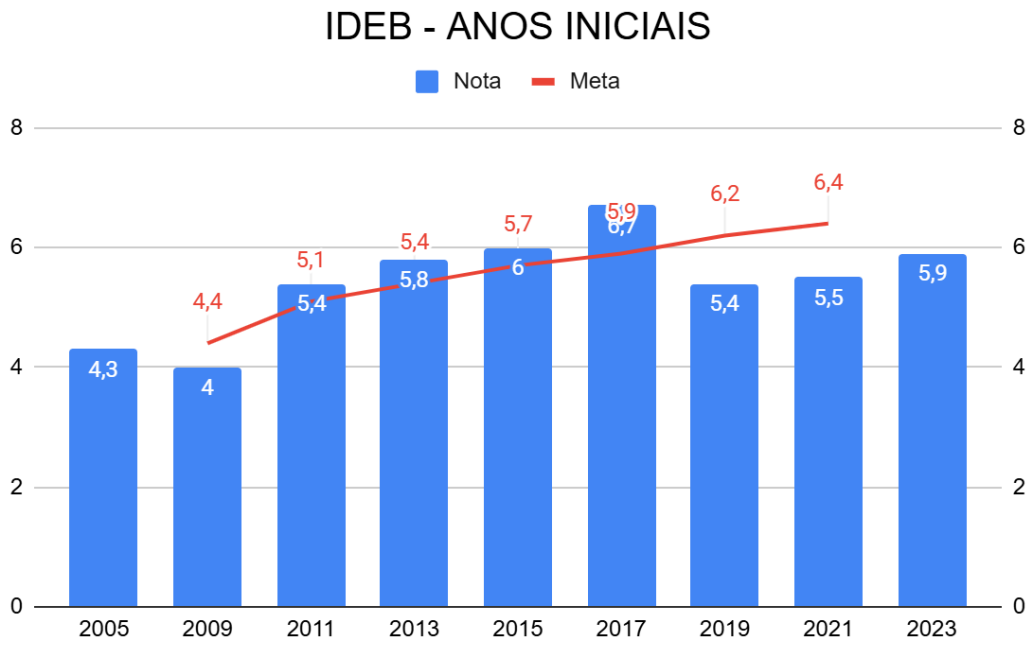
Fonte: Autoria própria (2025)

Ao final do ano letivo de 2025, as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental totalizavam 153 estudantes matriculados. Os resultados obtidos

pela instituição nas avaliações externas também constituem um elemento para a caracterização do contexto educacional em que a pesquisa foi desenvolvida.

Considerando os resultados alcançados pela escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Gráfico 1 apresenta a evolução dos indicadores referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 1 - Ideb anos iniciais da EEEFM Maria Aurora do Nascimento



Fonte: Elaboração própria com base em dados extraídos do painel do Inep/MEC (2024)

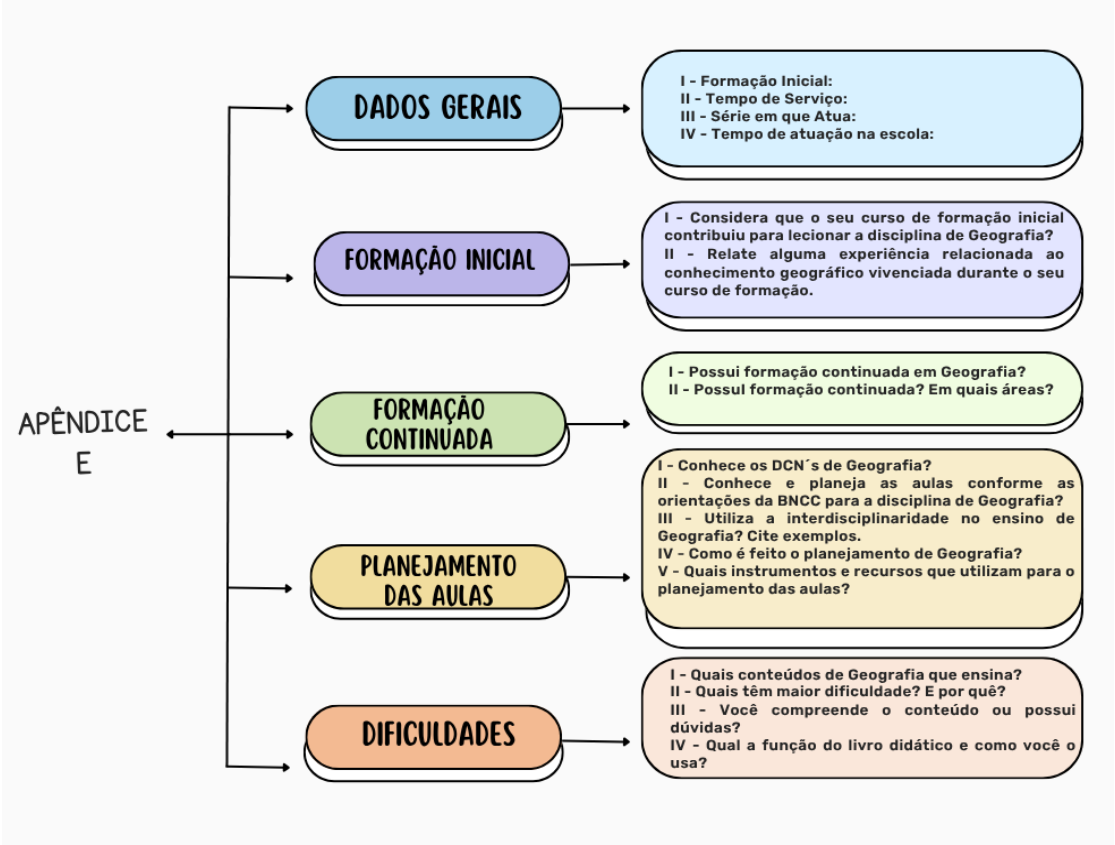
Os dados apresentados indicam que, até 2017, a escola obteve resultados superiores às metas estabelecidas para o período. Os resultados posteriores devem ser analisados considerando os impactos provocados pela pandemia de COVID-19 sobre o funcionamento das escolas e sobre os processos de ensino e aprendizagem. Nas duas últimas edições consideradas no gráfico, observa-se uma trajetória de crescimento do indicador da instituição.

Embora os resultados do Ideb não constituam o objeto central desta pesquisa, sua apresentação contribui para a caracterização do contexto educacional da unidade escolar em que a investigação foi realizada. Dessa forma, a análise desenvolvida concentra-se especificamente nas práticas, dificuldades e necessidades formativas dos professores que atuam com o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A geração de dados desta pesquisa foi realizada através de grupo focal, conforme primeira etapa estabelecida na metodologia, auxiliada pela utilização do Apêndice E, que possui perguntas para estimular o momento de conversa. Este apêndice foi dividido em 5 eixos de perguntas, onde buscou conhecer o participante da pesquisa, suas experiências e realidades. Os eixos do apêndice E podem ser observados pelo esquema a seguir:

Figura 7 - Eixos do Apêndice E



Fonte: Elaboração própria (2025)

O primeiro eixo, denominado como “Dados Gerais”, teve por objetivo identificar esse participante da pesquisa quanto à sua atuação profissional. O número amostral foi de 6 participantes.

Quanto ao perfil profissional dos sujeitos da pesquisa (Item I), constatou-se que 100% dos professores possuem formação inicial em Pedagogia e atuam entre o 1º ano do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) e o 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Item III). Em relação ao tempo total de serviço

na docência (Item II), a média apurada foi de 21,5 anos. Já quanto ao tempo de atuação na escola locus da investigação (Item IV), a média obtida foi de 16,5 anos. De modo geral, constata-se que o corpo docente construiu a maior parte de sua trajetória profissional na EEEFM Maria Aurora do Nascimento.

Essa permanência prolongada na mesma instituição evidencia a estabilidade do quadro docente e dialoga com as discussões de Vieira (2019) acerca de como o tempo de carreira e a fixação na escola influenciam o desenvolvimento profissional, a consolidação dos saberes e os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Estes dados podem ser conferidos conforme tabela a seguir:

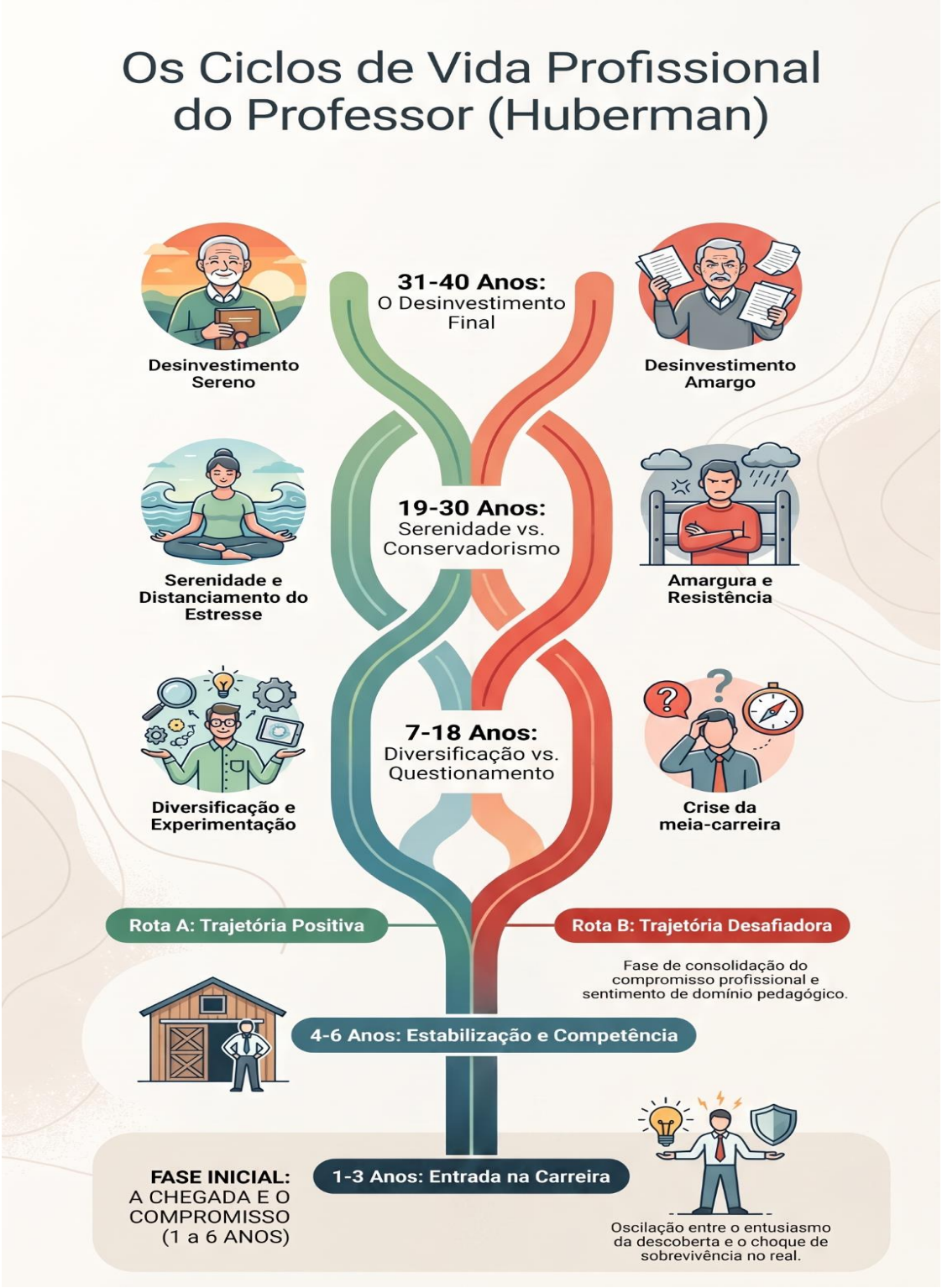
Quadro 1 - Dados gerais dos participantes da pesquisa

Participante	I - Formação inicial	II – Tempo de serviço	III – Série que atua	IV – Tempo de atuação na escola
P1	Pedagogia	23 anos	1º ano - CBA I	10 anos
P2	Pedagogia	15 anos	2º ano - CBA II	15 anos
P3	Pedagogia	27 anos	3º ano	27 anos
P4	Pedagogia	28 anos	2º ano - CBA II	24 anos
P5	Pedagogia	13 anos	5º ano	03 anos
P6	Pedagogia	23 anos	4º ano	20 anos

Fonte: Elaboração própria (2025)

Apoiados no trabalho de Huberman (1995), compreendemos que o desenvolvimento do(a) professor(a) é um processo contínuo e muito dinâmico. Esse processo é marcado por fases que se transformam conforme o tempo de serviço deste profissional. O esquema a seguir descreve essas fases e suas características.

Figura 8 - Os ciclos de vida profissional do professor segundo Huberman

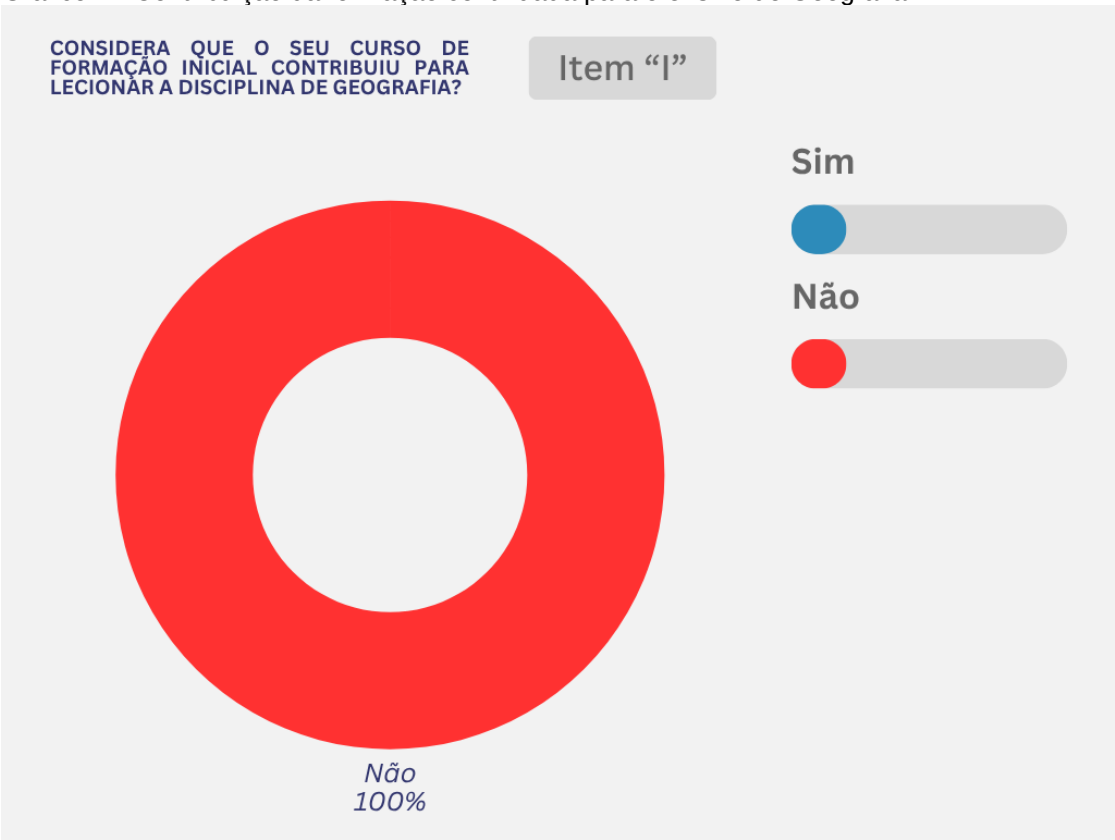


Fonte: Imagem gerada por inteligência generativa com base nos dados de Huberman (1995)

O Segundo Eixo da pesquisa, denominado “Formação Inicial”, buscou compreender os pressupostos do “por que ensinar” e foi constituído por dois itens analíticos. O primeiro item (I) foi sistematizado na forma de gráfico a partir do seguinte questionamento diretivo: *“Considera que o seu curso de formação*

inicial contribuiu para lecionar a disciplina de Geografia?”. O resultado consta a seguir:

Gráfico 2 - Contribuição da formação continuada para o ensino de Geografia



Fonte: Elaboração própria (2025)

Os resultados obtidos indicam que os professores participantes da pesquisa manifestam dificuldades no desenvolvimento pedagógico dos conteúdos geográficos, o que pode estar associado a uma fragilidade na articulação entre os saberes teóricos e a especificidade da Geografia escolar. Outra leitura possível sinaliza a percepção docente de que os cursos de formação inicial pouco ou nada contribuíram para sua atuação nessa disciplina. Esta, uma constatação complexa, mas recorrente no debate sobre o ensino nos anos iniciais.

Essa fragilidade dialoga diretamente com as reflexões de Morais (2014), ao destacar que:

> “Muitas das lacunas e dificuldades na prática cotidiana dos professores são reflexos de problemas herdados ainda na formação inicial, na qual a relação entre teoria e prática e o tratamento dispensado às

> metodologias específicas do ensino de Geografia necessitam ser mais valorizados".

Ainda no Segundo Eixo, o item II buscou aprofundar a discussão durante o grupo focal por meio da seguinte proposta: *"Relate alguma experiência relacionada ao conhecimento geográfico vivenciada durante o seu curso de formação"*. As respostas resumidas demonstraram uma marcante ausência de memórias formativas significativas: os Professores 1 e 6 afirmaram não ter experiências a relatar; o Professor 2 relatou não se recordar de nenhuma vivência; o Professor 5 indicou que a única experiência marcante ocorreu no âmbito do estágio supervisionado; enquanto os Professores 3 e 4 optaram por não se manifestar.

A análise articulada dos dois itens corrobora a perspectiva de que persistem lacunas expressivas na formação inicial dos professores pedagogos no que tange ao ensino de Geografia. Como aponta Morais (2014), o esvaziamento das vivências geográficas ao longo da graduação reflete a necessidade urgente de reformulações nos processos formativos e da oferta de ações de formação continuada que auxiliem os docentes na condução de sua prática profissional cotidiana.

O Terceiro eixo, denominado "Formação Continuada", teve por objetivo saber quais eram as formações continuadas realizadas pelos professores participantes e buscar entender qual a demanda por aprofundamento na formação na área das Ciências Humanas, especialmente em Geografia.

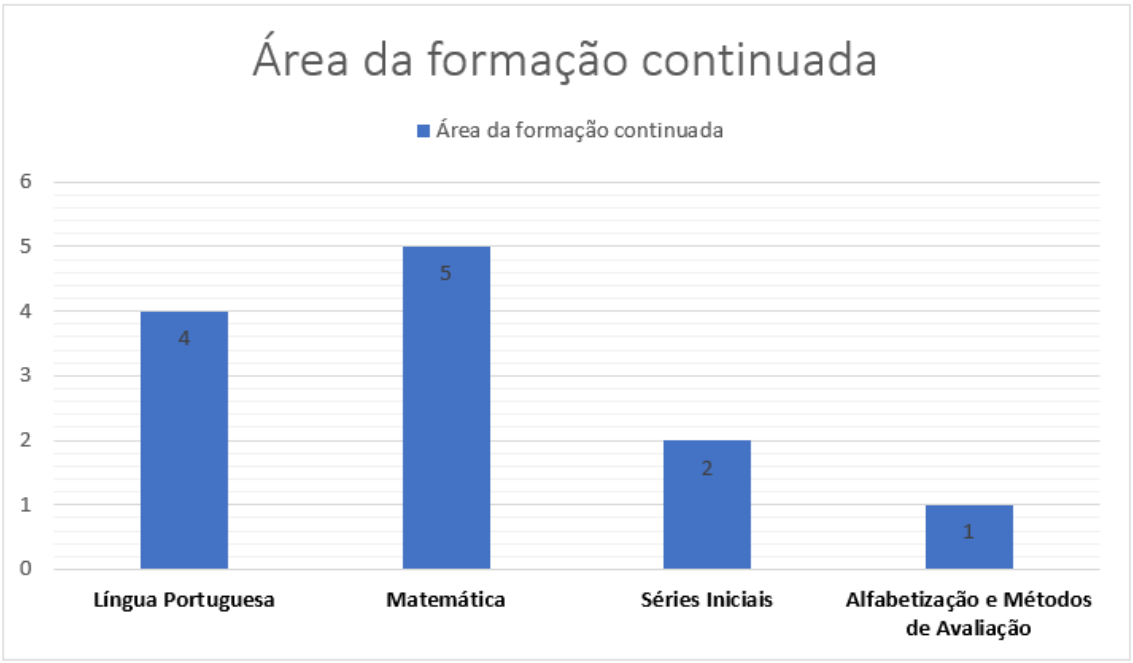
O primeiro item deste eixo (I) era composto por uma pergunta: *Possui formação continuada em Geografia?* Todos os participantes foram unânimes em responder que não possuíam. Essa ausência reflete uma lacuna histórica na formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Frequentemente, a formação inicial em Pedagogia dedica reduzida carga horária aos conteúdos específicos e às metodologias do ensino das Ciências Humanas, o que exige uma formação continuada que raramente é ofertada ou buscada nessa área. Conforme aponta Callai (2005), a formação em Geografia nos anos iniciais costuma ser secundarizada frente ao foco quase exclusivo na alfabetização e na matemática, gerando nos docentes uma lacuna pedagógica para trabalhar o raciocínio espacial e os conceitos geográficos com as crianças.

O segundo item (II) buscava ao mesmo tempo, encontrar duas respostas. A pergunta deste item era: *Possui formação continuada? Em quais áreas?* Quanto à primeira parte desta pergunta, todos responderam “sim”. A formação continuada, como os cursos de pós-graduação do tipo especialização (*lato sensu*), é quase que realizada por todos os profissionais da educação devido a dois pontos centrais: primeiro pela busca por aperfeiçoar o conhecimento e segundo, e o mais conectado com a realidade, é devido ao incremento financeiro aos ganhos mensais, devido que quase todas as secretarias de educação, sejam municipais e estaduais, possuírem essa possibilidade em seus planos de cargos e carreira. Em quase todos os casos, a situação financeira é a decisiva para a realização destas formações continuadas.

Sobre essa dinâmica, Gatti et al. (2019) analisam que as políticas de valorização do magistério atreladas aos planos de cargos, carreiras e salários impulsionam os docentes a buscarem cursos de pós-graduação, já que a progressão funcional por titulação assegura melhorias salariais diretas nas redes públicas. Todavia, os autores ponderam que esse movimento de busca por titulação continuada muitas vezes é movido pelo estímulo da remuneração e pelas facilidades de acesso às ofertas formativas disponíveis no mercado, sem que haja, necessariamente, uma articulação com as reais demandas pedagógicas da prática em sala de aula ou com o aprofundamento das especificidades das áreas do conhecimento.

A segunda parte da pergunta deste item II do terceiro eixo buscou saber quais áreas se deram a formação continuada dos professores participantes da pesquisa. O gráfico abaixo indica quantas vezes cada área de formação foi citada de forma livre. Vejamos:

Gráfico 3 - Formação continuada dos participantes



Fonte: Elaboração própria (2025)

Os dados obtidos conforme gráfico anterior reforçam a percepção de que a visão dos profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental é que somente é essencial a formação continuada nas áreas em que estes são cobrados com maior ênfase. Seja por demanda interna das escolas ou pela cobrança frequente da mantenedora, as áreas da Matemática e da Língua Portuguesa são as mais procuradas para aprofundamento pós formação inicial.

Essa centralidade nas áreas de Linguagens e Matemática reflete o impacto direto das avaliações externas em larga escala no cotidiano escolar. Como analisa Menegão (2016), a pressão institucional pelo cumprimento de metas e pelos índices de desempenho induz ao fenômeno do estreitamento curricular — ou seja, a concentração dos esforços formativos e das práticas pedagógicas nas disciplinas testadas, reduzindo a relevância dada aos saberes das Ciências Humanas e da Natureza no desenvolvimento integral dos estudantes.

O quarto eixo trata do planejamento das aulas de Geografia. Composto por cinco itens (I a V), este eixo procurou investigar como os professores pesquisados desenvolvem seus planejamentos e quais ferramentas e recursos pedagógicos utilizam no cotidiano escolar.

O item **I** teve como estímulo o questionamento: *Conhece as DCNs de Geografia?* A resposta dos participantes foi unânime: um firme “sim”, reforçado por comentários sobre a relevância dessas diretrizes para a estruturação do ensino. De forma semelhante, o item **II** questionou: *Conhece e planeja as aulas conforme as orientações da BNCC para a disciplina de Geografia?* obtendo também concordância total entre os docentes.

A apropriação dos documentos curriculares nacionais é indispensável para assegurar a coerência metodológica da prática pedagógica. Contudo, como salientam Castellar (2019) e Cavalcanti (2019), o domínio prescritivo de diretrizes ou normativas não garante, por si só, uma aprendizagem significativa; é fundamental que o professor desenvolva a mediação didática e o raciocínio geográfico, conectando as orientações curriculares ao cotidiano e à realidade dos estudantes

O item III deste eixo desempenhou um papel analítico crucial ao reforçar os achados do item II do eixo anterior. Quando questionados sobre as formações continuadas das quais participaram, as áreas de Matemática e Língua Portuguesa foram predominantemente citadas pelos professores.

Essa centralidade nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática reflete políticas educacionais pautadas por avaliações de larga escala. Diante desse cenário de escassez de capacitações voltadas às Ciências Humanas, evidencia-se a importância da formação continuada como um processo permanente (Callai, 1999). Conforme defende a autora, a formação docente não se encerra na habilitação inicial; exige um movimento contínuo de reflexão sobre a própria prática, sob o risco de o professor reter uma atuação fragmentada e refém de manuais didáticos.

O item “IV” deste quarto eixo procurou entender como os professores participantes da pesquisa planejavam suas aulas de Geografia. Os resultados conforme obtidos no grupo focal e da forma que os participantes responderam, estão evidenciados no quadro a seguir:

Quadro 2 - Como é feito o planejamento de Geografia

PROFESSOR	Como é feito o planejamento de Geografia?
P1	Pesquisa com vídeo, material didático, pesquisas na internet.
P2	Eu sigo os conteúdos dos livros fazendo adaptações das atividades.
P3	Levando em conta os conhecimentos que o aluno já tem. Utilizando textos, vídeos, globo.
P4	Considerando conhecimento prévio dos alunos, vídeos, mapas, maquetes.
P5	O planejamento de Geografia é feito com base no conteúdo que precisa ser trabalhado no mês, com revisão a cada semana com as devidas adaptações conforme da avaliação.
P6	Pesquisa na internet, laboratório de informática e atividades do livro do aluno, pesquisa e atividades impressas - paradidáticas.

Fonte: Elaboração própria (2025)

A análise das respostas contidas no Quadro 2 revela duas abordagens centrais no planejamento docente: a valorização do conhecimento prévio do aluno (destacada por P3 e P4) e a forte dependência de recursos tecnológicos e do livro didático (evidenciada por P1, P2 e P6).

A consideração dos saberes prévios dos estudantes vai ao encontro das proposições de Straforini (2001), que defende uma Geografia Escolar ancorada no cotidiano e na espacialidade vivida pelo aluno. Ao partir daquilo que o estudante já conhece, a construção de conceitos geográficos como espaço, paisagem e território torna-se mais concreta e funcional.

Por outro lado, nota-se que o livro didático e as pesquisas na internet figuram como os principais alicerces do planejamento (P1, P2, P6). Conforme adverte Vesentini (2004), embora o livro didático seja um instrumento indispensável de apoio à prática docente, a sua utilização acrítica pode transformar o planejamento em mera reprodução de conteúdos sequenciais, limitando o protagonismo do professor na mediação da aprendizagem. Ademais, a presença de recursos visuais e cartográficos — como vídeos, mapas, globos

e maquetes (P3, P4 e P6) — demonstra o esforço dos docentes em diversificar as linguagens no ensino da Geografia, fator indispensável para o letramento cartográfico e para a espacialização de fenômenos (Simielli, 2018).

O item V do quarto eixo finaliza a análise deste bloco investigando a dimensão operacional e instrumental da prática docente: "Quais instrumentos e recursos utilizam para o planejamento das aulas?". Os dados sintetizados no Quadro 3 a seguir evidenciam a diversidade de materiais pedagógicos e suportes didáticos empregados pelos professores no cotidiano escolar:

Quadro 3 – Recursos utilizados no planejamento de Geografia

PROFESSOR	**Quais instrumentos e recursos utilizam para o planejamento das aulas?**
P1	Mapa, globo, vídeos, pesquisa na internet.
P2	Datashow, jogos pedagógicos, sala de informática, livro didático.
P3	Com imagens, textos, levando o aluno a participar.
P4	Globo, mapa.
P5	Plano de Curso e Referencial Curricular e livros didáticos de diferentes editoras e pesquisa na internet para absorção de melhor didática possível para a aula.
P6	Mapas, livros, materiais impressos, trabalhos em grupo e atividades do livro didático.

Fonte: Elaboração própria (2025)

No âmbito dos recursos clássicos da Ciência Geográfica, observa-se a presença expressiva de mapas e globos terrestres (P1, P4 e P6). A permanência desses materiais é vital para o ensino de Geografia, visto que a linguagem cartográfica não é apenas um recurso ilustrativo, mas um instrumento metodológico central para a construção do pensamento espacial. Conforme preconiza Simielli (2018), a alfabetização cartográfica é o caminho para superar a mera localização de fenômenos e formar um leitor crítico de mapas, capaz de

interpretar, correlacionar e analisar criticamente as dinâmicas da realidade geográfica.

Em paralelo, constata-se a incorporação frequente de recursos tecnológicos e audiovisuais, tais como *datashow*, vídeos, pesquisas na internet e o uso da sala de informática (P1 e P2). A utilização dessas mídias reflete a busca dos docentes por metodologias que aproximem o conteúdo geográfico das dinâmicas visuais contemporâneas. Sob a ótica de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), o trabalho com a linguagem visual e com recursos audiovisuais no ensino de Geografia amplia as possibilidades de mediação didática, permitindo aos estudantes ler, interpretar e problematizar paisagens e fenômenos que vão além de sua realidade imediata.

Outro aspecto relevante é a articulação entre as diretrizes oficiais (Plano de Curso e Referencial Curricular) e a consulta a livros didáticos de múltiplas editoras (P5 e P6). O relato de P5 demonstra uma postura reflexiva ao buscar diversificar as fontes bibliográficas na internet com o intuito de obter a "melhor didática possível para a aula". Essa atitude contrapõe-se ao uso passivo e exclusivo do livro didático — problema problematizado por Vesentini (2004), que adverte contra a transformação do manual escolar no único direcionador da prática docente —, evidenciando a busca por autonomia na seleção e adaptação dos conteúdos.

Como destaca Sales (2024), por se tratar de uma ciência ampla e multiescalar, a Geografia demanda a mobilização de uma multiplicidade de procedimentos e materiais de apoio didático. A autora defende que a diversificação dos recursos metodológicos é imprescindível para viabilizar a aprendizagem significativa na Educação Básica, conectando a teoria à percepção prática dos fenômenos socioambientais e espaciais.

Por fim, essa perspectiva vai ao encontro das preocupações expressas por P3 e P6 quanto ao uso de estratégias interativas, como jogos pedagógicos, trabalhos em grupo e materiais que estimulem a participação ativa do aluno. Esses diversos instrumentos demonstram que o planejamento dos professores investigados não se alicerça em um único recurso, mas busca na combinação de linguagens, como as impressas, digitais, cartográficas e lúdicas, os caminhos para efetivar a mediação pedagógica em sala de aula.

O quinto eixo dedica-se a analisar as dificuldades no ensino de Geografia, buscando compreender os desafios conceituais, metodológicos e operacionais vivenciados pelos professores participantes no cotidiano da Educação Básica, aqui especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estruturado em quatro itens (I a IV), este eixo objetiva mapear a amplitude dos temas lecionados, identificar as principais barreiras pedagógicas enfrentadas e examinar a relação dos docentes com o domínio conceitual e o uso do livro didático.

O item I inicia essa reflexão mapeando quais conteúdos de Geografia são efetivamente lecionados pelos sujeitos da pesquisa. Em seguida, o item II avança no diagnóstico analítico ao questionar quais desses conteúdos apresentam maior grau de dificuldade no processo de ensino-aprendizagem e quais as justificativas docentes para esses entraves. O item III problematiza a dimensão da autoavaliação e da segurança teórica dos professores, indagando se compreendem integralmente os conteúdos que ministram ou se possuem dúvidas conceituais. Por fim, o item IV analisa o papel atribuído ao livro didático na superação ou mediação dessas dificuldades, investigando a função que esse instrumento exerce e a maneira como é operacionalizado na prática pedagógica.

A discussão sobre as dificuldades no ensino geográfico insere-se no campo da Didática da Geografia e da formação docente. Como ponderam Cavalcanti (2012) e Callai (2005), o ensino da Geografia exige a superação de práticas meramente descritivas e de memorização, demandando a apreensão de conceitos abstratos e espacializados — tais como paisagem, lugar, território e rede. Diante da complexidade desses conceitos e da heterogeneidade das turmas, a identificação dos obstáculos epistemológicos e didáticos enfrentados pelos professores constitui passo fundamental para diagnosticar as lacunas da formação inicial e orientar ações futuras de formação continuada.

Para compreender a amplitude do ensino de Geografia praticado pelos professores investigados, o item I deste quinto eixo partiu da seguinte indagação: "Quais conteúdos de Geografia que ensina?". As respostas obtidas revelam a abrangência temática trabalhada no cotidiano escolar, conforme sistematizado no Quadro a seguir.

Quadro 4 - Conteúdos ensinados em Geografia

PROFESSOR	Quais conteúdos de Geografia que ensina?
P1	Localização, lateralidade.
P2	Formas de moradias, leitura de paisagens, uso dos meios de transportes, comunicação, localização e orientação espacial e a relação entre as atividades humanas e impactos ambientais.
P3	Diversidade cultural, pontos cardeais, cidade x campo, recursos naturais.
P4	Recursos naturais, cidade, campo, paisagem em tempos diferentes.
P5	Modernização dos setores da economia, trabalho e inovação tecnológica, os tipos de vegetação, relevo e hidrografia do Brasil, dinâmica populacional brasileira, distribuição da população brasileira, as regiões do Brasil, os três poderes, diferenças étnico-culturais e desigualdades sociais no Brasil, mapas e imagens de satélite.
P6	Localização, mapa mundi, globo terrestre, formação e divisão do território brasileiro, territórios e regiões, limites, natureza e meio ambiente, os relevos, rios, climas.

Fonte: Elaboração própria (2025)

A análise das respostas permite identificar que os conteúdos abordados pelos docentes abrangem diferentes categorias teóricas e metodológicas da Geografia Escolar, podendo ser agrupados em quatro grandes eixos temáticos.

Alfabetização Cartográfica, Orientação e Representação Espacial: A preocupação com a espacialização e a orientação é recorrente nas falas de P1, P2, P3, P5 e P6, englobando temas como lateralidade, pontos cardeais, localização, leitura de paisagens, limites, mapa-múndi, globo terrestre e imagens de satélite. A presença desses conteúdos reflete a busca pelo desenvolvimento do raciocínio espacial desde os anos iniciais, essencial para a construção do letramento cartográfico (Simielli, 2018).

Geografia Física e Dinâmicas Socioambientais: Os elementos da natureza e suas interações com a ação humana foram destacados por P2, P3, P4, P5 e

P6, abrangendo o estudo de recursos naturais, vegetação, relevo, hidrografia, clima e os impactos ambientais decorrentes das atividades humanas. Essa abordagem integrada articula-se com a necessidade de desenvolver no estudante a consciência socioambiental e o entendimento da natureza como espaço transformado pelo trabalho (Cavalcanti, 2012).

Geografia Humana, Econômica e Organização do Espaço: A relação entre campo e cidade, os setores da economia, a modernização, os meios de transporte e comunicação, bem como as transformações da paisagem ao longo do tempo, figuram nas respostas de P2, P3, P4 e P5. Tais conteúdos conectam-se à compreensão das dinâmicas de produção e organização do espaço geográfico, permitindo que o aluno perceba a articulação entre as escalas local e global.

População, Território e Diversidade Socioespacial: Por fim, as temáticas relacionadas à formação e divisão do território brasileiro, à dinâmica populacional, às regiões do país, à diversidade cultural, às desigualdades sociais e à organização política (três poderes) foram enfatizadas especialmente por P3, P5 e P6. A inclusão desses temas evidencia o compromisso pedagógico com a formação cidadã, incentivando o respeito à diversidade e o reconhecimento das contradições socioespaciais do país.

Como pontua Melo (2023), ao analisar o panorama do ensino de Geografia nos anos iniciais, a seleção dos conteúdos escolares reflete diretamente os desafios do trabalho docente diante da necessidade de articular saberes conceituais complexos à realidade cognitiva dos estudantes. Para a autora, a construção do conhecimento geográfico exige superar a mera apresentação temática ou descritiva, oportunizando experiências pedagógicas que permitam ao aluno compreender o espaço geográfico como uma construção social e dinâmica.

Constata-se, portanto, que a relação de conteúdos citados pelos professores contempla dimensões basilares do ensino de Geografia na Educação Básica. Essa diversidade temática estabelece a base para compreendermos, nos itens subsequentes, onde se concentram os maiores desafios e fragilidades pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem desses objetos do conhecimento.

Após identificar o rol de conteúdos lecionados na prática docente, o item II investigou as barreiras pedagógicas associadas a esses temas a partir do seguinte questionamento: "Quais têm maior dificuldade? E por quê?". As respostas dos docentes participantes estão organizadas no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 — Conteúdos de maior dificuldade para os professores

PROFESSOR	Quais têm maior dificuldade? E por quê?
P1	- (Não respondeu)
P2	Localização e orientação espacial (os alunos têm dificuldades para identificar direita, esquerda, etc.).
P3	Pontos cardeais. Preciso de um conhecimento maior na área.
P4	- (Não respondeu)
P5	Nenhum.
P6	Eu não tenho dificuldade, mas para os alunos são conteúdos complexos que precisam de muita explicação e materiais visuais para auxiliar a compreensão.

Fonte: Elaboração própria (2025)

A análise das justificativas e dos conteúdos sinalizados como problemáticos revela três aspectos centrais que marcam o cotidiano da sala de aula:

Abstração e Raciocínio Espacial nos Anos Iniciais: As maiores dificuldades relatadas por P2 e P3 concentram-se na orientação, localização espacial e pontos cardeais. Esses conceitos demandam um nível de abstração e descentração que muitas vezes exige o desenvolvimento prévio da lateralidade e do esquema corporal no aluno. A fala de P2 de que *"os alunos têm dificuldades para identificar direita, esquerda, etc."* ilustra a complexidade da transição do espaço vivido/corporal para o espaço representado. Segundo Castellar (2019), o aprendizado do raciocínio espacial não ocorre de forma espontânea; ele requer um processo contínuo de alfabetização cartográfica mediado por representações concretas e vivenciais.

A Necessidade de Mediação e Linguagens Visuais: A ponderação feita por P6 traz um importante diagnóstico sobre a natureza dos conteúdos geográficos na Educação Básica: embora o professor sinta domínio do assunto, reconhece que para os estudantes trata-se de *"conteúdos complexos que*

precisam de muita explicação e materiais visuais para auxiliar a compreensão". Esse relato reforça as discussões de Melo (2023), ao evidenciar que o ensino de Geografia não se reduz à exposição verbal dos fatos, mas exige a mediação pedagógica ancorada em suportes visuais, como maquetes, mapas e recursos de imagem, capazes de tornar o conhecimento geográfico inteligível e dinâmico.

Lacunas na Formação Docente e Segurança Conceitual: Um elemento analítico de extrema relevância surge na resposta de P3, que justifica a dificuldade no ensino de pontos cardeais afirmando: *"Preciso de um conhecimento maior na área"*. Essa autodeclaração de fragilidade teórica/metodológica evidencia os limites da formação inicial, sobretudo quando o ensino de Geografia nos anos iniciais é assumido por pedagogos sem a devida especialização nas especificidades da Ciência Geográfica. Conforme adverte Callai (1999), a falta de aprofundamento nos conceitos estruturantes da Geografia pode comprometer a mediação em sala de aula, gerando insegurança no docente e reforçando uma abordagem fragmentada do espaço.

Por outro lado, as omissões constatadas (P1 e P4) e a afirmação de ausência de dificuldades por P5 indicam posturas distintas quanto à autoavaliação da prática. Enquanto para P5 o planejamento estruturado supre as demandas de conteúdo, a ausência de resposta por parte de outros participantes pode sinalizar uma resistência em expor limitações pedagógicas ou a falta de um hábito reflexivo sistemático sobre os entraves do cotidiano escolar.

Dando continuidade ao diagnóstico dos desafios no ensino geográfico, o item III buscou aprofundar a dimensão da autoavaliação e da segurança teórica dos docentes em relação aos objetos do conhecimento que lecionam. Para além da identificação de quais conteúdos são mais complexos para os alunos, fez-se necessário problematizar a percepção que o próprio professor tem sobre o seu nível de domínio conceitual. Para tanto, aplicou-se a seguinte indagação aos participantes: *"Você compreende o conteúdo ou possui dúvidas?"*.

As declarações obtidas encontram-se organizadas no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 — Autoavaliação docente sobre a compreensão e o domínio dos conteúdos lecionados

PROFESSOR	Você compreende o conteúdo ou possui dúvidas?
P1	Sim! Não tenho dúvidas
P2	Não tenho dúvidas.
P3	Compreendo. Quando tenho dúvidas eu pesquiso, vejo vídeos.
P4	Compreendo.
P5	Compreendo bem os conteúdos.
P6	Não.

Fonte: Elaboração própria (2026)

A reflexão sobre a própria prática e sobre o grau de domínio dos saberes escolares constitui um elemento central na constituição da identidade e da autonomia docente (Tardif, 2014). Ao analisar as respostas reunidas no Quadro 6, percebe-se um panorama variado quanto ao sentimento de segurança conceitual dos professores, sinalizando diferentes posturas diante dos saberes geográficos:

Autonomia com Estratégia de Pesquisa e Estudo Permanente: O relato de P3 destaca-se por explicitar uma postura proativa e reflexiva frente aos limites do próprio conhecimento. Ao afirmar que *"Quando fico em dúvida eu pesquiso, vejo vídeos"*, o docente reconhece que a preparação pedagógica exige um esforço contínuo de investigação e autoformação. Essa atitude encontra respaldo na perspectiva de Freire (1996), ao postular que a consciência do inacabamento do saber é a força motriz que impulsiona a busca contínua pelo aprimoramento pedagógico. Ademais, essa busca ativa por novos meios e linguagens corrobora o pensamento de Theves e Kaercher (2022), ao enfatizarem que o ensino de Geografia nos anos iniciais exige do docente uma postura investigativa e atenta, capaz de articular leituras de mundo diversas diante da abundância informacional contemporânea.

Declaração de Plena Segurança Conceitual: As respostas de P1, P2, P4 e P5 alinham-se na afirmação de que compreendem os conteúdos e não possuem dúvidas. Essa percepção de segurança pode indicar familiaridade com tópicos considerados básicos ou a sustentação proporcionada pelo uso de materiais didáticos estruturados. Todavia, como ponderam Theves e Kaercher

(2022), o ensino de Geografia na infância não se reduz à transmissão de conteúdos simplificados ou à rotina escolar; ele exige a ampliação das escalas de análise do aluno, articulando a vivência local do estudante às dinâmicas socioespaciais mais amplas para promover uma verdadeira alfabetização e consciência geográfica.

Reconhecimento da Fragilidade Epistemológica e Necessidade de Formação: Em contraposição aos demais, o relato objetivo de P6 (*"Não"*) evidencia a assunção explícita da falta de compreensão ou da existência de incertezas conceituais para com a disciplina. Essa declaração expõe as lacunas reais da formação inicial — em especial no âmbito da Pedagogia —, na qual o tempo destinado aos saberes específicos da ciência geográfica muitas vezes é reduzido. Como advertem Cavalcanti (2012) e Theves e Kaercher (2022), a ausência de um domínio conceitual sólido fragiliza a transposição didática, reiterando a premência de pesquisas e ações de formação continuada que capacitem os professores a construírem um espaço pedagógico reflexivo e qualitativamente fundamentado.

A análise dessas respostas confirma que a segurança do professor transita entre a percepção de autossuficiência, o reconhecimento de limitações atenuadas pela pesquisa autônoma e a constatação de fragilidades conceituais que demandam ações estruturadas de formação continuada.

Outro aspecto fundamental para a compreensão das dinâmicas do ensino de Geografia nos anos iniciais refere-se ao papel desempenhado pelos materiais de apoio e mediação didática. O livro didático, em especial, assume posição de destaque na rotina escolar, atuando muitas vezes como a principal referência conceitual e metodológica para o docente. Diante disso, o Item IV investigou a concepção dos professores sobre a finalidade desse recurso e a forma como ele é concretamente incorporado ao fazer pedagógico, por meio da indagação: *"Qual a função do livro didático e como você o usa?"*.

As manifestações obtidas foram sistematizadas no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 - Compreensão do conteúdo ensinado

PROFESSOR	Você compreende o conteúdo ou possui dúvidas?
P1	A função de expor o conteúdo. Tenho como ponto de partida para o planejamento.
P2	Na disciplina de Geografia eu uso muito o livro e algumas vezes realizo algumas adaptações das atividades, adequando à realidade dos nossos alunos.
P3	Auxiliar. Leio o conteúdo com a turma, incentivo eles a dar opinião e analisar as imagens dos livros.
P4	*Auxiliar, leitura, interpretação.*
P5	Utilizo o livro didático para início das pesquisas para planejamento e como um dos instrumentos de aprendizagem em sala de aula.
P6	Auxiliar os conteúdos. Uso como leitura e interpretação, as atividades são no quadro ou impressa.

Fonte: Elaboração própria (2025)

A partir da leitura reflexiva das respostas reunidas no Quadro 7, sobressaem detalhes importantes no modo como o material impresso é significativamente apropriado pelos sujeitos da pesquisa:

Livro Didático como Guia do Planejamento Didático: Os depoimentos de P1 e P5 evidenciam a centralidade do livro como balizador do trabalho pedagógico prévio. Ao afirmarem que o utilizam como "ponto de partida" ou "início das pesquisas para planejamento", os professores demonstram recorrer ao manual para organizar a sequência dos conteúdos e delimitar a abordagem conceitual. Como pondera Straforini (2018), o livro didático atua historicamente como um dos principais estruturadores do currículo praticado em sala de aula, orientando a seleção temática do professor. Contudo, Theves e Kaercher (2022) alertam para a necessidade de o docente não se tornar refém da estrutura rígida das coleções, utilizando o material como um mediador e não como o definidor exclusivo dos caminhos da aprendizagem.

Mediação Crítica e Adequação à Realidade do Aluno: O relato de P2 destaca-se pelo movimento de recontextualização ao ponderar que *"algumas vezes realizo algumas adaptações das atividades, adequando à realidade dos*

nossos alunos". Essa postura sinaliza o reconhecimento de que os manuais didáticos, por apresentarem uma escala nacional ou regional genérica, nem sempre contemplam as especificidades do espaço vivido pelas crianças. De acordo com Cavalcanti (2012), o ensino geográfico ganha sentido quando o professor estabelece pontes entre os conceitos teóricos do livro e o lugar de vivência dos alunos, promovendo o raciocínio espacial a partir da realidade concreta.

Recurso Auxiliar e Leitura Mediada em Sala de Aula: A grande maioria dos docentes (P3, P4, P5 e P6) define a função do livro como "auxiliar", associando o seu uso cotidiano a práticas de *"leitura e interpretação"* coletivas. Notadamente, P3 agrega valor ao processo ao explicitar que incentiva os alunos a *"dar opinião e analisar as imagens dos livros"*. A valorização da linguagem visual pelo professor P3 vai ao encontro das discussões de Theves e Kaercher (2022), que destacam a iconografia presente nos livros didáticos de Geografia como um potente recurso pedagógico para instigar a leitura de mundo e o desenvolvimento do pensamento crítico na infância, indo além do mero exercício mecânico de cópia ou memorização.

De modo geral, as respostas revelam que o livro didático é percebido preponderantemente como uma ferramenta de apoio essencial e democrática, que transita entre a função de guia curricular e a de suporte para o desenvolvimento da leitura e interpretação no espaço da sala de aula.

3.1 Construção e organização do Guia Pedagógico de Geografia

A elaboração do Guia Pedagógico de Geografia buscou conectar as metas da pesquisa e sua fundamentação teórica aos desafios concretos relatados pelos professores participantes. Desse modo, o produto educacional distancia-se de uma concepção meramente abstrata ou externa à realidade estudada; ele se consolida como uma proposição que emerge, de forma legítima, dos diálogos e reflexões construídos durante a investigação.

A escuta aos professores revelou marcas profundas de suas trajetórias formativas e de suas práticas pedagógicas na Geografia Escolar, sinalizando a urgência de acolher esses profissionais em espaços de partilha e

fundamentação teórica. Diante da pluralidade exigida na atuação dos anos iniciais, este Guia foi pensado como um suporte sensível, que busca robustecer o repertório geográfico desses docentes e apoiar o desenho de práticas pedagógicas mais intencionais e sintonizadas com o olhar espacial.

Nesse sentido, a elaboração do produto partiu da compreensão de que a formação para o ensino de Geografia não deve se limitar à apresentação de conteúdos ou à disponibilização de atividades prontas para serem reproduzidas em sala de aula. Tornou-se necessário pensar em uma proposta que possibilitasse ao professor compreender conceitos, refletir sobre diferentes formas de leitura do espaço geográfico e estabelecer relações entre os conhecimentos da Geografia e as situações presentes em sua prática docente.

Assim, o Guia Pedagógico de Geografia foi concebido como uma proposta de formação continuada destinada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seu objetivo consiste em contribuir para a ampliação dos conhecimentos geográficos dos docentes e oferecer possibilidades de articulação entre os fundamentos da ciência geográfica e o ensino desenvolvido nesse nível de escolarização.

É importante sublinhar que este material não almeja formar geógrafos ou competir com a formação inicial em Pedagogia. Sua essência reside em reconhecer as particularidades desse campo e oferecer um suporte amigo, que conecte os conceitos geográficos fundamentais ao dia a dia dos anos iniciais, respeitando o fazer pedagógico característico desse segmento.

A organização do Guia também foi pensada como um processo de crescimento gradual. Os temas avançam em espiral: começam discutindo o papel do ensino de Geografia e progridem em direção às linguagens e representações do espaço. Cuidou-se para que cada módulo estivesse entrelaçado ao anterior, garantindo uma narrativa coesa e integrada.

Assim, o Guia se materializou em oito módulos fundamentais. Cada um deles foi desenhado com um triplo propósito: apresentar os fundamentos teóricos de maneira acessível, costurar esses saberes com o contexto vivido na escola e propor espaços de reflexão que transformem a teoria em prática viva.

A estrutura geral do produto e os temas abordados em cada módulo são apresentados no quadro a seguir. O Quadro 8 apresenta a organização geral do

Guia Pedagógico de Geografia, indicando os módulos que compõem o produto e os respectivos temas abordados ao longo do percurso formativo.

Quadro 8 – Organização dos módulos do Guia Pedagógico de Geografia

Módulo	Tema
1	Fundamentos da Geografia escolar nos Anos Iniciais
2	Espaço vivido, lugar e paisagem.
3	Alfabetização cartográfica: lateralidade, localização, orientação e representação do espaço.
4	Natureza, sociedade e biogeografia.
5	Geografia rural e urbana.
6	Geografia econômica: produção, trabalho e consumo.
7	Geografia regional.
8	Ensinar Geografia na prática: articular conhecimentos e construir propostas de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria (2026)

A arquitetura dos módulos desenha um percurso formativo progressivo, garantindo que os saberes caminhem juntos, longe de qualquer isolamento. Ao longo do Guia, as discussões se entrelaçam e ganham corpo gradativamente, alargando os horizontes sobre o espaço geográfico e seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse caminhar tem início com um convite à reflexão sobre a própria Geografia e sua relevância na formação dos estudantes desde a infância escolar. No primeiro módulo, o propósito é assentar as bases para os diálogos futuros, desfazendo a antiga visão de uma Geografia pautada na mera memorização de nomes ou dados isolados.

Com esse alicerce construído, o segundo módulo volta-se para a bagagem de vida dos estudantes, trazendo à cena os conceitos de lugar e paisagem. Essa escolha metodológica parte do princípio de que a leitura do mundo deve começar pelos espaços familiares e vividos. Assim, as experiências cotidianas ganham novos sentidos ao se conectarem com as dinâmicas naturais

e sociais, preparando o terreno para que o aluno, mais adiante, consiga compreender escalas mais amplas e complexas.

O terceiro módulo dedica-se à alfabetização cartográfica, desvelando as noções espaciais indispensáveis para que as crianças leiam e representem o mundo. Nesse momento, ganham relevância temas como lateralidade, orientação e localização, trabalhados de forma que os estudantes se apropriem, passo a passo, da linguagem dos mapas.

Na sequência, os blocos IV, V e VI alargam o olhar sobre as geografias geradas pela humanidade. As reflexões cruzam as relações entre natureza e sociedade, as marcas da ação humana na paisagem e as dinâmicas dos espaços rural e urbano. A Biogeografia entra nessa caminhada como um elo integrador, permitindo compreender os elementos naturais em conexão viva, ajudando a pensar como os recursos da Terra se distribuem e como nos relacionamos com eles.

Essa jornada ganha contornos mais amplos no sétimo módulo, voltado à Geografia Regional. Aqui, os conceitos de lugar e paisagem — antes ancorados no entorno imediato dos alunos — são retomados para dialogar com as noções de território, região e regionalização. O estado de Rondônia torna-se a grande referência para esse debate, materializado a partir das Regiões de Planejamento e Gestão instituídas pela legislação estadual. Com isso, busca-se tecer uma ponte direta entre a ciência geográfica e a realidade pulsante vivida por professores e estudantes rondonienses.

Por fim, o Módulo VIII desenha-se como um porto de chegada, um espaço de síntese e encerramento. Diferente dos anteriores, ele não traz novas propostas práticas para a sala de aula. Sua essência é acolher o professor para que ele possa revisitar os saberes partilhados, avaliar os impactos dessa trajetória em seu fazer pedagógico e reconhecer que a formação continuada é um movimento permanente, que transborda as páginas deste Guia.

Em seu conjunto, os oito módulos buscam o equilíbrio sensível entre os fundamentos teóricos da Geografia e o chão da escola vivido pelos professores polivalentes. Mais do que alinhar conteúdo em uma sequência estática, a arquitetura proposta preocupa-se em costurar os temas de forma a fazer sentido no cotidiano escolar.

Para além da escolha dos temas, a construção deste material envolveu o desenho de uma identidade metodológica comum. Essa estrutura interna foi planejada como um fio condutor que acolhe o docente desde a gênese da pesquisa até o momento em que ele se sente seguro para reinventar sua prática na sala de aula.

Assim, cada etapa desdobra-se em momentos específicos de interação, batizados como: *Conexão com a pesquisa*, *Objetivos de aprendizagem*, *Vamos refletir*, *Vamos estudar*, *Organizando as ideias*, *Experimente e produza*, *Aplicando na sala de aula*, *Refletindo sobre a prática* e *Para continuar nosso percurso*. Embora cada módulo guarde suas especificidades, essa espinha dorsal confere unidade e ritmo à formação.

A largada ocorre em **Conexão com a pesquisa**, momento que estreita os laços entre o tema em estudo e a investigação que gerou este produto educacional. Trata-se de um gesto de transparência metodológica, evidenciando que as escolhas teóricas feitas no Guia respondem diretamente às angústias e necessidades reais mapeadas no campo de pesquisa. Na sequência, os **Objetivos de aprendizagem** funcionam como bússolas, indicando os saberes e as compreensões que se pretende cultivar, permitindo ao docente acompanhar seu próprio progresso.

O convite à ação começa em **Vamos refletir**, um espaço de acolhimento que lança provocações e situações-problema do cotidiano escolar. O objetivo é mobilizar a bagagem de experiências que o professor já possui, garantindo que o estudo comece pelas suas próprias certezas e dúvidas pedagógicas. O adensamento teórico acontece em **Vamos estudar**, seção dedicada a clarear os conceitos fundamentais da Geografia e da pedagogia, traduzindo as bases científicas em possibilidades reais para os anos iniciais.

Para assentar o que foi aprendido, a seção **Organizando as ideias** propõe uma pausa para síntese e sistematização, destacando as costuras conceituais centrais para a continuidade da caminhada. Em seguida, o professor é convidado a ser o protagonista em **Experimente e produza**. Trata-se de um convite ao fazer individual — observando, criando ou registrando descobertas em seu *diário de formação*, que se transforma em um valioso memorial de suas autorreflexões.

A transposição para o ambiente escolar ganha forma em **Aplicando na sala de aula**, onde são sugeridos caminhos didáticos flexíveis e sintonizados com o desenvolvimento infantil. Longe de ditar cartilhas ou modelos rígidos, a intenção é oferecer inspirações que possam ser moldadas à identidade de cada turma e realidade escolar.

O ciclo se fecha trazendo o docente de volta ao centro do processo em **Refletindo sobre a prática**, provocando uma autoavaliação sincera sobre mudanças, permanências e desafios em seus planejamentos. Por fim, a seção **Para continuar nosso percurso** lança um olhar para o horizonte, conectando o encerramento do módulo atual às próximas aprendizagens, reafirmando o caráter integrado e progressivo da formação.

Essa engenharia interna foi intencionalmente pensada para afastar o Guia do rótulo de mero repositório de atividades prontas ou manual de consulta fria. Ao entrelaçar a escuta da pesquisa, o estudo conceitual, a experimentação e o retorno à prática, este produto consolida-se como um verdadeiro percurso de formação continuada. Com essa dinâmica, o material consagra o diálogo indissociável entre a pesquisa acadêmica, o conhecimento geográfico e a sensibilidade da práxis docente, onde cada módulo prepara o terreno para as descobertas que virão a seguir.

3.2 Avaliação do Produto Educacional

A validação do Produto Educacional configurou-se como um dos momentos mais ricos da investigação, abrindo espaço para compreender sua real aderência, aplicabilidade e potencial transformador no ensino de Geografia com as crianças. Concluída a escrita do Guia de Formação Continuada, o material foi entregue aos professores participantes. O objetivo foi colher seus olhares sensíveis tanto sobre a estrutura pedagógica da obra quanto sobre a viabilidade de levar essas propostas para o chão da sala de aula.

Essa leitura crítica desdobrou-se por meio de dois caminhos complementares. O primeiro, materializado no instrumento constante no Apêndice F, buscou colher impressões estruturadas a partir de eixos norteadores predefinidos. O segundo, detalhado no Apêndice G, dedicou-se a acompanhar a

transposição prática do material por meio de uma "aula teste". Essa etapa permitiu compreender as escolhas dos professores, as adaptações exigidas pelo contexto local, as reações dos estudantes diante das dinâmicas e as ricas sugestões nascidas da experiência profissional de cada docente.

Tecidas de forma coletiva pelos seis professores parceiros, as respostas do primeiro instrumento foram integradas e revelaram um acolhimento amplamente positivo. Todos os horizontes investigados receberam a validação afirmativa do grupo. De maneira geral, o corpo docente considerou as vivências sugeridas no Guia plenamente adequadas ao universo dos anos iniciais, destacando sua capacidade de nutrir, de forma progressiva, as habilidades e noções espaciais dos alunos.

Um ponto fortemente celebrado pelos participantes foi o compromisso do material com a simplicidade e a acessibilidade dos recursos sugeridos. Essa preocupação ganha contornos de urgência diante das profundas desigualdades estruturais existentes entre as escolas, garantindo que as propostas não sejam vistas como utópicas, mas como caminhos inteiramente maleáveis e realizáveis em diferentes realidades. Sob a mesma perspectiva, o grupo elogiou a centralidade dada ao espaço vivido pelos estudantes, articulando os conteúdos científicos às situações que emergem de suas rotinas.

A avaliação também destacou a potência das atividades em provocar reflexões sobre as transformações das paisagens e a leitura de representações espaciais. Fatores práticos, como a gestão do tempo de aula e a segurança física das crianças durante as dinâmicas, também foram considerados plenamente viáveis.

Desejando transbordar a análise teórica e observar o produto em movimento, a pesquisa buscou compreender como essas propostas se comportariam no cotidiano escolar. Assim, cada professor escolheu uma estratégia sintonizada com o ano em que lecionava e deu vida a ela em sua respectiva turma. Após essa imersão prática, os docentes registraram suas percepções individuais no instrumento do Apêndice G.

Essas experiências de regência abraçaram diferentes etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e mobilizaram saberes de distintos módulos do Guia, desenhando um mosaico de práticas pedagógicas que se encontra sistematizado no Quadro 9.

Quadro 9 – Estratégias selecionadas pelos professores

Professor	Ano escolar	Estratégia selecionada	Módulo
Professor 1	1º ano	*Meu caminho até a escola*	Módulo I
Professor 2	2º ano	*O mapa da nossa sala*	Módulo III
Professor 3	3º ano	*Paisagem de ontem e de hoje*	Módulo II
Professor 4	4º ano	*De onde vem e para onde vai a água?*	Módulo IV
Professor 5	5º ano	*Investigando a produção do espaço*	Módulo I
Professor 6	5º ano	*Lendo e produzindo um mapa do entorno*	Módulo III

Fonte: Elaboração própria (2026)

A diversidade das estratégias selecionadas permitiu avaliar o Produto Educacional em diferentes situações de ensino, envolvendo conteúdos relacionados à percepção e à orientação espacial, à leitura e interpretação das paisagens, à alfabetização cartográfica, à hidrografia e à produção do espaço. Dessa forma, a aula teste possibilitou analisar não apenas a avaliação dos professores sobre o material, mas também a maneira como as propostas foram apropriadas e desenvolvidas em diferentes contextos de sala de aula.

As justificativas apresentadas para a escolha das estratégias evidenciam a valorização da relação entre os conteúdos geográficos e as experiências dos estudantes. Ao escolher a atividade *Meu caminho até a escola*, destinada ao 1º ano, o Professor 1 destacou que a proposta possibilitava trabalhar “a vivência individual com o aprendizado de Geografia de forma afetiva e concreta”. A escolha demonstra a compreensão de que os conhecimentos geográficos podem ser introduzidos a partir de experiências cotidianas, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre suas vivências e os conceitos trabalhados na escola.

Na atividade *O mapa da nossa sala*, o Professor 2 justificou sua escolha pela possibilidade de iniciar o trabalho cartográfico a partir de um espaço conhecido pelos estudantes. Segundo o professor, a representação da sala possibilitava trabalhar noções como lateralidade e diferentes posições dos objetos de forma prática. De maneira semelhante, as demais estratégias foram selecionadas por estabelecerem relações entre os conhecimentos geográficos e situações reconhecidas pelos estudantes, como a transformação de uma paisagem do município, os recursos hídricos próximos à cidade, a feira livre do bairro e o entorno da escola.

Um dos aspectos mais significativos identificados durante a aula teste foi a possibilidade de adaptação das estratégias às características das turmas e aos contextos em que foram desenvolvidas. Embora alguns professores tenham seguido as propostas conforme apresentadas no Guia, outros realizaram modificações a partir das condições e possibilidades identificadas durante o planejamento e a realização das aulas.

O Professor 1, por exemplo, acrescentou uma caminhada no entorno da escola antes da produção dos desenhos sobre o trajeto cotidiano dos estudantes. Segundo o participante, a atividade possibilitou que as crianças observassem “plaquinhas de trânsito, casas e comércios vizinhos”, contribuindo para aguçar a memória visual antes da realização da representação individual.

Na atividade relacionada à representação da sala de aula, o Professor 2 acrescentou uma etapa anterior à produção do mapa, utilizando blocos de montar para representar o espaço em três dimensões. Posteriormente, os estudantes realizaram a representação no papel, passando da organização tridimensional para a bidimensional. A adaptação buscou auxiliar os estudantes na compreensão da visão vertical e da representação cartográfica.

A aproximação das propostas com a realidade local também esteve presente nas adaptações realizadas. Ao desenvolver a atividade *Paisagem de ontem e de hoje*, o Professor 3 substituiu as imagens sugeridas por fotografias antigas da praça central do município. Segundo o professor, essa adaptação tornou a atividade “muito mais marcante”, pois os estudantes reconheceram imediatamente o espaço representado. Da mesma forma, o Professor 5 adaptou a estratégia *investigando a produção do espaço*, direcionando a investigação

para a feira livre de domingo e incentivando os estudantes a pesquisarem a origem dos produtos comercializados.

As adaptações realizadas pelos professores evidenciam que o Guia foi compreendido como um material de apoio à prática pedagógica, e não como um conjunto de procedimentos rígidos a serem reproduzidos. As estratégias puderam ser reorganizadas e contextualizadas de acordo com as características das turmas, os recursos disponíveis e as particularidades dos espaços nos quais as escolas estão inseridas. Essa possibilidade de apropriação e adaptação constitui um aspecto relevante do Produto Educacional, especialmente diante da diversidade dos contextos escolares.

As respostas dos professores também possibilitaram identificar o envolvimento dos estudantes durante o desenvolvimento das estratégias. Os relatos indicaram entusiasmo, curiosidade, concentração, participação, cooperação e autonomia. Na atividade desenvolvida com os estudantes do 1º ano, o Professor 1 relatou que as crianças ficaram “muito entusiasmadas ao reconhecerem seus trajetos”, estabelecendo conversas e trocas de experiências sobre os lugares em que viviam.

No trabalho relacionado à leitura e à produção de representações cartográficas, os estudantes também demonstraram envolvimento com as atividades. O Professor 2 destacou a concentração da turma e a participação dos estudantes na criação de símbolos para a elaboração das legendas. Já o Professor 6 relatou que os estudantes trabalharam de forma autônoma e destacou como positivo o momento em que trocaram os croquis entre si para interpretar as representações produzidas pelos colegas, gerando, segundo o professor, “um clima de desafio saudável e autoavaliação imediata”.

A utilização de elementos pertencentes à realidade local também favoreceu o surgimento de questionamentos e reflexões durante as aulas. Ao trabalhar com fotografias antigas da praça central do município, o Professor 3 relatou que os estudantes demonstraram surpresa e curiosidade diante das transformações observadas, formulando questionamentos sobre as alterações ocorridas na paisagem. A atividade possibilitou, assim, discutir as noções de permanência e mudança, bem como a participação das ações humanas e dos processos naturais na transformação do espaço.

Na proposta relacionada aos recursos hídricos, os estudantes foram levados a refletir sobre problemas presentes no município, como o descarte inadequado de resíduos e a presença de esgoto nos rios. Segundo o Professor 4, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica e para a elaboração de propostas relacionadas à preservação dos recursos hídricos.

De forma semelhante, a atividade desenvolvida pelo Professor 5 possibilitou que os estudantes investigassem a circulação de produtos até a feira livre do bairro. O participante destacou que os estudantes ficaram “instigados em entender como produtos de outros estados chegam até a feira do bairro”, estabelecendo relações entre trabalho, produção, circulação e diferentes espaços geográficos. O relato demonstra a possibilidade de desenvolver conteúdos de maior complexidade a partir de situações concretas presentes no cotidiano dos estudantes.

Outro aspecto contemplado pelo instrumento do Apêndice G foram as sugestões apresentadas pelos professores a partir de suas experiências durante a realização das aulas. As contribuições indicaram diferentes possibilidades de ampliação das estratégias propostas no Guia. Entre elas, destacaram-se a participação das famílias na observação dos trajetos cotidianos das crianças, a disponibilização de modelos ou contornos para auxiliar estudantes com dificuldades de coordenação motora, a realização de entrevistas com moradores mais antigos da comunidade e a produção de cartazes coletivos para ampliar a socialização das aprendizagens.

Também foram sugeridas estratégias de aproximação entre a escola e outros sujeitos da comunidade. O Professor 5, por exemplo, sugeriu a participação de um feirante ou comerciante local para a realização de uma entrevista com os estudantes. Já o Professor 6 propôs a utilização de papel milimetrado ou quadriculado como recurso para auxiliar na compreensão da proporção e da escala cartográfica.

As sugestões apresentadas evidenciam que a realização da aula teste possibilitou aos professores refletirem sobre as estratégias a partir de suas próprias experiências profissionais e das características de suas turmas. Mais do que identificar aspectos positivos ou negativos das propostas, os participantes contribuíram com possibilidades de ampliação e contextualização das atividades.

A avaliação realizada por meio dos instrumentos apresentados nos Apêndices F e G permitiu analisar o Produto Educacional sob perspectivas complementares. Enquanto o Apêndice F possibilitou avaliar aspectos gerais relacionados à pertinência, à organização e à aplicabilidade do Guia, o Apêndice G permitiu compreender como algumas de suas estratégias foram desenvolvidas em situações concretas de ensino.

Os resultados obtidos indicam que o Produto Educacional apresenta potencial para contribuir com o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A avaliação positiva dos critérios estabelecidos, a diversidade das estratégias selecionadas para a aula teste, as possibilidades de adaptação realizadas pelos professores, o envolvimento relatado pelos estudantes e as sugestões apresentadas pelos participantes evidenciam que o Guia pode constituir-se como um material de apoio à formação e à prática pedagógica dos professores.

Além de possibilitar a avaliação do Produto Educacional, a participação dos professores contribuiu para o seu processo de consolidação. As experiências relatadas durante a aula teste e as sugestões apresentadas pelos participantes foram consideradas como elementos importantes para a reflexão sobre as possibilidades de utilização e aperfeiçoamento das estratégias. Dessa forma, a avaliação não foi compreendida apenas como uma etapa de verificação do Produto finalizado, mas como parte do próprio processo de construção e aperfeiçoamento do Guia, aproximando-o das experiências e das necessidades identificadas no contexto da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação nasceu da premissa de que o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental abriga desafios complexos, que entrelaçam as especificidades do desenvolvimento infantil à formação polivalente dos docentes responsáveis por essa etapa. Embora os licenciados em Pedagogia dominem os pilares da mediação pedagógica nessa fase, a vasta gama de componentes curriculares sob sua responsabilidade exige saberes específicos que, por vezes, não encontram espaço de aprofundamento durante a graduação.

Diante desse cenário, o estudo buscou responder ao seguinte questionamento: Existe uma lacuna de conhecimento ou prática pedagógica voltada aos conhecimentos geográficos que precisam ser transformadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Guiada por essa indagação, a meta central consistiu em idealizar e propor um guia formativo sob medida para esses profissionais.

Ao longo do percurso, consolidou-se a certeza de que o debate sobre o repertório dos docentes polivalentes jamais deve ser reduzido a uma perspectiva de insuficiência ou incapacidade profissional. Os dados demonstraram que os desafios no trato com os conceitos geográficos precisam ser compreendidos dentro das condições estruturais do trabalho docente e das trajetórias formativas reais desses sujeitos.

A escuta atenta aos relatos dos participantes revelou dificuldades pontuais em conteúdos que demandam maior densidade conceitual e metodológica da Geografia. Contudo, longe de serem interpretadas como falhas individuais dos professores, tais demandas evidenciam a urgência de processos formativos contínuos, capazes de acolher a bagagem da Pedagogia e articulá-la, com sensibilidade, aos fundamentos e às possibilidades didáticas da Ciência Geográfica.

Sob esse prisma, o primeiro objetivo específico — mapear as possíveis lacunas na formação inicial do pedagogo que leciona Geografia — foi plenamente alcançado. As memórias profissionais partilhadas pelo grupo

confirmaram a necessidade de robustecer os saberes espaciais para atuar com segurança frente à diversidade de disciplinas exigidas no ciclo de alfabetização.

O segundo objetivo específico, focado em identificar os Objetos do Conhecimento geográficos que geravam maior insegurança, funcionou como o alicerce prático da intervenção. Mapear essas necessidades reais impediu que o Produto Educacional ganhasse contornos puramente abstratos, assegurando que nascesse organicamente vinculado às demandas do chão da escola.

Por sua vez, o terceiro objetivo específico debruçou-se sobre os documentos norteadores da formação docente no período pós-LDB. A análise documental permitiu situar as atuais diretrizes da Pedagogia em um panorama histórico e normativo mais amplo, desvelando a complexidade política e pedagógica que envolve preparar um profissional para mediar múltiplas áreas do conhecimento humano simultaneamente.

A síntese desses achados culminou na materialização do Guia Formativo de Geografia, o Produto Educacional desta dissertação. Sua tessitura costurou os pilares da ciência geográfica, reflexões metodológicas e propostas didáticas flexíveis para as diferentes turmas. O material foi concebido como um suporte amigo à docência, despido de qualquer pretensão de competir com a formação inicial ou de funcionar como uma cartilha de receitas rígidas a serem replicadas mecanicamente.

A arquitetura do Guia dialogou de perto com o percurso investigativo, valendo-se dos dados produzidos coletivamente para definir seus temas estruturantes. A fase de experimentação e validação revelou-se um termômetro vital para medir a aderência prática do material. Ao escolherem estratégias do Guia e implementá-las em formato de aula teste, os professores puderam avaliar de perto as potencialidades, os limites e os ajustes necessários na obra.

Os retornos dessa imersão foram amplamente favoráveis. O consenso do grupo chancelou a pertinência pedagógica do Guia, destacando que os exercícios respeitam o ritmo cognitivo das crianças e estimulam a apropriação do raciocínio espacial. A vivência prática celebrou, de modo especial, a exequibilidade de conduzir as oficinas com materiais simples e acessíveis — característica crucial para contornar as disparidades de infraestrutura entre as escolas e permitir que a proposta seja moldada à realidade local.

Os relatos colhidos após as regências também reafirmaram a potência metodológica de partir do espaço vivido. Ao adaptarem as propostas ao cotidiano, ao município e às vivências afetivas das crianças, os docentes constataram que o entorno familiar constitui o laboratório mais fecundo para a alfabetização geográfica.

Conclui-se, assim, que o objetivo geral da pesquisa foi plenamente cumprido. No entanto, os resultados não nos permitem assumir uma postura utópica: um único Produto Educacional não possui o poder de solucionar, de forma isolada, os desafios históricos da formação e da prática docente. A formação continuada deve ser defendida como um direito e um processo permanente, alimentado por tempos institucionais de estudo, partilha e aprofundamento científico.

Nesse horizonte, o Guia proposto oferece uma contribuição humilde, mas significativa. Seu propósito não é converter o pedagogo em um geógrafo especialista, mas muni-lo de subsídios que ampliem sua segurança epistemológica e estimulem o desenho de práticas espaciais intencionais e vigorosas.

Finalmente, a investigação deixa como legado a defesa incontestável do protagonismo docente na construção de propostas formativas. A opção metodológica pela pesquisa-ação garantiu que os professores não figurassem como meros informantes passivos, mas como sujeitos críticos que diagnosticaram as dores, experimentaram os caminhos e atuaram como coautores do Produto Educacional. Suas experiências profissionais foram a matéria-prima que deu vida e refinamento a esta proposta.

É necessário reconhecer, contudo, as fronteiras e os limites desta jornada. A investigação desenvolveu-se em um ecossistema escolar específico, com um grupo delimitado de participantes e em uma única unidade de ensino. Dessa forma, as conclusões aqui tecidas expressam experiências, memórias e percepções construídas estritamente no âmbito da realidade investigada, distanciando-se de qualquer pretensão de generalização estatística para a totalidade dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, a fase de experimentação prática do material formativo ocorreu a partir de escolhas autônomas dos próprios participantes, o que significa que o universo de propostas contidas na obra não foi integralmente testado em sala de aula.

Essas delimitações, entretanto, não esvaziam as contribuições deste estudo; pelo contrário, elas funcionam como janelas de oportunidade para a abertura de novos horizontes investigativos. Pesquisas futuras poderão, por exemplo, acompanhar o uso do Guia ao longo de períodos mais extensos, estender sua aplicação a outras unidades e redes de ensino ou, ainda, perscrutar os impactos de diferentes modelos de formação continuada no adensamento dos saberes espaciais de professores polivalentes.

Sob a mesma perspectiva, considera-se urgente ampliar os debates acadêmicos sobre o lugar e o peso dos conhecimentos específicos das diversas disciplinas nas matrizes curriculares da Pedagogia, tanto na formação inicial quanto nas políticas de aperfeiçoamento em serviço. No caso da Geografia Escolar, esse debate ganha contornos de necessidade social, dada a sua contribuição insubstituível para que as crianças aprendam a ler e a interpretar criticamente o espaço, os arranjos sociais e as profundas transformações que cruzam os seus lugares vividos.

Por fim, esta jornada reafirma o ensino de Geografia na infância como um pilar fundamental para a formação cidadã dos estudantes. Assegurar que as crianças tenham o direito de observar, interpretar, mapear, comparar e problematizar os territórios dos quais participam constitui uma dimensão ética e política da educação escolar. Contudo, para que esse processo floresça de maneira significativa, torna-se indispensável assegurar aos docentes tempos e espaços de formação que dialoguem com suas experiências reais, suas angústias pedagógicas e as condições concretas que cercam o cotidiano do seu trabalho.

Dessa forma, acalenta-se a expectativa de que o Guia Formativo de Geografia possa se consolidar como uma contribuição fraterna para a formação continuada daqueles que dão vida aos anos iniciais da Educação Básica. Longe de pretender oferecer receitas infalíveis ou respostas definitivas, este Produto Educacional almeja, acima de tudo, manter acesa a chama das reflexões sobre o fazer docente, sobre a epistemologia geográfica e sobre a urgência de práticas pedagógicas que tenham como ponto de partida o espaço vivido, permitindo aos estudantes alargar, progressivamente, a sua leitura de mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Larita Sanches de *et al*. **A importância social do conhecimento geográfico e suas características para o Ensino Fundamental do 1° ao 5° ano**. Revista Funec Científica – Educação, Santa Fé do Sul (SP), v.1, n.1, p. 4-14, jan./jun., 2015. Disponível em: https://seer.unifunec.edu.br/index.php/EDUC/article/view/1593/1590. Acesso em: 5 ago. 2024.

AZEVEDO, Thais Angela Cavalheiro; LASTÓRIA, Andrea Coelho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **A Geografia nos cursos de Pedagogia das IES públicas do Estado de São Paulo**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v., n. 3, p. 462-477, set./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7000/2839. Acesso em: 16 ago. 2024.

BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Disponível em: https://tecnologiamidiaeinteracao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

BRAGA, Maria Cleonice B.. **O ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: uma análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. Terra Livre, Presidente Prudente - SP, ano 23, v. 1, n. 28, p. 129-148, jan-jun/2007. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/226. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Painel do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, DF: INEP, [s.d.]. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGVjMzIwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 27 jul. 2026.

CACOAL. **Lei nº 5.313/PMC, de 12 de março de 2024**. Dispõe sobre o desenvolvimento urbano no Município de Cacoal, instituindo o novo zoneamento, uso e ocupação do solo e dá outras providências. **Câmara Municipal de Cacoal**, Cacoal, 2024. Disponível em: https://sapl.cacoal.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2024/3062/lei_n.5.313-_plo_n._05_2024.pdf. Acesso em: 27 jul. 2026.

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: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5360655/mod_resource/content/1/Texto%201.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/494/236. Acesso em: 24 jul. 2026.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia**. Revista Signos Geográficos, Goiânia, v. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478. Acesso em: 3 ago. 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia:** ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Relatoras: Célia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

COSTA, Silvana Afonso; SILVA, Fernando de Matos e Silva; SATO, Rogério da Silva de Aguiar. **Ensino de Geografia e a Construção da Cidadania Crítica no Século XXI**. Revista Sociedade Científica, vol. 8, n. 1, p. 1381-1386, 2025. Disponível em: https://revista.scientificsociety.net/wp-content/uploads/2025/08/Art.ID_.1071_2.pdf . Acesso em: 21 mai. 2026.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Condição humana e educabilidade:** um problema nuclear das teorias educacionais clássicas. *Revista Brasileira De História Da Educação*, *18*, e013. 2018. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42908. Acesso em: 24 jul. 2026.

FERREIRA, Carlos Lima. **A geografia no ensino fundamental I: práticas docentes e os desafios para ensinar a ler o mundo**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Jacobina, BA, 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GEBRAN, Raimunda Abou. **A Geografia no Ensino Fundamental - Trajetória histórica e proposições pedagógicas.** Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v.1, n.1, p. 81 -88, jul./dez., 2003. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/download/186/90/690. Acesso em: 19 mai. 2026.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. *In*: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 31-61. Disponível em: https://andreluizsilva.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-dos-professores.pdf. Acesso em: 27 jul. 2026.

LEMES, Robson de Oliveira. **Necessidades formativas em geografia para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2830. Acesso em: 16 fev. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia:** imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Pesquiseduca, Santos, v. 13, n. 31. Especial. p. 743-774, Novembro de 2021. 2021. ISSN 2177-1626. Disponível em:https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1189/956. Acesso em: 13 mai. 2026.

LUNA, Elisabete Tenorio. **A contribuição da disciplina de Geografia para a formação dos discentes do Ensino Fundamental I do Município de Praia Grande**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/12326. Acesso em 16 fev. 2025.

MELO, Jaqueline dos Santos. **O Ensino de Geografia nos anos iniciais**: panorama, desafios e possibilidades. 2023. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2016. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/8995. Acesso em: 31 jul. 2026.

MORAIS, Jonathas Eduardo Domingos. **A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**: um olhar a partir da formação e da prática pedagógica dos professores do município de Alagoa Grande – PB. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em:https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5862/1/arquivototal.pdf. Acesso em: 30 jul. 2026.

MOURA, Felipe Moretto. **Processos cognitivos e o Raciocínio Geográfico nos anos iniciais do ensino fundamental I**. 2024. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10092024-160543/pt-br.html. Acesso em: 17 fev. 2025.

NOVAES, Ínia Franco de. **A Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: desafios da e para a formação docente. Uberlândia, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16197/1/GeografiaSeriesIniciais.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

NÓVOA, António. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270129, p. 1-21, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=html&lang=pt. Acesso em: 24 jul. 2026.

PAZ E SILVA, Lineu Aparecido; LEITE, Cristina Maria Costa. **Formação continuada em Geografia**: diálogos sobre a carreira docente e o desenvolvimento profissional. Pesquisar, Florianópolis, v. 6, n. 9, maio/2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66674. Acesso em: 27 ago. 2024.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: https://sepgeo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/para-ensinar-e-aprender-geografia.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

REIS, João Paulo Carneiro dos; BRAZ, Nayanny Bruno de Oliveira; REIS, Iracema Eulália Carneiro dos. **O Ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental - Revisão Bibliográfica**. Revista Ibero - Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.10.n.07. jul. 2024. ISSN-2675–3375. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15055/7833. Acesso em: 21 de mai. 2026.

RONDÔNIA. **Decreto nº 3.460, de 13 de outubro de 1987**. Cria no município de Cacoal a Escola de 1º Grau Maria Aurora do Nascimento. Porto Velho, RO,

1987. Disponível em: https://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/detalhes.aspx?coddoc=7450. Acesso em: 10 set. 2026.

ROSA, Cláudia do Carmo; CAMPOS, Laís Rodrigues. **Docência e o ensino de Geografia nos anos iniciais**. Signos Geográficos, Goiânia, v. 5, p. 1-16, 2023. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/75295. Acesso em: 25 ago. 2024.

SALES, Ione dos Santos. **Aulas de campo como recurso didático para o ensino de geografia na educação básica**. 2024. 129 f. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2024. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1708. Acesso em: 4 ago. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000100012.

SIMIELLI, Maria Elena. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na Sala de aula**. 9. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2018. p. 92-108.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade-mundo. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/222405. Acesso em: 1 ago. 2026.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. DOI: https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/. Acesso em: 05 ago. 2026.

TARDIF, Maurice; NÚÑEZ, Javier. **A noção de "profissional reflexivo" na educação:** atualidade, usos e limites. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt. Acesso em: 24 jul. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THEVES, Denise Wildner; KAERCHER, Nestor André. **A Geografia nos anos iniciais: olhando longe para ver mais, chegando perto para ver melhor**. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, v. 29, p. e025, 2022. DOI: https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-25. Disponível em:

https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/66114. Acesso em: 04 ago. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Editores Associados, 1986.

VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016.

VIEIRA, Alexia Júlia Lima. **Os desafios da profissão docente vivenciados por professores/as com diferentes tempos de carreira**. 2019. 78 f. Dissertação – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15249/1/AJLV29052019.pdf. Acesso em: 27 jul. 202

APÊNDICE A - Declaração de anuência de orientação

Na qualidade de professora do Programa do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), declaro, para os devido fins, anuência em relação ao projeto de pesquisa intitulado: “A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A SUPERAÇÃO DE LACUNAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES”, de autoria do acadêmico Julisnei Rodrigues Lauro, de igual modo, comprometo-me a orientá-lo no desenvolvimento da referida pesquisa de mestrado.

Por ser verdade, firmo o presente.

Cacoal/RO, 31 de outubro de 2024.

Rosa Martins Costa Pereira
Orientador(a)

APÊNDICE B – Termo de responsabilidade e compromisso (TRC)

Eu, Julisnei Rodrigues Lauro, CPF 025.045.092-51, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “A prática pedagógica da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a superação de lacunas na formação continuada de professores”, comprometo-me a utilizar os materiais e dados gerados, exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não e a anexar os resultados e relatórios da pesquisa na Plataforma Brasil, e cumprir integralmente os itens da Norma Operacional CNS nº 0001/2013 que dispõe sobre a Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Cacoal/RO, 09 de janeiro de 2025.

.

_____

Julisnei Rodrigues Lauro

APÊNDICE C – Carta de anuência institucional

Na qualidade de Diretora desta unidade de Ensino, EEEFM Maria Aurora do Nascimento, manifesto anuência em relação ao desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado: "A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A SUPERAÇÃO DE LACUNAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES", o qual será desenvolvida pelo professor **Julisnei Rodrigues Lauro**, acadêmico do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), sob a orientação da professora Drª Rosa Martins Costa Pereira.

Tenho ciência:

1 - Dos objetivos e metodologia do projeto;
2 - Que o pesquisador enviará convite a alguns professores desta unidade de ensino para participarem da pesquisa bem como materiais e questionários;
3 - Que o pesquisador precisará entrar em contato por meio eletrônico ou telefônico ou presencial com os professores desta unidade.
4 - Compreendo os riscos e benefícios estimados pelo projeto, bem como as medidas mitigatórios adotadas, preventivamente, pelo pesquisador;

Manifesto concordância com o desenvolvimento da pesquisa, a qual deverá observar rigorosamente o disposto na Resolução 510/16 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos e outras orientações pertinentes porventura emitidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRO.

Cacoal/RO, 07 de janeiro de 2025.

FÁBIA CORNÉLIA CECHETTO
Diretora da EEEFM Maria Aurora do Nascimento

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada "A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A SUPERAÇÃO DE LACUNAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES", que tem como objetivo principal: **Propor** um Guia didático para o ensino de conceitos geográficos nos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir da realização da pesquisa qualitativa através da metodologia da pesquisa-ação. Para isso, pretendemos: (1) **Identificar** os Objetos do Conhecimento da Geografia que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental possuem maior dificuldades de desenvolverem suas aulas. (2) **Analisar** o planejamento da ação pedagógica voltado para o componente curricular de Geografia e analisar experiências de professores pedagogos que lecionam Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (3) **Identificar** e analisar projetos e programas de formação continuada específicos em Geografia para professores que atuam no Ensino Fundamental I desenvolvidos pela SEDUC/RO.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

1. Ao participar desse trabalho você estará contribuindo com as discussões acerca da superação de lacunas na alfabetização geográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
2. A pesquisa será feita com base no método da pesquisa-ação, que envolverá pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e realização de dois encontros no formato de grupo focal. Sua participação se dará por meio da realização dos encontros no grupo focal e por meio da avaliação do produto educacional, que também será enviado para meu e-mail.
3. Os procedimentos aos quais o participante será submetido não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos;

4. O participante não terá nenhuma despesa ao participar desse estudo e caso haja, será restituído integralmente pelo pesquisador responsável;

Neste trabalho o contato direto com os sujeitos, por meio da realização do grupo focal proposto para geração de dados é caracterizada por possíveis riscos. Dentre eles podemos citar: Estresse; Cansaço; Aborrecimento; Desconforto durante a realização do grupo focal; Evocação de memórias; Quebra de sigilo e confidencialidade.

Como ação de mitigação destes possíveis riscos, propõe-se as seguintes estratégias e ações: Ambiente acolhedor e confortável; Assegurar a confidencialidade e a privacidade; Liberdade para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento; Atenção aos sinais de desconforto do participante; Anonimato do participante.

Ainda sua participação deverá proporcionar os seguintes benefícios: Desenvolvimento de habilidades e competências docente; Acesso à novas metodologias e estratégias para as aulas de Geografia; Melhoria no desenvolvimento escolar dos estudantes; Desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas.

Garantimos a você o sigilo e anonimato (sua identidade e informações pessoais não serão reveladas); Não compartilharemos suas informações com terceiros; Apresentaremos as informações de modo agregado, preservando-se a identidade dos respondentes; Os dados gerados, por meio desta pesquisa, permanecerão em posse apenas do pesquisador responsável que o manterá em arquivo digital com senha, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa todos os dados serão excluídos de forma permanente, a fim de resguardar os participantes e manter o sigilo e ética da pesquisa.

Se precisar de mais informações sobre esta pesquisa, entre em contato com os responsáveis por este estudo: Julisnei Rodrigues Lauro, e-mail: julisnei.rl@gmail.com, Telefone (69)98438-5066; e Rosa Martins Costa Pereira, e-mail: rosa.martins@ifro.edu.br Telefone (69) 9978-7883.

Por fim, a qualquer tempo, o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), que é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, poderá ser consultado para esclarecer dúvidas

sobre aspectos éticos da pesquisa. Endereço do Comitê de Ética: Reitoria do Instituto Federal de Rondônia, Av. Lauro Sodré, 6500 - Censipam - Aeroporto, Porto Velho/RO, 76803-260, Fone (69) 2182-9201, E-mail: cepi@ifro.edu.br.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo "A FORMAÇÃO CONTINUADA E A SUPERAÇÃO DE LACUNAS NA ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ", na qualidade de voluntário (a).

Cacoal/RO, ___ de _____ de 2025.

_____

Nome completo do participante da pesquisa

APÊNDICE E – Roteiros da pesquisa

A - DADOS GERAIS (Identificação do Participante)

I - Formação inicial:
II - Tempo de Serviço:
III - Série em que atua:
IV - Tempo de atuação na escola:

B - FORMAÇÃO INICIAL (Por quê - ensinar)

I - Considera que o seu curso de formação inicial contribuiu para lecionar a disciplina de Geografia?
II - Relate alguma experiência relacionada ao conhecimento geográfico vivenciada durante o seu curso de formação.

C - FORMAÇÃO CONTINUADA (Por quê - ensinar)

I - Possui formação continuada em Geografia?
II - Possui formação continuada? Em quais áreas?

D - PLANEJAMENTO DAS AULAS (O que - ensinar)

I - Conhece os DCN´s de Geografia?
II - Conhece e planeja as aulas conforme as orientações da BNCC para a disciplina de Geografia?
III - Utiliza a interdisciplinaridade no ensino de Geografia? Cite exemplos.
IV - Como é feito o planejamento de Geografia?
V - Quais instrumentos e recursos que utilizam para o planejamento das aulas?

E - DIFICULDADES

Com relação ao conteúdo da Geografia (O que - ensinar)

I - Quais conteúdos de Geografia que ensina?
II - Quais têm maior dificuldade? E por quê?
III - Você compreende o conteúdo ou possui dúvidas?
IV - Qual a função do livro didático e como você o usa?

Com relação às estratégias pedagógicas? - (Como - ensinar)

I - Quais estratégias pedagógicas utiliza para ensinar o conhecimento geográfico? Cite 1 atividade.

Necessidades

II - O que poderia te ajudar a melhorar as aulas de Geografia?

APÊNDICE F – Avaliação do produto educacional (Guia didático)

1. Dados (Preenchimento Obrigatório)

Nome da escola	
Turma/Idade dos alunos	
Quantidade de alunos em sala de aula no dia da aplicação	
E-mail* Informe o e-mail do responsável pelo preenchimento	
Objeto do Conhecimento* Informe o Objeto do Conhecimento (conteúdo) que está sendo avaliado.	
Local e Data	

2. Avaliação do Produto Educacional

Legenda:

S	Sim
N	Não
Observação	elogios, críticas, sugestões.

Avaliação técnica do material didático	S	N	Observação
1. Adequação aos objetivos, conteúdo e grau de desenvolvimento, interesse e necessidades dos alunos.			
2. Simplicidade, baixo custo e manipulação acessível.			
3. Qualidade e atração (devem despertar a curiosidade).			
4. Os conteúdos apresentados estão adequados ao tempo da aula?			
5. São apresentados exemplos e situações que envolvam aplicação prática do tema(s) abordado(s)?			
6. Há incentivo à crítica, à reflexão e ao aprofundamento dos temas?			
7. Os conteúdos são apresentados de modo a não induzir à discriminação ou ao preconceito de qualquer espécie (etnia, origem, cor, idade, condição socioeconômica, gênero ou religião)?			
8. O recurso favorece a construção de valores como ética, participação, solidariedade e iniciativa?			
9. Os procedimentos são demonstrados de maneira a preservar a segurança, não colocando em risco pessoas e equipamentos?			
10. É oferecida oportunidade de autoavaliação pelos alunos e consulta a soluções e comentários relacionados aos desafios propostos?			

APÊNDICE G - Avaliação da estratégia escolhida para aula teste

1. Por que escolheu essa estratégia?

_____
_____
_____
_____
_____

2. Realizou a atividade conforme proposta no guia didático ou fez adaptações? Se sim, porquê?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Como foi o desenvolvimento / comportamento dos estudantes frente à estratégia adotada durante a realização da aula?

_____
_____
_____
_____
_____

4. Aponte, caso sinta necessidade, sugestões para melhorar a estratégia adotada a partir de suas experiências profissionais.

_____
_____
_____
_____

APÊNDICE H – Ficha de controle de guarda/armazenamento de dados

Local de armazenamento:

https://drive.google.com/drive/folders/1uZqibaDca8xsJxEE4pnjT2bXSdpFPYFr?usp=drive_link

Fonte de dados nº:
Data da coleta: ___/___/___
Data de exclusão total: ___/___/___
Obs.: Guarda será realizada por 5 (cinco) anos.

Fonte de dados nº:
Data da coleta: ___/___/___
Data de exclusão total: ___/___/___
Obs.: Guarda será realizada por 5 (cinco) anos.

Fonte de dados nº:
Data da coleta: ___/___/___
Data de exclusão total: ___/___/___
Obs.: Guarda será realizada por 5 (cinco) anos.