ARTIGO DE PESQUISA

A comunicação pedagógica no ensino da Geografia: uma revisão de escopo de produtos educacionais

Pedagogical communication in geography education: a scoping review of educational materials

Comunicación pedagógica en la enseñanza de la geografía: una revisión del alcance de los productos educativos

TÂNIA CRISTINA MEIRA GARCIA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5488-3684

MICARLA SILVA DE AZEVEDO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4013-9272

FRANCELY DANTAS DE SOUSA MEDEIROS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2330-1035

TULIA FERNANDA MEIRA GARCIA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1746-4808

GLAUCIO JOSÉ MARAFON

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9510-7094

Recebido em: 21/05/2026
Aprovado em: 01/09/2026.
Editora responsável: Grace Bungenstab Alves

Como citar (ABNT)
GARCIA, Tânia Cristina Meira; AZEVEDO, Micarla Silva de; SOUSA, Francely Dantas de; GARCIA, Tulia Fernanda Meira; MARAFON, Glaucio José. A comunicação pedagógica no ensino de Geografia: uma revisão de escopo de produtos educacionais. Revista da ANPEGE, [S. l.], v. 22, n. 48, e21601, 2026. DOI: 10.5418/ra2026.v22i48.21601. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/21601. Acesso em: XX mês abreviado 20XX.

Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional CC BY – permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

A Revista da ANPEGE não se responsabiliza por opiniões, ideias e conceitos emitidos pelos autores dos textos, assim como por conflitos de interesse entre autores, financiadores, patrocinadores e outros eventualmente envolvidos e/ou citados nos textos. Os autores asseguram que atendem as políticas editoriais e que o artigo não viola direitos autorais e que não há plágio no trabalho, responsabilizando-se pela utilização de fotos, imagens, remissões e traduções, entre outros materiais.

RESUMO: Este artigo analisa elementos constitutivos da comunicação pedagógica em produtos educacionais desenvolvidos no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Geografia. Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, operacionalizada sob rigor de uma Revisão de Escopo. O corpus de estudo foi elaborado a partir da análise de 57 produções (dissertações e relatórios técnicos) defendidas entre 2018 e setembro de 2025, selecionadas mediante a aplicação do protocolo PRISMA-ScR e delineamento analítico estruturado pelo acrônimo PICOT. A avaliação ancorou-se nos paradigmas de comunicação pedagógica e na organização didática, escrutinando a presença e a clareza de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Os resultados evidenciam a predominância de sequências didáticas e materiais de natureza textual, revelando um forte enraizamento socioterritorial das propostas e um compromisso emergente com a educação inclusiva. Constatou-se, contudo, uma transição ainda incipiente para a cultura digital e lacunas estruturais recorrentes no que tange à ausência ou ao insuficiente detalhamento do componente avaliativo, sobretudo em propostas pautadas em metodologias tradicionais. Conclui-se que os produtos educacionais deste programa apresentam notável solidez metodológica, embora se recomende maior rigor na articulação orgânica da avaliação à mediação didática, visando ampliar a eficácia da transposição do conhecimento geográfico na educação básica.

Palavras-chave: Comunicação pedagógica; Produtos educativos; Educação geográfica; Transposição didática.

ABSTRACT: This article critically analyzes the elements of pedagogical communication in educational products developed within the Postgraduate Program in Geography. Methodologically, the research is characterized as cutting-edge bibliographic study, operationalized under the rigor of a scoping review. The corpus of analysis consisted of 57 productions (dissertations and technical reports) defended between 2018 and September 2025, selected through the application of the PRISMA-ScR protocol and an analytical design

structured by the acronym PICOT. The evaluation was anchored in the paradigms of pedagogical communication and didactic organization, examining the presence and clarity of objectives, content, strategies, and assessment. The results show the predominance of didactic sequences and materials of a textual nature, revealing a strong socio-territorial rooting of the proposals and an emerging commitment to inclusive education. However, the transition to digital culture is still in its early stages, and there are recurring structural gaps regarding the absence or insufficiency of detail in the evaluation component, especially in proposals based on traditional methodologies. It is concluded that the educational products of this program demonstrate remarkable methodological soundness, although greater rigor in the organic articulation of evaluation with didactic mediation is recommended, aiming to increase the effectiveness of transferring geographical knowledge to basic education.

Keywords: Pedagogical communication; Educational materials; Geographical education; Didactic transposition.

RESUMEN: Este artículo analiza críticamente los elementos de la comunicación pedagógica en productos educativos del Programa de Posgrado en Geografía. La investigación se caracteriza por ser una revisión bibliográfica del tipo estado del conocimiento, realizado mediante una Revisión de Alcance. El corpus consistió en 57 producciones (tesis y trabajos técnicos) defendidas entre 2018 y septiembre de 2025, seleccionadas mediante la aplicación del protocolo PRISMA-ScR y por el acrónimo PICOT. La evaluación se fundamentó en los paradigmas de la comunicación pedagógica y la organización didáctica, examinando objetivos, el contenido, las estrategias y la evaluación. Los resultados muestran el predominio de secuencias didácticas y materiales de carácter textual, revelando un fuerte arraigo socioterritorial de las propuestas y un compromiso emergente con la educación inclusiva. Sin embargo, existen brechas estructurales recurrentes con respecto a la ausencia o insuficiencia de detalles en el componente de evaluación, especialmente en las propuestas basadas en metodologías tradicionales. Se concluye que los productos educativos

de este programa demuestran una notable solidez metodológica, si bien se recomienda un mayor rigor en la articulación orgánica de la evaluación con la mediación didáctica, con el fin de aumentar la transferencia de conocimientos geográficos a la educación básica.

Palabras clave: Comunicación pedagógica; Productos educativos; Enseñanza de la geografía; Transposición didáctica.

Introdução

A comunicação é um conceito que designa a transmissão de uma mensagem entre o emissor e o receptor a partir de um determinado canal ou mídia (Martins, 2017). Nesse sentido, a comunicação pedagógica representa a sistematização dessa mensagem em um contexto educacional, exigindo a intencionalidade e a articulação de aspectos fundamentais, tais como: os sujeitos da aprendizagem (quem ensina e quem aprende), o conteúdo, as estratégias, a linguagem e o contexto sociocultural.

Tais aspectos foram considerados com rigor neste estudo, que tem por objetivo analisar os elementos da comunicação pedagógica presentes em produtos educacionais resultantes de dissertações e relatórios técnicos. Conforme disciplina a regulamentação do Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOPROF/UFRN) (Brasil, 2021), a análise incidiu sobre os apêndices ou capítulos desses documentos, nos quais se encontram sistematizados os materiais elaborados pelos egressos. Neste estudo, o *corpus* examinado compreende as produções defendidas no período de 2018 a setembro de 2025, tomadas como fontes primárias para a investigação.

A partir desse escopo, procedeu-se ao exame dos elementos constitutivos da comunicação pedagógica presentes no *corpus* segundo os pressupostos teóricos de Bertrand e Valois (1994), de modo a identificar a presença desses elementos nas propostas do Programa de Pós-Graduação em Geografia, tendo em vista a organização estrutural, a intencionalidade formativa e o potencial de aplicação em contextos educativos.

Para fins desta investigação, a comunicação pedagógica foi equiparada à lógica de uma sequência didática, definida como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização dos objetivos educacionais, possuindo um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos (Zabala, 1998). Em consonância com essa definição, o escrutínio focou em analisar como os elementos estruturantes — ano escolar, objetivos, conteúdos, metodologias/estratégias, recursos e avaliação — se materializam nos produtos analisados.

No plano metodológico, a investigação ancora-se em uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, operacionalizada com a sistematicidade de uma Revisão de Escopo (*Scoping Review*). Esse procedimento permitiu a organização e a análise crítica do *corpus*, viabilizando a identificação de regularidades, lacunas e tendências nas produções do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Para tanto, o estudo orientou-se pelas seguintes questões investigativas: (a) os produtos educacionais encontram-se formalmente apresentados como apêndices aos relatórios de pesquisa do mestrado profissional? (b) os elementos da comunicação pedagógica estão claramente definidos e estruturados nesses produtos? (c) os materiais atendem aos requisitos operacionais e metodológicos que os caracterizam como propostas de intervenção didática? (d) a comunicação pedagógica encontra-se descrita de modo a orientar e facilitar a execução da estratégia pelo professor no cotidiano escolar, particularmente quando estruturadas sob a forma de sequências didáticas?

A reflexão sobre tais dimensões assume particular relevância para a compreensão do papel da pesquisa aplicada na qualificação da prática docente, especialmente no campo do ensino de Geografia. Espera-se que a produção acadêmica ultrapasse a mera sistematização de conhecimentos, orientando-se pela consolidação de competências investigativas, pela problematização da realidade educacional e pelo fortalecimento do pensamento crítico. Tais pilares convergem para a formação do professor-pesquisador e para a efetiva transformação das

práticas pedagógicas no ambiente escolar (Brasil, 2018), premissas que fundamentam o percurso metodológico apresentado a seguir.

2 Percurso metodológico

No plano metodológico, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, operacionalizada por meio dos procedimentos sistemáticos e rigorosos de uma Revisão de Escopo. Embora a busca não tenha se estendido a múltiplas bases de dados externas, foram aplicados os critérios de sistematicidade, transparência e reprodutibilidade próprios das revisões de literatura (Galvão; Pereira, 2014), além de adotadas diretrizes rigorosas para garantir transparência e qualidade, como as do PRISMA-ScR (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews*).

Tal caminho metodológico justifica-se pelo objetivo de mapear e analisar exaustivamente um *corpus* específico e delimitado: as produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOPROF/UFRN), disponibilizadas no Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Essa abordagem favoreceu a sistematização das produções examinadas, mitigando vieses de seleção e possibilitando análises comparativas e interpretações críticas consistentes sobre o material didático desenvolvido no âmbito do programa.

No âmbito da investigação relatada neste artigo, o procedimento metodológico viabilizou a sistematização e o tratamento analítico dos dados considerados relevantes à compreensão dos elementos constitutivos da comunicação pedagógica, presentes nos produtos educacionais examinados. A partir desse processo, buscou-se construir um quadro analítico consistente, capaz de sustentar a interpretação dos dados e, de oferecer, subsídios teórico-metodológicos sobre a comunicação pedagógica, para a reflexão acerca da organização, explicitação e operacionalização dos elementos caracterizadores nos produtos educacionais desenvolvidos no contexto do programa investigado.

De tal modo, abordagem aqui descrita, favoreceu a sistematização das produções examinadas, possibilitou análises comparativas e interpretações críticas mais consistentes, requereu a observância de etapas metodológicas bem definidas, entre as quais se destacam: a formulação da pergunta e das questões de pesquisa; o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; a seleção dos estudos que compõem o corpus analítico; e a apreciação de sua qualidade metodológica.

De modo convergente, Sampaio e Mancini (2007) enfatizam que tais procedimentos constituem um processo investigativo estruturado, orientado pela sistematicidade e pelo rigor analítico na coleta, no tratamento e na análise dos dados. Aspectos estes que foram utilizados formalmente para o desenvolvimento e análise dos produtos educacionais do GEOPROF/UFRN.

À luz dessas orientações metodológicas, e com o objetivo de delimitar o objeto de estudo e estabelecer os critérios analíticos da investigação descrita neste artigo, adotou-se o anagrama PICOT**,** apresentado a seguir. Justifica-se seu emprego por sua função heurística na formulação e no refinamento de perguntas de pesquisa em estudos de natureza sistemática.

Esse recurso metodológico possibilitou estruturar o problema investigativo a partir da explicitação de seus componentes fundamentais — população ou problema investigado (P), intervenção ou fenômeno de interesse (I), comparação ou contexto analítico (C), resultados ou desfechos esperados (O) e delimitação temporal (T), tendo como subsidio os estudos de Galvão e Pereira (2014).

Ao organizar a questão de pesquisa segundo esses parâmetros, o instrumento contribuiu para a definição precisa do objeto de investigação, bem como para o estabelecimento de critérios de busca, seleção e análise das fontes consideradas no processo de revisão. Nesse sentido, sua adoção favoreceu consistência metodológica, transparência analítica e rigor na condução das etapas que estruturam a presente investigação, a saber P (População/Objeto): Produtos educacionais do GEOPROF (dissertações e relatórios técnicos); I (Fenômeno de Interesse): Estruturação e clareza dos elementos da comunicação pedagógica; C (Contexto/Comparação): Paradigmas de mediação didática (Metodologias ativas vs. Tradicionais); O (Resultados esperados): Identificação da operacionalidade das sequências didáticas e da presença/ausência de componentes avaliativos; e, T (Tempo): Produções defendidas entre 2018 e setembro de 2025. O início desse recorte temporal corresponde ao período em que o programa passou a registrar suas primeiras defesas de trabalhos de conclusão, enquanto setembro de 2025 representa o último período contemplado na análise dos dados.

A estruturação dos parâmetros analíticos, observada no Quadro 1, demandou rigoroso alinhamento conceitual, notadamente na definição do que constitui a estratégia no âmbito da comunicação pedagógica. Nesse sentido, a investigação ancora-se nas premissas de Turra *et al.* (1986), compreendendo a estratégia didática como a organização intencional das condições externas à aprendizagem, com o fito de promover as modificações cognitivas e comportamentais desejáveis nos estudantes. A adoção desse referencial clássico do planejamento de ensino justifica-se por fornecer uma lente avaliativa objetiva. A partir dela, torna-se possível verificar se os produtos educacionais elaborados ultrapassam a mera exposição conteudista, configurando-se, de fato, como roteiros sistemáticos, estruturados e eficazes de mediação e transposição didática. No **Quadro 1** abaixo, consta-se a delimitação do estudo a partir do anagrama PICOT.

Quadro 1. Parâmetros analíticos e delimitação.

Componente PICOT	Definição da presente investigação
População/Objeto	Produtos educacionais (manuais, cartilhas, jogos, sequências didáticas etc.) estruturados como apêndices ou capítulos de Dissertações e Relatórios Técnicos.
Intervenção/Fenômeno de interesse	Estruturação da comunicação pedagógica, avaliada pela presença e clareza de elementos essenciais: objetivos, conteúdos, metodologias/estratégias, recursos didáticos e processos avaliativos (Bertrand; Valois, 1994).
Comparação/Contexto analítico	Paradigmas de mediação didática, observando a transposição do conhecimento geográfico por meio de metodologias ativas (gamificação, sala de aula invertida etc.) versus metodologias de ensino tradicionais.
Outcomes/Resultados esperados	Nível de operacionalidade e clareza da comunicação pedagógica (mensurado por meio de escores analíticos), com ênfase na identificação de lacunas estruturais, como a ausência ou o detalhamento insuficiente do componente avaliativo.
Tempo/Recorte temporal	Produções acadêmicas defendidas e depositadas no Repositório Institucional da UFRN no período compreendido entre 2018 e setembro de 2025.

Fonte: Garcia et al. (2026).

A partir da estrutura analítica delineada pelo anagrama, procedeu-se à formulação das questões norteadoras da revisão, as quais são apresentadas a seguir:

a) Os produtos educacionais constam como apêndices aos relatórios de pesquisa do mestrado – GEOPROF/UFRN ?

b) Os elementos da comunicação pedagógica são claramente definidos nos produtos educacionais?

c) Os produtos educacionais atendem aos requisitos/elementos que os caracterizam como tal? (atendem requisitos descritivos dos elementos da comunicação pedagógica)?

d) A comunicação pedagógica aparece descrita levando a execução da estratégia pelo professor? (Descrita como uma sequência didática?)

Inicialmente, apontou-se o nível estrutural da pesquisa aplicada (Brasil, 2014) para verificar se os produtos estão apresentados como apêndices. Em seguida, no nível de mediação pedagógica, fundamentado no paradigma histórico-cultural (Vygotsky, 1998), examinou-se a clareza da comunicação, isto é, se os elementos da comunicação pedagógica estavam claramente definidos nos produtos educacionais. Para tanto, partiu-se da premissa de que o processo de ensino-aprendizagem se estrutura fundamentalmente a partir da mediação e da interação social.

Por fim, no nível da organização didática do ensino, analisou-se a articulação do produto educacional com as bases do construtivismo e da didática estruturante. Buscou-se verificar se as propostas apresentavam os elementos que as caracterizam como ações pedagógicas sistematizadas — tais como objetivos, conteúdos, estratégias, metodologias e orientações para aplicação em sala de aula. Nessa perspectiva, avaliou se a comunicação pedagógica estava descrita de forma operacional, possibilitando ao professor executar a estratégia proposta por meio de uma sequência didática. Essa etapa da análise ancorou-se nas formulações de Piaget (1973) sobre o desenvolvimento da aprendizagem e nos preceitos de Libâneo (2015) acerca da organização e intencionalidade do trabalho docente.

Dessa forma, as perguntas norteadoras constituíram um instrumento de análise capaz de examinar tanto a inserção dos produtos educacionais na pesquisa aplicada, quanto a sua consistência pedagógica e o seu potencial prático para a atuação docente.

A análise dos produtos educacionais foi organizada a partir de categorias analíticas fundamentada em paradigmas educacionais, que orientam a compreensão da prática pedagógica e da produção de materiais didáticos, no contexto da pesquisa aplicada em educação.

Inicialmente foram apontados o nível estrutural da pesquisa vinculada ao paradigma da pesquisa aplicada, que orienta os mestrados profissionais e pressupõe a articulação entre investigação acadêmica e a produção de um produto educacional aplicado à prática docente, conforme diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal Docente de Nível Superior (Brasil, 2014) e, nesse nível, foi verificado se os produtos educacionais foram apresentados como apêndices dos relatórios de pesquisa, evidenciando a integração do trabalho investigativo.

Em seguida no nível de mediação pedagógica, fundamentada no paradigma sócio construtivista ou histórico-cultural examinamos se os elementos da comunicação pedagógica estavam apresentados nos produtos educacionais, considerando que o processo de ensino aprendizagem se estrutura a partir da mediação e da interação social, conforme discutido por Levy Vygotsky, por fim ao nível da organização didática do ensino, analisamos se o produto educacional estava articulado ao paradigma construtivista, e se a didática estruturante dos produtos

educacionais apresentavam os elementos que os caracterizavam como propostas pedagógicas sistematizadas, tais como objetivos, conteúdos, estratégias e metodologias e, orientações para aplicação em sala de aula.

Nessa perspectiva avaliamos se a comunicação pedagógica estava descrita de forma operacional, possibilitando ao professor, executar a estratégia didática proposta, por exemplo, por meio de uma sequência didática estruturada, em consonância com as contribuições teóricas de Jean Piaget e de José Carlos Libânio, atentando para a organização do processo de ensino aprendizagem, e dessa forma, se as perguntas formuladas constituíam um instrumento de análise que permitisse examinar, tanto a inserção dos produtos educacionais na pesquisa, quanto sua consistência pedagógica e potencial de aplicação para a prática docente.

Além disso, também foram elaboradas e explicitadas as motivações que justificavam a realização de cada etapa da investigação, conforme apresentado na **Figura 1**:

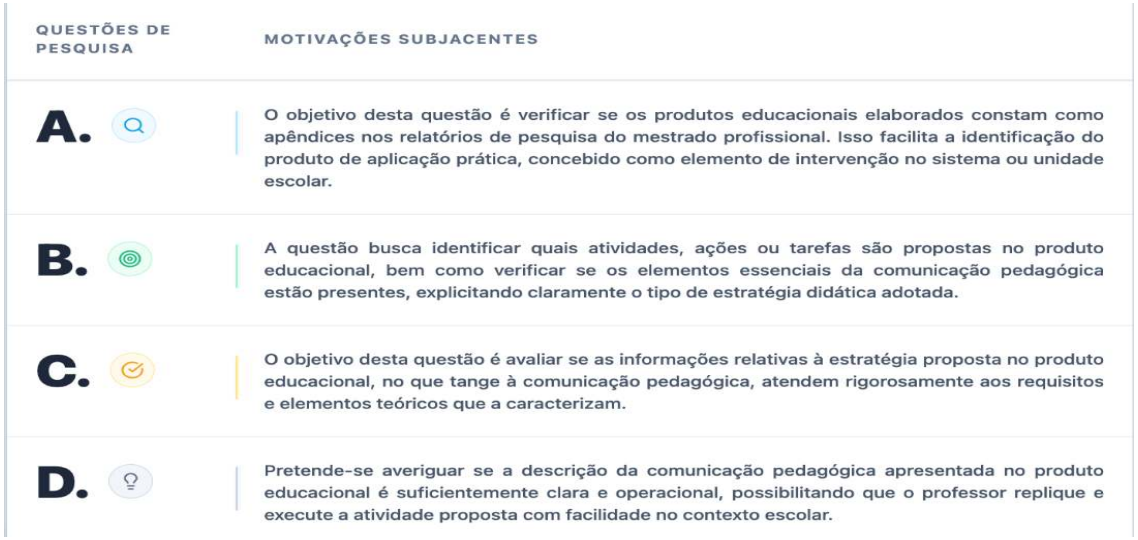

Figura 1. Motivações analíticas das questões de pesquisa. Fonte: Garcia et al. (2026).

A sistematização apresentada nessa figura evidencia a intencionalidade analítica subjacente a cada uma das questões norteadoras desta pesquisa. Ao alinhar rigorosamente os questionamentos às suas respectivas motivações, assegura-se que o escrutínio transcenda a mera descrição formal dos trabalhos, assumindo um caráter avaliativo profundo e fundamentado. Esse delineamento estratégico permite não apenas rastrear a adequação estrutural dos produtos educacionais — verificando sua correta apresentação como instrumentos de intervenção —, mas também aferir a densidade da transposição didática e a viabilidade prática de sua replicação no cotidiano escolar. Desse modo, as motivações elencadas operam como balizas metodológicas que garantem a transparência, a coerência interna e o rigor interpretativo de todo o percurso investigativo.

Para garantir a coerência e a relevância do material analisado, foram definidos critérios de inclusão: a) ser Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação ou Relatório de Pesquisa) do Programa de Pós-Graduação em Geografia – GEOPROF/UFRN (2018-2025); b) conter um capítulo ou apêndice com a descrição de uma estratégia de comunicação pedagógica para o Ensino Fundamental ou Médio.

A seleção considerou a natureza dos trabalhos e sua aderência ao propósito deste estudo, centrado na análise de estratégias de comunicação pedagógica voltadas para o ensino de Geografia na Educação Básica.

Foram incluídos apenas os trabalhos que atendessem cumulativamente aos seguintes critérios: a) ser trabalho de conclusão de mestrado, TCC, no formato de Dissertação ou Relatório de Pesquisa, produzido e aprovado no âmbito do Mestrado em Geografia (GEOPROF/UFRN), entre 2018 e 2025; b) conter no seu conjunto um capítulo à parte, ou um apêndice, com a descrição e proposição de uma estratégia de comunicação pedagógica aplicável ao Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Por outro lado, excluíram-se trabalhos fora do período, sem produto educacional ou sem acesso público.

Da base inicial de 120 trabalhos do Repositório Institucional, selecionaram-se 57 produções considerando os critérios de inclusão. Foram excluídos quarenta e dois (42), porque não eram oriundos do GEOPROF/UFRN, dez (10) por não terem produto educacional, dez (10) por não atenderem ao recorte temporal e um (1) por estar com acesso restrito ao público.

Dessa forma, o inventário do corpus, com os cinquenta e sete (57) trabalhos selecionados, pode ser consultado no **Quadro 2**, a seguir:

Quadro 2. Inventário do *corpus*: dissertações e produtos educacionais do programa.

Nº	Título	Critério
01	Geografia da região metropolitana do Vale do Piancó	Aceito - Apresenta como apêndice o material livro didático.
02	Jogar, brincar e aprender: a construção de um jogo de tabuleiro para ser utilizado nas aulas de geografia	Aceito - Apresenta no apêndice um jogo de tabuleiro.
03	A produção do Jogo Discovery RN e sua contribuição para o ensino de geografia	Aceito - Apresenta no apêndice um jogo para o ensino de Geografia.
04	A elaboração de um livro paradidático como proposta metodológica para o ensino de Geografia	Aceito - Apresenta no apêndice um livro paradidático.
05	A paisagem no ensino de geografia: práticas pedagógicas no 6º ano do ensino fundamental II, município de São Paulo do Potengi/RN	Aceito - Apresenta em um dos capítulos, um material textual.
06	Ensino de geografia e experiência metodológica com a produção de livros digitais: é com um clique que se vira a página?	Aceito - Apresenta no apêndice a metodologia de produção de um e-book.
07	Cartografia escolar e sequência didática: uma proposta metodológica para os anos finais do ensino fundamental	Aceito - Apresenta em apêndices sequenciamentos didáticos para abordagem cartográfica da Geografia escolar
08	A temática indígena na Geografia escolar: proposições de sequências didáticas para o Ensino Médio	Aceito - Apresenta em apêndice uma sequência didática.
09	A construção e a aplicação do jogo "Expedição pelo relevo potiguar": uma contribuição para o ensino da geomorfologia escolar	Aceito – Apresenta em anexo a proposta de um jogo.
10	Representação gráfica do conceito de paisagem em Geografia através do desenho: manual de desenho para o ensino de paisagem e guia pedagógico com orientações ao professor	Aceito – Apresenta em apêndice um guia pedagógico.

11	O vídeo como linguagem no estudo da paisagem: experiências e práticas educativas no bairro do Alecrim - Natal/RN	Aceito – Apresenta em apêndice a proposta de um vídeo.
12	Atlas escolar municipal de Rio do Fogo: instrumento didático para o estudo da linguagem cartográfica	Aceito - Apresenta em apêndice um atlas.
13	Elaboração do livro didático: Geografia do Seridó potiguar	Aceito – Apresenta em apêndice um livro didático
14	GeoGame: jogo didático para a interpretação crítica de representação cartográfica do espaço geográfico.	Aceito - Apresenta em um dos capítulos um jogo.
15	A escola além dos muros: uma análise sobre estágio curricular supervisionado na formação inicial do professor de geografia	Aceito - Apresenta em um dos capítulos uma sequência didática.
16	Ajude-nos a compreender o espaço geográfico - manual pedagógico com orientações ao professor de aluno com autismo	Aceito - Apresenta em apêndice um manual pedagógico.
17	O Geozine: uma linguagem transitiva na leitura do lugar e da paisagem para os conteúdos geográficos	Aceito – Apresenta apêndice uma oficina.
18	Bioma caatinga - um olhar sobre o recorte territorial de Patos/PB	Aceito - Apresenta em apêndice um livro didático.
19	Avaliação de aprendizagem em Geografia: manual de orientação para elaboração de critérios, instrumentos e estratégias para avaliação de aprendizagem	Aceito - Apresenta em apêndice um manual de orientações.
20	MARGEO: uma linguagem no estudo da geopolítica nas aulas da Geografia escolar	Aceito - Apresenta em um dos capítulos, uma estória em quadrinhos.
21	A construção do pensamento geográfico a partir do atlas escolar do município de Patos-PB: uma proposta de mediação para o ensino fundamental	Aceito - Apresenta em anexo um atlas escolar
22	SAIGEO: sala de aula invertida no ensinoaprendizagem de Geografia	Aceito - Apresenta em apêndice uma cartilha.
23	Abordagem do conceito de lugar no ensino/aprendizagem da Geografia a partir de sequências didáticas	Aceito - Apresenta em apêndice uma sequência didática.
24	A linguagem fotográfica no ensino de Geografia: uma sequência didática para o estudo da cidade	Aceito - Apresenta em apêndice uma sequência didática.
25	Cartografia inclusiva: o uso de mapas táteis no ensino de geografia	Aceito - Apresenta em apêndice um livro.
26	GEOTECH: o ensino híbrido em geografia nos anos finais do ensino fundamental por meio da utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)	Aceito - Apresenta em apêndice uma cartilha.
27	O vídeo como linguagem (do) no ensino de geografia: uma proposta de estudo da paisagem na E.E. Professor José Fernandes Machado	Aceito - Apresenta em um dos capítulos uma experimentação para o vídeo.
28	Animação em Stop Motion no ensino de geografia: guia didático e vídeo para a abordagem do conceito de paisagem	Aceito - Apresenta em apêndice um guia didático.
29	Geodiversidade de São Gonçalo do Amarante (Rio Grande do Norte): guia de orientação docente para a educação básica	Aceito - Apresenta em apêndice um guia de orientações.
30	Bioma Caatinga no ensino de geografia: uma proposta de cartilha didático pedagógica para o ensino fundamental	Aceito – Apresenta em apêndice uma cartilha didático pedagógica.

31	Guia didático -pedagógico: por uma cartografia cidadã no ensino médio de Araguaína (TO)	Aceito - Apresenta em apêndice um guia didático.
32	Compreendendo a paisagem de Juazeiro do Norte (CE) manual do professor de geografia	Aceito - Apresenta em um dos capítulos uma sequência didática.
33	Sequências didáticas para o ensino e aprendizagem do conceito de lugar em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da multissensorialidade.	Aceito - Apresenta em apêndice uma sequência didática.
34	Alfabetização cartográfica na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem: sequência didática na geografia escolar	Aceito – Apresenta em apêndice uma sequência didática.
35	O protagonismo do aluno na construção dos conceitos geográficos e compreensão dos impactos socioambientais através da produção de um vídeo didático sobre o parque eólico "Canoas" na Paraíba	Aceito - Apresenta no apêndice a proposta de gravação de vídeo didático.
36	O ensino da geografia urbana: um livro paradidático para o estudo da cidade de Parelhas/RN	Aceito – Apresenta no apêndice um livro paradidático.
37	A criação de um e-book de mapas mentais para nortear o ensino da geografia do Estado do Rio Grande do Norte	Aceito – Apresenta no apêndice um e-book.
38	Novo rural na região imediata de Patos - PB: a construção de um livro paradidático para o 7º ano do ensino fundamental de geografia	Aceito – Apresenta no apêndice um livro paradidático.
39	Atlas escolar municipal de Cruzeta (RN)	Aceito – Apresenta no apêndice um atlas.
40	O jogo de tabuleiro no ensino de geografia: proposta a partir de sequência didática sobre o meio ambiente do Seridó potiguar para o ensino fundamental - anos iniciais	Aceito – Apresenta no apêndice um jogo.
41	Livro paradidático para a educação básica: a paisagem local como objeto de aprendizagem	Aceito – Apresenta no apêndice um livro paradidático.
42	Sequência didática mediada pela pesquisa discente: construindo conhecimentos geográficos locais	Aceito – Apresenta no apêndice uma sequência didática.
43	Atlas da geodiversidade da costa branca potiguar	Aceito – Apresenta no apêndice um atlas.
44	Geografia de Ceará-Mirim/RN: produção do livro didático como recurso curricular	Aceito – Apresenta como produto um livro didático, dentro do próprio relatório técnico.
45	Sequência didática para o estudo da paisagem no contexto da educação de jovens e adultos	Aceito – Apresenta no apêndice uma sequência didática, organizada em cartilha.
46	Por um ensino de geografia para além do reprodutivismo: sequência didática sobre classes sociais, desigualdade e cidadania	Aceito – Apresenta no apêndice uma sequência didática.
47	Cartografia dos ritmos: a regionalização do Brasil a partir da música	Aceito – Apresenta em um dos capítulos um jogo.
48	Sequência didática para o ensino de geografia: a aula de campo como estratégia metodológica	Aceito – Apresenta em um dos capítulos uma sequência didática.

49	Atlas geográfico escolar de São José do Seridó - RN: o meu lugar no mundo	Aceito – Apresenta no apêndice um atlas.
50	Avaliação de aprendizagem em Geografia escolar - Diário de classe	Aceito – Apresenta em apêndice um material textual.
51	Desenhando lugares na geografia dos anos iniciais do ensino fundamental: proposição de uma sequência didática em tempos pandêmicos.	Aceito – Apresenta no apêndice uma sequência didática.
52	Laboratório de Geografia como espaço de vivência: uma prática humanista	Aceito – Apresenta em um dos capítulos um material textual.
53	O podcast como metodologia para o ensino de geografia: caminhos para o estudo do espaço geográfico contemporâneo, do ciberespaço e da cibercultura	Aceito – Apresenta no apêndice um manual.
54	A toponímia urbana: uma proposta de sequência didática para o estudo do lugar no ensino de Geografia	Aceito – Apresenta no apêndice uma sequência didática.
55	Geocartografia: orientações para o trabalho com a Cartografia nos anos iniciais do ensino fundamental	Aceito – Apresenta no apêndice uma cartilha.
56	Territorialidades LGBTQIA+ na educação básica: a Oficina Geográfica de Gênero e Sexualidade como ferramenta de luta e resistência	Aceito – Apresenta em apêndice um guia.
57	A geografia escolar sob a lente do estudante - manual instrucional: aprendendo a gravar vídeos nas aulas de geografia.	Aceito – Apresenta em apêndice um manual.

Fonte: Garcia et al. (2026).

Embora todos os trabalhos estejam formalmente classificados pelo repositório institucional como dissertações, no âmbito do Mestrado Profissional em Geografia, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) corresponde, na prática, à elaboração de um Relatório Técnico (RT). Essa distinção decorre da natureza aplicada e interventiva do Repositório Institucional por ocasião de registro do produto educacional no repositório, que não oferece a opção de registro como relatório técnico, especificamente.

Para assegurar a consistência dos achados, os trabalhos incluídos submeteram-se a uma análise criteriosa de sua dimensão pedagógico-comunicativa - **Figura 2**. A classificação priorizou a densidade descritiva e a coerência estratégica dos produtos educacionais, sendo a obtenção de uma pontuação mínima de 2.0, como requisito essencial para atestar a suficiência metodológica das obras analisadas.

QUESTÃO / INDICADOR	CLARAMENTE	PARCIALMENTE	NÃO ATENDE
Q. 5.1 Dimensão Informacional — RIGOR CONCEITUAL	1.0	0.5	0.0
Q. 5.2 Dimensão Instrucional — MEDIAÇÃO DIDÁTICA	1.0	0.5	0.0
Q. 5.3 Dimensão Relacional — LINGUAGEM VISUAL	1.0	0.5	0.0
Q. 5.4 Síntese da Práxis — PEDAGÓGICA	1.0	0.5	0.0
VALOR MÁXIMO	4.0	2.0	0.0

Figura 2. Classificação da comunicação pedagógica. Fonte: Garcia et. al (2026).

Para resguardar o rigor metodológico e mitigar potenciais vieses subjetivos na apreciação da qualidade da comunicação pedagógica (**Figura 3**), adotou-se um protocolo padronizado de extração e classificação de dados. A análise de cada produto educacional e a respectiva atribuição de notas (Q. 5.1 a Q. 5.4) foram realizadas de forma independente por dois pesquisadores, ancorando-se estritamente nas dimensões teóricas postuladas por Bertrand e Valois (1994). Estabeleceu-se uma escala de valoração em que se conferiu o escore máximo (1.0) para o atendimento claro e integral do critério, pontuação parcial (0.5) para o atendimento incipiente ou fragmentado, e pontuação nula (0.0) nos casos de ausência do elemento. Nas situações em que houve divergência entre as avaliações individuais, a consolidação da nota final deu-se mediante debate e consenso entre os pares, recorrendo-se à apreciação de um terceiro avaliador sênior quando necessário. Tal procedimento assegurou a imparcialidade, a reprodutibilidade e a confiabilidade do processo analítico, garantindo que a validação empírica dos materiais refletisse com precisão a sua adequação didático-comunicativa.

Chamamos a atenção quanto aos indicadores (Q. 5.1 a Q. 5.4), os quais derivam das categorias de análise, utilizados para aferir a eficácia da transposição didática e a clareza informacional, conforme os pressupostos teóricos adotados nesta investigação.

Como foco balizador para esta análise, segmentou-se observações apoiadas em quatro indicadores fundamentais, cujas valorações (**Figura 3**) refletem o grau de aderência aos pressupostos de Bertrand e Valois (1994)**:**

- Q. 5.1 – Dimensão Informacional e Rigor Conceitual: Este indicador avalia a precisão e a clareza na transmissão dos conteúdos geográficos. Sob a ótica de Bertrand e Valois, a eficácia da mensagem depende da organização lógica da informação. No *corpus* analisado, buscou-se identificar se os conceitos de espaço, território e paisagem foram apresentados de forma inequívoca, evitando ruídos na transposição didática que pudessem comprometer a apreensão do conhecimento científico pelo aluno.
- Q. 5.2 – Dimensão Instrucional e Mediação Didática: Focada na estruturação das orientações e sequências de ensino, esta questão verifica como o produto educacional conduz o processo de aprendizagem. A análise permitiu aferir se as propostas oferecem suporte pedagógico suficiente para a construção do raciocínio geográfico, funcionando como o "guia de aprendizagem" preconizado pela dimensão instrucional dos autores citados.
- Q. 5.3 – Dimensão Relacional e Linguagem Cartográfica/Visual: A comunicação pedagógica em Geografia é intrinsecamente mediada por linguagens (mapas, gráficos, iconografias). Este indicador analisa o estabelecimento de um "clima" de interação entre o autor e o leitor. Segundo Bertrand e Valois (1994), a dimensão relacional define a qualidade do engajamento; assim, avaliou-se se a estética e a acessibilidade das representações espaciais convidam o sujeito à investigação ou se impõem barreiras cognitivas à leitura do mundo.
- Q. 5.4 – Síntese da Práxis Pedagógica: O último indicador mensura a coerência entre a fundamentação teórica do trabalho e a aplicabilidade prática do produto. Aqui, a comunicação pedagógica é validada como um sistema total: a capacidade de transformar a densidade acadêmica

da pesquisa de pós-graduação em um recurso didático operacional que, de fato, potencialize a alfabetização e o letramento geográfico na educação básica.

Por fim, a partir das balizas estabelecidas na **Figura 2**, procedemos à interpretação dos dados oriundos da análise dos trabalhos selecionados e de seus respectivos produtos educacionais.

Para complementar a análise qualitativa do *corpus* e mapear a intencionalidade formativa das produções, adotou-se adicionalmente a técnica de visualização de dados por meio de uma Nuvem de Palavras (*Word Cloud*). O estrato textual analisado constituiu-se pelos títulos dos 57 produtos educacionais selecionados. O processamento metodológico dos dados lexicais envolveu a filtragem rigorosa de *stop words* (remoção de conectivos, artigos e preposições desprovidos de valor semântico isolado) e o agrupamento morfológico dos termos, permitindo a extração precisa de suas frequências absolutas.

Tal percurso investigativo, como já informado, estavam ancorados nos vetores da comunicação pedagógica propostos por Bertrand e Valois (1994), cujas dimensões nos foram basilares para compreender a eficácia da mediação didática no desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Tal fundamentação permitiu-nos uma leitura mais acurada sobre a qualidade das estratégias de ensino-aprendizagem materializadas, avaliando como a transparência comunicativa e a transposição didática dos conceitos viabilizam a apropriação do conhecimento geográfico pelos sujeitos no contexto escolar. Este exame, nos permitiu chegar aos resultados apresentados e descritos na sessão seguinte.

3 Resultados

Neste estudo, como já ressaltado, analisamos os elementos-chaves da comunicação pedagógica dos produtos educacionais, apensados aos Relatórios Técnicos, ou seja, os produtos educacionais, produzidos pelos Mestres, ou em sendo o caso, os capítulos apresentados nos relatórios técnicos do Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOPROF/UFRN), no período de 2018-2025 (setembro), examinados e defendidos em seção pública.

A fim de operacionalizar a referida análise, procedeu-se à categorização dos estudos com base na tipologia dos produtos educacionais, visando avaliar as nuances da comunicação pedagógica e os elementos que a constituem. Identificou-se que o corpus abrange uma expressiva diversidade de formatos, contemplando sequências didáticas, manuais, jogos, livros, vídeos, atlas, materiais textuais, histórias em quadrinhos, guias, cartilhas, e-books e oficinas. A distribuição quantitativa e percentual dessas tipologias encontra-se sistematizada na **Figura 3**, a seguir:

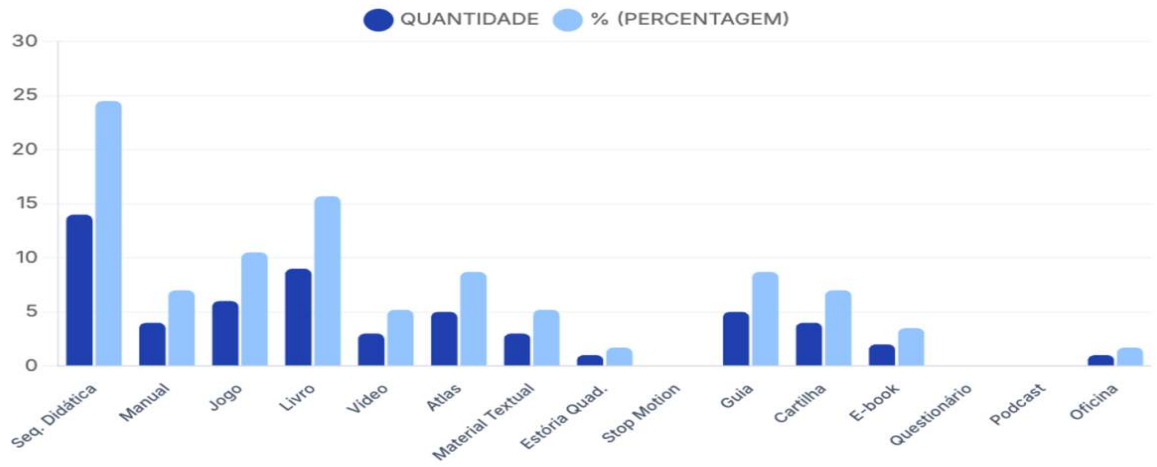

Figura 3. Produtos educacionais: distribuição quantitativa e percentual dos formatos. Fonte: Garcia et al. (2026).

Com base na identificação e análise dos produtos, tornou-se possível realizar o mapeamento tipológico e responder a primeira questão norteadora da pesquisa (a), referente à alocação formal dos produtos educacionais como apêndices aos relatórios do (GEOPROF/UFRN): a) Os produtos educacionais constam como apêndices aos relatórios de pesquisa do mestrado profissional – (GEOPROF/UFRN) ?.

A análise demonstrou que, dos 57 trabalhos elegíveis, oito inserem o produto no próprio corpo textual do Relatório Técnico, o que compromete sua autonomia e dificulta a imediata identificação e apropriação pelo professor da educação básica. Nesse sentido, não se trata apenas do fato de apresentar o produto ao final do relatório técnico, mas sim da estrutura de sua organização, que traz fragilidades para a comunicação pedagógica, uma vez que, os elementos que a constituem enquanto sequência didática, muitas vezes, tornam-se ausentes ou confusos, o que dificulta a utilização do produto no contexto escolar.

A expressiva maioria, correspondente a 49 trabalhos, aloca o produto na seção pós-textual. Deste montante, 47 utilizam adequadamente a categoria 'apêndice' (material elaborado pelo autor), enquanto dois o classificam como 'anexo' (material de terceiros). Essa inconsistência terminológica sugere uma possível fragilidade na padronização metodológica do Programa quanto à distinção rigorosa dessas categorias.

No que tange ao rigor da análise, identificou-se que no subgrupo de oito (8) trabalhos que não apresentaram seus produtos educacionais em apêndices, foi possível a prospecção e o mapeamento de suas tipologias por meio da exegese do conteúdo textual. Essa amostragem revela uma significativa heterogeneidade de suportes — compreendendo material textual (1), recurso lúdico/jogo (1), sequências didáticas (3), narrativa gráfica (1), mídia audiovisual (1) e livro didático (1) — que, sob a égide de Bertrand e Valois (1994), operam como distintos canais da comunicação pedagógica.

Para a Geografia, essa pluralidade é estratégica, pois cada dispositivo exige uma transposição didática específica para converter conceitos espaciais abstratos em saberes escolares inteligíveis, pelo alunado, mobilizando diferentes dimensões da mediação instrucional.

Por outro lado, a maior parte dos trabalhos, mais precisamente quarenta e nove (49) deles, apresentam seus produtos educacionais ao final do relatório técnico. À luz dessas evidências, quarenta e sete (47) dos produtos estão

inseridos em apêndices e dois (2) em anexos, neste último caso, os achados sugerem uma possível fragilidade na distinção categorial dos Produtos, por parte dos Mestres, o que reverbera na possível interpretação da nossa parte, de que, os Mestres-autores dos PE, apresentem dificuldades quanto a diferença, entre anexo e apêndice, constatação que merece uma melhor observância do Programa, quanto a orientação metodológica, requerendo ajustes na apresentação dos Trabalhos Finais.

No que concerne à segunda questão de pesquisa (b) — voltada à clareza dos elementos da comunicação pedagógica —, assumiu-se a premissa de que a articulação estrutural entre objetivos, conteúdos, destinatários, meios e avaliação constitui a essência da intencionalidade didática (Bertrand; Valois, 1994).

Faz-se imperativo, inicialmente, delimitar o constructo teórico adotado. Sob a ótica de Bertrand e Valois (1994), a comunicação pedagógica é compreendida como objeto precípuo do paradigma educacional, estruturando-se a partir da interdependência entre conteúdo, meios de transmissão, destinatário e as dinâmicas relacionais entre emissor, meio e receptor. Para fins desta investigação, assume-se que a articulação desses elementos constitui a própria essência da intencionalidade pedagógica, assemelhando-se à lógica estrutural de uma sequência didática. Portanto, postula-se que, independentemente da natureza tipológica do produto educacional, a presença e a harmonia desses componentes são requisitos fundamentais para a sua eficácia e validação.

Constatou-se que, das 14 sequências didáticas analisadas, 11 sistematizam todos esses componentes de forma inconteste e apresentam de forma clara e sistemática todos os elementos da comunicação pedagógica, contemplando aspectos como: objetivo, conteúdo, destinatário, estratégia e avaliação. Em contrapartida, três propostas omitem ou abordam genericamente os critérios avaliativos. Essa lacuna faz-se ainda mais recorrente em tipologias textuais (como livros e e-books) e nos atlas, em que a dimensão avaliativa é frequentemente invisibilizada ou substituída por atividades de fixação sem intencionalidade diagnóstica explícita.

Nesse contexto, podemos remeter ao que afirmava Luckesi (2003) ao distinguir avaliação de exame, enquanto o primeiro é um juízo de qualidade para a tomada de decisão, o segundo, embora possa ser intencional, é um instrumento de aprovação ou reprovação. Dessa forma, omitir a avaliação dos produtos educacionais ou reduzi-la as atividades de fixação, poderá comprometer a qualidade da comunicação pedagógica.

Nos livros e *e-books*, constatamos ausência recorrente do elemento avaliação na comunicação pedagógica, tanto no produto educacional, como no próprio Relatório Técnico. Em alguns casos, os autores apresentam atividades de fixação para o conteúdo, mas, sem definir se esta, seria uma estratégia, ou, instrumento de avaliação. Situação semelhante ocorre também com os atlas, uma vez que, dos cinco (5) trabalhos analisados, dois (2) não definem claramente a avaliação.

Tal ausência, como adverte Luckesi (2011), fragmenta a relação ensino-aprendizagem e, ademais, compromete a integridade da comunicação pedagógica (Peraya, 1997). A avaliação da aprendizagem não pode ser um elemento à parte ou inexistente na relação ensino-aprendizagem, sendo necessário integrá-la ao processo didático. Assim, quando este elemento não é claramente definido nos produtos educacionais, a comunicação pedagógica tende a estar comprometida.

Quanto aos manuais, jogos, vídeos, estória em quadrinho e oficinas, estes, apresentam claramente todos os elementos da comunicação pedagógica. Os guias e as cartilhas, em sua maioria, também reúnem todos os elementos, com exceção de um guia e uma cartilha, que não incluem o componente da avaliação.

Da análise empreendida, constatamos que os produtos educacionais mobilizam estratégias diversificadas, tais como situações-problema, diários de observação, produções textuais e oficinas mediadas por recursos digitais. No entanto, evidenciou-se lacuna quanto a transparência descritiva dessas ações, frequentemente acompanhada por uma dissociação entre as estratégias propostas e os processos avaliativos, o que compromete o alinhamento construtivo do material.

Ao investigar a comunicação pedagógica, Peraya (1997) postula que a avaliação é um pilar estruturante desse processo, articulando-se, a categorias como as estratégias de ensino e as modalidades de aprendizagem. Sob essa ótica, a lacuna identificada em determinados produtos educacionais do GEOPROF/UFRN compromete a integridade da mensagem pedagógica, o que resulta em fragilidades na mediação didática e, por conseguinte, obstaculiza a tomada de decisão reflexiva sobre a prática docente.

Para responder à terceira questão (c), investigou-se se os produtos atendem aos requisitos operacionais da comunicação pedagógica a partir da dicotomia entre metodologias ativas e abordagens de ensino tradicionais (conforme sintetizado na **Figura 1**). A análise minuciosa evidenciou uma predominância de propostas fundamentadas em metodologias com foco na transposição de conteúdos (n=34), em detrimento daquelas ancoradas prioritariamente no protagonismo discente e em metodologias ativas, como gamificação, PBL ou sala de aula invertida (n=23). Observou-se, qualitativamente, que os materiais pautados em metodologias ativas apresentam maior densidade descritiva e coerência estrutural entre a estratégia proposta e a avaliação, enquanto os de matriz mais transmissiva tendem a apresentar as omissões avaliativas supracitadas, conforme apresentado na **Figura 4.**



Figura 4. Tipos e quantitativo de metodologias. Fonte: Garcia et al. (2026).

Propomos atenção quanto a averiguação de elementos da comunicação pedagógica, derivada de metodologias ativas ou tradicionais, cujo resultado da análise esquematizamos na **Figura 4**, que informa a predominância de produções fundamentadas na metodologia tradicional de ensino. Cumpre ressaltar, todavia, que a unidade de registro 'tradicional' nesta investigação não indica a reiteração de modelos anacrônicos, baseados estritamente na passividade discente ou na centralidade epistemológica do docente. Antes, tal classificação designa propostas cujo eixo estruturante reside na transposição e apresentação de conteúdos.

Em contrapartida, as metodologias ativas caracterizam-se pelo deslocamento da centralidade, para o processo de aprendizagem, no qual o protagonismo discente é mediado por arranjos metodológicos como a gamificação, o ensino híbrido, a *Problem-Based Learning* (PBL), a sala de aula invertida e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Desse modo, podemos afirmar que, a organização metodológica, identificada nos PE, convergem para a identificação de uma oscilação entre o modelo pedagógico adotado e os elementos da comunicação pedagógica, cujos elementos são priorizados, na apresentação das dimensões estratégica e avaliativa, destes.

Observou-se que, nos produtos fundamentados em metodologias ativas, a intencionalidade das estratégias apresenta maior densidade descritiva e clareza expositiva em comparação ao modelo tradicional. Nesse contexto, tais ideias convergem com as de Leajanski (2023), quando afirma que nas metodologias ativas, as estratégias de ensino apresentam os estudantes como protagonistas, o que contribui para a sistematização do processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, a omissão do componente avaliativo demonstrou-se mais prevalente nos trabalhos de matriz tradicional. Por conseguinte, em resposta à questão 'c', depreende-se que uma parcela significativa dos produtos educacionais, notadamente os de matriz tradicional, carece de elementos constitutivos essenciais.

No tocante a essa discussão, a análise da comunicação pedagógica a partir do tipo de metodologia adotado nos produtos educacionais, demonstrou que as metodologias ativas podem trazer uma contribuição relevante para os elementos que a constituem, sobretudo, para avaliação e estratégia de ensino.

Diferente de algumas formas avaliativas, que consideravam, apenas a mensuração em testes e provas, as metodologias ativas apresentam, uma proposta baseada na mediação didática e nas tecnologias educacionais, como eixo fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, no tocante à quarta questão (d): A comunicação pedagógica aparece descrita levando a execução da estratégia pelo professor? (Descrita como uma sequência didática?), a análise indicou um cenário positivo. Embora uma pequena quantidade dos trabalhos apresente fragilidades avaliativas ou estratégias metodológicas implícitas, o *corpus* do GEOPROF/UFRN demonstra, de modo geral, uma comunicação pedagógica sólida e operacional. As descrições permitem que os professores da educação básica compreendam a intenção formativa e repliquem as estratégias em seus contextos reais de atuação, validando a função social e interventiva inerente à natureza de um Mestrado Profissional.

Em continuidade a esta análise, e, considerando essas quatro questões de pesquisa, apresentamos, na **Tabela 1**, a qualidade da comunicação pedagógica em cada um dos trabalhos avaliados. Para fins de organização, apresentamos tais dados em duas tabelas, conforme demonstrado a seguir.

Tabela 1. Resultado da qualidade metodológica em produtos educacionais – Parte 1.

Número	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Total
1	1	0,5	0,5	0,5	2,5
2	1	1	1	1	4
3	1	1	1	1	4
4	1	0,5	0,5	0,5	2,5
5	0	1	1	1	3
6	1	1	1	1	4
7	1	0,5	0,5	0,5	2,5
8	1	1	1	1	4
9	1	1	1	1	4
10	1	1	1	1	4
11	1	1	1	1	4
12	1	1	1	1	4
13	1	0,5	0,5	0,5	2,5
14	0	1	1	1	3
15	0	1	1	1	3
16	1	1	1	1	4
17	1	1	1	1	4
18	1	0,5	0,5	0,5	2,5
19	1	1	1	1	4
20	0	1	1	1	3
21	1	0,5	0,5	0,5	2,5
22	1	1	1	1	4
23	1	1	1	1	4
24	1	1	1	1	4
25	1	0,5	0,5	0,5	2,5
26	1	1	1	1	4
27	0	1	1	1	3
28	1	1	1	1	4
29	1	1	1	1	4
30	1	0,5	0,5	0,5	2,5
31	1	0,5	0,5	0,5	2,5
32	0	1	1	1	3
33	1	1	1	1	4
34	1	1	1	1	4
35	1	1	1	1	4
36	1	0,5	0,5	0,5	2,5
37	1	0,5	0,5	0,5	2,5
38	1	0,5	0,5	0,5	2,5
39	1	0,5	0,5	0,5	2,5
40	1	1	1	1	4
41	1	0,5	0,5	0,5	2,5
42	1	1	1	1	4
43	1	1	1	1	4
44	0	0,5	0,5	0,5	1,5
45	1	1	1	1	4

46	1	1	1	1	4

Fonte: Garcia et al. (2026).

Com base nesse quantitativo, damos continuidade à análise dos resultados da qualidade metodológica na **Tabela 2**, a seguir.

Tabela 2. Resultado da qualidade metodológica em produtos educacionais – Parte 2.

Número	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Total
47	1	1	1	1	4
48	0	1	1	1	3
49	1	1	1	1	4
50	1	1	1	1	4
51	1	1	1	1	4
52	1	1	1	1	4
53	1	1	1	1	4
54	1	0,5	0,5	0,5	2,5
55	1	1	1	1	4
56	1	1	1	1	4
57	1	1	1	1	4

Fonte: Garcia et al. (2026).

A análise dos resultados, demostrados nas Tabelas 1 e 2, revela um desempenho heterogêneo, no qual falhas na dimensão avaliativa e na clareza estratégica, justificaram pontuações inferiores em casos isolados. Todavia, a prevalência de avaliações máximas em mais da metade dos trabalhos atesta a solidez metodológica do conjunto.

Conclui-se, portanto, que a efetividade da comunicação pedagógica é uma marca distintiva dos produtos educacionais avaliados, consolidando-os como ferramentas viáveis para o ensino de Geografia, apesar das necessidades de refinamento pontuadas.

A análise de frequência lexical dos 57 títulos, materializada na nuvem de palavras, corrobora as tendências metodológicas e epistemológicas identificadas no *corpus* (Quadro 2). O dimensionamento visual resultante atesta, de maneira inequívoca, a supremacia das abordagens metodológicas textuais e estruturantes. A centralidade inconteste de termos como 'Geografia', 'Ensino', 'Sequência' e 'Didática' ratifica visual e quantitativamente o protagonismo das sequências didáticas como o principal dispositivo de transposição adotado pelos egressos. Paralelamente, a expressiva ocorrência de categorias geográficas basilares — notadamente 'Paisagem', 'Cartografia' e 'Lugar' —, sempre associadas a vocábulos do contexto aplicativo, como 'Escolar' e 'Aprendizagem', evidencia a intencionalidade formativa do programa. O núcleo da comunicação pedagógica desenvolvida no programa gravita, prioritariamente, em torno do planejamento formal e da sistematização teórica por meio de sequências didáticas, conforme apresentado na **Figura 5**.



Figura 5. Análise de frequência lexical. Fonte: Garcia et al. (2026).

Essa configuração vocabular demonstra que os produtos educacionais do GEOPROF/UFRN não se restringem a discussões teóricas abstratas, mas são concebidos, desde a sua intitulação, para a intervenção prática, articulando o rigor conceitual da ciência geográfica às demandas reais e cotidianas da educação básica. Paralelamente, a expressiva ocorrência de categorias geográficas basilares ('Paisagem', 'Cartografia' e 'Lugar'), associadas ao contexto aplicativo ('Escolar', 'Aprendizagem'), demonstra que os produtos não se restringem a discussões teóricas abstratas, sendo concebidos para a intervenção prática.

A recorrência desses termos revela uma transposição didática centrada no caráter propositivo e aplicado, priorizando a elaboração de sequências didáticas e recursos lúdico-pedagógicos para o Ensino Fundamental. Evidencia-se uma tendência de pesquisa voltada à renovação metodológica da Geografia escolar, que busca mediar conceitos estruturantes (como paisagem) por meio de múltiplas linguagens e da construção ativa do conhecimento no cotidiano escolar.

A integração visual dos dados apresentada permite identificar uma dicotomia expressiva no atual panorama educativo. Por um lado, a convergência entre o modelo conceptual de comunicação pedagógica e a análise lexical evidencia uma forte centralidade no eixo "Comunicação-Aprendizagem", destacando a preeminência do aluno, da interação e do *feedback* contínuo. Este enquadramento teórico aponta inequivocamente para a necessidade de dinâmicas ativas e relacionais para a mitigação de ruídos na descodificação da mensagem.

Contudo, a análise quantitativa da aplicação metodológica revela um paradoxo empírico: a contínua e expressiva prevalência da Metodologia Tradicional, que perfaz 59,6% da amostra. Este contraste evidencia a persistência de um hiato significativo entre a evolução da teoria comunicacional avançada — já consolidada no discurso acadêmico — e a inércia da práxis letiva. Os dados sugerem, assim, que a efetiva transição para ambientes de aprendizagem verdadeiramente dialógicos ainda enfrenta consideráveis barreiras na sua implementação quotidiana, sublinhando a urgência de alinhar o discurso pedagógico com a adoção de canais de ensino-aprendizagem mais disruptivos.

Apesar da forte centralidade teórica e discursiva na interação e no papel do educando, persiste um claro paradoxo empírico na prática educativa, na qual a Metodologia Tradicional ainda domina. Os dados evidenciam o

hiato entre a teoria comunicacional avançada e a inércia da prática letiva, reforçando a urgência de alinhar o discurso pedagógico com a aplicação de metodologias ativas.

4 Conclusões

A presente investigação reafirma a importância de se analisar a transposição didática materializada no âmbito dos mestrados profissionais. Ao retomar as questões norteadoras deste estudo — centradas na apresentação formal, na clareza estrutural, nos requisitos teóricos e na exequibilidade da comunicação pedagógica —, a pesquisa bibliográfica, a revisão de escopo consubstanciadas atestam que o Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOPROF/UFRN) cumpre, em larga medida, sua vocação interventiva. O corpus analisado revela um notável enraizamento territorial e um compromisso ético com a educação inclusiva, transformando a densidade teórica em ferramentas de intervenção real e contextualizada.

Constatou-se que a maioria dos produtos educacionais analisados apresenta uma comunicação pedagógica estruturada de forma clara e sistemática, operando a transposição didática necessária para a aplicação prática na educação básica. Destacam-se como grandes méritos do *corpus* o notável enraizamento territorial das propostas — que valorizam a escala local e o lugar de vivência dos estudantes — e o compromisso ético com a educação inclusiva e as pautas sociais contemporâneas. Tais aspectos demonstram que a fundamentação teórica dos egressos se converte, de fato, em ferramentas de intervenção real, contextualizada e significativa.

Todavia, os resultados evidenciam um paradoxo estrutural que exige um posicionamento crítico. O escrutínio analítico também revelou fragilidades que demandam reflexão institucional e acadêmica. A ausência pontual de processos avaliativos rigorosos e a opacidade na descrição estratégica em uma minoria de trabalhos evidenciam a necessidade de um olhar mais acurado sobre o alinhamento construtivo entre o que se ensina e como se avalia. Tal achado é um entrave pedagógico que reduz a estratégia a um artefato de exibição, desprovido do ciclo de retroalimentação essencial à mediação didática.

Somado a isso, a forte predominância de materiais impressos e analógicos (como livros, cartilhas e atlas) sinaliza a urgência de fomentar a apropriação de metodologias ativas mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), qualificando o letramento geográfico para as demandas do século XXI.

A identificação de uma transição ainda incipiente para a cultura digital, somada à hegemonia de modelos tradicionais (59,6%) e à lacuna recorrente de processos avaliativos, sinaliza que a produção de tecnologia educacional na área de Geografia ainda tenciona o "novo", mas frequentemente se ancora em lógicas de mera exposição de conteúdo.

Diante desse cenário, urge avançar para além da celebração da existência do produto educacional, incidindo sobre a sua qualidade comunicativa e política. Como recomendações fundamentais, este estudo aponta:

No plano pedagógico: É imperativo que os programas de pós-graduação profissional estabeleçam protocolos de desenho instrucional que exijam a indissociabilidade entre estratégia e avaliação. Um produto educacional em Geografia deve ser compreendido como um sistema de comunicação completo, no qual o feedback e a verificação da aprendizagem do raciocínio geográfico sejam tão centrais quanto o conteúdo cartográfico ou conceitual.

No plano das políticas de formação: Recomenda criação de repositórios dinâmicos e curadorias institucionais que transcendam o armazenamento passivo em bibliotecas digitais. A eficácia da comunicação pedagógica depende da replicabilidade; logo, incentivar a produção de recursos educacionais abertos (REA) que integrem as TDIC não é mais uma opção tecnológica, mas uma necessidade política para enfrentar o hiato entre a pesquisa acadêmica e a cultura digital dos estudantes da educação básica.

No plano institucional: Faz-se necessário uniformizar as diretrizes de apresentação desses produtos, mitigando ambiguidades metodológicas (como a confusão entre apêndices e anexos) que fragilizam o rigor e a autoridade técnica das produções dos mestres-professores.

Conclui-se, portanto, que debate sobre a comunicação pedagógica em programas de pós-graduação *stricto sensu* é um exercício científico imperativo. Mais do que apenas atestar a funcionalidade de um produto educacional, a avaliação desses materiais fortalece o nexo orgânico entre a produção acadêmica e o cotidiano escolar, garantindo que o conhecimento geográfico seja ensinado, mediado e aprendido com clareza, rigor e intencionalidade transformadora.

Apesar das contribuições substanciais desta investigação para a compreensão da transposição didática, é fundamental reconhecer as limitações inerentes ao seu escopo. O *corpus*, embora trabalhoso, encontra-se circunscrito aos trabalhos do GEOPROF/UFRN, oferecendo um retrato institucional e regionalmente delimitado que impossibilita a generalização estatística das tendências metodológicas para a globalidade do ensino da Geografia.

Adicionalmente, o presente estudo assenta numa avaliação do desenho estrutural e da comunicação pedagógica dos produtos, não contemplando a medição longitudinal do seu impacto efetivo na aprendizagem dos alunos num contexto real de sala de aula. Acresce ainda que a ausência de determinados elementos estruturantes — como as métricas avaliativas — pode resultar de lacunas no registo escrito nos relatórios técnicos (viés de relato), e não necessariamente da sua inexistência na prática letiva. Não obstante estas restrições empíricas, a robustez metodológica da investigação — alicerçada numa *Scoping Review* rigorosa, na dupla validação da extração de dados e na triangulação de métodos qualitativos, quantitativos e de análise lexical — confere um elevado grau de fiabilidade aos achados, atestando a relevância do estudo para a contínua qualificação da investigação aplicada em educação.

À guisa de conclusão, reitera-se que a comunicação pedagógica nos produtos do GEOPROF/UFRN deve ser o vetor de uma Geografia escolar que não apenas descreve o mundo, mas instrumentaliza o aluno para decifrá-lo. Fortalecer o nexo entre o rigor acadêmico e a operacionalidade didática é, portanto, caminho para garantir que o conhecimento geográfico seja ensinado com clareza, mediado com precisão e avaliado com intencionalidade transformadora.

Contribuições das pessoas autoras (CRediT): Concepção: todos os autores; metodologia: todos os autores; análise: Tânia Cristina Meira Garcia, Tulia Fernanda Meira Garcia, Glaucio José Marafon; coleta/produção de dados: todos os autores; escrita (primeira versão): todos os autores; escrita (revisão e edição): todos os autores; supervisão: Tânia Cristina Meira Garcia. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Disponibilidade de dados: Não há restrições éticas, legais ou de confidencialidade.

Financiamento: Esta pesquisa não recebeu financiamento externo.

Declaração do uso de inteligência artificial: As pessoas autoras utilizaram a ferramenta Gemini para revisão ortográfica e gramatical do texto, sem geração de conteúdo científico**.**

Conflito de interesses: As pessoas autoras declaram não haver conflito de interesses.

Referências

BERTRAND, Y.; VALOIS, P. Paradigmas educacionais: escola e sociedade. Lisboa: Instituto Piaget. Bilhim, João Faria, 1994.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestrado Profissional: o que é? Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e. Acesso em: 15 mar. 2026.

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

BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). GEOPROF – Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado Profissional): regulamentação e orientações gerais do programa. Natal: Caicó, RN: UFRN, 2021. Disponível em: https://posgraduuacao.ufrn.br/. Acesso em: 15 mar.2026.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. https://doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018

LEAJANSKI, A. D. As possibilidades das metodologias ativas no ensino de Geografia. Metodologias e aprendizado, v. 6, p. 155-164, 2023.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática, 1.ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, C. C. Avaliação de aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, L. M. S. Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos. Editora Vozes Limitada, 2017.

PERAYA, D. As formas de comunicação pedagógica "midiatizada": o socioeducativo e o didático. Educação & Sociedade, Campinas, v. 18, n. 59, p. 298-307, 1997. https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000200004

PIAGET, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

TURRA, C. M. G. et al. Planejamento de ensino e avaliação. 10. ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE A AUTORIA

Tânia Cristina Meira Garcia

É docente do Departamento de Educação do CERES/UFRN e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOPROF), da UFRN (Caicó – RN). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005), mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1997) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1985). Atua em Ciências Humanas, com ênfase em ensino, história da educação e educação a distância. Desenvolve pesquisas sobre Formação e trabalho docente, ensino e saber docente.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5488-3684
E-mail: tania_cristina2005@yahoo.com.br

Micarla Silva de Azevedo

É docente do município do Junco do Seridó – PB e coordenadora pedagógica da SEEC/RN. Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2024) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2021) e em Geografia pela Universidade Norte do Paraná (2025). Atua em Ciências Humanas, com ênsafe em ensino de geografia, formação docente, educação científica. Desenvolve pesquisas sobre recursos digitais, avaliação da aprendizagem, educação científica.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4013-9272
E-mail: silvamicarla14@gmail.com

Francely Dantas de Sousa Medeiros

É docente do município de Patos – PB e Catingueira – PB. Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2025) e graduada em Geografia pela Faculdade Integrada de Patos (2006) e em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2019). Atua em Ciências Humanas, com ênfase em Geografia Escolar. Desenvolve pesquisas sobre alfabetização cartográfica e inclusão escolar.
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2330-1035
E-mail: francelydantasgeog@gmail.com

Tulia Fernanda Meira Garcia

É docente da Escola Multicampi de Ciências Médicas da UFRN. Doutora em Gerontologia pela Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP (2019), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2004) e graduada em Pedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga (2024) e Fonoaudiologia pela Universidade de Fortaleza (1999). Atua em Ciências da Saúde e Ciências Humanas, com ênfase em: educação, saúde coletiva, gerontologia e fonoaudiologia.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1746-4808
E-mail: tulia_fernanda@yahoo.com.br

Glaucio José Marafon

É docente do PPGEO PUC-Rio e colaborador do PPGEO UERJ. Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), mestre em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro (1988) e graduado em Geografia pela Universidade de Passo Fundo (1983). Atua em Ciências Humanas, com ênfase em Geografia Agrária, Geografia Econômica, análise regional, planejamento rural e geografia e ensino.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9510-7094
E-mail: glauciomarafon@hotmail.com