

Os Ensinos das Geografias

Didáticas, Metodologias e
Experiências Educativas

Adilson Tadeu Basquerote Silva
Higor Ferreira Brigola
Márcio Balbino Cavalcante
Organizadores



ARCO
EDITORES

Os Ensinos das Geografias

Didáticas, Metodologias e
Experiências Educativas

Adilson Tadeu Basquerote Silva
Higor Ferreira Brigola
Márcio Balbino Cavalcante
Organizadores

1

2

3

4

5

6

ARCO
EDITORES ● ● ●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Lucianne Oliveira Monteiro Andrade - IFGOIANO
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Os Ensinos das Geografias [livro eletrônico] : Didáticas, Metodologias e Experiências Educativas / [organização] Adilson Tadeu Basquerote Silva, Higor Ferreira Brigola, Márcio Balbino Cavalcante. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2026.
PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-783-2

1. Geografia, 2. Ensino de Geografia, 3. Práticas pedagógicas, 4. Metodologias de ensino, 5. Formação docente. I. Silva, Adilson Tadeu Basquerote. II. Brigola, Higor Ferreira. III. Cavalcante, Márcio Balbino.

CDD-910.71

Índices para catálogo sistemático:

CDD: 910.71 (Ensino de Geografia)



10.48209/978-65-5417-783-2

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A Geografia, enquanto ciência comprometida com a compreensão das dinâmicas espaciais, sociais, culturais, econômicas e ambientais, ocupa papel central na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo em que vivem. Em um contexto marcado por intensas transformações territoriais, avanços tecnológicos, mudanças climáticas, desigualdades socioespaciais e constantes desafios educacionais, torna-se indispensável refletir sobre as diferentes formas de ensinar Geografia, considerando tanto os fundamentos teóricos que sustentam a área quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas nos mais diversos contextos educativos.

A obra *Os Ensinos das Geografias: Práticas, Metodologias e Experiências Educativas* reúne um conjunto de estudos que evidenciam a pluralidade de perspectivas que caracterizam o ensino da Geografia na contemporaneidade. Ao adotar o termo *Geografias* no plural, reconhece-se a diversidade de abordagens, escalas de análise, sujeitos, territórios e possibilidades metodológicas que constituem o campo da educação geográfica, valorizando diferentes modos de produzir, ensinar e aprender conhecimentos geográficos.

Os capítulos aqui apresentados dialogam com desafios atuais da formação docente, das metodologias de ensino, das práticas educativas, da educação básica e superior, da educação do campo, da educação ambiental, da cartografia escolar, das tecnologias digitais, das metodologias ativas e das múltiplas experiências desenvolvidas por professores, pesquisadores e estudantes. Em comum, os textos demonstram o compromisso com uma educação geográfica crítica, contextualizada e socialmente comprometida, capaz de aproximar os conhecimentos científicos das realidades vivenciadas nos diferentes espaços educativos.

Além de apresentar resultados de pesquisas, relatos de experiências e reflexões teóricas, esta coletânea reafirma a importância da Geografia como componente curricular fundamental para a compreensão das relações entre sociedade e natureza, da produção dos territórios, das desigualdades, das identi-

dades, das paisagens e das múltiplas territorialidades que configuram o espaço geográfico. Nesse sentido, ensinar Geografia ultrapassa a transmissão de conteúdos: significa promover a leitura crítica do mundo, incentivar a investigação, fortalecer a cidadania e contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na construção de sociedades mais justas, democráticas e sustentáveis.

Esta obra também evidencia o protagonismo de docentes e pesquisadores que, em diferentes instituições e regiões, constroem práticas inovadoras, compartilham experiências e ampliam os horizontes da educação geográfica. Ao reunir produções de diferentes contextos, favorece o diálogo entre universidade e escola, entre pesquisa e prática docente, fortalecendo redes de colaboração e socialização do conhecimento.

Esperamos que os estudos reunidos neste volume inspirem novas investigações, contribuam para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e incentivem reflexões sobre os múltiplos caminhos que constituem o ensino da Geografia. Que esta publicação possa servir como referência para professores da educação básica e superior, pesquisadores, licenciandos, estudantes e demais interessados na construção de uma educação geográfica crítica, inovadora, inclusiva e comprometida com a transformação da realidade.

Por fim, registramos nosso reconhecimento aos autores e às autoras que confiaram suas pesquisas a esta coletânea, compartilhando experiências, conhecimentos e reflexões que enriquecem o campo da Educação Geográfica. Da mesma forma, agradecemos aos pareceristas, colaboradores e à equipe editorial, cujo trabalho tornou possível a concretização desta obra. Que este livro represente mais um passo no fortalecimento da produção científica dedicada ao ensino da Geografia e à valorização das práticas educativas que, diariamente, transformam espaços de aprendizagem em territórios de construção do conhecimento.

Boa leitura.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....9

THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACHES TO GEOGRAPHICAL CONCEPTS IN BASIC EDUCATION

Joel Maciel Pereira Cordeiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-0

CAPÍTULO 2.....21

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Fábio Ferreira Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-1

CAPÍTULO 3.....34

JOGANDO NA NEVE: APRENDENDO SOBRE A ANTÁRTICA ATRAVÉS DE JOGOS DIDÁTICOS

Beatriz França; João Marcelo Flores Schifelbanis; Carina Petsch

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-3

CAPÍTULO 4.....49

GEOGRAFIA ESCOLAR E METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA RIBEIRINHA AMAZÔNICA

Marcela Vieira Pereira Mafra; Danielle Mariam Araújo dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-4

CAPÍTULO 5.....71

PERCURSOS DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA

Károlyn Machado da Rosa; Gabriela Dambrós

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-5

CAPÍTULO 6.....85

RECURSOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Jairo Alves Felipe

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-6

CAPÍTULO 7.....101

GEOGRAFIA ESCOLAR E AS METODOLOGIAS ATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA COM A ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Tiago Garrido de Paula; Denizart Fortuna

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-7

CAPÍTULO 8.....114

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE A REALIZAÇÃO DE SIMULAÇÕES ONU NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Thiago Souza Vale

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-8

CAPÍTULO 9.....129

USO DO *GOOGLE EARTH* COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA DE MADEIRO-PI

Helvécio Oliveira Barros; Antonia Maria Rodrigues De Sousa

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-9

SOBRE OS ORGANIZADORES.....147

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....149

CAPÍTULO 1

THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACHES TO GEOGRAPHICAL CONCEPTS IN BASIC EDUCATION

Joel Maciel Pereira Cordeiro
Doi: 10.48209/978-65-5417-783-0

INTRODUCTION

Geography, as a scientific field that investigates the complex relationships between society and nature, plays a fundamental role in citizenship education within Basic Education. This role demands far more from teachers than the mere transmission of static content. Geography teaching should foster critical spatial reasoning, an understanding of how territory is produced, and the ability to interpret reality across multiple spatial scales (Vesentini, 1992; Callai, 2011).

Developing critical spatial thinking is a complex task that requires solid and reflective teacher education, integrating theory and practice, a dynamic and meaningful curriculum, and diversified teaching methodologies that go beyond the textbook and incorporate the potential of digital technologies. Teaching Geography therefore entails unveiling the contradictions and possibilities inherent in geographic space, in line with the critical perspective that underpins this discipline (Vesentini, 1992; Cavalcanti, 2022; Callai, 2011).

Preparing teachers to mediate the teaching-learning process in Geography in an autonomous and creative manner is, consequently, one of the greatest challenges and a central topic in contemporary debates within the field of geographic education. In this context, discussing the theoretical and practical approaches to geographical concepts in Basic Education becomes essential for fostering critical spatial reasoning in schools (Lisboa, 2007; Cordeiro, 2024).

As a social and environmental science, Geography is grounded in a robust conceptual framework that enables the understanding of the multiple dimensions of space. These concepts are not merely operational tools but analytical categories that structure geographic thinking and provide meaning to interpretations of the world. In the school context, geographical concepts play a central role in student formation, as they support critical readings of reality and the construction of meaningful knowledge (Lisboa, 2007).

Within this perspective, the present study aims to discuss the importance of theoretical and practical approaches to the main geographical concepts in Basic Education. The discussion is based on conceptual reviews, didactic and methodological procedures, and reflections proposed by different authors, as well as on the analysis of official curriculum documents, such as the Brazilian Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brazil, 2017). The issues addressed include: geographical concepts, their theoretical foundations, and their applicability in Basic Education; methodologies and teaching resources for the theoretical and practical treatment of geographical concepts; and the teaching of Geography concepts within the context of Brazilian educational reforms.

GEOGRAPHICAL CONCEPTS: THEORETICAL FOUNDATIONS AND APPLICABILITY IN BASIC EDUCATION

Understanding geographical concepts is essential for comprehending the object of study of Geography, the multiple scales of reality, and the analytical categories that structure geographic thinking (Cordeiro, 2024). In Basic Education, these concepts play a central role in student formation, as they enable critical readings of reality and the construction of meaningful knowledge relevant to individuals' social development. This section addresses the theoretical and practical treatment of the concepts of geographic space, landscape, region, territory, and place. Although other concepts are also relevant within Geography, these are among the most significant for understanding the complex relationship between society and nature and for developing geographical knowledge in Basic Education.

Geographic space constitutes the object of study of Geography, encompassing the dynamic and complex interactions between society and nature. Santos (2006) defines it as an inseparable set of systems of objects and systems of actions, resulting from human action upon the natural world mediated by techniques, social relations, economic flows, and forms of power. Studying geographic space is essential for enabling students to understand the world and the society in which they live, as well as for fostering the capacity to reflect on and critically analyze geographical elements.

Landscape is understood as everything that can be seen or perceived through the senses. Santos (2006) conceptualizes landscape as the set of forms that, at a given moment, express localized relationships between humans and nature, representing a spatial-temporal snapshot of what is observed. Landscapes can be classified as natural, composed of elements such as rivers, landforms, and vegetation, or cultural (or humanized), formed by elements constructed by humans, such as houses, agricultural fields, and roads. In Basic Education, it is important to guide students in understanding the dynamics and transformations of landscapes across different scales and historical contexts, emphasizing the continuous changes produced by human actions and natural processes within geographic space.

The concept of territory is closely associated with power over geographic space and its resources, and with relationships of belonging and identity (Suer-tegaray, 2005). In Geography teaching, students should become familiar with different conceptions of territorial use, considering diverse social, geopolitical, and environmental contexts. Classroom discussions may address international, national, regional, and local boundaries; national and international conflicts; the demarcation of Indigenous lands; land conflicts in rural and urban areas; and issues related to migration.

The concept of region is traditionally linked to the idea of spatial differentiation and identification based on established criteria (Suertegaray, 2005). These criteria may be physical-natural, economic, social, cultural, or related to the spatial organization of labor, among others. In school Geography, the concept of region can be used to discuss the territorial organization of Brazil

and of the world's continents, where geographic information is fundamental for geospatial analyses of economic, cultural, and socio-environmental data. Consequently, discussions of regions acquire multiple meanings across different scales, ranging from global regions to various forms of regionalizing Brazil, including immediate geographic regions and intermediate geographic regions within Brazilian states.

The concept of place is associated with the affective and cultural experiences of individuals and communities, expressed through shared everyday life (Tuan, 2012). In Basic Education, discussions of place can be developed through students' daily experiences within their lived geographic spaces, encompassing economic, social, environmental, and cultural dimensions, as well as practices of cooperation or conflict.

The teaching of geographical concepts in the classroom should adopt a constructive approach, avoiding traditional methods centered on content description and memorization, which tend to detach learning from students' lived realities and fail to promote active knowledge construction, critical problematization of the world, or the appreciation of students' experiences (Lisboa, 2007). Therefore, the teaching of geographical concepts should employ methodologies that encourage active learning and dialogue with the diverse realities experienced by students.

METHODOLOGIES AND TEACHING RESOURCES FOR THE THEORETICAL AND PRACTICAL DEVELOPMENT OF GEOGRAPHICAL CONCEPTS

Effective theoretical and practical engagement with geographical concepts in Basic Education requires the use of multiple forms of representation, diversified teaching resources, and student-centered, constructivist methodologies that position learners as active agents in the learning process. These resources include fieldwork, school cartography, educational games, digital information and communication technologies (DICTs), critical analysis of media sources, and the textbook itself.

Fieldwork in Geography constitutes a key pedagogical strategy for integrating theory and practice, particularly because it allows students to

directly observe and experience the themes discussed in the classroom (Cordeiro, 2025). All geographical concepts can be addressed through field activities, especially geographic space, landscapes, and students' lived places. Fieldwork encourages critical readings of space, the development of more refined geographical reasoning, and the strengthening of critical thinking by exposing students to diverse natural and social realities and phenomena (Cordeiro; Oliveira, 2011). Such activities enable students to encounter realities that differ from those portrayed in the media or teaching materials, thereby broadening their educational experience and fostering intellectual autonomy and an independent perspective on reality. Moreover, fieldwork helps connect large-scale (global) phenomena with local spatial interactions, allowing students to understand how different scales are articulated in practice.

Cartographic representations, such as maps, plans, charts, and sketches, enable students to understand their lived space and to recognize different regions and territories across multiple scales. Through cartography, students can analyze global territorial issues, various forms of regionalization at the state, national, and continental levels, and comparative maps that illustrate the transformation of natural areas into humanized landscapes. Callai (2005) emphasizes that, beyond reading maps, students should be encouraged to produce their own cartographic representations, particularly those depicting their place of residence. However, maps should not be treated merely as technical representations; they must serve as tools for critically reading the world, contributing to the perception of spatial diversity and the construction of geographical reasoning (Almeida; Passini, 2009).

Digital information and communication technologies (DICTs) comprise a set of technological tools and resources that enable the creation, storage, processing, transmission, and access to information, as well as communication among individuals (Schuck et al., 2020). Interactive platforms and maps, satellite imagery, the production of photographs and videos, interactive games, and geolocation applications can be used to practically explore different geographical concepts. These technologies make teaching more dynamic and interactive, supporting deeper student understanding of geographical con-

cepts. When used effectively, DICTs also promote geographical reasoning and critical analysis of information in the contemporary world.

The use of educational and interactive games also supports effective engagement with geographical concepts. For instance, Silva and Sacramento (2023) demonstrate how the development of a board game facilitated geographical reading and interpretation, as well as discussions on topics such as drainage basins and socio-environmental impacts caused by human activities, contributing to representations of local realities and fostering a more critical perspective among students. Similarly, Farias (2022) highlights the use of the playful game “barra-bandeira” as a strategy for constructing key geographical notions, such as territory, borders, and spatial continuity, while also supporting students’ cartographic literacy. Game-based learning enhances new ways of engaging with the teaching-learning process by dynamizing the reading, interpretation, and analysis of phenomena related to geographical concepts, content, and processes (Silva; Sacramento, 2023).

Media productions, including films, television series, soap operas, specialized magazines, television news programs, and print newspapers, present content that is directly related to the understanding of geographical concepts, encompassing global, national, and regional territorial issues, environmental problems, geopolitical dynamics, and landscape processes. However, it is essential to promote a critical synthesis between media discourse and geographic science (Ladeira, 2022). For example, Brazil’s Northeastern semiarid region is often portrayed primarily through drought, the Amazon through deforestation, the South region through cold climates, the Midwest through agribusiness, and the Southeast region through industry. These regions, however, exhibit dynamic and diverse natural and cultural characteristics that are not always represented in the media. By addressing such stereotypical portrayals, teachers can foster students’ critical and reflective thinking (Ladeira, 2022).

Although sometimes criticized for overly technical or excessive use, the geography textbook remains an important resource for teaching geographical concepts when used constructively by the teacher. Its availability to students and educators, along with easy access to maps, explanatory texts, landscape

images, and diverse activities, can facilitate the teaching of geographical concepts. In this context, the teacher's role is that of an active mediator, capable of engaging critically with the textbook, expanding upon it, adapting it to the needs of the class, and confronting its content with other sources of information and local knowledge (Vitiello; Cacete, 2021).

A dynamic, interactive, and participatory approach to the theoretical and practical teaching of geographical concepts in Basic Education gives greater meaning to the learning process, enabling students to recognize Geography as a discipline that promotes understanding and critical construction of reality. Thus, beyond the mere transmission of content, Geography education can foster an investigative and complex perspective on geographic space, contributing to the formation of active and participatory citizens in society.

THE TEACHING OF GEOGRAPHICAL CONCEPTS IN THE CONTEXT OF BRAZILIAN EDUCATIONAL REFORMS

In the current context of education in Brazil, particularly since 2016, a series of educational reforms have been implemented, most notably the development of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) in December 2017 and the secondary education reform established by Law Nº 13,415/2017. The BNCC is a mandatory normative document designed to guide Basic Education curricula throughout the Brazilian territory. It proposes a common foundation of competencies, skills, attitudes, and values to be developed over the course of schooling. The BNCC aims to contribute to the construction of a more ethical, democratic, responsible, sustainable, and inclusive society, one that respects and promotes diversity and human rights, free from prejudice of any kind.

The BNCC encourages student-centered approaches that emphasize learners' protagonism, socio-spatial formation, and the development of critical and reflective thinking. The rationale behind establishing a common core is to reduce inequalities in national education by ensuring that all schools address the same knowledge objects (content) across different curriculum components (subjects) throughout the schooling process.

The secondary education reform proposes a new organizational structure for this level of education, highlighting the expansion of instructional time to a minimum of 1,000 hours per academic year (full-time education) and a curriculum organized into mandatory components (Portuguese Language and Mathematics) and flexible components structured around learning pathways (*itinerários formativos*): Languages and Their Technologies, Mathematics and Its Technologies, Natural Sciences and Their Technologies, and Applied Human and Social Sciences. The New Secondary Education model emphasizes students' life projects, preparation for the labor market, career-oriented education, and entrepreneurship, as well as the development of individual competencies and skills. Its stated objective is to make education more engaging, flexible, and aligned with students' life plans and labor market demands, while also seeking to reduce dropout rates at this stage of Basic Education.

Geographical concepts appear in the BNCC within thematic units, knowledge objects, and the essential learning outcomes for Geography in Basic Education. The document states that, although space is the broadest and most complex concept in Geography, students must also master other, more operational concepts that express different dimensions of geographic space, such as territory, place, region, and landscape.

These educational reforms in Brazil, however, are closely tied to a set of neoliberal premises that have increasingly permeated public education in recent years. As a result, advances achieved through educational research in the country have often been sidelined in favor of imported models derived from socio-spatial realities that differ significantly from those of Brazil (Giroto, 2023). Consequently, curricular standardization has intensified, with an emphasis on outcomes, performance metrics, and targets, alongside a technicist approach that constrains the autonomy of schools and teachers. According to Oliveira et al. (2020), such reforms are particularly problematic for fields such as the Human Sciences, which require critical reflection on spatial processes and the contradictions of a constantly changing contemporary world. Moreover, these reforms fail to adequately consider Brazil's diverse social and cultural realities,

including Indigenous, riverside (ribeirinhas), and quilombola communities.

For Geography in particular, there is a risk of fragmentation and dilution of its content and methods resulting from reduced instructional time and the non-mandatory status of the discipline from the second year of secondary education onward (Oliveira et al., 2020). Although geographical concepts are present in the curriculum, they are often addressed superficially or remain insufficiently defined, and the BNCC does not clearly indicate how these concepts should be effectively taught in school practice. For example, the BNCC does not define the concept of geographic space, which is considered fundamental for understanding other geographical categories (Costa et al., 2019). As a consequence, the development of essential competencies, such as spatial reasoning, critical reading of landscapes, understanding territorial inequalities, and recognizing sociocultural diversity across regions, is compromised (Costa et al., 2019; Oliveira et al., 2020).

It is therefore the responsibility of Geography teachers to seek innovative and critical practices, articulating integrated projects that problematize territory, citizenship, the environment, and social justice. In collaboration with the school community, educators must resist curricular impoverishment and develop proposals that value geographical knowledge, engage with students' lived territories, and effectively integrate theory and practice in the construction of geographical understanding.

CONCLUSION

Teaching Geography in Basic Education is a complex task that requires solid mastery of disciplinary concepts, pedagogical sensitivity, commitment to students' lived realities, and openness to dialogue among different forms of knowledge. The theoretical and practical approaches to geographical concepts must be guided by a critical, emancipatory, and context-sensitive conception of education. From this perspective, school Geography can fulfill its fundamental role: forming individuals capable of understanding, interpreting, and transforming the space in which they live.

The treatment of geographical concepts in the classroom cannot be mechanical; rather, it must be grounded in an understanding of students' cognitive capacities, the sociocultural contexts in which they are embedded, and the formative goals of school education. The use of active methodologies and diversified teaching resources, such as school cartography, fieldwork, digital information and communication technologies (DICTs), textbooks, media sources, and educational games, can enhance both the theoretical and practical understanding of geographical concepts.

The Geography teacher is simultaneously an educator, a researcher, and a political subject. It is their responsibility to critically interrogate imposed curricula, construct pedagogical alternatives, engage with the lived territory, and educate students who are capable of critically reading the world. When Geography teaching is carried out with critical awareness and social commitment, it becomes a powerful tool for the formation of ethical, participatory subjects in society.

REFERENCES

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **Espaço Geográfico: ensino e representação**. 16ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, p. 227-247, 2005.

CALLAI, H. C. **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Coleção Ciências Sociais. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: alternativa, 2002.

CORDEIRO, J. M. P. Jogo “A Ilha”: uma forma dinâmica de se trabalhar as bases conceituais da Geografia em sala de aula. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, v. 13, n. 3, p. 173-187, 2024.

CORDEIRO, J. M. P. Excursão, aula de campo, estudo do meio ou trabalho de campo? O que estou fazendo quando saio da sala de aula com meus alunos? **Revista Educação Geográfica em Foco**, v. 10, n. 17, p. 1-17, 2025.

CORDEIRO, J. M. P.; OLIVEIRA, A. G. A aula de campo em Geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. **Geografia (Londrina)**, v. 20, n. 2, p. 99-114, 2011.

COSTA, H. H. C.; RODRIGUES, P. F.; STRIBEL, G. P. Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, n. 17, p. 86-108, 2019.

FARIAS, P. S. C. Geografia(s) que (re)produzem mundos: a cartografia escolar –discutindo a formação continuada para o seu ensino. **Revista Contexto Geográfico**, v. 7, n. 13, p. 14-25, 2022.

GIROTTO, E. D. Por uma crítica da Geografia que nega a escola e à docência. In: OLIVEIRA, A. G. et al. **Geografias e educação: singulares mãos geográficas**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023. pp. 27-48.

LADEIRA, F. F. Diálogos (possíveis) entre Geografia Escolar e mídia: questões teóricas e práticas. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 12, n. 1, p. 143-154, 2022.

LISBOA, S. S. A importância dos conceitos da geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares. **Revista Ponto de Vista**, v. 4, n. 1, p. 23-35, 2007.

OLIVEIRA, R. F. V.; TELES, G. A.; VASCONCELOS, T. S. L. As escolas de tempo integral em Fortaleza/CE, no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 3, n. 42, p. 06-30, 2020.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCHUCK, R. J.; CAZAROTTO, R. T.; SANTANA, E. L. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 3, p. 1131–1154, 2020.

SILVA, A. G.; SACRAMENTO, A. C. R. O uso do jogo para compreensão das Bacias Hidrográficas em Duque de Caxias (Rio de Janeiro). **Educação Ambiental**, v. 4, n. 2, p. 26–46, 2023.

SUERTEGARAY, D. M. A. Notas sobre a Epistemologia da Geografia. **CADERNOS Geográficos**, Florianópolis, n. 12, 2005.

TUAN, Y. F. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Edue, 2012.

VESENTINI, J. W. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VITIELLO, M. A.; CACETE, N. H. Currículo, poder e a política do livro didático de Geografia no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260013, 2021.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Fábio Ferreira Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-1

INTRODUÇÃO

A educação geográfica tem um papel importante na construção do conhecimento e nas transformações sociais que ocorrem no desenvolvimento da sociedade, visto que a dinâmica das relações sociais na atualidade tem rebatimentos significativos na educação. Nesse sentido, refletir sobre a prática de ensino é extremamente relevante e fundamental para que possamos entender o papel do professor em sala de aula.

Tendo como foco o papel do professor e as experiências vivenciadas nos estágios supervisionado do ensino de geografia, estes foram vivenciados em duas unidades de ensino da rede estadual de educação de Sergipe, o Colégio Estadual Dr. Augusto César Leite e o Colégio Estadual Prof. Nestor Carvalho Lima, ambos situados no município de Itabaiana - SE.

No que tange o ensino, percebe-se que a falta de recursos metodológicos disponibilizados pelas unidades de ensino tornou-se um entrave para que o professor possa diversificar suas aulas e transmitir o conhecimento através de metodologias ativas. Contudo, apesar dos limites do ensino, a aprendizagem pode ser vista como significativa e contundente, pois o professor busca explicar e dialogar com os alunos os temas das aulas de forma clara, precisa e participativa.

Nesse sentido, as observações nos Estágios Supervisionados de ensino constituem-se numa das formas de proporcionar ao aluno de graduação a experiência de ser professor, pois o coloca em contato direto com o ambiente

escolar. De início, o estagiário se depara com insegurança, que só ele mesmo poderá superar o medo de enfrentar a sala de aula, pois apesar de apenas observar, inicialmente o estágio, em sala de aula, a relação dialógica no processo de formação docente traz métodos e metodologias que serão utilizados no decorrer de sua vida profissional.

No tocante, este artigo, busca analisar os estágios supervisionados no ensino em geografia e seus desdobramentos na educação. Aliás, as vivências e experiências durante nos estágios supervisionado, como a relação teoria-prática fundamentada nas diversas disciplinas ao longo do curso trouxe possibilidades de engaja-se na formação profissional e melhorar a pratica de ensino.

Nesse bojo, essa fase do estágio é muito importante para a formação do docente, pois através dele percebemos a realidade com a qual iremos trabalhar. A vivência nos estágio, o uso de referências bibliográficas e livros didáticos foram fundamentais no estágio supervisionado de ensino em geografia.

O estágio é uma etapa muito importante para o futuro profissional dos formandos em licenciatura, uma vez que, é ele que dá embasamento prático daquilo que deve ou deveria ser atividade docente realizada posteriormente a titulação adquirida com a graduação. Outro ponto que faz do estágio imprescindível para a formação profissional do estudante de licenciatura, é uma oportunidade de desenvolver técnicas e metodologias aprendidas no decorrer de sua formação acadêmica.

Dessa forma, observou-se que nos estágios supervisionados de ensino de geografia, o professor tem um papel importante na construção do conhecimento e a relação teoria-prática tem que ser constantemente trabalhada de forma clara e objetiva para que o aluno consiga aprender e desenvolver suas habilidades e competências, garantindo na educação promissora e eficaz. Além de que para a formação docente, os estágios têm um papel importante não só na pratica de ensino, mas também como aproximação da realidade educacional e construção de metodologias que serão utilizadas após sua formação docente.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Ao longo do estágio percebemos as dificuldades na formação inicial, do professor, na qual existem inúmeras formas de obstáculos para a sua profissionalização. Pois, ao professor não basta apenas ter o domínio da teoria, é necessário também tomar posições sobre questões sócias da geografia. Ao professor cabe muito mais do que transmitir os conteúdos do livro, ele deve tentar fazer com que os alunos compreendam os assuntos de modo a relacionar uns com os outros, utilizando o método crítico como norteador das abordagens, de modo a estimular a participação ativa dos alunos.

Nesse contexto, cada estagiário deveria se debruçar em destacar, na escrita e relato das suas experiências, os saberes construídos na aprendizagem da docência em sala de aula nos estágios supervisionados e como a prática pedagógica possibilita a construção do conhecimento. Corroboro com Freitas e Fiorentini (2007) ao afirmar que,

[...] o professor, ao narrar de maneira reflexiva suas experiências aos outros, aprende e ensina. Aprende, porque, ao narrar, organiza suas ideias, sistematiza suas experiências, dá-lhes sentido e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, diante das narrativas e dos saberes de experiências do colega, pode (re) significar seus próprios saberes e experiências. (FREITAS & FIORENTINI, 2007, p.66).

É nessa fase de experiências e narrativas de docência nos estágios supervisionados que o estagiário aprende o sentido da relação teoria-prática na prática pedagógica, possibilitando o uso de metodologias que nortearão sua vida profissional.

Nesse bojo, observou-se que os professores devem ministrar suas aulas de maneira a contribuir para a ampliação dos interesses dos alunos, mesmo fazendo uso do livro didático. Entretanto, diante de algumas faltas de condições nem sempre é possível. Isso pode ser constatado no estágio diante da falta de livros para os alunos, inclusive tivemos que ir em busca do livro em outra escola. Essa foi uma das dificuldades observadas no estágio num primeiro momento.

Como sabemos o livro didático é um instrumento que ajudará ao professor, mas não o único meio. Isso porque sabemos uns dos grandes desafios para o desenvolvimento da prática de ensino foi à falta dos livros didáticos para todos os alunos. Porém, a falta deste serviu-me de estímulo pra adquirir outros materiais didáticos - pedagógicos e que me ajudaram a cumprir as aulas práticas determinada pelo curso de Geografia.

Partindo das dificuldades e dos desafios que encontramos mediante a falta de instrumentos metodológicos de ensino, a pesquisa em alguns livros didáticos foi importante para que pudesse trazer uma leitura crítica capaz de desenvolver a capacidade cognitiva dos alunos, fazendo-os refletir sobre as questões centrais dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Diante desse contexto, Callai (2011) enfatiza que,

Aspectos didáticos traduzem o entendimento que cada segmento tem do trabalho com o ensino e com a aprendizagem de geografia. Em geral se expressam pela dimensão do uso da técnica e das formas metodológicas de como fazer com o trato de cada conteúdo (para os estudantes), e para os professores a questão se manifesta pela dificuldade em envolver os alunos no entendimento dos aportes metodológicos da geografia e do seu ensino. Os conteúdos são sempre motivo de disputa, pois o licenciando entende que deveriam ser tratados em sala de aula os conteúdos que são da escola básica e a didática deveria mostrar como tratá-los. Os aspectos pedagógicos dizem respeito a superação da dimensão técnica do curso, considerando as formas e mecanismos do fazer enquanto aos docentes interessa a dimensão pedagógica que motiva pensar porque fazer. (CALLAI, 2011, p. 11)

O uso do método e de metodologias de ensino possibilita a compreensão do conhecimento geográfico, ora quando é respaldado pelas formas pedagógicas de manusear as aulas e compreender a dimensão metodológica no auxílio do professor em sala de aula. Ou seja, o professor deve atentar-se ao uso de ferramentas metodológicas para dinamizar as aulas e permitir a participação do aluno na construção do conhecimento geográfico.

Nesse aspecto, o professor, sujeito desse conhecimento, e não apenas um simples transmissor de informações, é capaz de enfrentar, com êxito, a seleção de conteúdos e sua organização em um planejamento curricular. Aliás, é capaz de situar-se crítica e criativamente diante das concepções e elaborações dos autores nas diferentes publicações e em relação aos materiais didáticos disponibilizados

pela indústria cultural. Diante desse bojo, corroboro com Cavalcanti (2008), ao enfatizar que

A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos, e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino de Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e outras que não tem lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, (...) convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessário à educação geral (CAVALCANTI, 2008, p. 2).

Independentemente dos desafios pedagógicos em sala de aula, devemos compreender que a tarefa de ensinar envolve a pluralidade de saberes que serão endossados em sua prática de ensino. Para tal, Tardif (2002), mostra que

para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com certa autenticidade, diante dos alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O “saber – ensinar” se refere, portanto, a uma pluralidade de saberes. (TARDIF, 2002; p.178).

Diante desse contexto, o primeiro estágio supervisionado foi desenvolvido no Colégio Estadual Dr. Augusto César Leite, situada no município de Itabaiana. Tivemos como observação a turma do Ensino Fundamental do turno matutino, em especial a turma do 7º ano série “B”, na qual observamos e regemos as aulas de forma gratificante, além da recepção colorante dos alunos que nos receberam muito bem proporcionando momentos inesquecíveis.

Foram 12 aulas, e se utilizou o auxílio do livro didático, Geografia, “Sociedade e Cotidiano”, de Francisco Bigotto e seus organizadores Dadá Martins e Márcio Vitello, o qual serviu de base para a elaboração dos planos de aula e na prática de ensino, pois como não tínhamos ideia de como distribuir os conteúdos por aula. Procuramos sempre tornar as aulas mais dinâmicas, buscando a participação dos alunos, uma vez que eles são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

Quanto ao uso do livro didático, corroboro com Callai (2011) ao enfatizar que,

É importante ressaltar que a Geografia escolar trabalha com o ensino de um produto e uma das formas de apresentá-lo é através do *Livro Didático*. Este se utiliza da produção acadêmica da Geografia, (que se ocupa, de resolver os problemas postos pela humanidade a partir da pesquisa), e de outro lado se utiliza de inúmeras fontes que não necessariamente são científicas, mas que advêm de variadas origens do cotidiano, de almanaques, de livros, da literatura, de notícias, de jornais, de revistas. E tem a referência às exigências postas a partir das políticas públicas que definem as diretrizes curriculares, e a normatização dos níveis de ensino. Nos livros - didáticos vários dados estão disponíveis, então o desafio é transformá-los em informações e constituir as bases para a construção do conhecimento. Nesse sentido é fundamental problematizar e contextualizar o conteúdo a ser trabalhado. Entram em ação as competências abertas que exigem a reflexão a interligação das informações e as explicações de sua origem de seu contexto e da mesma forma os motivos que levam a este tipo de interpretação. CALLAI, 2011, p. 133)

Dessa maneira, o uso do livro didático é importante nas aulas de geografia e os diversos instrumentos metodológicos utilizados no estágio supervisionado de ensino em geografia, elaboração de exercícios, foram importantes para que os alunos pudessem se expressar e participar nas aulas. Além de elaborarmos a dinâmica da cruzadinha, feita a partir dos conteúdos trabalhados sobre a urbanização brasileira, uma atividade feita em dupla com a finalidade de promover uma maior participação dos alunos nas aulas.

Outro recurso metodológico utilizado em sala de aula foi à música. Ao promover a musicalidade e interpretação da musica geograficamente, através da música “Cidadão” de Canindé, os alunos puderam participar ativamente do processo de aprendizagem, além de que gostaram bastante da atividade, pedindo para repetir a música para interagirem com sua maneira de olhar o mundo. Essa atividade além de ser interessante e dialógica, ela foge das aulas tradicionais.

Contextualizando a utilização da música, está foi utilizada com o objetivo de identificar os problemas socioambientais do espaço urbano, sempre estimulando a participação dos alunos, pois devemos valorizar o conhecimento que o aluno possui no cotidiano. Dessa forma, a valorização

do lugar foi algo contundente para que pudéssemos compreender a realidade do alunado em sua cidade.

Destarte, percebe-se que não é fácil a tarefa de ser professor, são inúmeras dificuldades, medo e angustias, mas estes se devem continuar dando sempre o melhor pela educação e pela aprendizagem dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

A observação no estágio supervisionado I em geografia possibilitou o reconhecimento da importância das experiências no cotidiano escolar. Destarte, as experiências construídas no tempo e espaço do Estágio Supervisionado, promove uma série de questões que perpassam o entendimento sobre os processos de formação profissional, no qual se constitui de diferentes momentos e se efetiva na prática, por meio dos saberes que são construídos na docência. Para Pimenta e Lima (2004),

O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 61)

Dessa maneira, trazer uma reflexão sobre os Estágios Supervisionados em Ensino de Geografia, traz desafios sobre a prática pedagógica que se reproduzem nas nossas tendências de como ensinar e de ser professor ao longo do processo de formação docente. Assim, percebe-se que o estágio é uma importante etapa na formação profissional, pois através dele associamos teoria e prática, além de estarmos preparando-se com a realidade a qual iremos trabalhar em sala de aula.

Entende-se assim, que o estágio é a parte prática de grande número dos cursos, principalmente o de licenciatura, este é o grande responsável por interligar o aluno universitário ao meio escolar, fazendo com que ele ponha em prática todo conhecimento teórico-pedagógico aprendido ao longo

as disciplinas acadêmicas, pondo em exercício o conhecimento adquirido e transmitindo-os na educação escolar.

Para tal, o Estágio Supervisionado em Ensino de Geografia II foi realizado no Colégio Estadual Prof. Nestor Carvalho Lima localizado na Praça General João Pereira na zona urbana da Cidade de Itabaiana, embora houve obstáculos com a greve estadual na educação sergipana, e com isso foram interrompidas as 03 últimas aulas do estágio. A turma que ocorreu o estagio foi a do 9º ano A composta por 50 alunos no período vespertino.

Destacar-se algumas estratégias utilizadas para facilitar a interação em sala com os alunos, por exemplo, chamá-los sempre a participar dando exemplos do que eles sabiam sobre o assunto, fazendo leituras e jogos educativos, entre outras metodologias de ensino.

A docência antes da atuação profissional ocorre através dos estágios. A formação do professor de Geografia é necessária a compreensão de que, enquanto disciplina escolar, o seu conhecimento é feito de diferentes saberes e práticas sociais. Importantes ao aluno e ao professor. Callai (2011) chama a atenção para o fato de que,

a grande maioria dos alunos que fazem a licenciatura de Geografia são professores, em especial no ensino fundamental. Trazem em sua bagagem, portanto um saber profissional adquirido na vivência continuada da sala de aula. Muitos são docentes das series iniciais ou educação infantil e uma característica marcante se expressa pela crítica que se autorizam a fazer às práticas escolares que acontecem no seu ambiente de trabalho e a partir de sua formação. Em especial, nos aspectos teóricos da geografia ensinada. Aqueles que ainda não exercem a docência têm como referência a geografia que aprenderam quando faziam a escola básica. Aparece neste âmbito a dicotomia entre a questão técnica - aprender a fazer e a dimensão que encaminha a refletir sobre porquê e em que bases (como) fazer. (CALLAI, 2011, p.8)

Nesse sentido, a Geografia torna-se um instrumento de grande importância na vida do aluno, conforme demonstra Castrogiovanni (1994):

a geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento (CASTROGIOVANNI, 1994, p.58)

Dessa forma, o aluno é inserido no contexto transformador da sociedade, ele percebe-se que é um agente capaz de compreender e posicionar-se diante das contradições existentes na sociedade.

A produção do conhecimento é feita a partir da educação, na qual a escola tem por obrigação oferecer a oportunidade do conhecer, do aprender, todavia as pessoas também têm seu conhecimento adquirido fora da escola e repleto de significados e valores. O aluno chega à escola com seus conceitos pré-estabelecidos, resultado da prática cotidiana a partir do senso comum, com isso a escola como também o professor tem a responsabilidade de situar à realidade de cada um usando ferramentas de reflexões a fim de transformar o conhecimento previamente estabelecido no conhecimento científico e crítico.

Assim, é importante valorizar a bagagem de conhecimento que o aluno traz para a sala de aula, mas sempre o professor deve orientá-lo a avançar em busca de novos conhecimentos. Desta forma, não se deve esquecer que o melhor incentivo ao interesse do aluno é ouvir as suas experiências, e procurar incentivar a experimentar o que se está aprendendo e o que pode se aprender. Sabendo que, tais contribuições devem se estimuladas tanto no início das atividades como durante sua realização. Corroboro com Bezerra (2013), ao afirmar que,

o espaço escolar é o espaço da prática, onde o olhar do pesquisador é pouco ou raramente desenvolvido. Desse modo, as dificuldades, desafios e experiências vivenciados pelos estagiários são banalizados, não sendo percebidos como possibilidades de revisão das teorias, mas sim como negação das mesmas. Partindo desse cenário é comum ao longo dos debates travados na sala de aula, os alunos afirmarem que na prática é outra “coisa”, como se as teorias pudessem apenas serem aplicadas e não repensadas mediante a prática e que esta, ao mesmo tempo, não pudesse ser ponto de partida para a elaboração da teoria. (BEZERRA, 2013, p. 43)

Entendendo o espaço escolar, como espaço de interação entre a teoria e a prática, o professor deve buscar a interação dos alunos em sala de aula e permitir a participação destes na construção do conhecimento. Callai (2011), chama a atenção para o fato de que,

no ensino e aprendizagem (de geografia) é importante que o professor tenha o controle do processo do ensino que está fazendo, pois, a ele cabe a direção uma vez que é sua a função da autoridade no ensinar. A ele cabe oportunizar a passagem do conhecimento produzido pela humanidade para que os alunos o aprendam. Ao professor se atribui também, fazer a condução necessária para que os alunos conheçam, isto é, que sejam informados e que estas informações possam se tornar um conhecimento significativo para as suas vidas. Estabelecer uma sequência didática pode ser simplesmente uma estratégia para encaminhar o ensino. Mas se torna mais que isso ao exigir que o professor saiba aquilo que vai ensinar e que conheça para além daquilo que vai ser trabalhado, isto é que conheça a sua ciência, que compreenda o significado daqueles conteúdos no contexto da sua disciplina escolar. (CALLAI, 2011, p.135)

Percebe-se o quanto é importante a relação professor/aluno para que o ensino/aprendizagem transcorra de forma explícita e objetiva, pois o processo de construção do conhecimento acontece na interação dos sujeitos com o meio social. Nesse bojo, explícita a importância do ensino de geografia para a formação dos cidadãos críticos e reflexivos, conforme Cavalcanti (2006) afirma em sua leitura geográfica:

Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. Os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos nessa área oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Sendo assim, o trabalho de educação geográfica é o de ajudar os alunos a analisarem esses conhecimentos, a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar a realidade, a vivida e a “apresentada” pela geografia escolar, tendo consciência de sua espacialidade. “Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais”. (CAVALCANTI, 2006, p.34)

Nesse viés, percebe-se que explorar do aluno o espaço vivido torna-se uma maneira de relacionar a teoria com a prática na construção do conhecimento geográfico. Desse modo,

para efetivar a meta do ensino de ensinar conceitos geográficos, é pertinente considerar o desenvolvimento intelectual do próprio professor. Nesse sentido, é igualmente relevante investigar os processos da formação

profissional do professor, de seus saberes, sua estrutura conceitual, para compreender as possibilidades reais de mediar o conhecimento do aluno na construção das abstrações necessárias ao pensamento teórico. (CAVALCANTI, 2011, p.201)

Sendo assim, o estágio supervisionado em ensino de geografia possibilitou a construção do saber geográfico em sala de aula à luz de práticas concretas explícitas na relação teoria-prática pedagógica que permitiu favorecer os processos formativos do professor de geografia e a formação de cidadãos críticos a luz das condições sociohistóricas da atualidade educacional. Assim, é preciso destacar a importância dos estágios para os cursos de licenciaturas e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem ao longo da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto de transformações educacionais no Brasil entender o papel dos estágios supervisionados na formação docente é crucial para que possamos compreender como se dá a relação aluno-professor em sala de aula. Nesse viés, perceber a importância da prática pedagógica no processo de aprendizagem traz nuances fundamentais para a construção teórica e intelectual do professor.

Percebe-se na prática de ensino a construção da relação aluno-professor no decorrer dos estágios supervisionados torna-se contundente e relevante, vista a necessidade de perceber como a aprendizagem está sendo praticada nas aulas. Nesse sentido, a busca por metodologias de ensino que venha a chamar a atenção do aluno e ao mesmo tempo a sua participação em sala de aula traz importantes motivações para a construção do conhecimento.

Apesar das dificuldades encontradas nos estágios supervisionados de ensino em geografia, pude perceber que as seleções dos conteúdos foram essenciais para a elaboração e organização das informações e metodologias de ensino que ajudou a se somar e possibilitar uma aprendizagem eficaz. Embora, existam críticas ao uso do texto do livro didático, pois em muitas vezes ele é o único livro e recurso didático que o aluno tem acesso, sua utilização foi bastante pertinente no desenvolvimento das aulas.

Diante do exposto, percebe-se que o estágio supervisionado de ensino deve ser compreendido como uma das ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto relação fundamental na prática docente. Aliás, o processo de formação profissional perpassa a experiência de estágios de ensino que têm como um dos objetivos “instrumentalizar” o profissional para atuar na sala de aula.

Sendo assim, apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do estágio supervisionado de ensino, o uso de metodologias de ensino e do livro didático possibilitou a construção de aulas participativas e que puderam trazer à tona a relação teoria-prática no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, A. C. A. O papel da pesquisa e da experiência na formação dos professores: reflexões a partir dos estágios supervisionados. **Revista de Geografia**, Recife, v. 30, p. 40-54, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar – e os conteúdos da Geografia. **Revista virtual: Geografia, cultura y educacion**, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Capetti; SCHAFER, Neiva Otero; KAECHER, Nestor André (orgs.). **Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/AGB, 1994.

CAVALCANTI, L. S. **GEOGRAFIA, ESCOLA E CONSTRUÇÃO**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas-SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. O LUGAR COMO ESPACIALIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: breves considerações sobre práticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01-18, jul./dez., 2011.

FREITAS, M.T.M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Revista Horizontes**, v.25, p.63-67, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

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

CAPÍTULO 3

JOGANDO NA NEVE: APRENDENDO SOBRE A ANTÁRTICA ATRAVÉS DE JOGOS DIDÁTICOS

Beatriz França

João Marcelo Flores Schifelbanis

Carina Petsch

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-3

INTRODUÇÃO

As regiões polares, representadas pelo Ártico e pela Antártica, localizam-se distantes da maior parte da população mundial (MOON et al., 2019; GOLD, PFIRMAN SCOWCROFT, 2021). Entretanto, exercem papel fundamental na dinâmica climática e ambiental do planeta, influenciando sistemas atmosféricos, oceânicos e climáticos em escala global (SHABUDIN et al., 2016; ROWE et al., 2020). Por essa razão, essas regiões são consideradas áreas prioritárias para estudos relacionados às mudanças ambientais globais (BECK et al., 2014; MOON et al., 2019; HAMILTON, 2021).

Nesse contexto, a educação polar torna-se essencial para ampliar a compreensão sobre a importância dessas regiões e suas relações com o restante do planeta. Segundo Petsch et al. (2023, p. 224), é necessária “uma educação geográfica que considere os aspectos próprios dessas regiões e, também, seu aspecto sistêmico, estimulando os estudantes a compreenderem esses espaços de forma mais integrada”. Assim, a educação polar busca desenvolver práticas pedagógicas voltadas aos conteúdos relacionados às regiões polares (PROVENCHER et al., 2011), aproximando estudantes, professores e a sociedade em geral dessas temáticas (GOLD, PFIRMAN e SCOWCROFT, 2021).

Apesar de sua relevância, os ambientes polares ainda são pouco abordados no ensino de Geografia. Um dos fatores que contribuem para essa limitação está relacionado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), que apresenta apenas uma menção à temática antártica no componente

curricular de Geografia na habilidade EF08GE21, que propõe “analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global” (BRASIL, 2018). Além disso, os livros didáticos oferecem pouco suporte para o desenvolvimento de aulas sobre a temática. Pesquisa realizada por Petsch et al. (2023) demonstrou que, entre 30 livros didáticos analisados, somente dois possuíam capítulos específicos sobre a Antártica, sendo identificadas, inclusive, informações desatualizadas e conceitos equivocados.

Outro aspecto importante refere-se à formação docente. De acordo com Petsch et al. (2020), os cursos de licenciatura em Geografia ainda apresentam pouca inserção da temática polar em seus currículos, o que impacta diretamente a formação dos futuros professores e, consequentemente, a abordagem desse conteúdo na educação básica.

Além da reduzida presença nos currículos e materiais didáticos, o Ártico e a Antártica frequentemente são representados como espaços distantes, isolados e desconectados da realidade cotidiana da população (MOON et al., 2019; GOLD, PFIRMAN e SCOWCROFT, 2021). Essa visão contribui para a construção de um imaginário limitado, no qual as regiões polares são associadas apenas ao gelo, à neve e à baixa biodiversidade (PETSCH et al., 2017). Dessa forma, muitos estudantes não conseguem compreender as relações existentes entre os polos e os demais sistemas ambientais da Terra (XAVIER et al., 2016; PETSCH et al., 2017).

Sob essa ótica, McDonnell et al. (2020) organizaram um conjunto de conceitos fundamentais relacionados à ciência polar, com o propósito de definir princípios orientadores para a Alfabetização Polar. A Alfabetização Polar pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos fundamentais voltados à compreensão das regiões polares, destacando aspectos essenciais do Ártico e da Antártica e sua influência nos sistemas climáticos e ambientais do planeta (McDonnell et al., 2020). Esses princípios fornecem subsídios para o desenvolvimento de projetos científicos e educacionais, além de orientarem a elaboração de práticas pedagógicas destinadas ao ensino de temáticas polares em contextos formais e não formais de educação.

Nesse contexto, os recursos cartográficos assumem papel relevante no ensino de Geografia, pois possibilitam a localização, a análise e a interpretação de fenômenos relacionados às regiões polares. Dessa maneira, contribuem para o desenvolvimento da Alfabetização e do Letramento cartográfico polar, favorecendo a compreensão das relações espaciais e da importância dessas regiões para a dinâmica terrestre (PETSCH et al., 2020b; PETSCH et al., 2023b).

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de fortalecer a Alfabetização Polar por meio da elaboração de materiais didáticos e da promoção de experiências educacionais mais acessíveis, significativas e envolventes. Nesse contexto, a presente pesquisa justifica-se pela importância de aproximar os estudantes de um continente que ainda recebe pouca atenção nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas. Ao ampliar o conhecimento sobre a Antártica e sua influência nos sistemas ambientais globais, busca-se contribuir para a formação de uma compreensão mais ampla das relações entre os fenômenos locais e globais.

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo desenvolver e aplicar uma sequência didática fundamentada em jogos educativos com estudantes do ensino médio e professores da educação básica. A proposta visa ampliar o conhecimento sobre o continente antártico e sua importância para a dinâmica terrestre, ao mesmo tempo em que busca fomentar processos de alfabetização cartográfica polar, favorecendo a compreensão e a interpretação de informações espaciais relacionadas às regiões polares.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, ao buscar compreender e analisar as percepções, experiências e relatos dos ministrantes durante o desenvolvimento da oficina. A atividade foi conduzida por acadêmicos do curso de Licenciatura em Geografia vinculados a um projeto de extensão voltado à Educação Polar desenvolvido na UFSM.

A oficina foi desenvolvida com estudantes do primeiro ano do ensino médio e contou também com a participação de alguns professores da instituição. A atividade ocorreu ao longo de dois períodos de 50 minutos e foi estruturada em

três etapas principais: (i) Atividade de conhecimentos prévios; (ii) Aula teórica; (iii) Validação da aprendizagem.

No primeiro momento da oficina, os ministrantes promoveram uma conversa inicial com os participantes para identificar seus conhecimentos prévios sobre o continente antártico. Cada participante teve a oportunidade de compartilhar livremente suas percepções, ideias e informações relacionadas ao tema. Para estimular a participação e ampliar as discussões, os ministrantes realizaram perguntas norteadoras sobre a Antártica e sua importância. A atividade teve como objetivo a construção de uma nuvem de palavras a partir dos termos e conceitos mencionados pelo grupo.

O segundo momento da oficina consistiu na exposição dialogada do conteúdo, realizada com *slides*. Durante essa etapa, um dos ministrantes apresentou aos participantes diferentes aspectos relacionados ao continente antártico, abordando temas como localização geográfica, relevo, fauna, flora e questões geopolíticas envolvendo a região. Além da contextualização teórica, a ministrante compartilhou experiências pessoais relacionadas à participação em pesquisas científicas brasileiras desenvolvidas na Antártica.

O terceiro momento da oficina foi destinado à aplicação de atividades lúdicas, com o objetivo de avaliar e reforçar os conhecimentos trabalhados anteriormente durante a aula expositiva. Para essa etapa, foram desenvolvidos três jogos educativos, denominados: (i) Tiro ao Alvo; (ii) Jogo Antártico; (iii) Roda a Roda Antártico, todos voltados à revisão dos conteúdos abordados sobre o continente antártico.

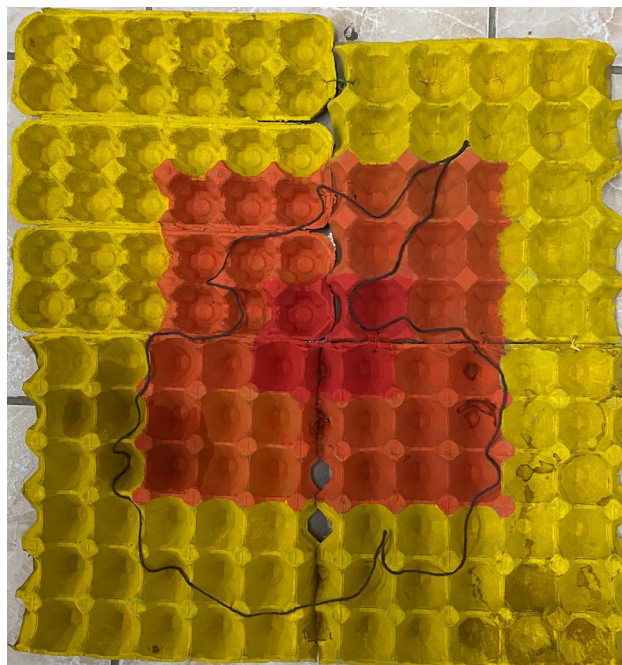
Os jogos foram confeccionados pelos próprios ministrantes da oficina, utilizando, em parte, materiais recicláveis. Além disso, as atividades foram inspiradas em jogos já conhecidos, sendo adaptadas à temática polar para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e participativo. Em relação aos jogos, todos foram desenvolvidos com o objetivo de trabalhar com os participantes conceitos relacionados à alfabetização cartográfica polar, como localização, orientação e lateralidade do continente antártico.

(i) Tiro ao alvo

A dinâmica da atividade consistia em lançar uma bola de pingue-pongue em um alvo confeccionado com caixas de ovos (Figura 1), representando di-

ferentes porções do continente. As cores utilizadas correspondiam a distintas faixas latitudinais. O objetivo do jogo foi trabalhar com a localização do continente e a disposição dos paralelos nesta porção do planeta.

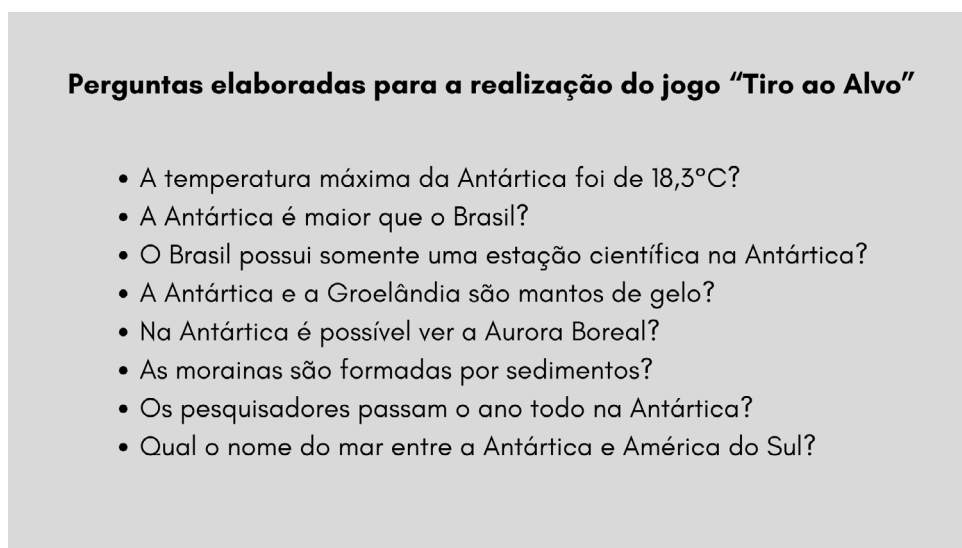
Figura 1: Alvo confeccionado para a realização do jogo “Tiro ao Alvo”



Fonte: Autores, (2026).

Para a realização da atividade, foram formados quatro grupos. Em cada rodada, um integrante de cada grupo recebia duas bolas de pingue-pongue para tentar acertar o alvo. As pontuações variavam de acordo com a área atingida: a parte amarela valia um ponto, a laranja dois pontos e a vermelha três pontos. Além disso, os participantes que conseguiam acertar o alvo deveriam responder a perguntas (Figura 2) relacionadas ao continente antártico. Caso a resposta estivesse correta, a equipe recebia mais três pontos adicionais. Durante essa etapa, os demais integrantes do grupo podiam auxiliar o representante na formulação da resposta, estimulando a participação coletiva e o trabalho em equipe. A atividade era encerrada quando todos os participantes tivessem realizado suas tentativas ou quando uma pontuação previamente estabelecida fosse alcançada.

Figura 2: Perguntas elaboradas para a realização do jogo “tiro ao alvo”

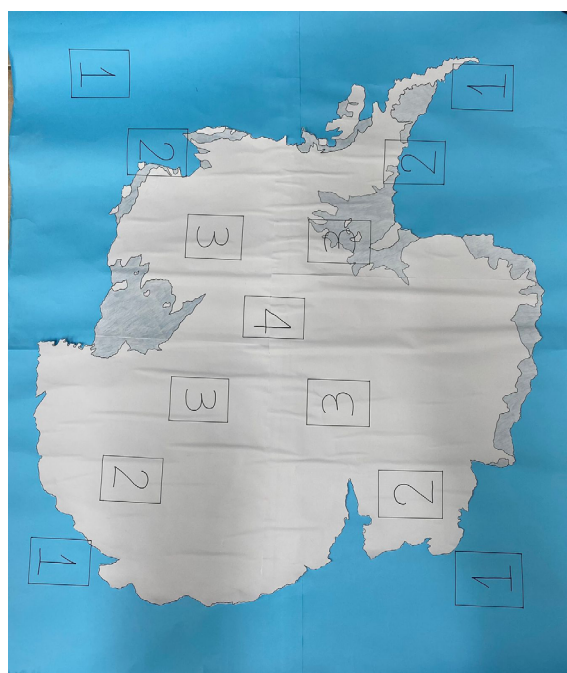


Fonte: Autores (2026).

(ii) Jogo Antártico

A dinâmica da atividade consistia em percorrer casas distribuídas ao longo dos meridianos, representando simbolicamente o trajeto até o ponto de encontro dessas linhas no continente antártico (figura 3). O jogo trabalha com conceitos de localização e orientação.

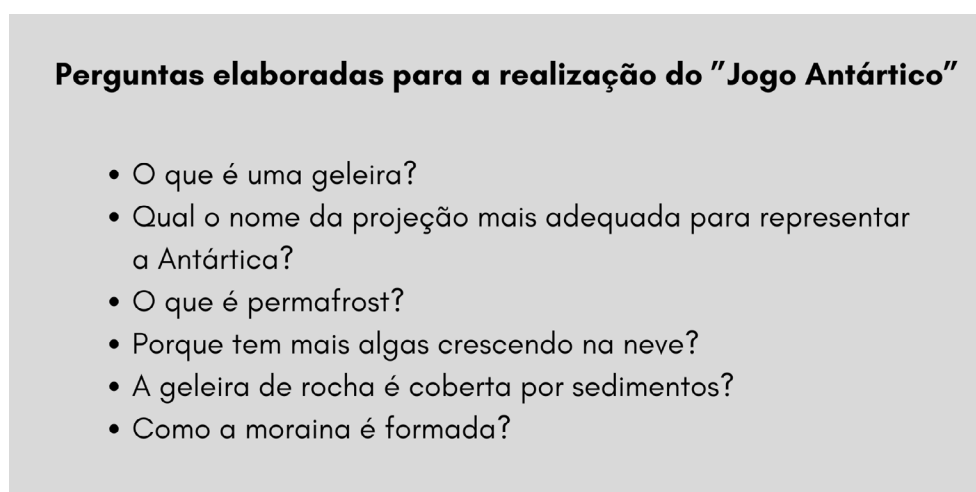
Figura 3: Tabuleiro do jogo Antártico



Fonte: Autores (2026).

Para a realização da atividade, os participantes foram organizados em quatro grupos. Em cada rodada, as equipes tinham a possibilidade de avançar uma casa no percurso, desde que respondessem corretamente a uma pergunta relacionada à temática antártica (figura 4). Caso a equipe não soubesse responder, os demais grupos poderiam participar da rodada, respondendo à questão e avançando no jogo. O jogo era encerrado quando uma das equipes alcançava primeiro o ponto de encontro dos meridianos, sendo então declarada vencedora da atividade.

Figura 4: Perguntas elaboradas para realização do “jogo Antártico”



Fonte: Autores (2026).

(iii) Roda a Roda Antártico

O jogo utilizava uma adaptação da dinâmica “Roda a Roda Jequiti” (Figura 5), em que o mapa da Antártica e os meridianos representavam as “casas” onde o apontador deveria parar. Inicialmente, um dos grupos escolhia uma palavra ou conceito relacionado à temática antártica para que os demais grupos tentassem descobrir. Quando o apontador era acionado, ele indicava uma longitude que correspondia à pontuação atribuída a cada letra acertada pelos participantes. Assim, caso o apontador parasse em 90°, por exemplo, cada letra correta passava a valer 90 pontos.

Na primeira rodada, cada grupo podia apenas sugerir uma letra. A partir da segunda rodada, além de indicar letras, os grupos também tinham a possibilidade de tentar descobrir o conceito completo. A equipe que acertasse o

termo vence a rodada e acumulava a quantidade de pontos conquistada durante a dinâmica. O grupo responsável por conduzir a rodada deveria, ao final, explicar o significado do conceito trabalhado, recebendo 100 pontos caso a explicação fosse considerada satisfatória. Caso contrário, eram atribuídos apenas 50 pontos. Ao término da atividade, vence a equipe que acumulasse a maior pontuação.

Figura 5: Tabuleiro do Roda a Roda Antártico



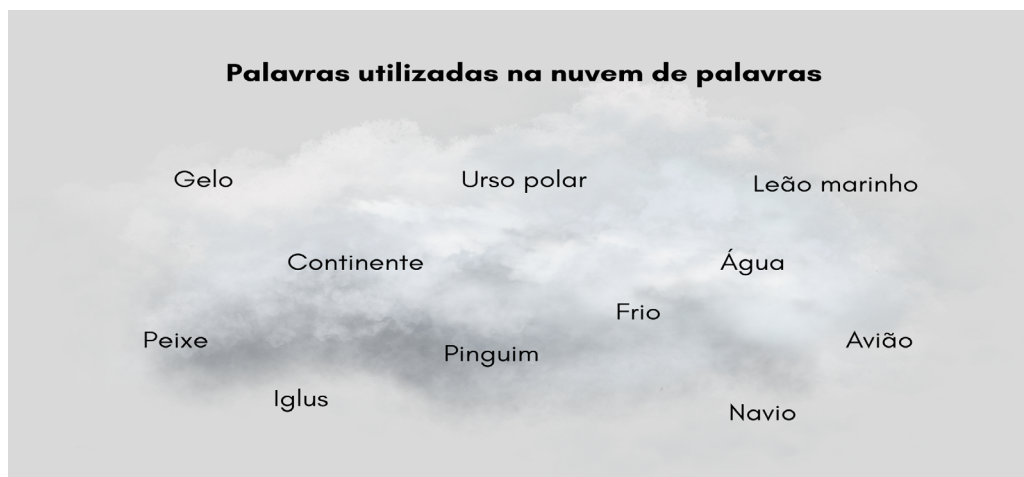
Fonte: Autores (2026).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a dinâmica, os participantes demonstraram possuir algumas referências prévias relacionadas à Antártica, citando elementos como gelo, frio, pinguins no continente (Figura 6). Contudo, palavras errôneas como iglus e ursos polares foram associadas ao continente. Os resultados obtidos apresentam semelhanças com aqueles encontrados por Petsch et al. (2023), em que a nuvem de palavras elaborada pelos estudantes também evidenciou associações frequentes da Antártica com elementos como iglu, pinguim, gelo, neve e urso.

A recorrência dessas palavras sugere que muitas das concepções sobre o continente são influenciadas por representações amplamente difundidas pela mídia e pelo imaginário popular, que nem sempre são corretas.

Figura 6: Palavras utilizadas na nuvem de palavras



Fonte: Autores (2026).

No segundo momento da oficina, correspondente à aula expositiva ministrada por uma das responsáveis pela atividade, os participantes puderam aprofundar seus conhecimentos. Além da exposição dos conteúdos teóricos, também foram compartilhados curiosidades e relatos sobre a vivência no continente antártico. As experiências relatadas despertaram grande interesse e curiosidade entre estudantes e professores, favorecendo a participação dos envolvidos ao longo da atividade.

Durante as discussões, alguns professores relataram que nunca haviam tido acesso tão direto a informações sobre o continente antártico, evidenciando a limitada presença dessa temática em sua formação acadêmica e em suas práticas pedagógicas. Tal constatação reforça a importância de iniciativas voltadas à Educação Polar, capazes de ampliar o conhecimento sobre as regiões polares e suas conexões com o cotidiano.

Nesse sentido, Petsch et al. (2017a) destacam que a Educação Polar deve favorecer o desenvolvimento da criatividade dos estudantes e professores e proporcionar experiências lúdicas que contribuam para a construção de significados relacionados ao continente antártico. Assim, atividades participativas e

interativas, como a realizada neste momento da oficina, tornam-se importantes estratégias para estimular o interesse, a aprendizagem e a compreensão de conceitos associados às regiões polares.

No terceiro momento da oficina, correspondente à aplicação dos jogos, buscou-se reforçar os conteúdos trabalhados anteriormente de maneira dinâmica e participativa. Nesse contexto, Lopes et al. (2022) destacam que os jogos podem atuar como importantes subsídios para o processo de aprendizagem, além de contribuírem para o desenvolvimento do raciocínio, da interação e do trabalho em equipe entre os estudantes.

O primeiro jogo aplicado foi o “Tiro ao Alvo”. Inicialmente, os participantes demonstraram certa timidez e insegurança para participar da dinâmica. Entretanto, ao longo da atividade, os participantes passaram a interagir de maneira mais espontânea, mostrando-se motivados e envolvidos com a proposta do jogo. Em relação à questão da disposição das cores e sua relação com os paralelos, todos os alunos mencionaram que nunca haviam se atentado que os paralelos possuem comprimentos diferentes, comparando da linha do Equador ao Círculo Polar Antártico, por exemplo.

Durante a dinâmica, foram realizadas oito perguntas relacionadas aos conteúdos abordados na oficina. Entre as questões respondidas corretamente pelos grupos, destacam-se: “A temperatura máxima registrada na Antártica foi de 18,3°C? (SIM)”, “A Antártica é maior que o Brasil? (SIM)”, “A Antártica e a Groenlândia são mantos de gelo? (SIM)”, “As morainas são formadas por sedimentos? (SIM)” e “Os pesquisadores passam o ano todo na Antártica? (NÃO)”. As respostas corretas demonstraram que os participantes conseguiram assimilar parte significativa dos conteúdos trabalhados durante a aula expositiva.

Por outro lado, algumas questões apresentaram maior nível de dificuldade para os grupos, como: “O Brasil possui somente uma estação científica na Antártica?” (SIM), “Na Antártica é possível observar a Aurora Boreal? (NÃO)”; e “Qual o nome do mar localizado entre a Antártica e a América do Sul? (PASSAGEM DE DRAKE)”. Esses resultados evidenciam que informações pontuais como o número de estações ou o nome do mar não foram assimiladas pelos alunos.

No caso do conceito de boreal, muitos não sabiam que se referia ao norte, já que no sul se pode observar a aurora austral. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de que muitos estudantes ainda possuem conhecimentos restritos e, por vezes, estereotipados sobre a Antártica, frequentemente associando o continente apenas ao frio, ao gelo e aos pinguins. Conforme destacam Petsch et al. (2015; 2023), conteúdos relacionados às regiões polares, especialmente aqueles que envolvem conceitos cartográficos, fenômenos naturais e aspectos científicos do continente antártico, ainda são pouco conhecidos pelos estudantes.

O segundo jogo aplicado, denominado “Jogo Antártico”, evidenciou que a competição saudável criada entre os grupos contribuiu para aumentar a motivação dos estudantes e professores, tornando a atividade mais dinâmica e participativa. No que diz respeito à disposição dos meridianos, os participantes também relataram não terem se atentado ao fato de que todos os meridianos convergem para o continente Antártico. Da mesma forma, não haviam percebido que uma navegação ao redor da Antártica representaria a passagem por todos os meridianos do planeta, por exemplo. Ainda, muitos mencionaram que dificilmente viam mapas com a projeção estereográfica polar.

Durante a dinâmica, foram realizadas seis perguntas relacionadas aos conteúdos abordados anteriormente na aula expositiva. Entre as questões respondidas corretamente pelos grupos, destacam-se: “O que é uma geleira?”, “O que é permafrost?”, “Por que existem mais algas crescendo na neve?”, “A geleira de rocha é coberta por sedimentos?” e “Como a moraina é formada?”. As respostas corretas indicaram que os participantes conseguiram compreender conceitos importantes relacionados à Geomorfologia e a outras características ambientais do continente antártico.

Apenas uma das perguntas não foi respondida corretamente pelos grupos, que foi “Qual o nome da projeção mais adequada para representar a Antártica?”. Esse resultado dialoga com as reflexões de Petsch et al. (2023), que apontam que estudantes frequentemente apresentam dificuldades na compreensão de conteúdos relacionados à Antártica e às representações cartográficas do continente, evidenciando a necessidade de metodologias diferenciadas e recursos didáticos que favoreçam a construção desses conhecimentos.

O terceiro e último jogo aplicado na oficina foi o “Roda a Roda Antártico”, encerrando as atividades de maneira dinâmica e descontraída. Durante a dinâmica, a palavra a ser descoberta era “estação”, termo relacionado às estações científicas presentes no continente antártico e abordado previamente na aula expositiva. À medida que os grupos acertavam letras e acumulavam pontos, observou-se uma intensa interação entre os participantes, que discutiam possíveis respostas, compartilhavam conhecimentos e incentivavam seus colegas de equipe. O caráter lúdico da atividade, aliado a um clima de competição saudável, contribuiu para tornar a experiência mais envolvente, estimulando a participação coletiva, o raciocínio e a retomada dos conteúdos trabalhados ao longo da oficina.

Nesse sentido, a atividade evidenciou o potencial dos jogos como recursos didáticos para a aprendizagem, uma vez que favorecem o protagonismo dos estudantes e tornam o processo educativo mais dinâmico. Conforme destacam Dambrós e Eufrazio Junior (2024), os jogos podem enriquecer as práticas pedagógicas ao promover uma aprendizagem mais interativa, participativa e significativa, além de despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos abordados.

Salienta-se que não houve tempo de realizar mais jogadas do Roda a Roda Antártico, pois a aula acabou e era intervalo dos alunos. Contudo, alguns ainda permaneceram na sala de aula, interagindo com os jogos previamente usados na dinâmica de educação polar. Nesse sentido, observou-se que os jogos cumpriram seu papel ao chamar a atenção dos alunos e aumentar o engajamento em relação à temática antártica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da sequência didática alcançou seu objetivo principal de aproximar estudantes e professores da temática antártica de forma dinâmica, participativa e acessível. A utilização de diferentes estratégias didáticas, como a construção da nuvem de palavras, a aula expositiva dialogada e os jogos educativos, favoreceu a interação entre os participantes, estimulando a troca de conhecimentos e o interesse pela temática Antártica.

Contudo, durante a aplicação, observou-se que alguns conteúdos cartográficos apresentaram maior grau de dificuldade, especialmente aqueles relacionados aos diferentes tipos de projeções cartográficas, às coordenadas geográficas, à orientação e ao conceito de boreal. Essas dificuldades podem estar relacionadas ao fato de que os alunos, muitas vezes, não estão habituados à leitura de mapas elaborados em projeção estereográfica polar. Além disso, limitações associadas ao processo de alfabetização cartográfica de forma mais ampla também contribuem para essas dificuldades de compreensão e interpretação.

De forma geral, a oficina evidenciou o potencial da Educação Polar como ferramenta para a divulgação científica e para a ampliação do conhecimento sobre a Antártica no contexto escolar, contribuindo para suprir lacunas existentes na abordagem dessa temática na educação básica. Como continuidade do estudo, recomenda-se o desenvolvimento de novos jogos e atividades lúdicas voltados à educação polar, especialmente aqueles que utilizem mapas e recursos cartográficos. No contexto do ensino de Geografia, o trabalho com noções cartográficas mostra-se fundamental para promover, entre os estudantes, a alfabetização cartográfica polar, contribuindo para a compreensão espacial das regiões polares de maneira mais significativa e interativa.

REFERÊNCIAS

BECK, I. et al. Education and Polar Research: Bringing Polar Science into the Classroom. **Journal of Geological Resource and Engineering**, n. 4, p. 217-221, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286443137_Education_and_Polar_Research_Bringing_Polar_Science_into_the_Classroom

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/versao_final_site.pdf>.

DAMBRÓS, G.; EUFRASIO JUNIOR, N. (orgs.). Geografia em jogos: dos tabuleiros aos mundos virtuais. Curitiba: CRV, 2024.

GOLD, A. U.; PFIRMAN, S.; SCOWCROFT, G. A. The imperative for polar education. **Journal of Geoscience Education**, n. 69, v. 2, p. 97-99, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10899995.2021.1903242?needAccess=true>.

HAMILTON, Lawrence. Two kinds of polar knowledge. **Journal of Geoscience Education**, v. 69, n. 2, p. 106–112, 2020. DOI: 10.1080/10899995.2020.1838849.

LOPES, M. I.; SANTOS, V. C.; FELTRIN, T.; BATISTA, N. L. As bacias hidrográficas e a memética no ensino de Geografia: uma experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Hylda Vasconcellos. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 11, p. 1 - 20, 2022.

MOON, T. A.; OVEREEM, I.; DRUCKENMILLER, M.; HOLLAND, M.; HUNTINGTON, H.; KLING, G., et al. The expanding footprint of rapid Arctic change. **Earth's Future**, n. 7, p. 212 – 218, 2019.

PETSCH, C.; SILVEIRA, P. DA C.; SIMÕES, J. C.; COSTELLA, R. Z. (2017). Entre frio, gelo e pinguins: o que mais têm na Antártica? **Geografia Ensino & Pesquisa**, 21(1), 106–112. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499417693>.

PETSCH, C.; VELHO, L. F.; BONA, A. S. Alfabetização e letramento cartográfico polar: por que a Antártica não “aparece” nos mapas? **In: Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares**, 2020, Pelotas. Anais... Pelotas, 2020, p. 125-137.

PETSCH, C.; VELHO, L. F.; BATISTA, N. L.; BONA, A.S.; SIMÕES, J.C. Estudantes blogueiros: interagindo com a educação polar. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 19, n. 1, 2023. DOI: 10.12957/tamoios.2023.66658. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/66658>.

PETSCH, C.; BATISTA, N. L.; VELHO, L. F.; FRANÇA, B.; FERNANDES, J. B.; BONA, A. S. de. (2023). O que os livros didáticos trazem sobre o continente Antártico e a Criosfera?. **Caderno De Geografia**, 33(74), 987. <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2023v33n74p987>.

PROVENCHER, J. et al Polar Research Education, Outreach and Communication during the fourth IPY: How the 2007–2008 International Polar Year has contributed to the future of education, outreach and communication. Documentation. **International Council for Science (ICSU)**, Paris, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274312160_Polar_Research_Education_Outreach_and_Communication_during_the_fourth_IPY_How_the_2007-2008_International_Polar_Year_has_contributed_to_the_future_of_education_outreach_and_communication.

ROWE, P.; FORTMANN, L.; GUASCO, T. L; WRIGHT, A.; RYKEN, A.; SEVIER, E.; STOKES, G; MIFFLIN, A.; WADE, R.; CHENG, H.; PFALZGRAFF, W.; BEAUDOIN, J.; RAJBHANDARI, I.; FOX - DOBBS, K.; NESHYBA, S. Integrating polar research into undergraduate curricula using computational guided inquiry, **Journal of Geoscience Education**, [s.l.], v. 69, p. 178 - 191, 2020.

SHABUDIN, A. F. A.; RAHIMA, R. A.; FOO, N.G.A T. Strengthening Scientific Literacy on Polar Regions Through Education, Outreach and Communication (EOC). **International Journal Of Environmental & Science Education**, [s.l.], v. 11, n. 12,p. 5498 - 5515, 2016.

XAVIER, J. C. et al. Education on Biodiversity in the Polar Regions. In: CASTRO, P.et al. (Eds). **Biodiversity and Education for Sustainable Development**. World Sustainability Series: Springer, 2016.

CAPÍTULO 4

GEOGRAFIA ESCOLAR E METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA RIBEIRINHA AMAZÔNICA

Marcela Vieira Pereira Mafra
Danielle Mariam Araújo dos Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-783-4

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia em escolas ribeirinhas amazônicas é marcado por desafios relacionados à infraestrutura escolar, à formação docente e à necessidade de construção de práticas pedagógicas contextualizadas às especificidades territoriais, culturais e socioambientais desses espaços. Inseridas em territórios caracterizados pela forte relação entre sociedade e natureza, as escolas ribeirinhas demandam propostas educativas capazes de dialogar com as vivências dos estudantes e com os saberes produzidos nas comunidades, contribuindo para a compreensão crítica do espaço geográfico e para a formação cidadã.

As pesquisas de Victoria e Cavalcante (2013), Santiago et al. (2017), Mafra et al. (2023) e Lima et al. (2024) evidenciam que o ensino de Geografia em comunidades ribeirinhas enfrenta limitações relacionadas à precariedade da infraestrutura escolar, à escassez de recursos didáticos e tecnológicos e às dificuldades de acesso às comunidades. A ausência de condições básicas, como energia elétrica, internet e materiais pedagógicos adequados, associada às barreiras geográficas e de deslocamento, compromete o processo de ensino-aprendizagem e dificulta a efetivação de uma educação contextualizada e de qualidade. Além disso, as dinâmicas naturais dos rios influenciam diretamente o cotidiano escolar, exigindo constantes adaptações no planejamento das atividades educativas. Nesse contexto, a escola ribeirinha configura-se como uma experiência formativa singular, profundamente marcada pela dinâmica das águas e pelas particularidades do território, o que demanda uma

compreensão ampliada dos desafios que permeiam o trabalho educativo nesses espaços (Victoria; Cavalcante, 2013).

Diante desse cenário, estudos recentes têm destacado a necessidade de práticas pedagógicas e currículos capazes de dialogar com as especificidades territoriais e socioculturais das comunidades ribeirinhas. Nessa perspectiva, Guimarães et al. (2025) afirmam que a adoção de um currículo contextualizado, articulado a práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os saberes locais e a uma formação docente sensível à realidade amazônica, constitui elemento fundamental para o fortalecimento do ensino de Geografia. Segundo os autores, tais perspectivas favorecem o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica e integrada do espaço vivido, ampliando a capacidade de análise geográfica e a participação cidadã dos estudantes. Entretanto, Mafra et al. (2023) apontam que, embora os professores reconheçam a importância das escolas do campo como espaços de construção de conhecimento, suas práticas ainda permanecem fortemente influenciadas por referenciais urbanocêntricos, desconsiderando, em muitos casos, as especificidades dos povos do campo e comprometendo a formação do raciocínio geográfico e da consciência das espacialidades.

É nesse contexto que as metodologias ativas emergem como uma possibilidade pedagógica capaz de aproximar o conhecimento escolar da realidade vivida pelos estudantes. Ao romperem com modelos centrados na transmissão de conteúdos, essas metodologias buscam promover maior participação discente, autonomia, colaboração e construção significativa do conhecimento. Conforme Moran e Bacich (2018), as metodologias ativas caracterizam-se pela articulação entre educação, cultura, sociedade e escola, sendo desenvolvidas por meio de estratégias que estimulam a participação dos estudantes, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento.

Contudo, apesar do avanço das discussões sobre metodologias ativas no ensino de Geografia, ainda são escassas as análises sistematizadas sobre sua aplicação no contexto específico das escolas ribeirinhas amazônicas. Essa lacuna torna relevante investigar suas potencialidades e limitações diante das particularidades territoriais, pedagógicas e formativas que caracterizam esses espaços educativos.

Diante desse cenário, questiona-se: quais são as contribuições das metodologias ativas para o ensino de Geografia em escolas ribeirinhas

amazônicas, à luz dos princípios da Educação do Campo e da perspectiva de formação emancipatória dos estudantes?

A partir dessa problemática, este estudo tem como objetivo geral analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições das metodologias ativas para o ensino de Geografia em escolas ribeirinhas amazônicas. Especificamente, busca-se discutir os princípios pedagógicos da Educação do Campo aplicados ao contexto das escolas ribeirinhas; analisar a relação entre conhecimento poderoso, formação emancipatória e ensino de Geografia; e examinar, à luz da literatura especializada, as possibilidades e os desafios do uso de metodologias ativas no ensino de Geografia em contextos ribeirinhos.

Para responder a esses objetivos, realiza-se uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, fundamentada em obras acadêmicas, artigos científicos e documentos oficiais que tratam da Educação do Campo, do ensino de Geografia, das escolas ribeirinhas e das metodologias ativas.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um procedimento sistematizado de busca, seleção e análise da produção científica, sem a adoção de protocolo formal de revisão sistemática. O levantamento dos dados foi realizado no Portal de Periódicos CAPES e no Google Acadêmico, escolhidos por sua relevância e abrangência na área educacional. A estratégia de busca foi organizada a partir de três eixos temáticos centrais apresentados no Quadro 1.

Quadro 01 – Descritores usados na pesquisa

Eixo	Categoria	Descritores
Eixo 1	Metodologias (método pedagógico)	“metodologias ativas”; “aprendizagem ativa”; “ensino híbrido”; “rotação por estações”; “aprendizagem baseada em projetos”; “aprendizagem baseada em problemas”
Eixo 2	Lugar e público	“Amazônia”; “contexto amazônico”; “escola ribeirinha”; “educação ribeirinha”; “educação do campo”; “populações tradicionais”
Eixo 3	Componente curricular	“ensino de Geografia”; “geografia escolar”; “educação geográfica”

Organização: as autoras (2026)

A combinação dos descritores por operadores booleanos (AND e OR) articulou método, lugar/público e componente curricular, selecionando estudos relacionados ao ensino de Geografia em contextos amazônicos ribeirinhos.

No Google Acadêmico, realizou-se busca com descritores relacionados às metodologias ativas, ao contexto ribeirinho e ao ensino de Geografia, combinados por operadores booleanos (AND e OR), resultando na identificação de 49 trabalhos. No Portal CAPES, buscas com descritores sobre metodologias ativas, ensino de Geografia e contexto amazônico identificaram 19 trabalhos.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos, teses e dissertações publicados entre 2005 e 2025, em língua portuguesa, vinculados ao ensino de Geografia e desenvolvidos em contextos amazônicos, especialmente ribeirinhos. Também foram selecionados estudos que apresentassem aplicações práticas, relatos de experiência ou estudos de caso.

Foram excluídos trabalhos realizados em contextos exclusivamente urbanos ou fora da Amazônia, estudos que abordavam metodologias ativas de forma genérica e pesquisas sem relação direta com o ensino de Geografia e o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

No Google Acadêmico, a busca inicial resultou em 49 trabalhos, dos quais 5 foram identificados como duplicados, restando 44 estudos para triagem. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 41 trabalhos foram descartados, sendo selecionados 3 estudos para compor o corpus da pesquisa. No Portal de Periódicos CAPES, foram identificados 19 trabalhos, dos quais 3 foram excluídos por duplicidade, resultando em 16 estudos para análise. Após a aplicação dos critérios de exclusão, 5 estudos foram selecionados para compor o corpus final.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os estudos selecionados foram caracterizados quanto à autoria, ao ano de publicação, ao nível de ensino e ao contexto de realização (Quadro 2). Depois, as produções foram analisadas com base nos eixos analíticos definidos pelos objetivos da pesquisa, possibilitando uma leitura comparativa e aprofundada dos estudos (Quadro 3).

Quadro 2 – Caracterização dos estudos analisados (Ordenado por Ano)

Nº	Autor(es)	Ano	Nível de ensino	Local/Contexto	Tipo de estudo
1	Nascimento, E. R.; et al.	2019	EF I	Acará/PA	Estudo de Caso
2	Gonçalves, A. S.; Fernandez, P. S. M.	2020	7º ano	Igarapé da Fortaleza, Santana/AP	Projeto de Ensino- Aprendizagem
3	Silva, H. S. A.; Lopes, L. C. S.	2021	2º ao 5º ano	Igarapé-Miri/PA	Pesquisa-ação
4	Formigosa, M. M.; Giongo, I. M.	2022	4º ano	Altamira/PA (Rio Xingu)	Etnográfico
5	Cunha, M. G. S.; et al.	2023	EF	Belém/PA (Região Insular)	Estudo de caso/ Pedagógico
6	Oliveira, E. M.	2025	EF II e Médio	Ilha de Santana/AP	Estudo de Caso
7	Santos, A. F. L.; et al.	2025	EF	Ilha de Santana, Santana/AP	Estudo de Caso
8	Silva, L. E.; et al.	2025	6º ano)	Santo Antônio do Tauá/ PA	História Oral

Para a análise dos estudos selecionados, foram definidas categorias analíticas orientadas pelos objetivos da pesquisa, que visam examinar as contribuições das metodologias ativas para o ensino de Geografia em contextos ribeirinhos amazônicos, bem como identificar suas potencialidades e desafios. Esses eixos foram construídos a partir da leitura exploratória dos artigos e da literatura especializada sobre metodologias ativas e ensino de Geografia. O conjunto de categorias analíticas utilizadas na análise está apresentado no Quadro 3.

Quadro 03: Categorias para análises dos artigos incluídos nesse estudo

Eixo	Descrição
Caracterização das metodologias ativas	Analisa os tipos de metodologias ativas empregadas nos estudos, suas formas de aplicação e o grau de protagonismo discente, buscando compreender como essas estratégias são operacionalizadas nos diferentes contextos educativos.
Articulação com o ensino de Geografia	Examina a relação entre as metodologias ativas e o ensino de Geografia, considerando os conteúdos abordados, a presença de conceitos geográficos estruturantes, a mobilização do raciocínio geográfico e a conexão com o cotidiano dos estudantes.
Relação com o contexto territorial	Investiga em que medida os estudos consideram as especificidades do contexto amazônico/ribeirinho, valorizam saberes locais e promovem a integração entre os conteúdos escolares e o espaço vivido pelos estudantes.
Contribuições e potencialidades	Identifica os principais aspectos positivos das metodologias ativas, incluindo engajamento, participação, autonomia discente e impactos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no desenvolvimento do pensamento geográfico.
Desafios e limitações	Levanta as dificuldades relacionadas à implementação das metodologias ativas, abrangendo aspectos estruturais, formativos e pedagógicos, com atenção aos desafios específicos dos contextos amazônicos e ribeirinhos.
Lacunas na literatura	Evidencia aspectos ainda pouco explorados nos estudos analisados, identificando ausências, fragilidades e possibilidades de avanço nas pesquisas sobre metodologias ativas no ensino de Geografia em contextos ribeirinhos.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA RIBEIRINHA E FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de Geografia em escolas ribeirinhas deve ser desenvolvido de modo a promover o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, estando, portanto, vinculado aos princípios pedagógicos da educação do campo. Quanto ao princípio pedagógico, este deve ser entendido como um elemento fundamental que, enquanto axioma, sustenta uma prática, uma ideologia, um caminho e uma postura que orienta e conduz a uma determinada ação, no caso, a ação pedagógica (Alencar, 2015).

O documento “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/MEC, 2005) propõe seis princípios pedagógicos: o papel da escola na formação emancipatória, a valorização dos diferentes saberes, os espaços e

tempos de formação, a escola vinculada à realidade dos sujeitos, a educação como estratégia de desenvolvimento sustentável e a autonomia e colaboração com o sistema nacional de ensino. Na escola ribeirinha, esses princípios podem se concretizar de diferentes maneiras (quadro 01).

Quadro 01 - Princípio Pedagógico da Educação do Campo na escola ribeirinha

Formação emancipatória e educação integral	A escola reconhece a história, identidade e saberes dos estudantes, articulando o currículo com a vida no rio, práticas culturais e modos de produção locais, promovendo justiça social e respeito à diversidade.
Valorização dos diferentes saberes	Integra conhecimentos científicos e saberes tradicionais (pesca, cultivo, navegação, manejo da floresta, produção na várzea), potencializando aprendizagem significativa e contribuindo para a qualidade de vida local
A escola vinculada a realidade dos sujeitos	O processo educativo extrapola a sala de aula, ocorrendo nas práticas de subsistência, convívio social e cultural, considerando o tempo do rio, fases de cheia e vazante, e atividades comunitárias de trabalho e lazer
Os espaços e tempos de formação	O processo educativo ocorre em diferentes espaços e tempos de aprendizagem, integrando escola, comunidade e território, considerando as dinâmicas do rio, os ciclos de cheia e vazante e as atividades sociais e produtivas das comunidades.
Educação para desenvolvimento sustentável	Currículo incorpora práticas de preservação ambiental e bem-estar social, promovendo consciência crítica sobre justiça social, equidade e sustentabilidade, valorizando pesca sustentável e manejo florestal
Colaboração com o sistema nacional de ensino	Projetos educativos respeitam especificidades locais, mas dialogam com políticas públicas e diretrizes nacionais, contando com participação ativa das comunidades e gestores locais

Fonte: As autoras (2025)

Nas comunidades ribeirinhas, a escola desempenha um papel fundamental na formação emancipatória dos estudantes, configurando-se como um espaço de educação integral que reconhece as histórias, identidades e saberes vinculados ao território e à vida no rio. Para tanto, o currículo escolar deve dialogar com a realidade local, incorporando práticas culturais, modos de produção e desafios ambientais, sempre orientado pela justiça social e pelo respeito à diversidade.

Além disso, a valorização dos diferentes saberes constitui um elemento central da educação ribeirinha, na medida em que integra os conhecimentos científicos com os saberes tradicionais das famílias e comunidades. Práticas como a pesca, o cultivo, a navegação e o manejo da floresta configuram formas legítimas de conhecimento que, quando articuladas ao ensino formal, potencializam a aprendizagem significativa e contribuem para a melhoria da qualidade de vida local.

Ademais, o processo educativo extrapola os limites da sala de aula, sendo construído no cotidiano das comunidades, nas práticas de subsistência e nas relações sociais e culturais. Nesse contexto, a escola ribeirinha deve reconhecer e sistematizar os aprendizados que emergem do tempo do rio, do conhecimento sobre os ciclos das plantas e dos animais, das técnicas de pesca e caça, da sabedoria em identificar caminhos e conduzir embarcações, da observação do tempo atmosférico e da previsão de chuvas, do período de cheia e vazante, bem como dos momentos comunitários de trabalho e lazer, articulando esses saberes à construção de conceitos geográficos fundamentais, como território, lugar e paisagem, de modo a fortalecer o raciocínio geográfico dos estudantes. Dessa forma, assegura-se uma formação contextualizada, significativa e conectada à realidade dos estudantes.

A presença da escola na vida dos sujeitos é igualmente essencial, assegurando acesso próximo e adequado, sem exigir deslocamentos longos e excludentes. No contexto ribeirinho amazônico, tal perspectiva exige um diálogo contínuo com os modos de vida das famílias, fortalecendo o território e permitindo que os estudantes façam escolhas conscientes sobre seu futuro, sem necessidade de afastamento de sua comunidade de origem. É nesse sentido que Souza (2005) introduz a expressão “currículo das águas” como expressão das dinâmicas educativas ribeirinhas.

A educação ribeirinha deve, ainda, ser entendida como uma estratégia de desenvolvimento sustentável, estimulando práticas que conciliem conservação ambiental e bem-estar social. A valorização da pesca sustentável, do manejo florestal e de outras formas de produção local precisam estar incorporadas ao currículo, que deve promover consciência crítica sobre justiça social, equidade e conservação e/ou preservação ambiental.

Por fim, as escolas ribeirinhas devem equilibrar autonomia pedagógica e integração com o sistema nacional de ensino, construindo projetos educativos alinhados às suas especificidades, mas em diálogo com políticas públicas e diretrizes nacionais. Isso requer a participação ativa das comunidades, movimentos sociais e gestores locais na elaboração de planos educacionais que respeitem a diversidade amazônica e fortaleçam a cidadania.

A escola ribeirinha é caracterizada por Victoria e Cavalcante (2017 p. 2) como “aquela que localiza, vivência e problematiza as relações políticas, econômicas, sociais e culturais da vida de uma comunidade ribeirinha. Trata-se, portanto, de uma escola que, dentro da realidade amazônica, nasce e se desenvolve à beira dos rios e lagos que, por sua vez, comandam o cotidiano de homens e mulheres, que pautam suas vivências culturais e sociais principalmente na relação com o rio”. De acordo com os autores, o termo escola ribeirinha não possui definição formal na legislação educacional brasileira, seja em nível federal, estadual ou municipal. Trata-se de uma categoria que emerge mais fortemente nas discussões acadêmicas e pedagógicas, com o propósito de diferenciar as escolas situadas em comunidades às margens dos rios das demais instituições rurais. Os autores destacam que, embora toda escola ribeirinha possa ser considerada rural, nem toda escola rural é ribeirinha, uma vez que há distintas realidades sociais e territoriais envolvidas.

Essa distinção é fundamental para o ensino de Geografia, pois evidencia que, embora toda escola ribeirinha seja rural, nem toda escola rural é ribeirinha, o que implica demandas pedagógicas distintas.

Diante dessa perspectiva, o presente estudo adota a concepção de escola ribeirinha proposta por Victoria e Cavalcante (2013), entendendo-a como uma instituição educativa situada em territórios cujas dinâmicas sociais, culturais e econômicas se estruturam a partir da relação com os rios e com os modos de vida ribeirinhos. Assim, o conceito é mobilizado neste trabalho como uma categoria analítica que permite compreender as especificidades territoriais, pedagógicas e socioculturais das escolas localizadas em comunidades ribeirinhas amazônicas, distinguindo-as de outras realidades do meio

rural e orientando a análise das práticas educativas e das possibilidades de uso de metodologias ativas nesse contexto.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre qual tipo de conhecimento a escola deve promover para contribuir com a formação dos estudantes ribeirinhos. A experiência dos alunos constitui um recurso fundamental para o professor, pois é a partir do que eles trazem para a sala de aula que o trabalho pedagógico deve começar. No entanto, a função do professor não se limita a esse ponto inicial; é seu papel conduzir os estudantes a horizontes mais amplos de conhecimento. Michael Young (2008) aborda essa ideia ao definir o conceito de conhecimento poderoso, entendendo-o como aquele saber que não estão prontamente acessíveis na vida cotidiana dos estudantes, nem no ambiente doméstico, nem no espaço de trabalho. Esse conhecimento, embora se apoie em evidências e experiências, permite aos alunos transcenderem sua vivência cotidiana e desenvolverem novas formas de compreender o mundo.

Ao acessar esse tipo de conhecimento, o estudante adquire uma ferramenta essencial para sua emancipação social e intelectual, passando a dominar os códigos culturais e a linguagem necessários para participar de maneira qualificada em debates políticos, morais, científicos e sociais. Essa perspectiva está diretamente relacionada ao primeiro princípio pedagógico da Educação do Campo, que valoriza a formação emancipatória e a educação integral, englobando, nesse contexto, as especificidades da escola ribeirinha. Concluímos esta parte destacando a relação entre conhecimento poderoso e formação emancipatória, central na Educação do Campo.

No campo do ensino de Geografia, o acesso ao conhecimento poderoso possibilita que os estudantes compreendam fenômenos espaciais que extrapolam a experiência imediata do cotidiano. Embora os alunos ribeirinhos possuam amplo conhecimento empírico sobre o território em que vivem, o ensino escolar deve ampliar essa compreensão por meio da sistematização de conceitos geográficos, como território, paisagem, região e redes, permitindo interpretar processos mais amplos, como as dinâmicas socioambientais da Amazônia, as transformações do uso da terra e as relações entre escalas local e global. Nesse sentido, o ensino de Geografia assume papel central na mediação entre os sa-

beres da experiência e o conhecimento científico, possibilitando aos estudantes desenvolver raciocínio geográfico e compreender criticamente as transformações do espaço em que vivem.

Educação do Campo, conhecimento poderoso e formação emancipatória no ensino de Geografia em escolas ribeirinhas

A análise da literatura evidencia que a discussão sobre metodologias ativas no ensino de Geografia em escolas ribeirinhas amazônicas não pode ser dissociada de princípios pedagógicos mais amplos, especialmente aqueles vinculados à Educação do Campo, à formação emancipatória e à relação entre conhecimento escolar e realidade vivida. Nesse sentido, compreender as contribuições dessas metodologias exige situá-las no interior dessas bases conceituais e político-pedagógicas.

Nas últimas décadas, o ensino de Geografia tem buscado consolidar práticas pedagógicas que favoreçam a formação crítica dos estudantes e a compreensão das dinâmicas socioespaciais que estruturam o território (Cavalcanti, 2012; Callai, 2013). Essa perspectiva implica superar modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos, e avançar para práticas que promovam a reflexão, a investigação e a análise da realidade vivida pelos sujeitos.

Nesse contexto, as metodologias ativas assumem relevância por deslocarem o estudante de uma posição passiva para uma participação mais ativa no processo de aprendizagem, estimulando autonomia, resolução de problemas e construção de conhecimentos significativos (Moran, 2019; Dewey, 2010). Em contextos ribeirinhos amazônicos, tais abordagens tornam-se particularmente pertinentes, uma vez que possibilitam a articulação entre saberes científicos e conhecimentos construídos na experiência cotidiana das comunidades.

Apesar da crescente valorização dessas perspectivas, Castellar (2011) observa que a prática escolar ainda apresenta forte permanência de modelos tradicionais de ensino. Segundo a autora, embora diversos estudos indiquem que a aprendizagem tende a se tornar mais consistente quando mediada por práticas participativas, a incorporação dessas abordagens nas escolas ocorre de forma gradual e enfrenta resistências institucionais e pedagógicas. Essa

permanência de práticas tradicionais também é discutida por Castellar e Moraes (2016), ao destacarem que parte dos professores tende a interpretar propostas inovadoras como modismos pedagógicos, preferindo manter métodos já consolidados em sua prática docente. Tal postura contribui para a manutenção de paradigmas de ensino pouco sensíveis às transformações sociais e às demandas formativas contemporâneas.

Nesse sentido, Moraes e Castellar (2018) ressaltam que a aprendizagem ativa não se resume à realização de múltiplas atividades, mas envolve processos de reflexão sobre a ação. Aprender fazendo implica analisar, comparar e compreender fenômenos, articulando experiência e pensamento crítico, condição fundamental para a construção do raciocínio geográfico.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre conhecimento escolar e experiência dos estudantes. Daros (2018), ao dialogar com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1982), destaca que a aprendizagem ocorre de forma mais consistente quando o conteúdo apresenta potencial de significado para o estudante, isto é, quando se conecta a conhecimentos prévios e à realidade vivida. Essa perspectiva dialoga diretamente com o conceito de conhecimento poderoso, entendido como aquele que permite ao estudante compreender fenômenos para além da experiência imediata, ampliando sua capacidade de interpretar criticamente o mundo. No ensino de Geografia, essa dimensão assume particular relevância ao possibilitar a articulação entre saberes científicos e experiências territoriais vividas nas comunidades.

Assim, ao considerar os princípios da Educação do Campo e as especificidades das escolas ribeirinhas amazônicas, observa-se que a valorização do território vivido, dos saberes comunitários e das práticas sociais locais constitui elemento central para a construção de processos educativos mais contextualizados e emancipatórios. Nesse sentido, as metodologias ativas podem constituir estratégias relevantes para aproximar os estudantes ribeirinhos do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que reconhecem e valorizam os saberes produzidos em seus territórios.

À luz dessas discussões, torna-se pertinente examinar como tais princípios têm sido mobilizados nas práticas pedagógicas descritas na literatura

recente sobre ensino de Geografia em contextos ribeirinhos. A análise dos estudos selecionados permite identificar diferentes experiências pedagógicas que evidenciam tanto potencialidades quanto desafios relacionados à utilização de metodologias ativas nesses territórios.

Possibilidades e desafios das metodologias ativas em escolas ribeirinhas

A análise dos estudos selecionados revela que as metodologias ativas, no contexto das escolas ribeirinhas amazônicas, nem sempre aparecem nomeadas explicitamente a partir de modelos teóricos consolidados, como sala de aula invertida ou rotação por estações. Entretanto, a leitura analítica das práticas pedagógicas descritas nos artigos permite identificar aproximações com diferentes abordagens amplamente discutidas na literatura educacional.

Com base na análise dos oito estudos selecionados, verificou-se que quatro apresentam características mais próximas da Aprendizagem Baseada em Projetos (Nascimento et al., 2019; Gonçalves e Fernandez, 2020; Silva e Lopes, 2021; Formigosa e Giongo, 2022), um se aproxima da Aprendizagem Baseada em Problemas (Santos et al., 2025) e três evidenciam estratégias didáticas singulares que dialogam com princípios das metodologias ativas, sem se enquadrarem diretamente nessas abordagens (Silva e Ramírez, 2022; Cunha et al., 2023; Silva et al., 2025). A classificação dos estudos foi realizada a partir das características metodológicas predominantes descritas pelos autores, considerando elementos como investigação, problematização da realidade, produção discente e socialização dos resultados. O quadro 04 apresenta uma síntese analítica dos estudos considerados.

Os Ensinos das Geografias: Práticas, Metodologias e Experiências Educativas

Quadro 4 – Análise individual dos artigos por categorias analíticas

Autor (Ano)	Metodologias Ativas	Ensino de Geografia	Contexto Territorial	Potencialidades	Desafios	Lacunas
Nascimento et al. (2019)	Uso da alternância pedagógica (tempo-escola/ tempo-comunidade) e aulas práticas de pescaria mediadas por alunos.	Foco nos conceitos de território, lugar e orientação; uso de tecnologias como GPS no campo.	Embate territorial entre agronegócio (dendê) e agricultura familiar em Acará-PA.	Produção de cadernos temáticos e fortalecimento de valores solidários e autonomia.	Ameaça do capital aos modos de vida tradicionais e expropriação camponesa.	Superação da fragmentação do conhecimento em escolas multisseriadas.
Gonçalves & Fernandez (2020)	Oficinas de fotografia, escrita poética e trilhas educativas baseadas no espaço vivido.	Estudo do conceito de “lugar” e geograficidade através do princípio da conexão.	Ciclo do açaí no Igarapé da Fortaleza (AP) como marcador de identidade e trabalho.	Ressignificação de si e tomada de consciência crítica sobre dinâmicas globais.	Marcas modernizantes do capital global que alteram a economia local e o preço do fruto.	Desafio de superar localismos conservadores no ambiente escolar.
Silva & Lopes (2021)	Pesquisa-ação com temas geradores freirianos e construção de horta suspensa com resíduos da maré.	Interdisciplinaridade focada em comunidades tradicionais e ecossistemas locais.	Realidade de escolas isoladas em áreas de várzea no município de Igarapé-Miri-PA.	Emancipação do sujeito e compreensão de seus direitos territoriais e sociais.	Currículo urbanocêntrico e elevado índice de fechamento de escolas no campo.	Necessidade de transgredir o paradigma da multisseriação e do modelo seriado.
Formigosa & Giongo (2022)	Uso de etnojogos e cartografia social através de “mapas da comunidade” feitos por crianças.	Mobilização da Etnogeografia para noções de localização, distância e distribuição espacial.	Prática da pesca artesanal no Rio Xingu-PA e os impactos da hidrelétrica Belo Monte.	Valorização de racionalidades matemáticas e espaciais próprias das comunidades.	Desqualificação histórica de saberes tradicionais em favor do formalismo acadêmico.	Investigação de jogos de linguagem em outras atividades familiares locais.

Os Ensinos das Geografias: Práticas, Metodologias e Experiências Educativas

Silva & Ramírez (2022)	Aulas práticas e visuais; uso de linhas do tempo para compreensão histórica e geográfica.	Ensino de Geografia aplicada fora da sala; distinção entre tempo Kairós e Cronos.	Comunidade ribeirinha no rio Massauari (Barreirinha-AM) com regras pré-capitalistas.	Fortalecimento da identidade ribeirinha para que o aluno se situe como cidadão do mundo.	Insegurança e falta de preparo docente para lidar com comunidades tradicionais.	Lacunas na formação pedagógica específica para contextos de minorias brasileiras.
Cunha et al. (2023)	Uso de realidade aumentada, fabricação de maquetes e produções artísticas discentes.	Ênfase nos conceitos de “lugar” e pertencimento; valorização da identidade amazônica.	Região insular ao sul de Belém-PA; foco no Rio Guamá e visita de membros da Etnia Galibi.	Aumento do engajamento e melhora significativa no interesse pela aprendizagem.	Educação pública precária pós-pandemia e alunos que precisam trabalhar cedo.	Ausência de políticas públicas voltadas especificamente para o setor ribeirinho.
Santos et al. (2025)	Estudo do meio, análise de notícias e experimentos práticos sobre proteção do solo.	Aplicação de princípios como escala e localização para analisar a poluição do Rio Amazonas.	Problematização do lixo e falta de saneamento básico na Ilha de Santana (AP).	Estímulo ao desenvolvimento do pensamento espacial e consciência ambiental.	Cortes de verba para merenda e material; precariedade na assistência pública básica.	Falta de conhecimento da realidade profunda das comunidades por parte dos professores.
Silva, L. E. et al. (2025)	Método da história oral para resgate de memórias coletivas e oficina pedagógica docente.	Análise socioambiental através de conceitos como nascente, foz, leito e piracema.	Relações de trabalho e memória de pescadores no Rio Tauá (Santo Antônio do Tauá-PA).	Uso do rio local como instrumento de cidadania e resgate da identidade do povo das águas.	Degradação ambiental severa (lixo nas várzeas) e escassez de pescado.	Ausência do rio local como conteúdo nos livros didáticos padronizados.

Estudos com aproximações à Aprendizagem Baseada em Projetos

Em um primeiro conjunto de estudos, representado por Nascimento et al. (2019), Gonçalves e Fernandez (2020), Silva e Lopes (2021) e Formigosa e Giongo (2022), observam-se práticas pedagógicas estruturadas a partir de sequências investigativas que envolvem levantamento de informações, atividades de campo, produção discente e socialização dos resultados. Embora os autores não utilizem explicitamente a nomenclatura Aprendizagem Baseada em Projetos, as características dessas experiências indicam aproximações com essa abordagem pedagógica.

Nessas experiências, o processo de aprendizagem é organizado em torno de investigações que partem do contexto territorial vivido pelos estudantes. As atividades frequentemente envolvem observação da paisagem, registro de informações, produção de materiais e apresentação dos resultados das investigações realizadas, configurando um processo de construção coletiva do conhecimento.

Esse tipo de organização pedagógica evidencia a centralidade da participação discente no processo de aprendizagem, uma vez que os estudantes deixam de ocupar exclusivamente a posição de receptores de conteúdos e passam a atuar como sujeitos envolvidos na investigação do espaço geográfico. Ao mesmo tempo, as práticas desenvolvidas favorecem a articulação entre conteúdos escolares e experiências cotidianas vividas nas comunidades ribeirinhas.

De modo geral, os estudos indicam que abordagens com características próximas à Aprendizagem Baseada em Projetos apresentam potencial para favorecer aprendizagens mais contextualizadas no ensino de Geografia, especialmente quando articuladas ao estudo do território, às práticas sociais locais e às dinâmicas socioambientais que estruturam a vida nas comunidades ribeirinhas.

Estudos com aproximações à Aprendizagem Baseada em Problemas

Outro conjunto de pesquisas, representado por Santos et al. (2025), apresenta práticas pedagógicas estruturadas na Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré (Ilha de Santana-AP) a partir da problematização de situações concretas do contexto vivido pelos estudantes. Nessas experiências, fundamentadas na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, o processo de ensino tem início com a identificação de problemas territoriais, indo desde conflitos no uso de recursos naturais até desafios sociais críticos, como a insegurança alimentar decorrente de cortes em verbas de merenda escolar.

Embora os autores não utilizem diretamente a nomenclatura Aprendizagem Baseada em Problemas, as propostas apresentam elementos compatíveis com essa abordagem ao organizarem o aprendizado em torno da investigação de problemas reais. Destacam-se estratégias como o estudo do meio, a análise de notícias sobre eventos climáticos e desmatamento, e o uso de geotecnologias (Google Earth) para visualizar as transformações na ocupação da ilha.

No estudo analisado, as problemáticas da poluição dos rios e do assoreamento são abordadas inclusive por meio de experimentos práticos com materiais recicláveis, que permitem aos alunos observar o impacto da perda de cobertura vegetal no solo amazônico. Ao investigar essas questões, os estudantes mobilizam conceitos como lugar, escala e território, construindo uma compreensão crítica das dinâmicas socioespaciais. Esse movimento estimula a participação cidadã, incentivando os alunos a questionarem a ausência de políticas públicas e a buscarem soluções para os problemas que afetam diretamente a sobrevivência e o meio ambiente de suas comunidades.

Estratégias didáticas singulares no ensino de Geografia em contexto ribeirinho

Alguns estudos apresentam estratégias pedagógicas singulares que dialogam com metodologias ativas sem enquadramento específico. No estudo de Silva e Ramírez (2022), por exemplo, a utilização de linhas do tempo constitui

uma estratégia didática voltada à compreensão das relações entre tempo histórico e dinâmicas geográficas. A construção coletiva da linha do tempo envolve a participação ativa dos estudantes na organização de acontecimentos e processos, favorecendo a compreensão de noções como anterioridade, posterioridade e duração.

Outro exemplo refere-se ao estudo de Cunha et al. (2023), no qual são utilizadas diferentes linguagens pedagógicas, como produção de maquetes, atividades lúdicas e uso de tecnologias interativas, incluindo recursos de realidade aumentada. Essas estratégias contribuem para a materialização de conceitos geográficos e ampliam as possibilidades de abordagem dos conteúdos em sala de aula.

Por sua vez, o estudo de Silva et al. (2025) apresenta uma proposta pedagógica centrada na utilização da história oral como instrumento de valorização das memórias coletivas das comunidades ribeirinhas. Nesse caso, o território, representado pelo rio local, constitui o eixo organizador das atividades pedagógicas, permitindo articular saberes tradicionais e conhecimentos científicos no processo de ensino.

Embora distintas em suas estratégias didáticas, essas experiências compartilham a valorização do território como elemento central do processo educativo e evidenciam o potencial de práticas pedagógicas contextualizadas para o ensino de Geografia em comunidades ribeirinhas.

De modo geral, os estudos analisados indicam que as metodologias ativas, no contexto das escolas ribeirinhas amazônicas, tendem a se materializar menos como modelos didáticos formalmente sistematizados e mais como práticas pedagógicas territorialmente contextualizadas, orientadas pela investigação da realidade e pela valorização dos saberes locais.

Essas experiências evidenciam potencial para favorecer aprendizagens mais significativas no ensino de Geografia, especialmente ao possibilitar a articulação entre conhecimentos científicos e experiências cotidianas vividas nas comunidades ribeirinhas. Ao mesmo tempo, a literatura também aponta desafios relevantes para a implementação dessas abordagens, entre os quais se destacam limitações de infraestrutura escolar, acesso restrito a recursos di-

dáticos e lacunas na formação docente para atuação em contextos territoriais específicos.

Nesse cenário, destaca-se a importância da formação continuada de professores que atuam em escolas ribeirinhas, de modo a possibilitar a adaptação e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas alinhadas às especificidades territoriais, culturais e socioambientais das comunidades amazônicas. A ampliação de iniciativas formativas voltadas a esses contextos pode contribuir para fortalecer práticas pedagógicas inovadoras e ampliar as possibilidades de construção de aprendizagens significativas no ensino de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura demonstrou que as metodologias ativas no ensino de Geografia em escolas ribeirinhas amazônicas estão diretamente relacionadas à construção de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de articular os conhecimentos científicos aos saberes e às experiências territoriais dos estudantes. Os estudos analisados indicam que essas metodologias se manifestam, predominantemente, por meio de práticas investigativas vinculadas à realidade local, favorecendo a participação discente e a compreensão crítica do espaço geográfico.

Verificou-se que muitas experiências pedagógicas apresentam aproximações com a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Problemas, especialmente quando organizadas a partir da investigação de questões socioambientais, práticas produtivas tradicionais e formas de uso dos recursos naturais. Essas abordagens contribuem para tornar a aprendizagem mais significativa ao relacionar os conteúdos escolares ao cotidiano das comunidades ribeirinhas.

Entretanto, a literatura também evidencia desafios para a implementação dessas práticas, destacando limitações de infraestrutura, escassez de recursos didáticos e lacunas na formação docente. Tais aspectos revelam que a adoção das metodologias ativas depende não apenas de iniciativas pedagógicas, mas também de políticas educacionais voltadas às especificidades amazônicas. Nesse contexto, a formação continuada de professores, a valori-

zação dos saberes locais e a produção de materiais didáticos contextualizados mostram-se fundamentais para fortalecer uma educação geográfica crítica, significativa e comprometida com a realidade das comunidades ribeirinhas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. L. de. **Educação do campo: princípios pedagógicos e práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2015.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL, M. do C. de O. Etnojogos: os impactos de um projeto desenvolvido no contraturno de uma escola ribeirinha em Manaus – AM, Brasil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 12, n. 4, e2312440850, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i4.40850>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/40850>. Acesso em: 11 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

CALLAI, H. C. A formação do professor de Geografia. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 22, n. 77, p. 57-78, 2013.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica: formação e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. de. **Ensino de Geografia e metodologias ativas**. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papi-rus, 2012.

DAROS, T. M. V. **Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FORMIGOSA, M. M.; GIONGO, I. M. Jogos de linguagem expressos por alunos ribeirinhos na pesca artesanal do rio Xingu. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino**, v. 31, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.13695>.

GONÇALVES, A. dos S.; FERNANDEZ, P. S. M. O açaí como elemento de estudo do lugar: uma experiência educativa no Igarapé da Fortaleza (Amapá). **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 613-622, jul./dez. 2020.

GUIMARÃES, D. W.; MAFRA, M. V. P.; SANTOS, D. M. A. dos. A percepção geográfica de estudantes ribeirinhos sobre os componentes físico-naturais da Amazônia. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 32, p. 1-23, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v32e2025-26>.

LIMA, M. de N. T. de. Educação ribeirinha: desafios e perspectivas. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 18, p. 129-143, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56069/2676-0428.2024.453>. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/453>. Acesso em: 11 mar. 2026.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas de bolso**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORAN, J. M.; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NASCIMENTO, E. R.; COSTA, L. F.; SILVA, M. D. S. da; CUNHA, S. R. da. Intervenção interdisciplinar e o tempo-comunidade do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense no município de Acará, Brasil. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 4, v. 1, p. 109-126, 2020.

SANTOS, A. F. L. dos et al. Escolas ribeirinhas e educação ambiental: percepção geográfica no entorno do Rio Amazonas, Ilha de Santana, Amapá, Brasil. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 11, e012, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n11-012>. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n11-012>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SILVA, H. do S. de A.; LOPES, L. C. S. Práticas pedagógicas desenvolvidas na escola multisseriada ribeirinha da Amazônia paraense. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 36, n. 114, p. 251-266, maio/ago. 2021.

SILVA, T. G.; RAMÍREZ, G. P. de L. Ensino de História e Geografia em uma comunidade ribeirinha amazônica no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, e13556, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13556>.

SILVA, L. E. da; MODESTO, R. C.; NASCIMENTO, J. C. B.; REIS, A. M. dos; SILVA, V. S. e; WANZELER, Z. do C. dos S. O rio Tauá como instrumento pedagógico. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (Rev. Pemo)**, Fortaleza, v. 7, e13659, 2025. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v7.e13659>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>. Acesso em: 15 jun. 2026.

SOUZA, M. F. de. **Currículo das águas: vida, escola e formação ribeirinha no município de Nova Olinda do Norte/AM**. 2005. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.

VICTORIA, C. G.; CAVALCANTE, L. I. P. Interculturalidade e formação docente no contexto amazônico: um olhar sobre a escola ribeirinha. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2013, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2013. p. 217-239. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_61.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

YOUNG, M. **Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education**. London: Routledge, 2008.

CAPÍTULO 5

PERCURSOS DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA

Károlyn Machado da Rosa

Gabriela Dambrós

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-5

INTRODUÇÃO

A constituição da identidade docente não deve ser compreendida como um processo linear ou concluído durante a graduação. Conforme Pimenta (1996), a identidade profissional docente é construída continuamente a partir da significação social da profissão, das experiências vividas e da reflexão crítica sobre a prática educativa. Nesse sentido, formar-se professor implica muito mais do que dominar conteúdos específicos, exige desenvolver capacidades reflexivas e construir saberes que orientem a atuação pedagógica.

A formação docente antecede a entrada na universidade e se estende ao longo de toda a trajetória profissional. Magalhães e Coppola (2015) destacam que os futuros professores chegam aos cursos de licenciatura trazendo experiências, concepções e representações construídas durante sua vida escolar. Ao longo da formação inicial e do exercício da profissão, novos conhecimentos e competências são incorporados, ampliando a compreensão sobre o trabalho docente e contribuindo para o desenvolvimento profissional.

No contexto da formação inicial de professores de Geografia, a disciplina de Pré -Estágio do Ensino Fundamental constitui um importante espaço para o desenvolvimento desse processo. O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008, §2º). Desse modo, o componente curricular promove a aproximação entre os conhecimentos construídos na universidade e a realidade

de da escola básica, possibilitando aos licenciandos o primeiro contato com o cotidiano escolar. Embora tenha como foco principal a observação, essa etapa favorece reflexões sobre a profissão docente, contribuindo para a construção da identidade profissional e para a compreensão dos desafios e das potencialidades da prática educativa.

Considerando a relevância dessas experiências para a formação docente, este capítulo apresenta e discute atividades desenvolvidas com estudantes da disciplina de Pré-Estágio do Ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). As propostas tiveram como objetivo estimular reflexões sobre a constituição da identidade docente, os desafios presentes no cotidiano escolar e as diferentes situações que podem ser vivenciadas durante a trajetória profissional. Por meio de exercícios reflexivos e discussões coletivas, buscou-se promover uma aproximação dos licenciandos com questões relacionadas à prática pedagógica, incentivando a construção de uma postura crítica e consciente diante das demandas da profissão. Ainda que os estudantes estivessem em uma etapa inicial de inserção no contexto escolar, as atividades procuraram antecipar debates e problematizações que serão aprofundados nos estágios supervisionados e no exercício futuro da docência.

A docência constitui uma profissão marcada por desafios dos processos de ensino e aprendizagem e das múltiplas demandas presentes no contexto escolar. Por essa razão, a formação do professor não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos durante a graduação, mas envolve um processo contínuo de construção de saberes, valores, experiências e reflexões que acompanham toda a trajetória profissional. “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, 1996, p. 75). A partir dessa perspectiva, compreende-se que a identidade docente não é construída de forma pronta ou definitiva, mas se desenvolve ao longo da trajetória formativa e profissional do sujeito. Nesse processo, as experiências vivenciadas na universidade, nos estágios e nos diferentes espaços escolares desempenham papel fundamental, pois possibilitam reflexões sobre a profissão, sobre as práticas pedagógicas e sobre o tipo de professor que se deseja ser.

Magalhães e Coppola (2015) ressaltam que a formação docente é um processo contínuo que ocorre tanto na participação em espaços formais de formação quanto na própria prática cotidiana. Dessa forma, o professor constrói conhecimentos a partir das experiências vividas, das interações estabelecidas e da reflexão sobre sua atuação.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são formados por diferentes tipos de conhecimentos que o professor usa no seu trabalho. Os saberes disciplinares são os conteúdos específicos da área de ensino. Os saberes pedagógicos estão ligados às formas de ensinar, aprender e avaliar. Já os saberes da experiência são construídos no dia a dia da profissão, a partir da prática em sala de aula, ajudando o professor a lidar com diferentes situações escolares.

Foi a partir dessa compreensão que as atividades desenvolvidas durante o Pré-Estágio buscaram estimular a reflexão dos licenciandos acerca da profissão docente. A dinâmica das cartas constituiu-se como uma estratégia de problematização, permitindo que os estudantes discutissem situações relacionadas ao cotidiano escolar, aos desafios da carreira e às múltiplas dimensões que envolvem o exercício da docência.

Mais do que uma atividade pontual, essa experiência contribuiu para que os graduandos refletissem sobre sua futura atuação profissional, fortalecendo a construção de sua identidade docente e ampliando sua compreensão sobre os saberes necessários para ensinar Geografia na educação básica.

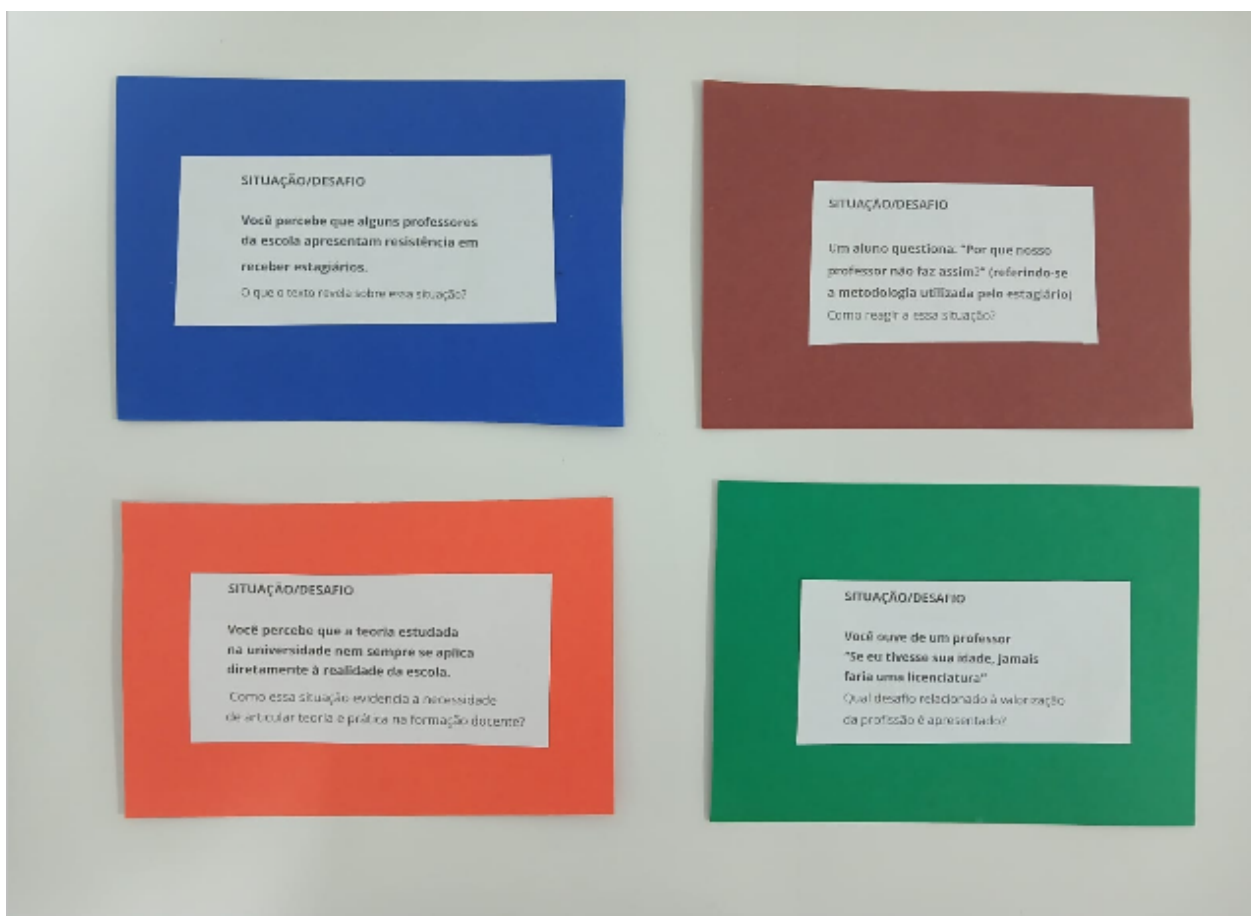
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO DOCENTE

As atividades foram elaboradas com base em textos discutidos ao longo da disciplina, tendo como referência os autores Pimenta (1996), Magalhães e Coppola (2015) e Vallerius (2019). Após a discussão do texto “*O estágio supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares*” de Vallerius (2019) e a realização de uma roda de conversa sobre as primeiras observações realizadas nas escolas, foi proposta uma atividade intitulada “Situações/Problemas”. A dinâmica teve como objetivo estimular reflexões acerca da formação docente, do estágio supervisionado e dos desafios que envolvem a construção da identidade profissional dos futuros professores de Geografia.

Inicialmente, os licenciandos compartilharam suas percepções sobre as experiências vivenciadas durante as observações escolares. As discussões envolveram às metodologias utilizadas pelos professores, à organização dos conteúdos e às relações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse momento, também dialogamos sobre a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do extinto Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação de professores, destacando as contribuições dessas políticas na aproximação entre escola e universidade.

Conforme a Figura 1, as frases presentes nos cartões foram construídas a partir de recortes e adaptações de passagens da obra de Vallerius (2019), selecionadas por abordarem situações relacionadas aos desafios da prática docente. A proposta consistiu em estimular a reflexão dos licenciandos sobre diferentes contextos educacionais, articulando os referenciais teóricos estudados na disciplina às experiências vivenciadas ao longo do percurso acadêmico.

Figura 1 – Frases situação/desafio inspiradas no texto “O estágio supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares” de Vallerius (2019)



Fonte: As autoras (2026)

Cartão azul: a primeira situação apresentada discutida pelos estudantes abordava a resistência de alguns professores em relação à presença de estagiários na escola. Durante o debate, destacou-se que essa realidade pode ocorrer em determinados contextos, embora não seja uma característica comum a todos os docentes. Os participantes refletiram que essa resistência pode estar relacionada a sentimento de insegurança diante da observação de sua prática pedagógica, ao receio de avaliações externas ou ao medo de críticas e julgamentos sobre seu trabalho.

A discussão também evidenciou que o estágio constitui uma etapa fundamental da formação docente e que os próprios professores regentes já passaram por esse processo durante sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, os estudantes ressaltaram a importância do diálogo, da cooperação e da construção de relações de confiança entre estagiários e professores da escola, compreendendo o estágio como um espaço de troca de conhecimentos, experiências e não como um momento de fiscalização ou julgamentos.

Cartão marrom: uma das situações apresentadas questionava como o estagiário deveria reagir ao ouvir de um aluno a seguinte comparação: *“Por que nossa professora não faz assim?”*, referindo-se às diferenças entre a metodologia utilizada pelo professor regente e aquela desenvolvida pelo estagiário. As respostas evidenciaram que os licenciandos compreendem a docência como uma prática marcada pela diversidade de estilos, metodologias e formas de ensinar. Os estudantes destacaram que cada professor constrói sua identidade profissional ao longo da carreira e relataram que, durante suas experiências de estágio, alguns alunos manifestaram o desejo de que eles permanecessem por mais tempo na escola. Essa receptividade pode estar associada à proximidade geracional e às formas de interação estabelecidas com os estudantes, favorecendo a construção de vínculos no ambiente escolar.

No geral a turma reconheceu que o professor regente, possui longas jornadas de trabalho e nem sempre dispõe do mesmo tempo para planejamento e elaboração de atividades. O estagiário irá trazer diferentes propostas pois afinal ele está programando algumas aulas, enquanto o professor pode chegar a mais de quarenta horas de jornada de trabalho. Vallerius (2019), destaca que, em

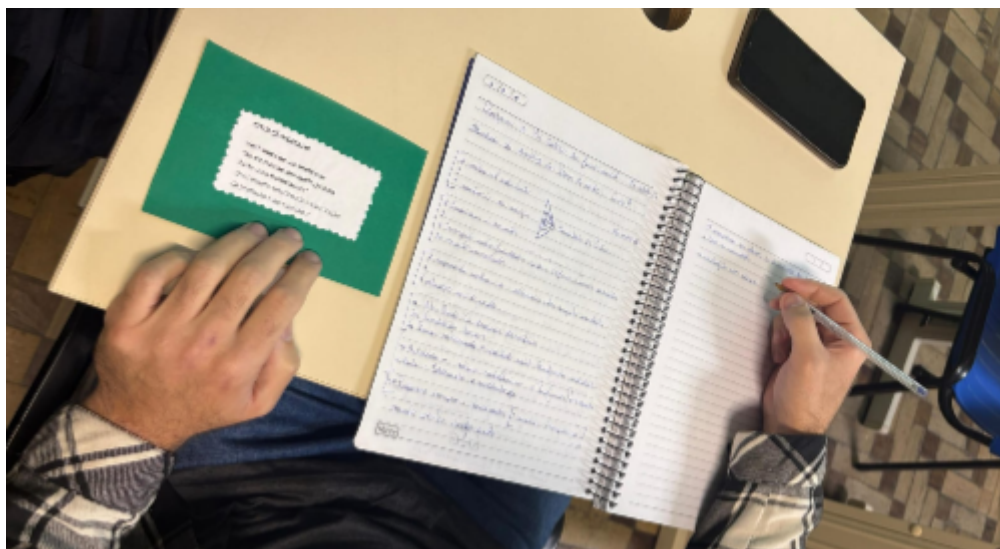
alguns contextos, os professores regentes podem perceber os estagiários como concorrentes, o que dificulta a construção de uma relação colaborativa. Além disso, fatores como o afastamento da universidade, a ausência de formação específica na área de atuação e possíveis insatisfações com a profissão podem influenciar negativamente o acompanhamento dos licenciandos, gerando sentimento de insegurança e receio em relação ao exercício da docência.

Cartão laranja: ao discutir a situação-problema que abordava a relação entre teoria e prática, os estudantes refletiram sobre os desafios de transpor os conhecimentos construídos na universidade para a realidade da escola. Durante o debate, destacou-se que os conhecimentos científicos e pedagógicos estão em constante transformação, exigindo dos professores processos de atualização e formação continuada. Também foi discutido que, muitas vezes, as condições de trabalho, a sobrecarga de atividades e as múltiplas jornadas enfrentadas pelos docentes dificultam o acompanhamento das mudanças e dos novos debates produzidos no campo científico.

Como exemplo, foram mencionadas discussões recentes da Geografia que ainda geram divergências conceituais, evidenciando que nem sempre os conhecimentos produzidos na academia chegam de forma imediata ao cotidiano escolar. A turma trouxe como exemplo o debate acerca da existência de montanhas no Brasil, tema que ainda gera diferentes interpretações entre geógrafos e geólogos em função dos critérios utilizados para sua definição. Os estudantes destacaram que, embora essas discussões sejam relevantes, nem sempre chegam às escolas, uma vez que os professores frequentemente precisam atender às demandas curriculares, às exigências administrativas o que pode limitar o acompanhamento contínuo de debates acadêmicos mais específicos.

Cartão verde: outra situação-problema apresentada aos estudantes continha a afirmação: *“Se eu tivesse a sua idade, jamais faria uma licenciatura”*. A proposta levou os participantes a refletirem sobre a valorização da profissão docente e os desafios que permeiam a carreira. Conforme pode ser observado na Figura 2, os estudantes registraram suas percepções e argumentos a partir das situações-problema propostas, articulando experiências pessoais e conhecimentos construídos ao longo da formação.

Figura 2 - Participante registrando reflexões a partir de uma situação/problema sobre a formação e a prática docente



Fonte: As autoras (2026).

Durante a discussão, os licenciandos associaram essa afirmação a questões historicamente presentes na profissão, como a desvalorização social da docência. Também destacaram que discursos pessimistas sobre a carreira podem influenciar a percepção daqueles que estão ingressando nos cursos de licenciatura.

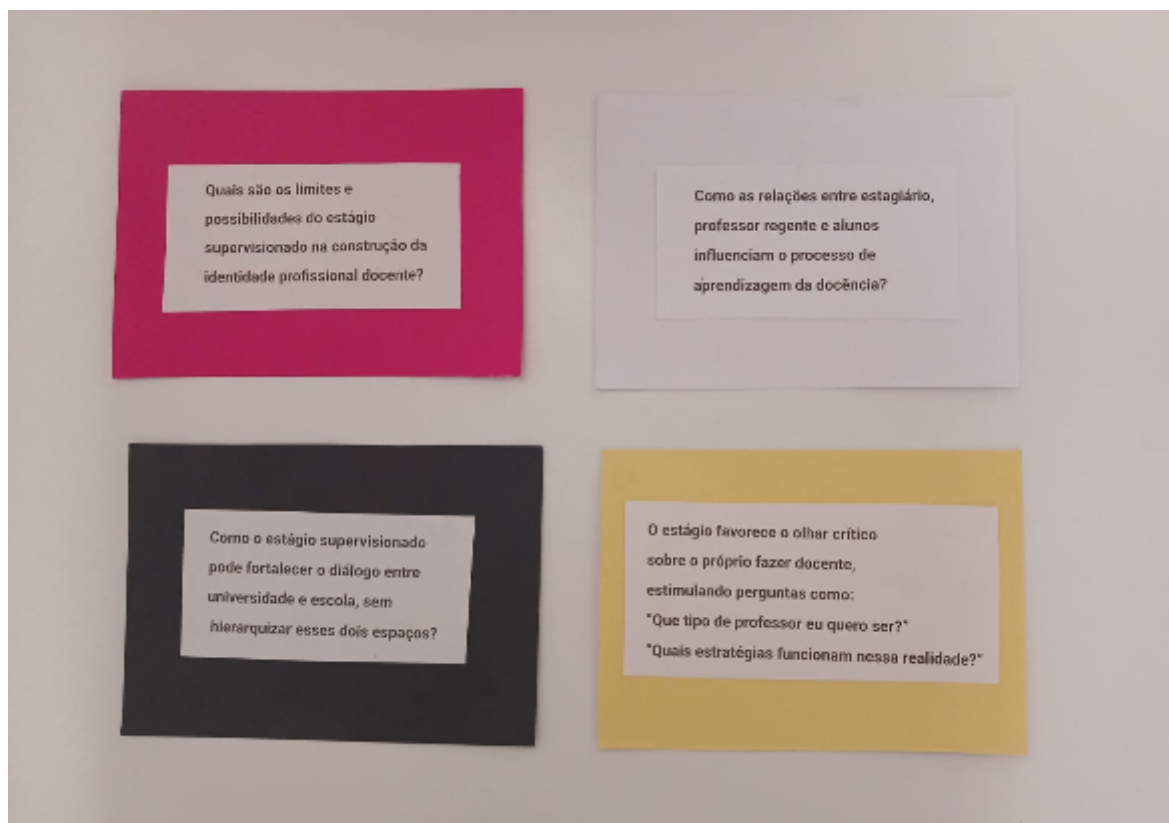
Assim como existem professores insatisfeitos com a escolha profissional, há tantos outros que, apesar das particularidades da profissão, se encontram plenamente realizados com a opção pela docência – e estes, inclusive, deveriam conversar mais com os estagiários nas escolas sobre isso (Vallerius, 2019, p. 29).

A reflexão proposta por Vallerius (2019) evidencia que a profissão docente não pode ser compreendida apenas a partir de discursos de insatisfação. Embora os desafios da carreira sejam reconhecidos pelos estudantes, também é importante valorizar as experiências positivas de professores que encontram realização na docência.

Partindo para a segunda etapa da atividade, os estudantes selecionaram cartões e responderam às perguntas propostas, sendo realizada, ao final, uma reflexão coletiva. Conforme apresentado na Figura 3, foram escolhidas quatro questões norteadoras para orientar as respostas dos participantes. Essa

dinâmica teve como objetivo estimular a problematização da experiência vivenciada no Pré-Estágio, articulando percepções individuais e a formação profissional docente.

Figura 3 – Cartões com questionamentos sobre a prática docente



Fonte: As autoras (2026)

Cartão vermelho: Quais são os limites e possibilidades do estágio supervisionado na construção da identidade docente?

É o primeiro contato mais direto com a profissão. É um momento em que não deixamos de ser alunos pois ainda estamos em formação, mas também não somos professores da turma, então deve ser uma experiência diferente pois já estivemos no lugar do aluno e estaremos no lugar do professor (Aluno 1, 2026).

A fala do estudante evidencia a compreensão do estágio como um espaço de transição formativa, no qual o licenciando começa a se reconhecer em uma posição intermediária entre a condição de aluno e a futura atuação docente. “O caminho para construção da identidade docente é dinâmico, movimento, particular e, portanto, construído ao caminhar” (Santana, Pereira, 2019,

p. 7)., destacando o potencial do estágio como momento de aproximação com a prática profissional.

Cartão branco: Como as relações entre estagiário, professor regente e alunos influenciam o processo de aprendizagem da docência?

“A professora regente não entendeu, de início, que eu iria apenas observar, ela queria que eu já dessa aula.” (Aluno 2, 2026).

Esse relato remete ao fato de que, em algumas situações, há professores que acabam limitando ou até extrapolando os limites da atuação dos estagiários no espaço escolar. No entanto, a fala do aluno evidencia uma situação que foge dessa compreensão, na medida em que o estagiário é colocado em uma posição que não corresponde ao seu papel formativo. Conforme estabelece a Lei nº 11.788/2008, o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008). Nesse sentido, é importante destacar que os estagiários não devem assumir a substituição do professor regente, pois o estágio não tem como finalidade ocupar a posição do professor.

Cartão preto: Como o estágio supervisionado pode fortalecer o diálogo entre escola e universidade, sem hierarquizar esses espaços?

As escolas e as universidades necessitam de trocas, a escola recebe pibidianos e estagiários e vemos pouco da escola na universidade, seria interessante as escolas visitarem os espaços da universidade e saber o que a graduação produz (Aluno 3, 2026).

Segundo Vallerius (2019) o estágio supervisionado envolve diferentes sujeitos e espaços formativos, como professores orientadores e supervisores, estagiários, estudantes da educação básica, escola e universidade. A interação entre esses sujeitos constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento do processo formativo. Porém a turma concordou que falta um movimento inverso mais forte, em que professores e estudantes da rede básica possam conhecer melhor a universidade, seus espaços, laboratórios. Isso acabaria fortalecendo essa troca entre os dois espaços e ajudaria a diminuir essa distância que ainda existe entre universidade e escola.

Cartão amarelo: “O estágio favorece o olhar crítico sobre o próprio fazer docente, estimulando perguntas como: “Que tipo de professor eu quero ser?” “Quais estratégias funcionam nessa realidade?”

Quero ser aquele professor parceiro, que conversa com os alunos, que faz brincadeiras, mas também quero ser respeitado. Quero usar diferentes formas de ensinar e não permitiria o uso de celular nas minhas aulas, pois muitos ainda recorrem ao uso de inteligência artificial (Aluno 4, 2026).

Nessa perspectiva, a formação de professores deve ir além da preparação para o ensino de conteúdos, contemplando também a formação de profissionais capazes de contribuir para a construção da cidadania e para o enfrentamento das desigualdades educacionais (Pimenta, 1996). Durante as falas, é notória a preocupação dos estagiários em manter um diálogo aberto com seus futuros alunos, bem como em considerar a saúde mental no processo de ensino. Também aparece o interesse em trabalhar com conteúdo mais acessíveis e de fácil visualização, de acordo com as diferentes realidades. Além disso, os estagiários destacam a importância de que os alunos compartilhem suas experiências, e não apenas o professor seja o detentor de todo o conhecimento.

Na sequência, foi realizada uma atividade de sistematização dos conteúdos abordados ao longo da disciplina. Para sua elaboração, foram selecionados conceitos e definições extraídos dos textos estudados e das discussões desenvolvidas durante os encontros.

Conforme a Figura 4, a turma foi organizada em quatro grupos de cinco a seis integrantes, cada grupo recebeu um envelope a proposta consistia em relacionar corretamente os conceitos às suas definições, mobilizando os conhecimentos construídos ao longo da disciplina. Entre os conceitos trabalhados estavam estágio supervisionado, ensino-aprendizagem, planejamento, prática pedagógicas, possibilidades e a articulação entre teoria e prática.

Figura 4 – Atividade de associação de frases e conceitos



Fonte: As autoras (2026)

Na Figura 5, os grupos iniciaram a leitura dos conceitos e das frases, alguns grupos apresentaram dificuldades para estabelecer determinadas associações entre conceitos que possuem relações próximas e complementares no campo da formação docente. Os participantes precisaram justificar suas escolhas e retomar discussões realizadas anteriormente e consultar o texto.

Figura 5 – Grupos realizando atividades de sistematização de conceitos a partir das leituras



Fonte: As autoras (2026)

Dessa forma, a atividade contribuiu para a revisão dos conteúdos trabalhados, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e a reflexão sobre os diferentes elementos que compõem o processo de formação docente.

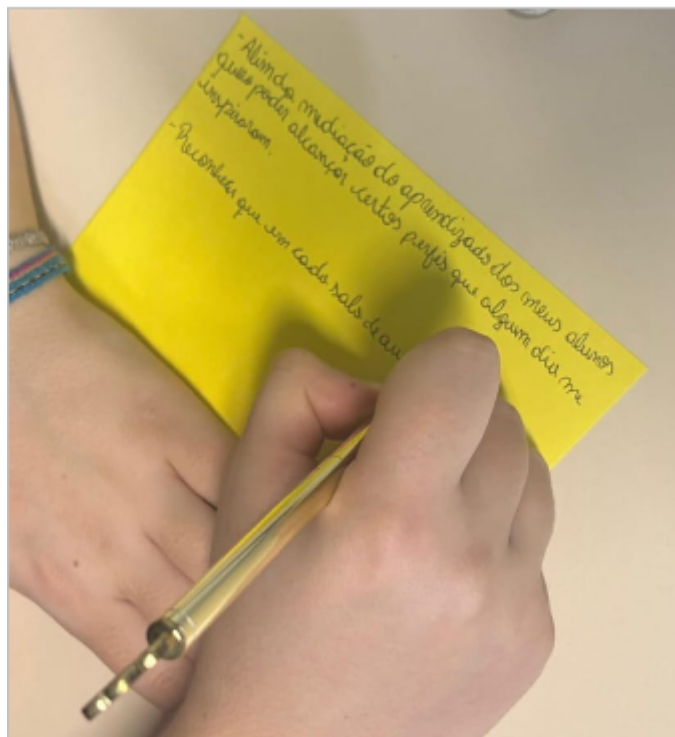
CARTAS PARA O FUTURO: PROJETANDO A IDENTIDADE DOCENTE

Como etapa final da atividade, os licenciandos escrever uma carta direcionada ao seu futuro profissional docente. A proposta buscou incentivar a reflexão sobre as aprendizagens construídas a partir das observações realizadas nas escolas. Para orientar a escrita, foram apresentadas três questões norteadoras: quais posturas ou metodologias não gostariam de reproduzir em sua futura atuação; quais desafios se mostraram mais evidentes durante o estágio; e quais práticas observadas consideravam importantes para inspirar seu trabalho docente.

As respostas revelaram reflexões sobre o papel do professor e sobre a complexidade da prática educativa. Os estudantes destacaram a importância de considerar as especificidades dos diferentes contextos escolares. Um dos relatos, realizado a partir da observação de turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciou a necessidade de compreender a realidade dos estudantes, muitos deles trabalhadores, pais e mães que retornam à escola em busca de novas oportunidades e que possuem dificuldades em conduzir tecnologias. Nesse sentido, destaca-se a importância de “atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula” (Magalhães, Coppola, 2015, p. 765). Nesse contexto, o licenciando afirmou que não reproduziria práticas que desconsiderassem as condições de vida desses sujeitos, como a exigência de tarefas para serem realizadas fora do horário escolar.

Na Figura 6, um dos participantes destaca que cada sala de aula possui suas particularidades, evidenciando a compreensão de que a prática docente é marcada por diferentes contextos, dinâmicas e desafios. De modo geral, as cartas direcionadas ao futuro profissional revelaram que os estudantes já iniciaram um processo de construção de sua identidade docente.

Figura 6 – Produção de cartas direcionadas ao futuro profissional docente



Fonte: As autoras (2026).

As reflexões produzidas demonstraram preocupações com a qualidade do ensino, com a construção de vínculos significativos com os alunos e com a utilização de metodologias participativas. Mais do que registrar experiências vividas durante o estágio, a atividade permitiu que os licenciandos projetassem perspectivas para sua futura atuação profissional, reconhecendo desafios, valores e princípios que pretendem incorporar em sua trajetória como professoras e professores de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas ao longo da aula possibilitaram que os licenciandos refletissem sobre diferentes aspectos relacionados ao estágio supervisionado e à formação docente. Por meio dos cartões com questionamentos, das discussões em grupo, das atividades de associação entre conceitos e definições e da escrita de cartas direcionadas ao futuro profissional, os estudantes foram instigados a mobilizar conhecimentos construídos ao longo da disciplina e a refletir sobre suas experiências formativas.

As discussões realizadas demonstraram que a construção da identidade docente se inicia antes da regência propriamente dita, sendo constituída a partir das observações, das experiências nos espaços escolares e das reflexões produzidas ao longo do processo formativo. Além disso, as atividades permitiram problematizar questões relacionadas às relações entre estagiários, professores regentes e alunos, aos limites e às possibilidades do estágio supervisionado e à importância do diálogo entre escola e universidade.

A escrita das cartas ao futuro profissional docente constituiu o momento de síntese desse percurso reflexivo. Nelas, os licenciandos expressaram expectativas, valores e princípios que pretendem incorporar em sua atuação, evidenciando que a formação docente envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também a construção de posicionamentos, compromissos e formas de compreender a profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 set. 2008.

MAGALHÃES, Solange Rodrigues dos Santos; COPPOLA, Nádia Lopes. Formação docente e planejamento de sala de aula. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, Três Corações, v. 13, n. 1, p. 758-772, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

SANTANA, Adriana Teles; PEREIRA, Marcos Villela. Da constituição da professoralidade ou como alguém se torna professor. *Revelli*, Inhumas, v. 11, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.51913/revelli.v11i0>

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

VALLERIUS, Denise Mallmann (org.). *O estágio supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares*. Jundiaí: Paco e Littera, 2019.

CAPÍTULO 6

RECURSOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Jairo Alves Felipe

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-6

INTRODUÇÃO

A Geografia escolar desempenha um papel essencial na formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes do espaço em que vivem. Mais do que um simples conjunto de conteúdos sobre territórios, lugares e paisagens, ela constitui um campo de conhecimento complexo, voltado à análise das relações entre sociedade e natureza, investigando as dinâmicas que produzem e transformam o espaço geográfico em suas múltiplas escalas.

No contexto atual, marcado pela intensificação da globalização e pelo avanço contínuo das inovações tecnológicas, exige-se da escola uma função renovada: a de capacitar os estudantes para uma atuação plena na sociedade contemporânea, caracterizada pela multiplicidade de linguagens, pela circulação acelerada de informações e pelo domínio de técnicas complexas que permeiam as diferentes dimensões da vida social humana.

Diante das demandas da sociedade contemporânea, o ensino de Geografia enfrenta o desafio de promover uma aprendizagem significativa que vá além da simples memorização de fatos e conceitos. A disciplina deve favorecer uma compreensão profunda e contextualizada dos conteúdos e temas, de modo a possibilitar que os estudantes interpretem criticamente o mundo e compreendam os processos socioespaciais que estruturam a vida cotidiana.

Nesse processo, o papel do professor geógrafo torna-se indelegável, pois cabe a ele planejar e conduzir a ação pedagógica, articulando de forma intencional e criativa os conteúdos curriculares, as metodologias, os recursos e materiais didáticos. Sua mediação deve, portanto, estimular a investigação, a

reflexão e a participação ativa dos estudantes na construção do raciocínio geográfico, capacitando-os a compreender, interpretar e intervir no mundo.

Como afirma Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nesse sentido, o ensino de Geografia deve incorporar estratégias didáticas que aproximem o conteúdo escolar das experiências vividas pelos alunos, contribuindo para tornar o conhecimento geográfico mais significativo e despertando o interesse pelo estudo do mundo e de suas múltiplas cotidianidades.

Dessa forma, o uso adequado de estratégias e recursos didáticos torna-se um elemento indispensável para dinamizar as aulas de Geografia e potencializar a aprendizagem dos estudantes. As estratégias orientam as ações pedagógicas em sala de aula, enquanto os recursos concretizam essas ações, materializando os objetivos planejados pelo professor. Para Piletti (2004), esses recursos de ensino englobam quaisquer componentes do ambiente ou objetos físicos capazes de estimular a atenção e a curiosidade dos educandos, o que favorece a comunicação entre professor e aluno e contribui para a construção do conhecimento.

Cabe ressaltar que a escolha dos recursos deve estar alinhada aos objetivos de ensino e ao perfil dos alunos. O professor precisa considerar fatores como faixa etária, nível de escolarização e contexto sociocultural. Além disso, ele deve refletir criticamente sobre sua própria prática, avaliando o impacto das estratégias e dos recursos utilizados. Essa postura investigativa fortalece o caráter reflexivo e transformador da ação pedagógica.

Nessa perspectiva, os recursos didáticos configuram-se como meios fundamentais para a construção do conhecimento, e não como simples acessórios das aulas. Seu uso intencional e planejado contribui para a aprendizagem ativa e para o desenvolvimento de competências e habilidades como a observação, a análise, a comparação e a síntese de informações.

No campo da Geografia, esses recursos assumem uma importância particular, pois permitem representar e interpretar o espaço de diferentes maneiras. Mapas, imagens, fotografias, vídeos, jogos, maquetes e outros materiais possibilitam a compreensão das escalas geográficas, das dinâmicas espaciais e das inter-relações entre os distintos elementos da paisagem. Ao tornar visíveis

fenômenos que nem sempre são perceptíveis no cotidiano, esses recursos aproximam os estudantes da realidade estudada e potencializam a aprendizagem, favorecendo a construção de conceitos e o desenvolvimento da leitura crítica do espaço.

Desse modo, este estudo tem por objetivo analisar as possibilidades trazidas pelo uso de recursos e materiais didáticos, especificamente vídeos, mapas e jogos, no contexto do ensino da ciência geográfica, destacando que o uso planejado dessas ferramentas constitui uma alternativa ao ensino convencional, tornando a aprendizagem mais participativa, engajadora e eficaz.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de repensar as práticas pedagógicas diante das transformações educacionais e sociais contemporâneas. Em um cenário marcado pela presença constante das tecnologias, pela diversidade de linguagens e pela complexidade dos fenômenos socioespaciais, o uso de recursos e materiais didáticos, como vídeos, mapas e jogos, constitui uma estratégia potente para aproximar os estudantes dos conceitos e conteúdos geográficos e favorecer uma aprendizagem significativa. Além disso, contribui para o aprimoramento das práticas docentes e para o fortalecimento da função formativa da Geografia escolar, reafirmando seu papel na compreensão e transformação da realidade.

METODOLOGIA

Para este estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, baseada no levantamento, análise e discussão de fontes bibliográficas sobre o uso de recursos e estratégias didáticas no ensino de Geografia, com foco nas contribuições de materiais como vídeos, mapas e jogos. Essa abordagem, de natureza teórica, dispensou a coleta de dados empíricos, concentrando-se na identificação e discussão das tendências, desafios e perspectivas que caracterizam o debate contemporâneo sobre o uso de recursos didáticos nessa área do conhecimento.

Trata-se de uma revisão bibliográfica, desenvolvida com base na leitura e interpretação de obras teóricas, artigos científicos e trabalhos acadêmicos. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica busca examinar o conhecimento acumulado sobre determinado tema, permitindo compreender seu estado atual e

identificar lacunas que merecem aprofundamento. O levantamento contemplou autores que discutem as práticas de ensino, os processos de aprendizagem e o uso de recursos didáticos nas aulas de Geografia, entre eles Piletti (2004), Souza (2007), Vesentini (2007), Passini (2010), Cavalcanti (2010) e Ramos (2012).

A coleta dos dados ocorreu por meio da leitura analítica de livros, monografias e artigos científicos publicados em revistas e periódicos educacionais, especialmente aqueles que abordam metodologias e recursos didáticos aplicados ao ensino de Geografia. Nesse processo, identificaram-se a importância, as potencialidades e os desafios relacionados ao uso de vídeos, mapas e jogos como instrumentos pedagógicos. A análise pautou-se em uma abordagem interpretativa, direcionada à compreensão dos conteúdos e à elaboração de reflexões.

Assim, o percurso metodológico desenvolvido possibilitou uma leitura aprofundada das discussões contemporâneas sobre os recursos e materiais didáticos, destacando as práticas docentes que promovem a aprendizagem significativa e a formação crítica dos estudantes.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Todo professor precisa adotar um método de ensino para orientar o trabalho em sala de aula. Esse método corresponde à forma pela qual o conteúdo será abordado para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. O método, portanto, define tanto a escolha dos recursos e materiais didáticos quanto a própria dinâmica da aula (Passini, 2010).

Os recursos didáticos são ferramentas essenciais no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que facilitam a construção do conhecimento e tornam as aulas mais dinâmicas, atrativas e interativas. Esses materiais possibilitam ao professor diversificar suas estratégias pedagógicas, criando situações de aprendizagem mais significativas e contextualizadas.

De acordo com Piletti (2004), os recursos didáticos, ou recursos de ensino, são todos os componentes do ambiente ou objetos físicos que podem auxiliar a aprendizagem, funcionando como mediadores entre o conteúdo e o aluno. Eles abrangem uma ampla gama de materiais e equipamentos, como quadros,

mapas, imagens, globos, computadores, projetores, vídeos e livros, que têm a função de estimular a atenção e a curiosidade dos estudantes.

Conforme Souza (2007), a eficácia dos materiais didáticos está diretamente ligada à intencionalidade pedagógica do docente. Para isso, o planejamento de sua utilização deve responder às perguntas básicas: o quê, quando, como e por quê. Essa abordagem orientada exige que o educador tenha um propósito claro para cada material, demonstre domínio do conteúdo a ser mediado e apresente a organização necessária para integrar esses recursos à dinâmica da aula. Ao responder a esses questionamentos, o professor garante que o material não seja um simples acessório em sala de aula, mas um instrumento efetivo de mediação do conhecimento.

Neste sentido, quando os recursos e materiais didáticos são utilizados de maneira planejada, intencional e direcionada, eles contribuem para que os alunos compreendam os conteúdos de forma mais significativa. Souza (2007) ressalta que sua utilização não apenas facilita a assimilação e a consolidação dos conteúdos curriculares, como também estimula a criatividade, a coordenação motora e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao manuseio de diferentes materiais, que podem ser incorporados à prática pedagógica.

Entretanto, alguns professores, seja por deterem o conhecimento que irão ensinar, por superestimarem a capacidade de abstração dos alunos, por considerarem trabalhosas as atividades que envolvem recursos diversos ou até por falta de estrutura e tempo para o planejamento, acabam privilegiando as aulas expositivas e dispensando o uso de materiais didáticos. Essa conduta pode reduzir a participação dos alunos e restringir o aprendizado à memorização de conteúdos, tornando o processo educativo mais passivo (Freitas, 2007).

Em contraposição, Portugal e Souza (2013) destacam que o ensino de Geografia deve incorporar múltiplas linguagens didáticas, como mapas, fotografias, cinema, literatura e música, as quais ampliam as possibilidades de representação e compreensão do espaço geográfico. Ao mobilizar diferentes formas de expressão, o professor cria oportunidades para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, contextualizado e significativo. As proposições metodológicas apresentadas pelos autores ressaltam a importância de articular

conteúdos, contextos e materiais didáticos de modo que a Geografia escolar recupere sua função social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir na realidade em que vivem.

O uso de diferentes recursos e materiais didáticos nas aulas de Geografia é fundamental para despertar o interesse e a curiosidade dos alunos pela disciplina. Materiais como mapas, imagens, vídeos, maquetes e recursos digitais aproximam os conteúdos da realidade do estudante, estimulando a curiosidade e incentivando a participação ativa em sala de aula. Ao tornar as atividades mais dinâmicas e atrativas, esses recursos favorecem a motivação dos alunos, preparando-os para explorar e compreender o espaço em que vivem (Ramos, 2012).

Dessa forma, o ensino de geografia deve ir além da mera transmissão de conteúdos, assumindo um papel essencial no desenvolvimento integral do aluno. Nesse sentido,

Os conteúdos trabalhados pelo professor de Geografia em sala de aula devem ir além dos conceitos e temas comumente destinados a essa disciplina no currículo escolar. Antes de mais nada, a escola deve trabalhar no intento de desenvolver o potencial do aluno em suas diversas capacidades, não apenas a cognitiva, mas também a afetiva e a social, tendo a Geografia um papel importante neste processo, pois tem como finalidade fazer o aluno aprender para crescer, viver e conviver em sociedade, isto é, para a vida (Alencar; Silva. 2018. p. 2.)

Por conseguinte, o estudo da ciência geográfica possibilita aos estudantes explorar o espaço em que vivem e desenvolver uma reflexão crítica sobre a realidade, favorecendo a construção de saberes geográficos. Cavalcanti (2010, p. 47) destaca que “o modo de trabalhar os conteúdos geográficos no ensino supera seu histórico papel de dar conta da apresentação de dados e da descrição de países, regiões e lugares mencionados.” Essa reflexão evidencia que o ensino de Geografia vai além da simples transmissão de conteúdos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação cidadã dos estudante.

Por outro lado, a utilização de materiais didáticos diversificados também contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e analíticas.

Ramos (2012) destaca que o manuseio de mapas, imagens, vídeos e atividades práticas potencializa a capacidade de observação, análise e argumentação dos estudantes. Dessa forma, o professor integra teoria e prática, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, em que os recursos deixam de ser acessórios e tornam-se ferramentas essenciais ao processo educativo.

De acordo com Souza (2007), o material didático deve estimular a pesquisa e a busca por novos conhecimentos. O professor, por sua vez, possui autonomia para escolher a metodologia que melhor se adeque à realidade da turma e ao conteúdo a ser trabalhado. É essencial, no entanto, que essa escolha e o uso dos recursos educativos promovam no estudante uma postura investigativa e reflexiva, preparando-o para compreender a realidade, agir criticamente e reconhecer-se como sujeito ativo e transformador na sociedade.

Diferentes autores destacam que os recursos didáticos devem ser selecionados com base em critérios que considerem sua pertinência aos objetivos pedagógicos, a clareza na apresentação dos conteúdos, o potencial formativo, o custo acessível e a capacidade de estimular a curiosidade e o pensamento crítico. Além disso, é essencial que a escola disponibilize os materiais necessários, que o professor tenha sólida formação profissional e mantenha uma relação de interação com os alunos, os quais devem estar motivados e comprometidos com o processo de aprendizagem (Souza, 2007; Passini, 2010; Ramos, 2012).

Desse modo, os recursos didáticos são mais do que simples ferramentas: constituem mediadores do conhecimento que, quando bem utilizados pelo professor, podem transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem ativa, colaborativa e significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na atualidade, o ensino de Geografia exige do professor a capacidade de selecionar recursos, materiais e equipamentos que favoreçam a observação, a análise e a interpretação do espaço geográfico. Nesse contexto, vídeos, mapas e jogos configuram-se como importantes instrumentos de mediação entre o conhecimento científico e o cotidiano da vida dos alunos.

Esses recursos didáticos, quando bem utilizados, permitem a visualização de fenômenos espaciais, a representação da dinâmica territorial e a promoção de situações lúdicas de aprendizagem, tornando o processo educativo mais dinâmico e atrativo. Assim, aprofundar-se em suas potencialidades e diferentes formas de uso é fundamental para qualificar a prática docente e consolidar a Geografia como uma ciência viva, crítica e transformadora.

A utilização de vídeos

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) inseriu o vídeo na prática pedagógica, transformando-o em um recurso acessível e dinâmico que vai além do simples entretenimento ou ilustração. Esse recurso contribui para aproximar a aprendizagem de situações reais do cotidiano. Passini (2010) destaca que o vídeo é um instrumento importante para a fixação dos conceitos, conteúdos e temas durante o processo educativo.

No ensino de Geografia, o vídeo possui um potencial significativo para reduzir a distância entre a realidade estudada e a sala de aula. As imagens e cenas possibilitam a observação dos elementos da paisagem e a realização de uma leitura analítica da realidade representada. Além disso, ao mobilizar a linguagem audiovisual, esse recurso permite que os alunos visualizem fenômenos complexos e compreendam dinâmicas que nem sempre são perceptíveis no cotidiano ou são difíceis de representar (Passini, 2010; Freitas, 2007).

Para que o uso de vídeos alcance seus objetivos pedagógicos, o professor deve explorar de forma intencional as imagens e suas sequências, articulando tempo e espaço e selecionando as informações mais relevantes para o conteúdo estudado. Esse trabalho requer uma análise criteriosa e planejamento cuidadoso, levando em conta o tema abordado, a faixa etária dos alunos, o tempo disponível e a metodologia a ser adotada em sala de aula (Passini, 2010).

Antes da exibição, o professor deve assistir ao vídeo integralmente, a fim de identificar os conceitos e temas geográficos presentes, antecipar possíveis questionamentos e planejar estratégias de mediação que promovam a participação, a análise crítica e o diálogo dos alunos em sala de aula. Dessa

forma, o vídeo deixa de ser apenas um recurso ilustrativo e passa a constituir-se como um instrumento de construção do conhecimento geográfico escolar.

Diversas são as estratégias que podem ser empregadas nas aulas com o uso de recursos audiovisuais. Uma delas é a análise documental crítica, na qual os estudantes são orientados a questionar a fonte do vídeo (quem produziu), a intencionalidade da mensagem (qual a mensagem principal e os interesses por trás dela) e o contexto de produção (onde e quando foi feito). Para isso, o docente pode pausar o vídeo em momentos-chave, promover debates sobre elementos visuais, narrativos ou estatísticos, ou propor a elaboração de questões e textos para acompanhar os avanços dos alunos na construção de conceitos e habilidades (Passini, 2010).

Outra abordagem consiste no uso de trechos de recursos audiovisuais, evitando a exibição do vídeo na íntegra e sem interrupções. A seleção de partes curtas e pertinentes permite destacar conceitos específicos, evita a dispersão dos alunos, mantém o foco na discussão geográfica e facilita a compreensão dos fenômenos naturais e sociais. Além disso, os vídeos podem ser utilizados como ponto de partida para introduzir novos temas, despertando a curiosidade e investigando concepções prévias dos estudantes, ou como síntese de conteúdos já trabalhados em sala, reforçando a aprendizagem e consolidando conhecimentos.

Uma estratégia ainda mais ativa é a produção de vídeos pelos próprios alunos, invertendo os papéis tradicionais da sala de aula. Produzir vídeos, vlogs, reportagens ou pequenos documentários sobre temas geográficos locais exige que os estudantes pesquisem, selecionem fontes, elaborem roteiros e interpretem os fenômenos observados. Essa prática desenvolve habilidades de síntese, criatividade, domínio da linguagem digital e autonomia intelectual, consolidando a aprendizagem de forma participativa, colaborativa e significativa, além de aproximar o conhecimento geográfico do cotidiano dos educandos.

Em suma, quando o uso do vídeo é planejado e contextualizado, ele torna-se um recurso pedagógico capaz de potencializar a aprendizagem em Geografia. Desenvolve competências como observação, análise e argumentação, permitindo aos alunos interpretar criticamente os fenômenos naturais e sociais.

Além disso, estimula a participação, o diálogo e a reflexão, aproximando os conceitos e conteúdos escolares da realidade vivida pelos alunos e contribuindo para a formação de sujeitos críticos e cidadãos conscientes (Souza, 2007; Ramos, 2012).

O uso dos mapas

Passini (2010, p. 111) afirma que “os mapas são recursos imprescindíveis nas aulas de Geografia”. Eles possibilitam a compreensão das transformações históricas e das rápidas mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo, permitindo também antever possíveis modificações futuras. Assim, a linguagem cartográfica funciona como um importante instrumento de mediação, facilitando a interpretação e análise do espaço geográfico.

Nas aulas de Geografia, o trabalho com mapas é fundamental para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica e das habilidades espaciais dos estudantes. Conforme Vesentini (2007), a capacidade de ler, interpretar e produzir mapas constitui uma das competências básicas que a escola deve assegurar aos educandos, uma vez que a representação da superfície terrestre e de seus fenômenos é intrínseca à própria natureza da ciência geográfica.

Para Passini (2010), a utilização de mapas em sala de aula estimula os estudantes a identificar e localizar os fenômenos naturais e sociais abordados, favorecendo a construção de relações espaciais e o desenvolvimento da função simbólica, competências essenciais para o avanço nos diferentes níveis de leitura cartográfica. Esse processo amplia a capacidade interpretativa dos alunos e fortalece sua percepção crítica sobre as dinâmicas socioespaciais.

No entanto, para que o mapa se torne, de fato, um mediador do conhecimento geográfico, é indispensável que o professor adote metodologias ativas que envolvam o aluno nos processos de leitura, interpretação e produção cartográfica. Nessa perspectiva, o trabalho com mapas da localidade favorece a educação cartográfica, pois possibilita que os educandos compreendam a linguagem própria dos mapas, reconheçam os fatos e sua localização e avancem progressivamente em direção a níveis mais complexos de análise.

Essa educação cartográfica inicia-se com o trabalho de codificação e decodificação, no qual o estudante aprende a interpretar título, legenda, escala e orientação, compreendendo que cada um desses elementos oferece pistas sobre o fenômeno representado. Em seguida, o mapeamento do lugar vivido permite que o aluno reconheça o mapa como uma representação do real, aproximando a abstração cartográfica de seu cotidiano. Ao mapear a sala de aula, a escola ou o bairro, o estudante torna-se um “mapeador” de seu próprio espaço, o que contribui para a construção de noções espaciais mais sólidas (Francischett, 2007; Passini, 2010).

Outra estratégia envolve a análise de mapas temáticos, que estimula o desenvolvimento de habilidades analíticas. A leitura da totalidade, por meio de mapas de temas variados como clima, população ou economia, permite que o aluno identifique padrões espaciais, distribuições e relações entre fenômenos. Do mesmo modo, a comparação temporal de mapas históricos e atuais favorece a compreensão das dinâmicas territoriais, mostrando como o espaço geográfico se transforma ao longo do tempo. Esse tipo de atividade contribui para que o aluno desenvolva um olhar crítico sobre processos como urbanização, expansão agrícola ou mudanças ambientais.

Por último, a produção de mapas mentais representa uma ferramenta importante tanto para os educandos quanto para o professor. Como destaca Passini (2010), os mapas cognitivos revelam a forma como o estudante percebe e organiza mentalmente seu espaço vivido, evidenciando vínculos, referências e trajetos significativos. Além disso, auxiliam o professor de Geografia a identificar concepções prévias e dificuldades de abstração, orientando intervenções pedagógicas mais eficazes. Quando incorporadas de maneira articulada, essas estratégias didáticas transformam o mapa em um instrumento potencializador do aprendizado.

Desse modo, o uso de mapas no ensino de Geografia vai além da simples representação espacial, configurando-se como um recurso que promove a análise, a interpretação e a construção de significados. Além disso, contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da compreensão das dinâmicas geográficas pelos estudantes.

A aplicação de jogos

Segundo Passini (2010), o jogo, por natureza, é lúdico, desafiador e amplamente aceito por pessoas de todas as idades, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Ele contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, estimula o raciocínio lógico e aprimora a capacidade de tomada de decisão, além de favorecer a socialização e a cooperação entre os alunos.

No contexto de uma educação que prioriza a participação ativa e o desenvolvimento integral dos alunos, os jogos educativos se destacam como um recurso potente e versátil. A presença do elemento lúdico em sala de aula atua como um catalisador da motivação e da curiosidade, rompendo com a rigidez do ensino tradicional e favorecendo a construção de um ambiente mais dinâmico, envolvente e propício à aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, Verri e Endlich (2009) destacam que o uso de jogos, sejam digitais ou não eletrônicos, quando planejado pedagogicamente, torna o ensino de Geografia mais atrativo e eficiente, pois amplia a motivação, estimula a compreensão dos conteúdos e favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Os autores ressaltam, ainda, que o jogo não deve ser utilizado como passatempo, mas como um recurso didático capaz de articular teoria e prática, permitindo que o aluno construa conhecimento de forma ativa.

Quando o jogo é aplicado ao conteúdo adequado, os alunos passam a atuar em situações motivadoras, especialmente em conceitos e temas de difícil assimilação. Por essa razão, o professor de Geografia, na função de mediador, deve selecionar, adaptar e planejar os jogos de forma criteriosa, garantindo que funcionem como ferramentas educativas. Isso porque a aprendizagem não está no jogo em si, mas nas intervenções que orientam o estudante na construção da compreensão dos conceitos geográficos (Verri e Endlich, 2009).

De acordo com Lima (2021), as tecnologias digitais, especialmente os jogos eletrônicos, constituem uma ferramenta pedagógica, capaz de promover engajamento, participação e aprendizagem ativa nas aulas de Geografia. A autora ressalta que, durante a pandemia da Covid-19, a adoção da gamificação favoreceu a motivação dos alunos, contribuindo para a manutenção do vínculo

escolar e para a construção do conhecimento, apesar das dificuldades impostas pelo ensino remoto e das limitações de infraestrutura e recursos tecnológicos.

Por outro lado, a ludicidade presente nos jogos amplia a compreensão dos conceitos geográficos, ao criar espaços interativos nos quais os alunos exploram conteúdos, testam hipóteses, debatem e relacionam o jogo à vida cotidiana. Além disso, o uso dos jogos, ao introduzir elementos como desafios, metas, cooperação e feedback, transforma o estudante em um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento (Lima, 2021).

Para Araújo, Leal e Evangelista (2014), os jogos eletrônicos, como o SimCity 5, constituem recursos pedagógicos potentes, pois permitem a simulação de situações reais relacionadas à produção do espaço geográfico. Os referidos autores explicam que os jogos digitais oferecem experiências ativas, nas quais o educando toma decisões, observa consequências e analisa fenômenos geográficos em tempo real, desenvolvendo raciocínio crítico, capacidade de planejamento e compreensão sistêmica do espaço.

No caso do SimCity 5, jogo computacional produzido pela empresa Máxis e distribuído pela Eletronic Arts, é possível trabalhar conteúdos como urbanização, mobilidade, meio ambiente, redes urbanas, sustentabilidade, dinâmica populacional e políticas públicas de forma contextualizada (Araújo, Leal e Evangelista, 2014). No entanto, é fundamental que o professor atue antes, durante e após o processo, pois cabe a ele orientar a exploração dos conceitos e conteúdos geográficos e evitar que o jogo se reduza a uma atividade meramente recreativa.

Embora os jogos digitais ofereçam alto nível de imersão, os jogos não eletrônicos, como os de tabuleiro, cartas e simulações manuais, mostram-se igualmente eficazes, pois estimulam a interação presencial, o debate direto e a construção colaborativa do conhecimento. Além disso, esses jogos costumam ser mais acessíveis aos estudantes e demandam menor infraestrutura, o que amplia suas possibilidades de utilização em diferentes contextos escolares.

Portanto, a aplicação de jogos nas aulas de Geografia constitui uma estratégia didática que potencializa a aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos. Quando integrados a práticas pedagógicas

planejadas, os jogos favorecem a articulação entre teoria e prática, promovendo uma compreensão mais significativa dos fenômenos espaciais. Cabe ao professor conduzir esse processo de forma intencional, transformando a ludicidade em meio de reflexão e construção do saber geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso planejado de recursos didáticos, como vídeos, mapas e jogos, revela-se uma prática indispensável para o ensino de Geografia, pois possibilita uma aproximação entre o conhecimento científico e a realidade vivida pelos alunos. Esses instrumentos tornam as aulas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. Ao pensar diferentes práticas e múltiplas linguagens, o professor amplia as formas de representação e compreensão do espaço geográfico, estimulando a curiosidade, a reflexão e a análise crítica.

Observa-se que, quando integrados ao planejamento pedagógico, esses recursos, materiais didáticos favorecem a articulação entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Além disso, contribuem para a formação do raciocínio geográfico e do pensamento espacial: os vídeos aproximam os fenômenos estudados da realidade; os mapas consolidam a alfabetização cartográfica; e os jogos introduzem a ludicidade como estímulo à participação e ao engajamento dos estudantes. Desse modo, o ensino de Geografia transcende a simples transmissão de conteúdos e se torna um processo ativo de construção do conhecimento.

Por fim, destaca-se que o professor deve atuar como mediador e orientador desse processo. Cabe a ele planejar, selecionar e aplicar os recursos e materiais com intencionalidade pedagógica, garantindo que o uso das tecnologias e das práticas lúdicas esteja efetivamente a serviço da aprendizagem significativa e da formação cidadã. Dessa forma, a Geografia escolar reafirma sua função social: contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem, reconhecendo-se como parte integrante do espaço e como agentes transformadores da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. J.; SILVA, J. S. Recursos didáticos não convencionais e seu papel na organização do ensino de geografia escolar. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1 - 14, abr. 2018. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/645>>. Acesso em: 03 nov. 2025.
- ARAÚJO, T. H. *et al.* **A utilização de jogos eletrônicos no ensino da geografia no contexto da tecnologia educacional**. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. 2014.
- CAVALCANTI, S. L. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Editora Papirus. São Paulo. 2010.
- FRANCISCHETT, M. N. A importância do mapa no contexto escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 143-151, maio/ago. 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: atlas, 2010.
- LIMA, J. A. P. O jogo, a gamificação e o lúdico no ensino de geografia durante a pandemia da COVID-19. **ÁQUIRI: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, 2021.
- PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs). **Prática de ensino de geografia e Estágio Supervisionado**. 2ª ed. São Paulo: contexto, 2010, p. 101-116.
- PILETTI, C.. **Didática Geral**. Editora ática, 2004.
- PORTUGUAL, J. F.; SOUZA, E. C. **Ensino de Geografia e o mundo rural: diversas linguagens e proposições metodológicas**. In __: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org). **Temas da Geografia na Escola Básica**. Campinas, SP: Papirus
- RAMOS, M. G. da S. **A importância dos recursos didáticos para o ensino da Geografia no Ensino Fundamental nas séries finais**. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade de Brasília, Santa Maria, DF, 2012.
- SOUZA, S. E. de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. *Arq Mudi*. 2007;11 (Supl.2): 110-114.

VERRI, J. B.; ENDLICH, A. M. A utilização de jogos aplicados ao ensino de Geografia. **Revista Percurso**. Maringá, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009.

VESENTINI, J. W. **Geografia: o ensino e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CAPÍTULO 7

GEOGRAFIA ESCOLAR E AS METODOLOGIAS ATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA COM A ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (Pibid)¹

Tiago Garrido de Paula

Denizart Fortuna

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-7

Palavras-chave: Geografia escolar; Metodologia de Ensino; Rotação por Estação de Aprendizagem; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

INTRODUÇÃO

O presente artigo parte da experiência de formação continuada do professor de geografia Tiago Garrido de Paula enquanto supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e de sua dissertação de mestrado desenvolvida entre 2015 e 2018, assim como a do professor Denizart Fortuna vinculado à Universidade Federal Fluminense, cuja atuação foi como coordenador do Subprojeto de Geografia do mesmo Programa e ministrante de disciplinas de estágio supervisionado para o Curso de Licenciatura em Geografia desde 2011. Tal experiência nos causou provocações na medida em que, diante de jovens formandos em Licenciatura em Geografia e estudantes do Ensino Médio de classes populares, perguntávamos se de fato

Este artigo foi apresentado no 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) - políticas, linguagens e trajetórias do ensino de Geografia sob o título “Ensino de Geografia e as metodologias ativas: experiências com a rotação por estações de aprendizagem” realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) entre 29 de junho e 4 e julho de 2019 (Paula; Fortuna, 2019). Devido à continuidade dos estudos e de reflexão desde então, o texto ora publicado adiciona outras contribuições teóricas e normativas, principalmente no tocante ao Novo Ensino Médio (Brasil, 2018). Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3243/3108>>. Acesso em: 25 jun. 2026.

o desenvolvimento dos conteúdos relacionava-se com as geograficidades vividas por esses últimos, além da promoção da práxis sociopespacial.

Essas demandas ficaram mais evidentes no momento em que iniciamos um projeto de aplicação de metodologias ativas nas aulas de geografia, especificamente a Rotação por Estações de Aprendizagem (REA). Nesse procedimento didático, o docente cria um circuito dentro da sala de aula - ou em qualquer outro espaço dedicado à realização da aprendizagem - com a proposta de que o(a)s aluno(a)s uma vez divididos em pequenos grupos, lidem com distintas fontes e formas de informação por meio do “rodízio” das estações. Inicialmente, as metodologias ativas se apresentaram para nós como uma possibilidade de superação ou pelo menos de substituição da aula expositiva e da possibilidade de autoaprendizado por parte dos estudantes na proporção que eles tivessem contato com os materiais aplicados e pertinentes ao conteúdo na forma de pequenos vídeos, charges, mapas, matérias jornalísticas etc. acompanhados de perguntas. Caberia ao professor um papel de mobilizador e orientador dos estudos. Essa ideia inicial, entretanto, não se mostrou satisfatória no sentido dos(as) estudantes serem capazes de produzir sínteses sobre fenômenos fatos e processos que se desenrolam no meio geográfico.

Conforme as aulas em REA desenvolviam-se, fomos percebendo que a mobilização e o desenvolvimento de um raciocínio geográfico não estava ocorrendo. A aula de geografia tinha muita informação, mas isso não necessariamente significava a mobilização de um olhar original da geografia sobre a realidade. Por isso, a oportunidade de ir repensando as atividades junto com os demais envolvidos nesse programa de profissionalização e junto também ao desenvolvimento da pesquisa de mestrado que vínhamos conduzindo, percebemos novos desafios. A saber, compreender o que poderia ser o raciocínio geográfico, o papel do professor de geografia frente aos estudantes escolares e aos licenciandos no que diz respeito aos conteúdos desenvolvidos pela metodologia de ensino em tela.

POR UM RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

Martins (2016) nos lembra que é comum se afirmar que a ciência geográfica ficou comumente conhecida como aquilo que os geógrafos fazem dela. Por outro lado, o debate necessário a ser feito, segundo ele, não é sobre o que é a geografia, mas, sim, considerando a geografia enquanto um fundamento da realidade, nos debruçarmos sobre o que é geográfico.

Esse mesmo autor vai argumentar que há uma confusão no atual momento da trajetória do pensamento geográfico. Trata-se de um equívoco, segundo ele, tentar, primeiro, conferir materialidade ao conceito de espaço. Nessa tentativa de conferir essa materialidade ao espaço, Santos (2002) foi um dos mais proeminentes, ou seja, o espaço é o objeto e a geografia é uma forma de estudá-lo. O que para Martins (2016) é estranho, uma vez que o conteúdo do espaço é confundido, sobreposto pela ideia de natureza. Nas palavras de Martins:

[...] chamamos de segunda natureza [...] uma designação precária, à qual não cabe aqui maiores críticas, apenas basta lembrar, repercutindo Marx, que toda a natureza é construção social e, portanto, toda ela é socialmente apreendida, suposta, designada e produzida, já que o pensamento também é algo produzido. Então, estas naturezas “de primeira” e “de segunda” seriam, respectivamente, os espaços da geografia física e da geografia humana. (Martins, 2016, p. 70).

Ao questionar a concepção de materialidade do espaço comumente aceita pela comunidade acadêmica-científica, Martins (2016) não quis despir o conceito de espaço de sua objetividade. Pelo contrário, esse autor está enxergando a geografia como uma possibilidade de se produzir discursos sobre a realidade e está criticando às reminiscências cartesianas e positivistas na busca da definição da geografia enquanto campo científico. Daí, deveríamos buscar compreender o que é geográfico.

A objetividade do conceito de espaço exige uma equivalente subjetividade. Para tanto, ele denomina de geografia em pensamento ao considerar que cada concepção de mundo envolve uma racionalidade específica com um tipo de espaço e tempo equivalentes.

Essa contribuição é pertinente, pois, na sala de aula, precisamos considerar que o raciocínio geográfico que o professor busca mobilizar nos(as) estudantes envolve a tentativa, por sua parte, de articular em um só discurso os saberes geográficos aprendidos em “separado” na academia e o contato e troca com outros discursos sobre o mundo. Assim sendo, é preciso considerar que essa dinâmica é parte da identidade da geografia, mas não a define. No colégio onde atuamos, ao respondermos a outras questões institucionais, ao trabalharmos com outras realidades formativas que não são acadêmicas e com outros objetivos educacionais bem definidos passamos a considerar que estamos trabalhando com uma geografia escolar.

Vale esclarecer que ao longo da história do pensamento geográfico parece que o tempo todo se queria dizer outra coisa usando a palavra espaço. Por isso, Martins (2016) argumenta que o espaço não tem materialidade, mas cognição. Para ele, o meio geográfico abarca diferentes compreensões. E espaço e tempo são categorias do movimento dos entes da realidade. Movimento numa perspectiva de metamorfose da realidade.

[...] a epistemologia não está em exclusivamente redefinir as dinâmicas do meio geográfico, algo, sem dúvida, necessário e fundamental (para dizer o mínimo), mas em observar os fundamentos epistemológicos que farão por construir o real em pensamento, ou seja, a compreensão da metamorfose do meio geográfico, a necessidade de entender o movimento da geografia. Eis a geografia em pensamento [...] (*idem, ibidem*, p. 13).

E acrescenta:

[...] além de ser tomado em sua objetividade (o espaço) como algo produzido, necessitamos vê-lo agora como produzido no plano da subjetividade e, assim, perceber que ele fundamenta uma forma de como concebemos as coisas no mundo (*idem, ibidem*, p. 72, grifo nosso).

Portanto, segundo esse autor, espaço e tempo são formas de cognição da realidade. Por isso, os entes em si merecem reflexão do seu ponto de vista constitutivo, como a fábrica, o prédio, o mar, o deserto, a cordilheira, latifúndio, as pessoas etc. O raciocínio geográfico proposto pergunta: “[...] onde estão as coisas e por que elas estão lá? Por que estou aqui, não ali? [...]” (*idem, ibidem*, p. 65).

No desafio de articular essa concepção sobre o conhecimento geográfico (acadêmico-universitário) e a geografia escolar, o professor Santana Filho (2010) afirma que os conceitos geográficos possuem o papel de socializar a linguagem da Geografia enquanto campo de saber sistematizado e diferenciado do senso comum, daí o espaço escolar também funcionar como socializador e da problematização do conhecimento. Nesse sentido, os conceitos tratam da promoção e socialização da linguagem própria da disciplina em questão “enquanto um discurso sobre o mundo - incluindo-se aqui as representações cartográficas” (*idem, ibidem*, p. 79).

E a essa explicação da objetividade do raciocínio geográfico no ensino, o autor, que corrobora com a ideia de localização pensada por Martins (2016), também sustenta que os conteúdos geográficos precisam ser trabalhados não somente enquanto conceitos, mas também enquanto fenômenos, fatos e processos. Esses últimos, segundo ele, tem a ver com a instituição de novas territorialidades e decorrem de fenômenos e fatos, da relação sociedade e meio. Nesse sentido, cabe, ao estudar o processo geológico-geomorfológico, a industrialização, a globalização etc., compreender as relações estabelecidas entre si por meio do reconhecimento dos agentes sociais, suas intencionalidades e de suas ferramentas de produção do meio geográfico.

Logo, a ideia de raciocínio geográfico nessa pesquisa é um tanto contraditória e resulta de uma mescla dos tempos de academia (extensão, programa de pós-graduação, programas de formação de professores) com os tempos de sala de aula (escola, graduação, curso de formação continuada). A academia nos ajudou a perceber a necessidade de levar em conta autores que consideram que o espaço dispõe de materialidade, noção essa ancorada no materialismo histórico e que leva em consideração a produção do espaço pelas classes sociais, bem como a experiência dos sujeitos, especialmente dos estudantes em salas de aula escolares. Isso fez com que levássemos em conta a dimensão fenomenológica na qual o significado de espaço geográfico também é produzido, por uma dimensão subjetiva e não menos importante na forma de concebermos as coisas no mundo. Portanto, para esse estudo, entendemos que a geografia escolar possui uma epistemologia própria alicerçada, de saída, nos raciocínios geográficos de certa forma próprios dos docentes e de discentes acerca do meio geográfico.

A ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM (REA) E O PIBID SOB O ENFOQUE DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

O ensino de geografia precisa pautar conceitos que respondam aos desafios da realidade contemporânea quando proliferam representações geográficas acerca da superfície do globo, crescem fortemente as preocupações acerca da geografia das cidades, dos transportes, das redes de comunicação, etc. Afinal de contas, as pessoas querem saber qual transporte tomar para chegar mais rápido ao seu local de trabalho e se há cobertura de sinal de telefonia e *internet* onde residem. Vale ainda citar a utilização de aplicativos de troca de mensagens instantâneas, de geolocalização (Google Maps, Waze e outros), de mensuração da qualidade do ar, de previsões do tempo, de planejamento de viagens, etc., além da torrente de informações promovida pelos meios de comunicação que também colaboram com tais representações do espaços.

Todavia, esse amontoado de representações geográficas veiculadas simultaneamente não produz necessariamente um raciocínio geográfico sobre o qual mencionamos alhures, haja vista seu caráter, em grande parte das vezes, espetacular e dilacerado. Essa espacialidade contemporânea continua marcada por representações geográficas heteróclitas, descontínuas, carecendo de um ensino de geografia capaz de trazer um instrumental conceitual capaz de articular as múltiplas representações geográficas, distinguindo suas configurações, escalas empregadas, sujeitos e interesses de classe, assim como as maneiras de representar os demais marcadores sociais, a exemplo do gênero, da sexualidade, da raça/etnia, entre outros. Aliás, isso não significa que não haja outras fontes que colaboram com o conhecimento escolar, tal como a experiência diária vivida na escola por parte dos estudantes e docentes e com as respectivas representações de mundo; as relações entre os pares e a comunidade escolar com os quais o trabalho pedagógico é desenvolvido; o contato com o currículo, programas e manuais de ensino, etc. (Tardiff, 2002).

Chegamos ao primeiro ponto-chave da nossa reflexão porque chamaremos atenção para a implementação da atual Novo Ensino Médio, sob a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, cujo teor define os itinerários formativos

(Brasil, 2018). Quando promulgada, o respectivo documento não deixou evidente e objetivamente definido o ensino de geografia em sua forma disciplinar no Ensino Médio para todos esses itinerários, deixando, especialmente, as secretarias estaduais responsáveis pelo seu oferecimento as decisões por manter, reduzir e até suprimir a carga horária da disciplina em tela nas escolas. Apesar da publicização da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que garante ajustes significativos para a redistribuição e carga horária das disciplinas, a exemplo da geografia na grade curricular dos itinerários formativos (Brasil, 2024), a possibilidade da disciplina ter sido suprimida do Ensino Médio ainda mantém a pergunta: qual o papel do ensino de geografia neste momento? Estaríamos em meio a um estado de miopia coletiva em relação aos fenômenos que acontecem nos meios geográficos que estamos inscritos? Seria possível a construção do ser/agir/estar no mundo na perspectiva da cidadania diante da impossibilidade de construção de um raciocínio complexo necessário para irmos além do objetivamente concreto?

O segundo ponto-chave é o momento da discussão da validade do raciocínio geográfico no segmento educacional em análise e, ao mesmo tempo, o Pibid avançando em diversas escolas e inclusive com subprojetos que versam sobre os conceitos, habilidades e competências do componente curricular de geografia validados por documentos, tal como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma política pública de âmbito federal voltada, especialmente para a formação inicial de professores. Em 2007, houve o seu lançamento em edital público, cujo intuito foi qualificar os licenciandos a partir dos seus cursos de formação, bem como melhorar os resultados de testes e avaliações governamentais realizados pelos alunos escolares da educação básica. Com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa prosseguiu em editais posteriores, tendo como princípios a maior articulação entre a teoria e a prática durante os cursos formativos graças à inserção dos licenciandos no cotidiano escolar das redes oficiais de ensino. Nessa direção, a tentativa é promover oportunidades para a criação

e participação em experiências metodológicas inovadoras e práticas docentes interdisciplinares que venham a dar conta das dificuldades de aprendizagem (Brasil, 2013; Fortuna, 2025).

A nossa atuação esteve ligada ao Subprojeto de Geografia entre os anos letivos de 2015 e 2017, na condição de Supervisor, pois cumpre a docência no Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Souza (CEMJGS) e na de Coordenador, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

A nossa participação se deu entre março de 2015 e dezembro de 2017, quando implementamos a REA junto com 5 bolsistas de Iniciação à Docência (ID), todos graduandos do Curso de Licenciatura em Geografia da mesma universidade, aliás, curso situado no campus Praia Vermelha, em Niterói (RJ). Em nosso trabalho, preparamos materiais e montamos um roteiro para as primeiras aulas em REA. A ideia era a circulação dos estudantes escolares pelas estações enquanto os bolsistas e o Supervisor fizessem a mediação dos mesmos alunos com os materiais pedagógicos em diferentes linguagens e gêneros discursivos, tais como vídeos, imagens, charges, textos.

No entanto, em função das dificuldades de locomoção por conta do grande número de alunos por sala, preferimos fazer o rodízio das atividades entre os grupos a cada vinte minutos. Uma das primeiras aulas em REA foi com turmas de 3º ano do ensino médio quando foi abordada a notícia sobre a desestatização da Reserva Nacional do Cobre e Associados (RENCA)². O objetivo didático inicial (1º passo da atividade) foi pegar a notícia jornalística sobre a privatização dessa reserva e fazer a problematização.

Em seguida, fizemos um levantamento com a utilização do quadro com o(a)s aluno(a)s sobre o que eles consideravam ser uma explicação para as intencionalidades do Governo brasileiro em privatizar tal reserva. O vocabulário geográfico não foi muito mobilizado nesse momento. As respostas foram diversas: “conchavo político”, “geração de empregos”, “beneficiamento de aliados políticos”, “ludibriar o povo” (sic).

2 “Temer extingue reserva na Amazônia para ampliar exploração mineral”. Fonte: <http://folha.com/no1912465> acesso em 22/11/2017.

As tarefas encadeadas em seguida (2º passo da atividade) permitiam que os(as) estudantes identificassem os sujeitos envolvidos no objetivo da privatização como também os sujeitos que vivem na área compreendida pela reserva. O objetivo foi que eles percebessem que há diferentes grupos políticos (o governo brasileiro sendo o principal, supostamente) e econômicos interessados na privatização, e que alguns são inclusive alheios ao território brasileiro, como foi o caso de uma reportagem sobre uma mineradora canadense interessada na privatização.

A segunda proposta de raciocínio geográfico envolvia a utilização de um mapa de uso do solo do território abrangido pela RENCA. Ao perceber que tal território é ocupado por agricultores, indígenas e reservas ambientais, os(as) estudantes têm, na geografia, uma possibilidade de intervenção nessa polêmica. O objetivo mais específico era o de perceber o quanto a proximidade geográfica de atividades mineradoras podem colocar em risco a coexistência com outros usos do solo. Para isso, os(as) alunos(as) também enumeraram impactos ambientais causados pela atividade mineradora através de um vídeo³ que enviei para os seus telefones.

Essas tarefas serviram ao papel de trabalharmos a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁴ na medida em que os(as) estudantes iam percebendo a singularidade de cada interesse envolvido nessa relação com o meio. Ao identificarem os sujeitos envolvidos no processo político e econômico de privatização, os sujeitos geograficamente afetados e os impactos ambientais, se avançava para tarefas mais complexas (3º passo da atividade) que demonstravam dinâmicas globais dessa interação com o meio. Uma delas trabalhou a leitura de um texto pelos grupos sobre o subdesenvolvimento e o papel minério-exportador que os países subdesenvolvidos exercem na Divisão Internacional do Trabalho (DIT).

A outra tarefa utilizou uma matéria jornalística⁵ que abordou a derrubada da floresta amazônica e como ela pode afetar o regime de chuvas no

3 Vídeo sobre Impactos ambientais causados pela extração do minério de ferro / Trabalho de alunos do Colégio Técnico-UFMG. Endereço: https://youtu.be/XuDkmfJai_o acesso em 20/03/2018.

4 Adotamos zona de desenvolvimento iminente (*zona blijaichego razvitia*), conforme ponderado por Prestes (2012).

5 Globo Ecologia sobre os “Rios Voadores”. Endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=F6NYhdZwXr8> acesso em 20/03/2018.

Sudeste do Brasil. A Floresta Amazônica gera muita umidade e grande parte dessa umidade é trazida para o centro-sul do país através da Massa Equatorial Continental (MEC). Na matéria jornalística, os especialistas entrevistados chamavam, com fins didáticos, esse fenômeno geográfico de “rios voadores”.

O objetivo didático geral (4º passo da atividade) consistiu no uso do quadro para anotar o que o(a)s estudantes identificaram, enumeraram e citaram nas atividades, além de mais uma nova rodada de problematização com o professor. O(a)s estudantes perceberam que existe uma lógica estrutural tal como a DIT que também rege decisões acerca do meio geográfico nacional. O outro objetivo mais geral foi compreender que a vegetação acaba por refletir (“efeito-espelho”) os diferentes tipos climáticos assim como a dinâmica das massas de ar (climatologia dinâmica). O(a)s aluno(a)s concluíram que fatores geográficos podem ser levados em consideração, principalmente no debate público e na conformação de políticas públicas.

Vale ressaltar que dúvidas na leitura/interpretação dos mapas e por algumas atividades serem mais curtas do que outras acabaram gerando um “descompasso”. Como a sala é pequena, o ideal seria que os alunos trouxessem fones de ouvido para a atividade com vídeos. Conforme nós distribuíamos as atividades pelos grupos, nós explicávamos o que deveria ser feito. Entretanto, pedia que eles aguardassem minha presença para dar instruções a outros grupos, para que todos iniciassem as atividades em conjunto.

Ao final, os(as) estudantes receberam as folhas onde anotaram as respostas para, com base em tudo que fizemos, responder e explicar às razões que desqualificavam a liberação da RENCA para a exploração privada. A pergunta formulada foi a seguinte: “Quais razões levaram o governo federal a privatizar a RENCA? Explique os problemas decorrentes dessa decisão.”

Segue algumas respostas elaboradas por grupos de aluno(a)s:

Com a crise brasileira atual e vários setores debilitados, uma alternativa do governo para arrecadar dinheiro rápido foi leiloar a RENCA para empresas privadas e com isso vários irão [sic] desencadear tais como, erosão do solo daquela área pela destruição do local e com isso desmatamento das florestas que prejudicaram a formação dos rios Voadores [sic] que se alterados drasticamente podem futuramente causar um problema hídricos,

outro problema seria a poluição dos rios que se localizam ao redor da reserva e também a pressão populacional feita em cima dos índios que serão repudiados pois *[sic]* as empresas irão invadir e tirar proveito da matéria-prima lá presente. (Aluno[a]s da turma 3001).

Outra resposta:

Retorno rápido de capital nos cofres públicos, necessários para custear as emendas parlamentares e manter o atual governo fim do voadores *[sic]* devido ao desmatamento e queimadas por causa do processo de mineração. Erosão do solo proveniente da falta de nutrientes gerados pelo processo de mineração. Poluição dos rios, onde as águas usadas na mineração serão despejadas e também devido a novos assentamentos que serão construídos ao seu redor para abrigar os trabalhadores. Grilagem de terras indígenas ao redor da área da reserva. Destruição dos habitats devido ao desmantelamento na área da RENCA. *[sic]* (Aluno[a]s da turma 3001).

Nas respostas, os(as) alunos(as) buscaram contemplar o vocabulário geográfico em suas análise sobre a situação problema. Trouxeram para as suas análises, questões como erosão de solos, grilagem de terras, desmatamento, pressão populacional, além de referências a alteração do regime de chuvas. Por outro lado, das suas produções discursivas, percebemos que o raciocínio entre as escalas geográficas dos temas apresentados e o poder de correlacioná-los às categorias da disciplina e aos seus fundamentos precisam ser repensados para a nossa prática.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que foi observado ao longo desse processo é que a aplicação dos materiais em si, a priori, não resultaram no desenvolvimento de análises e sínteses geográficas sobre os temas aos quais eles foram expostos. O(A)s aluno(a) s apenas identificam elementos em um mapa, enumeram impactos ambientais a partir de um vídeo, citam características de uma determinada vegetação. Conforme íamos percebendo às limitações na mobilização do raciocínio geográfico, fomos reconhecendo a necessidade de maior problematização por parte do professor no que diz respeito aos conteúdos trabalhados, para que os(as) estudantes chegassem a esses exemplos de sínteses que mencionamos. Não à toa notamos a contínua demanda por aula expositiva.

Dessa maneira, podemos dizer que as aproximações entre os conteúdos lecionados e as experiências vividas pelos estudantes precisam ser desenvolvidas pela mediação do professor por diferentes tipos de aula e de linguagem. A apresentação do tema e a síntese são cruciais para o trabalho com as metodologias ativas intermediadas por aulas expositivas, de acordo com a experiência aqui apresentada. Daí, o trabalho com as metodologias ativas tal como a REA não poder ser compreendida como panaceia para os problemas de aprendizagem. Justifica-se, assim, a sugestão pela mescla de tipos de aula.

Sob o contexto do Pibid, é preciso mencionar que esse Programa foi fundamental nesse empreendimento, uma vez que a interação com os licenciandos acabou por promover, sem dúvida, trocas de experiências com outros protagonistas neste tempo escolar. Os desafios ao desenvolvimento da metodologia em tela, por exemplo, foram postos à prova diante da reflexão feita junto com os licenciandos do Curso de Geografia. Nesse sentido, dentre as considerações necessárias, é possível afirmar que: (1) as metodologias ativas aplicadas às aulas da geografia foram procedimentos didáticos muito ricos no processo de formação não só inicial, mas também continuada já que a aula em REA potencializou questionamentos e leituras acerca do conceito de raciocínio geográfico e sobre como mobilizar esse raciocínio as aulas de geografia para as nossas práticas pedagógicas; (2) o Pibid, ao associar os espaços de trabalho/profissionalização aos espaços de formação inicial de modo bem distinto se compararmos aos estágios curriculares obrigatórios oferecidos pelos cursos de graduação de licenciaturas (Fortuna, 2025), torna-se um diferencial e nada desprezível no tocante às potências curriculares (“modos de fazer”) nas instituições de ensino e de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dá outras providência. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 17 de fevereiro de 2017.

_____. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a fim de definir para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 31 de julho de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília (DF), 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomun.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 23 jun. 2026.

_____. **Portaria Capes nº 096**, de 18 de junho de 2013. Portaria que aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília (DF), 2013. Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 26 jun. de 2026.

FORTUNA, Denizart. Novos ‘caminhos’ para o Ensino de Geografia: a produção do conhecimento escolar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 1, nº 1, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/235>>, acesso em 25 jun. 2026.

_____. **O jogo duplo na formação de professores: Pibid e os estágios curriculares supervisionados na UFF**. Curitiba: Ed. CRV, 2025.

MARTINS, Elvio Rodrigues. **O pensamento geográfico é a geografia em pensamento?** In: Revista Geographia - Ano 18, nº 37, Niterói, UFF, 2016. Disponível em: <http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/viewFile/626/623>, acesso em 25 jun. 2026.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

PAULA, Tiago Garrido de. **Entre a geografia que se ensina e a geografia que se aprende: a experiência de metodologias ativas aplicadas ao processo de ensino aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

PAULA, Tiago Garrido de; FORTUNA, Denizart. Ensino de Geografia e as metodologias ativas: experiências com a rotação por estações de aprendizagem. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia - políticas, linguagens e trajetórias do Ensino de Geografia, 14, Campinas. **Anais...** São Paulo: Unicamp, 2019. p. 4337-4348.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.

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

CAPÍTULO 8

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE A REALIZAÇÃO DE SIMULAÇÕES ONU NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Thiago Souza Vale

Doi: 10.48209/978-65-5417-783-8

INTRODUÇÃO

Durante os preparativos para a produção deste artigo, inúmeras notícias na mídia de teor geográfico e geopolítico se difundiram pressionando a educação geográfica na contemporaneidade para contribuir na leitura e compreensão do mundo. As discussões sobre as guerras, pandemias, mudanças climáticas e inteligência artificial, fazem parte de um conjunto de fatos que anunciam as direções e paradigmas que pressionam a educação brasileira a introduzir objetos de conhecimento e metodologias capazes de mediar a complexidade do mundo em suas diversas escalas.

Nessa perspectiva, os rumos da educação geográfica são influenciados pelo contexto apresentado, e por questões endógenas ao arcabouço teórico-metodológico, que resistem às práticas pedagógicas, incompatíveis com as características da sociedade na cultura digital. Cavalcanti (2012) aponta algumas dificuldades encontradas pela educação geográfica na contemporaneidade: as incertezas quanto ao método; a falta de interesse dos alunos; a desvalorização do professor; a dificuldades dos docentes de associar os objetos de conhecimento da geografia ao cotidiano dos educandos e a crise de um projeto de formação docente continuada e permanente.

É nesse contexto, que a realização de metodologias ativas baseadas em problema e na investigação, potencializaram abordagens ativas como a aprendizagem baseada nos modelos de Simulação ONU. Para Moran (2017), as metodologias ativas de ensino e de aprendizagem são estratégias centradas na participação efetiva dos estudantes na construção da aprendizagem de

forma flexível, crítica, reflexiva e híbrida. Nessa mesma perspectiva, Valente (2017), compreende as metodologias ativas de ensino e de aprendizagem como alternativa aos processos pedagógicos tradicionais e transmissionais, e considera os enfoques ativos como uma série de técnicas, processos e procedimentos utilizada por professores e alunos para melhorar a aprendizagem de forma participativa, colaborativa, criativa, resolutiva e autônoma, favorecendo assim a construção do conhecimento.

As experiências com modelos de simulação ONU, articuladas com metodologias ativas de ensino e de aprendizagem alicerçadas na simulação, possibilitam que o aluno seja ativo e esteja engajado no processo formativo, interagindo na construção do conhecimento e negociando-o em situações colaborativas com os colegas e o professor.

Valente (2017) alerta para as dificuldades em implementar diferentes enfoques pedagógicos ativos em contextos com salas que contenham muitos alunos e também sobre a adequação dos componentes curriculares, como conteúdos, formação dos professores, relação espaço e tempo, que necessitam de readequações, conforme os objetivos propostos por esses enfoques pedagógicos.

Outros aspectos sobre as metodologias ativas de ensino e de aprendizagem estão relacionados às abordagens comerciais de empresas e instituições escolares que rotulam essas práticas como inovadoras, salvadoras, quase um guia de autoajuda, visando apenas à sua adoção para fins comerciais, ignorando sua essência pedagógica, pois a aprendizagem ativa não ocorre simplesmente inserindo objetos e ações descontextualizados, esperando que o aluno aprenda inativamente.

É necessário refletir para que e para quem interessam os procedimentos metodológicos de aprendizagem ativa, já que a simples instrumentalização técnica, sem uma práxis crítico-reflexiva, não garante avanços e o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois as ideias associadas à metodologia ativa podem ser utilizadas em diferentes contextos, seja da educação bancária ou da educação libertadora (FREIRE, 2000).

Refletindo os problemas e desafios da educação geográfica no século XXI, a presente pesquisa defende que a implementação de abordagens ativas

baseadas em simulação, deve partir de uma concepção curricular crítica e problematizadora, conectada à realidade do educando, fundamentada em paradigmas democráticos, construtivistas e libertadores (DEWEY, 1959; FREIRE, 2000).

METODOLOGIA

Visando compreender a introdução e a consolidação de práticas pedagógicas da educação geográfica, associadas aos modelos de simulação ONU no ensino médio, o presente trabalho se baseou nos princípios da revisão sistemática de literatura para fundamentar as ações a serem realizadas para o engendramento do estado da arte. A revisão sistemática se balizou em procedimentos que possibilitaram fomentar um arcabouço e práxis para a pesquisa, com a finalidade de trazer um rigor científico que viabilizasse o percurso metodológico e que as escolhas pelo referencial teórico fossem transparentes e relevantes para o leitor (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014).

Os objetivos dessa presente revisão sistemática de literatura é engendrar o estado da arte das pesquisas associadas ao uso pedagógico das simulações ONU na educação geográfica no ensino médio. Nessa perspectiva o âmbito dessa pesquisa contemplou estudos que objetivamente tivessem relação intrínseca entre as aprendizagens baseadas no modelo ONU, e práticas pedagógicas orientadas pelo currículo vigente sendo aplicada especificamente a disciplina de geografia no ensino médio.

Para realização do presente artigo foi realizado uma pesquisa exploratória em 6 base de dados de instituições nacionais e internacionais. As bases de dados escolhidas foram: Capes periódicos, CNPQ periódicos, Sapienza, Scielo e Google acadêmico.

O objeto dessa pesquisa foi limitado a apenas alguns critérios de inclusão que determinassem buscas com descritores como “Simulação”; “ONU”; “Geografia”; “Ensino” que viabilizassem a pesquisa exploratória dentro do processo de integração entre a abordagens baseadas em simulação e o currículo de geografia. Dessa forma os estudos que não possuíram aderência com os critérios de inclusão foram consequentemente excluídos, pois em caso de inserções de mais descritores haveria uma impossibilidade temporal para analisar a demasiada quantidade de trabalhos realizados, dificultando a

análise e discussão dos resultados.

O recorte temporal das investigações sobre as temáticas analisadas foram entre os anos de 2022 a 2026. A escolha pelo período analisado se deve ao fato da difusão de simulações ONU nas escolas brasileiras e posteriormente as suas implicações em diversas práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada com o critério de revisão de pares em documentos associados a artigos, teses e dissertações.

As palavras-chaves foram determinadas para possibilitar a localização e identificação máxima de trabalhos que apresentassem práticas pedagógicas associadas entre o uso do de simulações ONU no processo de ensino aprendizagem em geografia. As palavras chaves utilizadas para as pesquisas em todas as bases de dados foram: “Simulação”; “ONU”; “Geografia”; “Ensino”.

Foram realizadas 05 buscas, sendo uma para cada banco de dados com as mesmas palavras-chaves, objetivando estabelecer um rigor metodológico e protocolar da pesquisa (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014).

Com base nas pesquisas realizadas foram localizados 1531 trabalhos, sendo a espacialidade das pesquisas encontradas com base no tema foram engendrados e produzidos principalmente no Brasil.

Tabela 1 - Resultados da pesquisa exploratória em banco de dados nacionais e internacionais.

Buscas	Base de dados	Palavras-Chave	Resultados	Relevantes	Observação
1	Capes	“Simulação”; “ONU”; “Geografia”; “Ensino”	1	1	
2	CNPQ	“Simulação”; “ONU”; “Geografia”; “Ensino”	0	0	
3	Sapienta	“Simulação”; “ONU”; “Geografia”; “Ensino”	0	0	
4	Scielo	“Simulação”; “ONU”; “Geografia”; “Ensino”	0	0	
5	Google acadêmico	“Simulação”; “ONU”; “Geografia”; “Ensino”	1530	13	A maioria dos documentos pesquisados que possuem aderência com esta pesquisa não estão disponíveis gratuitos

Fonte: Autoria própria, 2026.

Na primeira etapa da pesquisa exploratória foram realizadas as consultas no portal de periódicos da Capes, no período de 05/06/2026 até 05/06/2026, dentro dos critérios, recorte temporal e descritores mencionados anteriormente, sendo encontrado um documento entre teses e artigos. Na segunda etapa da pesquisa exploratória foram realizadas consultas no Sapienza, no período de 05/06/2026 até 05/06/2026, sendo encontradas 0 documentos. Na terceira etapa da pesquisa exploratória foram realizadas consultas na base de dados Cnpq periódicos, no período de 05/06/2026 até 05/06/2026, sendo encontradas 0 documentos. Na quarta etapa da pesquisa exploratória foram realizadas consultas na base de dados Scielo, no período de 05/06/2026 até 05/06/2026, sendo encontrados 0 documentos entre teses e artigos. Na quinta etapa da pesquisa exploratória foram realizadas consultas na base de dados Google Acadêmico, no período de 05/06/2026 até 05/06/2026, sendo encontrados 1530 documentos entre teses e artigos.

A opção pela busca no Google acadêmico se deve a expressiva quantidade de trabalhos na área de educação que utiliza metodologias baseadas em simulação aplicação a práticas pedagógicas. Todas as pesquisas consideradas relevantes se utilizaram das simulações ONU para realizarem procedimentos pedagógicos. A validade metodológica das pesquisas consideradas relevantes, objetivamente apresentaram experimentos ou práticas pedagógicas que articulasse o processo de metodologias baseadas em simulações ao currículo na disciplina de geografia.

Os artigos selecionados para a presente revisão sistemática de literatura são: (SANTOS; MORAIS; AGUIAR, 2022); (NEUHOLD et al., 2022); (PEREIRA JÚNIOR; CALDAS; MAGALHÃES, 2022); (VIEIRA, 2022); (ARAÚJO et al., 2023); (PIERI; RODRIGUES, 2022); (VERGES; VERGES, 2022); (PEREIRA; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2025); (ROSA, 2025); (MARCQUES, 2026).

Após a leitura dos artigos selecionados na revisão sistemática de literatura, foi realizado a análise dos resultados de forma qualitativa, através da inteligência artificial Chatgpt para operacionalizar os dados e identificar a frequência das palavras mais destacadas nos artigos, dissertações e teses analisados. Dessa

maneira o “prompt” utilizado buscou investigar as categorias mais recorrentes e menos recorrentes, conexões entre os documentos que demonstrassem convergências e divergências entre os autores/as dos artigos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Com base na análise das categorias mais recorrentes descritas na Tabela 1, pode-se constatar que a demasiada ocorrência das palavras: metodologias ativas, interdisciplinaridade, protagonismo juvenil, cidadania global, direitos humanos, raciocínio/pensamento geográfico, aprendizagem baseada em problemas, autonomia intelectual e formação crítica. Em Godinho (2015), por exemplo, a simulação da ONU é analisada como metodologia ativa voltada à construção da autonomia intelectual, com estudo de caso, observação participante, entrevistas e análise de documentos produzidos pelos estudantes. Em Marques (2026), o Modelo ONU aparece como prática pedagógica que articula temas político-ambientais, pesquisa, argumentação, negociação e elaboração de documentos, com resultados associados ao protagonismo, à interdisciplinaridade e à formação crítica. Em Poziomyck (2025), a simulação é aproximada da educação para a cidadania global crítica e complexa, com foco em engajamento, empatia, ampliação de perspectivas e complexificação da visão de mundo.

Tabela 1- Categorias recorrentes nos artigos, dissertações e teses relacionados aos temas das pesquisas realizados na revisão sistemática de literatura.

Tema recorrente	Frequência relativa	Como aparece nos estudos	Principais contribuições
Metodologias ativas	Muito alta	Simulações como estratégia de aprendizagem ativa, resolução de problemas, aprendizagem experiencial e protagonismo discente.	Fundamenta praticamente todos os trabalhos como eixo metodológico central.
Modelo ONU (MUN) / Simulações das Organizações Internacionais	Muito alta	Utilização de simulações diplomáticas e de organismos internacionais como prática educativa.	Constitui o objeto principal da maior parte dos estudos analisados.

Os Ensinos das Geografias: Didáticas, Metodologias e Experiências Educativas

Interdisciplinaridade	Muito alta	Integração entre Geografia, História, Relações Internacionais, Direito, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa.	Justifica a utilização das simulações como prática curricular integrada.
Protagonismo estudantil	Muito alta	Estudantes assumem papéis diplomáticos, produzem documentos, negociam e tomam decisões.	Evidencia mudança do papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem.
Formação cidadã / Cidadania Global	Alta	Desenvolvimento da participação democrática, responsabilidade social e compreensão de problemas globais.	Principal eixo das pesquisas mais recentes.
Direitos Humanos	Alta	Discussão de conflitos internacionais, desigualdades, migrações e democracia.	Aparece como fundamento ético das simulações.
Argumentação, oratória e negociação	Alta	Produção de discursos, debates diplomáticos, elaboração de resoluções.	Desenvolvimento de competências comunicativas.
Pensamento/ Raciocínio Geográfico	Alta	Relação entre escalas, geopolítica, território, conflitos e espacialidade.	Principal contribuição das pesquisas da área de Geografia.
Geopolítica e Política Internacional	Alta	Conflitos internacionais, ONU, diplomacia, relações internacionais e governança global.	Contextualiza os cenários utilizados nas simulações.
Aprendizagem significativa/ experiencial	Alta	Aprendizagem baseada na experiência, vivência prática e resolução colaborativa de problemas.	Aproxima os estudos de Dewey,

Fonte: Autoria própria, 2026.

A ocorrência em menor quantidade das categorias observadas na Tabela 2, como avaliação, socioemocional, inclusão, diversidade, tecnologias e mudanças climáticas, evidenciam lacunas para a construção de um currículo na educação geográfica que carecem de aprofundamentos e detalhes de avaliação e da escolha de objetos de conhecimentos associados ao cotidiano do discente (VALE, 2018).

Tabela 2 - Categorias menos recorrentes nos artigos, dissertações e teses relacionados aos temas das pesquisas realizados na revisão sistemática de literatura.

Tema pouco recorrente	Frequência relativa	Como aparece	Potencial para pesquisas futuras
Avaliação da aprendizagem	Muito baixa	Poucos estudos apresentam instrumentos sistemáticos de avaliação do impacto das simulações.	Desenvolvimento de rubricas, indicadores e estudos longitudinais.
Aprendizagem socioemocional	Muito baixa	Empatia, escuta e cooperação aparecem de forma secundária.	Investigar competências socioemocionais desenvolvidas pelas simulações.
Inclusão e diversidade	Muito baixa	Poucas pesquisas discutem gênero, raça, deficiência ou inclusão social.	Grande lacuna para pesquisas críticas em educação.
Tecnologias digitais e Inteligência Artificial	Muito baixa	Aparecem apenas indiretamente, sobretudo em jogos digitais.	Explorar simulações híbridas, IA generativa e diplomacia digital.
Jogos digitais de simulação	Baixa	Restritos ao ensino de Geografia e espaço urbano.	Integração entre MUN e games representa campo promissor.
Mudanças Climáticas	Baixa	Aparece como tema específico de algumas simulações.	Possibilidade de ampliar estudos sobre educação climática.
Educação Ambiental	Baixa	Surge apenas quando vinculada à agenda da ONU.	Campo ainda pouco explorado nas simulações escolares.
Educação para a Paz	Baixa	Associada à diplomacia e resolução de conflitos, sem aprofundamento teórico.	Investigar mediação de conflitos e cultura de paz.
Formação inicial e continuada de professores	Baixa	Poucos estudos analisam a preparação docente para conduzir simulações.	Desenvolvimento de programas formativos específicos.
Análises quantitativas e métodos mistos	Muito baixa	Predominam relatos de experiência e estudos qualitativos.	Estudos experimentais, comparativos e de métodos mistos podem fortalecer as evidências.
Impactos de longo prazo	Muito baixa	Não há acompanhamento dos estudantes após a experiência.	Investigar efeitos na participação política, escolha profissional e cidadania.
Escolas públicas periféricas e contextos vulneráveis	Baixa	A maioria das experiências ocorre em institutos federais, universidades ou escolas privadas.	Ampliar a diversidade regional e social dos estudos.

Fonte: Autoria própria, 2026.

Observa-se que estudos relacionados a esta temática valorizam demasiadamente a questão metodológica, esvaziando os pressupostos teóricos necessários para fundamentar e orientar os rumos das práticas pedagógicas. Outro importante elemento a ser destacado, parte do princípio de que a realização de abordagens baseadas em simulação, não podem ser entendidas e utilizadas como um fim, mas um meio para o desenvolvimento teórico e metodológico da prática docente. Por isso para Vale (2018) nenhuma metodologia tem capacidade de substituir o professor como mediador do processo de construção do conhecimento.

Os artigos analisados convergem ao compreender que aprendizagem baseada em simulação como um procedimento metodológico que estimula a capacidade investigativa e crítica dos educandos. A aprendizagem ocorre menos pela exposição direta e objetiva do conteúdo, como em procedimentos metodológicos tradicionais de sala de aula, e mais pela imersão em situações-problema, papéis sociais e disputas argumentativas. Também há forte convergência em torno da ideia de que a aprendizagem baseada em simulação favorece a transformação de uma prática escolar transmissiva e passiva para uma prática ativa, participativa, colaborativa e interdisciplinar.

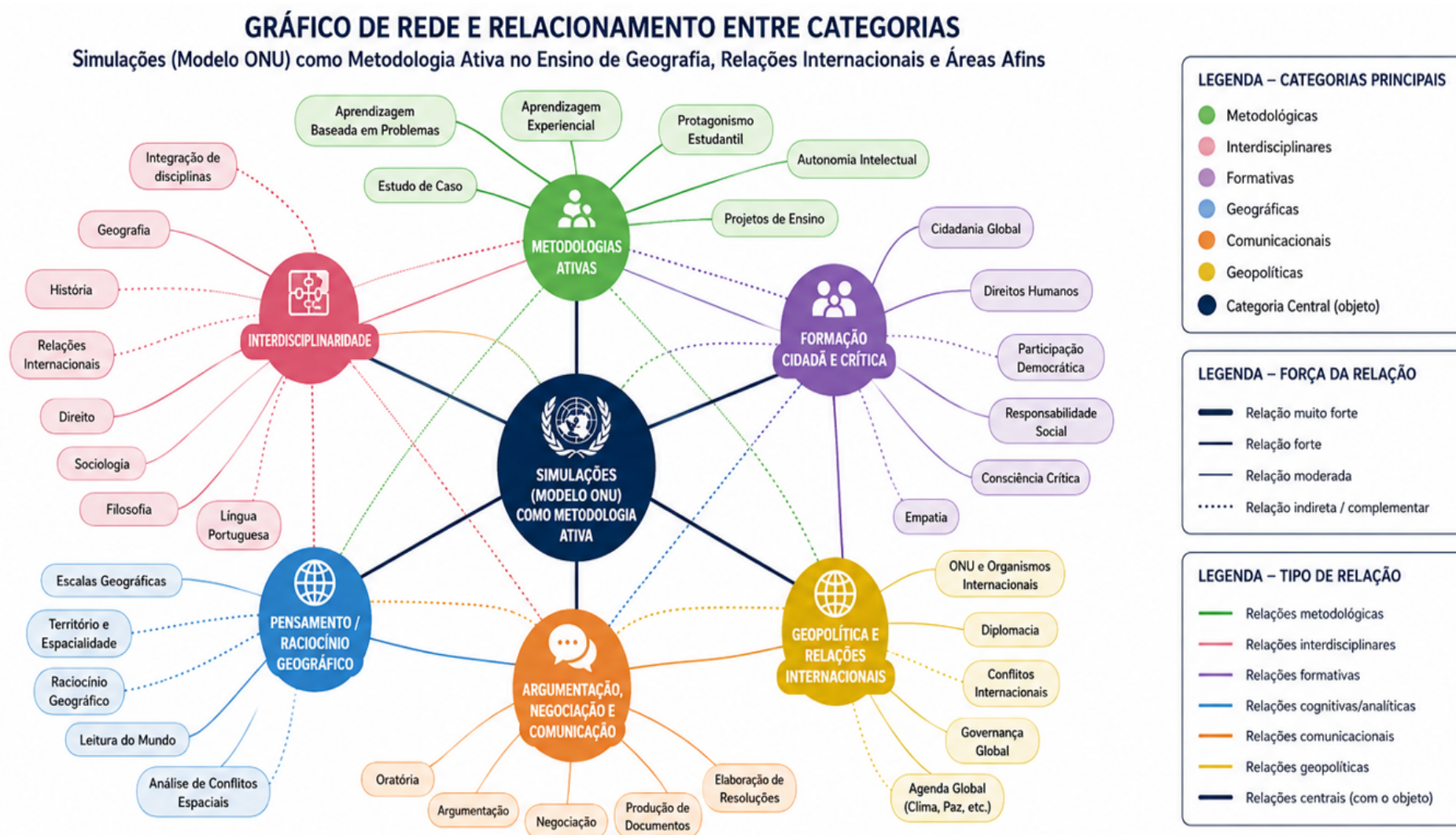
As divergências entre os autores/as aparecem sobretudo no enquadramento teórico que apresenta-se de maneira imprecisa e confusa. Alguns trabalhos classificam a aprendizagem baseada na simulação como metodologia ativa escolar, enquanto outros trabalhos a classificam genericamente em áreas como educação para direitos humanos, e também são tratadas e organizadas a partir de conceitos como cidadania global e raciocínio geográfico. Entre as lacunas observadas destacam-se: impactos de longo prazo das simulações na formação cidadã; participação de estudantes de escolas públicas periféricas; simulações com recorte de raça, gênero, território e desigualdade; avaliação da aprendizagem; uso de jogos digitais de simulação articulados ao Modelo ONU; formação docente para condução de simulações; relação entre simulação, currículo e vestibulares; simulações aplicadas a problemas locais, como clima urbano, moradia, saneamento e justiça ambiental.

Porém (SANTOS; MORAIS; AGUIAR, 2022); (NEUHOLD et al., 2022); (PEREIRA JÚNIOR; CALDAS; MAGALHÃES, 2022); (VIEIRA, 2022); (ARAÚJO et al., 2023); (PIERI; RODRIGUES, 2022); (VERGES; VERGES, 2022); (PEREIRA; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2025); (ROSA, 2025); (MARQUES, 2026), alertam que procedimentos e abordagens baseadas em simulação devem: integrar objetos de conhecimentos de forma interdisciplinar compatíveis com as necessidades cognitivas e com os interesses dos educandos; relacionar Direitos Humanos, participação democrática dos estudantes e metodologias ativas; integrar tecnologias digitais e simulações virtuais; ampliar a integração curricular nas licenciaturas potencializando a formação de professores; consolidar a fundamentação curricular das abordagens baseadas em simulação como aspecto essencial no desenvolvimento do raciocínio geográfico (MOREIRA, 2007).

Como representação dos resultados da revisão sistemática de literatura, na Figura 1 é possível verificar o gráfico que sintetiza os achados dos procedimentos realizados. Ele evidencia que as metodologias baseadas em simulações ONU funcionam como um nó integrador entre metodologias ativas, interdisciplinaridade, formação cidadã, pensamento geográfico, competências comunicacionais e geopolítica.

A partir do núcleo irradiam-se seis grandes categorias, identificadas por cores distintas. Essa organização sugere que o campo possui uma estrutura policêntrica, na qual diferentes dimensões dialogam simultaneamente, embora permaneçam integradas pelo objeto comum: aprendizagem baseadas em simulações. Em suma, pode-se compreender essencialmente as simulações ONU, centradas nas metodologias ativas, a interdisciplinaridade como categoria transversal, a formação cidadã como eixo formativo, a geografia como leitura do mundo e o desenvolvimento de competências como argumentação.

Figura 1 – Relações de rede e relacionamento entre as categorias analisadas



Fonte: Autoria própria, 2026.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou realizar uma pesquisa exploratória em banco de dados nacionais sobre o estado da arte das pesquisas associadas ao de metodologias baseadas em simulação ONU, na educação geográfica, constituindo-se como um processo que deve percorrer um vasto caminho em outros bancos de dados para obter (in)conclusões mais concretas e objetivas sobre o tema. Em suma, a revisão sistemática de literatura permite identificar quatro grandes eixos estruturantes do campo da pesquisa.

Tabela 3 – Eixos estruturantes revelados pela revisão sistemática de literatura

Eixo estruturante	Temas associados
Eixo Pedagógico	Metodologias ativas, aprendizagem baseada em problemas, protagonismo estudantil, aprendizagem experiencial, autonomia intelectual.
Eixo Geopolítico	ONU, Relações Internacionais, Geopolítica, Direitos Humanos, conflitos internacionais, diplomacia.
Eixo Formativo	Cidadania Global, pensamento crítico, argumentação, negociação, democracia, participação social.
Eixo Geográfico	Pensamento geográfico, raciocínio geográfico, escalas, território, espacialidade, geografia escolar.

Fonte: Autoria própria, 2026.

Em contrapartida, as categorias menos recorrentes revelam que metodologias baseadas em simulação ONU, ainda apresenta lacunas importantes. Aspectos como avaliação da aprendizagem, inclusão e diversidade, tecnologias digitais (especialmente inteligência artificial), formação docente, estudos quantitativos e acompanhamento longitudinal permanecem pouco explorados. Essas ausências indicam oportunidades relevantes para o avanço das pesquisas sobre simulações educacionais, especialmente na interface entre Geografia e metodologias ativas.

A revisão sistemática de literatura dos trabalhos analisados, demonstrou que a ideia de simular é aprender pela investigação, pela experiência, pelo conflito argumentativo, pela crítica e pela tomada de decisão. O principal desafio

teórico-metodológico está entre uma leitura instrumental das simulações — centrada em habilidades, competências e desempenho — e uma leitura crítica, voltada à emancipação, à cidadania global, à justiça social e à leitura complexa dos problemas contemporâneos. Recomenda-se para pesquisas futuras avançar nos relatos de experiência para investigações avaliativas, comparativas e longitudinalmente acompanhadas, capazes de demonstrar como as simulações efetivamente transformam o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aureliane Aparecida; CAMINHAS, Francielle Gonçalves; AMARAL, Magda Matos Tanure do; DIAS, Luca Ramos; JESUS, Mariluce Pereira de; SANTOS, Ana Lúcia Dias dos; SOUZA JUNIOR, Benvindo Zuba de. **Das experiências pibidianas às práticas de simulação do IF Mundo pelo IFNMG Campus Araçuaí: práticas pedagógicas integradas.** *ReviVale*, Araçuaí, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2022/2023.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola.** Campinas: Papirus, 2012.

DEWEY, J. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GODINHO, Jones. **Abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante: o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola.** 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

LEMONS MARQUES, Gabriel Guanabará. **A aplicação do Modelo de Simulação da ONU como prática pedagógica na Escola Canto dos Pássaros (RJ): uma experiência pedagógica no desenvolvimento estudantil.** *Revista Sítio Novo*, Palmas, v. 10, e1861, 2026. DOI: <https://doi.org/10.47236/2594-7036.2026.v10.1861>.

MARQUES, Gabriel Guanabará Lemos. **A aplicação do Modelo de Simulação da ONU como prática pedagógica na Escola Canto dos Pássaros (RJ): uma experiência pedagógica no desenvolvimento estudantil.** *Revista Sítio Novo*, Palmas, v. 10, e1861, 2026.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2017.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e Ser em Geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

NEUHOLD, Roberta dos Reis; OLIVEIRA, Romero Assis de; ANDREOLI, Rafaela da Silva; BITENCOURT, Isadora Horst; SILVA, Victória Leal Alt-mayer. **A organização de simulações das Nações Unidas por estudantes do ensino secundário: de desafios metodológicos a experiências emancipatórias**. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 23, p. 1-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11682>.

PEREIRA, Gabriel Terra; OLIVEIRA, Lavínia Barbosa de; ALMEIDA, Vitória Emanuely. **Extensão e simulações: o Projeto IFMUN em Catanduva e região**. In: *Anais...* 2025. p. 106-121.

PEREIRA JÚNIOR, Antonio Jorge; CALDAS, Beatriz Nogueira; MAGALHÃES, Sara Alves. **O uso da metodologia participativa de simulações da ONU como estratégia didática para o ensino do Direito Internacional Público**. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago, v. 9, n. 1, p. 239-252, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.65245>.

PIERI, Vitor Stuart Gabriel de; RODRIGUES, Marcelo Barbosa. **Geografia e Relações Internacionais: um debate sobre as complementaridades disciplinares no modelo de simulação das Nações Unidas do Colégio Militar do Rio de Janeiro**. *Revista Intellector*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 38, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10116933>.

POZIOMYCK, Arthur da Silva. **Educação para cidadania global e uso de simulação: do crítico ao complexo na educação superior**. 2025. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. **Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em ciências da educação**. *Revista dialogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17 – 36, jan./abr. 2014.

ROSA, Murilo Zaniratti da. **Interdisciplinaridade e metodologias ativas: o Modelo Nações Unidas no Ensino Médio**. *Conversas & Controvérsias*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2178-5694.2025.1.48577>.

SANTOS, Alan Fernandes dos; MORAIS, André Vagner Peron de; AGUIAR, André Ruas de. **A simulação das organizações internacionais na Geografia escolar: contextos e experiências sobre a prática no chão de sala**. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v. 23, n. 90, p. 335-350, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCG239061424>.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

VALE, T. S. **A Construção da Educação Geográfica na Cultura Digital**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo, São Paulo, 2018.

VERGES, Nivea Massaretto; VERGES, João Vitor Gobis. **Simulações Modelo Nações Unidas e o ensino de Geografia: estratégias para o pensar geográfico e desenvolvimento de habilidades dos estudantes**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS**, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2022. Anais [...]. São Paulo: AGB, 2022.

CAPÍTULO 9

USO DO *GOOGLE EARTH* COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA DE MADEIRO-PI

Helvécio Oliveira Barros
Antonia Maria Rodrigues De Sousa
Doi: 10.48209/978-65-5417-783-9

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico e a inserção de recursos digitais têm desempenhado um papel significativo na educação, proporcionando novas abordagens no processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, para ambientes mais interativos, o *Google Earth* emerge como uma poderosa ferramenta de geotecnologia fundamental para o ensino de Geografia. Longe de se limitar à mera visualização de imagens de satélite, a plataforma oferece funcionalidades que enriquecem a construção do conhecimento espacial. Diante disso, este artigo propõe explorar a relevância desse recurso no contexto educacional de uma escola pública no município de Madeiro, Piauí.

No cenário educacional, os desafios enfrentados por educadores são diversos e multifacetados. Um obstáculo significativo é o desinteresse dos alunos em relação aos tópicos geográficos, o que frequentemente se traduz em uma aprendizagem superficial e na ausência de compreensão crítica das dinâmicas espaciais.

Diante disso, o problema reside em compreender as principais dificuldades que surgem ao implementar o *Google Earth* como recurso didático no ensino da Geografia em uma escola em Madeiros, PI. Isso, faz-se necessário para mapear as barreiras práticas que os docentes enfrentam ao buscarem despertar o engajamento dos alunos por meio das geotecnologias.

Ao considerar o contexto, é essencial que os professores busquem atualizações tecnológicas que tornem as aulas mais dinâmicas, avaliando o

potencial transformador dessas ferramentas na promoção do pensamento crítico. Nesse sentido, este estudo justifica-se ao fornecer subsídios teóricos e práticos para a utilização efetiva do *Google Earth* em sala de aula, e contribuir para o aprimoramento das práticas educativas. Ademais, espera-se que os resultados desta pesquisa possam embasar a elaboração de propostas pedagógicas que valorizem a tecnologia enquanto recurso didático, estimulando o interesse dos alunos pela Geografia e promovendo a construção de conhecimento de forma significativa e contextualizada.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância do *Google Earth* como ferramenta de aprendizagem no ensino de Geografia em uma escola do município de Madeiro-PI, buscando identificar os benefícios e desafios decorrentes de sua utilização. Além disso, pretende-se discutir estratégias de uso dessa tecnologia para o desenvolvimento de habilidades geográficas, com o intuito de despertar o interesse e a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O artigo está estruturado em sete seções, sendo a primeira a introdução. A segunda seção discorre sobre as dificuldades na implementação das Geotecnologias. A terceira aborda os fundamentos do *Google Earth* como recurso didático no ensino de Geografia, enquanto a quarta discute a aplicação prática da ferramenta *Google Earth* no ensino de Geografia. A quinta seção trata da metodologia da pesquisa e a sexta traz a análise e discussão dos resultados. Por fim, a sétima seção apresenta as considerações finais, apontando as contribuições do estudo e as perspectivas para o ensino de Geografia.

DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS GEOTECNOLOGIAS

Durante muito tempo vem se discutindo formas e estratégias eficazes que transformem e melhorem a aprendizagem em sala de aula. Nesse contexto, “um dos desafios do ensino de Geografia é ser mais estimulante, prático e eficaz e que o aluno compreenda sua realidade do ponto de vista da sua espacialidade” (Nascimento; Gomes, 2019, p. 2542).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a presença de tecnologia na sala de aula não garante mudanças significativas na forma de

ensinar e aprender. No entanto, quando usada de maneira eficaz, a tecnologia pode enriquecer o ambiente educacional, promovendo a construção do conhecimento de maneira ativa, crítica e criativa (Brasil, 1998).

Sabendo que as tecnologias têm grande importância atualmente, principalmente no ensino de Geografia --- que requer uma visão diferente e atraente sobre a sociedade ---, reconhece-se que essa tarefa não é fácil, ainda mais pelo alto índice de desinteresse por parte dos alunos. Uma forma bastante conhecida para sanar esse problema é a utilização das geotecnologias. Afinal, a “ [...] escola deve refletir e considerar as questões relativas ao uso de tecnologias como recursos didáticos, que motivam e auxiliam no aprendizado” (Evangelista; Moraes; Silva, 2017, p. 154). Esses recursos desempenham um papel importante nesse componente curricular por fornecerem ferramentas para a análise e visualização de informações espaciais, assim como destaca Barbieri:

[...] imagens geográficas não está restrita aos livros da escola, a mapas disponíveis na biblioteca, através do computador – ou de forma mais prática – através de celulares e tablets, é possível que o aluno tenha uma maior visibilidade e noção do que está sendo estudado, uma vez que através dessas ferramentas pode-se ter acesso a aplicativos que apresentam imagens em tempo real, imagens atualizadas periodicamente por satélites, é possível até mesmo interagir com a ferramenta podendo estar em qualquer parte do mundo sem sair das paredes da escola (Barbieri, 2018, p. 21).

Trabalhar com geotecnologias no ensino pode apresentar algumas dificuldades, principalmente devido à natureza técnica e complexa dessas ferramentas. Contudo, elas desempenham um papel cada vez mais importante no ensino de Geografia, fornecendo recursos para a análise espacial e a visualização de dados.

No entanto, algumas dificuldades podem surgir ao incorporar essas tecnologias no ensino de Geografia. Para superá-las, é essencial compreender as particularidades do ambiente no qual as geotecnologias serão aplicadas, considerando aspectos como a infraestrutura local, a disponibilidade de recursos e a capacitação técnica dos envolvidos. Afinal, a utilização dessas ferramentas geralmente requer acesso a computadores, dispositivos móveis, softwares especializados e uma conexão estável com a internet. Contudo, nem todas as

escolas possuem a estrutura necessária, especialmente especialmente em áreas rurais ou periféricas.

A falta de formação docente constitui uma barreira expressiva, visto que muitos professores não recebem treinamento adequado para utilizar as geotecnologias de forma efetiva. Essa escassez de habilidades técnicas é agravada por obstáculos operacionais, como softwares disponíveis apenas em outros idiomas, o que compromete o acesso e a compreensão dos alunos. Além disso, a complexidade de determinados programas exige um domínio avançado, fator que desestimula o engajamento dos estudantes e limita a exploração plena das funcionalidades dessas ferramentas digitais no ensino de Geografia.

A indisponibilidade ou a baixa confiabilidade de dados precisos e atualizados configuram-se como fatores que dificultam esse processo, limitando as possibilidades de exploração pelos alunos. Essa problemática é ampliada pelas restrições econômicas das instituições, visto que os softwares e equipamentos de geotecnologia costumam gerar custos elevados, dificultando sua aquisição pelas escolas. Portanto, a escassez de financiamento adequado e de insumos de qualidade constitui um obstáculo complexo para a efetiva implementação dessas ferramentas no ensino de Geografia.

Apesar dessas dificuldades, é importante que escolas e educadores busquem superar esses obstáculos, adaptando-se e aproveitando as geotecnologias para enriquecer a aprendizagem dos alunos. Essa superação pode ocorrer por meio de parcerias com instituições de pesquisa, da busca de recursos gratuitos ou de baixo custo e investimento na formação contínua dos professores.

GOOGLE EARTH COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O *Google Earth*, como mostrado na Figura 1, é uma ferramenta poderosa que pode ser utilizada no ensino de Geografia de várias maneiras. Ele fornece recursos interativos, além de imagens de satélite e em três dimensões (3D), que permitem aos alunos explorar o mundo de forma virtual, visualizar diferentes lugares e paisagens.

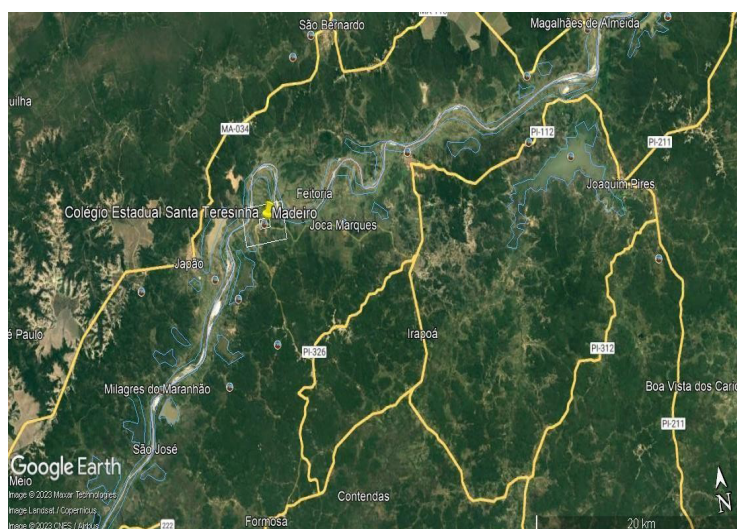
Figura 1 – Tela inicial do aplicativo *Google Earth*.



Fonte: *Google Earth*, por Barros (2023).

No estudo da Cartografia e na análise de fenômenos geográficos, o Google Earth oferece recursos fundamentais para a compreensão do espaço (Santos; Fachine, 2017). Dessa forma, ao mesmo tempo em que os alunos exploram conceitos essenciais — como coordenadas, projeções, escalas, legendas e símbolos —, eles também realizam exames espaciais, sobreposição de camadas de dados e medições. Essa abordagem permite aos estudantes comparar diferentes representações cartográficas e examinar padrões distributivos de população, relevo, vegetação e uso da terra, conforme ilustrado na Figura 2, desenvolvendo de forma integrada habilidades de interpretação e análise de dados espaciais.

Figura 2 - Sobreposição de Camadas



Fonte: *Google Earth*, por Barros (2023).

Vale ressaltar que, na criação de projetos e apresentações, o *Google Earth* permite aos alunos desenvolver produções interativas, marcar lugares, adicionar informações e compartilhá-las. Isso estimula a criatividade, a colaboração e a comunicação dos alunos. Sousa (2019) salienta que o programa é muito útil para a Geografia devido à sua fácil manipulação, oferece diversas fontes a partir de um mosaico de imagens, com o objetivo principal a exibição de imagens tridimensionais do globo terrestre.

Contudo, é importante o professor destacar que o *Google Earth* deve ser utilizado como uma ferramenta complementar no ensino de Geografia, e não como substituto das atividades práticas de campo e da compreensão dos conceitos geográficos fundamentais. Essa perspectiva converge com o pensamento de Correa, Fernandes e Paine (2010, p. 94) os quais afirmam que:

O professor tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem; ele pode ser o mediador entre o aluno e o conhecimento. Sua atuação vai além da sala de aula e tem influência direta no cotidiano do aluno, daí a sua importância para a apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado (Correa, Fernandes, Paine, 2010, p. 94).

Os professores devem orientar os alunos no uso crítico dessa plataforma, promovendo a análise, a reflexão e a discussão dos dados apresentados, de modo a integrar as dimensões educacional e social.

UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA *GOOGLE EARTH* NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Para viabilizar a aplicação do *Google Earth* no ensino de Geografia, é fundamental adotar estratégias pedagógicas e estruturais que assegurem o seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, a garantia do acesso digital é prioritária, demandando que os estudantes disponham de computadores ou tablets e de uma conexão estável com a internet. Essa infraestrutura pode ser viabilizada por meio de parcerias com instituições locais, da captação de recursos para a aquisição de equipamentos ou, ainda, pelo aproveitamento planejado dos dispositivos pessoais dos próprios alunos.

Outra ação indispensável é investir na formação continuada de professores, capacitando-os para a utilização efetiva do *Google Earth* em sala de

aula. Tal medida contrapõe-se a um cenário desafiador, pois, como apontam Ribeiro, Cruz e Santos (2022), “[...] o corpo docente possui resistência frente às tecnologias, mas também existem os casos de falta de recursos nas escolas, assim como a precariedade de formações continuadas efetivas”. Para superar essa realidade, as ações de capacitação podem envolver workshops, treinamentos virtuais, troca de experiências entre colegas e a exploração autônoma da ferramenta. Paralelamente, recomenda-se a criação de planos de aula que integrem o software de forma estratégica, identificando claramente os objetivos de aprendizagem específicos e as habilidades geográficas a serem desenvolvidas.

Conforme Ribeiro, Cruz e Santos (2022) o *Google Earth* --- além de se configurar como um robusto banco de dados no qual é possível obter informações sobre os elementos como lugar, fronteira e formas de relevo --- atua como um excelente recurso para a transmissão de conteúdos geográficos, dada a sua aplicabilidade no auxílio das atividades pedagógicas. Dessa maneira, cabe ao professor utilizar a plataforma para contextualizar os conceitos abordados em sala de aula por meio da exploração de exemplos reais e relevantes para os alunos. Assim, ao destacar lugares conhecidos ou inéditos, características marcantes e fenômenos de interesse, a ferramenta apoia a mediação docente na construção de conexões significativas entre a teoria e a prática, conforme afirmam Nascimento, Gomes (2017):

[...] ferramentas surgem com as inovações tecnológicas e podem contribuir para uma nova prática pedagógica no ensino da geografia nas escolas, já que possibilitam uma aprendizagem de temas como cartografia e localização geográfica de uma maneira mais abrangente, através do espaço visto de uma forma virtual (Nascimento, Gomes, 2017, p. 2541).

Para a melhor fixação dessa ferramenta digital, é importante propor atividades práticas como a resolução de quebra-cabeças geográficos, a criação de apresentações virtuais, o traçado de rotas e a comparação de lugares por meio de análises espaciais. Essas práticas servem de base para a realização de projetos de pesquisa e exploração utilizando o Google Earth, nos quais os alunos podem investigar questões geográficas complexas, como a relação

entre urbanização e meio ambiente, o impacto de desastres naturais ou as mudanças no uso da terra ao longo do tempo. Esses projetos podem promover a autonomia dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades de investigação científica.

Nesse contexto, usar a integração com outras disciplinas é de suma importância, pois abre oportunidades de articular o *Google Earth* com diferentes componentes curriculares, como História, Ciências Biológicas e Matemática. Essa ampliação da abordagem interdisciplinar amplia a construção do conhecimento, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre as diferentes áreas do saber.

Além disso, é essencial desenvolver estratégias de avaliação que incorporem o uso do *software*. Por meio de instrumentos nos quais os estudantes possam produzir mapas conceituais, relatórios de pesquisa, apresentações virtuais ou responder a quizzes de forma interativa, nos quais os professores conseguem acompanhar o entendimento da turma e aprofundem o desenvolvimento de suas habilidades geográficas.

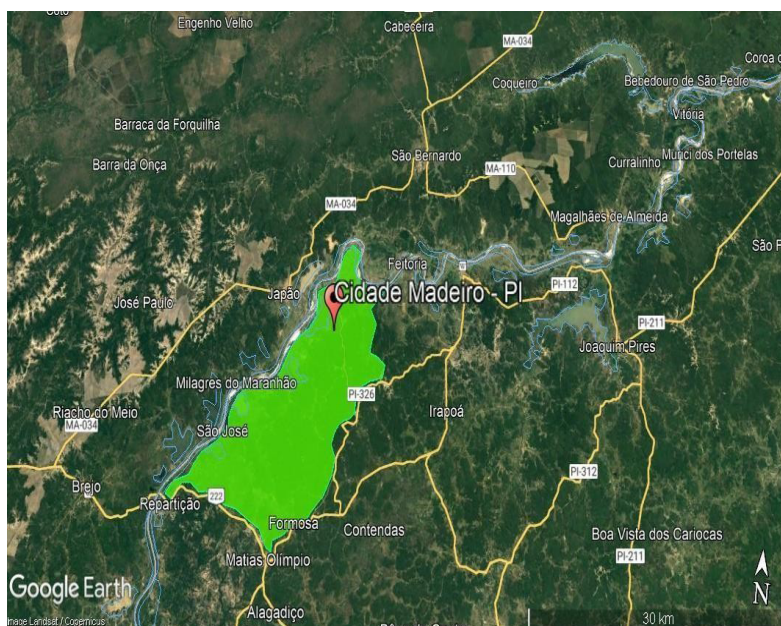
METODOLOGIA DA PESQUISA

Adotou-se uma abordagem qualitativa que confere flexibilidade analítica ao estudo. Permite estabelecer prioridades sem padrão já definido (Flick, 2013). Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico. Buscou-se livros, artigos científicos e periódicos eletrônicos. Conforme Lakatos e Marconi (2003), seguiu um roteiro que cumpriu o planejamento, a localização, a análise e a interpretação. Essa etapa foi crucial, mapeou o uso do Google Earth como ferramenta pedagógica, além de identificar lacunas teóricas na literatura.

Realizou-se também uma pesquisa de campo no Centro Estadual de Tempo Integral Santa Terezinha, em Madeiro, Piauí (Figura 03). O município integra o Território dos Cocaís, ao norte do Piauí, apresenta área de 178,842 km² e 8.032 habitantes (IBGE, 2022). A instituição atende nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo modalidade de Ensino Médio da 1^a à

3ª série. Atualmente, passa por transição para o modelo de tempo integral, iniciando pela com as turmas de 1ª série. A amostragem compreendeu 19 alunos da 2ª série “A” e dois professores efetivos da rede estadual, licenciados em Geografia, com atuação na unidade de ensino há mais de cinco anos. Para manter o sigilo ético dos docentes, utilizou-se a codificação P1 e P2.

Figura 3 – Localização da cidade de Madeiro



Fonte – *Google Earth*, por Barros (2023).

Com base na revisão bibliográfica, elaborou-se questionário estruturado contendo questões de múltipla escolha e de resposta aberta. O instrumento aplicado aos discentes foi composto por dez questões — nove objetivas e uma subjetiva —, divididas em três eixos de principais de investigação: i) o uso geral de recursos tecnológicos nas aulas de Geografia; ii) o nível de familiaridade, benefícios, desafios e contribuições pedagógicas do Google Earth; e iii) a frequência ideal de utilização da ferramenta e sugestões para o aprimoramento de seu uso em sala de aula.

O questionário direcionado aos professores foi composto por seis questões, estruturadas de forma semelhante ao instrumento dos discentes. Investigou-se a incorporação de recursos tecnológicos na prática pedagógica, a percepção docente sobre a contribuição dessas mídias para a aprendizagem e o nível de familiaridade e frequência de uso do Google Earth. Por fim, coleta-

ram-se propostas e sugestões para otimizar o uso das geotecnologias no ensino de Geografia.

A aplicação dos questionários ocorreu presencialmente de forma impressa e anônima, adotando-se uma amostragem por conveniência. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento. A coleta de dados com os discentes foi realizada em sala de aula, em horário previamente agendado com a coordenação, enquanto os docentes responderam aos instrumentos conforme a disponibilidade de suas rotinas pedagógicas.

A seleção dos participantes foi realizada de forma criteriosa, para assegurar a adequação da pesquisa. Os critérios de inclusão justificaram-se pelo interesse dos alunos na incorporação de meios tecnológicos nas aulas de Geografia, bem como pelo fato de integrarem a comunidade escolar da região estudada. Adicionalmente, consideraram-se a disponibilidade dos participantes e a assinatura voluntária do termo de consentimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa empírica. Inicialmente, faz-se a análise e discussão dos dados e das informações obtidas dos alunos e, na sequência, das informações obtidas junto aos docentes. A investigação com os alunos concentrou-se em três eixos principais, como já abordado na metodologia da pesquisa. Sob essa ótica, buscou-se compreender a ocorrência de uso de recursos tecnológicos em sala de aula pelo professor de Geografia. A esse questionamento, 100% dos alunos confirmaram a utilização desses recursos.

Evidencia-se que os meios tecnológicos são amplamente empregados em diversos cenários, incluindo o ambiente escolar, embora persista certas resistências por parte de alguns professores em adotar as tecnologias. Segundo Marques e Mendes (2020), estudos demonstram uma grande integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e sua contribuição para dinamizar o ensino. Essas novas formas de ensinar e aprender são construídas por meio dos recursos tecnológicos utilizados como ferramenta pedagógica. Sob essa ótica, os resultados da pesquisa demonstram um consenso quanto

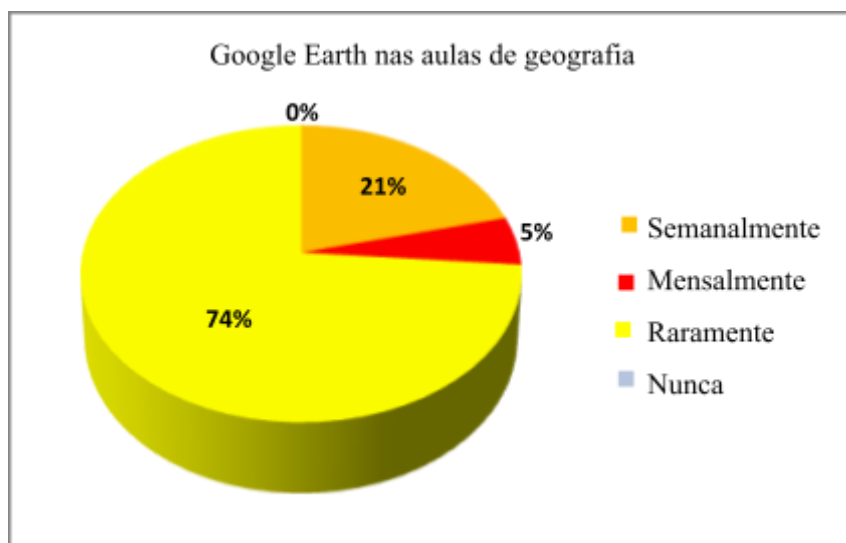
à utilização de recursos tecnológicos no ensino, comprovando que os educadores estão se adaptando a novas abordagens e estratégias para aprimorar a entrega de conteúdo no contexto escolar.

Buscou-se identificar os recursos tecnológicos mais utilizados pelos docentes em sala de aula. Os resultados indicam a internet como o recurso mais empregado, configurando-se como uma ferramenta indispensável no contexto educacional. Trata-se de um cenário em que ao clique de um botão ou toque de uma tela, uma pessoa pode ter acesso a uma vasta gama de resultados para suas pesquisas (Barbieri, 2018). Isso ocorre porque os adolescentes estão imersos nesse ambiente em que as informações fluem em alta velocidade. Além da internet, os dados revelam a utilização da televisão seguida do *Google Earth*.

Enquanto a televisão se destaca pela sua ampla disponibilidade física nas instituições, o Google Earth — embora apresente menor frequência de uso na escola avaliada — sobressai-se por sua relevância no desenvolvimento e na interpretação cartográfica, bem como na análise de informações espaciais por meio de recursos virtuais. De acordo com Barbieri (2018), a plataforma disponibiliza imagens recentes e atualizadas constantemente por satélites, o que permite ao usuário interagir com a superfície terrestre e expandir as possibilidades pedagógicas sem a necessidade de deslocamento físico para além do espaço escolar.

Investigou-se o nível de familiaridade dos discentes com o *Google Earth*. A pesquisa evidenciou que 100% dos participantes têm conhecimento da plataforma, o que ressalta não apenas a onipresença, mas também a relevância significativa. Essa constatação ilustra de maneira clara como a tecnologia geoespacial se consolidou como parte integral de nossa sociedade e da vida cotidiana. Além disso, reforça que essa ferramenta oferece inúmeras oportunidades para pesquisa, educação, planejamento e exploração, desempenhando um papel fundamental na maneira como interagimos com o mundo e adquirimos conhecimentos. Buscou-se conhecer ainda a utilização do *Google Earth* nas aulas de Geografia. A Figura 4 apresenta os resultados obtidos ao questionamento.

Figura 4 – Utilização do *Google Earth* nas aulas de Geografia

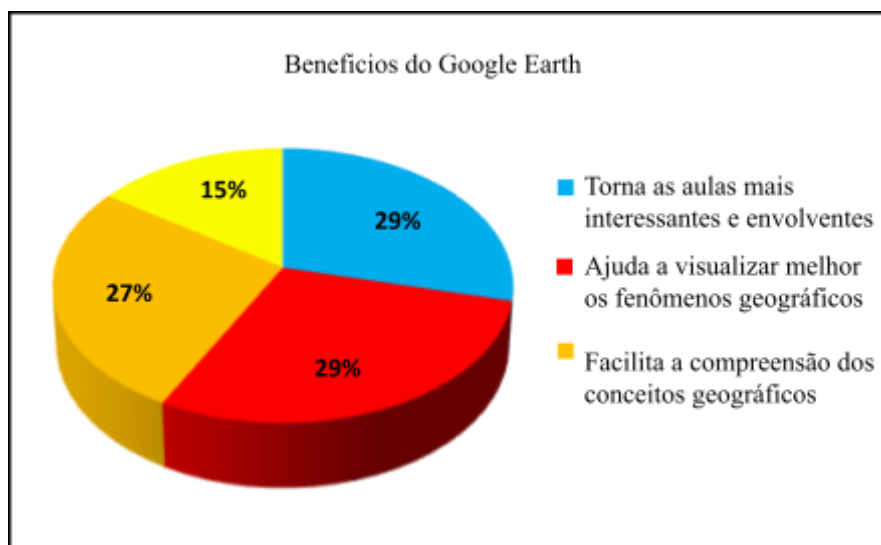


Fonte: Barros (2023).

A utilização do *Google Earth*, ainda, é relativamente limitada, como evidenciado nesta figura, na qual a maioria dos alunos indica que a ferramenta é raramente empregada em sala de aula pelos professores. Vale ressaltar que nesse cenário de utilização das novas tecnologias no ensino de Geografia, o professor necessita inovar e criar possibilidades de aprendizagem, rompendo com práticas tradicionais (Sousa, 2019). No entanto, a frequência de uso tem um impacto direto no desenvolvimento da familiaridade com a ferramenta e na habilidade de manuseá-la de forma eficaz. Conforme os dados coletados, 74% dos entrevistados afirmam que a utilização é rara, 21% dos participantes alegam que ela é usada semanalmente, e 5% mencionam uma frequência de uso mensal.

Essa análise evidencia a necessidade de uma maior integração do *Google Earth* nas práticas pedagógicas, possibilitando um uso mais consistente dessa ferramenta no ensino de Geografia. A seguir, a Figura 5 evidencia os benefícios na utilização do *Google Earth*.

Figura 5 – Benefícios da utilização do *Google Earth*

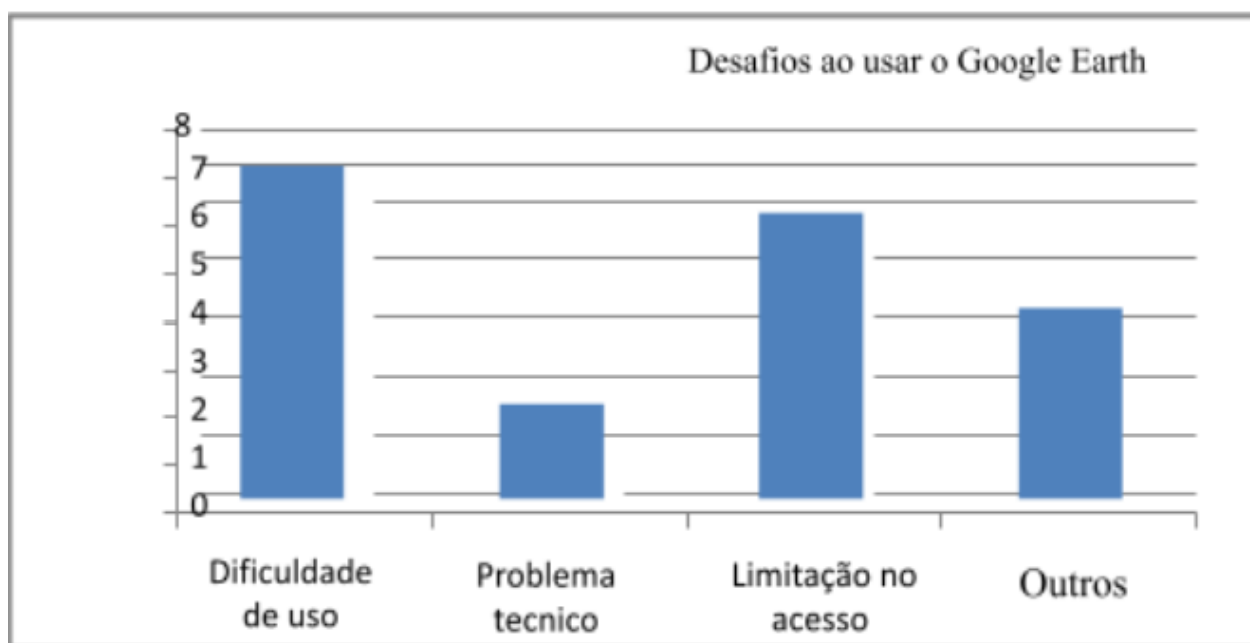


Fonte: Barros (2023).

Quanto aos benefícios percebidos pelos discentes, observa-se que aproximadamente 29% deles destacam que o *Google Earth* torna as aulas mais interessantes e envolventes, ao mesmo tempo em que auxilia na visualização dos fenômenos geográficos. Esse aspecto decorre da versatilidade da ferramenta em promover interatividade. Nesse sentido, torna-se fundamental propiciar meios que estimulem o interesse pelo conteúdo, indo além da abordagem tradicional e passiva (Barbieri, 2018). Percebe-se que 27% dos entrevistados acreditam que o *Google Earth* facilita a compreensão de conceitos geográficos, enquanto 15% afirmam que torna o aprendizado de Geografia mais acessível. Essa informação ressalta a considerável influência e eficácia da ferramenta na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, demonstrando benefícios satisfatórios no seu uso.

No entanto, os obstáculos surgem de maneira semelhante ao abordar as funcionalidades utilizadas, o que nos leva a destacar alguns dos desafios mencionados pelos alunos, conforme apresentado na Figura 6.

Figura 6 – Desafios da utilização do *Google Earth*



Fonte: Barros (2023).

O *Google Earth*, como qualquer recurso tecnológico, apresenta funções com diferentes níveis de complexidade. Nesse cenário, os dados apontam que a maior dificuldade reside na compreensão e na operação da ferramenta. Somando-se a isso, outro desafio frequentemente mencionado é a limitação no acesso à tecnologia, o que reflete a realidade da escola pesquisada, em que muitas vezes apresenta defasagem na disponibilidade de recursos tecnológicos --- seja devido à ausência de investimento em equipamentos ou à carência de material didático. Por outro lado, nota-se que os problemas técnicos foram os obstáculos menos citados pelos participantes, obtendo a menor frequência de respostas. Para além dos desafios, a Figura 7 ilustra a percepção dos discentes se a ferramenta contribui de forma eficaz nas aulas de Geografia.

Figura 7 – Uso do *Google Earth* para um ensino eficaz da Geografia



Fonte: Barros (2023).

Os dados revelam um cenário altamente positivo: 89% dos estudantes afirmaram que a ferramenta, de fato, contribui de maneira eficaz para o ensino. Essa percepção decorre do fato de que a tecnologia utilizada possibilita a interação entre o conhecimento teórico transmitido e a visualização palpável desse conteúdo. Evidencia-se, assim, o reconhecimento da contribuição e da facilidade que a plataforma oferece na interpretação de conceitos geográficos. Em contrapartida, cerca de 11% dos respondentes indicaram que “talvez” o recurso contribua para um ensino melhor. É notável destacar que nenhum aluno expressou a opinião de que o *Google Earth* não contribui para a eficácia das aulas.

Constata-se que o *Google Earth* é uma ferramenta que enriquece significativamente a compreensão dos conceitos geográficos. Ao serem questionados se o recurso deveria ser utilizado com maior frequência no ensino de Geografia, 100% dos estudantes responderam positivamente. Os participantes argumentaram que a frequência de uso aumentaria as oportunidades de aprendizado, tornando os aspectos espaciais mais visíveis e de fácil compreensão. Esse cenário vai ao encontro do que reforça Jorge Júnior (2021) ao afirmar que o uso das tecnologias na sala de aula pode trazer inovação e resultados positivos, desde que articulado com um objetivo pedagógico pré-estabelecido.

No que diz respeito aos docentes, ambos relatam utilizar tecnologias em suas práticas pedagógicas. O Professor 1 (P1) destaca que os recursos mais

frequentes em suas aulas são a internet e a televisão; por sua vez, o Professor 2 (P2) recorre prioritariamente à internet e ao retroprojeto para ministrar os conteúdos. Ao serem questionados sobre o *Google Earth*, ambos afirmaram conhecer o aplicativo, embora não o utilizem de maneira efetiva no ensino de Geografia. O P1 reforça que as mídias digitais contribuem significativamente para a melhoria do aprendizado, sugerindo o uso de jogos eletrônicos, GPS, mapas virtuais e o próprio *Google Earth*. Já o P2 considera os meios tecnológicos fundamentais e eficazes, contudo preferiu não sugerir ferramentas específicas.

Quanto à frequência de uso do *Google Earth*, ambos os docentes apontaram uma utilização escassa. Essa realidade é justificada pela dinâmica de trabalho consolidada por eles há mais de cinco anos, além da dificuldade em operar todas as funcionalidades da plataforma, sobre a qual assegura possuir pouco conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do *Google Earth* como ferramenta no ensino de Geografia se revela uma prática promissora, capaz de despertar o interesse dos alunos, enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar uma compreensão mais profunda dos conceitos geográficos. A importância do *Google Earth* como um recurso educacional contribui para a promoção do pensamento crítico e para a construção de conhecimento geográfico significativo. A ferramenta oferece a possibilidade de visualização de fenômenos geográficos, análise de dados espaciais e criação de projetos interativos, tudo isso de maneira acessível e atrativa para os alunos.

No entanto, há desafios a serem enfrentados na utilização do *Google Earth* no contexto escolar. A falta de formação adequada para os professores, a infraestrutura tecnológica limitada, a disponibilidade de dados geoespaciais precisos e a resistência à mudança são obstáculos que precisam ser superados. É fundamental investir em capacitação docente e em recursos tecnológicos para permitir a integração eficaz do *Google Earth* no ensino de Geografia.

Há necessidade também de promover uma abordagem crítica ao uso do *Google Earth*, orientando os alunos a analisar, refletir e discutir as informa-

ções geográficas apresentadas. Além disso, a integração interdisciplinar da ferramenta e a criação de estratégias de avaliação que a incorporem são passos importantes para potencializar seu impacto positivo no ensino.

Por fim, o *Google Earth* é uma ferramenta que, quando utilizada de forma eficaz, pode transformar o ensino da Geografia, proporcionando uma educação mais dinâmica e estimulante. O desafio é superar as barreiras identificadas e promover uso contínuo, visando aprimorar as práticas educativas e fortalecer a compreensão do mundo geográfico por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Thiago, Antonio. **O uso da tecnologia no ensino da geografia**. 31f. Monografia para Especialização – Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UFTPR, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20571/1/usotecnologiaensinogeografia.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. MEC. Brasília. 1998.

CORREA, Márcio Greyck Guimarães, FERNANDES, Raphael Rodrigues, PAINI, Leonor. Dias. **Os avanços tecnológicos na educação: o uso das geotecnologias no ensino de geografia, os desafios e a realidade escolar**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, Maringá, v. 32, n. 1, p. 91-96, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/6258>. Acesso em: 22 out. 2023.

EVANGELISTA, Armstrong Miranda, MORAES, Maria Valdirene Araújo Rocha, SILVA, Carlos Vinícius Ribeiro. Os usos e aplicações do Google Earth como recurso didático no ensino de Geografia. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 152 - 166, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/download/1984724618382017152/pdf/39483>. Acesso em: 29 set. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia de pesquisa**: Um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/madeiro.html>. Acesso em: 29 de out. 2023.

JORGE, Welington JUNIOR (org). **Tecnologias e mídias digitais na educação: conceitos práticos e teóricos**. Uniedusul Editora. Maringá. 2021. E=E-book (267p). ISBN: 978-65-86010-97-B. Disponível em <https://www.uniedusul.com.br/wp-content/uploads/2021/12>. Acesso em: 22 out. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora ATLAS S.A., 2003.

MARQUES, Daniela Ferreira Castro, MENDES, Luciana Canário. **O uso do Google sala de aula como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 1, n. 2, p. 256-269, out./dez., 2020. ISSN: 2675-6889. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 22 out. 2023.

NASCIMENTO, Paulo do Catiani, GOMES, Marquiana Freitas Vilas Boas. O uso do Google Earth como ferramenta no ensino de geografia: estudo de caso no Colégio Estadual Padre Chagas em Guarapuava- pr. **14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias**. Universidade Estadual de Campinas. 29 de junho a 4 de julho de 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/download/3093/2956/13055>. Acesso em: 21 out. 2023.

RIBEIRO, Delony de Queiroz, CRUZ, Lopes da Cruz, SANTOS, Gabriel Irvine Ferreira Alves dos. **Uso do Google Earth como ferramenta de ensino da geografia escolar**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -Brasil. Todos os direitos reservados. ISSN: 2447-9195. Geofronter, Campo Grande, v. 8, p. 01-16. 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF/article/view/7098/5046>. Acesso em: 21 out. 2023.

SANTOS, Flávio dos, FECHINE, José Alegn Roberto Leite. A cartografia escolar e sua importância para o ensino de Geografia. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 27, n. 50, p. 500-515, set./2017. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/geografia/article/view/p.2318-2962.2017v27n50p500>. Acesso em: 21 out. 2023.

SOUSA, Francisco Wellington de Araújo. O uso do Google Earth como recurso didático no ensino de geografia. **Conferência: Anais VI Congresso Nacional de Educação**, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA19_ID14968_03102019231556.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Adilson Tadeu Basquerote Silva

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2020), com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2015). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2017) e em Estudos Sociais- Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2004). Atualmente é professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica, dedicando-se em especial ao uso das TIC no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar.

Higor Ferreira Brigola

Bacharel em Geografia e mestre em Gestão do Território pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Participante do Grupo de Pesquisa, Geografia das Relações Internacionais: Estado, Economia, Território e Integração Regional na América Latina e Caribe (LAGERE IG/UNICAMP). Professor de Geografia no Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Colégio Andalu e Colégio Sistema de Ensino Itararé, na cidade de Itararé-SP.

Márcio Balbino Cavalcante

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba - PPGG/UFPB, Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2010-2012), Especialista em Ciências Ambientais pelas Faculdades Integradas de Patos - UNIFIP (2005-2006), Graduado em Geografia 130A Educação e a Formação de Professores em Foco: Entre Saberes, Pesquisa e Práxis pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2001-2005). Professor de Geografia da Rede Pública do Estado da Paraíba e da Rede Municipal de Educação de João Pessoa - PB. Pesquisador colaborador dos Grupos de Pesquisa: Terra - Grupo de Pesquisa Urbana, Rural e Ambiental (UEPB/CNPq); Grupo de Pesquisa GeodiversidadePB (UFPB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG) da UERN. Autor de 43 Artigos completos em Periódicos Científicos, 02 Livros, 31 Capítulos de Livros e 73 Trabalhos publicados em Anais de Eventos Científicos. Autor e avaliador de Periódicos Científicos na área de Geociências, Geografia e Educação. Tem experiência no Ensino, Pesquisa e Extensão nas áreas de Geografia e de Educação, atuando nos seguintes temas: Cartografia de Paisagens; Análise Geoambiental; Geoprocessamento; Sensoriamento Remoto; Planejamento e Gestão de Unidades de Conservação; Educação Geográfica; Formação de Professores - Geografia; Educação Ambiental.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Antonia Maria Rodrigues De Sousa

Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Piauí.

E-mail: antonimrodrigues295@gmail.com

Beatriz França

Carina Petsch

Danielle Mariam Araújo dos Santos

Professora Adjunta do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Amazonas-UEA.

E-mail: dmsantos@uea.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7380-9896>

Denizart Fortuna

Doutorado em Ciências (Geografia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6054423282951762>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8672-328X>

E-mail: denizartfortuna@id.uff.br

Fábio Ferreira Santos

Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe - se; Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça pela UFS-SE ; especialista em Educação Especial Pela FAVENI; Especialista em ensino de geografia, meio ambiente e história pela FACUMINAS; especialista em docência em geografia e práticas pedagógicas pela FACUMINAS.; Especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica com ênfase na inclusão pela FACUMINAS; Graduado em Geografia pela UFS- Campus Itabaiana e Graduado em Pedagogia pela UNINTER. Pesquisador do grupo de pesquisa Relação Sociedade-Natureza e Produção do Espaço Geográfico (PROGEO) DGEI / UFS e membro do grupo CEGET-

seção paraíba. Atua em diversas áreas da geografia, com ênfase em geografia agrária, Teoria e Método, História do Pensamento Geográfico, políticas públicas, metodologia de ensino em geografia e estágio supervisionado em geografia. No âmbito educacional atua nas linhas de pesquisa/: Educação Especial e inclusiva, gênero e raça, trabalho docente, avaliação e práticas pedagógicas, metodologias de ensino. Atualmente, atua como professor rede estadual no Estado de Sergipe. Foi professor substituto na Universidade Federal da Bahia – Campus Ondina. Avaliador da Revista Geoconexões do IFRN, avaliador da revista Caderno Prudentino de geografia, Revista de Geografia (Recife) e da revista IINTERFACE.

Gabriela Dambrós

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6582930358399642>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9013-4448>

E-mail: gabydambros@yahoo.com.br

Helvécio Oliveira Barros

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Piauí.

E-mail: Helveciobarros7@gmail.com

Károlyn Machado da Rosa

Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4466841653293940>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9548-4508>

E-mail: karolynufpel@gmail.com

Jairo Alves Felipe

Discente do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO/UFCG).

Especialista em Tecnologias Educacionais e EaD pelo IFRN. Licenciado em Geografia pela UEPB. Professor da Rede Municipal de Ensino de Dona Inês – PB.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8762653682242900>

Orcid: 0009-0001-5640-8537

E-mail: jairofelipegeo@hotmail.com

João Marcelo Flores Schifelbanis

Joel Maciel Pereira Cordeiro

Geography teacher in Basic Education, PhD in Geography, Universidade Federal da Paraíba, Brazil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8406337222960789>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9833-0822>

E-mail: joelmpcordeiro@gmail.com

Marcela Vieira Pereira Mafra

Professora Adjunta do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Amazonas-UEA.

E-mail: mvieira@uea.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6345-0012>

Tiago Garrido de Paula

Mestre em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor de Geografia vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2455525038485518>

E-mail: garridodepaula@gmail.com

Thiago Souza Vale

Pós-doutorado em Ciências Sociais na PUC-SP, Doutorado em Educação: Currículo na PUC-SP, Mestre em Geografia pela PUC-SP. Possui especialização em Planejamento e Educação Ambiental e licenciatura em Geografia. É professor de geografia nos níveis fundamental, médio, EJA e superior. Tem experiência em: desenvolvimento de metodologias (blended learnig e aprendizagem ativa) associadas a educação e novas tecnologias; coordenação, realização e acompanhamento de projetos de inserção de tecnologias integradas ao currículo. Premiado em duas oportunidades como destaque de prática pedagógica pelo Instituto Rukha e pelo evento Inovaeduca 2016.

Lattes: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do;jsessionid=A059E14B58E8E9DE6C58AF8A7B798A83.buscatextual_0

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7374-1447>

E-mail: thiago.souza.vale@gmail.com; souza.thiago@saoluis.org

Os Ensinos das Geografias

Didáticas, Metodologias e
Experiências Educativas

Adilson Tadeu Basquerote Silva
Higor Ferreira Brigola
Márcio Balbino Cavalcante
Organizadores



ARCO
EDITORES