

PIBID GEOGRAFIA

ARTICULAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

EM INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA

ALAGOAS

Alda Lisboa de Matos Silva
Jacqueline Praxedes de Almeida
João Paulo Costa Franco Muniz
Juliana Farias de Araújo
(Orgs.)



Pedro & João
editores

PIBID GEOGRAFIA:
ARTICULAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS EM
INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA

**Alda Lisboa de Matos Silva
Jacqueline Praxedes de Almeida
João Paulo Costa Franco Muniz
Juliana Farias de Araújo
(Organizadores)**

**PIBID GEOGRAFIA:
ARTICULAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS EM
INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Alda Lisboa de Matos Silva; Jacqueline Praxedes de Almeida; João Paulo Costa Franco Muniz; Juliana Farias de Araújo [Orgs.]

PIBID Geografia: articulações teórico-práticas em interface universidade-escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 285p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-3076-4 [Impresso]
978-65-265-3077-1 [Digital]**

1. PIBID. 2. Formação de Professores. 3. Ensino de Geografia. 4. Prática Pedagógica. I. Título.

CDD – 900/370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Revisão: Kátia Barbosa Feitosa

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
Os(As) organizadores(as)	

PREFÁCIO	13
Denis Rocha Calazans	

QUEM SOU EU NA FILA DO PÃO? POR UMA CONSCIÊNCIA DE CLASSE NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	19
Maria Kamila Bonfim Pinto	
João Lucas Rodrigues da Silva	
Alda Lisboa de Matos Silva	
Jacqueline Praxedes de Almeida	

FAST FASHION E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA.....	39
Esther Silva Batista	
Maria Vitória Andrade Lino	
Juliana Farias de Araújo	
Jacqueline Praxedes de Almeida	

COMBATENDO A DESINFORMAÇÃO E AS FAKE NEWS: UMA AÇÃO DO PIBID GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO .	63
Carlos Augusto Rocha da Silva	
Franciele Gomes da Silva	
Juliana Farias de Araújo	
Jacqueline Praxedes de Almeida	

JOGOS ELETRÔNICOS COMO RECURSO DE ENSINO: O USO DO MINECRAFT NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	85
Marta Cristina Tertuliano da Silva	
Luana de Souza da Mata	

João Paulo Costa Franco Muniz
Jacqueline Praxedes de Almeida

**A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A
CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: O ESTUDO DOS
ALAGAMENTOS URBANOS EM MACEIÓ-AL 103**

Pedro Henrique Gomes da Silva
Wellington José da Silva
Alda Lisboa de Matos Silva
Jacqueline Praxedes de Almeida

**LEI N.º 15.100/2025: IMPACTOS DA RESTRIÇÃO DE
CELULARES NA ESCOLA-CAMPO DO PIBID GEOGRAFIA
NA VISÃO DOS PROFESSORES..... 129**

Ana Luisa Ambrosio de Castro Silva
Beatriz Marta da Silva
Juliana Farias de Araújo
Jacqueline Praxedes de Almeida

**A PAISAGEM SONORA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA
EXPERIÊNCIA DO PIBID 151**

Kézia de Araújo Ribeiro
Sebastião da Silva
Alda Lisboa de Matos Silva
Jacqueline Praxedes de Almeida

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CLIMA:
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PIBID GEOGRAFIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL..... 173**

Elthon Khaun Rodrigues Correia
Geovane Lira da Silva
Alda Lisboa de Matos Silva
Jacqueline Praxedes de Almeida

**O USO DO SIMCITY PARA O ESTUDO DA URBANIZAÇÃO
NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR
DO PLANO DIRETOR..... 197**

Iroack Oliveira Costa

Gabriel Severiano dos Santos

Juliana Farias de Araújo

Jacqueline Praxedes de Almeida

**O ESTUDO DA CATEGORIA LUGAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO
PIBID GEOGRAFIA 217**

Manuele Beatriz da Silva

Evillyn Priscilla da Silva dos Santos

João Paulo Costa Franco Muniz

Jacqueline Praxedes de Almeida

**OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIAS
DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA CARTOGRAFIA NAS
AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II
..... 239**

Mônica Cristina Gonçalves Correia

Girlene da Silva Santos

João Paulo Costa Franco Muniz

Jacqueline Praxedes de Almeida

**A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DE ALAGOAS: A VISÃO DOS
PROFESSORES DE UMA ESCOLA-CAMPO DO PIBID
GEOGRAFIA..... 259**

Matheus Silva dos Santos

Laurenir Gonçalves Santos

João Paulo Costa Franco Muniz

Jacqueline Praxedes de Almeida

POSFÁCIO..... 277

Kinsey Pinto

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS..... 281

APRESENTAÇÃO

“Não há docência sem discência [...]”

(Paulo Freire)

A leitura deste livro nos convida a refletir sobre os desafios e as possibilidades da educação na atualidade. Resultado da contribuição de diferentes educadores(as) em variadas etapas da formação, a obra aproxima o leitor das realidades vivenciadas no cotidiano escolar, proporcionando importantes reflexões sobre a complexidade da formação docente e os múltiplos saberes que constituem a prática educativa.

A presente obra é fruto de uma construção coletiva que reuniu coordenação de área, professores(as) supervisores(as) e bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus Maceió*. As páginas que compõem esta coletânea materializam ações, investigações, aprendizagens, descobertas e experiências desenvolvidas ao longo do ciclo 2024–2026, evidenciando a relevância do PIBID para a valorização do magistério e para a melhoria da qualidade da educação pública.

Mais do que registrar atividades e investigações, a obra revela reflexões sobre a prática pedagógica, os desafios enfrentados no ambiente escolar e o compromisso compartilhado com a construção de uma educação de qualidade. Trata-se, portanto, do resultado do diálogo entre teoria e prática, evidenciando a importância da experiência docente no contexto escolar.

Ao longo da obra, fica evidente que ensinar não é um ato mecânico de transmissão de conteúdo. Trata-se de um processo que envolve compromisso, sensibilidade, planejamento e a capacidade de compreender as diferentes formas de aprendizagem presentes

em cada sala de aula. Dessa forma, o livro nos convida a pensar a educação como uma construção coletiva, na qual professores(as) e estudantes aprendem juntos e transformam suas experiências em oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

Esta publicação também evidencia a riqueza das experiências construídas a partir da inserção dos(as) licenciandos(as) no contexto escolar, destacando as práticas pedagógicas desenvolvidas, os desafios encontrados no dia a dia docente e as aprendizagens construídas no contato direto com a escola pública. Os textos aqui reunidos demonstram como essa vivência contribui para a construção da identidade profissional dos futuros(as) professores(as) de Geografia, aproximando os conhecimentos acadêmicos da realidade da sala de aula e fortalecendo a formação docente.

Um aspecto importante das produções contidas neste exemplar são as metodologias propostas para que haja a participação ativa dos(as) alunos(as) no processo de ensino-aprendizagem. Nas diferentes experiências apresentadas, percebe-se a preocupação com o desenvolvimento de práticas que estimulam a curiosidade, a investigação, a criatividade e o diálogo em torno do saber geográfico, demonstrando, por parte dos(as) autores(as), atenção às estratégias que envolvem os(as) alunos(as) na construção do conhecimento.

As experiências apresentadas também evidenciam que a escola é um espaço de trocas, convivência e construção de identidades. Professores(as), licenciandos(as), alunos(as) e toda a comunidade escolar aprendem juntos por meio das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, fortalecendo a parceria entre universidade e escola e fomentando um sentimento de coletividade. Mais do que registrar atividades realizadas ao longo do ciclo 2024–2026 do PIBID, este livro convida à reflexão sobre uma educação construída por meio da colaboração e da crença no potencial transformador do ensino de Geografia.

Ao final da leitura, fica nítido que ser professor(a) é um processo de constante aprendizagem e responsabilidade, pois ser

professor(a) é inspirar, acolher e construir caminhos para que os(as) estudantes desenvolvam seu potencial. Assim, a obra contribui para ampliar a compreensão sobre a docência e reforça a importância de uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Os(As) organizadores(as)
Inverno de 2026.

PREFÁCIO

A formação de professores é um processo complexo, construído na articulação entre teoria e prática, reflexão e ação, universidade e escola. Nesse percurso, uma das tarefas mais desafiadoras consiste em transformar experiências pedagógicas em conhecimento compartilhado, capaz de dialogar com outros educadores, pesquisadores e estudantes. É justamente nesse contexto que esta obra ganha relevância.

PIBID Geografia: Articulações Teórico-Práticas em Interface Universidade-Escola constitui o quarto livro produzido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus* Maceió. Em 2022, foi lançado **PIBID e PRP Geografia em Tempos de Ensino Remoto Emergencial: prática, reflexões e investigações**, produção desenvolvida durante a pandemia de Covid 19. A obra mostra que, mesmo diante de desafios educacionais extremos, é possível estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem libertadora. Em 2024, foi lançado **PIBID e PRP Geografia e a Formação Docente: memórias, investigações e práxis pedagógica**. Esta obra, além das práticas e investigações, traz relatos de ações exitosas do PIBID e do PRP, fazendo um resgate da trajetória dos programas e de seus impactos na vida dos professores em formação. Em 2025, foi lançada a obra **Investigações e Práticas Pedagógicas no PIBID Geografia**, a qual contribui com a formação de professores ao compartilhar práticas e investigações que se somam às possibilidades de ação docente no espaço escolar. Essas obras consolidam uma trajetória marcada pelo compromisso com a formação de professores pesquisadores e produtores de conhecimento. Mais do que registrar experiências, este quarto livro representa a materialização de um princípio

fundamental da formação acadêmica: o conhecimento só cumpre plenamente sua função social quando é compartilhado.

Ao longo da trajetória universitária, inúmeros projetos, intervenções pedagógicas, pesquisas e relatos de experiência são desenvolvidos. Contudo, muitos desses trabalhos acabam restritos aos espaços onde foram executados, encerrando seu ciclo na apresentação de relatórios, seminários ou avaliações acadêmicas. Embora possuam inegável mérito formativo, deixam de alcançar um público mais amplo e de contribuir para a construção coletiva do conhecimento educacional.

Publicar é romper essa barreira. Publicar é permitir que uma experiência local dialogue com realidades diversas. Publicar é possibilitar que ideias, metodologias e reflexões inspirem outros professores em formação e profissionais da educação. Publicar é transformar vivências em legado.

Os capítulos reunidos nesta coletânea demonstram a riqueza das experiências desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID Geografia da UFAL, *Campus* Maceió, em parceria com as escolas-campo. Os temas abordados refletem desafios contemporâneos da educação geográfica e da sociedade, contemplando discussões sobre consciência de classe, educação ambiental, desinformação, tecnologias digitais, urbanização, cartografia, formação continuada e metodologias inovadoras de ensino. Em comum, todos os textos revelam o esforço de compreender a realidade escolar e de construir práticas pedagógicas significativas para os estudantes da educação básica.

O capítulo “Quem sou eu na fila do pão? Por uma consciência de classe nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental” apresenta uma reflexão relevante sobre a formação crítica dos estudantes, demonstrando como o ensino de Geografia pode contribuir para a compreensão das desigualdades sociais e das relações de classe. Ao compartilhar essa experiência, os autores oferecem subsídios importantes para professores que buscam fortalecer a dimensão cidadã da educação geográfica.

Em “*Fast Fashion* e a educação ambiental nas aulas de Geografia: uma proposta didática”, os leitores encontrarão uma

abordagem atual que conecta consumo, globalização e sustentabilidade. A proposta evidencia como temas presentes no cotidiano dos estudantes podem ser mobilizados para promover reflexões ambientais críticas e contextualizadas.

O capítulo “Combatendo a desinformação e as *Fake News*: uma ação do PIBID Geografia no Ensino Médio” destaca um dos grandes desafios da contemporaneidade. Ao relatar estratégias voltadas à educação midiática e ao pensamento crítico, os autores contribuem para a formação de docentes comprometidos com a construção de uma cidadania informacional responsável.

Em “Jogos eletrônicos como recurso de ensino: o uso do *Minecraft* nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental”, observa-se o potencial das tecnologias digitais e das linguagens próximas ao universo juvenil para a promoção da aprendizagem. O texto amplia o repertório metodológico dos futuros professores e demonstra como os jogos podem favorecer a construção de conhecimentos geográficos significativos.

O estudo “A Geografia no Ensino Fundamental e a consciência ambiental: o estudo dos alagamentos urbanos em Maceió-AL” evidencia a importância de relacionar conteúdos escolares com problemas concretos vivenciados pelos estudantes. A experiência demonstra como a análise do espaço vivido fortalece a compreensão dos fenômenos socioambientais e aproxima a Geografia da realidade local.

Já o capítulo “Lei 15.100/2025: impactos da restrição de celulares na escola-campo do PIBID Geografia na visão dos professores” aborda uma temática extremamente atual, contribuindo para o debate sobre os desafios da cultura digital no ambiente escolar. Ao registrar percepções docentes sobre uma mudança recente na legislação, o texto oferece elementos valiosos para futuras reflexões e pesquisas.

Em “A paisagem sonora no ensino de Geografia: uma experiência do PIBID”, os autores apresentam uma perspectiva inovadora para o estudo da paisagem, ampliando os sentidos tradicionalmente explorados no ensino geográfico. O relato

demonstra como abordagens criativas podem enriquecer a aprendizagem e estimular novas formas de percepção do espaço geográfico.

O capítulo “Metodologias ativas no ensino de clima: relatos de experiência do PIBID Geografia no Ensino Fundamental” reforça a importância de estratégias que promovam o protagonismo discente. Ao compartilhar práticas desenvolvidas em sala de aula, os autores contribuem para a renovação metodológica do ensino de Geografia.

A experiência relatada em “O uso do *SimCity* para o estudo da urbanização nas aulas de Geografia no Ensino Médio a partir do plano diretor” evidencia as possibilidades pedagógicas dos simuladores digitais para a compreensão dos processos urbanos. O texto demonstra como recursos tecnológicos podem favorecer análises complexas sobre planejamento e organização do espaço urbano.

Em “O estudo da categoria Lugar no Ensino Fundamental: uma intervenção pedagógica do PIBID Geografia”, os autores abordam uma das categorias centrais da ciência geográfica. O capítulo contribui para a reflexão sobre formas de trabalhar conceitos fundamentais a partir das experiências e vivências dos estudantes.

O compartilhamento de experiências voltadas ao desenvolvimento do raciocínio espacial e da alfabetização cartográfica é amplamente discutido no capítulo “Oficinas pedagógicas como estratégias didáticas para o ensino da cartografia nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental II”. Trata-se de uma contribuição relevante para docentes que buscam tornar o ensino da cartografia mais dinâmico, participativo e significativo.

Por fim, “A formação continuada em serviço na rede pública estadual de Alagoas: a visão dos professores de uma escola-campo do PIBID Geografia” amplia o olhar para além da formação inicial, destacando a importância da aprendizagem permanente na profissão docente. O capítulo evidencia que a melhoria da educação depende do diálogo constante entre formação inicial, prática profissional e formação continuada.

Essa diversidade temática evidencia uma das principais virtudes do PIBID: proporcionar aos licenciandos uma inserção qualificada no cotidiano escolar, estimulando o desenvolvimento

da postura investigativa e da reflexão crítica sobre a prática docente. Ao aproximar universidade e escola, o Programa não apenas contribui para a melhoria da formação inicial, mas também fortalece a produção de conhecimentos comprometidos com os desafios concretos do ensino.

Ao mesmo tempo, esta obra reafirma o papel estratégico do PIBID na valorização da docência. Em uma época marcada por rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, formar professores capazes de pesquisar, refletir e produzir conhecimento sobre sua própria prática torna-se uma necessidade cada vez mais urgente. Os textos aqui apresentados demonstram que os futuros professores de Geografia não são apenas consumidores de conhecimento acadêmico ou meros reprodutores, são sujeitos ativos em sua produção.

Chegar ao quarto livro representa, portanto, mais do que a continuidade de uma iniciativa editorial. Representa a consolidação de uma cultura acadêmica que incentiva a escrita, a pesquisa, a reflexão crítica e a socialização dos saberes construídos coletivamente. Cada capítulo é um testemunho do potencial transformador da formação docente quando universidade e escola caminham juntas.

Que esta obra possa inspirar novos projetos, novas pesquisas e novas publicações. Desejamos que os leitores encontrem nestas páginas não apenas relatos de experiências, mas também evidências de que a formação de professores se fortalece quando o conhecimento produzido na prática educativa é compartilhado, debatido e colocado à serviço da construção de uma educação pública cada vez mais crítica, democrática e socialmente comprometida.

Boa leitura.

Denis Rocha Calazans

Prof. Dr. do Instituto Federal de Alagoas

Preceptor do PRP Geografia, edição 2020-2022

Supervisor do PIBID Geografia, edições 2018-2019; 2022-2024

Maceió, junho de 2026.

QUEM SOU EU NA FILA DO PÃO?

POR UMA CONSCIÊNCIA DE CLASSE NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Kamila Bonfim Pinto
João Lucas Rodrigues da Silva
Alda Lisboa de Matos Silva
Jacqueline Praxedes de Almeida

Introdução

No âmbito do modo de produção capitalista, o trabalho configura-se como dimensão estruturante das relações sociais, ultrapassando a condição de atividade econômica para atuar como categoria que organiza a produção, expressa as desigualdades e materializa-se nas formas de apropriação e organização do espaço geográfico. Na perspectiva marxista, o capitalismo não apenas se baseia na exploração da força de trabalho para produzir valor, mas também organiza a sociedade em classes antagônicas, cuja repartição desigual de bens e direitos manifesta-se no cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras. Nesse contexto, a formalização das relações de trabalho, historicamente consolidada por meio de legislações como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) no Brasil, representa um avanço nas garantias sociais e econômicas, assegurando direitos como férias, 13º salário, proteção contra demissões arbitrárias, dentre outros.

Entretanto, nas últimas décadas, tem-se observado uma crescente tendência de desvalorização dos sindicatos e da própria CLT, especialmente entre crianças e adolescentes expostos às dinâmicas das redes sociais e às narrativas do empreendedorismo individual. Essa tendência encontra eco em memes e opiniões juvenis difundidas nas redes, configurando-se como um desafio

legítimo para a compreensão do mundo do trabalho. Tal forma de pensar contribui para esvaziar a dimensão histórica das lutas trabalhistas, ao mesmo tempo em que atende, direta ou indiretamente, aos interesses de fortalecimento de uma racionalidade neoliberal ancorada nos pressupostos do capitalismo contemporâneo, fragilizando direitos coletivos e enfraquecendo a organização sindical. Segundo João e Ribeiro (2023, p. 44), essa reflexão suscita:

a necessidade de um repensar no campo do direito coletivo do trabalho, que, diante da atual fragilização do espírito de fraternidade e solidariedade, com um aumento da individualização das relações, carece de ser revista, não apenas para se adequar ao sistema democrático – [...] [que] muitas vezes se aproxima de modelos corporativistas e submetidos a aprovações e regramentos estatais – mas que, neste momento histórico se desvia do pensar plural, cabendo ao Estado o papel de fomentador de debates sobre o coletivo, por meio de políticas públicas que assim o estimulem.

Nesse contexto, o ensino de Geografia na escola torna-se fundamental para a compreensão das relações socioeconômicas e do funcionamento dos setores produtivos, além de possibilitar uma leitura crítica das condições de vida e de trabalho. Dessa forma, a educação geográfica pode contribuir para a formação de uma consciência de classe ao evidenciar situações de exploração e ressaltar a importância da ação coletiva na defesa de direitos. Como destacam Ritzel e Coelho (2023), a proteção social trabalhista garantida pela CLT não pode ser vista como algo ultrapassado; ela representa um instrumento essencial de direitos na organização das relações de trabalho contemporâneas. Assim, compreender o trabalho e seus direitos no contexto das dinâmicas socioeconômicas torna-se passo indispensável para ampliar a leitura da realidade social, reforçando o papel do ensino de Geografia na formação dos estudantes e na construção da consciência de classe.

O presente estudo tem como objetivo principal analisar como o ensino de Geografia no Ensino Fundamental pode contribuir para a formação da consciência de classe dos estudantes, por meio da

compreensão do mundo do trabalho, das desigualdades socioeconômicas e das relações entre educação, espaço e direitos, a partir da experiência pedagógica desenvolvida no projeto “Quem sou eu na fila do pão?”. Para alcançar esse objetivo, este capítulo está organizado em três seções principais.

Na primeira, apresenta-se uma análise dos setores da economia e do mundo do trabalho na perspectiva geográfica, com destaque para a divisão entre formal e informal e suas implicações na vida dos trabalhadores. Em seguida, a segunda seção discute o papel da educação, da escola e do ensino de Geografia na promoção da consciência de classe, articulando as contribuições teóricas de Freire (1989; 1996) e Saviani (2008) à prática pedagógica. Por fim, a terceira parte descreve o projeto “Quem sou Eu na Fila do Pão?”, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), detalhando sua concepção, desenvolvimento e articulação com os conteúdos curriculares, bem como os resultados de sua implementação com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola-campo do PIBID Geografia.

1 Setores da Economia e o Mundo do Trabalho na Perspectiva da Geografia

A economia de um país pode ser compreendida a partir da divisão em três setores fundamentais: primário, secundário e terciário. Essa classificação, amplamente utilizada na ciência geográfica, permite analisar a organização das atividades produtivas com base no tipo de recurso explorado e na natureza do trabalho realizado. Segundo Moraes (2008), a divisão da economia em setores produtivos auxilia na compreensão da estrutura econômica e nas inter-relações entre as atividades desenvolvidas em uma sociedade. Santos (1996) reforça que a divisão territorial do trabalho e a especialização de regiões em determinadas atividades estão intimamente ligadas à estrutura dos setores

econômicos e às técnicas utilizadas em cada um deles. Dessa forma, o espaço geográfico é constituído pelas diversas formas de organização resultantes da divisão social do trabalho.

Para compreender a dinâmica produtiva de uma sociedade e a forma como suas atividades econômicas se articulam no espaço, é essencial distinguir os diferentes setores da economia. Segundo Almeida, Santos e Almeida (2013, p. 150):

o setor primário abrange a agricultura [...], a pecuária, a caça, a pesca, bem como a extração de minerais e de madeira, ou seja, todas as atividades de exploração direta dos recursos naturais de origem vegetal, animal e mineral, não implicando em uma agregação de valor via industrialização. O setor secundário [...] compreende todas as atividades de transformação de bens e divide-se em três subsetores: a indústria da construção civil, a indústria de serviços públicos [...] e a indústria manufatureira. O setor terciário [...] se refere a todas as demais atividades econômicas que se caracterizam por não produzirem bens materiais e sim prestarem serviços.

Essa distinção contribui para uma análise mais precisa das funções desempenhadas por cada segmento na organização territorial do trabalho. Assim, dividido em formal e informal, “o mercado de trabalho é constituído por organizações e pessoas que se dispõem a oferecer o seu trabalho em troca de recompensas e ou remunerações” (Stefano *et al.*, 2020, p. 30). O mercado de trabalho formal seria aquele em que há um contrato estabelecido entre o indivíduo e o empregador, seguindo as regras da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Já o mercado de trabalho informal não oferece contrato ou registro em carteira, tampouco a proteção garantida pela CLT.

Essa complexa rede de relações que envolve o trabalho revela não apenas sua dimensão técnica e social, mas também sua centralidade na reprodução da vida no sistema capitalista. Para Stefano *et al.* (2020), no modo de produção capitalista contemporâneo, ter um trabalho ou uma ocupação em troca de renda pode significar ter condições de sobrevivência, isto é, de comprar comida, vestuário e garantir moradia. Neste sentido, “as

pessoas que não conseguem uma colocação no mercado de trabalho acabam sendo marginalizadas pela sociedade” (Stefano *et al.*, 2020, p. 30). Nesse contexto, o trabalho é mais do que uma ocupação, é uma necessidade vital.

Segundo Oliveira (2007, p. 20), “o processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção tem necessariamente que ser entendido no seio das realidades históricas concretas, ou seja, no seio da formação econômico-social capitalista”.

Nesse contexto, vale ressaltar a expropriação capitalista como um processo pelo qual os trabalhadores, especialmente os camponeses, são removidos de seus meios de produção — geralmente por imposições legais ou políticas — para que essas propriedades sejam apropriadas pelo capital privado. Esse movimento foi essencial para a formação do capitalismo ao forçar grande parte da população a vender sua força de trabalho nas cidades e fábricas.

Apesar de a expropriação capitalista ter se consolidado historicamente com a retirada violenta de camponeses de suas terras na Europa, ela não é um processo superado; na atualidade, apenas mudou de forma. Segundo Fontes (2010, p. 45), “as expropriações constituem um processo permanente, condição da constituição e expansão da base social capitalista e que, longe de se estabilizar, aprofunda-se e generaliza-se com a expansão capitalista”. Por vezes, tornou-se mais sofisticada, operando frequentemente por meios legais, institucionais ou até naturalizados socialmente. Embora menos visível que no passado, esse processo continua sendo um mecanismo central para a manutenção e expansão do sistema.

Essa expropriação moderna, segundo Sassen (2016), pode ser observada em diversas dimensões sociais. Uma delas é a retirada de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais de seus territórios, seja para a construção de grandes obras, para a expansão da mineração e do agronegócio ou a especulação fundiária. Embora frequentemente amparadas por leis, essas ações

implicam perda de territórios, modos de vida e direitos coletivos. Nessa concepção, Menezes *et al.* (2022, p. 14) afirmam:

Embora o capitalismo global tente colonizar todas as esferas da vida e esvaziar o espaço público, diversos movimentos sociais e novas formas de resistência emergem na cena internacional. No centro das reivindicações desses movimentos antissistêmicos está a luta contra as desigualdades. Nas duas últimas décadas, movimentos de trabalhadores do campo, dos sem-teto, movimentos ambientais, povos indígenas, movimentos contra as políticas neoliberais, entre outros, emergem na América Latina e em outras partes do Sul Global.

De maneira geral, o aumento da exploração da força de trabalho no Brasil vem acompanhado por uma série de medidas que fragilizam ainda mais as condições de vida dos trabalhadores. Entre elas estão a redução dos salários, a perda de direitos trabalhistas, a privatização ou restrição de políticas sociais, o aumento da idade mínima para aposentadoria e a elevação de tributos que penalizam proporcionalmente os mais pobres. “No contexto mundial, mas especialmente no Brasil, o aumento da exploração do trabalho tem sido um dos fatores acionados como tentativa de revigorar e estabilizar a acumulação capitalista, marcada pelo desemprego estrutural” (Neves, 2022, p. 4).

Diante desse cenário de aprofundamento das desigualdades e de precarização das condições de vida, reafirma-se a força da mobilização coletiva frente à lógica excludente do capital. Assim, torna-se essencial a construção de uma consciência de classe capaz de enfrentar a exploração do trabalho e os mecanismos de opressão estruturais.

Essa compreensão crítica da realidade e da própria posição social do trabalhador encontra base teórica na formulação marxista da consciência de classe, integrada ao processo tridimensional proposto por Marx, que articula classe social, consciência de classe e luta de classes. Embora relativamente independentes, esses três elementos estão estreitamente conectados, pois a existência de um depende e fortalece a presença do outro (Macedo; Lopes, 2016).

A consciência de classe, por sua vez, é essencial para a preservação dos direitos sociais conquistados historicamente pela classe trabalhadora, refletindo a luta por melhores condições e dignidade no trabalho. Como destacam Macedo e Lopes (2016, p. 1), “[...] não há luta de classe sem consciência de classe, sem a consciência do indivíduo sobre os processos de produção, sobre as relações sociais e políticas, que determinam o equilíbrio da democracia.”

Nesse contexto, tal consciência é fundamental para enfrentar os desafios atuais e defender os avanços conquistados. Assim, a educação é um instrumento essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, que permite aos trabalhadores reconhecerem suas condições de exploração e se organizarem em defesa de seus direitos, configurando-se como elemento estratégico na construção e fortalecimento da consciência de classe, potencializando a mobilização social contra as desigualdades.

2 O Papel da Educação, da Escola e do Ensino de Geografia para a Promoção da Consciência de Classe

A educação escolar exerce papel fundamental na formação do sujeito político e na construção da consciência de classe, sobretudo em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais. Para Freire (1996), o ato de educar vai além da transmissão de conteúdos: trata-se de desenvolver no educando a capacidade crítica de compreender e transformar o mundo que o cerca. Nesse sentido, o autor afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 10). Ou seja, a escola deve proporcionar ao sujeito uma leitura crítica da realidade, despertando sua consciência política e seu papel como agente de transformação social.

A escola, enquanto espaço social e político, tem papel central na formação do sujeito crítico. Dessa forma, a educação geográfica não deve ser vista apenas como instrumento técnico de reprodução

de conteúdo, mas como prática de liberdade, como defendeu Freire (1996). Para ele, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Portanto, é preciso compreender que o processo educativo é também um ato político e deve contribuir para a construção da consciência de classe dos educandos.

Nesse contexto, o Ensino de Geografia assume um papel estratégico ao tratar das relações espaciais e das dinâmicas socioeconômicas, permitindo o desvelar das desigualdades estruturais que marcam a realidade dos alunos. É a partir da leitura crítica do espaço que se torna possível compreender o mundo do trabalho, os setores da economia, a concentração de renda, as injustiças sociais, dentre outros temas. A leitura crítica é aquela permeada pelos significados que o leitor estabelece a partir da leitura do mundo, que colaboraram com a construção do seu mundo interior; ou seja, ultrapassa a mera reprodução e realiza a compreensão e ressignificação dos textos lidos (Cavéquia; Guilherme; Rezende, 2010).

Essa perspectiva dialoga diretamente com a análise de Saviani (2008) sobre a relação entre educação e estrutura social. O autor argumenta que a escola deve assegurar às camadas populares o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, uma vez que “se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores” (Saviani, 2008, p. 45). Assim, o desenvolvimento da leitura crítica, associado à apropriação do saber, constitui ferramenta essencial na luta contra a exclusão e na construção da consciência social.

Reforça-se, portanto, o entendimento de que o papel da escola não se limita à instrução formal, mas se estende à formação crítica dos sujeitos, fortalecendo a consciência de classe e o protagonismo político das camadas populares. Ao proporcionar uma educação comprometida com a transformação social, a escola contribui para o enfrentamento das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais democrática.

No entanto, apesar dessa potencialidade transformadora da educação, o discurso presente nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), muitas vezes esvazia os temas do trabalho e dos setores produtivos de seu caráter político. Nesse cenário, o ensino de Geografia precisa ir além desses limites, questionando tais narrativas e promovendo um olhar mais atento às condições materiais de vida dos jovens da classe trabalhadora.

Promover a consciência de classe nas aulas de Geografia é uma escolha política que exige do educador sensibilidade, escuta atenta e compromisso com a transformação social. Essa prática implica reconhecer que o espaço vivido pelos estudantes não é neutro, mas atravessado por marcas de exploração, exclusão e resistência. Ao incentivar uma leitura crítica desses territórios e das experiências que os compõem, o ensino de Geografia torna-se um instrumento de libertação e empoderamento.

3 A Promoção de uma Consciência de Classe no Ensino Fundamental: um projeto do PIBID Geografia.

3.1 Planejando o projeto “Quem sou Eu na Fila do Pão?”

O projeto “Quem sou Eu na Fila do Pão?” foi idealizado a partir dos encontros semanais dos Pibidianos com a supervisora e a coordenadora do PIBID. A proposta surgiu diante do crescente discurso — veiculado principalmente nas mídias sociais, sobre a rejeição do trabalho com vínculo CLT por parte dos jovens. Esse tipo de emprego, muitas vezes, é retratado como algo negativo ou como uma atividade que gera baixa remuneração, o que contribui para a desvalorização dessa forma de inserção no mercado. O projeto foi desenvolvido com 35 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta teve como eixo central a reflexão crítica sobre o mundo do trabalho, os direitos trabalhistas e a consciência de classe, tomando como ponto central a realidade dos estudantes e suas vivências cotidianas.

A abordagem pedagógica fundamentou-se em práticas dialógicas e participativas, que buscam valorizar o protagonismo discente e a construção coletiva do conhecimento. Para isso, foram utilizadas rodas de conversa, análise de memes e músicas. O desenvolvimento do projeto ocorreu ao longo de cinco semanas, entre os meses de agosto e setembro de 2025. Cada etapa buscou articular conceitos trabalhados na disciplina de Geografia ao cotidiano dos alunos, promovendo reflexões críticas sobre os temas abordados.

Na primeira semana, como recurso provocador, utilizou-se a expressão popular “Quem sou eu na fila do pão?”, amplamente conhecida entre os jovens para gerar identificação e engajamento. A frase foi problematizada por meio da análise de memes, convidando os estudantes a refletirem sobre o seu significado e sobre o lugar que ocupam na sociedade. Os alunos foram questionados sobre o entendimento da expressão, se já haviam ouvido em casa, nas redes sociais ou entre amigos, e em quais situações ela costumava ser utilizada. A partir dessas falas, o diálogo foi conduzido para relacionar o tema à desigualdade social e às diferentes posições que os indivíduos assumem nas estruturas de classes. O objetivo foi promover a reflexão crítica sobre as relações de trabalho, os direitos e deveres garantidos pela CLT, a exploração no sistema capitalista e as desigualdades sociais, estabelecendo uma ponte entre as experiências cotidianas dos estudantes e os conteúdos da Geografia.

O projeto articulou-se aos conteúdos das aulas de Geografia, sobretudo aqueles relacionados às relações de produção, divisão social do trabalho e organização do espaço geográfico a partir das dinâmicas econômicas. Dessa forma, a finalidade foi ressignificar o conteúdo formal da disciplina a partir do olhar e da realidade dos próprios estudantes, buscando promover o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã.

Na segunda semana, realizou-se a análise da música “Sou Camêlô”, de Edson Gomes, como recurso pedagógico para

estimular a reflexão crítica sobre o mundo do trabalho. Segundo Lima *et al.* (2024, p. 216):

[...] a utilização da música, no ensino de Geografia, deve ser utilizada como forma de ajudar na compreensão e na reflexão dos conteúdos mediados em sala de aula, podendo ser utilizada como um recurso pedagógico capaz de estimular a criticidade e o debate entre os alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

A escolha da música foi norteadada pela intenção de discutir a realidade do trabalhador informal e os impactos sociais e econômicos decorrentes da ausência de direitos garantidos pela CLT. Para orientar a atividade, elaborou-se um roteiro de análise, com perguntas norteadoras: O que a letra da música denuncia? Quais dificuldades o artista retrata sobre a vida do camelô? Como essa realidade se relaciona com o trabalho informal e com a desigualdade social? Que sentimentos o trabalhador expressa ao longo da música?

Durante a escuta, provocou-se uma discussão coletiva, na qual os alunos foram incentivados a relacionar os versos da canção com situações vivenciadas em seu cotidiano ou observadas em suas comunidades, reconhecendo a presença do trabalho informal em diferentes contextos. A partir dessas percepções, o grupo foi conduzido a refletir sobre como o discurso neoliberal tende a naturalizar a precarização do trabalho e a enfraquecer a valorização dos direitos trabalhistas. O intuito da ação foi possibilitar uma reflexão crítica sobre as consequências da falta de garantias legais, com base nas experiências vividas por pessoas próximas aos estudantes.

Na terceira e quarta semana, os alunos foram organizados em grupos para a criação de cartazes, cada grupo ilustrando um direito trabalhista assegurado pela CLT: Salário-Mínimo, Férias Remuneradas, 13º Salário, FGTS, Licença-Maternidade/Paternidade, Seguro-Desemprego. Para a sua elaboração, utilizaram-se materiais acessíveis, como cartolinas, revistas para recorte, jornais, canetinhas, lápis de cor, pincéis, tesouras e cola,

além de imagens impressas que serviriam de inspiração visual. A atividade estimulou a compreensão crítica dos direitos formais, diferenciando-os das condições do trabalho informal, e promoveu o trabalho em grupo e a criatividade.

Na quinta semana, realizou-se a culminância do projeto por meio da criação de um painel coletivo. Para a sua elaboração, utilizaram-se cartolinas, papel pardo, revistas, jornais e imagens selecionadas pelos próprios alunos.

A turma sintetizou os dados mais relevantes discutidos nas etapas anteriores, concretizando os conceitos abordados. O painel, com 1,5 m de largura por 1 m de altura, teve por base o mapa político do Brasil, escolhido por representar a divisão territorial e a localização das principais regiões onde as relações de trabalho e as desigualdades sociais se manifestam distintamente. A partir dessa base, o painel foi construído integradamente, convertendo conteúdos em formatos visuais como gráficos, palavras-chave, ilustrações e frases marcantes, materializando o aprendizado construído ao longo do projeto.

3.2 Desenvolvendo o projeto “Quem sou Eu na Fila do Pão?” nas aulas de Geografia

Na primeira semana, a execução do projeto teve início com a aplicação prática do recurso provocador idealizado no planejamento: a expressão popular “Quem sou eu na fila do pão?”. Ao introduzir os conceitos de trabalho, economia e classes sociais, os estudantes foram questionados sobre o significado dessa frase em seus cotidianos. A partir desse gatilho, apresentaram-se memes que circulam na internet satirizando a CLT, ação que gerou engajamento imediato dos discentes. Durante a discussão, surgiram interpretações diversas, como a ideia de que a pessoa que trabalha no regime CLT “não tem importância” ou “não é valorizada”, possibilitando ao grupo compreender que a expressão, apesar de dita de forma descontraída, reflete a construção de um imaginário social que desqualifica o trabalho

formal. Esse momento foi fundamental para explicitar que o neoliberalismo atua de maneira ampla, influenciando não apenas a esfera econômica, mas também as percepções sociais e culturais sobre o trabalho.

A análise desses materiais evidenciou que tais discursos não são desprezíveis ou meramente humorísticos; eles fazem parte da construção de uma narrativa do receituário neoliberal, que busca deslegitimar o trabalho formal, naturalizar a precarização e incentivar os trabalhadores a recorrerem à informalidade.

A partir desse aprofundamento, fez-se um paralelo com a situação concreta da própria escola, caracterizada por condições precárias e falta de estrutura, como salas sem ventilação adequada e escassez de materiais. Evidenciou-se que essa mesma lógica neoliberal que desvaloriza os direitos trabalhistas também precariza a educação pública, fragilizando a formação emancipadora da juventude e da classe trabalhadora. Como ressaltou um dos pibidianos, trata-se de uma estratégia que, ao invés de preparar sujeitos críticos, busca consolidar uma educação que produza mão de obra barata, acrítica e politicamente alienada. A reação dos estudantes foi de surpresa, mas também de identificação. Um deles comentou: *“É verdade, a gente sente essa falta na escola todo dia”*; e outra completou: *“Se não tem estrutura, como é que querem que a gente aprenda de verdade?”*. As falas revelam que a precarização educacional não é uma discussão abstrata, mas uma experiência cotidiana que afeta diretamente seus processos de aprendizagem. Ao reconhecerem que a falta de estrutura compromete o “aprender de verdade”, os alunos evidenciam que a escola pública, quando negligenciada, limita suas possibilidades de desenvolvimento e autonomia.

Na segunda semana, foi realizada a revisão dos conteúdos anteriores e, em seguida, a escuta coletiva e análise crítica da música “Sou Camelô”, de Edson Gomes. Vale salientar que, como a escola não dispunha de um sistema de som fixo, a audição foi feita por meio de um celular conectado a uma caixa de som portátil

(Bluetooth). Esse recurso garantiu o volume necessário para que todos realizassem a análise crítica da letra e do ritmo.

Sobre o uso da música nas aulas de Geografia, Lima *et al.* (2024, p. 215) também afirmam que:

As letras das músicas, com críticas sociais, possibilitam, quando utilizadas com fins didáticos em sala de aula, fazer uma reflexão do cotidiano e, nesse processo, também ajudar na compreensão, apropriação e aplicação dos conteúdos geográficos estudados no contexto do cotidiano dos alunos, seja em nível local, comunidade/bairro, ou em contextos mais amplos, cidade, país e mundo.

Nesse sentido, a escolha da obra se mostrou acertada, uma vez que pertencia ao repertório cultural próximo aos alunos, bem como à realidade vivida por eles, facilitando a identificação. Durante a audição, os estudantes se mostraram atentos, e muitos acompanharam a letra com entusiasmo através de um material impresso pelos pibidianos (Figura 1).

Com o uso do roteiro previamente elaborado, estimulou-se uma discussão; nesse processo, um dos alunos comentou: *“Essa música fala da realidade que a gente vê todo dia.”* Outro acrescentou: *“Trabalhar sem direito é viver sem segurança”*. Como já observam Lima *et al.* (2024, p. 215), as falas dos estudantes evidenciaram não apenas identificação, mas um processo de leitura crítica do mundo, no qual conseguiram relacionar a precarização do trabalho à ausência das garantias asseguradas pela CLT. Os comentários mostraram que a atividade propiciou percepções sobre injustiça social, vulnerabilidade e desigualdade laboral. Esse momento exemplifica o que Freire (1996) denomina de prática educativa vinculada à realidade concreta dos educandos, no qual o conteúdo dialoga com suas vivências e potencializa a consciência crítica.

Na terceira e quarta semana, os encontros foram dedicados à elaboração de cartazes em grupos (Figura 2), cada qual representando um direito trabalhista garantido pela CLT. Os trabalhos traziam frases, ilustrações e colagens que materializavam visualmente a importância de direitos como férias remuneradas,

13º salário e seguro-desemprego. A socialização permitiu que os grupos explicassem suas escolhas e relacionassem os direitos ao seu cotidiano. Um aluno observou: *“Se não tivesse férias, ninguém aguentaria trabalhar tanto tempo seguido.”* Nota-se que o estudante relaciona o direito às férias à saúde física e mental, reconhecendo-o como uma proteção essencial. Uma aluna completou: *“O 13º faz diferença porque é quando as famílias conseguem comprar mais coisas no fim do ano”*. Nesse contexto a aluna demonstra compreender o 13º salário como complemento de renda que impacta diretamente o consumo, o orçamento familiar e a dignidade das famílias. A produção de cartazes favoreceu o incentivo à criatividade e à expressão do conteúdo de forma autoral, permitindo que os estudantes transformassem conceitos abstratos em linguagem visual, exercício que exige compreensão e reflexão crítica.

Figura 1 - Audição e análise da música Sou Camelô, de Edson Gomes.



Fonte: Acervo do PIBID Geografia (2025).

Figura 2 - Elaboração de cartaz em grupos. Cada grupo representando um direito.



Fonte: Acervo do PIBID Geografia (2025).

A culminância do projeto ocorreu na quinta semana, com a construção coletiva de um painel temático em formato do mapa do Brasil (Figura 3), que reuniu de maneira integrada as aprendizagens e reflexões desenvolvidas ao longo das etapas anteriores. A atividade, realizada colaborativamente, funcionou como um momento de síntese do processo formativo, permitindo

que os estudantes reorganizassem visualmente os principais conceitos estudados.

Durante a produção, a seleção cuidadosa das informações e a organização coerente das ideias inseridas no mapa. O painel evidenciou não apenas a compreensão dos direitos trabalhistas, mas também a capacidade dos discentes em relacioná-los ao contexto mais amplo da sociedade brasileira. Posteriormente, o trabalho produzido pelos alunos foi exposto na parede da entrada da escola, (Figura 4), para socializar com a comunidade os conhecimentos construídos no decorrer do projeto.

Figura 3 – Produção coletiva do Painel.



Fonte: Acervo do PIBID Geografia (2025).

Figura 4 – Painel socializado para a comunidade escolar.



Fonte: Acervo do PIBID Geografia (2025).

O conjunto das atividades demonstrou que o projeto possibilitou não apenas a apropriação de conceitos geográficos, mas também a construção de um olhar crítico sobre as condições de trabalho e a importância dos direitos sociais. A articulação entre conteúdos escolares e vivências cotidianas permitiu que os estudantes se reconhecessem como sujeitos históricos, inseridos nas contradições do mundo do trabalho.

4 Considerações Finais

No modo de produção capitalista, o trabalho é a categoria central que organiza o espaço e materializa as desigualdades sociais. No Brasil, a desvalorização de garantias históricas, como a CLT, é impulsionada por uma racionalidade neoliberal que atinge especialmente os jovens, tornando urgente o debate sobre a consciência de classe para enfrentar a fragmentação dos direitos coletivos.

A divisão entre o trabalho formal e o informal não é apenas técnica, mas reflete processos históricos de expropriação e exploração. Sendo assim, compreender a dinâmica dos setores primário, secundário e terciário, sob a ótica da Geografia, possibilita aos alunos desvelar como a precarização do trabalho e a ausência de contratos formais marginalizam o trabalhador, tornando a luta por direitos uma necessidade vital para a sobrevivência e dignidade.

Com o desenvolvimento do projeto, evidenciou-se que o papel da educação e do ensino de Geografia é estratégico para transformar a “leitura do mundo” em uma prática de liberdade e transformação social por assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado, contribuindo para a realização da análise crítica do espaço vivido. Assim, a escola pública cumpre sua função política de instrumentalizar as camadas populares contra a alienação, permitindo que os estudantes reconheçam as marcas de exploração e resistência em seus próprios territórios.

Os resultados da implementação do projeto “Quem sou eu na fila do pão?” demonstraram que o uso de metodologias ativas – como memes, músicas e produções coletivas – possibilita aos discentes um aprendizado mais significativo, mediado pela identificação e pela associação com o cotidiano. A experiência pedagógica resultou em uma visão mais crítica sobre o mercado de trabalho, consolidando a percepção de que a proteção social da CLT é essencial para a saúde e dignidade das famílias,

contribuindo efetivamente na construção de uma consciência de classe a partir da Educação Básica.

Referências

ALMEIDA, Alexandre Nascimento de; SANTOS, João Carlos Garzel Leodoro da; ALMEIDA, Humberto. Importância dos setores primário, secundário e terciário para o desenvolvimento sustentável. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v. 9, n. 1, p. 146–162, jan./mar. 2013.

CAVÉQUIA, Márcia Aparecida Paganini; GUILHERME, Maria Aline; REZENDE, Lucineia Aparecida. Formação do leitor: criticidade e autonomia. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 10, n. 3, p. 299-306, set./dez. 2010.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010. Disponível em: https://resistir.info/livros/brasil_capital_imperialismo.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 13 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. Disponível em: <https://melhorespraticas.uff.br/wp-content/uploads/sites/17/2024/03/A-importancia-do-ato-de-ler-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

JOÃO, Paulo Sérgio; RIBEIRO, Mario Luiz. CLT: os desafios pós-80 anos. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, São Paulo, v.

89, n. 1, p. 31-45, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/217894>. Acesso em 6 jan. 2026.

LIMA, Everaldo Sales de. O capitalismo nas aulas de geografia no ensino médio: uma proposta do uso da música como recurso didático. In: CALAZANS, Denis Rocha *et al.* (org.). **PIBID e PRP Geografia e a formação docente: Memórias, Investigações e Práxis Pedagógica**. Curitiba: CRV, 2024, p. 211-230. Disponível em: <https://loja.editoracrv.com.br/produtos/pibid-e-prp-geografia-e-a-formacao-docente-memorias-investigacoes-e-praxis-pedagogica/?srsltid=AfmBOopz1FGyvyZuO3alY8x7jesksRHjBoVDfWWW0RG8Kzbym2OIGQ> A. Acesso em 3 mai. 2026.

MACEDO, Tatiane Alves; LOPES, Mateus. A importância da consciência de classe na consolidação do Estado Democrático de Direito. In: I Colóquio estadual de pesquisa multidisciplinar, 1., 2016, Mineiros, GO. **Anais [...]**. Mineiros. UNIFIMES – Centro Universitário de Mineiros, 2016. Disponível em: https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/pt_BR/article/view/53/222. Acesso em: 12 jan. 2026.

MENEZES, Roberto Goulart; VASCONCELOS, Patrícia Mara Cabral de; SCOTELARO, Marina; MELLO, Rafael Alexandre. Desigualdade, expulsões e resistências sociais: pensando o local e o global. **Caderno CRH**, Salvador, v. 35, p. 1–17, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/ccrh.v35i0.48419>. Acesso em: 3 jun. 2025.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Território e história no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2008.

NEVES, Daniela. A exploração do trabalho no Brasil contemporâneo. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 11–21, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/RyBwcJVRVXSBzhfyd9hz9Xf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2025.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH/USP, 2007.

Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dg/gesp>.

Acesso em: 08 jul. 2025.

RITZEL, Guilherme Sebalhos; COELHO, Paulo Vinícius Nascimento. História do direito do trabalho no Brasil e a formação da CLT: perspectivas para o espaço laboral contemporâneo.

Revista do Tribunal Superior do Trabalho, v. 89, n. 4, p. 21-38, out./dez. 2023. Disponível em:

<https://hdl.handle.net/20.500.12178/230135>. Acesso em: 6 jan. 2026.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação e política**. Campinas: Autores Associados, 2008.

STEFANO, Simone; ROSA, Flávia; BERNARDIM, Marília; LARA, Leonardo; GOMES, Júlio. Mercado de Trabalho: Análise da Produção Científica Internacional. **International Journal of Professional Business Review**, v. 5, n. 1, 2020. Disponível em:

<https://openacessojs.com/JBReview/article/view/122>. Acesso em: 09 jun. 2025.

FAST FASHION E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Esther Silva Batista
Maria Vitória Andrade Lino
Juliana Farias de Araújo
Jacqueline Praxedes de Almeida

Introdução

A crise ambiental contemporânea tornou-se um dos principais desafios enfrentados pela humanidade, exigindo reflexões profundas sobre os padrões de produção, consumo e descarte que caracterizam a sociedade atual. Os impactos negativos causados pelo modelo de desenvolvimento vigente, a partir do consumo acelerado e da exploração intensiva dos recursos naturais, colocam em risco a biodiversidade, o equilíbrio climático e a qualidade de vida da população (Dias, 2023).

Dentre os fatores que contribuem para esse cenário de degradação, o consumo desenfreado se destaca como um dos principais vetores. Alimentado pela lógica capitalista e pelo apelo constante da publicidade, o consumismo transformou-se em traço marcante da cultura contemporânea, promovendo a substituição rápida de bens, a geração excessiva de resíduos e o uso insustentável de recursos (Tavares, 2022). A indústria da moda, especialmente sob o modelo *Fast Fashion*, exemplifica com clareza esse processo. Ao incentivar a compra frequente de vestuários produzidos de forma acelerada e com baixo custo, esse modelo intensifica problemas ambientais e sociais, desde a poluição das águas até a precarização das condições de trabalho (Arrosi, 2022).

Nesse contexto, a Educação Ambiental emerge como ferramenta essencial para promover a consciência crítica e a mudança de comportamentos. Conforme apontado por Marcatto (2002), a Educação Ambiental visa formar indivíduos comprometidos com a preservação, capazes de agir de forma ética e responsável em prol da sustentabilidade. No ambiente escolar, essa abordagem ganha ainda mais relevância por contribuir para a formação cidadã desde os anos iniciais de escolarização.

O ensino da Geografia na Educação Básica apresenta, nesse sentido, um papel estratégico. Ao abordar as relações entre sociedade e natureza, a disciplina possibilita aos estudantes compreender as dinâmicas territoriais, os impactos das atividades humanas sobre o meio ambiente e a necessidade de adotar práticas sustentáveis (Dias, 2023). A Geografia também estimula a leitura crítica do espaço e das desigualdades socioambientais, formando sujeitos aptos a intervir de forma transformadora na realidade.

Diante do exposto, o presente capítulo tem como objetivo apresentar uma Sequência Didática elaborada por bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e pela supervisão de uma escola parceira do núcleo de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus Maceió*, durante o ciclo 2024-2026. A presente proposta relaciona o modelo de produção *Fast Fashion* com a Educação Ambiental (EA), buscando promover, por meio do ensino da Geografia, a conscientização sobre os impactos da moda e a importância do consumo consciente e da sustentabilidade, articulando teoria e prática para fomentar reflexões críticas sobre essas consequências ambientais.

1 *Fast Fashion* e a Sociedade do Consumo

A moda vai muito além do simples ato de se vestir. Ela é uma manifestação viva do espírito do tempo, um espelho das mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas que marcam cada época (Arrosi, 2022). Mais do que uma necessidade prática, o modo como

nos vestimos expressa quem somos, o que sentimos e onde queremos estar. É uma forma silenciosa, mas poderosa, de comunicação, que transmite identidade, pertencimento, rebeldia, *status* e até mesmo sonhos (Maia, 2015). Desde os tempos antigos, a moda surgiu como uma marca de distinção, inicialmente restrita às elites, que utilizavam o vestuário para afirmar poder e posição social. Com o tempo, tornou-se mais acessível, mas ainda carrega nuances de exclusão e inclusão. Seja pela marca, pelo estilo ou pelo acesso, a moda continua funcionando dentro de uma lógica hierárquica, como mostram teorias clássicas como o *trickle-down* (de cima para baixo), *trickle-up* (de baixo para cima) e *trickle-across* (difusão horizontal entre grupos) (Brovedan; Marques, 2019).

A moda é também uma manifestação cultural profundamente enraizada em um cenário globalizado. Suas tendências costumam nascer em centros considerados hegemônicos, como Paris, Milão, Nova York ou Londres, e, a partir daí, ganham o mundo (Brovedan; Marques, 2019). Com a globalização, esse processo se tornou ainda mais rápido e intenso. Meios de comunicação, avanços no transporte e, principalmente, as redes sociais encurtaram as distâncias entre criadores, marcas e consumidores (Sociedade [...], 2022). Uma nova coleção lançada em uma passarela europeia pode, em questão de horas, ser compartilhada no Instagram por pessoas de diferentes culturas e continentes (Brovedan; Marques, 2019). Esse fluxo constante transforma a moda em algo quase instantâneo, impulsionando um ciclo de consumo que frequentemente privilegia o novo em detrimento do durável. Ao mesmo tempo, abre espaço para que vozes periféricas criem suas próprias narrativas estéticas, ainda que exista um longo caminho para terem o mesmo peso e visibilidade dos grandes polos (Maia, 2015).

Vivemos em uma sociedade que respira consumo. A cada dia, somos bombardeados por estímulos que nos incentivam a desejar mais e trocar o que ainda funciona por algo “novo” (Arrosi, 2022). Esse ciclo é alimentado por estratégias sofisticadas de *marketing* e pela obsolescência programada — prática na qual produtos são projetados e fabricados com uma vida útil limitada, forçando os

consumidores a substituí-los precocemente. Nesse contexto, a moda ocupa um papel central. Como afirmou Santos (2000, p. 49) e corroborou Barbosa (2019), a moda é uma verdadeira “manivela do consumo”, um mecanismo que impulsiona a aquisição constante de novos produtos, sugerindo transformações que, na prática, pouco alteram a realidade das pessoas.

A cada estação, novas tendências são lançadas, reforçando a sensação de que estar “atualizado” é uma obrigação. Assim, a moda, que poderia ser uma forma libertadora de expressão, acaba sendo frequentemente cooptada por uma lógica de mercado que privilegia o lucro em detrimento da autenticidade, da sustentabilidade e da consciência social (Tavares, 2022).

Nesse cenário, o termo “moda fóssil” surge como crítica a um modelo de produção baseado no uso intensivo de fibras sintéticas derivadas do petróleo, como o poliéster, amplamente utilizado pela indústria da *Fast Fashion* (Tavares, 2022). Atualmente, cerca de 60% das peças são feitas com materiais provenientes de combustíveis fósseis, e a estimativa é que esse número chegue a 75% até 2030. Durante a lavagem, microplásticos são liberados e acabam nos oceanos. O descarte acelerado dessas roupas também sobrecarrega os aterros sanitários. A moda fóssil simboliza um sistema que esgota recursos naturais, polui o planeta e ignora as consequências socioambientais de suas práticas (Tavares, 2022). Repensar o que vestimos, como consumimos e quais marcas apoiamos se tornou uma forma concreta de resistência a esse modelo.

O *Fast Fashion* é mais do que um modelo de negócios. É um retrato fiel da sociedade de consumo. Baseado na produção acelerada, barata e contínua de novas coleções, esse sistema foi criado para manter os consumidores em movimento, sempre desejando a próxima tendência (Tavares, 2022). Para sustentar esse ritmo, os preços são mantidos artificialmente baixos, e a qualidade das peças, por sua vez, muitas vezes é sacrificada. A durabilidade se torna secundária, pois a lógica do sistema exige que o produto seja substituído o mais rápido possível. Por trás das vitrines atraentes e dos preços acessíveis, existe um sistema que depende

da precarização do trabalho em países de mão de obra barata. Costureiras, em sua maioria mulheres, trabalham em condições degradantes para atender à pressa e à pressão das grandes marcas globais (Arrosi, 2022).

Paralelamente, o discurso da sustentabilidade é frequentemente utilizado oportunisticamente, por meio de estratégias de *marketing* que mascaram os reais impactos ambientais da indústria (Tavares, 2022). Esse modelo não apenas explora a mão de obra e recursos naturais, mas também se aproveita das fragilidades humanas ao alimentar o desejo por pertencimento, *status* e validação social. Cria-se, assim, uma sensação de urgência constante, como se estivessemos sempre atrasados. A moda, no entanto, pode ser mais do que consumo; pode ser consciência, identidade e responsabilidade. Repensar nossa relação com o vestuário é um passo fundamental para transformar o sistema. Para tanto, é necessário incutir nos alunos essa consciência, campo no qual a Educação Ambiental se faz presente.

2 Educação Ambiental, Consumo Consciente e Sustentabilidade nas Aulas de Geografia

A Educação Ambiental (EA) surgiu após as primeiras revoluções industriais como uma resposta às consequências da poluição. Embora o primeiro registro formal tenha sido feito em 1948, em uma reunião da União Internacional para a Conservação da Natureza, realizada em Paris, o conceito ganhou destaque a partir da Conferência de Estocolmo em 1972, conforme relatado pelo Congresso de Belgrado organizado pela UNESCO em 1975.

A EA busca criar uma sociedade global consciente e preocupada com os desafios ambientais. Como destaca Marcatto (2002), ela pretende capacitar indivíduos e comunidades a agirem de forma crítica e responsável, objetivando prevenir danos ambientais e promover soluções sustentáveis.

Assim, consiste em um conjunto de saberes — aplicados formal ou informalmente — que visam transformar comportamentos relativos à exploração de recursos, ao consumo, à

gestão de resíduos e à conservação da biodiversidade (Brasil, 1999). A inserção da EA influencia diretamente a forma como interagimos com o planeta, pois, ao compreendermos as questões ambientais, desenvolvemos maior consciência e capacidade para tomar decisões que respeitem os limites naturais, contribuindo para uma melhoria na qualidade de vida. Segundo Dias (2023), a Educação Ambiental é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente, apta a agir com responsabilidade para preservar os recursos naturais e garantir a sustentabilidade.

Além disso, a EA funciona como uma ponte entre o conhecimento e a ação, sendo essencial para a implementação de políticas públicas ao ampliar a compreensão das relações entre sociedade e meio ambiente, estimular valores éticos e atitudes favoráveis à sustentabilidade. Portanto, ela funciona como uma ponte entre o conhecimento e a ação, incentivando a construção de um futuro no qual o equilíbrio entre o ser humano e a natureza seja prioridade (Brasil, 1999).

Nesse debate, a necessidade do consumo consciente torna-se central por envolver escolhas que consideram não apenas os desejos individuais, mas também os impactos sociais e ambientais. Segundo Silva (2022), o consumo consciente é caracterizado por decisões de compra responsáveis, que buscam minimizar os danos ao meio ambiente e à sociedade. Nessa perspectiva, o ato de consumir passa a ser entendido como uma ferramenta de transformação social.

Estudos apontam que consumidores conscientes tendem a priorizar produtos que respeitam direitos humanos, promovem condições de trabalho justas e preservam recursos naturais (Oliveira, 2021). Há, portanto, uma conexão direta entre o consumo consciente e o desenvolvimento sustentável, já que a sustentabilidade depende da responsabilidade individual e coletiva.

Conforme argumenta Souza (2019), práticas de consumo sustentável contribuem para a redução da exploração descontrolada dos recursos naturais, evitando a exaustão de ecossistemas. Essa visão reforça a importância da eficiência no uso

de água, energia e matérias-primas. Complementarmente, o consumo consciente exige repensar hábitos de descarte e reciclagem, estimulando a redução de resíduos e a economia circular (Mendes, 2022). Nessa perspectiva, a escolha por produtos duráveis, recicláveis ou com menor pegada ecológica torna-se essencial para fortalecer a sustentabilidade.

De acordo com Costa (2023), a sustentabilidade busca o equilíbrio e a longevidade dos sistemas, integrando o consumo consciente como uma estratégia fundamental para reduzir impactos negativos. Entretanto, é crucial ressaltar que o consumo consciente não deve ser visto apenas como uma responsabilidade individual, devendo considerar as estruturas econômicas que estimulam o consumismo, práticas que respeitam o meio ambiente, promovem justiça social e fortalecem a economia de maneira ética e responsável. Dessa forma, o ato de consumir se transforma em um instrumento de cidadania e de preservação da vida no planeta (Cidadão [...], 2024).

O consumo consciente é uma prática fundamental para promover a sustentabilidade, pois envolve escolhas que buscam minimizar os impactos ambientais e sociais causados pelo uso dos recursos naturais. De acordo com Lemos, Silva e Oliva (2013), o consumo sustentável visa transformar hábitos para proteger o meio ambiente e promover a justiça social, o que contribui para a redução do desperdício e da pressão sobre os recursos naturais.

Silva e Araújo (2013) destacam que tal discurso, se isolado, pode ocultar as dimensões socioeconômicas que perpetuam a lógica capitalista de exploração. Assim, o consumo consciente se configura como uma ferramenta poderosa para a sustentabilidade, mas sua eficácia prática, portanto, depende de uma abordagem integrada que considere tanto as escolhas individuais quanto as mudanças nas estruturas sociais e econômicas. Somente por meio de transformações sistêmicas será possível alcançar um modelo de desenvolvimento realmente sustentável (Cultura [...], 2021).

Desde a Revolução Industrial, as ações humanas impactam significativamente o planeta, exigindo mudanças de

comportamento que respeitem os limites naturais. Com base nas discussões propostas por Dias (2023), a Educação Ambiental deve ser entendida como um processo que vai além da transmissão de informações, estimulando a transformação de atitudes e hábitos de consumo. Nesse contexto, o ensino da Geografia torna-se uma ferramenta poderosa para contextualizar problemas ambientais e suas relações com a sociedade. Ele permite aos alunos compreenderem a interdependência entre recursos naturais e qualidade de vida, fortalecendo o senso de responsabilidade individual e coletiva. Em face do exposto, o ensino de Geografia desempenha um papel essencial na Educação Básica ao formar cidadãos mais conscientes.

Ao abordar temas como poluição, mudanças climáticas, desmatamento e desigualdades socioeconômicas, a disciplina promove uma reflexão crítica sobre as causas e consequências do consumo excessivo. O estudo das dinâmicas territoriais possibilita que o estudante relacione as escalas local e global, percebendo que suas escolhas afetam não apenas o ambiente imediato, mas também populações e ecossistemas distantes, consolidando a Geografia como ponte entre o conhecimento e a ação para uma sociedade mais justa e sustentável.

3 *Fast Fashion* e a Educação Ambiental: Propondo Uma Sequência Didática

Segundo Castellar (2016), os alunos da atualidade estão cercados de estímulos, principalmente tecnológicos, que lhes proporcionam acesso a informações com rapidez. Apesar dessa transformação, a maioria das aulas — incluindo as de Geografia — ainda se mantém próxima aos modelos tradicionais, baseadas em estratégias que pouco consideram as mudanças no desenvolvimento cultural e cognitivo dos estudantes.

Diante disso, é importante promover práticas educativas que viabilizem ações significativas, desafiadoras e enriquecedoras capazes de fomentar a curiosidade e a motivação. Para tanto, é

necessário que o professor realize uma organização prévia que favoreça a mediação entre os conhecimentos sistematizados e a realidade concreta dos alunos (Libâneo, 1994), sendo a elaboração de uma Sequência Didática (SD) uma das formas mais eficazes de viabilizar essa intenção.

Para Zabala (2014, p. 18, grifo nosso), a SD é “[...] um conjunto de atividades **ordenadas, estruturadas e articuladas** para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. O autor ainda complementa afirmando que a SD é “[...] uma maneira de **encadear e articular** as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática” (Zabala, 2014, p. 20, grifo nosso).

Através das sequências didáticas, é possível

[...] incorporar às aulas estratégias mais desafiadoras e que proporcionem aos alunos benefícios mais significativos no processo de aprendizagem, estimulando-os a se tornar críticos e interessados em compreender, investigar, criar, com autonomia intelectual, questionando o que está sendo ensinado (Castellar, 2016, p. 7).

Portanto, em uma sequência didática, é necessário estabelecer os objetivos claros e problematizar o tema de forma que o aluno utilize seus conhecimentos prévios e perceba a necessidade de adquirir novos saberes. Essa organização está fundamentada em situações didáticas que colocam em ação a relação entre teoria e prática (Castellar, 2016).

Diante do exposto, a SD aqui apresentada foi elaborada com base na proposta de Campos (2022) e de Lima (2024), objetivando promover nos alunos a compreensão sobre o consumo consciente e o desenvolvimento de uma postura crítica diante da sustentabilidade, tendo como tema gerador o modelo de produção *Fast Fashion*.

A escolha da temática mostrou-se pertinente por ser ainda pouco explorada no ambiente escolar e por dialogar diretamente com a realidade dos estudantes do Ensino Fundamental, dado que o consumo de moda está intrinsecamente associado à construção

de identidade na adolescência. Essa relação pode gerar a sensação de necessidade de aquisição excessiva de roupas, frequentemente alimentada pelas estratégias de *marketing* voltado ao público juvenil (Tostes; Sanches, 2016).

A presente Sequência Didática foi pensada coletivamente por meio de uma parceria entre as pibidianas, a supervisora e a coordenadora de área do núcleo Geografia do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus* Maceió, durante o ciclo 2024-2026. A Sequência foi organizada em seis aulas (momentos), de 50 minutos cada, distribuídas ao longo de três semanas (encontros). Cada etapa, foi voltada à promoção da participação ativa dos estudantes, buscando favorecer a problematização, a investigação e a construção coletiva do conhecimento.

3.1 Descrição da Sequência Didática

3.1.1 Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental

3.1.2 Disciplina: Geografia (sugere-se uma ação interdisciplinar com as disciplinas de Língua Inglesa e Portuguesa)

3.1.3 Objetivos

- Compreender o conceito de *Fast Fashion* e sua relação com o consumo atual, identificando e analisando os principais impactos socioambientais provocados pela indústria da moda;
- Identificar os principais impactos socioambientais associados à produção têxtil, entre eles a poluição da água, a geração de resíduos, o uso intensivo de recursos naturais e os processos de exploração da mão de obra;
- Promover a compreensão sobre os problemas ambientais decorrentes do consumo desenfreado;
- Incentivar práticas de consumo sustentável, como a reutilização e reciclagem de peças, o uso de brechós, a participação

em trocas de roupas e a valorização de alternativas vinculadas à moda sustentável;

- Contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação ambiental e com a construção de uma sociedade mais sustentável.

3.1.4 Duração das atividades em hora/aula: 6 aulas com 50 minutos cada

3.1.5 Metodologia

A abordagem metodológica adotada na sequência didática baseia-se na interação constante entre docente/discente e discente/discente, por meio do diálogo e da reflexão coletiva sobre o modelo *Fast Fashion*, o consumo consciente e a sustentabilidade. Ao longo dos encontros, o docente deverá ser responsável por conduzir os debates de maneira gradual, partindo dos conhecimentos prévios dos discentes até alcançar aspectos mais complexos relacionados aos impactos socioambientais da indústria da moda.

3.1.6 Sugestão de recursos

- Computador com acesso à internet
- Caixa de som
- Slide (apresentação) sobre *Fast Fashion* e seus impactos ambientais
- Lousa e pincel
- Canetas coloridas, lápis de cor, cola, tesoura, Cartolina
- Papel impresso com as letras das músicas
- Etiquetas de roupas compartilhadas pelos alunos
- Projetor

3.1.7 Apresentação das aulas

Tema a ser mediado: *Fast Fashion*: consumo, produção e impactos socioambientais

Encontro 1: Duas Aulas (momentos) de 50 minutos cada aula

Primeiro momento (Aula 1 – 50 minutos): O início da sequência didática será dedicado à apresentação da proposta do trabalho. Nesse momento, é fundamental explicar de forma clara e detalhada quais atividades serão realizadas, bem como o tempo destinado ao desenvolvimento de cada uma das etapas.

Para a execução das ações previstas, sugere-se a realizar uma aula expositiva introdutória, utilizando uma apresentação de slides previamente elaborada para introduzir o conceito de *Fast Fashion*. Como fio condutor para favorecer a reflexão e facilitar a compreensão, propõem-se três perguntas norteadoras: 1. Vocês já ouviram falar em *fast fashion*? 2. O que imaginam que esse termo significa? 3. Você já pensou que a produção de roupas pode gerar impactos ambientais e sociais?

O primeiro encontro deve ser destinado à construção teórica do tema. Durante esse processo, cabe ao professor conduzir o diálogo, ampliando e aprofundando as discussões a partir das respostas apresentadas pelos estudantes. Após esse momento inicial de interação, deverá ser realizada uma aula expositiva dialogada, abordando o conceito do modelo *Fast Fashion*, seu funcionamento, suas principais características e sua relação com o cotidiano dos alunos.

A escolha desta metodologia é recomendada por possibilitar a superação do modelo tradicional, no qual apenas o professor fala. Diferente de modelos tradicionais, o uso de questionamentos e da troca de percepções estimula a participação ativa dos estudantes, valoriza seus conhecimentos prévios e fortalece a construção coletiva do saber (Muller; Gonçalves; Purificação, 2019).

Após essa contextualização inicial, sugere-se a exibição de vídeos que ilustram o ciclo produtivo da indústria da moda e suas consequências, indica-se como sugestão: *Made in Bangladesh* – Dentro das fábricas de *Fast Fashion*¹ (22min45s) e O lado obscuro da indústria da moda² (16min20s). Recomenda-se que o primeiro documentário seja utilizado como recurso introdutório, apresentando de forma crítica o funcionamento da produção em massa de roupas em Bangladesh.

A intenção do uso de material audiovisual é aproximar os estudantes da temática, evidenciando que, embora geograficamente distante, esse sistema produtivo afeta diretamente o cotidiano dos consumidores. Nesse momento inicial, é importante destacar elementos que serão aprofundados ao longo da Sequência Didática, como a exploração da mão de obra marcada por condições insalubres, longas jornadas, baixos salários e, em alguns casos, trabalho infantil, além dos impactos ambientais provocados pela indústria têxtil, relacionados ao uso intensivo de recursos naturais, à contaminação por produtos químicos e ao descarte inadequado de resíduos. Também se torna relevante problematizar o papel das grandes marcas e do modelo *Fast Fashion* no estímulo ao consumo acelerado e frequentemente inconsciente, reforçando práticas produtivas insustentáveis.

A utilização de materiais audiovisuais é indicada por aproximar o conteúdo escolar do cotidiano dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado (Moran, 2018). Assim, espera-se que a linguagem audiovisual contribua para estimular a reflexão crítica dos estudantes a partir de exemplos concretos sobre a cadeia produtiva da moda.

Para orientar a compreensão dos vídeos e favorecer uma análise mais aprofundada, recomenda-se a elaboração prévia de um roteiro de questões (Quadro 1), distribuídas de acordo com os dois materiais exibidos. Esse roteiro deve funcionar como apoio

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWvOIz4hPU0>

² <https://www.youtube.com/watch?v=t4IuOKAQEEs&t=372s>

para destacar os pontos mais relevantes e para nortear a discussão posterior, garantindo que os estudantes direcionem sua atenção para os elementos essenciais da temática trabalhada.

Quadro 1 - Perguntas Norteadoras (Roteiro): *Fast Fashion*

1.	Após a exibição dos vídeos, como você definiria o <i>Fast Fashion</i> ?
2.	Na sua visão, por qual motivo as grandes marcas ajudaram a popularizar o modelo <i>Fast Fashion</i> ?
3.	Como o <i>Fast Fashion</i> consegue acompanhar tendências do mundo da moda quase em tempo real? Vocês acham que esses problemas podem afetar você?
4.	A partir do que foi mostrado nos vídeos, quais problemas ambientais provocados pelo <i>Fast Fashion</i> vocês conseguiram identificar?
5.	Como o <i>Fast Fashion</i> influencia o padrão de beleza e a autoestima dos consumidores?
6.	De que forma o modelo incentiva o “uso descartável” das roupas?
7.	Como você definiria o modelo de moda circular e como ele se opõe ao <i>Fast Fashion</i> ?
8.	Na sua visão, como os brechós e roupas de segunda mão podem ajudar a reduzir os impactos do <i>Fast Fashion</i> ?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Nesse contexto, o roteiro deverá funcionar como instrumento de mediação cognitiva, orientando o foco dos alunos durante a visualização dos vídeos, facilitando a compreensão dos temas abordados e preparando-os para a discussão posterior. A proposta é que os estudantes assistam ao documentário ativamente, registrando observações, dúvidas e percepções.

Segundo momento (Aula 2 – 50 minutos): A segunda aula deverá iniciar com a socialização das respostas registradas pelos estudantes, buscando a promoção do diálogo, a troca de ideias e a reflexão coletiva sobre os temas abordados. Para orientar as discussões e aprofundar as análises, deverá ser utilizado o roteiro orientador (Quadro1), cuja finalidade será promover o desenvolvimento de competências argumentativas, críticas e

reflexivas. O uso desse tipo de instrumento encontra respaldo teórico em Moran (2018), que discute metodologias ativas e a mediação pedagógica como estratégias essenciais para tornar o aluno protagonista do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, recomenda-se que o docente atue como mediador do conhecimento, criando condições para que os estudantes desenvolvam a observação crítica e o pensamento reflexivo. O roteiro, assim como questionários e guias de análise, funciona como ferramenta de apoio para os alunos interpretarem e ressignificarem os conteúdos a partir de suas próprias experiências.

Ao final desse primeiro encontro, é recomendável promover um momento de diálogo para os alunos compartilharem impressões, esclarecerem dúvidas e iniciarem uma reflexão coletiva sobre a temática. Para concluir, propõe-se uma atividade domiciliar: os estudantes deverão observar a matéria-prima (composição) e o local de fabricação (país de origem) das etiquetas de suas roupas e de seus familiares, devendo trazer algumas delas para análise na aula seguinte.

Encontro 2: Duas Aulas (momentos) de 50 minutos cada aula.

Primeiro momento (Aula 3 – 50 minutos): A segunda etapa da sequência didática deverá ter início com a análise das etiquetas das roupas previamente coletadas pelos estudantes, tanto de peças próprias quanto de seus familiares. Essa atividade tem como finalidade dar continuidade às discussões sobre o *Fast Fashion*, estabelecendo conexões entre os conhecimentos construídos nas aulas anteriores e a realidade cotidiana dos alunos.

Inicialmente, o professor deve organizar os alunos em grupos, solicitando que examinem as etiquetas observando, principalmente, a composição têxtil e o país de origem das peças, incentivando, assim, uma observação crítica. Em relação à composição da roupa, os alunos devem pesquisar se é natural ou sintética, o tempo de degradação no meio ambiente e as consequências ambientais de sua fabricação e descarte, bem como

problemas na manutenção da qualidade do produto (acúmulo de odores, reação ao atrito – “aparecimento de bolinhas”, alergias etc.), fator que pode gerar o descarte da peça precocemente. Durante a atividade, os grupos deverão registrar os dados observados, identificando semelhanças e diferenças entre os produtos analisados.

A utilização das etiquetas como recurso pedagógico justifica-se pela possibilidade de aproximar os conteúdos discutidos em sala de aula da realidade cotidiana dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais concreto e significativo.

A partir dessa atividade, os estudantes poderão compreender como as roupas consumidas por eles estão inseridas em cadeias globais de produção, refletindo sobre as relações entre consumo, indústria da moda e impactos socioambientais. Além disso, esse recurso favorece a participação ativa dos discentes, estimula o debate coletivo e contribui para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e consciente em relação aos hábitos de consumo vinculados ao *Fast Fashion*.

Segundo momento (Aula 4 – 50 minutos): A segunda aula será destinada ao aprofundamento das reflexões iniciadas a partir da análise das etiquetas, utilizando como complemento para o debate o vídeo da música *Fast Fashion*, de composição de Emma Wang³. A composição está em inglês e pode ser utilizada como ferramenta para favorecer o diálogo interdisciplinar entre a Geografia e a Língua Inglesa. Vale ressaltar que a letra da música está disponível na caixa de descrição do vídeo e, caso não haja a possibilidade de uma ação conjunta entre os docentes de Geografia e Língua Inglesa, poderá ser traduzida utilizando uma ferramenta digital como o Google Tradutor, por exemplo.

Assim, a partir da identificação dos países de origem e dos materiais contidos nas etiquetas, como da letra da música, o professor deverá promover reflexões críticas sobre as cadeias

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5B05ChrCYbQ>

globais de produção e o papel do consumidor nesse processo, evidenciando como diferentes países participam das etapas de fabricação, distribuição e comercialização das peças de vestuário. A intenção é que os alunos compreendam que suas escolhas de consumo estão diretamente relacionadas a sistemas produtivos complexos, cujas consequências ultrapassam o ato individual de comprar uma peça de roupa e envolvem impactos sociais, econômicos e ambientais.

Neste momento da aula, será necessário conduzir a discussão sobre o consumo excessivo de roupas e os impactos ambientais associados à indústria da moda, destacando: a exploração da mão de obra em países produtores; o uso intensivo de recursos naturais; a poluição gerada pelos processos industriais; a crescente produção de resíduos têxteis; o papel da publicidade e da propaganda como estimuladoras do consumo e a economia circular na moda como possibilidade de eliminação do desperdício; diminuição da extração de recursos naturais; do uso excessivo de água na indústria têxtil; e da emissão de carbono.

Na sequência, o professor deverá dividir a turma em grupos e solicitar — em uma interação com a Língua Portuguesa — que os alunos componham a letra de uma música que reflita criticamente acerca dos hábitos de consumo contemporâneos; sobre o incentivo constante à compra de novas coleções; a lógica do descarte rápido promovida pelo modelo *Fast Fashion*; as consequências ambientais dessa prática e formas alternativas de consumo mais consciente — como a reutilização, o reaproveitamento de peças, a customização, a e valorização da moda sustentável em práticas de consumo consciente (compras em brechós⁴) —, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica e responsável em relação aos hábitos de consumo.

⁴ Há hoje no Brasil várias redes de brechós (Cresci e Perdi, Peça Rara Brechó, Enjoei entre outras), que se incluem na economia da moda circular e que funcionam tanto em lojas físicas como em plataformas virtuais.

Esse momento visa estimular a criatividade dos estudantes, contribuindo para reconhecerem seu papel como consumidores e refletir sobre formas mais responsáveis de consumo e de cuidado com o meio ambiente. Ao final, o professor deve solicitar que os alunos tragam para a próxima aula a letra da música composta, digitada ou escrita de forma legível à mão.

Encontro 3: Duas Aulas (momentos) de 50 minutos cada

Primeiro momento (Aula 5 – 50 minutos): A terceira e última etapa funcionará como um momento de síntese, sistematização e aprofundamento dos conhecimentos construídos ao longo das etapas anteriores. Nessa fase, o professor deve incentivar os alunos a expressarem sua compreensão do tema de maneira criativa e reflexiva por meio da apresentação das letras das músicas e da elaboração de cartazes.

Para o início da atividade, o professor deve organizar os alunos em grupos e solicitar que utilizem as etiquetas analisadas na aula anterior e as letras das músicas para serem fixadas em cartolinas. Deverá ser realizado o registro do país de fabricação das peças e dos materiais têxteis identificados, de modo a retomar as análises realizadas anteriormente. Essa organização visual deve facilitar a compreensão das cadeias globais de produção e evidenciar a diversidade de origens e composições presentes nas roupas consumidas pelos discentes. Em seguida, em relação à criação dos cartazes, os estudantes deverão registrar no material produzido os principais impactos socioambientais associados ao modelo *Fast Fashion* e alternativas sustentáveis à moda rápida.

Segundo momento (Aula 6 – 50 minutos): Na aula seguinte, será realizada a socialização das produções das músicas e dos cartazes com a turma. Nesse momento, cada grupo apresentará suas produções. Essa etapa tem como finalidade favorecer o diálogo, a troca de ideias e a consolidação de uma postura crítica e consciente em relação aos hábitos de consumo, permitindo que os estudantes compreendam seu papel enquanto consumidores e

agentes de transformação diante dos impactos socioambientais da indústria da moda.

Nesse momento, deverão ser retomadas as discussões sobre a exploração da mão de obra, condições precárias de trabalho, consumo excessivo de recursos naturais, uso de produtos químicos, geração de resíduos e incentivo ao consumo acelerado e alternativas para a valorização e incentivo da moda sustentável.

Por fim, caso seja permitido pela gestão escolar, os cartazes produzidos pelos alunos deverão ser expostos nas paredes das áreas comuns da escola. Além disso, sugere-se disponibilizar um horário no qual os estudantes possam fazer uma apresentação musical das composições que foram por eles idealizadas para os demais discentes.

3.1.8 Avaliação

Seguindo o entendimento de Campos (2022), de Lima (2024) e de Cardoso (2024, p. 12), na Sequência Didática, o processo avaliativo deverá permitir “[...] que os professores monitorem o progresso dos estudantes e ajustem suas abordagens conforme necessário para garantir uma aprendizagem efetiva e significativa”. Nesse sentido, a avaliação deverá ocorrer progressivamente, atentando-se a cada aspecto necessário: diagnóstico, processual, reflexivo e contínuo. Os critérios de avaliação deverão ter foco no processo de compreensão do conhecimento, na participação dos alunos e na criatividade, sendo o processo avaliativo pautado na observação da atuação discente nas atividades propostas no decorrer do processo.

4 Considerações Finais

A sequência didática apresentada neste trabalho buscou contribuir para o ensino de Geografia e para a Educação Ambiental por meio da discussão sobre o modelo de produção *Fast Fashion* e seus impactos socioambientais. A proposta teve como objetivo

aproximar os conteúdos escolares da realidade dos estudantes, permitindo que eles compreendessem como o consumo de roupas está relacionado a questões sociais, econômicas e ambientais presentes no espaço geográfico.

Ao longo das etapas desenvolvidas, procurou-se estimular a participação ativa dos alunos por meio de atividades reflexivas e contextualizadas, como análise de etiquetas, exibição de vídeos e elaboração de letras de músicas e cartazes. Essas estratégias possibilitam ampliar o debate sobre consumo consciente, exploração da mão de obra, geração de resíduos e uso excessivo de recursos naturais pela indústria da moda, favorecendo a construção de uma postura mais crítica diante dos hábitos de consumo contemporâneos.

Além disso, a proposta reforça a importância da Geografia escolar na formação de sujeitos conscientes e capazes de compreender as relações entre sociedade, produção, consumo e meio ambiente. Nesse sentido, trabalhar a temática do *Fast Fashion* no ambiente escolar mostra-se relevante por incentivar reflexões sobre sustentabilidade e responsabilidade socioambiental, contribuindo para o desenvolvimento de práticas mais conscientes no cotidiano dos estudantes.

Logo, espera-se que esta sequência didática possa servir como suporte para outros docentes interessados em desenvolver práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental e ao consumo consciente. Também se destaca a necessidade de ampliar debates e pesquisas sobre a indústria da moda no contexto educacional, considerando a relevância dessa temática para a formação crítica dos alunos e para a construção de uma sociedade mais sustentável.

Referências

ARROSI, Letícia Soster. A moda como elemento social: mercado e consumo. In: EMÍDIO, Lucimar de Fatima Bilmaia (org.). **Moda, identidade e branding 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2022. p. 6-

21. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/699386/1/Moda.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BARBOSA, Carlos Alberto. Moda e territorialidade: a moda e o conceito de território em Milton Santos. *In*: COLÓQUIO DE MODA, 15., 2019, Porto Alegre. **Anais [...]**. São Paulo: ABEPEM, 2019. Disponível em: <https://anais.abepem.org/get/2019/MODA%20E%20TERRITORIALIDADE-%20A%20MODA%20E%20O%20CONCEITO%20DE%20TERRITO%CC%81RIO%20EM%20MILTON%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BROVEDAN, Nidia Maria; MARQUES, Cesar Luiz Machado Figueiredo. A indumentária do homem rural brasileiro como evidência da hierarquia geográfica na moda. *In*: Simpósio interdisciplinar de ciência, tecnologia e inovação, 1., 2019. **Anais [...]**. Recife: Even3, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/simposiointerdisciplinar/148869-a-indumentaria-do-homem-rural-brasileiro-como-evidencia-da-hierarquia-geografica-na-moda>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAMPOS, Fernanda Cristina de. A educação literária pela via estética, ética e política. *In*: SANTOS, Neli Edite dos (org.). **Construindo uma educação antirracista**: reflexões, afetos e experiências. Curitiba: CRV, 2022, p. 95-108.

CARDOSO, Mikaelle Barboza. **Sequências didáticas**: orientações para iniciantes na pesquisa em educação matemática. Iguatu: Quipá Editora, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/742078/2/SEQUENCIAS%20DIDATICAS.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2026.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella (org.). **Metodologias ativas:** sequências didáticas. São Paulo: FTD, 2016.

CIDADÃO CONSUMIDOR. A relação entre sustentabilidade e consumo consciente. **Cidadão Consumidor**, 7 dez. 2024. Disponível em: <https://cidadaoconsumidor.com.br/a-relacao-entre-sustentabilidade-e-consumo-consciente/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

COSTA, Leonardo Silva. **Sustentabilidade e resiliência dos sistemas econômicos e biológicos**. São Paulo: Editora Acadêmica Dialética, 2023.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental:** princípios e práticas. 10. ed. São Paulo: Gaia, 2023.

LEMOS, Patrícia Faga Iglecias; SILVA, Juliana Pereira da; OLIVA, Amaury Martins. **Consumo sustentável**. Caderno de Investigações Científicas. Brasília: Ministério da Justiça, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/consumidor/Anexos/consumo-sustentavel.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Everaldo Sales de. *et al.* O Capitalismo nas aulas de Geografia no Ensino Médio: uma proposta do uso da música como recurso didático. In.: CALAZANS, Denis Rocha. **PIBID e PRP Geografia e a formação docente:** Memórias, Investigações e Práxis Pedagógica. Curitiba: CRV, 2024. p. 211-229.

MAIA, Carlos Eduardo Santos. Geografia das vestimentas: dos clássicos às tendências. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 195–216, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337141517002>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MENDES, Amanda Rocha. Economia circular e resíduos sólidos: o papel do descarte seletivo no consumo consciente. **Revista Brasileira de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, v. 9, n. 21, p. 45-58, 2022.

OLIVEIRA, Mariana Souza de. O impacto social do consumo: a preferência por marcas éticas e direitos humanos. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 25, n. 4, 2021.

SOUZA, Ricardo Ribeiro de. **Sustentabilidade e escassez: a gestão dos recursos naturais no século XXI**. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2019.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas e o processo de inovação educacional. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 15-37.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 49.

MARCATTO, Celso. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

SILVA, João Carlos da. **Consumo consciente e responsabilidade socioambiental: escolhas que transformam**. Rio de Janeiro: Litteris, 2022.

SILVA, Maria Gorete da; ARAÚJO, Norma Maria Silva de. “Consumo consciente”: o ecocapitalismo como ideologia. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 1–10, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/Csgpppfr4hdLWvWRRVXGJGH/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, João Carlos da. **Consumo consciente e responsabilidade socioambiental**: escolhas que transformam. Rio de Janeiro: Litteris, 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE VAREJO E CONSUMO. **A Geografia do varejo de moda no Brasil**. São Paulo: SBVC; Cognatis, 2022. Disponível em: https://sbvc.com.br/wp-content/uploads/2022/12/A-Geografia-do-varejo-de-moda-no-Brasil_SBVC-e-Cognatis_Versao-Final-1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

TAVARES, Natália Brentano. Greenwashing na indústria da moda mundial e suas consequências. **Caderno Organização Sistêmica**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 77–106, 2022. Disponível em: <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevistaSistemica/article/view/5627>. Acesso em: 10 jul. 2025.

TOSTES, Francielle Ribeiro; SANCHES, Maria Celeste de Fátima. O consumo de moda e a construção de identidade do adolescente. **Projética**, Londrina, v.7, n.1, p. 87-109, jan./jun. 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZANINA, Victor Barros. **Hábitos de consumo e sustentabilidade**: estudo exploratório com estudantes universitários. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) — Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/29181/1/2020_VictorBarrosZanina_tcc.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

COMBATENDO A DESINFORMAÇÃO E AS FAKE NEWS: UMA AÇÃO DO PIBID GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Carlos Augusto Rocha da Silva
Franciele Gomes da Silva
Juliana Farias de Araújo
Jacqueline Praxedes de Almeida

Introdução

Vivemos na era da informação e a velocidade com que a comunicação é realizada nas redes digitais redefiniu a maneira como consumimos e compartilhamos conhecimento. No entanto, esse processo tem se mostrado vulnerável à proliferação da desinformação, especialmente em contextos nos quais a pós-verdade se impõe como lógica dominante.

O termo pós-verdade refere-se a um fenômeno no qual os fatos objetivos têm menos influência na formação da opinião pública do que apelos às emoções e crenças pessoais. De acordo com Oxford Dictionaries (2016), que elegeu a palavra *post-truth* como termo do ano, a pós-verdade descreve situações nas quais a veracidade das informações é secundarizada diante da força das narrativas emocionais. Historicamente, esse conceito ganhou maior destaque a partir da década de 2010, em meio a processos políticos marcados por forte polarização, como o plebiscito do *Brexit*, no Reino Unido, e as eleições presidenciais nos Estados Unidos, em 2016. Nesse contexto, a manipulação da informação tornou-se uma ferramenta estratégica de convencimento e disputa de poder.

Associada a esse cenário, encontra-se o negacionismo, caracterizado pela recusa em aceitar fatos científicos ou históricos amplamente comprovados. Tal postura não apenas distorce o debate

público, mas também enfraquece a credibilidade das instituições científicas e democráticas. No campo da saúde, por exemplo, o negacionismo em relação às vacinas ou à gravidade da pandemia de COVID-19 demonstrou o quanto a desinformação pode gerar consequências sociais graves, alimentando medos e preconceitos que comprometem o enfrentamento coletivo de crises globais.

Nesse ambiente, a pós-verdade cria terreno fértil para o surgimento das *Fake News*, entendidas como notícias falsas produzidas com a intenção de manipular, confundir ou induzir comportamentos específicos. De acordo com Dunker *et al.* (2017), as *Fake News* não se resumem a informações equivocadas: elas compõem uma estratégia estruturada de poder que utiliza as fragilidades cognitivas e emocionais da sociedade para alcançar determinados objetivos, como influenciar decisões eleitorais, gerar lucros econômicos ou desestabilizar instituições.

Tais práticas inserem-se na chamada indústria da desinformação, um sistema organizado que envolve desde a produção de conteúdos enganosos até sua difusão em massa, utilizando redes sociais, algoritmos e robôs digitais. Esse fenômeno ameaça diretamente os pilares democráticos, uma vez que compromete o direito da sociedade a informações confiáveis e dificulta o desenvolvimento de uma cidadania crítica e participativa.

No ambiente escolar, esse desafio se intensifica. Jovens em processo de formação tornam-se alvos fáceis dessas distorções, exigindo da escola e dos professores um papel ativo na promoção da educação midiática e no estímulo ao pensamento crítico. Assim, o presente capítulo tem como objetivo analisar os impactos das *Fake News* na sociedade e, especialmente, na escola, destacando o papel da educação — em especial da Geografia — na construção de estratégias pedagógicas que possibilitem aos estudantes identificar, compreender e combater a desinformação a partir de uma experiência vivenciada em uma das escolas parceiras do núcleo de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus Maceió*, durante o ciclo 2024-2026.

1 *Fake News* e seus Impactos no Dia a Dia e na Sala de Aula

Quando o tema é desinformação, é necessário compreender sua definição e seu objetivo. Segundo Wardle e Derakhshan (2017) e Fallis (2016), a desinformação consiste em uma informação falsa, disseminada com o objetivo intencional de enganar ou causar confusão. Santos e Pajeú (2024) afirmam que o uso da desinformação está geralmente relacionado a interesses comerciais e, também, aos interesses das classes dominantes. A disseminação de informações atingiu proporções inéditas nas últimas décadas, impulsionada especialmente pelo crescimento das redes sociais. Essas plataformas ampliam significativamente a velocidade e o alcance da circulação de conteúdos, porém também favorecem a propagação de informações sem controle e sem a devida verificação da veracidade. Isso se deve, em grande parte, ao comportamento de usuários que compartilham notícias com base apenas nos títulos, sem ler o conteúdo integral ou conferir a credibilidade das fontes (Ferrari, 2017).

Esse cenário contribui significativamente para a disseminação da desinformação e para a superficialidade no consumo de conteúdo digital. Sendo assim, pode-se afirmar que o advento da desinformação é algo danoso à sociedade global. (Zattar, 2017).

Nesse contexto, as *Fakes News* se apresentam como uma das formas de desinformação. Mari Junior e Paletta (2023, p. 263) afirmam que na “contemporaneidade, a prática da desinformação a partir dos meios de comunicação, sejam digitais ou tradicionais, tem sido chamada de *fake news*, ou notícias falsas”. Os autores ainda asseveram que o entendimento mais difundido do que são as *Fake News* é de que elas seriam “[...] uma das manifestações possíveis dos diversos tipos de desinformação” (Mari Junior; Paletta, 2023, p. 263).

Segundo Allcott e Gentzkow (2017), *Fake News* são informações propositalmente inverídicas que podem enganar o

leitor. Essas notícias falsas ganham maior legitimidade e alcance quando são compartilhadas em redes sociais, especialmente por amigos, familiares ou em sites de aparência confiável. Esse alcance é frequentemente ampliado por programas computacionais que replicam rapidamente as informações falsas para muitos usuários (Serra, 2018).

O avanço das novas tecnologias e mídias digitais contribuiu para que as *Fake News* também interferissem na educação, sendo elas, atualmente, um dos grandes desafios para as escolas e toda a comunidade educativa (Pacheco; Paiva, 2022). A viralização de conteúdos nas redes digitais reforça o fenômeno da pós-verdade, em que opiniões pessoais se sobrepõem aos fatos. Nesse cenário, muitas pessoas acreditam em informações sem qualquer checagem, apenas porque elas confirmam suas próprias crenças.

Diante disso, a escola tem o desafio de tratar criticamente essas práticas, promovendo o uso ético das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), incentivando o debate, o pensamento crítico e o respeito a diferentes opiniões, além de combater discursos de ódio e refletir sobre os limites da liberdade de expressão (Brasil, 2017, p. 68).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) propõe, por meio da educação, o desenvolvimento de uma leitura crítica dos meios tecnológicos e das mídias digitais, pois crianças e jovens, por ainda estarem em formação cognitiva, são mais vulneráveis a informações falsas e têm mais dificuldade em distinguir se é fato ou ficção.

Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento crítico é fundamental no combate às *Fake News* que, muitas vezes, são compartilhadas por pessoas que confiam na fonte ou em quem repassou a informação. A rápida expansão das redes sociais, como *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* (atual X) e *Telegram*, aliada ao apelo emocional dessas notícias falsas, contribui para sua ampla e veloz disseminação (Pacheco; Paiva, 2022).

Embora o Brasil ainda não possua uma legislação específica voltada para o combate às *Fake News*, diversos órgãos ligados à

imprensa, assim como instituições públicas, como o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação (MEC), o Senado Federal e várias universidades, criaram plataformas e sites que auxiliam a população na verificação de conteúdos duvidosos. Entre esses recursos, como mostra o Quadro 1, destacam-se:

Quadro 01 - Plataformas de verificação de conteúdos duvidosos

Ferramentas que auxiliam na aferição de notícias duvidosas	
Agências de checagem	Endereço eletrônico
Comprova	https://projetocomprova.com.br/
Truco	https://apublica.org/checagem-truco/como-funciona/
Aos Fatos	https://www.aosfatos.org/
Detector de <i>Fake News</i>	https://nilc-fakenews.herokuapp.com/
Boatos	https://www.boatos.org/
Fato ou <i>Fake</i>	https://g1.globo.com/fato-ou-fake/

Fonte: Pacheco; Paiva (2022).

Um dos grandes desafios em relação às *Fake News* é saber identificar o que é verdadeiro e o que é falso em meio à avalanche de informações que recebemos diariamente, especialmente por meio das mídias digitais. Diante desse cenário, torna-se fundamental o papel da educação tecnológica e o desenvolvimento, em sala de aula, do pensamento crítico — uma habilidade essencial para selecionar, analisar e reconhecer informações confiáveis.

Assim, é necessário oferecer uma formação que capacite os alunos a se informar de maneira segura, orientar-se no ambiente digital e se relacionar de forma consciente com as mídias. Dessa forma, o estudante conseguirá reconhecer quando está sendo enganado e decidir, com responsabilidade, o que deve ou não compartilhar.

2 A Educação Midiática e o Papel da Escola e dos Professores no Combate à Desinformação e às *Fake News*

A Educação Midiática está associada à capacidade de desenvolver métodos que permitam ao aluno ampliar diferentes tipos de conhecimento, a partir de recursos audiovisuais, leituras, análise de figuras, notícias e de metodologias diversas em sala de aula. Para Souza (2020, p. 9), “[...] o objetivo da educação midiática é contribuir com os sujeitos para desenvolverem o hábito de questionar e a habilidade de expressar as suas próprias necessidades e o pensamento crítico”.

Nesse contexto, é importante destacar que, quando o assunto é a atuação da escola e dos docentes no combate à desinformação e às *Fake News*, é possível utilizar diferentes metodologias, também associadas à tecnologia, para a promoção da Educação Midiática no ambiente escolar (Moran, 2015). Nesse processo, Moran (2015) ainda afirma que, para facilitar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos abordados, é fundamental que o docente trabalhe esses assuntos associados ao cotidiano do educando, trazendo o que ocorre no mundo para a sala de aula.

Diante do atual sistema global, regido pela rapidez no fluxo de informações, é notável a necessidade de o professor saber trabalhar com novas tecnologias, abordando temáticas da Geografia associadas à realidade do aluno para que ele desenvolva a habilidade de reconhecer os fatos e identificar as *Fake News*. Já em relação à escola, ela tem, entre seus objetivos, o papel de formar cidadãos conscientes. Considerando o exposto, cabe às instituições de ensino de Educação Básica, em conjunto com os professores, promover ações que manifestem o protagonismo do aluno e favoreçam a construção e ampliação da criticidade.

Como meio de o professor, em conjunto com a escola, combater as *Fake News* “[...] é essencial desfazer a noção de ‘aluno’ como sendo alguém subalterno, tendente a ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano” (Demos 2015, p. 20). Nessa mudança de

entendimento, a escola e o professor devem fundamentar o processo educativo no incentivo à leitura crítica e na promoção da pesquisa. Vale salientar que, para haver um processo educativo baseado na pesquisa, se faz necessário que o professor seja um pesquisador. Nessa perspectiva, Demo (2015, p. 14) afirma que “cada professor precisa saber propor seu modo próprio e criativo de teorizar e praticar a pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a como fonte principal de sua capacidade inventiva” (Demo, 2015, p. 19).

O papel dos professores é essencial para o combate à desinformação e à disseminação de notícias falsas. Assim, é necessário que a escola e o professor estimulem o pensamento crítico dos alunos a fim de que eles consigam questionar e verificar notícias que espalham desinformação para diversos fins, seja sob o viés político, religioso, ideológico, econômico etc., com o objetivo de manipular a população e ameaçar a democracia.

Como aponta Fargoni *et al.* (2023), antes mesmo de o docente poder compartilhar o conhecimento, o aluno já foi exposto à desinformação, frequentemente aceitando-a como verdade. Cabe, portanto, também ao professor, a árdua tarefa de ajudar a desmistificar as informações inverídicas não apenas para os discentes, mas para a sociedade como um todo. Entretanto, a eficácia no combate à desinformação é frequentemente prejudicada pela ausência de formação continuada para os professores, bem como por déficits estruturais, como a falta de recursos básicos.

A carência de uma formação continuada adequada impede que muitos educadores ensinem habilidades essenciais de alfabetização midiática. Essa lacuna de conhecimento, conforme ressaltado por Fargoni *et al.* (2023, p. 44), “pode resultar em uma abordagem superficial do tema, privando os alunos da profundidade de instrução necessária para desenvolver um pensamento crítico concreto”. A formação contínua e específica para educadores é, portanto, indispensável para capacitá-los a guiar os estudantes na análise crítica das mídias.

Outra barreira significativa encontrada pelos professores é a resistência às correções. Mesmo diante da apresentação de fatos comprovados, há uma relutância por parte do público em aceitar a desconstrução de conhecimentos obtidos de maneira enganosa, especialmente em temas sensíveis como política e saúde.

Nesse cenário, o professor de Geografia, assim como todos os docentes, desempenha um papel crucial. Dotados de pensamento crítico e acesso a fontes comprovadas, os docentes podem atuar diretamente na desmistificação de *Fake News*. A interdisciplinaridade da Geografia, conforme defendido por teóricos como Santos (1996) em suas reflexões sobre a globalização e o espaço geográfico, permite abordar temas complexos sob diversas perspectivas, auxiliando os alunos a compreenderem a interconexão dos fenômenos e a identificar narrativas distorcidas. Ao contextualizar e analisar informações com base em dados geográficos e sociais, os professores de Geografia contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a construção de um entendimento mais preciso do mundo.

3 Desconstruindo as *Fake News* nas Aulas de Geografia no Ensino Médio: Relato de Experiência

Segundo Libâneo (2006), o planejamento é um instrumento indispensável da ação educativa por orientar o professor na organização das atividades, garantindo coerência entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Para o autor, planejar não é apenas distribuir conteúdo em um cronograma, mas sim um processo reflexivo e contínuo que envolve analisar a realidade da turma, definir intencionalidades pedagógicas e prever estratégias adequadas para alcançar a aprendizagem. Libâneo (2006) ainda enfatiza que o planejamento qualifica o trabalho docente ao permitir ao professor antecipar possíveis dificuldades, adaptar práticas de acordo com as necessidades dos estudantes e construir um percurso metodológico consistente.

A abordagem pedagógica escolhida para a execução do projeto foi a das Metodologias Ativas de aprendizagem, que valorizam a participação dos alunos, o pensamento crítico e a produção colaborativa. Segundo Moran (2015), as Metodologias Ativas são estratégias de ensino que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua participação, autonomia e responsabilidade na construção do conhecimento. Para o autor, essas metodologias rompem com o modelo tradicional baseado apenas na exposição docente e promovem situações nas quais o aluno precisa agir, experimentar, colaborar e refletir para aprender significativamente. Moran (2015) também destaca que o envolvimento ativo do estudante é essencial para que ele desenvolva competências cognitivas, socioemocionais e práticas, integrando o saber teórico com vivências reais ou simuladas. Assim, as Metodologias Ativas constituem caminhos pedagógicos que tornam o processo educativo mais dinâmico, participativo e conectado às demandas contemporâneas, possibilitando aprendizagens mais profundas e transformadoras (Moran, 2015).

Diante do exposto, o projeto intitulado “Combatendo a Desinformação e as *Fake News*” foi planejado para ser desenvolvido com os alunos do 3º ano B, na disciplina de Geografia, em uma das escolas-campo de atuação do PIBID Geografia, localizada no município de Maceió, estado de Alagoas, utilizando as Metodologias Ativas. A referida turma era composta por aproximadamente 40 alunos, matriculados no turno matutino, com idade entre 16 e 17 anos.

O projeto, dividido em três momentos, teve como objetivo auxiliar na promoção do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, além de favorecer, aos discentes envolvidos, postura ativa investigativa, reflexiva e colaborativa. Para tanto, foram utilizadas seis aulas, com duração de 50 minutos cada, distribuídas em três semanas, envolvendo momentos de investigação, debate, reflexão e produção.

Para o desenvolvimento inicial das atividades do projeto na primeira semana, foram destinadas duas aulas de 50 minutos. A primeira ação idealizada consistiu na utilização de *Fake News* e de situações verdadeiras para os alunos poderem identificar a veracidade das informações apresentadas. O objetivo foi estimular o senso crítico dos estudantes e apresentar, de forma prática, a importância da checagem de fatos no cotidiano digital.

Para essa checagem, foi pensada uma dinâmica em grupos, na qual cada equipe recebeu duas notícias — uma verdadeira e outra falsa — retiradas de diferentes plataformas digitais. Em seguida, os alunos foram orientados a analisar cada informação utilizando critérios de verificação: identificar a fonte original da notícia, observar a data de publicação, pesquisar o autor, conferir se a informação aparecia em outros veículos confiáveis e analisar possíveis indícios de manipulação na linguagem ou nas imagens. Ao final, cada grupo apresentou suas conclusões, justificando a veracidade das informações e explicando o método de checagem utilizado por eles.

A organização do segundo momento utilizou duas aulas de 50 minutos correspondentes à segunda semana. Na primeira aula, a atividade foi uma explanação dialogada sobre o conceito de *Fake News*, o fenômeno da Pós-Verdade, a diferença entre jornalismo tradicional e informação em redes sociais, além dos impactos socioambientais da desinformação. O objetivo foi sanar as dúvidas e interagir com os alunos por meio de suas vivências sobre o assunto abordado para promover um espaço aberto de diálogo. Na segunda aula, a turma foi organizada em seis grupos colaborativos, responsáveis pela elaboração de uma campanha de conscientização sobre os riscos de desinformação. Utilizando os computadores da escola e a plataforma Canva, cada grupo produziu duas postagens digitais informativas para alertar a comunidade escolar sobre a importância da checagem antes do compartilhamento.

Por fim, o terceiro e último momento teve o propósito de finalizar as postagens e socializar os resultados, permitindo que os alunos demonstrassem, para a turma e para os professores

(supervisor e pibidianos), os conhecimentos construídos ao longo do processo. Essa etapa favoreceu o desenvolvimento de habilidades de comunicação, argumentação e exposição crítica, oportunizando aos discentes a sistematização de tudo o que foi aprendido e construído. Para essa atividade, foram destinadas as duas últimas aulas, referentes à terceira semana da execução.

3.1 Projeto Fato ou Fake: uma Ação do PIBID nas Aulas de Geografia do Ensino Médio

A primeira etapa do projeto ocorreu com duração total de 100 minutos, distribuídos em dois encontros de 50 minutos cada, e teve como foco despertar a percepção crítica dos alunos diante das informações que circulam nas redes. Para isso, os estudantes foram divididos em seis grupos e cada um recebeu, impressa, uma *Fake News*, elaborada anteriormente por meio de inteligência artificial, e uma notícia verdadeira (Quadro 2). O material foi elaborado previamente pelos pibidianos mediante pesquisa realizada na internet, tendo como critério de seleção das *Fake News* e notícias verídicas a atualidade. Posteriormente, o material foi impresso e reproduzido pelos próprios pibidianos, com recursos próprios, antes da aula, evidenciando, inclusive, a limitação de recursos disponíveis na escola pública para esse tipo de atividade.

Quadro 2 – Relação das *Fake News* e informações verídicas trabalhadas com os grupos

Grupos	<i>Fake News</i>	Informação Verídica
1	Assistentes virtuais estão coletando dados de adolescentes para moldar suas opiniões. Fonte: ChatGPT	Kim Jong-un viaja com seu próprio banheiro móvel. Fonte: oglobo.globo.com
2	Vacina contra a Covid-19 altera o DNA humano. Fonte: ChatGPT	Mulher encomenda própria morte no DF e processa matador por não concluir 'serviço'.

		Fonte: g1.globo.com
3	Urnas eletrônicas foram fraudadas em 2022. Fonte: ChatGPT	Japonês que gastou R\$ 75 mil em fantasia de cachorro faz seu primeiro passeio na rua. Fonte: g1.globo.com
4	Leite de caixinha contém hormônios que feminilizam homens. Fonte: ChatGPT	Facebook sinaliza Declaração de Independência dos EUA como discurso de ódio. Fonte: tecmundo.com.br
5	Enem foi modificado para doutrinar jovens ideologicamente. Fonte: ChatGPT	Seres humanos compartilham 50% do DNA das bananas. Fonte: portalamazonia.com
6	Uniformes escolares com chips escondidos estão sendo testados para rastrear alunos. Fonte: ChatGPT	Senhora passa anos rezando para elfo do Senhor dos Anéis. Fonte: veja.abril.com.br

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir do material distribuído para os alunos, foi solicitado que os grupos identificassem a veracidade ou não de cada informação. Posteriormente ao processo de checagem do material, foi aberto um debate coletivo no qual cada grupo inicialmente apresentou os resultados obtidos com a verificação feita, ação essa que despertou a curiosidade e estimulou a argumentação sobre os conteúdos, principalmente os enganosos.

A participação dos alunos foi bastante ativa: discutiram entre si, analisaram os textos apresentados e compararam elementos como linguagem, fonte, título, estrutura e veracidade das informações. Muitos demonstraram surpresa ao perceber o quanto algumas notícias falsas podem parecer convincentes, o que gerou debates espontâneos nos grupos (Figuras 1 e 2). Essa interação favoreceu um ambiente de troca de ideias e construção coletiva do conhecimento, permitindo que cada estudante contribuísse com suas percepções e experiências digitais.

Figura 1 – PIBidiano orientando os grupos para a execução da atividade.



Fonte: Acervo PIBID (2025).

Figura 2 - Alunos em grupo identificando a veracidade das informações no primeiro momento da atividade.



Fonte: Acervo PIBID (2025).

A segunda etapa do projeto teve dois momentos. O primeiro foi a aula com foco no aprofundamento da compreensão dos alunos acerca do conceito de *Fake News* e suas implicações na sociedade contemporânea. Para isso, foi utilizada uma aula de 50 minutos, correspondente à segunda semana de execução do projeto. A atividade constituiu-se em uma explanação dialogada sobre o conceito de *Fake News*, o fenômeno da pós-verdade, a diferença entre o jornalismo tradicional e as informações veiculadas nas redes sociais, além dos impactos sociais, políticos e culturais da desinformação. O momento teve como objetivo sanar dúvidas e promover a interação dos alunos a partir de suas próprias vivências, configurando-se como um espaço aberto de diálogo.

Durante esse momento, os estudantes demonstraram interesse e engajamento ao levantar questionamentos e apresentar exemplos do cotidiano. A troca de experiências possibilitou reflexões mais aprofundadas sobre como a desinformação influencia opiniões, comportamentos e decisões. O diálogo estabelecido em sala contribuiu para ampliar o senso crítico dos alunos, incentivando uma postura mais consciente diante das informações consumidas e compartilhadas no ambiente digital.

No segundo momento referente à segunda etapa do projeto, foi destinada uma aula de 50 minutos na qual teve início a campanha de conscientização. Ocasão em que os estudantes foram organizados novamente em grupos e levados para o laboratório de informática da escola para iniciarem as pesquisas destinadas à coleta de informações que subsidiaram a elaboração das produções da campanha (Figuras 3 e 4).

Figura 3 – Pibidiana orientando os grupos para a execução da atividade no laboratório de informática da escola.



Fonte: Acervo PIBID (2025).

Figura 4 – Discentes organizados em grupos para a execução da atividade no laboratório de informática da escola.



Fonte: Acervo PIBID (2025).

Esse momento caracterizou-se como uma etapa investigativa, que estimulou o protagonismo e o envolvimento dos alunos na busca por fontes confiáveis e dados relevantes. Vale destacar que eles já possuíam um conhecimento prévio sobre o tema, uma vez que anteriormente participaram de aulas expositivas e dialogadas acerca dos conceitos trabalhados, o que facilitou a compreensão, a seleção das informações e a construção das produções. Após o momento de pesquisa e seleção das notícias e informações consideradas relevantes e confiáveis, os grupos iniciaram a organização do conteúdo e a elaboração das postagens. Para a produção do material, utilizaram a plataforma *Canva* e o *PowerPoint* como ferramentas de criação e edição. Cada equipe produziu duas peças informativas digitais, estruturadas de forma clara e objetiva,

com a finalidade de conscientizar a comunidade escolar sobre a importância de verificar a veracidade das informações antes de compartilhá-las. O processo envolveu a escolha de títulos, imagens, dados explicativos e orientações, articulando pesquisa, criatividade e domínio das ferramentas digitais na construção do material.

Durante a execução da ação, foi possível observar um elevado engajamento por parte dos discentes. Desde o início da campanha sobre *Fake News*, os discentes demonstraram grande interesse em participar, mostrando-se envolvidos também na seleção das notícias que posteriormente foram publicadas no *Instagram* oficial da turma, onde as produções realizadas no projeto foram divulgadas, ampliando o alcance da conscientização.

A realização da proposta pedagógica envolvendo o estudo das *Fake News* e a campanha de conscientização revelou-se extremamente positiva. A execução do projeto possibilitou aos estudantes a compreensão sobre os impactos sociais da desinformação. Sobre a participação na campanha das *Fake News*, obteve-se relatos como:

“Essa experiência foi muito importante, pois conseguimos fazer um assunto sério se tornar informativo e acessível. As atividades desenvolvidas, elaboração de post para o Instagram, criação de logotipo para representar o projeto, votação para escolher o post que mais chamasse a atenção do público, participar desse processo criativo ajudou a desenvolver responsabilidade, organização e também criatividade.” (Estudante 1).

“Eu gostei muito de participar porque aprendi a identificar melhor as Fake News e percebi como elas podem prejudicar as pessoas. Trabalhar em grupo e produzir conteúdo para o Instagram fez com que a gente se sentisse mais responsável pelo que compartilha.” (Estudante 2).

“O projeto foi interessante porque usamos a internet de forma diferente, não só para ver coisas, mas para produzir informações importantes. Isso ajudou a gente a pensar mais antes de acreditar e compartilhar notícias.” (Estudante 3).

A terceira e última etapa foi realizada ao longo de duas aulas de 50 minutos e teve como finalidade concluir as postagens e promover a partilha das produções elaboradas pelos grupos. Nessa

fase, os estudantes organizaram os materiais construídos, revisaram os conteúdos e se prepararam para expor o trabalho realizado pela turma (Figura 5). Após a finalização, as produções foram publicadas no grupo oficial da escola e no perfil do *Instagram* da turma, ampliando o alcance da campanha de conscientização. A intenção foi oportunizar a demonstração do aprendizado adquirido ao longo do percurso, além de estimular competências relacionadas à oralidade, defesa de ideias, clareza na exposição e pensamento reflexivo.

Figura 5 – Posts criados pelos alunos. Campanha de conscientização sobre as Fake News.



Fonte: Acervo PIBID (2025).

Fonte: Acervo PIBID (2025).

A execução do projeto estimulou o engajamento coletivo, favorecendo a participação ativa dos alunos tanto nas etapas de pesquisa quanto na produção dos materiais. De forma mais ampla, a partir dos resultados obtidos, pode-se afirmar que a proposta do projeto utilizando as Metodologias Ativas contribuiu para o processo de investigação, colaboração e autonomia estudantil. A metodologia adotada permitiu que os alunos se reconhecessem como agentes de mudança no ambiente escolar, desenvolvendo senso crítico, responsabilidade e iniciativa. Além disso, a ação, que considerou a bagagem de vivências de cada discente, evidenciou a importância de metodologias que incentivem a participação ativa

dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática e tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico.

Ressalta-se que, ao compartilharem suas produções nos espaços digitais da comunidade escolar, os alunos puderam explicar suas escolhas, fundamentar as informações utilizadas e analisar o caminho percorrido durante o desenvolvimento do projeto. Assim, a culminância da proposta contribuiu para ampliar a autonomia, a segurança e o protagonismo dos estudantes.

4 Considerações Finais

Diante das discussões apresentadas ao longo deste trabalho, torna-se evidente que a desinformação e a disseminação de *Fake News* se configuram como fenômenos complexos, profundamente relacionados às dinâmicas contemporâneas de produção, circulação e consumo de informações. Esses fenômenos não apenas distorcem a realidade, mas impactam diretamente a formação de opiniões, comportamentos e decisões, representando um desafio para a sociedade e, em particular, para o ambiente escolar.

Nesse cenário, a escola assume um papel fundamental na formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar, questionar e analisar as informações que consomem cotidianamente. A educação, especialmente por meio do ensino de Geografia, mostra-se como um espaço privilegiado para a problematização dessas questões, uma vez que possibilita a compreensão das relações sociais, políticas e tecnológicas que permeiam o fenômeno da desinformação. Assim, é importante reforçar a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos, priorizando o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos.

A experiência desenvolvida na escola com a participação dos PIBIDIANOS evidenciou que a utilização de metodologias ativas constitui uma estratégia eficaz no enfrentamento das *Fake News* no contexto escolar. Ao colocar os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem, estimulando a investigação, o trabalho

colaborativo e a produção de conhecimento, foi possível promover uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade deles. As atividades realizadas favoreceram não apenas a compreensão conceitual sobre o tema, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a análise crítica de informações, a responsabilidade no compartilhamento de conteúdos e o uso consciente das tecnologias digitais.

Além disso, os resultados observados demonstraram um nível de engajamento dos estudantes, que foi essencial para o envolvimento em todas as etapas do projeto, desde a identificação de notícias falsas até a elaboração de campanhas de conscientização. Esse envolvimento contribuiu para a construção de uma postura mais reflexiva diante das mídias, evidenciando que, quando bem orientados, os alunos podem atuar como agentes multiplicadores de informação de qualidade em seus contextos sociais.

Por fim, embora iniciativas como esta apresentem resultados positivos, o enfrentamento à desinformação exige ações contínuas e articuladas, que envolvam não apenas a escola, mas também políticas públicas, formação continuada de professores e investimentos em infraestrutura educacional. Dessa forma, o fortalecimento da educação midiática na Educação Básica constitui um caminho indispensável para a construção de uma sociedade mais crítica, consciente e comprometida com a veracidade das informações.

Referências

ALLCOTT, Matthew; GENTZKOW, Hunt. Social media and fake news in the 2016 election. **Journal of Economic Perspectives**, Nashville, v. 31, n. 2, p. 211–236, 2017. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.31.2.211>. Acesso em: 10 jun. 2025.

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

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed., Campinas: Autores Associados, 2015.

DUNKER, Christian Ingo Lenz; *et al.* **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

FALLIS, Don. Disinformation. *In*: FLORIDI, Luciano (Org.). **The Routledge Handbook of Philosophy of Information**. Londres: Routledge, 2016. p. 201-214.

FARGONI, Everton Henrique Eleutério; ZACARIAS, Mayna; VICENTE, William Augusto. Tecnopólio e controle do ser social. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, ano 2023, v. 7, n. 2, p. 164-181. Acesso em: 10 ago. 2025.

FERRARI, Paulo. Fake news, pós-verdade e o consumo de informações. *In*: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 26., 2017, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/382230030/Fake-news-pos-verdade-e-o-consumo-de-informacoes>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MARI JUNIOR, Sergio; PALETTA Francisco Carlos. Desinformação e suas manifestações nas plataformas de Mídia Digital. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, Porto, ano 23, p. 259-270, ago. 2023. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003158298.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2025.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa

Torres (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Paraná: Coleção Mídias Contemporâneas, 2015, p. 17-30.

OXFORD DICTIONARIES. **Word of the Year 2016 is....** Oxford University Press, 2016. Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

PACHECO, Larissa Cristina; PAIVA, Viviane Aparecida da Silva. Fato e Fake: desconstruindo as Fake News através do ensino de história. **Antígona**, Palmas, v. 2, n. 1, p. 1–21, dez. 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/antigona/article/view/15322>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Wilson Araújo de Lima; PAJEÚ, Hellen Michelle. Entendendo a desinformação: algumas determinações e uma proposta de conceituação. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 29, e95042, p. 1-19, dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/95042>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SERRE, Alynne Maria. **Fake News: uma discussão sobre o fenômeno e suas consequências**. 2018. Monografia (Graduação em Ciências da Computação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3466/1/ALYNNE-SERRA.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SOUZA, Sousa, Lumárya. Educação midiática na era das competências: conceitos e correntes no fazer educacional. **Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, Rio de Janeiro, ano 2020, p. 1- 14, 2020. Disponível

em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-2303-1.pdf> Acesso em: 20 set. 2025.

ZATTAR, Maria. Competência em informação e desinformação: critérios de avaliação do conteúdo das fontes de informação. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 285-293, nov. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/4075>. Acesso em: 16 jun. 2025.

JOGOS ELETRÔNICOS COMO RECURSO DE ENSINO: O USO DO *MINECRAFT* NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marta Cristina Tertuliano da Silva

Luana de Souza da Mata

João Paulo Costa Franco Muniz

Jacqueline Praxedes de Almeida

Introdução

O ensino de Geografia vem sendo constantemente repensado diante das transformações sociais e tecnológicas que influenciam o cotidiano dos estudantes e, conseqüentemente, o ambiente escolar. Nesse contexto, cresce a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que ultrapassem o modelo tradicional de ensino, favorecendo a participação ativa dos alunos e tornando o processo de aprendizagem mais próximo de suas vivências. Assim, novas abordagens metodológicas têm buscado tornar as aulas mais dinâmicas, estimulando a reflexão e a construção do conhecimento de forma mais significativa.

Nesse processo, os recursos didáticos assumem papel fundamental ao auxiliar na mediação entre os conteúdos trabalhados e a compreensão dos estudantes. No ensino de Geografia, a utilização de diferentes estratégias e materiais contribui para facilitar a abordagem de conceitos que, muitas vezes, são apresentados abstratamente. O uso de imagens, mapas, atividades práticas, aulas de campo e tecnologias digitais amplia as possibilidades de ensino, permitindo relacionar os conteúdos escolares com situações presentes no cotidiano dos alunos.

Entre esses recursos, os jogos têm ganhado espaço nas práticas educativas por possibilitarem uma aprendizagem mais interativa e

envolvente. Ao propor desafios, estimular a tomada de decisões e incentivar o trabalho coletivo, os jogos favorecem o interesse dos estudantes e contribuem para o desenvolvimento de habilidades importantes para a compreensão do espaço geográfico. Quando inseridos de maneira planejada, deixam de ser apenas momentos de entretenimento e colaboraram efetivamente com os objetivos pedagógicos da disciplina.

Nesse sentido, os jogos eletrônicos configuram-se como mais uma possibilidade metodológica para o ensino de Geografia, sobretudo por dialogarem com o universo tecnológico já presente na rotina dos estudantes. Assim, o presente capítulo apresenta uma sequência de atividades desenvolvidas com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, voltada ao ensino do conteúdo de rochas e minerais, articulando aulas teóricas, atividades de campo e a utilização do jogo eletrônico *Minecraft* como recurso didático, com o intuito de promover uma aprendizagem mais participativa e relacionada à realidade dos alunos.

1 O Uso dos Jogos como Recurso de Ensino na Educação Básica

No cenário atual, as atividades que vão além do modelo tradicional têm contribuído para despertar o interesse dos alunos nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Recursos de ensino voltados para a ludicidade, quando bem planejados, conseguem facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses recursos, destacam-se os jogos — que podem ser eletrônicos, de tabuleiro ou até mesmo dinâmicas em grupo. Esses instrumentos, segundo Huizinga (2014), criam um espaço simbólico no qual o aprender ocorre de maneira prazerosa e significativa.

As dinâmicas em sala e os jogos de tabuleiro trazem o lúdico como elemento central na aprendizagem. Jogos como trilhas geográficas, *quizzes* e atividades de caça ao tesouro possibilitam aos estudantes lidar com desafios que envolvem relevo, clima e localização, estimulando a interação e o raciocínio. Como defende Freire (1996), a aprendizagem deve ser construída de maneira

participativa, rompendo com a educação bancária na qual o professor apenas transmite e o aluno recebe. O jogo, nesse sentido, é uma estratégia que transforma o aluno em protagonista do próprio aprendizado.

Kishimoto (1995) destaca que o jogo educativo deve contribuir para o desenvolvimento da criatividade, da socialização e da autonomia do aluno. Existem diferentes categorias de jogos, e cada uma delas cumpre um papel pedagógico específico. Brougère (1993) ressalta que determinados jogos, especialmente os de caráter repetitivo, só contribuem para a aprendizagem quando inseridos em um contexto pedagógico que lhes atribua significado. Assim, ao lidar com desafios que exigem interpretação, tomada de decisão e busca por soluções, os estudantes ativam competências associadas ao pensamento geográfico (Kaercher, 2004).

É fundamental, contudo, que o uso dos jogos esteja inserido em um planejamento pedagógico coerente, que una o aspecto lúdico aos objetivos de aprendizagem. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o aluno deve ser compreendido como sujeito ativo no processo educativo, o que reforça a importância de práticas que incentivem a participação e o engajamento (Brasil, 2018). Mais especificamente em relação ao ensino da Geografia, atividades como o “caça ao tesouro geográfico”, por exemplo, podem explorar noções de orientação e coordenadas de forma prática e significativa.

Com o avanço tecnológico, os jogos eletrônicos também passaram a ocupar espaço nas estratégias pedagógicas. Quando utilizados de maneira planejada, eles aproximam o conhecimento da realidade vivida pelos alunos e favorecem o aprendizado interativo. A BNCC ressalta que “as tecnologias já utilizadas pelos estudantes no seu cotidiano devem ser incorporadas aos processos de aprendizagem de forma crítica, significativa e ética” (Brasil, 2018, p. 14). Nesse sentido, jogos como *Minecraft Education Edition* possibilitam que os estudantes construam paisagens, representem elementos do espaço geográfico e compreendam relações espaciais interativamente (Lima, 2022).

Assim, o uso dos jogos, analógicos ou digitais, representa um recurso metodológico capaz de tornar as aulas de Geografia mais dinâmicas e significativas. Além de fortalecer o vínculo entre teoria e prática, os jogos favorecem o protagonismo estudantil e contribuem para uma aprendizagem mais crítica e criativa, coerente com as realidades contemporâneas da educação.

2 Os Jogos Eletrônicos como Recurso de Ensino nas Aulas de Geografia

O uso de jogos eletrônicos como recurso pedagógico vem ganhando destaque nas práticas educativas contemporâneas (Prensky, 2001) porque, na atualidade, um quantitativo expressivo de estudantes está imerso em ambientes digitais e convive diariamente com diferentes tecnologias, o que torna esses recursos ainda mais significativos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, Prensky (2012) destaca que os alunos de hoje estão cercados por tecnologias digitais em seu cotidiano, reforçando o potencial dos jogos como ferramentas de ensino.

Levar os jogos para a sala de aula é uma forma de possibilitar a aproximação do conteúdo escolar ao universo no qual os discentes vivem, podendo, desta forma, propiciar um despertar do interesse e da participação pelos conhecimentos estudados. Como destaca Prensky (2001, p. 4), os “nativos digitais” aprendem de forma diferente das gerações anteriores por terem mais facilidade em lidar com ambientes virtuais e aprendem melhor por meio de desafios e interatividade. Assim, os jogos eletrônicos ajudam a tornar o ensino mais dinâmico, atraente e próximo da realidade dos estudantes.

Para Kishimoto (2011), além de motivar, os jogos também estimulam várias habilidades importantes, como o raciocínio lógico, a criatividade e o trabalho em equipe. Durante o jogo, o aluno precisa pensar em estratégias, tomar decisões e resolver problemas, ações que fortalecem o pensamento crítico e a autonomia. A aprendizagem por meio de jogos valoriza a

experimentação e o erro como parte natural do aprendizado, tornando o processo mais ativo e significativo. Ainda segundo Kishimoto (2011), o jogo é um instrumento pedagógico que favorece o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos, estimulando a criatividade e a construção do conhecimento de forma lúdica. Quando bem planejados, os jogos, incluindo os eletrônicos, contribuem para os alunos aprenderem de forma prática, participativa e conectada às suas experiências.

Pesquisadores, como Alves (2009), apontam que os jogos digitais, quando inseridos no currículo, funcionam como ferramentas que estimulam a criatividade e transformam o aluno em protagonista do próprio aprendizado. Além disso, eles ajudam a desenvolver o letramento digital, algo essencial nos tempos atuais. Kenski (2012) também defende que o uso das tecnologias na educação requer uma mudança na forma de ensinar, e os jogos são excelentes aliados nesse processo. Dessa forma, os jogos eletrônicos não devem ser vistos apenas como lazer, mas como instrumentos pedagógicos que aproximam a escola das práticas e linguagens vividas pelos estudantes.

Na Geografia, os jogos eletrônicos têm um papel ainda mais interessante ao auxiliarem na visualização e na compreensão do espaço geográfico em suas várias dimensões: naturais, sociais, culturais e econômicas. Callai (2013) lembra que ensinar Geografia é também auxiliar o aluno a ler o espaço e entender as relações entre sociedade e natureza. Nesse sentido, os jogos podem facilitar essa compreensão, já que permitem simular situações reais e trabalhar conceitos de forma prática e divertida.

Jogos de simulação, como *The Sims*, por exemplo, permitem que o aluno crie e administre uma cidade, lidando com temas como transporte, energia, saneamento e meio ambiente. Isso torna o conteúdo mais concreto e ajuda a entender como esses elementos se relacionam (Cavalcanti, 2012). Já jogos como *Minecraft* possibilitam trabalhar relevo, rios, vegetação e até fenômenos climáticos, transformando o aprendizado em uma experiência

interativa. Os jogos ajudam a formar um aluno mais ativo e crítico, capaz de interpretar o espaço em que vive (Moran, 2015).

Outro ponto importante é que os jogos eletrônicos podem ajudar a desenvolver o raciocínio espacial e as habilidades cartográficas. Kaercher (2004) adverte que aprender Geografia também é aprender a pensar espacialmente, e os jogos digitais ajudam nesse processo ao exigir que o aluno se localize, leia mapas e compreenda diferentes escalas. Assim, eles fortalecem competências essenciais para entender o mundo atual.

Vale salientar que a ludicidade é um elemento central dos jogos e traz leveza ao aprendizado. O jogo é parte essencial da cultura humana e, quando bem explorado na educação, pode transformar a forma de ensinar e aprender (Huizinga, 2014). Dessa maneira, os jogos eletrônicos, ao unir diversão e conhecimento, permitem trabalhar a Geografia de forma criativa, interessante e próxima da realidade dos alunos. Mais do que um passatempo, eles se tornam aliados do professor no desafio de tornar o ensino mais participativo, contextualizado e prazeroso.

3 Utilizando o Minecraft no Ensino sobre Rochas e seus Minerais nas Aulas de Geografia

Lançado oficialmente em 2009, o jogo *Minecraft* foi criado pela empresa *Mojang Studios*, da Suécia. Refere-se a um jogo no qual os jogadores exploram, constroem e interagem no ambiente virtual livremente. O ambiente do jogo é composto por blocos diversos que representam diferentes elementos da natureza, como solos, rochas, minerais e vegetação. O *Minecraft* possui versões pagas como o *Minecraft Education Edition* e *Minecraft Bedrock*, mas também conta com versões e modos gratuitos, acessíveis em dispositivos móveis, o que favoreceu sua utilização no contexto escolar.

O jogo *Minecraft* tem como proposta a construção de ambientes virtuais por meio da utilização de diferentes materiais organizados em formato de blocos. Entre os diversos tipos disponíveis na plataforma, encontram-se blocos que representam

rochas e minerais. Materiais como granito, diorito, andesito, basalto, ardósia profunda, calcita, tufo, obsidiana, carvão, ferro, cobre, ouro, lápis-lazúli, diamante, esmeralda, quartzo e ametista estão presentes no jogo nesse formato, possibilitando o desenvolvimento de atividades práticas em ambiente virtual relacionadas ao estudo desses elementos.

Devido à sua alta aceitação e jogabilidade entre jovens e adultos de todo o mundo, o jogo ampliou sua área de oferta e passou a integrar outras mídias, sendo inclusive inspiração para um filme lançado em abril de 2025, reforçando a sua popularidade entre crianças e adolescentes.

3.1 Do planejamento da atividade a sua execução

O planejamento das atividades foi elaborado considerando o plano anual da disciplina e as competências previstas para o ano escolar, tendo como base os conteúdos presentes no livro didático disponibilizado pela instituição. O material utilizado pertence à coleção *Jovens Sapiens*, da editora Scipione, adotada pela rede estadual de ensino para o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O conteúdo trabalhado correspondeu ao tema “Rochas e Minerais”, previsto no currículo do 6º ano, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). O planejamento foi desenvolvido colaborativamente entre o professor supervisor e os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculados ao curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas, *Campus Maceió*.

O planejamento da ação previu aula teórica introdutória, aula de campo nas proximidades da escola para posterior observação e análise dos materiais recolhidos e atividade prática utilizando o jogo eletrônico *Minecraft*. A sequência foi pensada de modo a permitir, através da relação entre teoria e prática, que os alunos compreendessem os conteúdos por meio da ludicidade e da interatividade.

A atividade foi planejada para ser desenvolvida em duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, totalizando aproximadamente 90 alunos com idades entre 11 e 13 anos. A ação foi orientada pela supervisão e desenvolvida pelas Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) em uma escola parceira do Núcleo de Geografia do PIBID.

Para a primeira etapa, foram destinadas duas aulas para a abordagem teórica dos conteúdos, trabalhando os conceitos de rochas e minerais dentro do assunto de Geologia, previsto no currículo escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental. Além da abordagem conceitual, também foi previsto o estudo sobre as propriedades físicas dos minerais e os diferentes tipos de rochas, destacando suas características e utilidades no cotidiano e na sociedade. O objetivo inicial da aula teórica foi construir uma base para a exploração prática que seria executada no decorrer das próximas aulas.

A segunda etapa foi realizada na segunda semana, com duração de uma aula. Nesse momento, realizamos uma aula-passeio nas proximidades da escola, possibilitando a observação e a coleta de rochas e minerais presentes no bairro, espaço que integra o cotidiano dos estudantes. A aula-passeio, segundo Moreno (2023) e Silva *et al.* (2024), é uma metodologia ativa fundamentada na pedagogia de Célestin Freinet (1896-1966), que possibilita a motivação e o interesse dos alunos ao incorporarem a vida da comunidade e o meio à escola. Essa metodologia consiste em levar os alunos para fora da sala de aula, tendo por finalidade promover o aprendizado prático por meio da integração dos conteúdos teóricos com a observação direta do meio ambiente ou da sociedade, afastando-se, assim, do ensino meramente expositivo.

Nessa perspectiva, a atividade desenvolvida fora da sala de aula, nas proximidades da escola, teve como finalidade proporcionar o contato direto dos alunos com os elementos presentes no entorno escolar, estabelecendo relações entre o conteúdo estudado na etapa anterior e a realidade vivenciada por eles. Como desdobramento da atividade, após a coleta de materiais,

os alunos retornaram à sala de aula para analisar os materiais coletados, fazendo a comparação das suas características físicas com as rochas e minerais contidos em um estojo expositivo disponibilizado pelo professor supervisor.

A terceira etapa, realizada na terceira semana ao longo de duas aulas, teve como objetivo consolidar os conhecimentos trabalhados anteriormente, estimular o trabalho em equipe e promover a aplicação prática dos conteúdos em ambiente virtual. Para esse momento, foi proposto o uso do jogo eletrônico *Minecraft* para promover a articulação das atividades desenvolvidas nas etapas anteriores. A atividade foi estruturada como um desafio virtual, no qual os estudantes deveriam utilizar blocos de minerais e rochas disponíveis na plataforma para construir um museu virtual e organizar os elementos em exposição.

3.2 Desenvolvendo a atividade

A primeira etapa consistiu na mediação do conteúdo mediante aula expositiva dialogada, cujo objetivo foi introduzir o conceito de rochas e minerais, abordando seus processos de formação, classificação e importância no cotidiano. O diálogo foi incentivado por meio de perguntas como: 1. Vocês já observaram as rochas presentes no caminho de casa até a escola? 2. Para vocês, o que são minerais? 3. Vocês acham que os minerais estão presentes no dia a dia de vocês? Através das respostas dadas pelos alunos, observou-se que, inicialmente, eles apresentavam dificuldades em responder aos questionamentos propostos, sobretudo em relacionar o conteúdo sobre rochas, abordado pelo professor supervisor, com situações do cotidiano.

Foram utilizados exemplos concretos trazidos pelo professor, como: a utilização de rochas ornamentais do bairro, a utilização de rochas para o calçamento das ruas, as construções locais e os objetos fabricados com minerais — como o cobre utilizado em fios de energia e o ferro presente em panelas e outros utensílios —, de modo a relacionar o conteúdo ao cotidiano dos alunos. Essa etapa

teve o papel de preparar os estudantes para as atividades seguintes, fornecendo o embasamento teórico necessário para que pudessem observar, identificar e coletar, no campo, as rochas e minerais presentes em seu entorno.

A realização da aula-passeio, na segunda etapa, nas proximidades da escola (Figuras 1 e 2), teve como propósito promover a observação direta do ambiente e despertar nos alunos a percepção de que a Geografia e seus elementos estão presentes em nosso dia a dia, além de possibilitar a coleta de material para ser analisado na sala de aula. A caminhada pelo bairro possibilitou que os estudantes coletassem diferentes tipos de amostras de rochas. Durante a atividade, os bolsistas de ID e o professor supervisor acompanharam os alunos, incentivando o registro das observações e o diálogo sobre o que foi encontrado.

Figura 1 - Aula-passeio realizada com os alunos.



Fonte: Acervo PIBID Geografia (2025).

Figura 2 - Coleta de materiais realizada pelos alunos.



Fonte: Acervo PIBID Geografia (2025).

Essa etapa foi fundamental para conectar o conteúdo teórico à realidade vivida pelos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e concreto. A vivência no espaço do bairro possibilitou que os alunos entendessem que, durante o dia, eles passam por muitas rochas e minerais, os quais fazem parte da rotina de todos, como as rochas graníticas, vulgarmente chamadas de paralelepípedos, utilizadas na composição do calçamento de muitas ruas pelas quais transitam.

Ainda referente à segunda etapa, os alunos analisaram as características físicas dos materiais coletados, comparando-os ao estojo de rochas e minerais, utilizando material de propriedade do professor supervisor. Nesse momento, foram estudadas as propriedades físicas dos minerais e rochas. Os alunos conseguiram comparar os materiais coletados (Figura 3) e tentaram identificá-los de acordo com as amostras contidas no estojo de rochas e minerais do professor (Figura 4). Por conseguinte, os discentes conseguiram identificar, entre as rochas coletadas, amostras de rochas ígneas e principalmente rochas sedimentares.

Figuras 3 - Materiais coletados pelos alunos.



Fonte: Acervo PIBID Geografia (2025).

Figura 4 - Estojo de exemplares.



Fonte: Acervo PIBID Geografia (2025).

Por fim, a terceira e última etapa consistiu na utilização do jogo *Minecraft Education Edition* como recurso didático (Figura 5). O objetivo foi possibilitar que os educandos visualizassem, de forma criativa e interativa, as ferramentas geológicas que existem no jogo, além de ampliar o domínio dos conteúdos estudados.

Figuras 5 - Alunos utilizando o jogo *Minecraft Education Edition* em sala de aula.



Fonte: Acervo PIBID Geografia (2025).

A construção do museu virtual possibilitou que os alunos procurassem os materiais nos diferentes locais do jogo, trazendo assim uma base dos locais de maior incidência desses materiais na realidade. Durante as apresentações, os alunos demonstraram habilidade de identificar rochas e minerais pelo nome e explicar como elas são formadas.

Antes da execução da atividade, foi enviado um comunicado às famílias solicitando autorização para os alunos levarem seus celulares à escola nos dias previstos para a atividade. Apenas os estudantes que apresentaram o termo assinado participaram do uso do jogo em sala de aula. Seis alunos não participaram diretamente do uso do jogo por não apresentarem o termo de autorização assinado. Entre os motivos, destacam-se o esquecimento, por parte dos alunos, de encaminhar o documento para assinatura dos responsáveis, a não autorização dos pais para o uso do telefone celular em ambiente escolar e a ausência de aparelho próprio. Cabe ressaltar, entretanto, que esses estudantes foram integrados aos grupos formados, participando da atividade de maneira colaborativa. Os alunos foram organizados em grupos, de modo a garantir que todos pudessem interagir com a plataforma, mesmo aqueles que não possuíam celular.

A proposta do jogo consistia em construir um museu com as rochas e minerais presentes no ambiente virtual. Cada item incluído no museu deveria ser identificado com informações sobre suas características físicas e, se fossem rochas, a quais tipos de rochas pertenciam. No jogo, há uma vasta disponibilidade de rochas e minerais em uma plataforma que os alunos podem utilizar.

Durante o desenvolvimento da atividade, as bolsistas do PIBID e o professor supervisor acompanharam o trabalho dos grupos, observando aspectos como: engajamento dos estudantes, cooperação entre os membros, habilidade de localizar e reconhecer os materiais virtuais e capacidade de relacioná-los às amostras coletadas na aula-passeio. Foi possível perceber que muitos alunos demonstraram facilidade em identificar no jogo elementos semelhantes aos que haviam analisado presencialmente, evidenciando a articulação entre o real e o virtual.

Após a construção do museu (Figura 6), um representante de cada grupo apresentou o trabalho para a turma, realizando um breve *tour* pelo museu virtual e explicando os minerais e rochas utilizados, bem como as escolhas feitas para sua localização e organização (Figura 7).

Figuras 6 - Museu construído pelos alunos.



Fonte: Acervo PIBID Geografia (2025).

Figura 7- Apresentação dos museus pelos alunos.



Fonte: Acervo PIBID Geografia (2025).

Essa etapa permitiu que os alunos compartilhassem conhecimento e fortalecessem a comunicação entre os grupos. No final da exposição, foi realizado um momento de premiação das equipes que obtiveram os melhores desempenhos. A premiação considerou critérios como organização do museu, identificação correta das rochas e minerais, participação e trabalho em equipe.

Com base nas observações realizadas durante a construção dos museus virtuais e nas apresentações orais dos grupos, foi possível identificar que o uso do *Minecraft Education Edition* promoveu maior colaboração entre os alunos e melhor compreensão sobre os conceitos de rochas e minerais, assim como dos processos de formação e localização desses elementos.

Entre os principais resultados, destacam-se: aumento do interesse dos alunos pela temática, maior domínio conceitual ao identificar corretamente as rochas e minerais utilizados na construção do museu, desenvoltura ao explicar a ação realizada e fortalecimento do trabalho em equipe. Além disso, a experiência com o *Minecraft* incentivou a criatividade, pois alguns grupos optaram por organizar as rochas por tipo de formação, enquanto outros priorizaram características físicas. A aplicação prática dos conteúdos discutidos nas aulas teóricas e de campo reforçou a aprendizagem de forma lúdica e significativa.

Essa sequência metodológica, ao combinar teoria, prática de campo e tecnologia, permitiu que os estudantes participassem ativamente do processo de aprendizagem. Além disso, reforçou a importância de diversificar as estratégias pedagógicas no ensino de Geografia, tornando as aulas mais dinâmicas e próximas da realidade dos alunos. O *Minecraft* se mostrou um recurso eficiente para consolidar os conhecimentos trabalhados nas etapas anteriores, promovendo a integração entre o real e o virtual, estimulando o raciocínio espacial e a criatividade dos alunos.

4 Considerações Finais

As transformações sociais e tecnológicas vêm proporcionando um repensar sobre a prática docente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, surge a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que ultrapassem a concepção tradicional de ensino, promovendo uma aprendizagem significativa.

Seguindo esse entendimento, o ensino de Geografia também vem buscando promover, por meio da ludicidade, práticas educativas que possibilitem a compreensão dos conteúdos pelos alunos, sendo o uso de jogos eletrônicos uma dessas possibilidades. Portanto, o desenvolvimento da ação apresentada no presente capítulo permitiu demonstrar como os jogos eletrônicos podem contribuir para o ensino de Geografia de forma mais dinâmica e participativa.

A utilização do *Minecraft Education Edition* nas aulas sobre rochas e minerais mostrou que os recursos digitais podem aproximar os conteúdos escolares da realidade dos alunos, principalmente por fazerem parte do cotidiano de muitos estudantes.

A sequência de atividades desenvolvida ao longo das aulas, envolvendo explicação teórica, aula-passeio e prática no jogo, possibilitou que os alunos relacionassem os conteúdos estudados com situações presentes no dia a dia. Além disso, foi possível perceber maior participação dos estudantes durante as atividades, assim como o fortalecimento do trabalho em equipe, da criatividade e da compreensão sobre os tipos de rochas e minerais.

Dessa forma, conclui-se que o uso do *Minecraft* nas aulas de Geografia pode funcionar como um importante recurso pedagógico, tornando o processo de aprendizagem mais interativo e significativo. A experiência também reforçou a importância de utilizar diferentes metodologias no ambiente escolar, buscando aulas mais atrativas e conectadas às vivências dos alunos.

Referências

ALVES, Lynn Rosalina Gama. Games: desenvolvimento e pesquisa no Brasil. *In*: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Jeu et Éducation**. Le Jeu dans la Pédagogie Préscolaire depuis le Romantisme. Thèse pour le Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines. Paris: Université Paris V, vs I e II, 1993.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia**: recortes espaciais para análise. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2012.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KAERCHER, Nestor André. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo e educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1995.

LIMA, Matheus Alves de. **A utilização dos games no ensino de Geografia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://share.google/Mh5rI9Ik7lGNOMyhA>. Acesso em 20 jan. 2025.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORENO, Naiara Cristina Aguiar. **Aulas-passeio aliadas a aspectos sociocientíficos como recurso pedagógico no ensino de Química**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza) - Instituto de Química, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/32738>. Acesso em 23 mai. 2026.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

PRENSKY, Marc. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

SILVA, Gustavo *et al.* A aula passeio como estratégia de ensino: uma experiência nas aulas de Geografia da Residência Pedagógica na Amazônia paraense. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID/PRP (Conenort), 1., 2024, Salvador. **Anais [...]**. Salvador:

IFBA, 2024. p. 1-9. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conenort/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV204_MD1_ID1717_TB280_29042024235023.pdf. Acesso em 23 mai. 2026.

A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: O ESTUDO DOS ALAGAMENTOS URBANOS EM MACEIÓ-AL

Pedro Henrique Gomes da Silva

Wellington José da Silva

Alda Lisboa de Matos Silva

Jacqueline Praxedes de Almeida

Introdução

A Geografia Escolar ocupa um lugar de destaque na Educação Básica, pois se configura como o componente curricular que possibilita aos estudantes compreender o espaço geográfico como resultado de relações históricas, sociais, econômicas, políticas e ambientais construídas pela sociedade. Nesse sentido, trata-se de um campo do conhecimento que contribui para a formação dos sujeitos. Conforme afirma Callai (2011, p. 129), é, “[...] portanto, uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e as pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais”. Nessa perspectiva, não se trata apenas de estudar paisagens, mapas ou fenômenos naturais de maneira isolada, mas de entender as dinâmicas que produzem “o espaço como um conjunto indissociável”, evidenciando conflitos, desigualdades e os impactos das ações humanas sobre a natureza (Santos, 1994, p. 49).

No âmbito da Educação Básica, a Geografia desempenha um papel formativo essencial ao articular conhecimentos científicos às experiências cotidianas dos estudantes. Segundo Callai (2011, p. 129), “Outro aspecto fundamental é reconhecer o contexto da escola, o lugar em que ela está situada, o tipo de população, as formas de organização da mesma, o que permite explicitar as

características dos estudantes que a frequentam”. Essa perspectiva aproxima o ensino de Geografia de uma concepção de educação voltada à cidadania, na qual o conhecimento geográfico se torna ferramenta de leitura crítica do território e de participação social.

Dessa forma, o ensino de Geografia contribui para a formação da consciência ambiental ao partir da realidade vivida pelos estudantes e dos problemas presentes em seu cotidiano. Nesse sentido, ao analisar situações concretas do espaço urbano — como os alagamentos que afetam bairros, ruas e moradias —, os alunos compreendem que esses fenômenos não são apenas naturais, ao contrário, resultam das relações entre sociedade e natureza, bem como das formas de uso do solo, da impermeabilização das superfícies, do descarte inadequado de resíduos, das desigualdades socioespaciais e, ainda, da ausência de políticas públicas eficazes. Desse modo, a Educação Ambiental, articulada ao ensino de Geografia, assume uma perspectiva crítica e cidadã ao levar os estudantes a interpretar os problemas ambientais como construções sociais e a refletir sobre práticas individuais e coletivas voltadas para a transformação da realidade.

Nesse contexto, o capítulo discute o papel do ensino de Geografia na construção da consciência ambiental a partir da realidade local dos estudantes, tendo os alagamentos urbanos como eixo articulador das reflexões. Essa discussão é exemplificada pela experiência do projeto “Do Alagamento à Ação”, desenvolvido com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por licenciandos do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A abordagem do projeto fundamenta-se na articulação entre Geografia Escolar e Educação Ambiental, evidenciando como a integração entre problemáticas urbanas e práticas pedagógicas contextualizadas favorece uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o presente capítulo objetiva analisar como o ensino de Geografia, a partir da realidade local dos estudantes e do estudo

dos alagamentos urbanos, pode contribuir para a construção da consciência ambiental.

1 A Geografia Escolar e a Construção da Consciência Ambiental

A Geografia, enquanto componente curricular, desempenha papel essencial na formação de sujeitos críticos por estimula a reflexão sobre o espaço vivido e as dinâmicas socioambientais que o constituem. Nesse sentido, o objetivo da Geografia Escolar é desenvolver o pensamento espacial e garantir as condições para que os alunos possam construir as ferramentas intelectuais que lhes permitam compreender a sua espacialidade (Callai, 2013).

Dessa forma, o ensino de Geografia contribui para o desenvolvimento de uma compreensão crítica das transformações do espaço geográfico, fortalecendo a atuação cidadã dos estudantes de forma ética e consciente. Ao compreenderem as relações entre sociedade e natureza, os alunos passam a se reconhecer como agentes transformadores da realidade.

A Educação Ambiental constitui um instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência crítica, do intelecto e da ética dos sujeitos em sua relação com os recursos naturais. Nesse sentido, exerce um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de compreender e enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos. Assim, a Educação Ambiental assume o papel de instigar a reflexão crítica sobre a importância de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, articulando-se à formação de uma cidadania ambiental ativa, orientada por práticas éticas, responsáveis e comprometidas com a preservação e a defesa do meio ambiente.

Conforme Rodriguez (2009, p. 176),

a Educação Ambiental surge como uma necessidade no processo de salvar a humanidade de seu próprio desaparecimento e de ultrapassar a crise ambiental contemporânea. É um dos meios para se adquirir as atitudes, as técnicas e os conceitos necessários à construção de uma nova forma de adaptação cultural aos sistemas ambientais [...].

Nesse contexto, a Educação Ambiental não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas busca promover mudanças de comportamento, incentivando a adoção de atitudes responsáveis. Essa perspectiva está alinhada à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a importância de integrar saberes e conectar o conteúdo escolar às vivências dos estudantes. Como destaca o referido documento:

[...] os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 7).

No âmbito dos temas transversais relacionados à temática do Meio Ambiente, a BNCC enfatiza a necessidade de uma abordagem holística, capaz de promover uma nova compreensão diante da complexidade e diversidade dos problemas ambientais contemporâneos. A inserção da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino decorre de compromissos assumidos tanto em âmbito nacional quanto internacional, reafirmando seu papel estruturante na formação cidadã. A partir dessa análise, a transversalidade visa integrar o conhecimento ambiental às diferentes áreas do saber, contribuindo significativamente para a formação crítica e reflexiva dos estudantes diante das problemáticas sociais e ambientais que marcam a atualidade. Nesse sentido, Jacobi (2014) esclarece que quanto mais as ações de Educação Ambiental dialogarem com visões que considerem os riscos antrópicos resultantes das práticas humanas, maior será a possibilidade de se formar atores sociais mobilizadores e multiplicadores. Isso requer reconhecer as problemáticas ambientais, suas causas e agentes nos acordos estabelecidos, favorecendo a efetividade de medidas de adaptação, mitigação e construção de uma cidadania ambiental crítica.

Dessa forma, a Educação Ambiental se consolida como um instrumento essencial para a construção de uma cidadania ativa e consciente, contribuindo para os estudantes compreenderem sua responsabilidade diante das questões socioambientais. Ao integrar os Temas Contemporâneos Transversais, ela fortalece o papel da escola como espaço de reflexão crítica, de transformação de práticas e de promoção de uma cultura voltada para a sustentabilidade e para o bem coletivo.

Dando continuidade à perspectiva de uma formação crítica e contextualizada, destaca-se a importância do estudo de problemáticas locais como elemento-chave para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais próximo do cotidiano dos alunos. Ao considerar a realidade dos estudantes e os desafios concretos de seu território, esse tipo de abordagem contribui para tornar o conhecimento mais acessível, compreensível e aplicável.

A abordagem utilizada dialoga diretamente com a Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por Ausubel (1963) e aprofundada por Moreira (2006). Segundo Moreira (2006), é importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária.

A partir da realidade concreta vivenciada pelos estudantes, o estudo de problemáticas locais não apenas favorece a aprendizagem significativa, mas também fortalece o papel da escola como espaço de construção crítica do conhecimento. Essa prática pedagógica permite que os alunos atribuam sentido ao que aprendem, ampliando sua capacidade de compreender o mundo ao seu redor e de atuar de forma consciente e transformadora em sua comunidade.

2 Os Problemas Urbanos e o Ensino de Geografia no Ensino Fundamental

Considerando o vínculo direto entre a Educação Ambiental e os conteúdos geográficos, torna-se indispensável abordar os

problemas ambientais nas aulas de Geografia, especialmente no Ensino Fundamental. Essa prática possibilita aos estudantes a compreensão das interações entre sociedade e natureza, ao mesmo tempo em que favorece a construção de atitudes críticas e responsáveis frente a questões como poluição, desmatamento, descarte inadequado de resíduos, entre outros desafios socioambientais vivenciados em seu cotidiano. Segundo Santos (2024, p.3), “ao integrar a educação ambiental ao ensino de Geografia, busca-se formar cidadãos conscientes, informados e comprometidos, capazes de contribuir para a construção de sociedades mais responsáveis e resilientes diante dos desafios ambientais globais.”

Nesse sentido, ao articular os conhecimentos geográficos com as práticas pedagógicas voltadas à temática ambiental, é possível promover uma aprendizagem significativa que dialogue com os desafios concretos enfrentados pelos alunos. Essa abordagem é particularmente relevante diante da persistência de inúmeros problemas socioambientais, especialmente no contexto urbano, onde as ações humanas têm provocado transformações intensas e, muitas vezes, degradantes. Um exemplo significativo são os alagamentos urbanos, fenômeno intensificado pela ocupação desordenada das cidades, pela impermeabilização do solo e pelo descarte inadequado de resíduos. De acordo com Bezerra *et al.* (2023, p. 210), “as inundações urbanas destacam a necessidade de integração entre qualidade ambiental e políticas de uso do solo, especialmente para prevenir desastres recorrentes e garantir resiliência urbana”.

Os alagamentos configuram-se como uma das adversidades urbanas mais persistentes no Brasil. Conforme assinala Santos (2010, p. 32), “no Brasil, são recorrentes os eventos de alagamentos, sendo as regiões metropolitanas as mais afetadas devido às ocupações irregulares e mal planejamento dos terrenos”. Esses eventos decorrem, em grande medida, da carência de políticas públicas eficazes e da gestão inadequada do espaço urbano,

evidenciada pela precariedade dos sistemas de drenagem, escassez de áreas verdes e ocupações irregulares.

Diante desse panorama nacional, os alagamentos em Maceió, capital de Alagoas, configuram uma expressão marcante da crise ambiental urbana nacional. Assim como em diversas cidades brasileiras, onde a expansão urbana ocorreu de maneira acelerada e sem planejamento, o município alagoano convive com inundações frequentes, que afetam sobretudo as populações periféricas e em situação de vulnerabilidade social.

Tal realidade evidencia a negligência do poder público na manutenção da infraestrutura urbana, especialmente na limpeza do sistema de drenagem, comprometendo o escoamento das águas pluviais e agravando os efeitos das enchentes nos territórios mais fragilizados. Consoante o Manual de Desastres (Brasil, 2003), a redução da infiltração nos solos urbanos está associada a diversos fatores inter-relacionados, como o desmatamento de encostas, o assoreamento dos rios que atravessam o espaço urbano, o acúmulo de detritos nas galerias pluviais e a insuficiência dessa rede de drenagem. Soma-se a isso a ocupação intensiva do solo com edificações adensadas, que diminui as áreas permeáveis e intensifica o escoamento superficial das águas.

Dessa forma, conhecer as causas dos problemas ambientais que afetam as cidades é fundamental para os estudantes desenvolverem uma consciência ambiental crítica e possam agir de maneira responsável diante dos desafios do espaço onde vivem. Segundo Santos (2024), a educação ambiental crítica no ensino de Geografia procura repensar as relações da sociedade com o meio ambiente e promover aprendizagens capazes de transformar os alunos em agentes ativos em suas comunidades.

Assim, a abordagem desse problema nas aulas de Geografia, a partir da realidade local, contribui para a compreensão crítica das dinâmicas socioespaciais e ambientais, promovendo uma aprendizagem contextualizada. Ao integrar essa temática ao currículo, favorece-se a construção de uma consciência ambiental que articula o conhecimento científico à vivência dos estudantes,

estimulando o protagonismo juvenil na busca por soluções sustentáveis e socialmente justas.

3 O Ensino de Geografia e o Estudo dos Alagamentos Urbanos para a Promoção de uma Consciência Ambiental

A partir da perspectiva de uma formação crítica e ambientalmente consciente, o ensino de Geografia se configura como um campo privilegiado para articular os conteúdos escolares às realidades vivenciadas pelos estudantes, especialmente no que se refere às problemáticas socioambientais urbanas.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece a consciência ambiental e a compreensão dos problemas urbanos como aspectos essenciais da formação cidadã, integrando os elementos naturais do espaço geográfico às dinâmicas sociais presentes nas vivências escolares. No que se refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o documento expressa que se deve, nesta etapa da Educação Básica, buscar promover a compreensão dos impactos das ações humanas sobre os sistemas naturais, favorecendo a construção de valores e atitudes voltados à preservação ambiental. Já nos Anos Finais, tais conteúdos são aprofundados, possibilitando uma análise mais crítica das desigualdades socioespaciais e das transformações ocorridas nos contextos urbano e rural, de modo a fortalecer a formação cidadã e o pensamento reflexivo. “Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecerem os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural” (Brasil, 2018, p. 364). Essa orientação evidencia a progressão dos conteúdos ao longo da trajetória escolar, estabelecendo uma relação direta entre o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e a crescente complexidade dos temas trabalhados.

A cidade de Maceió, como muitas outras capitais brasileiras, enfrenta sérios problemas urbanos decorrentes do crescimento desordenado e da ocupação irregular do solo. A presença de

bairros construídos em áreas de baixa altitude e com pouca infraestrutura de escoamento pluvial contribui para o acúmulo de água durante chuvas intensas.

Conforme Tucci (1995), a urbanização modifica o ciclo hidrológico ao aumentar a produção de sedimentos e ao substituir áreas permeáveis por superfícies impermeáveis, dificultando a infiltração da água da chuva. Freitas (2016) assevera que o alagamento é caracterizado pelo acúmulo momentâneo de água devido à falha nos sistemas de drenagem, podendo ou não ter relação com o transbordamento de rios. Na capital de Alagoas, além das chuvas intensas, o descarte irregular de lixo, o subdimensionamento das galerias pluviais e a ocupação de áreas de risco agravam o problema urbano.

Essa problemática se manifesta de forma particularmente evidente na área onde está situada uma das escolas-campo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no ciclo 2024-2026, localizada no Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA). Esse espaço apresenta, de forma recorrente, problemas de alagamento durante períodos de chuvas intensas. Ressalta-se que a unidade de ensino está inserida em um perímetro de risco delimitado pela Defesa Civil em razão do afundamento do solo, provocado pelas atividades da mineradora Braskem S.A. Esse perímetro está situado nas proximidades da bacia de drenagem que recebe águas provenientes de um trecho da Avenida Fernandes Lima, uma das principais vias de circulação da capital alagoana, a qual apresenta episódios frequentes de alagamento. Tal cenário evidencia a fragilidade da infraestrutura de drenagem no entorno da escola.

Diante desse cenário, é fundamental implementar projetos de educação ambiental no contexto escolar com foco específico na problemática dos alagamentos. A promoção de ações educativas que conscientizem os estudantes sobre a importância do descarte adequado de resíduos e da preservação dos sistemas naturais urbanos contribui não apenas para engajar a comunidade escolar,

mas também para consolidar uma cultura de responsabilidade socioambiental.

3.1 Planejando o projeto “Do Alagamento à Ação”

O projeto “Do Alagamento à Ação: a Geografia como caminho para a consciência ambiental” fundamentou-se, conforme proposta de Freire (1996), na abordagem problematizadora, que valoriza o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento. A proposta foi desenvolvida com a turma do 6º ano A do Ensino Fundamental II, ao longo de três semanas, totalizando 6 horas/aula, sendo duas por semana. A proposta buscou articular os conteúdos relacionados ao ciclo da água e ao consumo dos recursos hídricos, bem como a diferenciação entre enchente, inundação e alagamento, conforme abordados no livro Araribá Conecta Geografia: 6º ano (2022), da Editora Moderna. Para isso, foram utilizados recursos audiovisuais, atividades investigativas e práticas de sensibilização ambiental, promovendo um aprendizado mais dinâmico e significativo.

A escola-campo do PIBID Geografia, onde o projeto foi desenvolvido, é uma instituição pública que oferta vagas para o Ensino Fundamental II. Está localizada em área urbana e atende majoritariamente estudantes oriundos de bairros populares que convivem com desafios socioambientais, como a deficiência de saneamento básico, acúmulo de resíduos e riscos de alagamentos em períodos chuvosos.

A turma do 6º ano A, na qual o projeto foi aplicado, era composta por 31 adolescentes, com idades entre 11 e 12 anos, oriundos de diversas camadas sociais, econômicas e culturais, pluralidade essa que enriqueceu as trocas em sala de aula e contribuiu para a construção de saberes mais significativos. Ainda como características dos estudantes da referida turma, também se pode citar o forte interesse por atividades interativas, especialmente aquelas que utilizam recursos visuais e audiovisuais, que promovem debates e práticas coletivas. Essa

característica da turma foi determinante na escolha da metodologia do projeto, que priorizou estratégias dinâmicas e práticas voltadas à sensibilização ambiental e à construção crítica do conhecimento geográfico.

O planejamento das ações do projeto foi estruturado em três etapas principais, sendo que cada etapa corresponde a uma semana de aula. A primeira etapa foi constituída por 2 atividades, sendo elas: 1. Estudo do ciclo da água e diferenciação entre enchente, inundação e alagamento, por meio de vídeos curtos, aula expositiva dialogada e debate. O objetivo dessa primeira etapa foi compreender o ciclo da água e diferenciar os fenômenos de enchente, inundação e alagamento, reconhecendo tanto as causas naturais quanto as ações humanas que intensificam esses eventos, refletindo sobre a importância da preservação ambiental e da gestão adequada da água para prevenir problemas socioambientais. 2. Aplicação de um questionário, elaborado pela supervisão e pibidianos, sobre saneamento básico nos bairros dos estudantes, composto por 10 perguntas, sendo sete perguntas de caráter objetivo e três de caráter subjetivo. As questões tiveram o propósito de averiguar o saneamento básico dos bairros onde residem os estudantes. As informações do questionário foram essenciais para compreender a realidade socioambiental dos estudantes e orientar as etapas seguintes do projeto “Do Alagamento à Ação”. Os dados sobre a falta de drenagem, o acúmulo de lixo e a ausência de esgoto serviram de base para atividades de reflexão e sensibilização. Além disso, a exibição de filme educativo e a elaboração de cartazes temáticos relacionaram o conteúdo de Geografia às vivências dos alunos e às soluções propostas para seus bairros.

Para a segunda etapa, foram planejadas 3 ações. A primeira foi a exibição do filme *Flow* (2024), com o objetivo de proporcionar uma análise crítica do consumo da água e de seus impactos socioambientais. O filme foi disponibilizado aos estudantes pelos pibidianos por meio da plataforma *YouTube*, em versão paga, e reproduzido durante a aula. A segunda teve como finalidade dar

direcionamento ao olhar dos alunos no conteúdo geográfico para a compreensão das dinâmicas ambientais e sociais envolvidas nos recursos hídricos. Antes da reprodução do filme, foi entregue um roteiro, elaborado pela supervisão e pibidianos, para que os alunos fossem respondendo durante a exibição do longa-metragem. Posteriormente, houve um debate acerca das impressões dos jovens sobre a produção vista. Os questionamentos abordados nesse roteiro foram: 1. Quais problemas ambientais aparecem na animação? Consegue relacionar esses problemas com os transtornos de Maceió ou do seu bairro? 2. Quais ações poderiam ser tomadas para evitar ou reduzir esses problemas? Por fim, na terceira atividade, houve a solicitação de produção de registros fotográficos dos bairros onde os discentes moravam, com o intuito de expressarem, por meio de imagens, como eles compreendiam os processos naturais e as questões socioambientais relacionadas ao ciclo da água, aos impactos ambientais e aos alagamentos nessas localidades.

Na terceira e última etapa, foi idealizada a atividade de encerramento que consistiu na produção, em grupo, de cartazes temáticos sobre o ciclo da água, problemas ambientais e práticas de sensibilização com fotografias dos bairros. Os cartazes foram expostos no mural da escola, o que possibilitou a socialização dos conhecimentos com as demais turmas e estimulou a reflexão coletiva sobre os problemas locais em Maceió.

3.2 Projeto “Do Alagamento à Ação” e a promoção da consciência ambiental

A execução do projeto “Do Alagamento à Ação: a Geografia como caminho para a consciência ambiental” possibilitou o desenvolvimento de uma sequência de atividades que articularam teoria e prática, permitindo aos estudantes refletir sobre os problemas socioambientais presentes em seu cotidiano. As ações tiveram como objetivo principal promover a sensibilização e a

construção de uma consciência ambiental crítica diante da problemática dos alagamentos urbanos em Maceió.

O início da primeira etapa consistiu na mediação do conteúdo por meio de uma aula expositiva dialogada. Esse momento foi conduzido pelos PIBIDIANOS com a supervisão da professora regente, buscando promover a construção do conhecimento. Essa atividade introdutória foi fundamental para que os estudantes compreendessem os processos do ciclo da água e as dinâmicas naturais que envolvem o escoamento, infiltração e evaporação, possibilitando, posteriormente, estabelecer relações com as condições de saneamento e os problemas de alagamento presentes em seus bairros.

A partir desse momento inicial, foi aplicado um questionário sobre saneamento básico, elaborado pela supervisão e pelos PIBIDIANOS, com o objetivo de identificar como os alunos percebiam e vivenciavam questões relacionadas ao abastecimento de água, esgotamento sanitário, drenagem e coleta de lixo nas comunidades em que residem. No total, dos 31 alunos da turma, 26 responderam integralmente ao questionário. Para garantir o anonimato, os discentes foram identificados apenas como “Estudante”, seguido do número do questionário (Ex.: Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3), não sendo utilizados nomes ou outras informações pessoais. As respostas obtidas serviram de base para o aprofundamento das discussões nas etapas seguintes, permitindo associar o conteúdo geográfico estudado à realidade concreta dos estudantes.

Após a análise das respostas, os dados obtidos foram utilizados como instrumento diagnóstico para orientar as atividades das etapas seguintes. As problemáticas mais recorrentes apontadas pelos estudantes, como alagamentos, acúmulo de lixo e ausência de drenagem, serviram de base para a proposta de realização de registros fotográficos nos bairros, os quais foram desenvolvidos posteriormente como atividade prática do projeto.

Os resultados adquiridos com a aplicação do questionário demonstraram grandes desigualdades nos serviços de saneamento ofertados em Maceió, o que reforça a importância da discussão sobre

o tema no ensino de Geografia. A maioria dos estudantes afirmou não possuir sistema de drenagem adequado nas ruas onde moram, relatando problemas com lixo acumulado e alagamentos durante os períodos de chuva. Algumas respostas obtidas expressam esses problemas, como exemplo: *“Quando chove, a água entra nas casas porque o bueiro fica cheio de lixo.”* (Estudante 1, 12 anos). Outro discente destacou que: *“O lixo é jogado na rua, e quando chove, tudo entope.”* (Estudante 2, 11 anos). Esses resultados evidenciam que eles possuem uma compreensão sobre a relação direta entre falta de coleta regular de resíduos e a ocorrência de alagamentos.

Embora algumas respostas dos estudantes evidenciem inicialmente uma relação direta de causa e efeito entre o descarte inadequado de resíduos e os alagamentos, elas revelam indícios de criticidade ao reconhecerem a responsabilidade humana na intensificação desses problemas. Ao apontarem o lixo acumulado, a ausência de manutenção dos bueiros e a falta de políticas públicas como fatores agravantes, os alunos demonstram uma leitura inicial das dimensões sociais e estruturais envolvidas na problemática — o que foi aprofundado nas etapas seguintes do projeto por meio do debate, da análise do filme (etapa 2) e da produção dos cartazes (etapa 3).

Ainda em relação aos resultados produzidos pela aplicação do questionário, cerca de 50% dos alunos afirmaram não ter coleta de lixo regular, e mais da metade disse que as ruas não são asfaltadas nem possuem sistema de drenagem.

Esse diagnóstico local coaduna com os dados do IBGE (2022), demonstrando que apenas cerca de 48,5% dos domicílios alagoanos têm acesso adequado a sistemas de saneamento básico. Em Maceió, 86,91% da população tem abastecimento de água via rede, mas apenas 28,1% contam com coleta de esgoto, e cerca de 3,9% dos domicílios estão em áreas sujeitas à inundação (IBGE, 2022). Em relação ao destino do esgoto, observou-se que parte significativa dos estudantes não sabe para onde ele é encaminhado, indicando desconhecimento sobre o funcionamento do saneamento básico em suas comunidades. Ainda com base nessa questão, um dos

estudantes relatou: “*Aqui não tem rede de esgoto, cada casa tem uma fossa*” (Estudante 3, 13 anos). Quando questionados sobre como melhorar o saneamento básico, os alunos apresentaram sugestões significativas, demonstrando conhecimento das possíveis soluções para o problema, como: “*Melhorar os bueiros e colocar mais lixeiras.*” (Estudante 4, 12 anos) e “*Asfaltar as ruas e arrumar o esgoto, ter saneamento.*” (Estudante 5, 12 anos). A partir desses resultados, foi possível perceber que, mesmo sendo muito jovens, os estudantes conseguiam reconhecer problemas urbanos e propor soluções locais, confirmando a importância da Educação Ambiental crítica na formação cidadã. Segundo Freire (1996), a aprendizagem torna-se significativa quando é parte da realidade concreta do educando, e é por meio da problematização do cotidiano que se constrói uma consciência transformadora.

Durante o processo, a associação entre os dados obtidos com o questionário e o conteúdo geográfico foi realizada de forma contínua e contextualizada, partindo da realidade socioambiental dos estudantes. Sendo assim, os conceitos sobre o ciclo da água e os tipos de eventos hidrológicos, mediados na primeira etapa, foram sendo retrabalhados nas fases posteriores, relacionando-os com as informações do questionário sobre saneamento básico dos bairros onde os alunos viviam. Os problemas identificados, como falhas na drenagem, acúmulo de resíduos e ausência de esgotamento sanitário, foram discutidos em sala de aula em comunhão com a exibição do filme e o seu posterior debate.

A segunda etapa do projeto envolveu a exibição do longa-metragem *Flow* (2024), seguido de um debate orientado sobre as questões ambientais abordadas na animação. Nesse momento, os alunos foram convidados a refletir, a partir de um roteiro elaborado pelos pibidianos, sobre os problemas ambientais representados, relacionando-os com as realidades de seus próprios bairros e com as situações de alagamento vivenciadas em Maceió.

No debate, os alunos identificaram que os problemas apresentados no filme não eram apenas consequências naturais, mas resultavam de ações humanas, como o acúmulo de lixo nas

ruas, o mau uso da água e a falta de políticas de saneamento e drenagem. No tocante ao filme *Flow* (2024), os estudantes relataram: *"O filme mostra que a água pode virar um perigo quando a gente não cuida da natureza."* (Estudante 6, 13 anos); *"Os animais perderam a casa porque o homem sujou tudo, igual quando jogam lixo no rio."* (Estudante 7, 12 anos); *"Parece o nosso bairro quando chove, a água toma conta da rua e ninguém consegue sair."* (Estudante 8, 11 anos); *"Os animais do filme ficaram sem ar, e isso acontece com os peixes quando o rio fica sujo."* (Estudante 9, 11 anos); *"Dá pra ver que tudo começa com o lixo e termina afetando a vida de todo mundo."* (Estudante 10, 12 anos); *"O filme faz a gente pensar que o que a gente faz aqui também prejudica o planeta todo."* (Estudante 11, 11 anos).

Ao relacionarem essas situações com o cotidiano, os estudantes perceberam que a maior parte dos impactos ambientais tem causas sociais e estruturais, evidenciando uma leitura crítica e contextualizada da temática. Nesse sentido, conforme destaca Moran (2002), a utilização de recursos audiovisuais em sala de aula possibilita ampliar a compreensão dos alunos ao privilegiar múltiplos códigos e valores, contribuindo para a formação crítica diante das questões socioambientais.

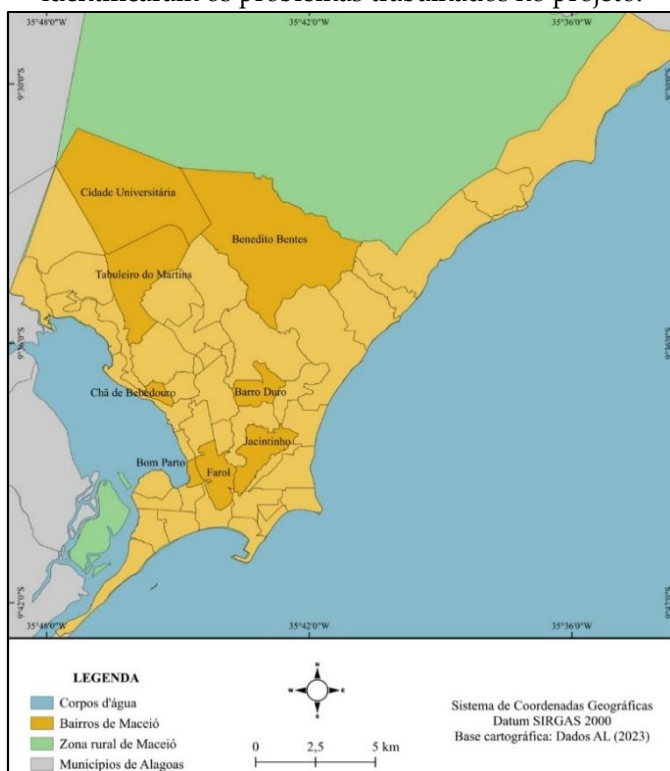
Ainda na segunda etapa do projeto, após a exibição e debate sobre o filme *Flow* (2024), foi proposta a atividade prática na qual os estudantes foram orientados a realizar registros fotográficos em seus bairros. A ação objetivou identificar e fotografar situações relacionadas aos problemas de drenagem urbana, como pontos de alagamento, acúmulo de resíduos sólidos e ausência ou precariedade de infraestrutura de saneamento. Os registros foram realizados ao longo do desenvolvimento do projeto, em momentos extraescolares, posteriormente socializados e analisados em sala de aula, servindo como recurso didático para a problematização da realidade socioambiental vivenciada pelos discentes.

A partir das respostas do questionário e da análise dos registros fotográficos produzidos pelos estudantes, foi possível identificar os bairros nos quais foram relatados ou observados problemas de alagamento. O mapa (Figura 1) apresenta os bairros

indicados pelos alunos participantes da pesquisa, evidenciando a espacialização das problemáticas no contexto urbano de Maceió. Entre os bairros identificados estão Tabuleiro do Martins, Benedito Bentes, Jacintinho, Barro Duro, Chã de Bebedouro e Bom Parto.

Esses bairros, em sua maioria, apresentam histórico de ocupação urbana desordenada e carências estruturais relacionadas ao saneamento básico e à drenagem pluvial, fatores que contribuem para a recorrência dos alagamentos e reforçam a importância de discutir tais problemáticas no contexto escolar.

Figura 1 – Mapa dos Bairros de Maceió onde os alunos do 6º ano A identificaram os problemas trabalhados no projeto.



Fonte: Produzido pelos autores (2025).

Embora a predominância tenha sido de bairros periféricos, também foram citadas áreas localizadas em zonas mais centrais da

cidade, como o Farol, demonstrando que os problemas de alagamento não se restringem exclusivamente à periferia, ainda que afetem mais intensamente as populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A elaboração do mapa de Maceió, destacando os bairros mencionados pelos estudantes (Figura 1), contribuiu para uma visualização espacial dos dados coletados, permitindo compreender a distribuição territorial dos problemas de alagamento e reforçando a importância da cartografia como instrumento pedagógico no ensino de Geografia. Essa representação espacial fortaleceu a análise crítica dos alunos sobre as desigualdades socioespaciais e os impactos dos problemas ambientais urbanos no município.

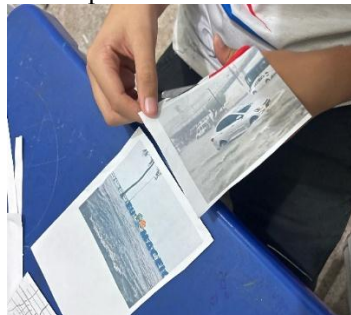
A terceira etapa do projeto marcou o momento de síntese e expressão dos aprendizados construídos ao longo das semanas anteriores. Nessa fase, os alunos foram divididos em três grupos (Figura 2) e convidados a confeccionar cartazes temáticos que abordassem o ciclo da água, os problemas ambientais e as práticas de conscientização discutidas durante o projeto. Os registros fotográficos realizados pelos próprios alunos em seus bairros na atividade proposta na segunda etapa funcionaram como meio de sensibilização e representação das realidades locais. As fotos foram impressas pelos alunos (Figura 3) e incorporadas aos cartazes como recurso pedagógico e visual, fortalecendo o vínculo entre o conteúdo trabalhado e a realidade vivenciada em sala.

Figura 2 – Turma dividida em grupos para elaborar os cartazes.



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Figura 3 – Registro fotográfico impresso dos bairros.



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Essa integração entre imagem e reflexão permitiu que os estudantes representassem, por meio das fotografias, desenhos e frases, as situações de alojamento, descarte irregular de lixo e a falta de drenagem urbana, problematizando as causas humanas por trás dessas questões. Durante a produção, observou-se intensa troca de ideias entre os grupos. As discussões envolveram desde a escolha das imagens (Figura 4) até as mensagens que seriam escritas, (Figura 5), revelando o engajamento dos estudantes com o tema e a capacidade de interpretar o espaço vivido.

Figura 4 – Escolha e análise coletiva de imagens para os cartazes.



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Figura 5 – Produção de mensagens e reflexões escritas pelos estudantes.



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Muitos alunos optaram por frases de alerta e conscientização, como “Cuidar da água é cuidar da vida” e “Lixo nas ruas é alagamento na porta”, expressando o entendimento de que pequenas ações individuais têm impacto direto no meio ambiente.

Os cartazes foram expostos no mural da escola (Figura 6). A socialização das produções com as demais turmas ampliou o alcance da proposta, gerando curiosidade e diálogo entre os estudantes sobre as causas dos alagamentos e as responsabilidades coletivas na preservação do meio ambiente.

Figura 6 – Exposição dos cartazes produzidos pelos estudantes no mural da escola.



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

A confecção dos cartazes mostrou-se uma estratégia de aprendizagem significativa ao mobilizar conhecimentos prévios, experiências locais e conteúdos geográficos de forma criativa e colaborativa. De acordo com Libâneo (2013), práticas pedagógicas contextualizadas contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade social em que estão inseridos.

Entre os pontos positivos gerados pela realização do projeto, destacam-se: a participação ativa dos alunos nas discussões e a capacidade de relacionar os conteúdos geográficos com a realidade local vinculada às causas dos alagamentos urbanos — incluindo o

local onde a escola está localizada e marcada historicamente pelos alagamentos nas épocas chuvosas. Observou-se, ainda, que o uso de diferentes linguagens — visual, oral e escrita — favoreceu a inclusão e o protagonismo estudantil, atendendo a múltiplas formas de expressão e compreensão.

Quanto à participação dos pais e da comunidade escolar, percebeu-se um envolvimento indireto, principalmente no apoio às atividades realizadas fora do espaço escolar, como os registros fotográficos nos bairros. No entanto, nem todos os alunos conseguiram realizar os registros propostos, seja por dificuldades técnicas ou pela ausência de acompanhamento familiar. Diante disso, alguns grupos recorreram a imagens retiradas da *internet* para complementar a confecção dos cartazes, o que, embora tenha limitado a representação direta do espaço vivido, não comprometeu o propósito pedagógico da atividade. Esse aspecto evidencia tanto as limitações práticas do contexto escolar quanto a necessidade de maior integração entre escola, família e comunidade em ações voltadas à Educação Ambiental, sugerindo potencial para futuras práticas mais colaborativas e participativas.

Apesar desses desafios, o projeto demonstrou resultados significativos no campo da Educação Ambiental crítica, estimulando a reflexão e o compromisso ético dos estudantes com o cuidado ambiental e o espaço urbano.

4 Considerações Finais

O desenvolvimento do projeto “Do Alagamento à Ação: a Geografia como caminho para a consciência ambiental” evidenciou a importância do ensino de Geografia na formação de estudantes críticos, capazes de compreender e intervir na realidade socioambiental em que estão inseridos. Ao articular os conteúdos científicos com o espaço vivido pelos estudantes, a proposta pedagógica reafirma o papel da Geografia Escolar enquanto instrumento de leitura e interpretação do mundo.

Nesse sentido, ao analisarem os alagamentos urbanos a partir de suas próprias vivências, os estudantes compreenderam que esses fenômenos não se restringem à dimensão natural, mas se relacionam profundamente às formas desiguais de produção e organização do espaço urbano, evidenciando contradições socioespaciais e a ausência de políticas públicas eficazes. Assim, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a formação de sujeitos capazes de atuar na transformação de seu contexto social.

Os dados obtidos por meio do questionário e dos registros fotográficos evidenciaram as desigualdades no acesso ao saneamento básico e à infraestrutura urbana em Maceió, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica que considere as especificidades do território e as vivências dos estudantes. Essa constatação também aponta para a necessidade de fortalecimento de políticas públicas voltadas à melhoria das condições urbanas, especialmente em áreas periféricas, onde os impactos dos alagamentos se manifestam de forma mais intensa.

Os resultados do projeto demonstram avanços significativos na construção de uma consciência ambiental crítica. Os estudantes evidenciaram capacidade de análise, reflexão e proposição de soluções, o que reafirma o potencial do ensino de Geografia como ferramenta de formação cidadã.

Dessa forma, conclui-se que a articulação entre Geografia Escolar e Educação Ambiental, mediada por práticas pedagógicas contextualizadas e participativas, constitui um caminho potente para a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade socioambiental. A experiência desenvolvida reforça a necessidade de se consolidar, no espaço escolar, uma educação que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos, assumindo um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa, sustentável e socialmente responsável.

Referências

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

BEZERRA, Letícia Gabriele da Silva *et al.* Alagamentos e qualidade ambiental urbana: um estudo na cidade semiárida de Mossoró, Rio Grande do Norte, entre os anos de 2015 e 2021. **Revista de Geografia**, Recife, v. 40, n. 2, p. 200–224, out. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/257498/44775>. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. **Manual de Desastres Naturais**, Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/protecao-e-defesa-civil-sedec>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Guia Prático**. Brasília: MEC, 2019. p. 5-7.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de Geografia: o professor**. Ijuí, Porto Alegre: Editora Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. **Revista Anekumene**, Bogotá, n. 1, p. 128-139, 2011. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/anekumene/article/view/7097>. Acesso em: 14 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Raissa Rattes Lima de. **Mapeamento de risco a movimentos de massa e inundação em áreas urbanas do município de Moreno-PE**. Recife. 2016. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil), Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/23574>. Acesso em: 14 ago. 2025.

INSTITUTO ÁGUA E SANEAMENTO. **O saneamento em Maceió (AL)**. 2023. Disponível em: <https://www.aguaesaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/al/maceio>. Acesso em: 28 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades@: Maceió (AL) Saneamento básico e abastecimento de água**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/maceio>. Acesso em: 26 out. 2025.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental e mudanças climáticas: análise do Programa Escolas Sustentáveis. **Ambiente & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 157–176, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2510/251066798054>. Acesso em: 8 jul. 2025.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MOREIRA, Marcos Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

RODRIGUEZ, José Manoel Mateo; SILVA, Edson Vicente. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: problemática, tendências e desafios**. Fortaleza: Ed. UFC, 2009.

Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Edson-Silva-24/publication/341803854_Educacao_Ambiental_e_Desenvolvimento_Sustentavel_problematika_tendencias_e_desafios. Acesso em: 14 ago. 2025.

SANTOS, Clézio dos. Educação ambiental crítica no ensino de Geografia: por uma cidadania planetária. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 46, p 1-19, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/87193>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SANTOS, Flávio Augusto Altieri dos. **Alagamento e inundação urbana**: modelo experimental de avaliação de risco. Belém: Universidade Federal do Pará, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10977>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

TUCCI, Carlos Eduardo Morelli. Inundações urbanas. In: TUCCI, Carlos Eduardo Morelli; BARROS, Mario Thadeu Leme de; PORTO, Rubem La Laina (Org.). **Drenagem urbana**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995. p. 13-44.

ZILBALODIS, Gints; KAZA, Matiss. **Flow**. Letônia, França, Bélgica: Dream Well Studio / Sacrebleu Productions / Take Five, 2024. Animação. 85 min.

LEI N.º 15.100/2025: IMPACTOS DA RESTRIÇÃO DE CELULARES NA ESCOLA-CAMPO DO PIBID GEOGRAFIA NA VISÃO DOS PROFESSORES

Ana Luisa Ambrosio de Castro Silva

Beatriz Marta da Silva

Juliana Farias de Araújo

Jacqueline Praxedes de Almeida

Introdução

O uso de aparelhos celulares no ambiente escolar tornou-se, nas últimas décadas, um tema central nas discussões sobre os desafios e possibilidades da educação contemporânea. Esses dispositivos, cada vez mais acessíveis e multifuncionais, estão presentes de maneira intensa na vida dos estudantes e, inevitavelmente, também nas rotinas escolares. Diante desse cenário, a presença dos celulares em sala de aula tem gerado debates entre educadores, gestores, legisladores e famílias, divididos entre o reconhecimento do potencial pedagógico da tecnologia e os riscos de distração, dispersão e seu uso indevido.

A promulgação da Lei N.º 15.100, de 13 de janeiro de 2025, representou um marco na tentativa de regulamentar nacionalmente o uso dos celulares nas instituições de ensino da Educação Básica. A medida estabeleceu diretrizes para restringir o uso dos dispositivos durante o período das aulas, salvo em situações pedagógicas autorizadas. Essa legislação reacqueceu o debate sobre a função da tecnologia em sala de aula ao mesmo tempo em que impôs novos desafios às escolas e aos professores.

Neste contexto, torna-se fundamental compreender a percepção dos docentes sobre os impactos dessa regulamentação no cotidiano escolar. A análise da experiência dos professores

diante da restrição dos celulares pode revelar não apenas os efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também as lacunas na formação docente, nas políticas de uso tecnológico e na infraestrutura das escolas.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar os impactos da Lei N.º 15.100/2025 sobre o uso de celulares em sala de aula, a partir da perspectiva de professores de uma das escolas parceiras do núcleo de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus* Maceió, durante o ciclo 2024-2026, discutindo as potencialidades e os limites da medida. A pesquisa busca contribuir para o debate sobre o papel da tecnologia na educação e para a construção de estratégias pedagógicas que conciliem inovação, responsabilidade e inclusão digital.

1 Restrição do Celular em Sala de Aula: Avanço ou Retrocesso?

A presença dos celulares no ambiente escolar tornou-se, nos últimos anos, um fenômeno inegável. O dispositivo, que faz parte do cotidiano de muitos alunos, apresenta tanto possibilidades quanto desafios para a educação. A compreensão acerca das implicações do uso dos aparelhos móveis na escola é essencial para que os educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais possam aproveitar suas potencialidades e mitigar seus impactos negativos.

Os celulares possibilitam o acesso dos alunos a uma troca de materiais didáticos disponíveis que enriquecem o aprendizado. Essa acessibilidade permite que o aluno aprofunde o conteúdo abordado em sala de aula, promovendo um aprendizado mais autônomo e diversificado. A integração dos celulares na escola auxilia no desenvolvimento de habilidades digitais, preparando-os para uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Embora apresente vantagens, grande parte dos professores enfrenta dificuldades na integração dessas tecnologias ao ensino, como a falta de formação adequada para uso pedagógico dos

celulares e demais ferramentas, a resistência cultural, além das barreiras institucionais, como a falta de infraestrutura e acesso a uma *internet* de qualidade (Timbane; Axt; Alves, 2015).

Além das limitações enfrentadas pelos docentes, estudos como o de Santaella (2010) indicam que os celulares podem causar distrações que comprometem o aprendizado e dificultam a concentração dos alunos. Afora isso, o uso excessivo pode gerar dependência tecnológica, prejudicando a autonomia e habilidades sociais. Ademais, a substituição das interações presenciais pela comunicação virtual pode levar a um enfraquecimento das competências de trabalho em equipe. Outro ponto relevante é o acesso desigual aos recursos tecnológicos, situação que pode acentuar as disparidades educacionais, com alunos de diferentes contextos socioeconômicos tendo experiências de aprendizado muito distintas (Santaella, 2010, *apud* Brizola; Silva; Marcello, 2024).

O acesso desigual aos recursos digitais também acentua disparidades educacionais, criando contextos de aprendizado distintos entre alunos de diferentes realidades socioeconômicas. Por isso, é necessário que as escolas desenvolvam políticas precisas, ofereçam formação continuada aos professores e incentivem o uso consciente e pedagógico dos dispositivos móveis.

Segundo Soares e Azevedo (2024), o uso excessivo do aparelho celular por crianças, jovens e adultos tem gerado impactos negativos como nomofobia, estresse, depressão, ansiedade, desobediência, irritabilidade, distração, pensamentos suicidas, sensibilidade interpessoal, hostilidade, dores na coluna, sedentarismo, distúrbios do sono e impulsividade. Esses efeitos negativos têm provocado a criação de políticas de uso desses aparelhos em diferentes países, revelando uma tendência crescente de restrição na utilização desse dispositivo entre crianças e jovens. Na França, por exemplo, há uma política de proibição amparada por estudos que revelam que a presença de celulares na sala de aula pode comprometer a atenção dos alunos, atrapalhando seu aprendizado; com exceção das restrições para fins pedagógicos

direcionados a alunos com deficiências ou que possuem objetivos específicos direcionados para a aprendizagem. (Unesco, 2023).

As políticas de restrição ao uso de celulares em sala de aula estão sendo implementadas em várias escolas dos Estados Unidos, justificadas pela evidência de que a limitação desses dispositivos pode melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, reduzindo distrações e favorecendo a concentração (Brizola; Silva; Marcelo, 2024).

Segundo Béland e Murphy (2016), citado por Brizola, Silva e Marcello (2024, p. 6),

Uma pesquisa realizada no Reino Unido [...] mostrou que a classificação do uso de celulares nas escolas estava associada a uma melhoria nas notas dos alunos, especialmente entre aqueles de baixo desempenho acadêmico. Neste estudo, estes autores analisaram dados de várias escolas secundárias no Reino Unido que proibiram o uso de celulares e encontraram uma melhoria significativa no desempenho dos alunos, especialmente entre aqueles com histórico de baixo desempenho acadêmico.

A restrição dos celulares busca minimizar os impactos negativos gerados pelo referido dispositivo na educação, bem como promover um ambiente de aprendizagem focado. Contudo, é fundamental traçar estratégias que possibilitem a integração do seu uso de modo responsável no ambiente escolar, utilizando a tecnologia pelo professor de maneira planejada, “[...] com o intuito de melhorar a qualidade de suas aulas, sendo utilizado somente para fins educativos” (Soares; Azevedo, 2024, p. 4), a fim de enriquecer a experiência didático-pedagógica.

2 A Lei N.º 15.100/2025 e o Uso dos Celulares nas Escolas

Antes da promulgação da Lei N.º 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que estabeleceu diretrizes sobre o uso de aparelhos celulares em instituições de ensino da Educação Básica no Brasil, o debate em torno da presença desses dispositivos em sala de aula já era recorrente entre educadores, gestores escolares e pesquisadores. Desde os anos 2000, com o aumento do acesso à *internet* móvel e a

popularização dos *smartphones* entre crianças e adolescentes, surgiram preocupações sobre os impactos pedagógicos, sociais e comportamentais do uso descontrolado dos dispositivos durante o horário escolar (Moran, 2012).

As primeiras tentativas de regulamentação ocorreram de forma descentralizada, principalmente por meio de legislações estaduais e municipais. Um exemplo importante foi a Lei Estadual N.º 12.730, de 11 de outubro de 2007, do Estado de São Paulo, que proibiu expressamente o uso de telefones celulares em salas de aula das redes públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. Essa medida surgiu como resposta à preocupação de professores e gestores com a distração dos alunos, a queda no desempenho acadêmico e o uso inadequado dos aparelhos, como gravações não autorizadas, acesso a redes sociais e jogos durante as atividades escolares. No período, setores mais conservadores do campo educacional apoiaram a proibição, enxergando no celular uma ameaça à autoridade do professor e à organização da rotina pedagógica. Por outro lado, especialistas e pesquisadores criticaram a medida, considerando-a simplista e pouco eficaz diante dos desafios impostos pela cultura digital no ambiente escolar. Muitos defendiam que o combate ao uso inadequado dos dispositivos deveria ser acompanhado de políticas de formação docente, projetos pedagógicos integrando tecnologias digitais e ações de conscientização dos estudantes sobre o uso responsável da tecnologia (Moran, 2012).

Mesmo com a vigência da Lei N.º 12.730/2007, a realidade nas escolas paulistas revelou dificuldades práticas de implementação. Relatos de gestores e professores indicavam que a proibição, em muitos casos, era desrespeitada ou aplicada de maneira desigual, variando conforme a escola, a orientação da equipe pedagógica e o perfil dos alunos (Moran, 2012). O avanço da conectividade e a intensificação do uso das redes sociais entre os jovens tornaram a questão ainda mais complexa, evidenciando a necessidade de uma regulamentação mais ampla e de caráter nacional, como a que viria a ser estabelecida pela Lei N.º 15.100/2025.

Nesse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE), embora não tenha editado normativas específicas sobre o tema até 2025, já reconhecia em suas diretrizes a importância da mediação crítica das tecnologias no ambiente escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012, por exemplo, enfatizavam a necessidade de preparar os estudantes para o uso consciente das tecnologias da informação e comunicação (Brasil, 2012, p. 5). A ausência de uma legislação federal específica, contudo, gerava um vácuo normativo, no qual cada unidade escolar seguia diferentes estratégias de controle, permissão ou integração dos celulares no cotidiano pedagógico.

A Lei N.º 15.100/2025 foi instituída para regulamentar o uso de aparelhos eletrônicos no ambiente escolar, respondendo às demandas contemporâneas por equilíbrio entre disciplina e inovação pedagógica. O artigo 1º da referida lei determina que “Fica proibido o uso de telefones celulares e demais dispositivos eletrônicos pelos estudantes durante o período das aulas em sala, salvo quando houver autorização expressa do professor ou da equipe pedagógica para fins didáticos” (Brasil, 2025, p. 3).

Essa determinação tem como objetivo central preservar a concentração e o engajamento dos estudantes durante as atividades pedagógicas, limitando o uso de tecnologias móveis a contextos em que sua aplicação seja intencional e educativa. Reconhece-se, assim, que o celular pode assumir papel positivo, desde que sob orientação docente.

No artigo 2º, a restrição se estende a outros espaços escolares, sendo, por exemplo, “[...] vedado o uso de dispositivos eletrônicos em espaços como bibliotecas, refeitórios e demais dependências da escola, quando este comprometer o ambiente educacional” (Brasil, 2025, p. 3).

Essa determinação amplia o alcance da regulação para além da sala de aula, indicando que o uso inadequado dos aparelhos em outros ambientes escolares pode comprometer a ordem e o bem-estar coletivo. No entanto, a lei não proíbe o porte dos dispositivos, reconhecendo que, para muitos estudantes, os celulares

desempenham funções relevantes no campo da segurança, da comunicação familiar e do acesso à informação.

Já o artigo 3º da referida lei define a necessidade de normatização interna por parte das instituições escolares em relação ao uso do celular, definindo que as “[...] instituições de ensino devem elaborar normas internas, compatíveis com esta lei, que definem as formas de uso permitido dos dispositivos eletrônicos e os procedimentos disciplinares cabíveis em caso de descumprimento” (Brasil, 2025, p. 3).

Essa medida valoriza a autonomia das escolas, incentivando a construção de regimentos internos por meio do diálogo com a comunidade escolar, incluindo pais, estudantes, professores e gestores, fortalecendo a gestão democrática e a corresponsabilidade.

Outro importante marco normativo relacionado ao uso de tecnologias no ambiente escolar é a Resolução N.º 2, de 21 de março de 2025, do Conselho Nacional de Educação e de sua Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que institui diretrizes operacionais nacionais para a utilização de dispositivos digitais móveis nas escolas de Educação Básica. Aprovada no mesmo contexto da Lei N.º 15.100/2025, essa resolução amplia o debate ao abordar não apenas a regulamentação do uso de celulares, mas também a integração pedagógica da educação digital e midiática ao currículo escolar, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A referida Resolução estabelece que o uso de dispositivos digitais pessoais, como celulares e *tablets*, deve ser restrito para fins pedagógicos, sob supervisão docente. Durante a rotina escolar, incluindo intervalos, recreios e demais espaços comuns, o uso desses aparelhos para finalidades não educativas não é permitido. Essa orientação visa combater o uso compulsivo e a dependência digital, especialmente entre estudantes das etapas iniciais da Educação Básica, como a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, a resolução orienta que as redes de ensino e as instituições escolares elaborem um contrato pedagógico

coletivo, construído com a participação ativa de professores, estudantes, pais e responsáveis. Esse contrato deve definir objetivamente os limites, as permissões e as sanções relacionadas ao uso de tecnologias, promovendo uma cultura de corresponsabilidade e respeito mútuo no ambiente escolar.

A Resolução CNE/CEB N.º 2/2025 também destaca a importância da formação continuada dos profissionais da educação, com foco na educação digital, no letramento midiático, no pensamento computacional e na promoção da cidadania digital. Ela prevê ações preventivas voltadas à saúde mental dos estudantes, visando mitigar os efeitos negativos da exposição excessiva às telas e promover o uso crítico e consciente das tecnologias.

3 A Restrição do uso do Celular na Escola Parceira e seus Impactos no Processo de Ensino-aprendizagem na Visão dos Professores

3.1 Os caminhos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com professores de uma das escolas-campo de atuação do PIBID Geografia, a qual oferta as etapas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo foi desenvolvido no segundo semestre de 2025 e teve como propósito compreender a visão dos docentes pesquisados acerca da Lei N.º 15.100/2025, que estabelece restrições ao uso de celulares no ambiente escolar.

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa uma vez que buscou conhecer a interpretação do vivido, o olhar, a dimensão das necessidades vivenciadas pelos docentes participantes da pesquisa sobre a temática abordada, enxergando-os como profissionais e como indivíduos reflexivos que pensam, decidem e se angustiam (Ghedin; Franco, 2025).

Para tanto, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado, que, conforme definido por

Lakatos e Marconi (2003), constitui-se em uma série ordenada de perguntas a serem respondidas por escrito, possibilitando ao pesquisador reunir informações de forma sistemática e organizada.

O questionário foi elaborado e, posteriormente, foi disponibilizado digitalmente, através do *Google Forms*. O instrumento de coleta dos dados foi composto por 11 questões, sendo algumas objetivas e outras subjetivas, divididas em quatro seções: 1. Perfil dos inquiridos, composto de 5 questões; 2. Restrição do celular na escola, contendo 3 questões; 3. Percepção sobre o uso do celular na escola, composto por 1 questão; e 4. Restrição do uso de celulares no cotidiano escolar, composto por 2 questões. O instrumento foi aplicado aos docentes, que tiveram assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, conforme informado na apresentação do questionário.

Do total de professores, responderam ao questionário aqueles que, no período da aplicação, estavam diretamente envolvidos nas atividades escolares e, portanto, vivenciando as repercussões da lei no seu cotidiano em sala de aula. As respostas foram organizadas e analisadas em duas etapas: primeiramente, por meio da sistematização quantitativa das questões objetivas, sendo algumas delas representadas em gráficos; em seguida, pela análise de conteúdo das respostas abertas. Essa articulação possibilitou compreender tanto as tendências gerais quanto as nuances interpretativas relacionadas ao tema investigado.

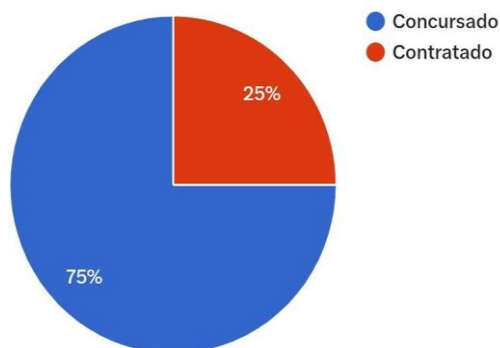
3.2 A restrição do uso do celular e a aprendizagem na visão dos professores da escola parceira

Para a realização da presente pesquisa, apenas 16 dos 40 professores — tanto efetivos quanto contratados — responderam ao questionário, sendo eles de diferentes áreas do conhecimento, com tempos diferenciados de experiência e atuação em variados ciclos de ensino. A análise permitiu identificar as percepções dos docentes acerca da restrição do uso dos celulares na instituição à luz da Lei N.º 15.100/2025.

Em relação à primeira seção do questionário (Perfil do Inquirido), que objetivou conhecer a caracterização dos participantes, a pergunta inicial foi sobre a formação inicial dos docentes. O perfil dos respondentes foi de 38,45% licenciados nas áreas de Linguagens, 30,71% formados na área de Ciências da Natureza, 23,10% com formação inicial na área de Ciências Exatas e 7,74% Licenciados na área de Ciências Humanas.

A segunda pergunta foi sobre o regime de trabalho dos participantes. A maioria, como demonstra o Gráfico 1, é composta por docentes concursados, em comparação ao quantitativo de contratados

Gráfico 1 - Situação trabalhista dos docentes inquiridos.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Ao analisar o gráfico, cabe uma reflexão importante: apesar de a maioria dos inquiridos ser composta por docentes concursados, percebe-se a existência de um quantitativo significativo de contratados. Santos (2024, p. 2) chama a atenção para o fato de que:

No Brasil, a política de pessoal adotada pela Administração Direta desde muito tempo é baseada na contratação temporária e recorrentemente os governos dos estados e municípios reproduzem tal política com o argumento de garantir o atendimento do serviço público. Entretanto, com o passar do tempo, o que deveria ser uma “excepcionalidade” transformou-se num *modus operandi* da gestão de pessoal e [...], essas formas de contratação foram, em primeiro lugar, subvertendo o “estatuto do emprego” e, em

segundo, se tornando a forma predominante nas relações de trabalho entre o Estado e o trabalhador.

Ressalta-se que essa flexibilização do trabalho docente tem como cerne a contratação de professores para o atendimento de metas burocráticas da administração pública, pautadas em interesses neoliberais. Esse tipo de relação de trabalho gera uma despreocupação e uma “[...] quebra de vínculos pedagógicos e [, por consequência,] a insegurança empregatícia” (Avelino; Dantas; Santos, 2025, p. 195).

Os mesmos autores (2025, p. 195) ainda afirmam que:

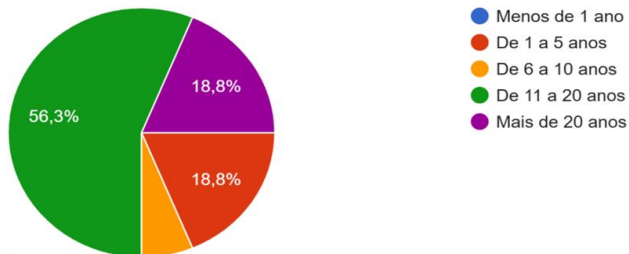
No contrato temporário, os professores já são administrativamente conduzidos a não gerar laços intraescolares. A escola tende a não ser reconhecida na comunidade pelo trabalho desenvolvido por este ou aquele professor, pois seu trabalho ocorrerá por um período momentâneo. Na condição de temporário, o professor deixa de ser um ator permanente na escola.

Diante do exposto, fica evidenciado que a negativa de abertura de concurso para professores efetivos na rede pública, além de precarizar o trabalho docente, ainda fragiliza as ações desenvolvidas na e pela escola, bem como toda a classe docente, pois debilita as lutas sindicais.

Em relação à formação dos participantes, a terceira questão revelou que 87,5% dos professores possuíam cursos de pós-graduação, enquanto 12,5% não possuíam essa formação. Dentre os pós-graduados, 42,9% possuíam especialização, e 21,4% detinham mestrado e/ou doutorado.

Na questão número 4, perguntou-se aos docentes sobre o tempo de atuação em sala de aula. Os resultados (Gráfico 2) demonstraram que a maioria dos participantes possui mais de 20 anos de atuação em sala de aula.

Gráfico 2 - Tempo de atuação em sala de aula.

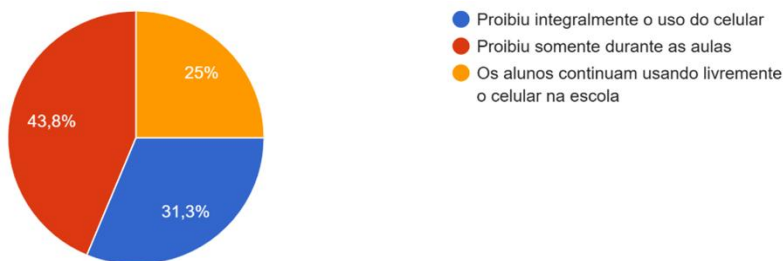


Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Na questão número 5, os professores mencionaram sua atuação nos ciclos da Educação Básica. Todos os inquiridos lecionavam no Ensino Médio, outros também atuavam no Ensino Fundamental II (68,8%), e uma parcela na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (31,3%).

A sexta questão integra a segunda seção e objetivou verificar se os docentes estavam cientes do posicionamento da escola frente à Lei N.º 15.100/2025, bem como conhecer a opinião dos professores acerca da restrição ao uso de aparelhos celulares imposta por essa normativa. Ao serem questionados sobre qual teria sido a ação da escola quanto à proibição, a maioria dos respondentes, conforme demonstra o Gráfico 3, afirmou que a instituição proibiu o uso do celular apenas durante o período das aulas.

Gráfico 3 - Posicionamento da escola em relação à Lei N.º 15.100/2025.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Sobre essa questão, é importante destacar que a escola-campo da pesquisa, em 2025 — período em que o questionário foi aplicado

—, proibiu integralmente o uso do celular, permitindo apenas que os alunos portassem o aparelho em suas bolsas. O resultado dessa decisão foi que alguns discentes, durante o intervalo, utilizavam o dispositivo mesmo sob a proibição da instituição. A resposta da maioria dos docentes revela um desconhecimento sobre as ações da escola, demonstrando duas situações: a primeira, que os inquiridos estavam alheios às determinações da gestão e, a segunda, uma falha na comunicação entre gestão e corpo docente. Esse cenário evidencia não apenas uma fragilidade na comunicação institucional, mas também revela possíveis lacunas na construção coletiva das normas escolares.

Quando os docentes apresentam diferentes percepções sobre uma mesma diretriz, isso indica que as orientações não estão sendo debatidas, apropriadas ou reforçadas de maneira sistemática no cotidiano escolar. Esse fato pode comprometer a efetividade da própria lei, uma vez que sua implementação depende diretamente de ações conjuntas entre gestão e corpo docente. Além disso, a ausência de alinhamento tende a gerar práticas heterogêneas em sala de aula, enfraquecendo a autoridade das regras e contribuindo para a sua flexibilização por parte dos professores. Nesse sentido, torna-se fundamental que a gestão escolar invista em estratégias mais participativas e contínuas de comunicação, como reuniões pedagógicas, formações internas e construção coletiva de protocolos, garantindo que todos os sujeitos envolvidos compreendam, legitimem e apliquem de forma coerente as normativas vigentes.

Na sequência, na questão 7, foi perguntado o posicionamento dos professores em relação à Lei N.º 15.100/2025. A grande maioria (93,8%) declarou-se a favor da restrição, apresentando argumentos como:

“O uso não pedagógico dos celulares atrapalha toda a programação da aula, uma vez que os alunos acessam jogos e redes sociais, prejudicando a aprendizagem deles. Não tem como o professor fiscalizar o acesso individual dos estudantes, mesmo quando em uso pedagógico” (Professor 2).

“Limita a atenção do aluno durante a aula. Atrapalha a aprendizagem quando usado em horários inadequados” (Professor 11).

“Os alunos acabam ficando mais desatentos às explicações, não prestam atenção às aulas quando podem usar o celular” (Professor 15).

Nas respostas dos professores, revelou-se um consenso em torno dos efeitos negativos do aparelho na atenção e na aprendizagem. Expressões como “os alunos não prestam atenção às aulas”, “o celular tira o foco” e “limita a atenção” foram recorrentes, indicando que, na percepção docente, o dispositivo atuava prioritariamente como elemento de distração.

Nesse contexto, é importante destacar que o celular não é um vilão na escola, podendo ser utilizado pelo corpo docente como uma ferramenta aliada à educação com a mediação pedagógica. Sobre essa situação, Moran (2012, p. 33) afirma que:

As tecnologias podem trazer mais riqueza para as aulas se integradas de forma criativa, crítica e significativa. O problema não é usá-las, mas como usá-las. O celular pode ser um grande aliado se soubermos criar atividades que façam sentido para os alunos, que os desafiem a pesquisar, comparar, compartilhar e produzir conhecimento.

Ainda em relação à sétima questão, um aspecto importante que emergiu nas respostas dos inquiridos é a dificuldade, mesmo quando utilizado para fins pedagógicos, no controle e no acompanhamento por parte dos professores, como bem pontuou o Professor 2: *“Não tem como o professor fiscalizar o acesso individual dos estudantes, mesmo quando em uso pedagógico.”* Desse modo, ainda que os docentes reconhecessem a possibilidade de uso, havia uma distinção entre a intenção educativa e a prática observada, pois, mesmo quando a atividade era planejada, os alunos desviavam a atenção para jogos e redes sociais, subvertendo o objetivo principal da aula. Nas mesmas respostas, os professores destacaram uma melhora no ambiente escolar logo nos primeiros meses de aplicação da lei, enfatizando ganhos na disciplina, na socialização e na participação.

Na questão 8, foi perguntado aos docentes a quem caberia a responsabilidade de fiscalizar o uso do celular na escola. A grande maioria (87,5%) relatou que os alunos entravam com o aparelho e ficava a critério do professor fiscalizar ou orientar o uso em sala, enquanto 12,5% afirmaram que a escola não proibiu o uso. Essa última colocação reforça e aprofunda a problemática do desconhecimento das determinações institucionais, levando-nos a refletir sobre a análise da segunda questão, especialmente em relação à afirmativa de Avelino, Dantas e Santos (2025, p. 195), de que “no contrato temporário, os professores já são administrativamente conduzidos a não gerar laços intraescolares”, situação que pode contribuir para o alheamento desses docentes em relação às normas adotadas pela instituição.

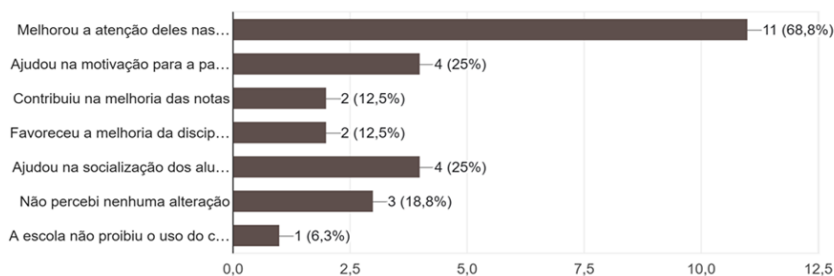
A ausência de uma linguagem única na escola faz com que cada docente passe a interpretar e aplicar as normas conforme sua própria compreensão, contribuindo para a existência de atitudes desiguais. Além disso, o fato de uma parcela dos professores afirmar que não há proibição do uso do celular evidencia, novamente, falhas na comunicação interna e na efetivação das diretrizes propostas pela gestão. Diante disso, fica evidente a necessidade de construção de uma ação coletiva e coerente que articule gestão, professores e alunos no cumprimento e na legitimação das normas relativas ao uso das tecnologias no espaço escolar.

Quando debruçamos sobre a maioria das respostas dos professores na questão 8, percebe-se que, mesmo diante de uma legislação vigente, a responsabilidade pelo controle do uso do celular recai predominantemente sobre o professor, sem que haja um direcionamento institucional evidente e unificado. Essa centralização sobrecarrega o docente, que, em meio a tantas exigências, ainda precisa garantir a aprendizagem dos alunos.

Na nona questão, pertencente à seção 3, buscou-se saber, na visão dos docentes, se teria havido mudanças significativas no comportamento dos alunos após a restrição do uso do celular em sala de aula. É oportuno destacar que, nessa questão, os inquiridos podiam escolher mais de uma resposta.

Os resultados indicaram um cenário positivo, concentrado em três pilares: atenção, motivação e desempenho escolar, conforme demonstra o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Mudanças no comportamento dos alunos após a restrição do uso do celular.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A leitura do gráfico evidencia que a percepção predominante entre os docentes é a de que a restrição do uso do celular na escola impactou positivamente, sobretudo, a atenção dos alunos durante as aulas. Esse dado sugere que o celular, quando utilizado sem mediação pedagógica, tende a atuar como elemento de dispersão no ambiente escolar, interferindo diretamente na concentração e no engajamento dos estudantes. Outro ponto relevante apontado pelos professores é que a medida contribuiu para a motivação e para a socialização dos alunos, o que pode estar associado à redução do isolamento digital e ao fortalecimento das interações presenciais. Por outro lado, apenas 12,5% relacionam a normativa à melhoria das notas e da disciplina, indicando que os efeitos da medida podem ser mais imediatos no comportamento do que no desempenho acadêmico em si — o qual depende de múltiplos fatores estruturais e pedagógicos. Além disso, 18,8% afirmam não perceber alterações, o que reforça a premissa, já discutida anteriormente, de que a ausência de uma implementação objetiva e coletiva das normas pode limitar seus impactos.

Na questão dez, pertencente à quarta seção, buscou-se averiguar, sob a ótica dos professores, quais foram as reações mais

imediatas dos discentes à Lei N.º 15.100/2025. A maioria dos professores (88,9%) informou que a reação predominante foi a tentativa de transgredir as regras, utilizando o aparelho de forma oculta, o que indicou que a proibição formal não garante o cumprimento espontâneo das normas. Em proporções menores, os professores relataram resistência inicial com posterior adaptação (5,6%) e insatisfação constante (5,6%). O percentual expressivo de tentativas de contornar a regra evidenciou que a simples imposição da restrição não é suficiente, sendo necessário desenvolver estratégias educativas que promovam a compreensão e a adesão voluntária dos alunos às normas estabelecidas.

Por último, na questão 11, buscou-se elencar quais são os principais desafios considerados pelos professores na aplicação da lei. Estes apontaram a dificuldade de fiscalização (61,1%), a falta de engajamento dos alunos (33,3%), a falta de conscientização da comunidade escolar (22,2%), a ausência de alternativas de atividades lúdicas ofertadas pela escola (11,1%) e a ambiguidade e a vagueza da lei (5,6%).

Em face dos resultados obtidos com a investigação, apesar do reconhecimento na literatura do potencial benefício do uso do celular à aprendizagem quando utilizado com intencionalidade pedagógica e relacionado a um planejamento docente (Soares; Azevedo, 2024), observou-se que a tentativa recorrente dos alunos de transgredir as regras e o entendimento desigual da aplicação da lei na instituição pesquisada revelaram que a proibição, por si só, não garante a efetividade da legislação. Para que a regulação produza impactos duradouros e positivos, faz-se necessário complementá-la com estratégias pedagógicas de conscientização, engajamento discente e integração crítica da tecnologia, sempre considerando as particularidades de cada contexto escolar. Assim, a restrição deveria ser vista como um ponto de partida, e não como um fim, para a construção de ambientes educacionais mais focados, participativos e equilibrados no uso das ferramentas digitais.

4 Considerações Finais

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a implementação da Lei N.º 15.100/2025, embora amplamente apoiada pelos docentes, apresenta limites significativos quando observada em sua aplicação concreta no cotidiano escolar. De modo geral, os resultados evidenciaram que a restrição do uso do celular contribuiu positivamente para a melhoria da atenção dos alunos, para a participação em sala de aula e, em menor escala, para a motivação e a socialização. Esses resultados corroboram corroborando discussões teóricas que apontam o celular como um potencial elemento de distração quando utilizado sem mediação pedagógica.

Entretanto, a pesquisa também revelou contradições importantes. A ausência de um posicionamento institucional claro e compartilhado, aliada às falhas na comunicação entre gestão e corpo docente, resulta em interpretações divergentes sobre a própria aplicação da lei. Essa desarticulação compromete a efetividade da normativa, uma vez que sua implementação depende diretamente da atuação integrada dos diferentes sujeitos escolares. Além disso, a responsabilização individual dos professores pelo controle do uso dos celulares, sem o devido suporte institucional, tende a **instituir práticas desiguais e solapar** a autoridade das regras estabelecidas.

Outro aspecto relevante identificado foi a resistência dos alunos, expressa principalmente nas tentativas de transgredir as normas, o que evidencia que a simples proibição não garante a adesão espontânea. Esse comportamento reforça a necessidade de ações educativas que promovam a conscientização e o uso responsável das tecnologias, transcendendo medidas restritivas e punitivas. Assim, torna-se evidente que a eficácia da lei está diretamente relacionada à construção de uma cultura escolar baseada no diálogo, na corresponsabilidade e na participação coletiva.

Diante desse cenário, conclui-se que a Lei nº 15.100/2025 representa um avanço no sentido de organizar o uso dos dispositivos móveis no ambiente escolar; contudo, sua efetividade depende de fatores que extrapolam o campo normativo. É fundamental que as instituições de ensino invistam na elaboração de políticas internas claras, na formação continuada dos professores e na integração crítica e planejada das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a restrição do uso do celular deixa de ser apenas uma medida de controle e passa a constituir-se como parte de uma estratégia pedagógica mais ampla, voltada à formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes no uso das tecnologias digitais.

Referências

AVELINO, Denis; DANTAS, Thiago Calheiros; SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. Território da precarização docente na educação básica. **Revista Contexto Geográfico**, Maceió, v. 10, n. 23, jul. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/contextogeografico/article/view/19077>. Acesso em: 24 abr. 2026.

BASTOS, Evandro da Cruz; CASTANHO, Maria Eugênia. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 121-131, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/121>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BÉLAND, Louis-Philippe; MURPHY, Richard. Má comunicação: tecnologia, distração e desempenho estudantil. **Labour Economics**, Maastricht, v. 41, p. 61-76, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0927537116300136>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre o uso de aparelhos eletrônicos nas instituições de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 13 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 31 jan. 2012. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRIZOLA, Marines Boncoski; SILVA, Denise Regina Quaresma da; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Reflexões sobre o uso de celulares nas escolas: uma aula presencial ou um/a aluno/a presente somente com o corpo? **Observatório de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 12, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/8071>. Acesso em: 12 mar. 2025.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2025. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/questoes-de-metodo-na-construcao-da-pesquisa-em-educacao-283266-1.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 12 mar. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/263935791/SANTAELLA-Lucia-Navegar-no-ciberespaco-O-perfil-cognitivo-do-leitor-imersivo-pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SANTOS, João Batista Silva dos. O perfil da precarização docente no Brasil: o professor temporário das redes estaduais. **Revista de Financiamento da Educação**, São Paulo, v. 14, n. 32, p. 1-26, set./dez. 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/fineduca/v14/2236-5907-fineduca-14-138170.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SÃO PAULO. Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007. Proíbe o uso de telefone celular nas unidades de ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 12 out. 2007. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007lei-12730-11.10.2007.html>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SOARES, Andressa Alves; AZEVEDO, Gilson Xavier de. Riscos e benefícios do uso do celular na educação básica. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 46, n. 93, p. 1-16, set./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/94481>. Acesso em: 13 jul. 2025.

TIMBANE, Sansão Albino; AXT, Margarete; ALVES, Evandro. O celular na escola: vilão ou aliado? *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 20., 2015, Santiago. **Anais [...]**. Santiago: Universidade do Chile, 2015. p. 768-773. Disponível em: <https://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/768-773.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

A PAISAGEM SONORA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID

Kézia de Araújo Ribeiro
Sebastião da Silva
Alda Lisboa de Matos Silva
Jacqueline Praxedes de Almeida

Introdução

A compreensão do espaço geográfico constitui um dos pilares fundamentais do ensino de Geografia na Educação Básica, exigindo abordagens que ultrapassem a leitura meramente visual da paisagem e incorporem múltiplas dimensões sensoriais, simbólicas e culturais. Entretanto, a prática pedagógica tradicional revela-se frequentemente limitada diante da complexidade das relações socioespaciais contemporâneas. Conforme apontam estudos da Geografia e das Ciências Humanas, o espaço configura-se como uma construção dinâmica, resultante das interações entre sociedade e natureza, manifestando-se também por meio de sons, odores, movimentos e práticas cotidianas (Santos, 2008). É nesse processo de ampliação do conceito da paisagem que emerge a noção de “paisagem sonora”, compreendida como o conjunto de sons que caracterizam determinado lugar e expressam suas dinâmicas sociais, culturais, históricas e ambientais (Schafer, 2001).

Sob essa perspectiva, os sons revelam modos de vida, formas de organização social, usos do território e transformações espaciais, constituindo importantes indicadores da qualidade de vida, das desigualdades socioespaciais e das identidades dos lugares. No contexto da sala de aula, percebe-se que os estudantes tendem a associar a paisagem exclusivamente ao que é visível, reforçando a necessidade de metodologias que ampliem essa percepção. Essa

concepção dialoga com as contribuições de autores como Santos (1997; 2008) e Berque (2004), para os quais a paisagem resulta de uma relação dialética entre sociedade e espaço, envolvendo dimensões materiais e simbólicas que não se restringem ao campo visual.

Nesse sentido, a incorporação da paisagem sonora como recurso didático apresenta-se como uma estratégia inovadora e potente para promover aprendizagens mais significativas. Ademais, o trabalho com a paisagem sonora possibilita práticas interdisciplinares, articulando a Geografia a áreas como Música, Educação Ambiental, História e Ciências, ao mesmo tempo em que permite problematizar temas contemporâneos, tais como poluição sonora, qualidade ambiental, urbanização e cultura.

Nesse contexto pedagógico, desenvolveu-se um projeto em uma das escolas-campo do núcleo de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta envolveu atividades de escuta ativa, registro sonoro e a produção do “Diário do Som”, favorecendo a reflexão dos alunos sobre a paisagem a partir da dimensão sonora do espaço vivido.

Diante desse percurso teórico e prático, este capítulo tem como objetivo analisar a paisagem sonora como ferramenta didática no ensino de Geografia, discutindo suas contribuições para a compreensão do espaço geográfico e para o desenvolvimento do raciocínio crítico dos estudantes. Para tanto, o texto está organizado em duas seções principais: a primeira aborda os fundamentos teóricos relacionados ao conceito de paisagem sonora e sua relação com a compreensão do espaço geográfico; e a segunda discute a utilização da paisagem sonora como recurso pedagógico, articulando teoria e prática a partir da experiência desenvolvida em sala de aula, evidenciando seus resultados e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem.

1 A Paisagem Sonora e a Compreensão do Espaço Geográfico

A compreensão dos espaços rurais e urbanos, bem como a análise das paisagens naturais e artificiais, é fundamental para o desenvolvimento de uma leitura crítica do espaço geográfico. Como afirma Santos (2008, p. 78), “o espaço seria um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre esses objetos; não entre eles especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários”. Assim, interpretar esses espaços envolve uma análise que inclua as relações entre sociedade e natureza, além das dinâmicas sociais, culturais, econômicas e ambientais. Nesse sentido, “o espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais” (Santos, 2008, p. 78).

Importa esclarecer, contudo, que:

A paisagem é diferente de espaço. A primeira é a materialização de um instante da sociedade [...] o espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem. O espaço contém o movimento. Por isso, paisagem e espaço são um par dialético. Complementam-se e se opõem. (Santos, 2008, p. 79).

Com base nessa premissa, o espaço não é um cenário estático, mas um produto dinâmico das práticas sociais. Dessa forma, torna-se possível analisar como essas dinâmicas se manifestam nos diferentes tipos de espaços, especialmente nas distinções entre o meio urbano e o rural.

O meio urbano caracteriza-se pela elevada concentração populacional, infraestrutura consolidada, ampla oferta de serviços e atividades econômicas majoritariamente voltadas aos setores industrial e terciário, além de complexas redes de transporte e comunicação. Em contraponto, o espaço rural apresenta menor densidade populacional, com atividades predominantemente ligadas à agricultura, pecuária e extrativismo, compondo paisagens marcadas pela presença de elementos naturais.

Todavia, os elementos naturais do espaço rural vêm sendo progressivamente modificados pelos processos de urbanização e mecanização agrícola. Como destaca Santos, “o meio rural perde seu caráter de isolamento, aproxima-se das cidades e participa, mais diretamente, das mudanças que ocorrem na sociedade como um todo” (Santos, 2008, p. 92). Vale ressaltar que tais transformações não se limitam aos aspectos visuais, afetam também elementos sonoros e outras dimensões sensoriais que compõem esses ambientes. Como destaca Frédéric Roulier (1999, p. 6, tradução nossa), “[...] a transição do campo para a cidade já revela um contraste sonoro marcante”.

A diferença entre os espaços naturais e artificiais está relacionada ao grau de intervenção humana na paisagem. Enquanto os espaços naturais são caracterizados por preservar os elementos físicos, como florestas, rios, lagos, entre outros, os espaços artificiais são ambientes modificados pela ação humana, incluindo a construção de cidades, rodovias, plantações etc. Essa distinção pode ser compreendida a partir do conceito de primeira e segunda natureza, desenvolvido por Santos (1997). Com base nesse entendimento, a primeira natureza corresponde aos elementos que existem independentemente da ação humana, preservando suas características originais, enquanto a segunda natureza é inteiramente moldada pelas práticas sociais.

A partir dessa concepção, entende-se a paisagem como síntese das transformações resultantes dessas duas naturezas, expressando as marcas da relação dialética entre sociedade e meio natural. Nesse sentido, Berque (2004) destaca que a relação do indivíduo com a paisagem vai além da visão, envolvendo todos os sentidos e modos de interação com o mundo. Além disso, essa relação não se limita apenas ao indivíduo, mas é influenciada pela cultura e pelos condicionamentos sociais, que conferem sentido às experiências sensoriais e simbólicas.

Essa compreensão ampliada da paisagem, enraizada nas relações culturais e sociais, permite reconhecer que os elementos presentes no espaço carregam significados que vão além do aspecto

físico ou estético. Não se pode ignorar que o estudo da paisagem está geralmente associado ao sentido do visível, muitas vezes atrelado à ideia de um lugar “belo e tranquilo”. Segundo Salgueiro (2001), essa compreensão ocorreu porque os pintores, em suas artes, reproduziam frequentemente imagens de paisagens do campo, nas quais “o belo correspondia ao perfeito na pintura e as pessoas cultas procuravam observar as paisagens que eram conforme fixadas na pintura” (Salgueiro, 2001, p. 38). Nesse contexto, “é preciso frisar bem que não se trata somente da paisagem natural, mas da paisagem total, integrando todas as implicações antrópicas” (Bertrand, 2009, p. 33). Como sintetiza o mesmo autor, a paisagem “é muito mais do que um jardim; é um território com múltiplas atividades, local de vida, de produção de lazer” (Bertrand, 2009, p. 328).

Mais do que uma representação visual, a paisagem constitui uma construção multissensorial, em que os sons desempenham um papel fundamental na apreensão do espaço geográfico. A paisagem sonora oferece subsídios para compreender os modos de vida e as relações espaciais a partir da escuta dos ambientes. Nos contextos urbanos, os ruídos contínuos de motores, sirenes, vozes e propagandas sonoras refletem um espaço densamente ocupado e dinamicamente estruturado. Em contraste, os espaços rurais apresentam sonoridades vinculadas à natureza ou o predomínio do silêncio, revelando uma organização espacial menos intensa e com menor presença das dinâmicas urbanas.

Para Schafer (2001), a paisagem sonora é compreendida como o conjunto de sons que caracterizam um determinado espaço, incluindo tanto os sons considerados agradáveis quanto os ruídos indesejáveis. Nesse contexto, mais do que um elemento sensorial, o som torna-se uma expressão simbólica e cultural, capaz de comunicar aspectos identitários de uma comunidade e de refletir seus modos de vida e relações com o território.

Diante dos atuais estudos sobre paisagem sonora, torna-se fundamental considerar os elementos históricos que compuseram os sons de um lugar em determinado recorte temporal. Ao longo

do tempo, transformações como as revoluções industriais e o avanço tecnológico alteraram significativamente os modos de vida, impactando as dinâmicas sociais e espaciais. Tais mudanças imprimiram novas sonoridades ao ambiente, tornando a paisagem sonora um importante indicador das relações entre sociedade, tempo e território. Nesse contexto, afirma Roulier (1999, p. 6, tradução nossa):

Os sons do passado, de fato, praticamente desapareceram. Isso é particularmente verdadeiro nas cidades. A disseminação da tecnologia, o desenvolvimento da urbanização, a reestruturação constante, a densidade das redes de transporte, o crescimento populacional, a evolução das práticas sociais e econômicas etc., criaram gradualmente um novo ambiente sonoro ao longo do último século. Assim como os sons de hoje nos contam, à sua maneira, sobre a cidade, os sons antigos também nos revelam uma forma de vida urbana que agora desapareceu.

Diante desse processo histórico, torna-se evidente que os sons acompanham e expressam as mudanças estruturais do espaço geográfico. Assim, a análise da paisagem sonora permite refletir sobre o que foi apagado, esquecido ou transformado, revelando memórias e práticas sociais que foram gradualmente suprimidas pelas transformações urbanas. Desta forma, a paisagem sonora constitui um indicador precioso para o estudo geográfico, pois, por meio dos sons, é possível compreender a história e as dinâmicas de um lugar, ampliando a leitura espacial para além do que se vê.

2 A Paisagem Sonora como Ferramenta Didática no Ensino de Geografia

A Geografia, enquanto ciência que estuda a organização do espaço e as interações entre sociedade e natureza, tem se renovado continuamente por meio da incorporação de novas metodologias de ensino. Entre essas, destaca-se o uso da paisagem sonora como ferramenta didática, promovendo uma leitura ampliada do espaço geográfico a partir da escuta. Segundo Malanski (2015, p. 16125), “a

geografia escolar está aberta a uma variedade de recursos para apoiar, diversificar e facilitar a prática pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem, buscando despertar o interesse dos estudantes e aproximá-los de diferentes formas de compreensão do espaço geográfico”. Essa abordagem convida alunos, professores e demais profissionais da educação a perceberem o espaço não apenas pelos aspectos visuais, mas também por meio da audição.

Dessa forma, a paisagem sonora constitui uma poderosa ferramenta didática, pois amplia a percepção do espaço geográfico para além do que é visível, incluindo dimensões sensoriais e simbólicas que permitem aos estudantes uma leitura mais crítica e sensível do mundo. Além disso, o uso da paisagem sonora no ensino promove a interdisciplinaridade ao integrar a Geografia com áreas como Música, Ciência, História e Educação Ambiental, possibilitando conexões entre som, emoção, cultura e meio ambiente.

Tal perspectiva contribui para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e criativos, capazes de analisar e compreender o espaço e o território em suas múltiplas dimensões, rompendo com a lógica tradicional, conteudista e fragmentada. Nesse sentido, como enfatiza Santos (1997, p. 61), a paisagem é composta “não apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.”

O conceito de paisagem sonora foi desenvolvido pelo pesquisador e compositor canadense R. Murray Schafer, que a definiu como “qualquer campo de estudo acústico”. (Schafer, 2001, p. 23). Em seus estudos, Schafer defendia que:

Todos os sons são parte das possibilidades de abrangência da música e propõe uma “escuta pensante”. De acordo com suas teorias, para ser um ouvinte “ecologicamente correto” é necessário “aprender a ouvir a paisagem sonora como uma composição musical”. Ele cria o termo “*soundscape*” como uma corruptela da palavra “*landscape*” (paisagens), criando assim um sentido relacionado ao som. (Schafer, 1991, *apud* Fernandes, 2010, p. 120).

No campo da Ciência Geográfica, segundo Oliveira (2024, p. 166), “a paisagem sonora não é um conceito que se encerra em si mesmo, mas um ponto de partida para discussões cada vez mais

aprofundadas e complexas em Geografia”. Assim, o uso do som nas aulas de Geografia permite aos estudantes perceberem o espaço para além das representações visuais tradicionais. A escuta torna-se, desse modo, uma via legítima para a análise crítica do espaço, revelando práticas, dinâmicas e significados que nem sempre são captados pela visão. Nessa perspectiva, para Oliveira (2024, p. 169), “a estrutura que expressa essa ‘mediação’ é a paisagem sonora, enquanto produto da relação entre sociedade humana e ambiente físico – como o desígnio, é claro, conferir ao som uma dimensão musical”.

Nesse contexto, a percepção de sonoridades no ambiente em que os alunos estão inseridos pode ser articulada como parte do cotidiano escolar. A escuta ativa, nesse sentido, assume papel central. Quando incorporada ao ensino de Geografia, ela estimula o desenvolvimento do raciocínio geográfico, permitindo, por exemplo, identificar as características de um bairro a partir dos sons predominantes: o barulho constante de sirenes pode revelar a proximidade com hospitais, delegacias ou áreas de risco; o som de crianças brincando pode apontar para espaços de convivência comunitária, dentre outros.

Para Schafer (2001), a escuta atenta pode revelar estruturas antes despercebidas; o silêncio, por exemplo, quando verdadeiramente escutado, torna-se um campo de revelações sonoras. Tal fato ocorre pois, segundo Gernhardt (2022), escuta ativa é a capacidade de ouvir e compreender uma mensagem, demonstrando um interesse verdadeiro em conectar-se com o fato ou com o outro. A prática da escuta ativa constitui um dos principais aportes pedagógicos do uso da paisagem sonora, promovendo o protagonismo do estudante na construção do conhecimento.

Nesse passo, a escuta torna-se também ferramenta de leitura espacial dos impactos socioambientais decorrentes da poluição sonora, que é um problema ambiental relevante, especialmente nos grandes centros urbanos. Segundo Penido, Azevedo e Souza (2011, p. 157),

A poluição sonora é a emissão de ruídos desagradáveis que, ultrapassados os níveis legais e de maneira continuada, o qual em determinado tempo pode causar prejuízo à saúde humana ou ao bem-estar da comunidade. Podemos ainda dizer que poluição sonora é o conjunto de todos os ruídos provenientes de uma ou mais fontes sonoras, manifestadas ao mesmo tempo num ambiente qualquer.

Nesse sentido, Schafer (1991) ressalta que vivemos em um contexto de crescente poluição sonora, em que o excesso de ruídos se torna parte do cotidiano e passa de forma imperceptível pela maioria das pessoas. Segundo Penido, Azevedo e Souza (2011), os ruídos afetam tanto o meio ambiente quanto a esfera social, comprometendo a qualidade de vida das populações ao desencadearem estresse, distúrbios do sono, problemas auditivos e outros efeitos nocivos à saúde, além de gerarem impactos significativos no ambiente natural. Portanto, compreender os efeitos da poluição sonora é fundamental para refletir sobre a qualidade dos ambientes e a necessidade de práticas educativas que estimulem uma escuta mais atenta e crítica do espaço geográfico.

3 Paisagem Sonora no Ensino de Geografia: Um Projeto do PIBID no Ensino Fundamental

A Pedagogia de Projetos surgiu no início do século XX, idealizada pelo filósofo e educador norte-americano William Heard Kilpatrick (1871-1965), que defendia a concepção de que a educação deve ser entendida como um processo de vida presente, e não apenas como preparação para a vida futura (Souza *et al.*, 2023). A Pedagogia de Projetos é uma abordagem educacional que valoriza a aprendizagem por meio de projetos, aberta à realidade e a várias dimensões, conectando os conteúdos à realidade dos alunos. Segundo Souza *et al.* (2023, p. 308), “a Pedagogia de Projetos é um caminho para transformar a escola em um espaço aberto à construção de aprendizagens, utilizando, como instrumento de aquisição do conhecimento, a experiência individual” e deve

permitir que o aluno o aprenda fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de questões de investigação que lhe impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Segundo Libâneo (1994), é importante auxiliar os alunos a conhecerem as suas possibilidades de aprendizagem, orientar quanto às suas dificuldades, identificar métodos de estudo e atividades que possam favorecer a autonomia e independência.

Nesse contexto, essa metodologia subverte o modelo de ensino tradicional, deixando de ser um simples ato de memorização e propondo um processo mais dinâmico e colaborativo, no qual o aluno é protagonista do próprio aprendizado, desenvolvendo autonomia, criatividade e pensamento crítico.

O objetivo da Pedagogia de Projetos consiste em promover uma aprendizagem ativa, significativa e contextualizada, na qual o estudante se torna protagonista do próprio processo educativo (Souza *et al.*, 2023). Essa abordagem transforma problemas reais em oportunidades de investigação, exigindo tanto atividade empírica quanto reflexão intelectual para sua resolução. Assim, a Pedagogia de Projetos busca integrar diferentes áreas do conhecimento, estimular o pensamento crítico e criativo, e favorecer a construção coletiva do saber, evidenciando que a aprendizagem se dá a partir da ação prática do estudante e de sua interação com contextos e desafios concretos (Almeida, 2002).

Diante do exposto, foi desenvolvido o projeto intitulado “Paisagem Sonora: Explorando os Sons do Cotidiano”, em uma escola-campo de atuação do PIBID Geografia, situada no Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas (CEPA), no bairro do Farol, em Maceió, Alagoas. A referida escola oferta o Ensino Fundamental e destaca-se pela qualidade educacional e inovação pedagógica.

O projeto foi aplicado em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 35 alunos, com faixa etária entre 14 e 16 anos. Vale ressaltar que a referida turma apresentava desempenho satisfatório e participação ativa nas atividades propostas, bem como se demonstrava motivada e colaborativa nas

tarefas realizadas em grupos. Esse perfil discente favoreceu a escolha da metodologia aplicada na atividade aqui apresentada.

O desenvolvimento do projeto teve a duração de três semanas, englobando 6 aulas. O objetivo foi o desenvolvimento da escuta ativa como uma ferramenta para compreender o espaço geográfico, visando estimular a reflexão dos alunos sobre a paisagem sonora da cidade. Por meio de tais atividades, o projeto buscou consolidar a relação entre os sons e os lugares, permitindo que os alunos expressassem suas percepções de maneira criativa.

3.1 Planejando o Projeto

O projeto foi estruturado pela supervisão e pelos pibidianos, objetivando desenvolver com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, atividades que, além de despertar o interesse dos alunos, contemplassem os objetivos propostos. A organização do cronograma ocorreu nas reuniões semanais de planejamento e estudo. No processo de elaboração, decidiu-se que a primeira semana seria dedicada à apresentação do projeto aos alunos, bem como à explicação do tema. Para tanto, optou-se por uma aula expositiva dialogada, com suporte de *slides* para trabalhar as categorias geográficas e o conceito de paisagem sonora.

Ainda na primeira semana, a atividade proposta consistiu em levar os alunos a escutarem os sons da escola e registrarem, por meio de imagens ou textos, as suas impressões. Essa atividade teve como objetivo proporcionar a compreensão do conceito de paisagem, com ênfase na paisagem sonora, como expressão das dinâmicas sociais, culturais e ambientais que compõem o espaço geográfico. Dessa forma, buscou-se promover e sensibilizar os alunos para que desenvolvessem uma percepção consciente do espaço no qual estavam inseridos, levando-os a refletir sobre os sons como elementos que compõem a paisagem, revelando diversos aspectos dos espaços geográficos.

Para o desenvolvimento das atividades dessa etapa, foram destinadas duas horas-aula. Os recursos didáticos escolhidos foram

notebook e projetor, recursos que possibilitaram a exposição dos *slides* criados para a aula teórica. Para a confecção dos registros gráficos, foram utilizadas cartolinas, canetinhas e lápis de cor.

A segunda semana foi dedicada a aprofundar as discussões sobre a paisagem sonora a partir do cotidiano dos alunos, utilizando duas horas-aula para a realização dessa etapa. Inicialmente, a turma foi organizada em grupos para compartilhar as percepções registradas via desenhos e textos produzidos durante a atividade anterior, debatendo quais sons geraram conforto ou incômodo no ambiente escolar e quais significados esses sons assumiam no espaço vivido.

Posteriormente, propôs-se a construção do “Diário do Som”, atividade em que os estudantes deveriam observar, identificar e registrar os sons presentes em seus bairros e trajetos diários. Cada aluno foi incentivado a descrever os sons percebidos, os horários em que ocorriam e os sentimentos despertados por eles. A proposta teve por finalidade desenvolver a capacidade de observação, análise e reflexão crítica acerca das transformações e características dos espaços cotidianos. Como recurso didático, utilizou-se uma folha com o “Diário do Som” impresso, o qual serviu como instrumento de registro das experiências sonoras dos estudantes.

Por fim, na terceira semana, ocorreu o encerramento do projeto, com a destinação de duas horas-aula, momento voltado para a sistematização e a socialização das experiências vivenciadas ao longo das atividades. Os alunos foram organizados para produzir cartazes temáticos com base nas informações registradas em seus Diários do Som. Nos cartazes, foram incluídas identificações dos locais de escuta, descrições dos sons percebidos, reflexões sobre o que esses sons revelaram acerca da paisagem urbana e interpretações sobre a influência dos sons no cotidiano das pessoas.

Também nesse último momento, houve a culminância, com o objetivo de incentivar a criatividade, a interpretação crítica e a socialização das produções realizadas durante o projeto. Para essa

etapa, seriam utilizados cartolinas, revistas, figuras impressas, cola, tesoura, pincel e lápis de cor.

3.2 Desenvolvendo o Projeto com os Alunos do Ensino Fundamental

3.2.1 Primeira semana

A primeira semana do projeto consistiu em uma aula expositiva dialogada, na qual foram apresentados aos alunos o cronograma e o tema que orientaria as atividades seguintes. Na apresentação do tema, foram abordados os conceitos das categorias geográficas de Paisagem, Espaço e Lugar, sob a ótica de Milton Santos, com enfoque na categoria Paisagem, bem como o conceito de paisagem sonora, a partir do estudo de Torres (2018) e Schafer (2001). Esses conceitos foram explorados como base teórica para estimular, nos alunos, a escuta atenta e a percepção crítica dos sons presentes no ambiente escolar e em seu entorno.

Para isso, ainda em sala de aula, foi realizada uma imersão sensorial mediada pelos sons da própria escola. Nessa experiência, os alunos se organizaram em um círculo (Figura 1) para otimizar a concentração e minimizar a dispersão; em seguida, foram convidados a fechar os olhos e escutar atentamente os sons do ambiente escolar.

Após a escuta, como exercício de tradução sensível da experiência auditiva, foram realizadas discussões sobre como os sons revelam aspectos sociais, culturais e naturais de um lugar. Também foi solicitado que registrassem, por meio de palavras e desenhos, as suas percepções (Figura 2) e respondessem à seguinte questão norteadora: “Que sons nos causam conforto ou incômodo dentro da escola? Por quê?”.

Entre as respostas, surgiram relatos que evidenciam como os alunos percebem os sons do ambiente escolar:

“Eu gosto quando escuto o som dos passarinhos, porque dá uma sensação de paz.” (Aluno A).

“O recreio é legal, mas o barulho é demais.” (Aluno B).

“Não gosto do som de gritos lá fora (corredor).” (Aluno C).

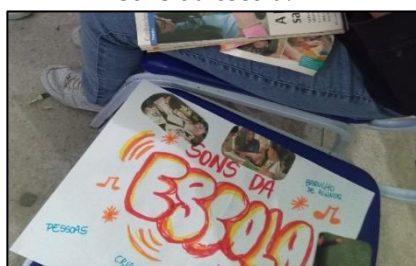
“A turma faz muito barulho às vezes, é difícil prestar atenção na aula.” (Aluno D).

Figura 1 - Alunos participando da imersão sensorial.



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Figura 2 - Registro em cartaz produzido pelos alunos sobre os sons da escola.



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Como resultado desse primeiro momento, os estudantes demonstraram engajamento com o conteúdo e passaram a identificar os sons como elementos que compõem e transformam o espaço geográfico. As atividades desenvolvidas também despertaram o interesse dos alunos em observar o cotidiano de forma mais sensível e reflexiva, estabelecendo conexões entre teoria e vivência. Tal ação foi essencial no processo de sensibilização e aproximação dos estudantes com o conteúdo, permitindo que compreendessem a paisagem para além do que é visível.

3.2.2 Segunda semana

A segunda semana do projeto foi planejada com o objetivo de aprofundar as discussões sobre a paisagem sonora a partir do cotidiano dos alunos. Essa etapa teve como foco estimular a escuta ativa e sensível do espaço vivido, permitindo que os estudantes

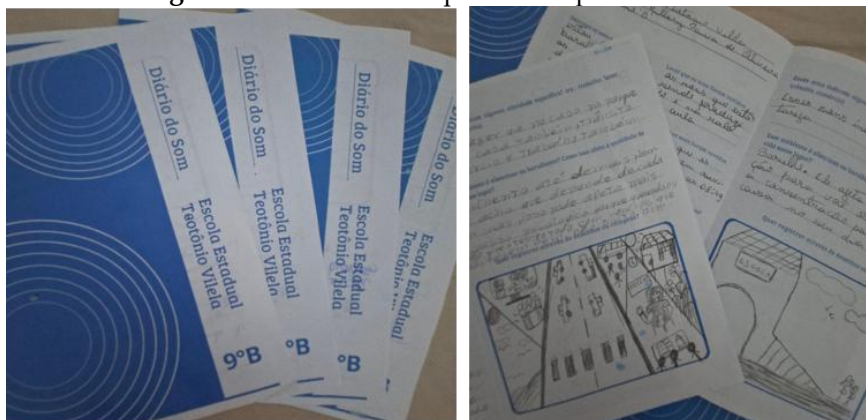
compreendessem os sons como elementos constitutivos da paisagem geográfica e das dinâmicas sociais presentes em seus ambientes de convivência.

Inicialmente, a turma foi organizada em grupos de quatro alunos para a socialização das experiências produzidas na etapa anterior. Nesse momento, os alunos compartilharam desenhos, registros escritos e percepções relacionadas aos sons identificados no ambiente escolar. O momento de socialização foi conduzido a partir de questões norteadoras, como os sons que provocavam conforto ou incômodo dentro da escola e os significados atribuídos a esses registros no cotidiano discente. Essa atividade permitiu ampliar a reflexão coletiva sobre a relação entre som, espaço e vivência social, favorecendo o desenvolvimento da percepção crítica acerca da paisagem sonora.

Em seguida, foi apresentada a proposta do “Diário do Som”, atividade central da segunda semana. Os alunos foram orientados a realizar uma audição atenta dos sons presentes em seus bairros, casas e trajetos diários. A partir da escuta sensível, cada estudante deveria identificar, descrever e registrar diferentes sons percebidos no cotidiano, anotando também os horários em que ocorriam e os sentimentos despertados por eles. O “Diário do Som” funcionou como um instrumento de registro reflexivo das experiências auditivas, possibilitando aos estudantes relacionar os sons ao contexto social e cultural dos espaços vividos.

Como recurso didático, foi utilizado o “Diário do Som” impresso (Figura 3), entregue individualmente aos alunos para auxiliar na organização das observações e registros. A proposta buscou desenvolver a capacidade de observação, análise e interpretação crítica das transformações e características do espaço geográfico, valorizando as experiências cotidianas dos estudantes como parte do processo de aprendizagem.

Figura 3 - Diário do Som produzido pelos alunos.



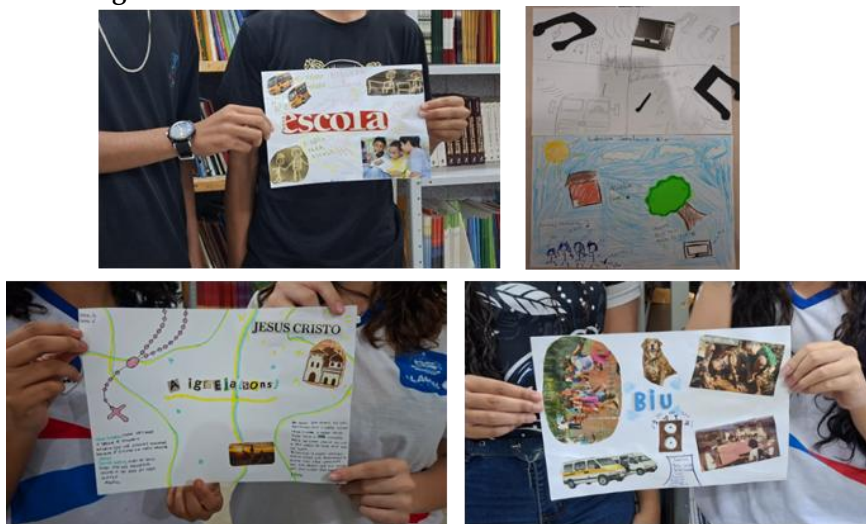
Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Quanto aos resultados da atividade, observou-se uma participação bastante positiva da turma. Durante os momentos de socialização, a maioria dos estudantes demonstrou entusiasmo e engajamento, relatando surpresa ao perceber a quantidade de sons que, cotidianamente, passam despercebidos. Os alunos também refletiram sobre a importância do som na construção da identidade dos lugares, reconhecendo que diferentes ambientes possuem paisagens sonoras específicas, relacionadas às práticas sociais, culturais e econômicas presentes nesses espaços. O resultado principal dessa etapa foi a elaboração do “Diário do Som”, cuja produção evidenciou o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico dos alunos. Os registros realizados permitiram associar os sons observados a diferentes aspectos sociais e culturais, como o tráfego urbano, as relações comunitárias, as manifestações culturais locais e os ritmos do cotidiano. Dessa forma, a atividade proporcionou uma ampliação da compreensão sobre o espaço geográfico, demonstrando como os sons revelam as características, dinâmicas e transformações dos lugares.

3.2.3 Terceira semana

Na terceira semana, a turma realizou a confecção dos cartazes, nos quais foram sistematizadas as informações de identificação dos locais de escuta obtidas ao longo do trabalho com o “Diário do Som”. Para a elaboração dos cartazes, a turma foi organizada em quatro grupos, nos quais os alunos incluíram trechos de seus próprios diários, utilizando colagens, desenhos e frases — como “minha avó conversando” ou “cachorro latindo” —, entre outras representações que expressavam suas análises sonoras do espaço vivido. Essa proposta teve como objetivo evidenciar a capacidade dos alunos de reconhecer e interpretar os sons como parte integrante da paisagem, para que compreendessem os aspectos sociais e culturais que compõem o espaço geográfico. Por meio da culminância na produção dos cartazes (Figura 4), a atividade desenvolveu a capacidade de análise e representação, permitindo que os alunos explorassem diferentes formas de expressão e comunicação.

Figura 4 - Cartazes elaborados através do “Diário do Som”.



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Dentro desse processo, os estudantes refletiram sobre a paisagem e o cotidiano, discutindo de forma crítica os impactos dos sons urbanos, naturais e humanos. A partir das ações desenvolvidas e da culminância do projeto, os alunos passaram a perceber o som como um indicador de qualidade de vida e como elemento que reflete desigualdades, dinâmicas culturais e transformações espaciais. Assim, a proposta contribuiu para a construção de um olhar geográfico mais sensível e crítico sobre o espaço vivido. A análise dos resultados indica que os alunos passaram a compreender o som não apenas como um elemento físico, mas como um componente simbólico da paisagem, relacionado às práticas humanas, à identidade dos lugares e às relações sociais neles edificadas.

4 Considerações Finais

A paisagem sonora configura-se como um importante recurso teórico-metodológico para o ensino de Geografia, pois possibilita a leitura do espaço geográfico para além da dimensão visual. Ao compreender os sons como elementos constitutivos da paisagem, percebe-se que o espaço é uma construção complexa, marcada por múltiplas dimensões sensoriais, culturais e sociais, que expressam, ao longo do tempo, as dinâmicas e transformações da sociedade.

A experiência realizada no âmbito do PIBID, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, demonstrou que o trabalho com a escuta ativa favorece o desenvolvimento do raciocínio geográfico ao estimular os alunos a perceberem, analisarem e interpretarem o espaço vivido de forma mais crítica e sensível. As atividades propostas — imersão sonora, “Diário do Som” e produção de cartazes — contribuíram de maneira significativa para o engajamento dos alunos, promovendo maior participação, criatividade e autonomia no processo de aprendizagem, além de proporcionar uma aproximação do conteúdo escolar com a realidade discente.

Os resultados obtidos mostraram coerência entre o planejamento e a execução das atividades, uma vez que os objetivos propostos foram alcançados gradativamente ao longo do projeto. A proposta metodológica favoreceu a compreensão dos conceitos geográficos, o desenvolvimento da autonomia, a interpretação crítica e a capacidade de representação das percepções e análises dos alunos sobre a paisagem sonora. Ademais, os alunos refletiram sobre os sons presentes em seus cotidianos de maneira mais consciente, reconhecendo-os e relacionando-os às condições e às transformações do espaço vivido.

Dessa forma, conclui-se que a inserção de metodologias inovadoras, como o uso da paisagem sonora, representa um caminho promissor para a renovação do ensino de Geografia, pois, ao valorizar a experiência sensorial e o protagonismo discente, essa abordagem torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, reflexivo e conectado às vivências dos alunos, reforçando o papel da escola na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Referência

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.

BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, Paisagem-matriz: Elementos da problemática para uma Geografia Cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org.). **Geografia Cultural uma antologia**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004. p. 239-243.

FERNANDES, Anedmafer Mattos. Paisagem sonora e o ensino de Geografia: quatro minutos e trinta e três segundos de leitura do espaço. **Entre-Lugar**, Dourados, Mato Grosso do Sul, ano 1, n. 1, p. 113–132, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/entre-lugar/article/view/615>. Acesso em: 6 jul. 2025.

GERNHARDT, Beatriz Voigt. Escuta ativa: saiba como essa técnica de comunicação pode ajudar sua agência a vender mais. **RD Station Blog**. Florianópolis, 12 jul. 2022. Disponível em: <https://www.rdstation.com/blog/agencias/escuta-ativa/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

MALANSKI, Lawrence Mayer. Paisagens sonoras como recursos para a Geografia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015 Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 16125-16137. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288335358_paisagens_sonoras_como_recursos_para_a_geografia_escolar. Acesso em: 3 jul. 2025.

OLIVEIRA, Nina Puglia. **Do som cósmico à paisagem sonora: pode uma ontologia da emergência fundamentar a epistemologia de uma geografia sônica?** (ensaio reflexivo). 2024. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

PENIDO, Eustáquio Couto; AZEVEDO, Flávio Rocha; SOUZA, Jordan Henrique de. Poluição sonora: aspectos ambientais e saúde pública. **Revista das Faculdades Integradas Vianna Júnior**, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 157–173, 2011. Disponível em: <https://www.vianna-sapiens.com.br/revista/article/view/48/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

ROULIER, Frédéric. Pour une géographie des milieux sonores [Por uma geografia dos ambientes sonoros]. **Cybergeo**: European Journal of Geography, [s. l.], n. 71, 21 jan. 1999. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cybergeo/5034>. Acesso em 2 jul.2025.

SALGUEIRO, Teresa. Paisagem e Geografia. Finisterra: **Revista Portuguesa de Geografia**, Lisboa, v. 36, n. 72, p. 37-53. 2001. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1620>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teóricos e Metodológicos da Geografia. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. Edusp: São Paulo, 1997.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo:** uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Ed. UNESP, 2001. Disponível em: https://monoskop.org/images/9/93/Schafer_R_Murray_A_afinacao_do_mundo.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991. Disponível em: https://monoskop.org/images/2/21/Schafer_R_Murray_O_ouvido_pensante.pdf. Acesso em: 8 ago. 2025.

SOUZA, Sérgio Rodrigues de *et al.* Sobre a pedagogia de projetos: A experiência conduzindo o indivíduo à teoria. **Seven Editora**, São José dos Pinhais, v. 2, n.2 p. 1821–1846, 2023. Disponível em: <https://sevenpubl.com.br/editora/article/view/804>. Acesso em: 16 ago. 2025.

TORRES, Marcos Alberto. Os sons da paisagem: entre conceitos, contextos e composições. **Geograficidade**, Niterói, v.8, Número Especial, Primavera 2018. Disponível em: <https://www.geograficidade.uff.br/index.php/geograficidade/article/view/457>. Acesso em: 16 ago. 2025.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CLIMA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PIBID GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Elthon Khaun Rodrigues Correia

Geovane Lira da Silva

Alda Lisboa de Matos Silva

Jacqueline Praxedes de Almeida

Introdução

Diante das transformações sociais, ambientais, tecnológicas e culturais que marcam o mundo contemporâneo, o ensino de Geografia na Educação Básica é desafiado a ressignificar suas práticas pedagógicas. A intensificação das mudanças climáticas, a ampliação das desigualdades socioespaciais e a complexidade das relações entre sociedade e natureza propõem que a Geografia escolar ultrapasse abordagens meramente descritivas e conteudistas, assumindo um papel central na formação crítica e cidadã dos estudantes. Nesse contexto, torna-se fundamental que o ensino da disciplina possibilite aos alunos a leitura, a interpretação e a compreensão do espaço geográfico em suas múltiplas escalas, articulando conhecimentos científicos às experiências vividas no cotidiano.

Como afirma Straforini (2018), quando se evita, no ensino de Geografia, estabelecer a conexão entre o local e o global, presta-se um desserviço à área. Dessa forma, as atuais perspectivas para o ensino geográfico apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes e promovam aprendizagens significativas. Nesse cenário, as metodologias ativas emergem como alternativas capazes de romper com o modelo tradicional de ensino, ao reposicionarem o

aluno da posição de receptor passivo para o centro do processo de aprendizagem. Conforme Bacich, Moran e Trevisani (2015), as metodologias ativas para uma educação inovadora apontam a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais dinâmicas e significativas para os estudantes, cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes das gerações anteriores.

Nesse sentido, estratégias como a rotação por estações para a análise de gráficos e mapas, a investigação de fenômenos climáticos e a realização de intervenções educativas permitem ao estudante aprender de forma colaborativa, crítica e contextualizada, fortalecendo a relação entre teoria e realidade, além de contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Nesse contexto, o docente assume o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, sendo responsável por planejar, conduzir e avaliar situações pedagógicas que considerem a diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais dos estudantes. Bacich, Moran e Trevisani (2015) ressaltam que o sistema de educação formal requer de seus professores habilidades e competências didáticas para as quais eles não foram e não estão sendo preparados.

Assim, a formação inicial e continuada dos professores de Geografia revela-se indispensável para o uso consciente, crítico e intencional das metodologias ativas, especialmente em contextos marcados pela complexidade do ambiente escolar contemporâneo. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras exige docentes preparados para planejar, conduzir e avaliar processos de ensino e aprendizagem que considerem desafios como a defasagem idade-ano, as dificuldades de leitura e interpretação e a presença de estudantes com características cognitivas atípicas, de modo a assegurar a inclusão, a equidade e a efetividade das aprendizagens no ensino da Geografia.

Diante desse panorama, o presente capítulo tem como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas para o ensino da

Geografia na Educação Básica, com ênfase no estudo do clima no Ensino Fundamental. Busca-se, ainda, discutir o potencial da metodologia de Rotação por Estações e da intervenção educativa como estratégias capazes de promover o engajamento, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, a partir da experiência pedagógica desenvolvida pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e Supervisão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

1 O Uso das Metodologias Ativas na Educação Básica

Ao considerar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental compreendê-lo não como um mero receptor de informações, mas como um sujeito ativo, que participa crítica e reflexivamente na construção do próprio conhecimento (Bacich; Moran; Trevisani, 2015). Para Pinheiro e Batista (2018), essa centralidade implica reconhecer que o aluno aprende de maneira mais significativa quando está envolvido emocionalmente e quando os conteúdos fazem sentido para a sua vida, exigindo do professor um papel de facilitador que crie um ambiente de escuta, respeito e liberdade para aprender.

A construção do saber na prática pedagógica cotidiana, segundo Zuanon (2020), ocorre por meio das interações entre professor, aluno, conteúdo e colegas, situação na qual o conhecimento é produzido coletivamente, valorizando os conhecimentos já adquiridos pelo estudante e estimulando sua autonomia, participação e capacidade crítica. Para que o estudante seja protagonista do seu aprendizado, é preciso superar o modelo tradicional de ensino — no qual o professor expositor centraliza a fala — e dar lugar a uma aprendizagem mais viva e participativa. Nesse sentido, as metodologias ativas apresentam-se como estratégias que colocam esse protagonismo em prática.

Para Santos e Castaman (2022), as metodologias ativas são estratégias que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando a participação, a tomada de decisão, o trabalho em equipe e a resolução de problemas reais. Em vez de apenas escutar, o estudante age, pensa, investiga e constrói sentido para aquilo que aprende. A Secretaria de Educação de Alagoas (Alagoas, 2020) corrobora essa visão ao destacar que as metodologias ativas promovem uma aprendizagem mais significativa, pois articulam teoria e prática, valorizam os saberes dos estudantes e fortalecem sua autonomia. Ademais, o professor assume o papel de orientador, criando situações que estimulem o envolvimento, a reflexão e a cooperação.

A Secretaria de Educação de Alagoas (Alagoas, 2020) corrobora essa visão ao destacar que as metodologias ativas promovem uma aprendizagem mais significativa, pois articulam teoria e prática, valorizam os saberes dos estudantes e fortalecem sua autonomia. Ademais, o professor assume o papel de orientador, criando situações que estimulem o envolvimento, a reflexão e a cooperação.

Nesse sentido, as metodologias ativas representam uma resposta eficaz às novas demandas da educação que, segundo Marques et al. (2021), rompem com o modelo tradicional de ensino expositivo e mnemônico, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e do protagonismo dos alunos, ao mesmo tempo em que reposicionam o professor como facilitador do processo de aprendizagem.

Diante desse quadro, para transformar a sala de aula em um espaço onde os alunos não apenas ouçam, mas pensem, questionem e construam conhecimento, são necessárias práticas pedagógicas que envolvam o aluno em atividades práticas, investigativas e colaborativas. Para Santos e Castaman (2022), as metodologias ativas estimulam a participação reflexiva e a construção coletiva do saber, fortalecendo o vínculo entre teoria e realidade, tornando o processo de aprender mais relevante e transformador.

Dentre as metodologias ativas que têm se consolidado no cenário educacional, destacam-se a rotação por estações e a intervenção educativa, ambas centradas no protagonismo do estudante. Na metodologia de rotação por estações, cada grupo de alunos passa por diferentes estações de aprendizagem, cada uma com atividades diversificadas e voltadas para aspectos específicos do tema, promovendo participação ativa, colaboração, resolução de problemas e desenvolvimento do pensamento crítico (Carmo; Martinez; Martinez, 2024). Além disso, tal abordagem possibilita a utilização de uma variedade de recursos didáticos, incluindo vídeos, experimentos e discussões em grupo, ampliando as possibilidades de mediação pedagógica (Côrtes, 2024).

Quanto à intervenção educativa, esta “é uma ação intencional e sistemática, que visa promover o desenvolvimento das capacidades humanas por meio do ensino e da aprendizagem” (Libâneo, 2013, p. 39). Assim, os próprios alunos planejam e executam ações voltadas a outras turmas ou comunidades escolares, como apresentações, debates ou oficinas. Ao assumir esse papel ativo, os estudantes deixam de ser apenas receptores de conteúdo e passam a atuar como agentes criadores e transformadores do conhecimento.

As metodologias ativas também podem ser utilizadas nas aulas de Geografia, pois propiciam ao processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina uma abordagem mais crítica, conectada à formação cidadã e à autonomia dos estudantes.

2 As Metodologias Ativas no Ensino da Geografia

O ensino da Geografia na Educação Básica desempenha um papel crucial na formação crítica e cidadã dos estudantes, pois permite compreender as dinâmicas do espaço geográfico, as relações entre sociedade e natureza e as dificuldades socioambientais do mundo atual. A disciplina deve, ainda, possibilitar aos estudantes a compreensão da espacialidade dos

fenômenos geográficos, permitindo que operem esses conhecimentos em sua vida cotidiana (Straforini, 2018).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental que o ensino de Geografia ultrapasse uma abordagem puramente conteudista ou memorística, posicionando-se como um campo do conhecimento intimamente ligado à experiência cotidiana dos estudantes, capaz de estimular seu interesse, curiosidade e a reflexão crítica da realidade que os cerca.

Segundo Araújo (2023), o ensino de Geografia deve ser pensado como um processo dinâmico, que dialogue com a realidade dos alunos e estimule sua participação na construção do saber. Dessa forma, os discentes apresentam melhores respostas no aprendizado quando envolvidos em atividades relacionadas ao cotidiano, com práticas interativas que estimulem o raciocínio, o movimento e a criatividade — ou seja, quando aprendem de maneira colaborativa com os colegas e o professor.

Compreender o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem exige repensar práticas escolares que ainda mantêm o professor e o conteúdo como protagonistas. Na abordagem centrada no discente, o foco passa a ser o modo como ele aprende, sente, interage e constrói sentido para o conhecimento a partir da própria realidade. No ensino de Geografia, isso implica trazer à sala de aula temas que dialoguem com o cotidiano, tornando o conteúdo mais acessível, relevante e significativo. Nessa concepção, Pinheiro e Batista (2018, p. 76) afirmam que:

Quando a aprendizagem é significativa, o discente consegue colocar em prática os conhecimentos, e é possível abordar o mesmo tema em situações diferentes, de maneira reflexiva. No intuito de decodificar e desconstruir os padrões tradicionais de educação transcorridos e empregados em sala de aula.

Zuanon (2020) complementa essa perspectiva ao destacar que o conhecimento não é algo pronto a ser transferido, mas que se constrói a partir das experiências e representações que os estudantes trazem consigo. Assim, o conteúdo geográfico precisa

dialogar com essas vivências, valorizando o espaço vivido, os problemas locais e as relações socioespaciais que os alunos experimentam diariamente. A aprendizagem, **sob essa ótica**, torna-se mais sólida e com maior potencial de transformação social, pois está ligada à vida real dos sujeitos.

Nesse processo, o papel do professor deixa de ser o de transmissor de conteúdos e passa a ser o de facilitador. Freire (1996, p. 47) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Portanto, o educador deve estimular nos alunos o desejo de aprender e criar situações pedagógicas que possibilitem a construção coletiva e crítica do saber, especialmente no ensino de Geografia, cujas práticas podem envolver investigações, debates e outras ações significativas.

É no âmbito dessa realidade que as metodologias ativas ganham um papel crucial no ensino da Geografia, com estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, por meio de atividades como rotação por estações, sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem baseada em projetos. Essas metodologias, nas aulas de Geografia, podem incluir a coleta e análise de dados meteorológicos, a observação de fenômenos climáticos no entorno da escola e na região onde os alunos residem, a produção de gráficos e mapas, além de discussões sobre mudanças climáticas. Ferreira e Oliveira (2020, p. 75) destacam que “a aplicação de metodologias ativas na Geografia permite ao aluno vivenciar o conhecimento geográfico a partir da sua realidade, possibilitando a ressignificação dos conteúdos escolares”. Tais abordagens não apenas favorecem uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, como também respeitam os ritmos e as especificidades dos estudantes, promovendo inclusão, participação e autonomia.

3 O Uso Metodologias Ativas para o Ensino do Clima nas Aulas de Geografia no Ensino Fundamental

Ao estudarem o clima na disciplina de Geografia, os discentes desenvolvem a capacidade de compreender a dinâmica atmosférica e suas interferências nas atividades humanas. No Ensino Fundamental, a análise dos elementos e fatores climáticos permite aos alunos identificar os impactos do clima nas atividades econômicas, nos modos de vida e na ocupação dos espaços geográficos. Callai (2011, p. 13) destaca que “é fundamental problematizar e contextualizar o conteúdo a ser trabalhado”, integrando os saberes cotidianos dos estudantes ao currículo e estimulando reflexões a partir de suas vivências. Para Silva e Cardoso (2018), o ensino desses conteúdos deve estar associado a conceitos geográficos correlatos — como relevo, hidrografia e vegetação — e, primordialmente, à relação sociedade-natureza. Dessa maneira, a climatologia transcende a memorização de dados, promovendo o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a análise de fenômenos socioambientais.

Vale ressaltar que tal conteúdo ganha ainda mais relevância em um contexto marcado por mudanças climáticas, eventos extremos e crises ambientais. Ao abordar essas questões, o professor fomenta o letramento científico dos alunos, favorecendo atitudes de responsabilidade e sustentabilidade. Conforme apontado por Adão e Furquim Junior (2013), a análise dos elementos climáticos possibilita aos estudantes identificar os reflexos ambientais nas atividades humanas e nos modos de produção, além de ser essencial para a compreensão de temas transversais previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como meio ambiente, cidadania e saúde (Brasil, 2018).

Nesse sentido, ao articular os conteúdos climáticos à realidade local e a linguagens interdisciplinares, como a arte e a cultura, o ensino do clima torna-se uma poderosa ferramenta de transformação social. Sob essa perspectiva, aspectos como temperatura, pressão, umidade e dinâmica atmosférica podem ser

explorados de forma lúdica e investigativa. Conforme sustenta Souza (2019, p. 1), “o estudo da climatologia escolar é parte fundamental para a compreensão do espaço geográfico, pois permite entender as diversas transformações que o mesmo sofre ao longo do tempo”. Portanto, abordar esses temas com intencionalidade pedagógica e metodologias ativas reforça o compromisso da escola com a formação integral dos estudantes, estimulando, segundo Berbel (2011), a curiosidade epistêmica ao envolvê-los diretamente no processo de construção teórica.

Dentre as possibilidades didáticas para essa finalidade, a Rotação por Estações destaca-se como uma ferramenta potente. Segundo Carmo *et al.* (2024, p. 124), essa metodologia “envolve a movimentação dos alunos por diferentes funções ou estações, criando um circuito que oferece múltiplas perspectivas de aprendizado sobre o mesmo conteúdo”. Organizadas a partir de estímulos diversificados — como leitura, escrita, elementos visuais, auditivos e cinestésicos —, as estações favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais variadas.

Adicionalmente, a intervenção educativa promove o protagonismo discente ao permitir que os próprios alunos elaborem e conduzam ações pedagógicas voltadas à comunidade escolar. Ao engajarem-se com a temática climática por meio de oficinas, campanhas de conscientização ou exposições, os estudantes adotam uma postura crítica diante do conteúdo. Essa práxis alinha-se à visão de Libâneo (2013), que defende que o ensino deve criar condições para que o aluno desenvolva autonomia, consciência crítica e participação ativa em seu processo formativo. Em suma, o uso dessas metodologias contribui para que os estudantes compreendam os fenômenos atmosféricos de maneira profunda, autônoma e significativa.

3.1 A construção do planejamento

O planejamento é um instrumento essencial para a prática docente, não se restringindo a uma exigência burocrática, mas

constituindo-se como elemento inerente ao processo pedagógico. Segundo Sousa (2019, p. 1), “o planejamento escolar é um elemento crucial no campo da educação, desempenhando um papel fundamental na promoção do ensino de qualidade e no desenvolvimento dos alunos”. Sob essa ótica, Santos (2013, p. 40) ressalta que “essas contribuições fazem do planejamento de ensino um instrumento tão importante quanto outros, que tem finalidades iguais ou semelhantes”. Assim, reafirma-se sua centralidade no fazer educativo, sendo reconhecido pelos docentes como condição necessária à efetivação de uma prática de qualidade.

Diante desse quadro, o ato de planejar deve ser concebido como um processo contínuo e reflexivo. Conforme Klosowski (2008, p. 4), “o planejamento faz parte de um processo constante através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento estão intimamente ligados”. Trata-se, portanto, de um ciclo permanente que orienta o trabalho docente. Souza (2019, p. 16) divide essa prática em três momentos: elaboração, execução e aperfeiçoamento — este último voltado à verificação do alcance dos objetivos traçados.

Adicionalmente, o planejamento é essencial para organizar estratégias que viabilizem o desenvolvimento integral do educando. Castro (2021, p. 8) reforça que essa ferramenta orienta o trabalho docente ao focar em um ensino de qualidade. Mais do que um documento formal, o planejamento é um recurso reflexivo que permite ao professor reorganizar estratégias didáticas e criar condições favoráveis à aprendizagem significativa.

Com base nessa compreensão, estruturou-se a prática pedagógica voltada à realidade de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, vinculada a uma das escolas-campo do PIBID Geografia (ciclo 2024-2026). O planejamento foi construído de forma colaborativa com a supervisão e a dupla de bolsistas de Iniciação à Docência (ID), buscando alinhar as estratégias didáticas às especificidades de uma turma composta por estudantes em defasagem idade-ano e com características cognitivas atípicas. Nesse cenário, optou-se pela metodologia ativa Rotação por

Estações, visando a um processo de aprendizagem mais dinâmico e alinhado às necessidades educacionais do grupo. A prática, focada no tema “Clima: do local ao global”, foi planejada para seis aulas de sessenta minutos, utilizando o livro didático da coleção *Araribá Conecta* (Editora Moderna) e o *Novo Atlas Escolar de Alagoas* (Editora M VERAS).

No primeiro momento (duas aulas), a partir de uma explanação inicial sobre as características climáticas de Alagoas, os estudantes foram convidados a refletir sobre a questão norteadora: “Por que a COP30 é importante para nós, em Alagoas?”. Para aprofundar o debate, assistiram ao vídeo “As causas do aquecimento global”⁵ (7 minutos) e participaram da construção coletiva de um repertório de conceitos associados aos problemas climáticos.

Como estratégia de articulação entre escola e família, foi aplicada uma atividade extraclasse: um questionário sobre a relação entre o clima e a produção agrícola (café, cacau e açaí). O objetivo foi conectar o conhecimento cotidiano e a percepção familiar sobre a influência das variabilidades climáticas na economia doméstica aos conceitos geográficos. Ao investigarem o aumento de preços desses produtos, os alunos foram instigados a correlacionar a inflação aos debates globais da COP30, evidenciando impactos diretos na segurança alimentar local. Além disso, a escolha desses cultivos permitiu introduzir o estudo da espacialização climática do estado, utilizando as exigências térmicas de cada cultura como ponto de partida para a análise de mapas temáticos.

No segundo momento (duas aulas), as respostas dos questionários foram socializadas em um debate coletivo. Em continuidade, aplicou-se a Rotação por Estações, na qual a turma foi organizada em três grupos. Os alunos percorreram, de forma sequencial, as seguintes estações:

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XSHXOEoB8jk>. Acesso em: 15 abr. 2026.

•**Estação 1 (Criação de fichas descritivas):** Construção de fichas sobre os tipos de clima em Alagoas (classificação de Köppen), incluindo temperatura média e regime de chuvas.

•**Estação 2 (Análise de gráficos climáticos):** Interpretação de dados de diferentes municípios alagoanos para identificar padrões de temperatura e pluviosidade, respondendo a questões sobre a influência do relevo no clima local: 1. Quais municípios apresentam os maiores índices pluviométricos? 2. Onde se localizam as áreas mais secas do estado? 3. De que forma o relevo influencia o clima local?

•**Estação 3 (Desafio da classificação climática):** Associação das fichas produzidas na primeira estação à localização espacial correspondente em um mapa temático de Alagoas (Figura 1) para colorir, finalizando com uma reflexão sobre a sazonalidade das chuvas em Maceió.

Figura 1 – Mapa do Estado de Alagoas usado para fazer a representação do clima.



Fonte: IBGE (adaptado pelos autores). Disponível em: <http://www.mapasparacolorir.com.br>. Acesso em: 09 abr. 2026.

Nas duas aulas restantes, que compuseram o terceiro e último momento, foi realizada a culminância do projeto. Os estudantes visitaram outras salas de aula da escola, socializando a temática “Clima: do local ao global” com seus pares. Previamente, após a conclusão da Rotação por Estações, os alunos participaram de uma etapa de síntese dos conhecimentos construídos, elaborando, em grupos, cartazes temáticos. Nesses materiais, foram reunidas informações e elementos visuais relacionados aos conteúdos discutidos ao longo da intervenção, articulando as especificidades do clima local às questões climáticas globais. Além da socialização itinerante, foi montado um mural expositivo na própria sala, que serviu como espaço de apresentação e compartilhamento das produções elaboradas durante o projeto.

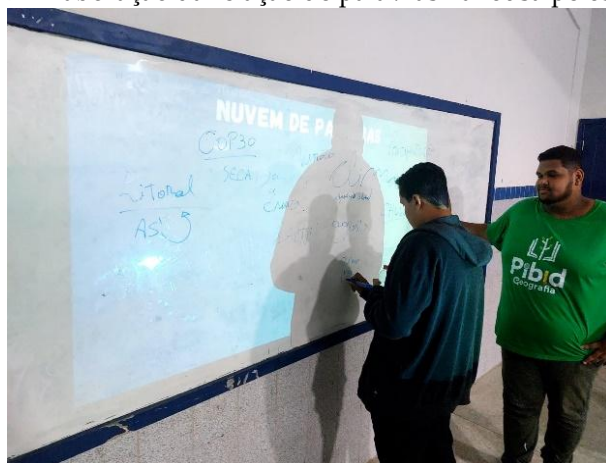
3.2 Estudo do clima com uso de metodologia ativa: potencialidades e desafios na experiência do PIBID

A execução das atividades iniciais desenvolveu-se de maneira gradual e estruturada, permitindo aos estudantes uma aproximação progressiva com a temática. A explanação sobre as características climáticas de Alagoas e sua localização espacial possibilitou a compreensão de como o clima influencia o cotidiano e a produção agrícola local. Tais conteúdos foram validados pela consulta ao *Novo Atlas Escolar de Alagoas* e pela exibição de mapas temáticos. Essa sequência favoreceu a contextualização do tema, tornando a discussão sobre a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP30) significativa ao evidenciar sua conexão direta com a realidade regional. Durante esse processo, observou-se a participação ativa dos alunos, especialmente na formulação de questionamentos sobre o aumento das temperaturas e a irregularidade das chuvas.

A problematização orientada pela questão “Por que a COP30 é importante para nós, em Alagoas?”, estimulou a reflexão crítica, permitindo que os estudantes estabelecessem conexões entre fenômenos globais — como o aquecimento global — e suas

repercussões regionais. O uso de recursos audiovisuais mostrou-se uma estratégia eficaz para ampliar a compreensão conceitual, oferecendo um suporte visual essencial para alunos com dificuldades de leitura. Como instrumento diagnóstico, a construção coletiva de um rol de palavras na lousa (Figura 2) permitiu identificar percepções iniciais e lacunas conceituais. Termos como “desmatamento”, “calor”, “chuvas fortes” e “alagamento” evidenciaram a pluralidade de interpretações da turma sobre os problemas climáticos.

Figura 2 – Elaboração da relação de palavras na lousa pelos alunos.



Fonte: Acervo do PIBID Geografia (2025).

Como desdobramento, os alunos realizaram a tarefa “Pergunte aos seus pais!”, inspirada na campanha “Cadê o sabor que estava aqui”⁶, do Instituto Oyá⁷. A proposta articulou o conhecimento geográfico ao cotidiano familiar, explorando como as alterações climáticas influenciam a produção de café, cacau e açaí. As respostas coletadas revelaram uma notável capacidade de

⁶ <https://institutooya.com.br/cade-o-sabor-que-estava-aqui/>

⁷ Que tem como compromisso trabalhar para que questões como Justiça Climática e Desenvolvimento Sustentável sejam discutidas por todos, em todos os lugares (<https://institutooya.com.br/>)

articulação entre saberes práticos e teóricos, conforme exemplificado nos relatos abaixo (identificados pelo código A seguido de um número para preservar o anonimato):

“Meu pai disse que o café está mais caro por causa da seca que teve no Sudeste, que atrapalhou a produção. Ele falou que isso tem a ver com o clima sim” (A1).

“Minha mãe comentou que quando chove demais, o cacau estraga, e que o calor forte também atrapalha. Ela disse que o clima muda tudo na plantação” (A2).

“A gente conversou sobre o açaí, e meu pai falou que quando tem muita chuva, fica difícil colher. Ele acha que o clima afeta muito, principalmente agora que está tudo mais quente” (A3).

“Foi interessante ouvir minha mãe falar que antigamente o clima era mais previsível, e que hoje em dia está tudo diferente. Ela acha que isso está ligado ao desmatamento” (A4).

Esses depoimentos, debatidos no segundo momento do planejamento, evidenciaram que os estudantes conseguiram relacionar o conteúdo trabalhado em sala com situações reais, interpretando causas e consequências das variações climáticas. Além disso, as informações apresentadas estão, em sua maioria, corretas do ponto de vista científico, reconhecendo o impacto de eventos extremos na agricultura. A observação sobre a imprevisibilidade climática, feita pelo estudante A4, demonstra um nível avançado de compreensão sobre as mudanças ambientais. Entre as potencialidades dessa etapa, destacam-se o fortalecimento do protagonismo estudantil e a valorização da escuta ativa, embora tenham sido identificados desafios como a heterogeneidade dos conhecimentos prévios e a limitação de tempo para discussões aprofundadas.

Na etapa seguinte, aplicou-se a metodologia de Rotação por Estações. Dada a heterogeneidade da turma, que incluía estudantes fora da faixa etária e discentes com características cognitivas atípicas, contou-se com o suporte de profissional especializado para garantir a acessibilidade pedagógica. Os alunos percorreram, de forma sequencial, três estações.

•**Estação 1 (Criação de fichas descritivas):** Os alunos registraram características climáticas do estado (baseando-se na classificação de Köppen). Observou-se agilidade na sistematização das informações, mesmo entre estudantes com dificuldades de leitura (Figura 3).

•**Estação 2 (Análise de gráficos climáticos):** Esta etapa apresentou maior complexidade. A interpretação de escalas e legendas exigiu mediação docente intensiva, revelando fragilidades na abstração de dados numéricos que deverão orientar intervenções futuras

•**Estação 3 (Desafio da Classificação Climática):** Os estudantes associaram as fichas produzidas à localização espacial em mapas temáticos (Figuras 4 e 5). O bom engajamento nesta fase demonstrou a consolidação dos conceitos discutidos anteriormente.

Figura 3 – Estudantes participando da Estação 1.



Fonte: Acervo do PIBID Geografia (2025).

Figura 4 – Estudantes participando da Estação 3.



Fonte: Acervo do PIBID Geografia (2025).

Figura 5 – Estudantes participando da Estação 3.



Fonte: Acervo do PIBID Geografia (2025).

Nas duas últimas aulas, a intervenção pedagógica concentrou-se na sistematização dos conhecimentos adquiridos por meio da produção de materiais visuais. O objetivo dessa etapa foi permitir que os estudantes sintetizassem a relação entre o clima local e os eventos globais discutidos anteriormente. A atividade consistiu na confecção de cartazes colaborativos, para a qual os estudantes utilizaram os mapas climáticos de Alagoas (coloridos durante a atividade de rotação) e integraram-nos a um painel de colagens. Com esse propósito, manusearam revistas e jornais, recortando termos-chave como “Clima de Alagoas”, “Temperatura” e “COP30”, além de imagens que ilustrassem os impactos climáticos, tais como secas, chuvas intensas e plantações. O resultado prático (Figura 6) demonstrou a capacidade dos alunos de organizar informações complexas de forma visual e criativa. Durante a confecção, foram discutidas as questões instigadoras propostas no planejamento, como o motivo do aumento do preço do café e a influência do aquecimento global nas plantações. Essa etapa comprovou que, ao manipular os recortes e os mapas produzidos por eles mesmos, os discentes consolidaram a compreensão de que o clima não é um conceito isolado, mas um fenômeno que afeta diretamente o consumo e o cotidiano.

Figura 6 – Cartaz confeccionado pelos estudantes.



Fonte: Acervo do PIBID Geografia (2025).

Os resultados evidenciaram avanços significativos na compreensão dos conteúdos, especialmente quando os estudantes foram incentivados a relacionar as informações gráficas ao cotidiano e ao espaço vivido. A atividade demonstrou potencial para o desenvolvimento de habilidades de leitura de dados e de análise crítica, competências fundamentais ao ensino de Geografia.

Contudo, também foram identificados desafios relevantes, sobretudo no que se refere à interpretação de gráficos. As principais dificuldades residiram no reconhecimento de escalas, eixos e variações numéricas, bem como na transformação de dados visuais em explicações verbais e no estabelecimento de conexões entre as informações apresentadas. Tais obstáculos indicam a necessidade de ampliar a familiaridade dos estudantes com diferentes formas de representação gráfica, reforçando a importância de práticas sistemáticas e contínuas de leitura e análise de gráficos.

Em síntese, a execução da prática pedagógica demonstrou que, apesar dos desafios associados à defasagem idade-ano, à presença

de estudantes com características cognitivas atípicas e às dificuldades de leitura e interpretação, a metodologia de Rotação por Estações mostrou-se eficaz. A proposta promoveu o engajamento, a cooperação e a construção progressiva do conhecimento geográfico, respeitando os diferentes ritmos e possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

4 Considerações Finais

Na atualidade, espera-se que o ensino da Geografia transcenda a memorização, proporcionando uma prática educativa pautada na construção do pensamento crítico e no desenvolvimento do raciocínio geográfico para a leitura de mundo. Essa perspectiva torna-se mais exequível por meio da utilização de metodologias que promovam uma aprendizagem lúdica e significativa.

Sob essa ótica, o uso de metodologias ativas nas aulas de Geografia auxilia no processo de superação do modelo de ensino expositivo, em favor de práticas nas quais a relação entre teoria e realidade, a colaboração e a resolução de problemas propiciem aos alunos a compreensão e a apropriação do saber geográfico.

Diante desse quadro, a intervenção pedagógica realizada com o 7º ano, focada na mediação do conteúdo sobre clima, alcançou resultados expressivos ao promover a integração do currículo à realidade climática de Alagoas. Essa estratégia permitiu que os discentes superassem a abstração dos conceitos, compreendendo como fenômenos globais impactam diretamente a economia doméstica e a agricultura local, o que favoreceu o engajamento e o protagonismo dos estudantes.

A análise das ações desenvolvidas evidenciou, ainda, que estratégias como a Rotação por Estações e a intervenção educativa reposicionam o estudante como sujeito ativo de seu processo formativo. Adicionalmente, demonstrou-se que a articulação com os familiares foi fundamental para consolidar a aprendizagem, estabelecendo uma ponte indispensável entre a escola e a vida cotidiana dos educandos.

Portanto, apesar dos desafios enfrentados — sobretudo no que tange às lacunas de conhecimentos prévios e à heterogeneidade da turma —, a prática realizada possibilitou aos discentes o desenvolvimento de habilidades variadas, como a sistematização de informações, a interpretação de dados e a representação espacial. O projeto demonstrou que o uso de metodologias ativas, além de ser favorável à faixa etária em questão, é uma estratégia viável e eficaz para o ensino de Geografia, contribuindo para uma compreensão mais profunda e reflexiva dos conteúdos abordados.

Referências

ADÃO, Edilson; FURQUIM JUNIOR, Laercio. **Geografia em rede**. São Paulo: FTD, 2013.

ALAGOAS. **Secretaria de Estado da Educação**. Proposta de implementação das metodologias ativas nas unidades de ensino da rede pública estadual. Maceió: SEDUC, 2020.

ARAÚJO, Luiz Henrique Alves de. **Uso da gamificação e metodologias ativas no ensino da Geografia: uma experiência do PIBID e do estágio de docência**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia – Licenciatura) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife, 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERBEL, Neusi. Aparecida. Navas. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia dos Estudantes. **Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://. basenacionalcomum.mec.gov.br/](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/). Acesso em: 18 jul. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. *Geografía, Cultura y Educación: Revista Virtual*, n. 1, p. 128–139, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usb.edu.co/index.php/Geografia/article/view/1132>. Acesso em: 14 jul. 2025.

CARMO, Keila Felipe do; MARTINEZ, Cristiane Aparecida Pendeza; MARTINEZ, André Luís Machado. Rotação por estações: uma estratégia de metodologia ativa para o ensino da matemática. *In: SOUSA, André Cristóvão; VIUDES, Mateus Martin (orgs.). Narrativas em Educação Matemática: pesquisas, trajetórias, concepções e práticas*. p. 125–143. São Paulo: Editora Científica, 2024.

CASTRO, Jhully-Heviley Souza de. **A importância do planejamento nas atividades docentes para qualificar o processo ensino e aprendizagem na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/2826>. Acesso em: 09 abr. 2026.

CÔRTEZ, Amanda Korres. **Rotação por estações como estratégia no ensino de Ciências**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

FERREIRA, Lucas; OLIVEIRA, Camila. **Ensino de Geografia e Inovação Pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLOSOWSKI, Simone Scorsim; REALI, Klei Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Guarapuava, v. 5, p. 1-8, 2008. Disponível em: https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/1241908/mod_resource/content/1/Texto%20para%20leitura%20.pdf. Acesso em: 31 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**; Sorocaba, v. 26, n. 3, p. 718–741, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/#> . Acesso em: 6 ago. 2025.

PINHEIRO, Marlene Nogueira; BATISTA, Eraldo Carlos. O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. **Psicologia & Saberes**, Rolim de Moura, v. 7, n. 8, p. 70–84, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329365590_o_aluno_no_centro_da_aprendizagem_uma_discussao_a_partir_de_carl_rogers?. Acesso em: 08 abr. 2026.

SANTOS, Andréia. **Planejamento de ensino**: suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal Papa Pio XII. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Medianeira, Medianeira, 2013. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20901/2/MD_EDUMTE_2014_2_85.pdf. Acesso em: 31 ago. 2025.

SANTOS, Danielle Fernandes Amaro dos; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51,

p. 334–357, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/770>. Acesso em: 7 jul. 2025.

SILVA, Michele. Souza.; CARDOSO, Cristiane. Desafios e perspectivas para o ensino de climatologia geográfica na escola. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, Fortaleza, v. 10, n. 20, p. 1–17, 2018. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/691>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SOUSA, Camila do Socorro Rocha. **Planejamento escolar e práticas pedagógicas: uma abordagem integrada**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Bragança, Bragança, 2019. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/723c6784-df92-4da4-ba88-1275be582498/content>. Acesso em: 31 ago. 2025.

SOUZA, Iuri Campos de. Do tempo ao clima: o uso da estação meteorológica para o ensino de climatologia escolar. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 14., 2019, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2019. p. 1–12. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14/enpeg/article/view/3037>. Acesso em: 20 jul. 2025.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-196, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/152621/149092>. Acesso em: 7 ago. 2025.

ZUANON, Átima Clemente Alves. O processo ensino-aprendizagem na perspectiva das relações entre: professor-aluno, aluno-conteúdo e aluno-aluno. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 3, p. 13–22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9739/5367>. Acesso em: 7 ago. 2025.

O USO DO SIMCITY PARA O ESTUDO DA URBANIZAÇÃO NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PLANO DIRETOR

Iroack Oliveira Costa
Gabriel Severiano dos Santos
Juliana Farias de Araújo
Jacqueline Praxedes de Almeida

Introdução

O ensino de Geografia, no que tange à compreensão do espaço urbano, enfrenta desafios significativos na contemporaneidade. As transformações aceleradas nas dinâmicas de urbanização, aliadas à necessidade de metodologias atrativas e interativas, exigem do docente novas estratégias pedagógicas que aproximem o conteúdo escolar da realidade vivenciada pelos estudantes. Sob essa ótica, compreender o espaço urbano como uma construção social — mediada por práticas humanas e relações de poder — é fundamental para o desenvolvimento do pensamento geográfico crítico (Corrêa, 1989).

Apesar da relevância da temática, muitos discentes demonstram dificuldades em estabelecer conexões entre os conceitos teóricos da urbanização e a vivência cotidiana nas cidades. Diante disso, o uso de jogos digitais surge como uma alternativa pedagógica profícua, ao permitir a simulação de processos espaciais complexos de maneira interativa.

Dentre as possibilidades existentes, o *SimCity* destaca-se por permitir ao jogador assumir o papel de gestor urbano, construindo e administrando uma cidade virtual. Ao simular problemas inerentes ao cotidiano das metrópoles — como a alocação de recursos e a organização territorial —, o jogo torna-se um recurso

eficaz para abordar temas como urbanização, desigualdades socioespaciais, planejamento urbano e, especialmente, o Plano Diretor, instrumento de gestão previsto no Estatuto da Cidade (Brasil, 2001).

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo analisar a utilização do *SimCity* como recurso didático para o ensino da urbanização no Ensino Médio, articulando os conteúdos escolares ao Plano Diretor da cidade de Maceió como instrumento de planejamento participativo. A partir da atividade aplicada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) — fundamentada na integração entre teoria e prática mediada por tecnologias digitais —, buscou-se fomentar uma aprendizagem significativa sobre as dinâmicas urbanas e o papel do cidadão na transformação do espaço geográfico.

1 Os Jogos Eletrônicos no Ensino da Geografia

Os jogos eletrônicos são sistemas interativos digitais que combinam regras, objetivos e desafios em ambientes virtuais, nos quais os jogadores tomam decisões, resolvem problemas e vivenciam experiências lúdicas mediados por dispositivos tecnológicos (Schuyttema, 2008 *apud* Alves; Silva, 2020, p. 14). Nas últimas décadas, tornaram-se uma forma dominante de entretenimento e expressão cultural, especialmente entre o público jovem (Shaw, 2010 *apud* Cruz; Cruz, 2016, p. 180). Conforme Pozzebon, Frigo e Oliveira (2014), o conceito abrange qualquer modalidade de jogo que dependa de tecnologia computacional para sua execução, seja em computadores pessoais ou consoles de videogames.

Segundo Oliveira (2010, *apud* Gonçalves; Azambuja, 2021), essas atividades interativas, ao se desenrolarem em ambientes estruturados, possibilitam ações sucessivas dos jogadores com vistas ao alcance de objetivos específicos. Essa definição ressalta elementos fundamentais que conferem aos jogos um elevado potencial educativo: a interatividade e a clareza das regras. Ao

promoverem ações orientadas por metas, os jogos incentivam o raciocínio estratégico, o planejamento e a resolução de problemas — competências que encontram amplo campo de exploração pedagógica na ciência geográfica.

De acordo com Jacobsen, Maffei e Sperotto (2013), a mediação tecnológica transforma os processos de aprendizagem, estimulando habilidades como cooperação, tomada de decisão e agilidade cognitiva, características do atual paradigma da cultura digital. Nesse sentido, os jogos digitais transcendem a função de lazer e configuram-se como instrumentos que potencializam a construção ativa do conhecimento. Sua dinâmica favorece o protagonismo do estudante, mobilizando constantemente o raciocínio lógico, a criatividade e a interação social (Coitinho, 2024). A inserção desses recursos no contexto educacional aproxima o fazer pedagógico das realidades vivenciadas por gerações imersas na tecnologia.

No ensino de Geografia, essa estratégia torna o aprendizado mais dinâmico. Ao simular dinâmicas espaciais e a interação humana com o meio, os jogos auxiliam os discentes a compreender conceitos geográficos de forma contextualizada. Ademais, mesmo ante eventuais limitações técnicas ou orçamentárias, a utilização de elementos visuais e narrativos extraídos dos próprios jogos — como aponta Carlesso (2021) — já se mostra suficiente para explorar temas como cartografia, paisagem, território, recursos naturais e urbanização.

Diante do avanço tecnológico e das mudanças no perfil discente, os jogos eletrônicos consolidam-se como instrumentos relevantes (Araújo, 2023). Seu caráter lúdico favorece o engajamento e a construção de experiências interativas que superam a mera memorização, promovendo a reflexão crítica sobre o espaço geográfico. Conforme sustentam Oliveira e Lopes (2019), os jogos atuam como estratégias de didatização ao articularem teoria e prática, fomentando o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da autonomia intelectual.

Portanto, ao interagirem com essas ferramentas, os alunos são estimulados a analisar situações-problema que remetem ao seu cotidiano, propondo soluções e compreendendo profundamente seu papel social. Essa abordagem contribui para uma leitura ampla e crítica do espaço geográfico, articulando as dimensões local e global de maneira significativa.

2 O Espaço Urbano: Associando o Jogo SimCity ao Plano Diretor nas Aulas de Geografia

Em primeiro momento, é necessário compreender a essência do Espaço Urbano e a relevância desse conceito para o conhecimento humano. Para Corrêa (1989), o Espaço Urbano é o conjunto de atividades, usos e serviços que a sociedade realiza no meio em que está inserida. Consequentemente, o que estrutura esse espaço são as ações humanas desempenhadas nas áreas habitadas, constituindo, assim, a organização espacial. Ainda segundo Corrêa (1989, p. 9), o Espaço Urbano é “fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campo de lutas. É assim a própria sociedade em uma de suas dimensões, aquela mais aparente, materializada nas formas espaciais”. Desse modo, Corrêa (1989) corrobora que o Espaço Urbano é o reflexo da sociedade que o constrói, sendo constituído por aqueles que nele habitam.

Nesse contexto, o Plano Diretor apresenta-se como um elemento indispensável para o planejamento urbano, devendo ser elaborado com a participação ativa da sociedade civil. Conforme o art. 182 da Constituição Federal, o Plano Diretor é o instrumento básico da política de desenvolvimento urbano, sendo de aplicação obrigatória para cidades com mais de 20 mil habitantes e sujeito a revisões periódicas a cada dez anos. Ele é regulamentado pela Lei N.º 10.257/2001, cujas diretrizes reforçam a gestão democrática, assegurando a participação popular na formulação e execução do planejamento das cidades.

No âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, a Geografia integra a área de Ciências Humanas.

Destaca-se a habilidade EM13CHS206 que tem a finalidade de proporcionar ao discente a compreensão da ocupação humana e entender dos processos de transformação do espaço por meio da indústria, do comércio e da urbanização. Tal habilidade contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, permitindo que os estudantes associem a ocupação humana à produção do espaço e identifiquem as consequências dessa relação (Brasil, 2018). Essa competência permite abordar temas cruciais para a consciência social, como o crescimento desordenado das cidades, a segregação socioespacial (a exemplo da favelização) e as funções urbanas específicas, como as cidades turísticas e administrativas.

Uma estratégia eficaz para potencializar esse processo de aprendizagem é apresentar aos discentes o Plano Diretor da cidade em que residem. O desconhecimento desse documento impede que a população compreenda as políticas urbanas do seu lugar de vivência, o que gera consequências graves para a coletividade. Sem o domínio desse instrumento, os cidadãos perdem a capacidade de intervir ativamente no planejamento, tornando-se vulneráveis a decisões tomadas por grupos políticos ou econômicos desprovidos de representatividade popular. Isso resulta frequentemente em prioridades equivocadas, como investimentos seletivos em obras que beneficiam poucos em detrimento de soluções coletivas — como o transporte público e a habitação social —, ou no agravamento de desigualdades, onde benefícios são concentrados em áreas nobres, negligenciando as periferias.

Compreender as políticas de planejamento — como o controle do uso do solo, o saneamento básico, a mitigação da poluição e o zoneamento urbano — é essencial para que a população possa reivindicar seus direitos. Sob essa ótica, a articulação entre a urbanização e o Plano Diretor permite que o docente instigue a reflexão crítica sobre a complexidade do tema.

Desse modo, a partir da perspectiva de integrar a realidade dos alunos à sala de aula sob o prisma da aprendizagem significativa, introduziu-se o *SimCity* nas aulas de Geografia em uma escola parceira do Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência (PIBID). O jogo mostra-se como uma excelente ferramenta pedagógica para abordar a urbanização, uma vez que os processos simulados guardam estreita semelhança com a realidade. A combinação entre as simulações oferecidas pelo jogo e o conhecimento técnico sobre o Plano Diretor facilita, por meio da ludicidade, a compreensão das complexas dinâmicas que regem o processo de urbanização.

3 O *SimCity* como Ferramenta Pedagógica nas Aulas de Geografia

Conforme Leal, Aquino e Araújo (2019), o *SimCity 5* configura-se como um *software* que possibilita explorar diversos temas e conceitos fundamentais da Geografia de forma lúdica, por meio da simulação, construção e gerenciamento de cidades. Segundo Furtado e Sotil (2024), a utilização de jogos educativos digitais no processo de ensino constitui uma estratégia eficaz para engajar os estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa, interativa e participativa. Nesse sentido, o *SimCity* foi selecionado como ferramenta pedagógica não apenas por sua jogabilidade acessível e envolvente, mas, sobretudo, por sua expressiva aproximação com a realidade vivida pelos alunos do Ensino Médio.

Por meio dessa plataforma, busca-se ir além da transmissão de conceitos, visando estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre o espaço urbano que habitam. O jogo revela-se, portanto, um recurso de grande potencial, uma vez que sua dinamicidade confere ao jogador a autonomia necessária para explorar diferentes estratégias de gestão. Dessa forma, os discentes podem compreender, de maneira prática e multivariada, os desafios de administrar um centro urbano de modo funcional, equilibrado e sustentável.

3.1 Planejando o projeto

A proposta aqui apresentada foi idealizada pelos bolsistas do PIBID para mediar os conteúdos sobre urbanização e Plano Diretor

com o auxílio do *SimCity 5*. A escolha desse *software* fundamentou-se em sua característica de liberdade criativa, que permite aos estudantes colocarem em prática os conceitos abordados em sala de aula. Ao assumirem o papel de gestores, os alunos vivenciam, na prática, a importância do planejamento urbano e a necessidade de diretrizes organizadoras para o desenvolvimento das cidades.

Dada a mecânica realista do *SimCity*, o jogo tornou-se um recurso ideal para a proposta, permitindo que os discentes compreendam a complexidade da administração pública ao lidarem com as tomadas de decisão inerentes ao cargo de gestor urbano.

Para a estruturação da atividade, seguiu-se o entendimento de Libâneo (2013, p. 245), para quem “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão [...]”. Assim, além da elaboração do plano de aula, que serviu como fio condutor para os bolsistas e a supervisão, promoveu-se o acompanhamento contínuo e a análise das ações para garantir o êxito pedagógico. O projeto foi organizado em quatro fases sequenciais:

- **Primeira fase (Fundamentação teórica):** Com duração de duas aulas, esta etapa destinou-se à revisão dos conteúdos necessários à aplicação prática, tais como: espaço geográfico, origens da urbanização, urbanização do Brasil, estruturas e funções das cidades, problemas urbanos, impactos ambientais e políticas públicas.

- **Segunda fase (Elaboração de planos):** Durante duas aulas, os estudantes foram organizados em grupos para o desenvolvimento de planos diretores para suas futuras cidades virtuais. Nesse momento, definiram diretrizes de zoneamento, infraestrutura básica, sistemas de transporte e áreas de preservação ambiental, garantindo que a imersão no jogo fosse norteada por objetivos pedagógicos claros.

- **Terceira fase (Simulação e aplicação prática):** Ocorreu em duas aulas no laboratório de informática. Cada grupo recebeu um terreno virtual com características geográficas distintas — como

áreas planas, rios ou relevos acidentados — para simular diferentes desafios de planejamento. Durante a atividade, os alunos enfrentaram situações de complexidade crescente, desde a instalação de serviços básicos até a gestão de crises (epidemias, congestionamentos e desequilíbrios orçamentários). Ao final, aplicou-se um formulário analítico para que os alunos comparassem o planejamento inicial com a gestão efetivamente realizada, incentivando a reflexão sobre as escolhas feitas e os resultados obtidos.

• **Quarta fase (Análise e reflexão):** Nas duas aulas finais, os grupos produziram vídeos (de 2 a 5 minutos) analisando suas cidades, os desafios superados e os paralelos estabelecidos com os problemas urbanos reais. A apresentação desses vídeos em sala de aula consolidou a sistematização das experiências.

É importante ressaltar que o desenvolvimento deste percurso metodológico buscou articular teoria, prática e reflexão crítica de forma coerente, garantindo que cada fase contribuísse progressivamente para a compreensão da temática proposta.

3.2 O estudo do Plano Diretor e o uso *SimCity* como recurso nas aulas de Geografia

O projeto foi desenvolvido em uma das escolas-campo do PIBID Geografia, envolvendo uma turma de 3º ano do Ensino Médio composta por 41 estudantes. A execução ocorreu ao longo de oito aulas, distribuídas em quatro semanas. Desde o início das ações, tornou-se evidente que as condições estruturais da instituição, especialmente no que tange ao parque tecnológico, representavam um desafio significativo. A precariedade tecnológica manifestou-se de diversas formas, exigindo adaptações constantes por parte dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e interferindo diretamente na dinâmica prevista.

A situação encontrada no laboratório de informática evidenciou a fragilidade da infraestrutura disponível: dos nove computadores existentes, apenas três estavam em funcionamento,

com falhas recorrentes e recorrentes interrupções. Diante da necessidade de garantir condições mínimas de continuidade para o projeto, a equipe gestora solicitou apoio à equipe de Tecnologia da Informação da rede estadual, o que possibilitou o reparo de cinco máquinas — número que, ainda assim, mostrou-se insuficiente para atender à demanda da turma. Somado a isso, os computadores possuíam senhas administrativas não disponibilizadas à gestão escolar, o que restringia o acesso e revelava falhas na autonomia institucional para gerir seus próprios recursos tecnológicos.

Essa realidade vivenciada aproxima-se do que apontam os estudos de Martins (2025) sobre a infraestrutura digital na educação pública brasileira. Conforme a autora, os obstáculos enfrentados pelas escolas públicas — tais como a formação docente insuficiente para o uso de ferramentas digitais, a inadequação dos laboratórios de informática, a escassez de equipamentos e a baixa qualidade da conexão à internet — resultam de fatores que ultrapassam a esfera local. Esses problemas estão vinculados a políticas públicas voltadas à inserção de tecnologias digitais que ainda se revelam ineficientes para promover as mudanças estruturais necessárias ao ensino público.

Desse modo, a autora enfatiza que tais limitações configuram um obstáculo que incide tanto sobre a gestão pública quanto sobre o cotidiano dos profissionais da educação, evidenciando a urgência de políticas que garantam condições tecnológicas mínimas para a efetivação de uma prática educativa de qualidade.

Primeira fase - Fundamentação Teórica

A primeira fase, voltada à fundamentação teórica, foi composta por duas aulas expositivas dialogadas, nas quais se revisaram os conteúdos essenciais para a compreensão do espaço urbano. Foram elaborados *slides* contendo imagens, mapas, questões norteadoras e conceitos-chave, com o objetivo de reavivar

os debates e promover uma análise crítica da realidade dos estudantes.

A condução dessas aulas ocorreu de forma dinâmica, orientada por questionamentos problematizadores, tais como: “Quais problemas você identifica no seu bairro que poderiam ser sanados?”, “Como você percebe a evolução do seu bairro ao longo do tempo?”, “De que forma a cidade interfere no cotidiano das pessoas?” e “Quais desigualdades são evidentes em nosso espaço urbano?”. Essas indagações tiveram como propósito mobilizar os conhecimentos prévios da turma, estimular o diálogo e promover a articulação entre a teoria e a vivência cotidiana, estabelecendo conexões diretas entre os temas discutidos e a realidade dos bairros onde os alunos residem.

Segunda fase - Simulação e Plano Diretor

A segunda fase do projeto, de caráter teórico-prático, consistiu em duas aulas dedicadas à apresentação do *SimCity 5* e à elaboração dos planos diretores pelos grupos.

A primeira aula focou na introdução do jogo como ferramenta pedagógica. Os estudantes foram reunidos em grupos e receberam explicações detalhadas sobre o funcionamento do *software*, com destaque para recursos estratégicos: sistema de zoneamento, oferta de serviços públicos, infraestrutura urbana essencial, indicadores de desenvolvimento e dinâmicas de expansão das cidades. Essa abordagem permitiu que os discentes compreendessem como o jogo reproduz, de forma simulada, processos reais de planejamento urbano. O objetivo foi fornecer uma base conceitual para que a utilização da ferramenta nas etapas seguintes ocorresse de maneira consciente e integrada aos conteúdos geográficos.

Na segunda aula desta fase, introduziu-se o conceito de Plano Diretor como instrumento fundamental de gestão. Realizou-se uma breve contextualização teórica sobre sua função na organização do uso e ocupação do solo, na definição de prioridades para a expansão urbana e na garantia da função social da cidade. A

reflexão foi provocada por questionamentos orientadores: “Quem decide onde podem ser construídas casas, indústrias ou comércios?”; “Como o poder público define onde investir em transporte e saneamento?”; e “Quais problemas surgem quando uma cidade cresce sem planejamento?”. A partir desses debates, os alunos identificaram que a ausência de diretrizes resulta em impactos como o trânsito intenso, a carência de saneamento e o agravamento das desigualdades socioespaciais.

Para a elaboração dos planos diretores preliminares, cada grupo recebeu uma folha orientadora composta por uma tabela estruturada (Figura 1). Na primeira coluna, listaram-se categorias da organização urbana: nome da cidade, tema ou objetivo geral, zoneamento, meios de transporte, energia, serviços públicos, meio ambiente e economia/orçamento. A segunda coluna destinou-se ao planejamento inicial, a ser realizado antes da simulação, enquanto a terceira coluna, intitulada “Ações implementadas”, foi reservada para o preenchimento durante e após a prática no jogo. Esse instrumento permitiu que os estudantes comparassem o planejamento idealizado com a gestão efetivamente realizada, incentivando a reflexão crítica sobre suas escolhas, os desafios encontrados e os resultados obtidos.

Figura 1 - Formulário Analítico.

CATEGORIA:	PLANEJAMENTO INICIAL: (ANTES DE JOGAR)	AÇÕES IMPLEMENTADAS: (DURANTE/DEPOIS DE JOGAR)
NOME DA CIDADE		
TEMA/OBJETIVO		
ZONEAMENTO		
REDE DE TRANSPORTE		
ENERGIA		
SERVIÇOS PÚBLICOS		
MEIO AMBIENTE		
ECONOMIA/ORÇAMENTO		

Fonte: Elaborado pelos autores.

A estrutura metodológica adotada visou orientar os estudantes na sistematização de suas decisões, incentivando a

reflexão prévia sobre a organização do espaço antes da vivência da simulação. Ao separar o planejamento inicial das ações implementadas, buscou-se evidenciar o caráter processual e contínuo do planejamento urbano, destacando que as decisões são passíveis de revisão conforme emergem os desafios no desenvolvimento da cidade.

Observou-se um engajamento ativo durante as discussões e o preenchimento dos planos diretores. Os estudantes demonstraram interesse genuíno ao refletir sobre os problemas urbanos e o papel do poder público. Através da participação discente, percebeu-se a compreensão do planejamento como um processo intencional e coletivo. Surgiram, naturalmente, dificuldades na articulação entre aspectos econômicos, sociais e ambientais — especialmente na distribuição de recursos e na conciliação entre crescimento e preservação —, o que demandou intervenções orientadoras por parte dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID).

Terceira fase - Simulação e Aplicação Prática

A terceira fase envolveu duas aulas no laboratório de informática. Conforme mencionado, a precariedade da infraestrutura constituiu um obstáculo significativo. A disponibilidade de apenas três computadores funcionais, dentre os nove existentes, impossibilitou o uso coletivo pleno. A adaptação da dinâmica, mediante a incorporação de *notebooks* cedidos pela professora supervisora e pela própria escola, reafirma o quadro de precarização que compromete, por vezes, a prática pedagógica mediada por tecnologias.

Apesar dos limites, cada grupo exerceu a liberdade de escolher um terreno virtual, enfrentando situações de complexidade crescente — desde a infraestrutura básica até a gestão de crises (epidemias, congestionamentos e impactos ambientais). Conforme destacam Leal, Aquino e Araújo (2019), essa prática permite associar teoria e prática, revelando que os problemas ambientais decorrem de múltiplos fatores, como o crescimento desordenado e

o manejo inadequado dos recursos naturais. A atividade permitiu que os estudantes percebessem a interdependência entre as dimensões sociais, econômicas e ambientais, conforme exemplificado nos relatos abaixo:

“Para mim, o jogo mostrou que uma coisa sempre afeta a outra, igual a professora explicou sobre causa e efeito. Quando eu construí indústria perto de casa, todo mundo ficou doente; aí tive que gastar dinheiro com hospital, mas faltou verba para escola. No final, percebi que o planejamento tem que pensar em tudo junto, não separado” (A1).

“O que mais me marcou foi tentar equilibrar o orçamento. Porque na teoria parecia fácil falar de imposto e investimento, mas na hora que o jogo apertava, faltava dinheiro para asfaltar ou para coleta de lixo. Aí eu entendi que o prefeito tem que escolher o que é prioridade, e que toda escolha tem um custo” (A7).

Após as simulações, a reaplicação do formulário analítico permitiu comparar o plano idealizado com as decisões tomadas. Embora cada grupo tenha adotado enfoques distintos, todos compreenderam a necessidade de equilibrar crescimento econômico, infraestrutura e sustentabilidade. Conforme Araújo, Leal e Evangelista (2014), o uso dessas tecnologias contribui para que os estudantes desenvolvam uma visão sistêmica e estratégica do espaço geográfico, permitindo-lhes refletir criticamente sobre os processos de produção do espaço no contexto contemporâneo.

Quarta fase - Análise e Reflexão

A quarta e última fase do projeto consistiu na elaboração de vídeos sobre as cidades planejadas pelos estudantes. Essa etapa contou com 2 aulas e teve como objetivo promover a reflexão crítica acerca do processo de planejamento urbano desenvolvido no *SimCity 5*. Para a organização desse momento, solicitamos aos alunos que no vídeo eles contassem como foi a experiência durante o projeto, falando sobre as aulas ministradas, a aplicação do projeto e como o projeto auxiliou no aprendizado. Também nos vídeos, cada grupo deveria apresentar suas cidades e comparar os aspectos

(positivos ou negativos) com cidades reais, possibilitando que os alunos analisassem as decisões tomadas durante a simulação e os resultados obtidos em suas cidades virtuais.

Os vídeos apresentados evidenciaram aprendizagens adquiridas pelos alunos, já que demonstraram compreender como algumas decisões, a exemplo do excesso de áreas industriais próximas às zonas residenciais, a ausência de transporte público ou a expansão urbana desordenada, geram problemas como congestionamentos e queda na qualidade de vida dos habitantes. Por outro lado, os vídeos também registraram estratégias bem-sucedidas, como a implementação de zonas mistas, investimentos em infraestrutura básica, criação de corredores viários e áreas verdes, além da adoção de políticas sociais capazes de melhorar os indicadores gerais das cidades simuladas.

A verificação do impacto pedagógico das atividades foi avaliada durante o processo, pelos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e por suas falas durante as aulas, o que permitiu identificar percepções, dúvidas e formas de compreensão emergentes ao longo da proposta. Esses instrumentos tiveram a finalidade de acompanhar os aspectos qualitativos do processo de aprendizagem dos discentes.

Nesse sentido, em relação à utilização do *SimCity 5* nas aulas de Geografia, as estudantes relataram:

“A minha experiência com as aulas foi demais, eu aprendi sobre urbanização, industrialização e globalização, então foi algo assim muito legal, a gente assimila com o nosso cotidiano e até com coisas passadas” (A10).

“A minha experiência foi muito boa, a gente teve a parte teórica sobre urbanização, sobre a industrialização e suas consequências e também tivemos a aula prática com o SimCity, que foi muito boa porque a gente planejou antes de construir uma cidade e colocamos em prática tudo aquilo que a gente aprendeu do plano diretor” (A17).

“Eu gostei muito porque o jogo fez eu entender que planejar uma cidade não é só construir casas e indústrias. No SimCity, quando eu colocava uma coisa no lugar errado, já dava problema, então eu percebi que a cidade precisa ser organizada com lógica” (A3).

“Achei diferente das aulas normais, porque no jogo a gente via na hora o resultado das escolhas. Se faltava energia ou saneamento, a cidade travava. Isso me fez entender a importância da infraestrutura que a gente estudou na teoria” (A23).

“O que eu achei mais interessante foi ver as consequências das decisões. Por exemplo, quando a gente não colocou área verde, a poluição aumentou muito. Isso ajudou a entender melhor como funciona a questão ambiental na vida real” (A29).

As falas dos estudantes evidenciam que a integração entre teoria e prática, mediada pelo uso do jogo digital, contribuiu de maneira significativa para a consolidação dos conteúdos abordados nas aulas teóricas. Nas narrativas, é possível identificar o reconhecimento da relevância dos conceitos de urbanização, industrialização e globalização e sua articulação com o cotidiano, demonstrando o envolvimento ativo das discentes na construção do próprio conhecimento. Ademais, o destaque dado ao planejamento prévio e à aplicação prática no jogo revela que os estudantes compreenderam a importância do Plano Diretor como instrumento de ordenamento e gestão urbana, reconhecendo, por meio da simulação virtual, a complexidade e a interdependência dos elementos que compõem o espaço geográfico.

Essas narrativas corroboram Castellar, Sacramento e Munhoz (2011) ao enfatizarem que a Educação Geográfica deve estimular a construção ativa do conhecimento. O *SimCity 5* mostrou-se um recurso eficaz para essa mobilização cognitiva, integrando reflexão conceitual e experimentação prática, funcionando não apenas como um jogo de construção, mas como uma ferramenta complementar e essencial ao ensino da Geografia.

A execução do projeto possibilitou verificar, na prática, o potencial pedagógico do *SimCity 5* como instrumento de mediação no ensino de Geografia, especialmente no que se refere à compreensão dos processos de urbanização e à função do Plano Diretor como principal ferramenta de ordenamento territorial. Em conformidade com Araújo, Leal e Evangelista (2014), o jogo mencionado pode ser utilizado como recurso pedagógico que favorece a aprendizagem de conceitos básicos de geografia, ao

mesmo tempo em que estimula o interesse e a participação dos alunos, funcionando não apenas como um jogo de construção de cidades, mas também como uma ferramenta complementar ao ensino em sala de aula.

4 Considerações Finais

A experiência com o *SimCity 5* nas aulas de Geografia demonstrou o potencial do jogo digital como ferramenta pedagógica para o estudo da urbanização e do Plano Diretor. Os estudantes, ao assumirem o papel de gestores urbanos, puderam vivenciar na prática a complexidade do planejamento territorial, articulando conceitos teóricos como zoneamento, infraestrutura, impactos ambientais e equilíbrio orçamentário. As falas e os vídeos produzidos evidenciaram avanços significativos na capacidade de identificar relações de causa e consequência, bem como na compreensão da função social do planejamento urbano.

Os desafios enfrentados — em especial a precariedade da infraestrutura tecnológica da escola, caracterizada pela escassez de equipamentos e restrições de acesso — impuseram adaptações necessárias e descortinaram um obstáculo estrutural mais amplo da educação pública brasileira. Contudo, mesmo diante dessas limitações, a integração entre teoria e prática mostrou-se eficaz para promover uma aprendizagem significativa, crítica e reflexiva.

Os relatos dos alunos indicam que a atividade não apenas consolidou os conteúdos geográficos, mas também estimulou o desenvolvimento do raciocínio estratégico e da autonomia intelectual. A comparação entre o planejamento inicial e as ações implementadas no jogo permitiu que os estudantes percebessem o caráter processual e dinâmico da gestão urbana.

Portanto, recomenda-se implementar metodologias que aliem ludicidade, tecnologia e problemas reais, tornando o ensino de Geografia mais atrativo e conectado ao cotidiano dos jovens. É fundamental, entretanto, que as políticas públicas garantam a infraestrutura digital adequada nas unidades escolares. Somente

assim, recursos como o *SimCity* poderão ser utilizados em toda a sua potência pedagógica, contribuindo, de fato, para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu direito à cidade.

Referências

ALVES, Dijan Fillippi de Sousa; SILVA, Joaquim Fernando Mendes da. Jogos digitais: uma revisão sobre definições, fundamentos e aplicações no ensino de ciências. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Porto Belo, v. 4, n. 1, p. 10–25, 2020. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/2279>. Acesso em: 04 ago. 2025.

ARAÚJO, Samuel Santos. Ensino de geografia nas escolas com jogos digitais. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 14, n. 26, p. 98-123, jul. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistadeensinodegeografia/article/view/76315>. Acesso em: 04 ago. 2025.

ARAÚJO, Thiago Henrique; LEAL, Janaira Marques; EVANGELISTA, André. A utilização de jogos eletrônicos no ensino da geografia no contexto da tecnologia educacional. In: Congresso nacional dos geógrafos, 7., 2014, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2014. p. 1-10.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.257**, de 10 de julho de 2001. Estatuto da Cidade. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

CARLESSO, Andrei. Os jogos eletrônicos aliados à educação: novas perspectivas tecnológicas para o ensino de Geografia na educação básica. In: GENGNAGEL, Claudionei Lucimar (org.). **Ensino de ciências humanas**: reflexões, desafios e práticas pedagógicas. Chapecó: Livrologia, 2021. p. 91–109.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; MUNHOZ, Gislaine Batista. Recursos multimídia na educação geográfica: perspectivas e possibilidades. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 15, n. 1, p. 114-123, jan./dez. 2011.

COITINHO, Wilamara Pereira. **O ensino de matemática por meio de jogos digitais**: contribuições dos role-playing games para a aprendizagem de equação do 1º grau. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2024.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.

CRUZ, Gilson; CRUZ, Dulce Márcia. Quando a brincadeira vira coisa séria: dos mitos e (in)verdades sobre as relações entre jogos digitais, cultura e consumo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 38, n. 2, p. 179–185, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/xWyQYbttWYQ3DMpGXzhtnrB/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2025.

OLIVEIRA, Tais Pires de; LOPES, Claudivan Sanches. O uso de jogos por professores de Geografia na Educação Básica. **Ateliê Geográfico**,

Goiânia, v. 13, n. 3, p. 66-83, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/57793>. Acesso em: 23 jun. 2025.

FURTADO, Gabriel de Oliveira; SOTIL, José Walter Cardenas. A utilização de jogos educativos digitais no processo de ensino: vantagens e desafios. **Revista Científica FESA**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 14, p. 153-163, 2024.

GONÇALVES, Matheus Kereski; AZAMBUJA, Luciana Schermann. Onde termina o uso recreativo e inicia a dependência de jogos eletrônicos: uma revisão da literatura. **Aletheia**, Canoas, v. 54, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisinos.br/index.php/aletheia/article/view/aletheia.2021.541.06>. Acesso em: 23 jun. 2025.

JACOBSEN, Daniela Renata; MAFFEI, Letícia de Queiroz; SPEROTTO, Rosária Ilgenfritz. Jogos eletrônicos: um artefato tecnológico para o ensino e para a aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: SBEM, 2013. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/enem2013/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

LEAL, Janaina Marques; AQUINO, Claudia Maria Sabóia; ARAÚJO, Raimundo Lenilde. A utilização do *SimCity 5* como ferramenta de análise dos problemas ambientais urbanos no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 256–277, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, Elaine da Costa. Impacto das políticas públicas brasileiras voltadas para a inserção das tecnologias digitais nas escolas. In: MARTINS, Elaine da Costa (org.). **Educação e tecnologia: perspectivas contemporâneas**. [S. l.]: Editora Impacto Científico, 2025. p. 109-136.

POZZEBON, Eliane; FRIGO, Luciana Bolan; OLIVEIRA, Lucas Vinicius de. Perfil dos jogadores brasileiros de MMO – massively multiplayer online game. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 13., 2014, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2014. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/sbgames_cult/article/view/12856. Acesso em: 04 jun. 2026.

O ESTUDO DA CATEGORIA LUGAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PIBID GEOGRAFIA

Manuele Beatriz da Silva
Evillyn Priscilla da Silva dos Santos
João Paulo Costa Franco Muniz
Jacqueline Praxedes de Almeida

Introdução

O ensino de Geografia na Educação Básica desempenha um papel importante na formação dos estudantes, sobretudo no desenvolvimento da capacidade de compreender o espaço geográfico e as relações que nele se estabelecem. Mais do que apresentar conteúdos descritivos, a disciplina possibilita a leitura crítica da realidade, permitindo que os alunos percebam como as ações humanas interferem na organização do espaço em diferentes escalas. Nesse sentido, o ensino de Geografia contribui para o estudante reconhecer seu protagonismo na construção e transformação do ambiente em que vive.

Para que essa compreensão ocorra efetivamente, torna-se essencial o trabalho com as categorias de análise da Geografia, responsáveis por orientar a interpretação dos fenômenos espaciais. Conceitos como espaço, paisagem, território, região e lugar constituem fundamentos para o entendimento da dinâmica socioespacial e auxiliam na aproximação entre o conhecimento científico e o cotidiano dos estudantes. Assim, o ensino dessas categorias favorece a construção gradual do pensamento geográfico, possibilitando que os conteúdos façam sentido na realidade vivenciada pelos alunos.

Dentre essas categorias, o lugar assume destaque, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por estar diretamente relacionado ao espaço vivido pelos estudantes. O lugar envolve não apenas aspectos físicos, mas também experiências, relações sociais, memórias e sentimentos de pertencimento construídos ao longo do tempo. Trabalhar esse conceito em sala de aula permite partir da realidade mais próxima do aluno, facilitando a compreensão de conteúdos geográficos mais amplos e contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse contexto, iniciativas que articulam teoria e prática pedagógica tornam-se relevantes para fortalecer o ensino de Geografia. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita a vivência de experiências didáticas no ambiente escolar, contribuindo tanto para a formação docente quanto para o desenvolvimento de estratégias de ensino voltadas à construção de conceitos geográficos.

Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo apresentar uma intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do PIBID Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. O trabalho volta-se ao estudo da categoria lugar, buscando compreender como a exploração do espaço vivido pode contribuir para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes.

1 O Conceito de Lugar na Produção Científica da Geografia

Compreender o conceito de lugar nas diferentes correntes do pensamento geográfico é essencial para interpretar a organização do espaço sob perspectivas que superam uma análise meramente locacional. Tal compreensão não se restringe apenas a uma definição estática ou única, pois essa análise envolve reconhecer que lugar é uma categoria que adquire diferentes significados e abordagens conforme as transformações epistemológicas que marcaram a evolução da ciência geográfica.

Historicamente, o conceito de lugar foi utilizado de modo pouco conceitual, o que é destacado por Holzer (2019), ao afirmar que, até o século XX, seu sentido era muito mais nocional do que propriamente conceitual. Desse modo, segundo o autor, o conceito foi comumente empregado no senso comum para indicar uma condição, posição ou situação espacial ou social, sendo apenas relacionado à ideia de coordenada no espaço geométrico.

Nesse sentido, ao buscar uma análise espacial mais renovada e apropriada com as complexidades do mundo contemporâneo, é imprescindível o domínio das diferentes concepções de lugar, entendendo-o como um elemento dinâmico e carregado de significados múltiplos. Conforme destaca Cabral (2007), “as possibilidades de construção de uma análise espacial renovada dependem cada vez mais do conhecimento acerca do significado e das possibilidades analíticas das categorias espaciais”, demonstrando uma necessidade de aprofundar a compreensão teórica e metodológica dessa categoria para a Geografia poder oferecer respostas mais contextualizadas diante da contemporaneidade.

Na Geografia Clássica, o conceito de lugar era frequentemente empregado como sinônimo de local. Conforme observa Holzer (2019), um dos expoentes dessa corrente, Vidal de La Blache chegou a definir a Geografia como a “ciência dos lugares” (Geografia Regional), com o objetivo de compreender as correlações dos fatos nos meios regionais em que se localizam.

Essa concepção refletia a preocupação com a descrição detalhada das paisagens naturais e das atividades humanas, buscando estabelecer uma relação causal entre os elementos físicos e sociais de uma determinada área. Conforme Ferreira (2000 *apud* Silva, 2019), a definição clássica de lugar limitava-se à sua dimensão locacional, desconsiderando as dinâmicas sociais e simbólicas que o constituem, negligenciando a complexidade das percepções em constante evolução que se manifestam a partir do relacionamento entre o corpo humano e o espaço. Assim, o lugar era visto restritamente, como uma simples posição geográfica no

mapa, desconsiderando-se as múltiplas dimensões simbólicas, afetivas e culturais que poderiam compor a experiência espacial dos indivíduos. Por assim, essa abordagem, condicionada pelo contexto histórico e epistemológico da época, apresentava sérias limitações na formulação de teorias mais complexas e integradas sobre o conceito de lugar.

Essa visão tradicional passou a ser questionada a partir da década de 1950 e marcou uma importante transição do paradigma da Geografia Regional. Segundo Holzer (2019), essas concepções eram pautadas na Corologia⁸ de Hettner (2012) e na diferenciação de áreas de Hartshorne — baseada na descrição e classificação dos lugares a partir de suas características físicas e culturais. Assim:

as Geografias Teorética e Crítica, ambas se identificando como Ciência do Espaço, a primeira voltada para o espaço geométrico como o objeto central, a segunda redefinindo o espaço como instância social. Para a primeira, o lugar tinha o sentido de denominar uma localização específica, ou seja, um ponto do espaço; para a segunda, podendo ser determinado, por exemplo, não por sua materialidade, mas como o local onde ocorre a ação da sociedade (Giddens, 2003 *apud* Holzer, 2019, p. 131).

A redefinição da ideia de lugar enquanto conceito geográfico que transcende a mera localização ganhou força, segundo Holzer (2019), a partir da renovação da Geografia Cultural norte-americana, fortemente influenciada pelas propostas fenomenológicas, que enfatizam a experiência individual e coletiva como fundamento para a compreensão da espacialidade. Dito de outra maneira, e

⁸ O objetivo da concepção corológica é o conhecimento do caráter das regiões [Länder] e das localidades a partir da compreensão do estar-junto [Zusammenseins] e atuar-junto [Zusammenwirkens] dos diferentes reinos da natureza e de suas diferentes formas fenomênicas, e a concepção de toda a superfície terrestre em sua divisão natural em continentes, regiões [Länder], paisagens e localidades” (Hettner, 2012, p. 149).

partindo de uma perspectiva humanista, interessada na subjetividade da relação homem-ambiente, a preocupação central está em definir o lugar como base fundamental para a existência humana, concebendo-o como uma experiência vivida ou como um “centro de significados” que se estabelece em relação dialética com o constructo abstrato denominado espaço (Holzer 1999 *apud* Cabral, 2007, p. 148).

Consoante Cabral (2007), geógrafos humanistas reconhecem que o lugar permite focalizar o espaço a partir das intenções, ações e experiências humanas, estabelecendo uma relação simbiótica entre o sujeito e o espaço vivido. Nessa mesma perspectiva, Tuan (1983), um dos principais expoentes dessa abordagem, concebe o espaço e o lugar como categorias complementares e interdependentes, afirmando que o que inicialmente é um espaço indiferenciado adquire a configuração de lugar à medida que é conhecido, experienciado e valorizado pelos indivíduos.

A perspectiva experiencial de Tuan (1983) busca descrever o lugar como um objeto em permanente construção, sendo formado pela sobreposição e sedimentação de sentidos humanos que dão origem a noções espaciais carregadas de significado. Nesse contexto, a afetividade e a familiaridade são elementos cruciais por ser meio da vivência cotidiana que o espaço se transforma em lugar, impregnado por memórias, sentimentos e identidades.

Evidencia-se, portanto, que a compreensão do conceito de lugar na Geografia passou por importantes ressignificações ao longo do tempo, incorporando diferentes perspectivas que vão além da simples localização física. Nesse processo,

A partir da filosofia bachelardiana e da psicologia construtivista de Piaget, Tuan ofereceu à Geografia uma nova aproximação ontológica e epistemológica com o conceito de lugar, associando-o à experiência íntima e subjetiva do lar, independentemente da escala espacial em que esta experiência ocorra, seja na casa, na vizinhança, na cidade, na região ou mesmo no Estado-nação (Holzer, 2019, p. 132).

Desse modo, termos como “topofilia”, que designa o elo afetivo que une as pessoas aos lugares, e “habitar”, entendido como

o ato de viver e experienciar o mundo a partir de um determinado lugar, tornam-se conceitos centrais na análise geográfica humanista. Nesse sentido, o lugar é percebido como uma “pausa no movimento”, demonstrando um caráter temporal na delimitação dos espaços vividos e uma fixação de valores e significados que se constroem a partir da sucessão de experiências humanas individuais.

Em relação à Geografia Crítica, ela qualifica o lugar como uma construção sócio-histórica que cumpre determinadas funções, resultantes de processos de produção e reprodução do espaço a partir das relações sociais e econômicas. Essa concepção rompe com uma visão meramente descritiva ou fenomenológica do lugar e trata-o como um produto das contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

Algumas características centrais dessa corrente, como a historicidade, a contextualização socioeconômica e a própria crítica social, submetem o conceito de lugar a uma análise que considera o papel das forças hegemônicas na sua constituição e transformação ao longo do tempo. Assim, de acordo com Silva (2019), o lugar deixa de ser visto apenas como um espaço de vivência cotidiana, sendo compreendido como uma funcionalização do mundo por meio de suas formas materiais e imateriais, vinculadas aos processos históricos e estruturais que moldam a organização socioespacial.

Essa abordagem, fundamentada no materialismo histórico e dialético, analisa o lugar sob um prisma amplo de interferências, onde as dinâmicas de poder e as relações de produção e consumo são determinantes na configuração espacial. Segundo Carlos (1996), a globalização emerge como um fator decisivo na redefinição das características espaciais, fazendo com que o lugar se torne parte de uma complexa rede de conexões na chamada “aldeia global”.

Dessa forma, o processo de interligação global é potencializado pelas novas tecnologias e pelas formas aceleradas de circulação de pessoas, mercadorias, capital e informações, que

consequentemente moldam profundamente as dinâmicas espaciais tradicionais. Por isso, Massey (2000 *apud* Silva, 2019, p. 118) asseveram que:

[...] as novas tecnologias e formas de circulação de pessoas, mercadorias, capital e informações redefinem o sentido de lugar, ora o fortalece, ora o fragiliza e até mesmo o aniquila (não Lugares) em sua essência característica e o recria de acordo com o que as forças hegemônicas exigem.

Assim, essas novas dinâmicas sociais acabam por redefinir as relações entre espaço, poder e identidade, promovendo processos de exclusão e homogeneização espacial que refletem os interesses dominantes na organização do espaço globalizado.

Essa perspectiva reforça que os lugares são concebidos como teias ou redes de relações sociais projetadas no espaço. Nesses lugares, o enraizamento territorial tradicional já não é um pré-requisito para a existência e a reprodução das relações de poder, demonstrando que o território pode se manifestar de forma fluida e mutável, conforme os interesses e as dinâmicas do capital global.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o conceito de lugar passou por uma evolução ao longo das diferentes correntes do pensamento geográfico, deixando de ser concebido como uma simples demarcação locacional para assumir a condição de um fenômeno complexo, dinâmico e multifacetado — profundamente enraizado nas experiências cotidianas e nas construções sociais de sujeitos individuais e coletivos. Tuan (1983) destaca que o lugar é compreendido como resultado do entrelaçamento de processos materiais, simbólicos e de significação, configurando-se como um verdadeiro campo de poder e de relações sociais presentes e manifestas no espaço. Essa concepção reconhece o caráter processual e dinâmico dos lugares, que estão em constante transformação e ressignificação por serem influenciados por fatores históricos, econômicos, culturais e políticos que reconfiguram continuamente suas funções e sentidos.

Conforme conclui Cabral (2007), a natureza multifacetada da categoria demanda uma abordagem diversa, capaz de articular a materialidade da estrutura espacial à subjetividade da identidade territorial. Assim, ao aprofundar-se na análise do lugar, a Geografia reafirma seu papel estratégico ao interpretar criticamente como o espaço é apropriado, usado e percebido na contemporaneidade.

2 Por que estudar o Conceito Lugar na Geografia Escolar?

Historicamente, o ensino de Geografia esteve centrado na memorização de conceitos e definições para fins avaliativos. No entanto, busca-se atualmente transformar essa realidade para os alunos poderem desenvolver pensamento crítico e compreender o mundo de forma mais ampla. O conceito de lugar é importante para o ensino de Geografia, pois conecta o conteúdo da escola com a realidade vivida pelos alunos. O ensino com base na categoria lugar tem origem nas vivências cotidianas dos estudantes nos espaços que ocupam e com os quais se relacionam. Isso torna a aprendizagem deles mais próxima e reflexiva, referindo-se a um ensino de Geografia que se conecta às suas vivências. De acordo com Freire (1996), o ensino foi marcado, e às vezes ainda o é, pela educação bancária que se baseia na memorização dos conteúdos. No contexto atual do ensino de Geografia, distanciar-se do ensino bancário e trazer a realidade do aluno para o processo de ensino-aprendizagem permite criar um conhecimento mais significativo e crítico.

Cavalcanti (2013) argumenta que o ensino da Geografia precisa deixar de ser uma prática conteudista e descritiva para se tornar uma atividade de construção conceitual, na qual os conceitos escolares são formados pela mediação entre ciência e cotidiano. Desse modo, o lugar não é apenas o ponto no espaço, mas sim a interseção entre os elementos materiais e simbólicos vivenciados por cada pessoa em sua realidade. Portanto, a aprendizagem se torna mais próxima porque inclui a realidade do aluno e, reflexiva, porque provoca questionamentos sobre as dinâmicas sociais, ambientais e econômicas que acontecem nos espaços vividos.

Na sala de aula, o uso da categoria lugar demonstra a valorização da vivência dos alunos, suas percepções e sentimentos em relação aos espaços. Como afirmam Azevedo e Olanda (2018), ao trazer o conteúdo geográfico da realidade cotidiana, a aprendizagem se torna significativa, permitindo que os estudantes compreendam o mundo começando pela familiaridade.

Além disso, o conceito de lugar é amplo, ele abarca dimensões materiais, simbólicas, sociais, culturais e emocionais, auxilia os alunos a entender o mundo a partir da realidade que já conhecem, ao mesmo tempo em que os insere em discussões mais complexas sobre o espaço e a sociedade. Ou seja, permite que se determinem relações entre o local vivido e o mundo. Para Holzer (2019), o lugar não é apenas um ponto no espaço, mas o resultado das interações sociais, culturais e simbólicas que dão sentido aos espaços vividos. Azevedo e Olanda (2018) reforçam esse ponto ao afirmarem que o ensino do lugar possibilita compreender a relação dialética entre o espaço vivido e os processos globais, permitindo que os alunos desenvolvam uma consciência espacial crítica.

Na Educação Básica, o lugar deve ser o ponto de partida para desenvolver o raciocínio espacial. Ao estudar o bairro, a cidade ou os espaços próximos, os alunos aprendem a observar, descrever e interpretar as transformações do espaço. Segundo Souza *et al.* (2022), o lugar revela a importância do seu estudo e compreensão como alternativa de entender as diversas questões que permeiam o espaço cotidiano e assim chegar à compreensão da espacialidade. A partir desse contato direto com o lugar, despertam-se nos estudantes sentimentos de pertencimento e identidade, contribuindo para práticas pedagógicas ativas e mais envolventes.

Por meio do conceito de lugar, os professores podem discutir temas como: meio ambiente, urbanização, desigualdades e globalização. O conceito de lugar permite compreender como esses processos se manifestam no cotidiano dos alunos, tais como as questões ambientais — que podem ser discutidas a partir dos impactos vividos no bairro ou na comunidade. A urbanização pode ser analisada pelas transformações no espaço, as desigualdades

aparecem nas diferentes condições de acesso a serviços dentro de um mesmo território e a globalização pode ser percebida nas mudanças culturais e econômicas que afetam diretamente o cotidiano dos estudantes. Cavalcanti (2013) e Leite (2018) defendem a construção de conceitos a partir da articulação entre saberes científicos e experiências vividas.

O conceito de lugar possibilita a junção de diferentes linguagens: mapas, imagens e tecnologias, que contribuem para tornar o ensino de Geografia mais dinâmico, contextualizado e próximo da realidade dos indivíduos, facilitando tanto os processos de aprendizagem quanto as práticas em sala de aula.

3 O Estudo da Categoria Lugar nas Aulas de Geografia do 6º ano: Uma Intervenção Pedagógica do PIBID

O ensino de Geografia tem buscado cada vez mais aproximar os conteúdos das experiências reais dos estudantes, tornando o aprendizado significativo e conectado ao cotidiano. Nesse contexto, o conceito de Lugar se destaca por permitir compreender o espaço além da localização física, mas também como cenário de vivências, memórias e relações sociais.

As atividades desenvolvidas buscaram articular teoria e prática, promovendo a participação ativa dos estudantes, o diálogo entre colegas e a valorização das experiências pessoais e coletivas.

3.1 Planejamento da intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica foi realizada por bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e supervisão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), durante o ciclo 2024-2026. As ações foram direcionadas para uma turma do 6º ano de uma escola da rede pública estadual, vinculada à 13ª Gerência Regional de Ensino de Alagoas e parceira do núcleo de Geografia.

A turma na qual se deu o desenvolvimento da ação era composta por 33 alunos, com faixa etária entre 11 e 13 anos. Embora a escola adote o livro didático de Geografia, a elevada demanda pelos pais/responsáveis por vagas nas turmas de 6º ano em 2025, fez com que o quantitativo de alunos fosse maior do que o livros didáticos disponíveis, o que resultou na distribuição desigual do material entre as diferentes turmas. Essa situação ocasionou a falta de exemplares para os alunos da turma na qual foi desenvolvida a ação, o que configurou um grande desafio para o processo de ensino-aprendizagem. Para amenizar esse cenário, as bolsistas do PIBID elaboraram materiais didáticos, como apresentações em slides e atividades complementares.

O planejamento da intervenção contemplou cinco aulas distribuídas em três semanas, cada aula foi organizada para buscar promover a articulação entre conceitos, práticas e vivências dos alunos, sendo o planejamento organizado da seguinte forma:

Primeira Semana: foram destinadas duas aulas. A primeira aula teve por objetivo levantar as concepções prévias dos estudantes sobre o conceito de Lugar. Para tanto, foi estruturada uma conversa guiada por questões provocativas, criando-se um espaço de diálogo e escuta sensível. As questões que nortearam a conversa com os alunos foram as seguintes: 1. O que vocês acham que a Geografia estuda? 2. Quando falamos em lugar, o que vem à sua cabeça? 3. Qual é o lugar que você mais gosta de estar? 4. Vocês consideram que a escola também pode ser considerada um “lugar?” Essas perguntas tiveram a finalidade de identificar os conhecimentos prévios dos alunos e valorizar suas experiências pessoais, criando um ambiente de escuta ativa. A segunda aula consistiu em uma aula dialogada sobre o conceito geográfico Lugar e suas dimensões humanas, utilizando exemplos próximos do cotidiano dos alunos e recursos audiovisuais, com o intuito de favorecer uma compreensão inicial do espaço enquanto construção social.

Segunda Semana: foram atribuídas duas aulas. Para a primeira aula, a finalidade foi promover reflexões sobre pertencimento, memória e identidade, a partir de lembranças e experiências

pessoais compartilhadas pelos alunos. Também foi pensada a execução de uma roda de conversa mediada pelas bolsistas, na qual os alunos foram convidados a compartilhar lembranças e experiências relacionadas a espaços significativos, como suas casas, a escola, o bairro ou locais que frequentam com familiares e amigos. Durante a conversa, iniciou-se a apresentação com perguntas instigadoras, como: 1. O que faz um lugar ser importante para você? 2. Um lugar pode promover lembranças? 3. Vocês se sentem pertencentes ao lugar onde vivem? Os principais apontamentos foram sistematizados no quadro, para registrar algumas palavras-chave, sentimentos e ideias que surgissem durante a discussão. Esse registro visual auxiliou a relacionar as falas dos alunos com os conceitos geográficos trabalhados, reforçando a importância das dimensões simbólica e afetiva do Lugar. A sistematização das respostas no quadro teve como finalidade organizar visualmente as contribuições da turma, facilitando a identificação de padrões, a retomada das ideias centrais e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, permitiu estabelecer conexões entre as percepções dos alunos e o conceito geográfico abordado, fortalecendo a compreensão das dimensões simbólica e afetiva da categoria Lugar.

Já na segunda aula, os alunos foram organizados em grupos de cinco pessoas para a produção de cartazes que representassem seus lugares de pertencimento. A atividade foi pensada objetivando materializar os conhecimentos sobre a categoria Lugar de forma criativa, participativa e significativa, estimulando o reconhecimento do espaço vivido como parte da identidade individual e coletiva. Para a produção dos cartazes, foram utilizados materiais acessíveis, que os alunos trouxeram de casa e os fornecidos pelas bolsistas, como cartolina, folha A4, lápis de cor, canetas coloridas, giz de cera, cola e recortes de revistas. Os grupos puderam optar entre desenhos, colagens ou a combinação de ambas as técnicas, representando visualmente os espaços que consideram importantes, como: suas casas, o bairro, a escola ou outros locais de convivência.

Terceira Semana: foi planejada a utilização de uma aula voltada para a apresentação e socialização dos cartazes. A finalidade dessa aula foi pensada para possibilitar que os alunos explicassem os significados atribuídos aos seus lugares de pertencimento e compartilhassem suas experiências com os colegas. Desse modo, o objetivo da atividade foi promover a troca de saberes e valorizar as diferentes percepções sobre a categoria Lugar, estimulando a oralidade e o reconhecimento das múltiplas vivências que compõem os espaços vividos. Além disso, a ação buscou consolidar os conhecimentos trabalhados nas aulas anteriores, relacionando o conteúdo teórico à realidade cotidiana dos alunos.

A atividade foi pensada para que os educandos explicassem os elementos representados nos cartazes e os sentidos atribuídos a esses lugares. A finalidade da atividade também foi socializar as produções dos alunos com a comunidade escolar e, para ampliar o alcance da intervenção para além da sala de aula, os alunos colaram os cartazes nas paredes da escola, permitindo que outros alunos e professores conhecessem o resultado do trabalho.

3.2 Execução da intervenção e resultados obtidos

A intervenção pedagógica pode ser definida, segundo Bassedas *et al.* (1996 *apud* Máximo; Marinho, 2021), como uma forma de compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem com formas que permitam e facilitem a ação educativa, permitindo para o aluno, significado, sentido e significância na construção do conhecimento, sendo, para tanto, imprescindível que os alunos sejam participantes do processo como sujeitos ativos.

Diante do exposto, as ações que compuseram a intervenção pedagógica apresentada no presente trabalho foram realizadas sempre buscando promover a participação ativa dos alunos, favorecer a construção coletiva do conhecimento e articular teoria e prática de maneira significativa. Assim, cada etapa foi executada

de modo a estimular o protagonismo estudantil, a valorização das experiências vividas e a reflexão crítica sobre o conceito de Lugar, garantindo que a aprendizagem se desenvolvesse de maneira contextualizada, dialógica e sensível às realidades dos alunos.

Primeira Semana

Na primeira semana, a atividade inicial foi conhecer a concepção dos alunos sobre a Categoria Lugar. Para tanto, foi promovido um diálogo inicial que revelou que a maioria dos estudantes associava a Geografia apenas ao estudo de mapas, países e fenômenos naturais, revelando uma compreensão ainda limitada e tradicional da disciplina. Sobre essa situação, Callai (2015, p. 64) nos lembra que:

A ideia predominante entre os alunos é de que a Geografia é basicamente a Geografia Física, estudando o espaço planetário, o universo e a Via Láctea, e os aspectos físicos dos lugares do mundo (vegetação, clima, relevo); a seguir, consideram a Geografia Regional expressa por itens de Geografia Física em diversos países e continentes; e só no terceiro momento o Brasil é considerado como um conteúdo de Geografia.

Paralelamente, passam a ideia de que os mapas são conteúdos de Geografia, o que demonstra quão fragmentada está a proposta de ensino de Geografia, pois um mapa deve ser considerado um recurso para o estudo, enquanto ele está sendo visto como conteúdo em si.

No entanto, ao serem convidados a refletir sobre o conceito de Lugar, seus discursos começaram a evidenciar significados mais amplos. Embora alguns o definissem como um simples ponto no mapa, a maior parte relacionou o lugar a sentimentos, memórias, convivências e experiências pessoais.

Assim, quando perguntados sobre o lugar de que mais gostam de estar, citaram principalmente a casa, o quarto, a residência de familiares e espaços de convivência da escola, indicando vínculos afetivos construídos na rotina cotidiana. Ao discutir se a escola poderia ser considerada um lugar, emergiram percepções diversas, pois muitos afirmaram que sim, por ser um espaço de amizades e

construções de histórias. De forma geral, as falas demonstraram que os estudantes já possuíam concepções iniciais, ainda que fragmentadas, que articulam elementos subjetivos ao entendimento do Lugar, constituindo-se como ponto de partida essencial para a intervenção pedagógica.

Segunda Semana

Diante disso, na segunda semana, foram realizados registros escritos no quadro durante esse diálogo inicial, os quais sistematizaram graficamente as ideias expressas pelos estudantes, permitindo visualizar como compreendiam a categoria Lugar naquele momento.

A organização de uma roda de conversa (Figura 1) no pátio da escola possibilitou aos compartilhar lembranças e experiências relacionadas a espaços que para eles eram significativos. Nas falas dos discentes, direcionadas por questões previamente elaboradas, foram elencadas palavras-chave, sendo as mais significativas: amigos, família, lembranças e brincadeiras.

Figura 1- Roda de conversa.



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Essa representação foi fundamental para a análise por evidenciar que, desde o início, embora houvesse uma predominância de uma visão física e localizada, já surgiam percepções relacionadas à vivência, ao vínculo e à memória. Desse modo, a sistematização visual serviu como âncora para revisar essas percepções ao final do processo, observando o avanço conceitual alcançado.

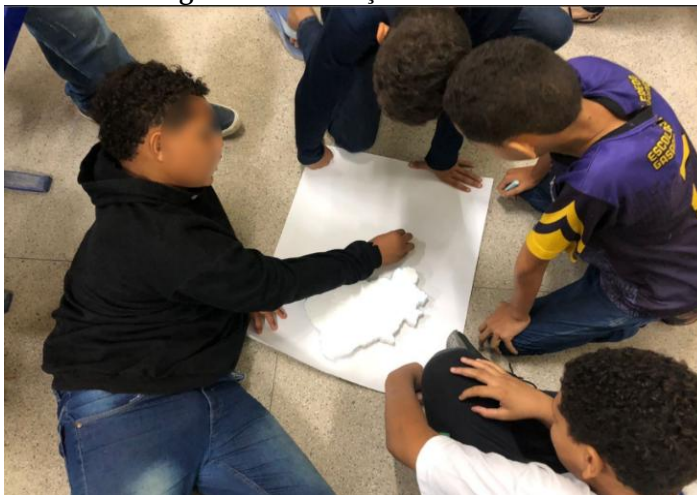
Nesse sentido, a compreensão inicial dos estudantes dialoga com a perspectiva de Tuan (1983), que concebe o lugar como uma construção resultante das experiências vividas, dos sentimentos e dos significados atribuídos pelos sujeitos, ultrapassando sua compreensão meramente física ou espacial.

A partir dessa ação, foi possível o aprofundamento e a ressignificação do conceito de Lugar pelos estudantes, ampliando sua compreensão para além da dimensão concreta e imediatamente perceptível. Ao longo do processo, as discussões, as mediações docentes e as atividades propostas favoreceram a incorporação de aspectos simbólicos, afetivos e sociais, permitindo que os estudantes reconhecessem o lugar como um espaço vivido, marcado por relações, identidades e práticas cotidianas.

Nessa etapa também, foi realizada a produção de cartazes pelos alunos (Figura 2). Para a confecção dos cartazes, os alunos foram separados em grupos de modo a favorecer a interação e a construção coletiva. Cada grupo ficou responsável por representar, por meio de desenhos, colagens e palavras-chave, os seus lugares de pertencimento, nos quais evidenciou-se referências do cotidiano, como a casa, a escola e o bairro dos alunos.

Durante a atividade, observou-se um envolvimento ativo dos alunos, que dialogavam entre si sobre quais espaços seriam representados e os significados atribuídos a eles. A mediação das bolsistas ocorreu no sentido de provocar reflexões, incentivando os alunos a explicarem suas escolhas e a relacionarem suas produções com as discussões previamente realizadas em sala.

Figura 2 - construção dos cartazes



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Desse modo, a elaboração dos cartazes evidenciou a incorporação de dimensões afetivas, simbólicas e sociais do conceito de lugar, permitindo que os alunos expressassem suas vivências e percepções concretamente. Assim, a atividade contribuiu para a consolidação do aprendizado, articulando teoria e prática no processo de construção do conhecimento geográfico.

Esse movimento evidencia que a aprendizagem do conceito ocorreu de maneira processual, partindo das percepções iniciais dos alunos e avançando para uma compreensão mais complexa e crítica da realidade vivida.

Terceira Semana

Assim, durante a terceira e última semana, correspondente à etapa de exposição dos cartazes produzidos pelos alunos, observou-se também maior participação oral, troca de experiências e reconhecimento das vivências dos colegas. Os alunos demonstraram aproximação mais direta com a temática, valorizando espaços de convivência, como a escola, a própria casa

e a rua onde moram, como elementos estruturadores de sua identidade. As apresentações finais dos cartazes evidenciaram que os conteúdos trabalhados foram incorporados de maneira significativa, pois os alunos conseguiram relacionar os fundamentos teóricos da Geografia Humanística e das discussões em sala com suas próprias realidades.

A exposição dos trabalhos nos murais da escola ampliou o alcance da ação pedagógica. Ao tornar visíveis as produções dos estudantes, possibilitou que a comunidade escolar reconhecesse o processo desenvolvido, valorizando o protagonismo discente e fortalecendo o sentimento de pertencimento. Essa socialização pública das produções não apenas reafirmou a importância do Lugar como categoria geográfica, mas também reforçou sua dimensão subjetiva ao permitir que outros sujeitos da escola tivessem a possibilidade de se identificar com os espaços representados.

De modo geral, os objetivos da intervenção foram plenamente alcançados. O processo promoveu uma compreensão ampliada da categoria geográfica Lugar, ressignificou práticas pedagógicas a partir das experiências dos alunos e contribuiu para a formação crítica e sensível dos estudantes, em consonância com os princípios formativos do PIBID. A intervenção possibilitou que os alunos reconhecessem o lugar como construção social e afetiva, marcada por vivências, memórias e relações, consolidando aprendizagens significativas ao longo do percurso.

4 Considerações Finais

O modo como a Geografia entende o lugar mudou bastante com o tempo. Na Geografia Clássica, lugar era visto como algo ligado apenas à localização, sendo, portanto, relacionado à ideia de coordenada no espaço geométrico, ou seja, limitando o conceito a um ponto determinado por coordenadas geográficas. Na atualidade, o lugar é considerado um conceito fundamental no

estudo da Geografia, sendo entendido como um espaço vivido, cheio de memórias, afetos e identidade.

Para o ensino da Geografia na Educação Básica, essa mudança de concepção sobre o lugar afasta essa disciplina escolar da concepção bancária de educação, pautada na memorização de nomes de lugares e conceitos prontos, para promover aos alunos a compreensão do espaço geográfico a partir da própria realidade. Nesse sentido, lugar deixa de ser só um ponto no mapa e passa a ser algo que faz parte da vida dos discentes. Sendo assim, trabalhar com os alunos os conteúdos da Geografia a partir das experiências cotidianas dos estudantes faz com que haja a promoção de um aprendizado significativo.

Foi nessa perspectiva de mediar a categoria lugar, referindo-se ao estudo do espaço vivido, pautado na afetividade, identidade e cotidiano do aluno, que foi planejada e realizada a intervenção com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos com a intervenção foram perceptíveis ao longo do percurso formativo. Inicialmente, predominavam concepções restritas que associavam o lugar apenas à localização no espaço. Contudo, à medida que as atividades se desenvolveram, os alunos passaram a reconhecer dimensões afetivas, sociais e simbólicas presentes no conceito.

Dessa forma, ressalta-se que trabalhar o conceito de lugar a partir do contexto vivido pelos discentes mostrou-se uma estratégia relevante para o ensino de Geografia por contribuir para que os alunos não apenas compreendam o conteúdo, mas também se reconheçam no espaço em que vivem. Uma vez que, mais do que aprender um conceito, os alunos passaram a perceber o lugar como algo que envolve suas memórias, relações e experiências, tornando o aprendizado mais significativo e com maior sentido para sua vida.

Referências

ZEVEDO, Mariângela Oliveira de; OLANDA, Elson Rodrigues. O ensino do lugar: reflexões sobre um o conceito de lugar na

Geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 136–156, dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie>. Acesso em: 14 jun. 2025.

CABRAL, Otávio Luiz. Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 41, n. 1 e 2, p. 141-155, abr./out. de 2007.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no Ensino Médio. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 60–99, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/375>. Acesso em: 12 dez. 2025.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HETTNER, Alfred. A geografia como ciência corológica da superfície terrestre. **GEOgraphia**, Niterói, v. 13, n. 25, p. 136–152, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13619>. Acesso em: 18 ago. 2025.

HOLZER, Werther. Lugar. **GeoGraphia**, Niterói, v. 21, n. 47, p. 130–134, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/issue/view/2085>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LEITE, Cristina Maria Costa. O conceito de lugar na perspectiva da Geografia Escolar. **Revista Eletrônica da Graduação/Pós-Graduação em Educação – UFG/REJ**, v. 14, n. 2,

p. 1–15, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rej>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MÁXIMO, Valci; MARINHO, Rosemary Alves Cardozo. Intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p. 8208-8218 jan. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23558>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SILVA, Fernando Henrique Araújo de. Breve diálogo sobre o conceito de lugar a partir das correntes crítica e fenomenológica do pensamento geográfico. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas, n. 29, p. 112-124, 31 maio. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/7901/5806>. Acesso em: 14 jun. 2025

SOUZA, José Werlon Ferreira de; LESSA, Maria de Guadalupe Aderaldo; LIMA, Carlos Alexandre Silva de; COSTA, Otávio José Lemos. O conceito de lugar e a sua relevância para o ensino de Geografia: uma análise a partir da perspectiva de docentes de Geografia da rede municipal de Fortaleza – Ceará. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 24, p. 463-484, dez. 2022. Disponível em: <http://uvanet.br/rcgs>. Acesso em: 14 jun. 2025.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA CARTOGRAFIA NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Mônica Cristina Gonçalves Correia

Girlene da Silva Santos

João Paulo Costa Franco Muniz

Jacqueline Praxedes de Almeida

Introdução

A Cartografia ocupa papel central no ensino de Geografia, pois se constitui como uma importante linguagem de representação e compreensão do espaço geográfico. Por meio de mapas, *croquis*, plantas e outras formas de representação espacial, os estudantes desenvolvem habilidades relacionadas à localização, orientação e interpretação das dinâmicas socioespaciais. Dessa forma, o trabalho com a linguagem cartográfica contribui para a formação do pensamento geográfico, permitindo que o aluno compreenda o espaço vivido e estabeleça relações entre os fenômenos presentes em diferentes escalas.

Apesar dessa importância, o ensino da Cartografia ainda enfrenta desafios no contexto escolar, sendo muitas vezes abordado de maneira excessivamente teórica e descontextualizada da realidade dos estudantes. Quando restrito à memorização de conceitos ou à simples leitura de mapas prontos, o conteúdo tende a tornar-se abstrato, dificultando a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia na leitura e interpretação do espaço. Nesse sentido, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas adotadas nas aulas de Geografia, buscando

metodologias que tornem o ensino mais acessível, significativo e conectado às experiências cotidianas dos discentes.

Diante dessa necessidade, o uso de abordagens didáticas de caráter lúdico e participativo, como as oficinas pedagógicas, apresenta-se como uma possibilidade relevante para o ensino da Cartografia escolar. Essas práticas favorecem a participação ativa dos estudantes, estimulam a experimentação e possibilitam a compreensão dos conceitos cartográficos a partir de vivências concretas. Ao integrar teoria e prática, as oficinas contribuem para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, despertando o interesse dos alunos e fortalecendo a construção do conhecimento geográfico.

Assim, o presente capítulo tem como objetivo apresentar a utilização de oficinas pedagógicas como estratégias didáticas para o ensino da Cartografia nas aulas de Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental II, destacando suas contribuições para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica e para a promoção de uma aprendizagem mais significativa no contexto da Educação Básica.

1 A Cartografia Escolar nas Aulas de Geografia

A Cartografia Escolar pode ser entendida como uma linguagem particular do ensino de Geografia, que favorece o desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos. Na visão de Callai (2023, p. 4), “A cartografia escolar [...] é vista e se estabelece como uma das linguagens, ou talvez se possa afirmar que é a linguagem singular que indica a geografia ensinada e que se pretende que o aluno a aprenda”. Passini, Carneiro e Nogueira (2014) defendem que a Cartografia Escolar é uma proposta de ensino que compreende o aluno como o sujeito no processo de construção do conhecimento, dotando-o de habilidades de observar o espaço geográfico e, assim, torná-lo um leitor crítico da realidade espacial representada em mapas, gráficos e das demais linguagens cartográficas. Ambas as definições salientam a

importância da Cartografia Escolar para o ensino da Geografia e para a educação de um sujeito crítico.

A Cartografia Escolar no ensino de Geografia tem como objetivo desenvolver nos alunos a habilidade de compreender e interpretar diferentes representações cartográficas, contribuindo para que consigam visualizar e compreender melhor o espaço geográfico e analisá-lo de forma crítica a partir da realidade em que vivem.

Neste sentido, Castellar (2017, p. 215) afirma que:

Ao entender a cartografia escolar como uma metodologia de ensinar geografia, estabelecem-se as estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento dos conteúdos que têm como objetivo desenvolver a capacidade de fazer análises geoespaciais para estabelecer conexões, relacionar e analisar os fenômenos.

Dessa forma a Cartografia Escolar assume o papel de tornar o aluno não somente um leitor de mapas, mas sim um estudante capaz de compreender o espaço onde está inserido. Para Farias (2018, p. 20), o ensino da Cartografia Escolar deve possibilitar aos alunos o domínio na produção de gráficos, mapas, cartas, plantas, maquetes, croquis, além de tornar o aluno capaz de entender o que as representações gráficas revelam. Nesse sentido, o autor destaca que “é papel da escola, especialmente nas aulas de Geografia, já nos primeiros anos da vida escolar do alunado, possibilitar o domínio dessa linguagem, ou seja, promover, através da Cartografia Escolar, a alfabetização ou o letramento cartográfico desde os primeiros ciclos da vida escolar do educando” (Farias, 2018, p. 20). Partindo dessa perspectiva, a introdução da Cartografia escolar deve, portanto, ocorrer ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, Farias (2018, pp. 20-21) explicita que:

[...] o domínio da linguagem dos mapas é fundamental porque [...] possibilita ao educando se apropriar do seu espaço topológico ou vivido através da sua representação, isso lhe permite fazer escolhas não aleatórias e que facilitam a sua vida, enfim, a organizar as suas práticas espaciais

cotidianas, o que explicita a importância de se ensinar a Cartografia Escolar já nos anos iniciais do ensino.

Sob essa ótica, a introdução da Cartografia Escolar desde os primeiros anos da Educação Básica tem um papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno, tornando-o leitor das representações cartográficas e facilitando a compreensão de conteúdos mais complexos nos anos seguintes. Possibilita, também, que o aluno desenvolva autonomia e capacidade de ler o espaço em que está inserido.

Entretanto, apesar de sua relevância, observa-se que ainda existem entraves para que o ensino da Cartografia alcance plenamente seus objetivos. Muitos alunos chegam às etapas finais da Educação Básica sem terem sido alfabetizados cartograficamente, dificultando a leitura, a interpretação e a produção de mapas e demais representações gráficas. Essa lacuna compromete a compreensão de conceitos geográficos mais elaborados e limita a formação de um olhar crítico sobre o espaço. Assim, torna-se indispensável que a escola promova, desde os primeiros anos, a alfabetização cartográfica como parte integrante do ensino da Geografia, de modo a superar essas dificuldades e garantir que a Cartografia Escolar cumpra sua função pedagógica de formar sujeitos autônomos e conscientes de sua realidade espacial.

Posto isso, vale salientar que os desafios presentes no ensino da Cartografia decorrem, em grande parte, da ausência de um trabalho voltado para a alfabetização cartográfica desde os primeiros anos da escolarização. Quando esse processo não é consolidado, os alunos podem apresentar dificuldade em compreender e utilizar as representações espaciais plenamente, o que acaba tornando o aprendizado superficial e desconectado da realidade espacial dos estudantes. Por isso, é fundamental que a alfabetização cartográfica seja incorporada como um eixo essencial do ensino de Geografia, possibilitando que os estudantes desenvolvam habilidades para compreender e analisar o espaço de maneira crítica, autônoma e consciente.

2 A Cartografia Escolar e a Alfabetização Cartográfica

A Cartografia configura-se como uma ciência autônoma, interdisciplinar e que se apropria da Geografia como uma ferramenta, utilizando seus elementos para analisar uma determinada perspectiva espacial. Sendo assim, contribui significativamente para a compreensão da organização e das dinâmicas do espaço geográfico, permitindo uma leitura crítica sobre o território.

Nascimento *et al.* (2013, p. 62) define a alfabetização cartográfica como a etapa inicial do processo de aprendizagem voltado à compreensão e ao uso de representações gráficas, como mapas, plantas, cartas e demais formas de representação do espaço geográfico. Dessa forma, é imprescindível que a alfabetização cartográfica seja promovida desde os primeiros anos escolares, respeitando as especificidades cognitivas e etárias dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar a importância do trabalho com representações espaciais no ensino de Geografia. Em especial, destaca-se a relevância de sua aplicação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no 6º ano, como forma de consolidar os fundamentos da linguagem cartográfica e contribuir para a formação de sujeitos críticos e atuantes em seu território.

Para que o estudante se torne um leitor e mapeador crítico, capaz de compreender as representações espaciais e as problemáticas nelas contidas, é fundamental o uso de métodos que estimulem esse processo de aprendizagem, como a construção de mapas mentais, a realização de oficinas, jogos pedagógicos e outras estratégias interativas. Tais práticas favorecem uma aproximação mais significativa com os conteúdos cartográficos, despertando o interesse e o envolvimento ativo dos alunos.

Nesse sentido, Pissinati e Archela (2007, p. 190) destacam que “o aluno mapeador consciente segue uma linha de atividades totalmente diferente e mais aprofundada. Ele conhecerá a cartografia a partir de sua raiz [...] o aluno mapeador consciente parte do

tridimensional para chegar ao bidimensional”. Essa abordagem evidencia a importância de uma vivência concreta do espaço para que o discente compreenda, com maior profundidade, os processos de representação cartográfica. Assim, o trabalho com a alfabetização cartográfica deve ir além da simples leitura de mapas, promovendo a formação de sujeitos que saibam observar, interpretar e representar o espaço de forma crítica e contextualizada.

Dito isso, o processo da alfabetização cartográfica perpassa pelo entendimento dos discentes, que devem verificar a cartografia como ferramenta significativa para analisar os signos de sua vivência, unificando ao conhecimento científico.

Segundo Paulo, Endo e Bertin (2017, p. 123),

O processo de alfabetização cartográfica precisa contemplar a busca pelo conhecimento de forma inter-relacionada com o cotidiano das crianças, visto que tais conhecimentos vão se desdobrar em suas relações por toda a vida, ou seja, como um conhecimento pleno do espaço em que habita. Portanto, pode-se considerar que a alfabetização cartográfica está plenamente relacionada com as relações cotidianas, de trabalho e econômicas que potencializam tanto o conhecer-se quanto o reconhecer-se no espaço e no lugar onde vive.

O processo de alfabetização cartográfica ocorre gradualmente, cabendo ao docente a responsabilidade de estruturá-lo em consonância com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esse caminho inicia-se pela acomodação do conhecimento cartográfico básico, articulando-o às experiências cotidianas de cada discente. Sob essa ótica, Rosa (2010, p. 136) salienta que, se anteriormente era necessário ensinar a criança a distinguir distâncias e posições, nesta etapa ela torna-se capaz de perceber tais grandezas ao observar uma paisagem ou uma representação fotográfica. Ao aumentar progressivamente o nível de complexidade e abstração, o estudante — nas palavras de Rosa (2010, p. 137) — torna-se apto a “fazer mapas, ler e entender a representação de um espaço em outra dimensão”. Esse processo eleva o discente à condição de agente ativo e pesquisador na construção de seu saber, em vez de um mero

reprodutor de informações, favorecendo sua formação como cidadão consciente.

Todavia, observa-se que a cartografia é, frequentemente, negligenciada ou abordada de forma vaga e inconsistente, o que denota um distanciamento entre a prática pedagógica e essa área do conhecimento. Mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental, período em que o componente é ministrado por professores licenciados em Geografia, o processo educacional ainda apresenta defasagens. Estas, por sua vez, são reflexos de lacunas consolidadas durante a formação inicial na graduação.

Nesse sentido, Pissinati e Archela (2007, p. 187) evidenciam a fragilidade dessa base formativa:

Basta apresentar um mapa da cidade habitada pelo mesmo e fazer-lhe algumas perguntas sobre sua localização nesse espaço, para que se possa constatar algumas dificuldades. Mesmo os alunos das faculdades de Geografia apresentam essas dificuldades, principalmente com relação aos cálculos da escala. Grande parte dos universitários concluiu o curso sem dominar esses cálculos. Logo, como estes formandos são os professores que entram no mercado de trabalho – as escolas – é compreensível que não ensinem tal conteúdo aos seus alunos.

Ainda conforme, Pissinati e Archela (2007, p. 180), “O papel da Geografia, no ensino fundamental e médio, deveria ser o de ensinar ao aluno o entendimento da lógica que influencia na distribuição territorial dos fenômenos”. É por meio da alfabetização cartográfica que se torna possível compreender a realidade de forma crítica, identificando as contradições e problemáticas do espaço geográfico. Contudo, para alcançar esse patamar analítico, “faz-se necessário que o discente tenha se apropriado de uma série de noções, habilidades, conceitos, valores, atitudes, conhecimentos e informações” (Pissinati; Archela, 2007, p. 180) fundamentais para romper com o modelo educativo que forma apenas “leitores de mapas”, substituindo-o por uma pedagogia que fomente a formação de indivíduos conscientes, críticos e analíticos.

3 A Utilização das Oficinas Pedagógicas para o Ensino da Cartografia Escolar nas Aulas de Geografia

As Oficinas Pedagógicas, segundo Afonso (2007), configuram-se como práticas de ensino cujo propósito é tornar o processo de aprendizagem mais ativo, participativo e significativo, superando o formato tradicional das aulas meramente expositivas. Elas criam um espaço de interação entre professor e aluno, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento e a aproximação dos conteúdos com o contexto vivenciado pelos estudantes. Por meio dessa metodologia, o ensino ganha caráter mais dinâmico e criativo, estimulando o envolvimento direto dos educandos e permitindo que relacionem os saberes escolares às suas experiências cotidianas.

Para Rosa (2010), o objetivo central das Oficinas Pedagógicas é aprimorar o processo educativo a partir de estratégias que priorizem a experimentação, a análise crítica e o trabalho coletivo. Esse tipo de atividade contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, reforçando a autonomia intelectual e o protagonismo dos estudantes (Rosa, 2010). Ademais, ao incorporar práticas concretas, produção de materiais e resolução de situações-problema, as oficinas tornam a aprendizagem mais significativa, favorecendo a compreensão dos conteúdos de forma prática e contextualizada.

3.1 Planejando as oficinas

Afonso (2007) caracteriza as oficinas pedagógicas como valiosas estratégias de ensino, destinadas a abordar conteúdos de forma dinâmica e interativa. Ao promoverem a construção coletiva do conhecimento, essas atividades permitem uma análise crítica aplicada à realidade dos discentes, tornando-os sujeitos mais ativos no processo educativo. Nessa perspectiva, Nascimento *et al.* (2013, p. 1) pontuam que:

As oficinas pedagógicas contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem em diversos temas, principalmente através da construção de recursos didáticos, de mapas, croquis, ilustrações, de textos, dentre outros, que a *posteriori* servirão como fonte de aprendizagem.

Diante desse cenário, bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e a supervisão do PIBID Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus* A. C. Simões, organizaram uma oficina voltada à alfabetização cartográfica. A intervenção foi realizada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II (faixa etária entre 11 e 12 anos) de uma escola parceira. A ação teve como objetivo facilitar a compreensão da Cartografia Escolar — especificamente no tocante à orientação espacial — por meio de uma metodologia dinâmica, tornando o ensino mais acessível e significativo para os discentes da Educação Básica.

O planejamento da atividade foi estruturado durante as reuniões de estudo dos bolsistas com a supervisão, distribuindo-se ao longo de quatro semanas e totalizando seis aulas, organizadas da seguinte forma:

Primeiro momento: Diagnóstico e Sondagem

O primeiro momento, realizado na primeira semana, consistiu em uma aula de 50 minutos dedicada à etapa diagnóstica. O objetivo central foi identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a Cartografia abordada no Ensino Fundamental I, servindo como base para as intervenções do 6º ano.

O diagnóstico foi pautado nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): (EF02GE10), que preconiza a aplicação de princípios de localização e posição de objetos em representações espaciais da sala e da escola; e (EF01GE09), que trata da utilização de mapas simples tendo o corpo como referência (Brasil, 2018, p. 371).

Para subsidiar as ações dos bolsistas e da supervisão, aplicou-se um questionário com seis questões fundamentais: 1. O que é um

mapa? 2. Em um mapa, qual a função da legenda? 3. Em um mapa, qual o significado de escala? 4. Quais são os pontos cardeais? 5. Quais são as formas de orientação no mapa? e 6. Complete a rosa dos ventos. Os resultados obtidos permitiram mapear as dificuldades e noções já existentes, garantindo que o planejamento das oficinas fosse customizado para atender às demandas de aprendizagem da turma.

Segundo momento - Fundamentação Teórica

O segundo momento, ocorrido na segunda semana e com duração de 50 minutos, foi estruturado a partir da análise diagnóstica realizada anteriormente. O objetivo foi ministrar uma aula expositiva dialogada para fortalecer os conceitos básicos da Cartografia.

Essa etapa visou contemplar os princípios da orientação e localização no espaço geográfico, em consonância com a habilidade (EF02GE10). Priorizou-se uma metodologia de participação ativa, em que os conhecimentos prévios dos estudantes foram integrados como ponto de partida para a construção do saber geográfico, permitindo que as lacunas identificadas no diagnóstico fossem gradualmente superadas.

Terceiro momento - Vivência Lúdica "Cabra-cega dos Pontos Cardeais"

Referente à terceira semana, este momento compreendeu duas aulas de 50 minutos cada, sendo dedicado à atividade lúdica denominada "cabra-cega dos pontos cardeais", adaptada para a alfabetização cartográfica.

A atividade ocorreu no pátio da escola, com o intuito de proporcionar uma experiência interativa e recreativa sobre orientação e localização. A dinâmica foi organizada em duplas: um estudante, sem a venda, deveria conduzir seu colega vendado por um percurso delimitado por cadeiras, utilizando exclusivamente os

comandos de pontos cardeais (Norte, Sul, Leste e Oeste). Essa prática permitiu que os alunos internalizassem a orientação espacial por meio da vivência corporal, tornando o conceito de direção mais concreto e intuitivo.

Quarto momento - Sistematização e Confeção da Rosa dos Ventos

O quarto e último momento, também estruturado em duas aulas de 50 minutos, focou na sistematização dos conhecimentos adquiridos. O objetivo foi consolidar a compreensão sobre pontos cardeais e colaterais por meio de uma atividade de aplicação prática.

Após uma breve revisão dos conteúdos mediada no segundo momento, os estudantes foram organizados em grupos para confeccionar rosas dos ventos em tamanho ampliado no pátio da escola, utilizando fitas adesivas coloridas. Essa atividade não apenas reforçou a memorização das direções, mas também permitiu aos alunos visualizar a aplicabilidade dos conceitos cartográficos em uma escala maior, espacializando o conhecimento e fechando o ciclo de aprendizagem da oficina de forma coletiva e criativa.

3.2 Realizando as oficinas pedagógicas para a alfabetização Cartográfica nas aulas de Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental

A realização das oficinas pedagógicas ocorreu em consonância com os quatro momentos previamente planejados, permitindo a articulação entre diagnóstico, intervenção e consolidação da aprendizagem.

No primeiro momento, o foco residiu na identificação das lacunas de aprendizagem. Para tanto, realizou-se inicialmente uma verificação diagnóstica com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos elementos básicos da cartografia, sobretudo no que se refere à orientação espacial,

considerando que tais conteúdos deveriam ter sido consolidados no Ensino Fundamental I.

O questionário, composto por seis questões, foi aplicado de forma individual e sem intervenções externas, garantindo que as respostas refletissem fielmente o repertório dos estudantes. A análise dos dados revelou desafios significativos: a maioria dos alunos concebia o mapa meramente como um “desenho”, demonstrando fragilidades acentuadas na identificação dos pontos cardeais e na compreensão das noções de orientação. Tais resultados foram determinantes para o ajuste das etapas subsequentes, evidenciando a necessidade de uma abordagem que partisse da experiência concreta para a abstração cartográfica.

Na segunda semana, a intervenção buscou responder aos entraves identificados. Optou-se pela aula expositiva dialogada, pois, segundo Lopes (2012, p. 30), trata-se de:

[...] uma exposição de conceitos, com a participação ativa dos alunos, onde o conhecimento prévio é extremamente importante, devendo ser considerado este o ponto de partida. O professor leva os alunos a questionarem, discutirem, interpretar o objeto de estudo apresentado por ele, reconhecendo e contextualizando este objeto com as situações das realidades que podem ser levantadas pelos alunos.

A aula foi planejada pelas pibidianas em conjunto com o professor supervisor, buscando promover, não apenas a abordagem teórica dos conteúdos, mas também a participação ativa dos alunos, configurando-se como um espaço coletivo de construção do conhecimento. Durante sua realização, observou-se maior envolvimento dos discentes, que passaram a interagir, questionar e refletir sobre os conteúdos, criando uma base teórica necessária para as atividades práticas seguintes.

No terceiro momento, deu-se a primeira parte prática da oficina: intitulada como “cabra-cega dos pontos cardeais” (Figuras 1 e 2), adaptada à Cartografia. A atividade foi desenvolvida com os discentes do 6º ano, no pátio da escola, e, no início do encontro, foi realizada uma breve revisão do conteúdo estudado na aula

expositiva-dialogada. Após isso, as pibidianas apresentaram as regras, os objetivos da dinâmica e explicaram como o percurso seria conduzido. Em seguida, foi organizado um labirinto utilizando cadeiras do próprio espaço, delimitando o percurso que os estudantes deveriam percorrer durante esse desafio.

Figura 1 – Preparação dos alunos para a execução da atividade cabra-cega.



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Figura 2 – Execução da atividade cabra-cega.



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Essa etapa teve como objetivo relacionar, de forma lúdica, os conceitos de orientação, direção e os pontos cardeais com o conteúdo mediado na sala de aula e sua utilização no dia a dia. Nessa perspectiva, os alunos foram organizados em duplas: um integrante seria o guia, responsável por indicar verbalmente a direção, e o outro seria guiado com os olhos vendados, devendo deslocar-se apenas ouvindo as orientações do colega. Assim, seguindo a regra de que apenas poderiam ser ditos os pontos cardeais da orientação cartográfica (Norte, Sul, Leste e Oeste), o objetivo era completar o percurso sem encostar nas cadeiras.

Durante a atividade, observou-se que as dificuldades identificadas no diagnóstico ainda estavam presentes, especialmente na utilização correta dos pontos cardeais. No entanto, ao longo da prática, os alunos demonstraram avanços na compreensão das direções, conquista favorecida pelo caráter lúdico e participativo da proposta.

Por fim, após concluir o desafio, as pibidianas, sob a supervisão do professor regente, promoveram uma reflexão coletiva com a turma acerca da oficina ocorrida, onde os mesmos passaram suas impressões, as dificuldades e/ou desafios ocorridos durante o percurso. Muitos relataram dificuldades em compreender e utilizar corretamente os pontos cardeais, já que este conteúdo não era muito trabalhado durante o Ensino Fundamental I, confirmando os dados obtidos no primeiro momento, mas também indicando a aquisição de aprendizagens e compreensão ao longo da atividade.

A quarta e última atividade da oficina, correspondente ao quarto momento, foi a confecção da Rosa dos Ventos. A atividade foi iniciada com uma revisão dos conteúdos trabalhados anteriormente, especialmente os pontos cardeais e colaterais, preparando os alunos para a atividade prática. Os materiais utilizados foram fitas adesivas coloridas e tesoura. O objetivo principal desta etapa foi aplicar, de forma concreta, criativa e significativa, os conteúdos estudados em sala.

Para a realização da atividade, os alunos foram conduzidos ao pátio da escola, onde o espaço aberto permitiu maior liberdade na construção das rosas dos ventos em tamanho ampliado. A turma foi dividida em três grupos, e cada grupo recebeu dois rolos de fita colorida, o que facilitou a organização das ideias e tornou o processo mais atrativo e lúdico (Figuras 3 e 4). Durante toda a atividade, as pibidianas e a supervisão permaneceram presentes com os grupos, oferecendo apoio sempre que surgiam dúvidas.

Figura 3 – Alunos utilizando cores distintas na construção da Rosa-dos-ventos.



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Figura 4 – Alunos no pátio da escola executando a construção da Rosa-dos-ventos.



Fonte: Acervo do PIBID (2025).

Foi possível observar um alto nível de engajamento e entusiasmo por parte dos estudantes, que demonstraram iniciativa e disposição para colaborar entre si. Alguns grupos avançaram mais rapidamente, enquanto outros apresentaram maior dificuldade inicial, especialmente na definição da disposição dos pontos. No entanto, todos conseguiram concluir as atividades com êxito.

Os relatos evidenciaram esse envolvimento: *“Achei difícil no começo, mas depois ficou fácil”*; *“Assim no chão é muito massa, até parece que a gente está montando um projeto gigante”* e *“As cores deixam mais fácil de separar os pontos cardiais e colaterais”*, demonstram que a atividade, associada à variedade de cores, tornou o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, além de revelar como despertou sentimentos de autoria e protagonismo.

Ao final, os resultados foram positivos. Todas as rosas dos ventos foram concluídas com qualidade, apresentando organização, coerência e criatividade. Além disso, os estudantes demonstraram ter compreendido a importância da localização e orientação espacial, afirmando que, após “pegar o jeito”, o processo se tornou mais natural. O uso das cores foi apontado como um elemento facilitador, tornando a atividade não apenas mais simples, mas também mais divertida.

Em síntese, a etapa final da oficina consolidou a aprendizagem de maneira lúdica e participativa, permitindo que os alunos aplicassem o conteúdo de forma prática, visual e colaborativa. A experiência reforçou que atividades dinâmicas e contextualizadas favorecem a compreensão dos conteúdos cartográficos e o desenvolvimento das habilidades previstas para o Ensino Fundamental II.

4 Considerações Finais

A Cartografia é constitui-se como uma ciência autônoma que, no âmbito da Geografia, assume o papel de ferramenta imprescindível para a análise espacial. O seu, portanto, é para que o estudante desenvolva uma interpretação crítica e coesa sobre a organização do espaço geográfico. Nessa perspectiva, a alfabetização cartográfica na Educação Básica é o alicerce para que o aluno se torne um leitor perspicaz de sua própria realidade, capaz de decodificar as representações e as problemáticas que permeiam o seu cotidiano.

Apesar de sua importância, o ensino cartográfico na Educação Básica perpassa por diversas dificuldades, como: formação docente inicial deficitária, professores atuando sem um devido preparo e falta de materiais didáticos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Como consequência, observa-se que muitos estudantes chegam ao Ensino Fundamental II com dificuldades em interpretar elementos básicos do cotidiano, reflexo de uma abordagem deficiente das noções de orientação e leitura cartográfica nas etapas antecedentes.

Diante do exposto, a intervenção pedagógica realizada pelo PIBID Geografia, por meio das oficinas desenvolvidas com os alunos do 6º ano, buscou promover a aprendizagem de forma didática e lúdica. O foco da ação residiu na recuperação de conhecimentos fundamentais que, idealmente, deveriam ter sido consolidados no Ensino Fundamental I, mas que se apresentavam como lacunas no repertório dos discentes.

Os resultados da ação foram notadamente positivos. As atividades práticas, pautadas nas reais necessidades educativas da turma, contribuíram de forma significativa para a ampliação do conhecimento, o engajamento e a participação discente. Conclui-se, assim, que as estratégias metodológicas adotadas se mostraram fundamentais para a efetiva articulação entre teoria e prática, ajudando a promover a consolidação dos conhecimentos no âmbito do ensino de Cartografia nas aulas de Geografia.

Referências

AFONSO, Maria Lúcia Miranda. **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Cartografia escolar, uma linguagem da Geografia Escolar. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/71543/48608>. Acesso em: 14 ago. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzellar. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/494/236>. Acesso em: 14 ago. 2025.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. Cartografia escolar e o ensino fundamental I: limites e possibilidades. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 1, n. 1, p. 17-34, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240411/31699>. Acesso em: 15 abr. 2025.

LOPES, Tânia Oliveira. **Aula expositiva dialogada e aula simulada**: comparação entre estratégias de ensino na graduação em enfermagem. 2012, Dissertação (Gerenciamento em enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-16052012-104658/publico/Tania_Lopes.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

NASCIMENTO, Aliery *et al.* Oficinas pedagógicas no ensino de Geografia: (re)construção do conhecimento geográfico escolar. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 4., 2013, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: UFCG, 2013. p. 1-5. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/4086>. Acesso em: 24 mar. 2025.

PASSINI, Ellza Yasuko; CARNEIRO, Sonia Maria Marchiorato; NOGUEIRA, Valdir. Contribuições da alfabetização cartográfica na formação da consciência espacial-cidadã. **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, p. 741-755, jul/ago. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325370966_CONTRIBUICOES_DA_ALFABETIZACAO_CARTOGRAFICA_NA_FORMACAO_DA_CONSCIENCIA_ESPACIAL-CIDADA. Acesso em: 15 abr. 2025

PAULO, Jacks Richard; ENDO, Maria Antonia Tavares de Oliveira; BERTIN, Marta. Contribuições para alfabetização cartográfica nos anos iniciais da educação básica. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 120–129, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/9372/5496>. Acesso em: 3 ago. 2025.

PISSINATI, Mariza Cleonice; ARCHELA, Rosely Sampaio. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de Geografia. **Geografia**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 169–195, 2007. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6579>. Acesso em: 31 ago. 2025.

ROSA, Odelfa. Os caminhos da alfabetização cartográfica. **Revista Espaço e Geografia**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 119-147, 2010.

Disponível em: <http://observatoriodageografia.uepg.br/files/original/946c588914ed229d1ef8ecfd086ea8d1148df429.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2025.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ALAGOAS: A VISÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA- CAMPO DO PIBID GEOGRAFIA

Matheus Silva dos Santos
Laurenir Gonçalves Santos
João Paulo Costa Franco Muniz
Jacqueline Praxedes de Almeida

Introdução

Nas últimas décadas, a formação continuada de professores passou a ocupar um lugar central no debate educacional brasileiro. Mais do que uma exigência legal, ela tem sido apresentada como condição necessária para a melhoria da qualidade do ensino e para o enfrentamento dos desafios que atravessam a escola pública contemporânea. Em um cenário marcado por transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas, espera-se que o professor esteja em constante processo de atualização, o que desloca a formação para além do momento inicial da licenciatura.

No plano normativo, esse movimento é acompanhado por uma série de dispositivos legais que reconhecem a formação continuada como direito dos profissionais da educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da Lei nº 11.738/2008, que assegura tempo destinado às atividades extraclasse. No entanto, embora haja avanços no campo legal, a materialização dessas políticas no cotidiano escolar nem sempre ocorre de forma consistente. Em muitos casos, as ações formativas assumem caráter pontual, desarticulado das necessidades reais dos docentes e das especificidades de cada contexto escolar.

É nesse intervalo entre o que está previsto nas políticas e o que se efetiva na prática que se insere o presente estudo. Ao considerar a formação continuada em serviço não apenas como política, mas como experiência vivida pelos professores, torna-se possível problematizar seus sentidos, limites e possibilidades no interior das escolas públicas.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo compreender a visão dos professores de uma das escolas da rede pública estadual de ensino de Alagoas acerca da formação continuada em serviço. A escolha do campo de pesquisa não é aleatória: trata-se de uma unidade escolar integrada às dinâmicas da rede estadual e que atua, simultaneamente, como escola-campo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus* Maceió. Tal interface permite observar, de forma privilegiada, os desdobramentos das políticas formativas no cotidiano escolar.

Ao articular a discussão teórica sobre a formação continuada no Brasil com a análise de uma realidade específica, o estudo busca evidenciar as tensões entre discurso e prática, bem como compreender a percepção dos docentes sobre tais políticas. Assim, a pesquisa propõe-se a contribuir para o debate sobre a formação docente, destacando a importância de considerar as vozes e as experiências dos sujeitos que, cotidianamente, protagonizam o processo educativo.

1 Considerações Sobre a Formação Continuada Docente no Brasil

A formação continuada de professores consolidou-se como uma necessidade permanente nas políticas educacionais brasileiras, surgindo como resposta às constantes transformações sociais e às novas demandas da escola pública. Ela surge como uma resposta às mudanças constantes na sociedade e às novas demandas da escola pública. Ao longo das últimas décadas, a ideia de que o professor precisa seguir aprendendo ao longo da carreira deixou de ser apenas uma recomendação e passou a fazer parte da legislação educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi um marco nesse processo. O art. 67 determina que os sistemas de ensino devem garantir a valorização dos profissionais da educação, assegurando, dentre outros direitos, condições para o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação, inclusive com períodos de licença remunerada destinados a esse fim (Brasil, 1996).

Posteriormente, a Lei N.º 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, reforçou esse direito ao assegurar, em seu art. 2º, que um terço da jornada de trabalho do professor fosse reservado a atividades extraclasse, como estudos, planejamento e formação (Brasil, 2008).

Mesmo com esses avanços legais, a história da formação continuada no Brasil é marcada por idas e vindas. Em muitas redes de ensino, as ações formativas acontecem de maneira isolada, sem continuidade e sem conexão com o cotidiano da escola. Muitas vezes, os cursos e oficinas propostos têm um caráter meramente técnico, com foco em métodos ou conteúdos, deixando de lado a reflexão sobre a prática docente e sobre a realidade social na qual o professor atua (Imbernón, 2010). Isso mostra que a formação continuada é tratada, em muitos casos, mais como uma exigência formal do que como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

A própria LDB, embora reconheça a importância da formação continuada, é bastante genérica quanto à sua execução. Ela delega aos sistemas de ensino a responsabilidade de promover essa formação, o que acaba gerando desigualdades, já que nem todos os estados e municípios possuem estrutura ou políticas permanentes para isso. Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) evidenciam que essa descentralização, sem diretrizes nacionais suficientemente claras, produziu historicamente uma fragmentação das ações formativas entre as redes, comprometendo a continuidade e a coerência das políticas voltadas ao desenvolvimento profissional docente.

Para mitigar esse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) procurou, ao longo dos anos, definir diretrizes mais claras por meio de diferentes resoluções.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, propôs, pela primeira vez, a articulação entre formação inicial e continuada, valorizando o saber docente construído no cotidiano escolar (Brasil, 2002). O documento propõe que a formação inicial e a continuada estejam articuladas, valorizando a experiência e o saber docente construído no cotidiano escolar (Brasil, 2002).

Em seguida, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, deu um passo importante ao considerar a formação continuada como parte do desenvolvimento profissional, defendendo que ela seja planejada de modo articulado às políticas públicas e às necessidades reais das escolas (Brasil, 2015).

Em 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro, que redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Diferentemente das resoluções anteriores, esse documento reorganizou a abordagem sobre a formação continuada, dedicando o Capítulo II ao tema e apresentando princípios gerais que orientam o desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira (Brasil, 2020). Entretanto, a ausência de mecanismos mais específicos de implementação e acompanhamento da formação continuada nos sistemas de ensino é uma crítica recorrente na literatura educacional brasileira. Autores como Gatti e Barreto (2009) já alertavam, antes mesmo das reformulações normativas dos anos seguintes, que a indefinição quanto à responsabilidade dos entes federativos na garantia da formação docente tende a enfraquecer o compromisso do Estado com políticas estruturadas e contínuas. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2020, embora represente um avanço ao sistematizar princípios orientadores do desenvolvimento profissional ao longo

da carreira, não escapa a esse limite histórico: apresentar diretrizes gerais sem detalhar formas concretas de oferta, acompanhamento e financiamento, mantém em aberto questões fundamentais para a efetivação da formação continuada nas redes públicas de ensino.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, propõe uma visão mais integrada entre formação inicial e continuada. O novo texto reconhece a importância de atualizar a prática docente frente às transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que marcam a contemporaneidade (Brasil, 2024). Apesar disso, ainda persiste o desafio de transformar as orientações legais em políticas concretas, capazes de alcançar os professores nas escolas e dialogar com as realidades locais.

Dessa forma, a formação continuada deve ser compreendida como um processo coletivo, crítico e permanente, que permita ao professor ressignificar sua prática e fortalecer sua identidade profissional, para além de uma obrigação legal.

2 A formação Continuada na Rede Estadual de Ensino de Alagoas

No contexto da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, a formação continuada tem sido amplamente divulgada pelo governo como eixo estruturante da valorização docente e da melhoria da qualidade do ensino. A política estadual constrói uma narrativa institucional de compromisso com o desenvolvimento profissional. No entanto, entre o discurso oficial e a materialidade das escolas, evidencia-se um hiato que expõe os limites e as contradições da atuação governamental.

Embora o governo estadual enfatize a criação de dispositivos como o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) — resguardado pela Lei nº 11.738/2008, que institui a reserva de, no mínimo, um terço da jornada para atividades extraclasse (Brasil, 2008) — e a implementação da função de Articulador de Ensino, tais medidas revelam-se insuficientes quando desacompanhadas de condições estruturais adequadas. A garantia legal do tempo formativo, por si só, não assegura sua qualidade. Como adverte

Libâneo (2004), mecanismos organizacionais podem ser esvaziados quando subordinados a uma lógica burocrática e gerencial. Na prática, o que deveria ser espaço de estudo e reflexão coletiva frequentemente se converte em momento de repasse de informes, monitoramento de indicadores e cobrança de resultados (Oliveira, 2004).

O discurso oficial também apresenta a função do Articulador de Ensino como avanço institucional. Em tese, tal função poderia fortalecer o diálogo pedagógico e reconhecer os saberes experienciais docentes, conforme defende Tardif (2002). Contudo, quando esse profissional atua majoritariamente como executor de orientações centralizadas, a proposta perde seu caráter formativo e assume contornos de supervisão indireta. Essa dinâmica revela uma contradição estrutural: anuncia-se autonomia, mas mantêm-se práticas decisórias verticalizadas, como alertava Paro (2000).

Além disso, a ampliação da oferta de cursos e parcerias acadêmicas, embora quantitativamente significativa, não implica, necessariamente, transformação qualitativa. Muitas formações permanecem ancoradas na racionalidade técnica criticada por Imbernón (2010), ao tratar o professor como receptor de orientações padronizadas. Ao ignorar as demandas concretas das unidades escolares, tais iniciativas reforçam o distanciamento entre teoria e prática Nóvoa (2009).

Outro aspecto que evidencia a fragilidade da política é a precarização dos vínculos laborais. A manutenção de altos índices de contratos temporários, em detrimento da realização sistemática de concursos públicos, compromete a continuidade das ações formativas. Dados do Censo Escolar e análises sobre o trabalho docente no Brasil demonstram que a expansão da contratação temporária tem produzido instabilidade profissional e dificultado a consolidação de projetos pedagógicos de longo prazo (Brasil, 2023). Nessa perspectiva, Oliveira (2004) demonstra que a intensificação e a flexibilização do trabalho docente são marcas das reformas educacionais contemporâneas. Nesse contexto, a formação continuada pode se transformar em estratégia

compensatória, deslocando para o professor a responsabilidade por superar problemas estruturais.

Há, portanto, uma incongruência entre o discurso governamental de valorização e as condições concretas oferecidas à categoria. Como argumenta Frigotto (2001), políticas educacionais orientadas por uma lógica gerencial tendem a priorizar indicadores e metas, convertendo a formação em instrumento de responsabilização indireta do docente.

Desse modo, a atuação governamental na condução da formação continuada revela-se marcada por ambiguidades: anuncia-se autonomia, mas pratica-se centralização; proclama-se valorização, mas mantêm-se vínculos precários; amplia-se a oferta de cursos, mas não se enfrentam os entraves estruturais. Sem investimento consistente, estabilidade funcional, infraestrutura adequada e real participação docente, a política tende a permanecer no plano discursivo.

3 Caminhos da Pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, tendo como objetivo compreender a visão dos(as) professores(as) de uma das escolas-campo do PIBID Geografia, pertencente à rede pública estadual de ensino de Alagoas, acerca da formação continuada em serviço.

A investigação foi desenvolvida no referido ambiente escolar, dada sua relevância para a compreensão de como se processa a formação continuada sob a ótica dos docentes inquiridos e como esta se insere nas políticas educacionais da rede estadual. A escolha desse espaço justifica-se pela possibilidade de analisar, de forma privilegiada, como as ações formativas se concretizam no cotidiano escolar e como são percebidas pelos sujeitos que vivenciam essas práticas.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário composto por 16 questões — entre objetivas e subjetivas —, com o intuito de captar tanto informações factuais quanto percepções, opiniões e

experiências dos docentes em relação às formações ofertadas pela rede estadual. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”, o que favorece a padronização das respostas e garante o anonimato dos(as) participantes.

Seguindo as recomendações dos autores citados, a aplicação do questionário ocorreu por meio de formulário *on-line*, encaminhado aos(as) professores(as), estratégia adotada pela praticidade e acessibilidade, facilitando o alcance dos participantes e respeitando suas rotinas de trabalho. Os(As) participantes da pesquisa foram convidados(as) a colaborar de forma voluntária, sendo previamente informados(as) sobre os objetivos do estudo. Em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa científica, foram assegurados o sigilo e a confidencialidade dos dados fornecidos.

Após a coleta, os dados foram organizados e analisados em diálogo com o referencial teórico adotado. Essa abordagem permitiu estabelecer relações entre o que preconizam as políticas de formação continuada e sua efetiva materialização no contexto da prática escolar. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou uma aproximação sensível com a realidade pesquisada, contribuindo para uma análise crítica das políticas de formação na rede pública estadual de Alagoas, a partir da perspectiva dos sujeitos que protagonizam o processo educativo.

3.1 Perfil dos docentes participantes

A pesquisa contou com a participação de sete docentes vinculados a distintas áreas do conhecimento e com trajetórias profissionais variadas. Entre os colaboradores, cinco são servidores efetivos da rede estadual de ensino e dois possuem vínculo temporário, o que possibilita o contraste de percepções oriundas de diferentes condições e experiências de trabalho.

No que se refere à formação acadêmica, os participantes possuíam formação superior em suas respectivas áreas de atuação, contemplando diferentes licenciaturas presentes na educação básica. Além da formação inicial, todos os sete docentes informaram, no momento da pesquisa, possuir cursos de pós-graduação, evidenciando a busca pela qualificação profissional e pelo aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Sendo três docentes com mestrado e quatro com especialização. Esse aspecto demonstra um corpo docente que mantém relação contínua com processos de formação continuada, elemento importante para a compreensão das percepções apresentadas ao longo desta pesquisa.

Quanto às etapas de ensino, os docentes encontram-se distribuídos entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Observou-se que alguns professores atuam concomitantemente em ambas as etapas — uma realidade comum na rede estadual —, o que amplia a diversidade das experiências relatadas. Essa pluralidade de contextos permite uma análise abrangente acerca da formação continuada, considerando as especificidades e as demandas pedagógicas próprias de cada segmento.

A caracterização dos participantes é essencial para compreender o contexto profissional em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, fornecendo subsídios interpretativos fundamentais para a análise das políticas e das práticas de formação continuada em serviço desenvolvidas na rede pública estadual de ensino de Alagoas.

3.2 A formação continuada em serviço na rede pública de ensino da Alagoas: a visão dos professores.

Para compreender como a formação continuada é vivenciada no cotidiano escolar, foram coletadas as percepções de sete professores por meio de questionário estruturado, aplicado entre abril e maio de 2026. Considerando que a instituição possui um quadro de aproximadamente 56 docentes, a amostra representa

cerca de 12,5% do total. Conforme apontam Moreira e Caleffe (2006, p. 123), “não há nenhuma regra fixa sobre o tamanho da amostra”, sendo o recorte deste estudo compatível com os objetivos da pesquisa qualitativa, que busca apreender os significados e as experiências que os sujeitos atribuem ao fenômeno investigado.

Um primeiro dado relevante diz respeito à avaliação sobre a adequação teórica das formações oferecidas pela SEDUC. A maioria dos respondentes considerou que as ações atenderam apenas parcialmente às suas necessidades. Esse padrão é revelador: não se trata de uma rejeição integral, mas de um reconhecimento ambíguo — há algo de útil, porém insuficiente. Como pontua Imbernón (2010), formações que não partem das demandas reais dos docentes tendem a produzir impactos limitados, pois desconsideram o saber experiencial já consolidado na prática cotidiana.

Quando questionados se as formações resultaram em mudanças concretas na prática pedagógica, as respostas dividiram-se entre “sim” e “parcialmente”. Entre os que responderam positivamente, há relatos de transformações, como o de um docente que afirmou que as formações “proporcionaram novos saberes e fazeres, principalmente em relação às metodologias ativas”. Outro participante, embora reconheça ter participado de todas as edições, destacou que elas o motivam “a buscar melhorias profissionais”, sugerindo um efeito mais motivacional do que diretamente transformador. Em contrapartida, houve quem apontasse que as formações trazem “muitos problemas no tempo integral”, sinalizando que as condições estruturais de trabalho interferem na capacidade de aproveitamento das ações formativas — uma tensão que Oliveira (2004) identifica como marca das reformas educacionais contemporâneas, nas quais a intensificação do trabalho docente compromete o desenvolvimento profissional.

A questão do tempo revela-se um nó crítico. Ao serem indagados sobre a suficiência da Hora Atividade e do HTPC para estudar e aplicar os conteúdos formativos, a maioria respondeu que “parcialmente”. O acúmulo de tarefas foi apontado como obstáculo

recorrente, seguido pela baixa atratividade das formações e pela ausência de especificidade por área de conhecimento. Além disso, barreiras extraescolares, como a “falta de incentivo da rede” e as “assistências familiares”, foram mencionadas como entraves que extrapolam o ambiente de trabalho. Esse dado dialoga diretamente com Tardif (2002) e Nóvoa (1992) sobre a necessidade de conceber a formação de forma articulada às condições reais. Quando o tempo de estudo é disputado por demandas burocráticas, a formação perde seu caráter.

Outro aspecto analisado foi a pertinência das formações para o enfrentamento de desafios contemporâneos da escola, como inclusão, racismo, misoginia e violência. As respostas indicam que a maioria dos professores avalia essa contribuição como parcial. Um(a) professor(a) que apresenta maior tempo de exercício na carreira assinalou que: “Precisamos de mais formações voltadas às temáticas”, enquanto outro(a) docente, com menos experiência, acrescentou que as formações “são feitas de maneira superficial” sobre esses temas. Um(a) professor(a) foi mais crítico, apontando que as formações são “curtas” e “resumidas”, o que compromete o aprofundamento necessário para lidar com questões tão complexas. Apenas um(a) professor(a) respondeu afirmativamente nessa questão, sinalizando que os conflitos em sala de aula foram abordados de forma que lhe permitiu agir com mais segurança.

Esse cenário confirma o que a literatura especializada tem sistematicamente apontado: a formação continuada, quando desvinculada das demandas concretas da escola e estruturada de maneira pontual e superficial, não consegue preparar os professores para responder às complexidades do cotidiano escolar (Gatti; Barreto, 2019). A ausência de formações específicas por área disciplinar é outro ponto sensível: um(a) professor(a) com vínculo temporário foi o(a) único(a) a marcar explicitamente a ausência de formações específicas na sua área de formação inicial como desafio, o que indica que o problema da generalização curricular das formações não é percebido de forma homogênea, mas afeta de

modo mais agudo aqueles cujas disciplinas têm menor visibilidade nas políticas formativas.

No que se refere à atuação da articuladora de ensino, a maioria dos respondentes avaliou positivamente sua contribuição para o fortalecimento da formação continuada na escola. As justificativas revelam aspectos interessantes: um(a) docente destacou que ela “é a mediadora e o seu papel vai além de ser uma facilitadora das formações. Ela também ouve os anseios e dificuldades dos docentes”; outro registrou que ela “motiva e tem feito formações bem objetivas e dinâmicas”; e um(a) terceiro(a) sintetizou que “a articuladora facilita bastante” o processo de fortalecimento da formação continuada na escola. Apenas um(a) professor(a) respondeu “parcialmente”, indicando que ela “precisa se inteirar mais”, sem detalhar em que sentido. Essa percepção positiva da atuação da articuladora, em contraste com as críticas direcionadas às formações da SEDUC, sugere que a mediação local, quando exercida com sensibilidade pedagógica e escuta ativa, pode atenuar, em parte, os limites das políticas formativas centralizadas. Esse dado se alinha à perspectiva de Tardif (2002), para quem o reconhecimento dos saberes experienciais dos professores é condição para qualquer processo formativo ganhar sentido.

A avaliação geral das formações oferecidas pela SEDUC/escola também se mostrou heterogênea. Entre os sete docentes participantes, um(a) avaliou as formações como “muito boas”, dois(uas) como “boas”, três como “regulares” e um(a) como “ruim”. Essa distribuição evidencia que, embora parte dos professores reconheça aspectos positivos nas ações formativas, predomina uma percepção intermediária, indicando que as formações atendem apenas parcialmente às expectativas e necessidades do corpo docente.

Por fim, as sugestões apresentadas pelos professores apontam para caminhos concretos de melhoria: maior conexão dos temas com “as necessidades reais da escola”; formações mais “aplicadas em sala”; inclusão de “formações no formato EaD com períodos mais duradouros, como cursos de especialização ou

aperfeiçoamento”; e a solicitação de “formações mais voltadas à inclusão”. Essas demandas, construídas a partir da experiência vivida, revelam que os professores não são passivos diante das políticas formativas: eles têm clareza sobre o que precisam e sobre o que as formações, na forma como têm sido ofertadas, ainda não conseguem entregar.

Em síntese, os dados coletados evidenciam uma formação continuada percebida como parcialmente relevante, atravessada por limitações estruturais — sobretudo a falta de tempo e o acúmulo de trabalho —, pouco específica em termos disciplinares e temáticos, e que não dialoga suficientemente com os desafios reais enfrentados nas salas de aula. Ao mesmo tempo, a atuação da articuladora escolar aparece como um elemento positivo, capaz de humanizar e aproximar o processo formativo da realidade docente. Esses resultados confirmam o que a fundamentação teórica deste trabalho já sinalizava: sem condições adequadas de trabalho, sem escuta às necessidades dos professores e sem articulação entre as políticas centrais e as especificidades locais, a formação continuada pode permanecer como discurso, sem se traduzir em prática pedagógica transformadora.

Os resultados evidenciam que os desafios da formação continuada não estão relacionados apenas à oferta de atividades formativas, mas também à forma como essas ações dialogam com as necessidades concretas dos docentes. A percepção de parte dos professores de que as formações são excessivamente gerais, pouco aprofundadas ou distantes das especificidades disciplinares reforça a necessidade de políticas que considerem a diversidade das áreas do conhecimento e dos contextos escolares.

Da mesma forma, as recorrentes menções à falta de tempo e ao acúmulo de trabalho demonstram que a efetividade da formação continuada está diretamente condicionada às condições de exercício da docência. Quando os momentos destinados ao estudo e à reflexão são disputados por múltiplas demandas institucionais, as possibilidades de apropriação e aplicação dos conhecimentos adquiridos tornam-se limitadas.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de maior articulação entre os conteúdos trabalhados nas formações e os desafios vivenciados no cotidiano escolar. As demandas por discussões mais aprofundadas sobre inclusão, diversidade e conflitos escolares indicam que os professores buscam processos formativos que ofereçam subsídios concretos para sua prática pedagógica.

Nesse sentido, os dados analisados permitem concluir que a formação continuada tende a produzir resultados mais significativos quando construída a partir da escuta dos docentes, das especificidades das áreas de ensino e das realidades locais. Mais do que ampliar a oferta de cursos, torna-se necessário fortalecer processos formativos que estejam efetivamente vinculados às demandas da escola e às condições concretas de trabalho dos professores.

4 Considerações Finais

A formação continuada tem sido apresentada pelas políticas educacionais como um eixo fundamental para a valorização docente e para a elevação da qualidade do ensino. No entanto, os resultados desta pesquisa evidenciam que ainda persistem desafios significativos para que essas políticas se concretizem efetivamente no cotidiano escolar. Embora os docentes reconheçam a importância das formações ofertadas pela rede estadual, ressaltam limitações críticas relacionadas à escassez de tempo, à sobrecarga de trabalho e à necessidade de maior convergência entre os conteúdos abordados e as demandas reais das unidades escolares.

Nesse contexto, observa-se que a efetividade da formação continuada transcende a simples oferta de cursos e atividades; ela depende de condições que favoreçam a participação efetiva do professor, o diálogo contínuo com a prática pedagógica e o reconhecimento das especificidades de cada área do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento

profissional, capaz de fortalecer a práxis docente quando articulada, de fato, às necessidades concretas dos professores e às particularidades da realidade escolar. Mais do que uma exigência formal, a formação requer um modelo que coloque o docente como protagonista, legitimando seus saberes e garantindo-lhe o tempo e a estrutura necessários para transformar o conhecimento em prática transformadora na sala de aula.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 out. 2020.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resultados e resumos técnicos. Brasília: Inep, 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 18 de junho de 2024. Estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Penso, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

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

POSFÁCIO

Chegar às últimas páginas deste livro é, sobretudo, deparar-se com a vitalidade pulsante do chão da escola. Se o prefácio nos convida a adentrar as portas desta construção coletiva, mapeando seus múltiplos cômodos e temáticas, este posfácio lança o olhar para o horizonte que se descortina a partir dela. PIBID Geografia: Articulações Teórico-Práticas em Interface Universidade-Escola transcende um registro de atividades concluídas, trata-se de um manifesto sobre a urgência, a beleza e a complexidade de ensinar Geografia no Brasil contemporâneo.

A dicotomia histórica que tantas vezes afasta o saber acadêmico da realidade vibrante e desafiadora da Educação Básica encontra, nas páginas deste livro, uma resposta contundente e madura. O que os organizadores, a coordenação de área, os supervisores e os pibidianos nos entregam é a materialização da indissociabilidade entre teoria e prática. A Geografia Escolar aqui não se apresenta como um rol de conceitos áridos que nos afasta da realidade, nesta obra a ciência geográfica é tratada como uma lente viva e crítica, perfeitamente ajustada para a leitura do mundo, do espaço geográfico, do território, da paisagem e do lugar.

De forma refinada e objetiva, os autores demonstram uma ousadia metodológica (e necessária!) ao enfrentar os dilemas do nosso tempo. Longe de rejeitar as transformações da cultura digital ou recuar diante das complexidades do século XXI, a obra propõe uma incorporação crítica e inventiva desses elementos. Vemos isso na apropriação inteligente das tecnologias, seja refletindo sobre o impacto das políticas restritivas de uso de celulares, seja ressignificando simuladores urbanos e jogos eletrônicos como potentes recursos didáticos. Simultaneamente, a obra mergulha nas raízes das contradições socioespaciais, convocando o desenvolvimento do pensamento crítico frente à desinformação,

repensando o consumo por meio de uma educação ambiental incisiva e estruturando saberes com o apoio de metodologias ativas que colocam o estudante como protagonista do próprio saber.

Cumprir destacar a relevância deste trabalho para o estado de Alagoas e sua ampla ressonância para o Brasil. Ao investigar problemas urbanos locais, como os crônicos alagamentos e o ordenamento territorial em Maceió, ou ao promover a escuta sensível das paisagens sonoras e a vivência do lugar no cotidiano dos estudantes, o livro transforma o espaço vivido alagoano em um autêntico laboratório de cidadania. As contradições espaciais de nosso estado refletem as profundas desigualdades estruturais de todo o país. Portanto, quando os futuros licenciados da Ufal propõem soluções pedagógicas para a sua realidade imediata, eles estão, na verdade, construindo referenciais metodológicos e epistemológicos que dialogam diretamente com os anseios da educação geográfica em escala nacional.

A reflexão sobre a formação continuada, tão bem tecida no decorrer desta coletânea, reafirma que a docência é um ofício de reinvenção permanente. O PIBID prova aqui a sua força inestimável como política pública. Ele não apenas insere o futuro professor na escola, mas o convoca a ser um agente de pesquisa e intervenção, capaz de planejar e sistematizar conhecimentos de altíssimo nível.

Aos organizadores, Alda Lisboa de Matos Silva, Jacqueline Praxedes de Almeida, João Paulo Costa Franco Muniz e Juliana Farias de Araújo, registro meus cumprimentos pela condução lapidar desta obra. A orquestração de uma multiplicidade tão rica de vozes, sem perder a coesão teórica e o compromisso ético-político com a educação pública, é um mérito que merece ser celebrado.

Espera-se que esta obra não repouse inerte nas estantes, mas que circule pelas salas de professores, pelas bibliotecas e pelas mãos daqueles que constroem a educação diariamente. Faço votos que as experiências aqui partilhadas inspirem novas rotas metodológicas, novas leituras do espaço e, acima de tudo, a

convicção de que ensinar Geografia é, em sua essência, ensinar a ler o mundo para poder transformá-lo.

Kinsey Pinto

Professor do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDema) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).
Maceió, Inverno de 2026.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Alda Lisboa de Matos Silva (org.) – Licenciada em Geografia e especialista em Gestão e Educação Ambiental pela Faculdade José Augusto Vieira (FJAV). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL) e da Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo (SEMED/R. Largo). Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Ana Luisa Ambrosio de Castro Silva – Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Beatriz Marta Da Silva – Formada em nível médio (Normal Médio) e Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Carlos Augusto Rocha da Silva - Bacharel e licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclos 2024-2025 e 2025-2026.

Elthon Khaun Rodrigues Correia - Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Esther Silva Batista – Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Evillyn Priscilla da Silva dos Santos - Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclos 2022-2024 e 2024-2026.

Franciele Gomes da Silva - Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Gabriel Severiano dos Santos - Técnico em Eletrotécnica pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Geovane Lira da Silva - Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Girlene da Silva Santos - Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Iroack Oliveira Costa - Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclos 2022-2024 e 2024-2026.

Jacqueline Praxedes de Almeida (org.) - Doutora e Mestra em Educação pela Universidade de Évora. Professora Associada do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de

Alagoas (UFAL). Coordenadora do Laboratório de Ensino de Geografia (LEG) e do Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia, Formação e Prática Docente (ENGFOFOP). Foi Coordenadora do PIBID Interdisciplinar (Geografia, Pedagogia e Letras-Libras) no período de 2016-2018. Foi Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica (PRP) no ciclo 2022-2024. Coordenadora do Subprojeto Geografia do PIBID nos ciclos: 2018-2020, 2020-2022 e 2024-2026.

João Lucas Rodrigues da Silva - Técnico em Eletrotécnica pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclos 2022-2024 e 2024-2026.

João Paulo Costa Franco Muniz (org.) - Licenciado em Geografia e Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor de Geografia da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL) e da Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo (SEMED/R. Largo). Supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAL), ciclo 2024-2026.

Juliana Farias de Araújo (org.) - Licenciada em Geografia, Especialista em Ensino de Geografia, Mestra e doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL). Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFAL, ciclo 2024-2026.

Kézia de Araújo Ribeiro - Licenciada em Geografia e mestranda pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclos 2022-2024 e 2024-2026.

Laurenir Gonçalves Santos - Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Luana de Souza da Mata - Técnica em Edificações pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Manuele Beatriz da Silva - Técnica em Logística pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclos 2022-2024 e 2024-2026.

Maria Kamila Bonfim Pinto - Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Voluntária do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), ciclo 2025-2026. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Maria Vitória Andrade Lino - Técnica em Química pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Marta Cristina Tertuliano da Silva - Técnica em Enfermagem pela Escola Técnica de Saúde Santa Bárbara. Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Matheus Silva dos Santos - Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclos 2022-2024 e 2024-2026.

Mônica Cristina Gonçalves Correia - Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Pedro Henrique Gomes da Silva – Licenciado e mestrando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclos 2022-2024 e 2024-2026.

Sebastião da Silva - Técnico em Recursos Humanos pela Escola Estadual Joaquim Diegues. Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2024-2026.

Wellington José da Silva - Técnico em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclos 2022-2024 e 2024-2026.

A presente coletânea é a quarta obra do PIBID Geografia da Universidade Federal de Alagoas, Campus Maceió. A obra é fruto de uma construção coletiva que materializa ações, investigações, aprendizagens, descobertas e experiências desenvolvidas ao longo do ciclo 2024-2026.

