

Metodologias Ativas na construção do saber geográfico a partir da experiência em estágio supervisionado

Metodologías Activas en la construcción del Saber Geográfico a partir de la experiencia de prácticas supervisadas

Samara Luiza Barbosa¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar as percepções e aprendizagens construídas durante o campo de estágio supervisionado, refletindo sobre a importância da prática pedagógica na formação docente e sobre o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, foi desenvolvida junto a uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, durante a regência de uma aula sobre o processo de urbanização na América Latina. A experiência evidenciou que a adoção de metodologias ativas, aliadas à valorização do espaço vivido dos alunos, favorece a construção significativa do conhecimento geográfico, estimulando o pensamento crítico e o engajamento discente. Verificou-se, ainda, o papel essencial do professor como mediador, capaz de relacionar o conteúdo escolar às vivências cotidianas, ampliando a compreensão sobre o espaço urbano e suas contradições. Conclui-se que o estágio supervisionado constitui um espaço formativo indispensável, no qual teoria e prática se entrelaçam, promovendo uma formação docente mais reflexiva, sensível e comprometida com a realidade social dos estudantes.

Palavras-chave: Formação docente; Metodologias ativas; Ensino de Geografia; Espaço vivido; Estágio supervisionado.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar las percepciones y aprendizajes construidos durante el campo de prácticas supervisadas, reflexionando sobre la importancia de la práctica pedagógica en la formación docente y sobre el uso de metodologías activas en la enseñanza de Geografía. La investigación, de enfoque cualitativo y carácter descriptivo, se desarrolló con una clase del octavo año de la Educación Básica, durante la regencia de una lección sobre el proceso de urbanización en América Latina. La experiencia demostró que la adopción de metodologías activas, junto con la valorización del espacio vivido de los estudiantes, favorece la construcción significativa del conocimiento geográfico, estimulando el pensamiento crítico y la participación en el aula. Asimismo, se destacó el papel esencial del profesor como mediador, capaz de relacionar el contenido escolar con las experiencias cotidianas, ampliando la comprensión del espacio urbano y sus contradicciones. Se concluye que las prácticas supervisadas constituyen un espacio formativo indispensable, en el cual teoría y práctica se entrelazan, promoviendo una formación docente más reflexiva, sensible y comprometida con la realidad social de los alumnos.

Palabras clave: Formación docente; Metodologías activas; Enseñanza de Geografía; Espacio vivido; Prácticas supervisadas.

¹ Universidade Federal de Viçosa (UFV). samara.barbosa@ufv.br

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado constitui um componente essencial na formação de professores, por permitir a articulação entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada no ambiente escolar. No campo da Geografia, essa experiência assume importância singular, uma vez que o ensino dessa disciplina exige a compreensão crítica das relações entre sociedade e espaço, bem como a capacidade de promover aprendizagens significativas que aproximem o conteúdo escolar da realidade cotidiana dos alunos. Assim, a vivência no estágio possibilita não apenas a observação das práticas pedagógicas, mas também uma reflexão sobre os desafios e potencialidades do processo educativo.

A prática docente realizada junto à turma do 8º ano do Ensino Fundamental II teve como foco o estudo do processo de urbanização na América Latina, abordando seus principais impactos e transformações no espaço urbano. O planejamento e a execução da regência foram orientados pelo uso de metodologias ativas, com o objetivo de estimular a participação e a autonomia dos estudantes. A utilização de recursos visuais, como desenhos e fotografias, possibilitou uma maior interação, favorecendo o desenvolvimento da percepção espacial e a compreensão dos fenômenos geográficos analisados.

A observação sistemática do ambiente escolar evidenciou aspectos que extrapolam o campo didático, revelando desigualdades estruturais e simbólicas que atravessam o cotidiano educacional. A segmentação das turmas por rendimento escolar pode ser também associada à origem socioeconômica dos estudantes, demonstrando como o espaço escolar reflete as contradições do território urbano, reproduzindo dinâmicas de exclusão e de invisibilidade.

Tais fatores impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, especialmente entre alunos provenientes de contextos de vulnerabilidade social.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as percepções pedagógicas construídas a partir da experiência de regência no estágio supervisionado de Geografia, considerando o papel do professor como mediador do conhecimento, a relevância do espaço vivido na formação dos alunos e as implicações do ambiente escolar como espaço de medo e invisibilidade.

A proposta fundamenta-se em referenciais teóricos que discutem o uso de metodologias ativas, a mediação docente e a dimensão socioespacial da educação, buscando contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, participativas e contextualizadas.

2 ENSINO DE GEOGRAFIA E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

O ensino de Geografia na educação básica requer metodologias que superem a mera

transmissão de conteúdos e promovam o protagonismo do estudante na construção do conhecimento. Nesse contexto, as metodologias ativas vêm se consolidando como alternativas eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

De acordo com Moran (2018), tais metodologias colocam o aluno no centro do processo educativo, estimulando-o a investigar, problematizar e propor soluções para situações reais. No ensino de Geografia, essa abordagem potencializa a compreensão do espaço como construção social e dinâmica, permitindo ao discente compreender-se como parte integrante dos fenômenos estudados.

O uso de metodologias ativas, como o estudo de caso, o uso de mapas mentais e a aprendizagem baseada em projetos e trabalhos de campo, favorecem a articulação entre o saber escolar e o espaço vivido pelos alunos. Conforme afirma Callai (2013), a Geografia escolar deve partir da realidade próxima do estudante, permitindo que o espaço cotidiano, como a rua, o bairro e a cidade, se tornem pontos de partida para a leitura crítica do mundo. Essa relação entre o conhecimento formal e as experiências empíricas contribuem para o desenvolvimento de competências socioespaciais, além de fortalecer a identidade territorial e o sentimento de pertencimento.

Inspiradas pelas ideias de Rosângela Doin de Almeida e Elza Yasuko Passini (2002), as metodologias ativas emergem como um caminho potente para tornar o aprendizado mais tangível. Essas autoras defendem que o conhecimento geográfico não nasce da memorização de mapas já prontos, mas sim de uma ação concreta do aluno sobre o espaço vivido em relação ao conteúdo apreendido. Ao representar, explorar e questionar o mundo ao seu redor, o estudante constrói sentidos e desenvolve sua função simbólica, habilidade essencial para compreender o território, as relações sociais e os conflitos que o atravessam.

Mais do que técnica, as metodologias ativas configuram-se como uma postura pedagógica que reconhece o aluno como sujeito de sua trajetória. Elas permitem que cada indivíduo se veja como um pesquisador da própria realidade. Nesse processo, o professor deixa de ser mero transmissor de saberes e torna-se um mediador do conhecimento. Tal perspectiva dialoga com Paulo Freire (1968), ao incitar outros meios de aprendizagem para além de uma educação bancária.

Diversas pesquisas vêm explorando o uso dessas metodologias no ensino de Geografia. No Instituto Federal Goiano, Costa, Lima e Felicio (2021) aplicaram a aprendizagem baseada na investigação com alunos do Ensino Médio, propondo desafios relacionados à industrialização global. Os resultados mostraram que “os estudantes se envolveram ativamente na construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico e argumentação” (Costa, Lima e Felício, 2021, p. 5).

Na Universidade Estadual de Feira de Santana, Santos e Silva (2023) analisaram práticas como sala de aula invertida e projetos interdisciplinares em escolas públicas da Bahia. Os autores

destacaram que “as metodologias ativas contribuíram para tornar as aulas mais dinâmicas, promovendo o protagonismo estudantil e fortalecendo o papel social da Geografia” (Santos, Silva, 2023, p. 12).

Essas experiências evidenciam que as metodologias ativas não apenas favorecem o aprendizado, mas também promovem inclusão e aproximação entre aluno e professor. Como afirmam Almeida e Passini (2002, p. 13), “a representação do espaço através de mapas permite ao aluno atingir uma nova organização estrutural de sua atividade prática e da concepção do espaço”. Ao participar da construção do conhecimento, o aluno desenvolve competências cognitivas e afetivas que o tornam sujeito ativo de sua trajetória educacional.

Segundo Lopes (2007, p. 111), “Jogos e outras atividades lúdicas como recursos de ensino podem influenciar de maneira positiva os cinco fenômenos da aprendizagem: cognição, socialização, afeição, motivação e criatividade”. Assim, o objetivo da aplicação desse meio de ensino é propor um conteúdo recreativo.

Nesse processo, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, responsável por orientar, problematizar e criar condições para que o aluno construa suas próprias interpretações do espaço. Vygotsky (1991) destaca que a aprendizagem é um processo social e interativo, no qual o educador atua como mediador entre o conhecimento científico e o saber cotidiano. Essa mediação é essencial para que o aluno desenvolva autonomia intelectual, senso crítico e capacidade de análise do espaço geográfico. Pimenta (2012) complementa essa visão ao afirmar que o estágio e a prática docente devem ser compreendidos como espaços de reflexão sobre essa mediação, fortalecendo a identidade e a intencionalidade pedagógica do futuro professor.

Segundo Cavalcanti (2019), o espaço não é apenas um cenário neutro, mas um produto das relações sociais, econômicas e culturais. Quando o aluno reconhece sua própria realidade no conteúdo escolar, o aprendizado ganha sentido e profundidade, tornando-se uma forma de leitura crítica do mundo. Essa perspectiva dialoga com as concepções de Freire (1996), para quem o ato de educar deve promover consciência e emancipação, vinculando o saber à experiência concreta e à transformação social.

Por outro lado, a observação do ambiente escolar revela que, muitas vezes, a escola reproduz as desigualdades presentes no território urbano, tornando-se também um espaço de medo e invisibilidade. Essa condição manifesta-se tanto nas estruturas físicas quanto nas relações simbólicas que permeiam o cotidiano escolar.

Conforme argumenta Kowarick (2009), a cidade é marcada por dinâmicas de exclusão que produzem territórios de vulnerabilidade, e a escola, inserida nesse contexto, reflete essas

contradições. O medo, a desmotivação e o sentimento de não pertencimento entre os alunos de contextos periféricos podem ser compreendidos como expressões dessas desigualdades.

Nesse sentido, compreender a escola como espaço social e não apenas institucional é fundamental para o trabalho pedagógico. A análise do medo e da invisibilidade na vivência escolar, conforme propõe Rolnik (2017), permite identificar como o ambiente educativo reproduz, ainda que de forma sutil, a segregação e o afastamento simbólico de determinados grupos. O papel do professor, portanto, estende-se além da dimensão didática, envolvendo o compromisso ético e social de reconhecer essas realidades e intervir pedagogicamente para promover inclusão, diálogo e valorização das identidades.

Assim, o ensino de Geografia, quando orientado por metodologias ativas e por uma mediação docente reflexiva, assume um caráter emancipador. Ele possibilita que o aluno compreenda o espaço em que vive, identificando as desigualdades que o atravessam e reconheça-se como sujeito transformador da realidade. O espaço escolar, por sua vez, deve ser entendido como um microterritório onde se revelam tanto as potencialidades quanto as contradições do espaço urbano, tornando-se campo fértil para o desenvolvimento da consciência espacial e cidadã.

2.1 A Escola como Espaço de Inclusão e Exclusão

A observação do ambiente escolar permite reconhecer que a instituição funciona simultaneamente como espaço de oportunidades e também de exclusão. De um lado, a escola congrega políticas públicas voltadas à promoção da educação básica, como programas de alfabetização, projetos de incentivo à leitura, atividades culturais e ações de inclusão social. Tais iniciativas buscam criar condições favoráveis para o aprendizado, sobretudo para estudantes oriundos de contextos socioeconômicos vulneráveis, tornando o espaço escolar potencialmente mais igualitário.

Por outro lado, a análise do cotidiano revela práticas internas que reforçam desigualdades, como a segmentação de turmas por rendimento acadêmico. Essa lógica meritocrática, ao invés de reduzir disparidades, tende a aprofundá-las. Pereira de Sousa e Perinazzo Ferreira (2022, p.129) observam que “os ideais liberais atribuem o sucesso do indivíduo ao mérito próprio, esforço de cada um e quem não o alcança é porque não se esforçou o bastante”. Tal perspectiva, quando associada à ideia de igualdade de acesso, fortalece mecanismos de meritocracia que, conforme Resende e Miranda (2016), perpetuam processos de exclusão ao não reconhecerem as desigualdades como problema social a ser enfrentado.

Essa organização, frequentemente justificada como estratégia pedagógica para otimizar o ensino, acaba por separar alunos que vivenciam condições estruturais desiguais, como baixa

escolaridade familiar, vulnerabilidade econômica e menor acesso a recursos educativos. O resultado é a criação de territórios de oportunidades diferenciadas, nos quais determinados grupos recebem maior atenção e reconhecimento, enquanto outros permanecem invisibilizados ou subvalorizados.

Essa dualidade não se restringe a uma única unidade escolar, mas é observável em diferentes contextos, sobretudo em regiões urbanas marcadas pela desigualdade socioespacial. Kowarick (2009) e Rolnik (2017) destacam que a cidade brasileira apresenta fragmentação territorial e social, e a escola reflete essas dinâmicas, tornando-se um microcosmo das desigualdades estruturais.

Assim, a experiência pedagógica evidencia que o espaço escolar não é neutro: ele molda oportunidades de aprendizagem e influencia a construção de trajetórias educacionais diferenciadas, ao mesmo tempo em que reproduz padrões de exclusão simbólica. A compreensão da escola sob essa perspectiva amplia a reflexão sobre o papel do professor, que deve atuar como mediador crítico, consciente das desigualdades presentes e comprometido com práticas pedagógicas inclusivas que ofereçam oportunidades reais de aprendizado.

A mediação docente, nesse contexto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas também envolvem o reconhecimento das experiências e dificuldades individuais dos alunos, propondo estratégias que enfrentem os impactos da exclusão e da segregação interna.

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. (Moran, 2015, p.16)

Portanto, a escola configura-se como espaço paradoxal, no qual políticas públicas e estratégias pedagógicas bem-intencionadas coexistem com mecanismos de segregação e desigualdade. Reconhecer e analisar essa dinâmica é essencial para o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a equidade e a inclusão, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa.

3 CONCEPÇÃO DA PESQUISA

A metodologia adotada neste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, cuja finalidade é compreender as percepções pedagógicas construídas a partir da vivência no campo de estágio supervisionado. Essa escolha metodológica justifica-se pela natureza subjetiva e contextual do processo educativo, em que o foco não recai sobre a mensuração de resultados, mas sobre a análise das interações, significados e aprendizagens que emergem da prática docente.

O estágio foi concebido como um espaço de experimentação e reflexão, no qual o papel do professor é ressignificado a partir da mediação ativa do conhecimento. Nessa perspectiva, as metodologias ativas desempenham papel central, pois deslocam o foco da transmissão de conteúdos (estilo da educação bancária) para a participação efetiva do aluno, que se torna um protagonista de sua aprendizagem.

Ao instigar os alunos a observar e refletir sobre as dinâmicas urbanas de cidades latino-americanas, buscou-se estimular a leitura crítica do próprio território em que vivem, criando pontes entre o conteúdo escolar e o cotidiano. A valorização do espaço vivido, portanto, configura-se como estratégia metodológica capaz de mobilizar o interesse, a curiosidade e o pensamento geográfico, transformando o aprendizado em um processo ativo, significativo e socialmente situado.

3.1 Caminhos Metodológicos da Prática de Regência

A prática pedagógica desenvolvida durante o estágio supervisionado foi orientada pelos princípios das metodologias ativas, priorizando a participação efetiva dos estudantes e a construção compartilhada do conhecimento. O ponto de partida para o planejamento da regência foi a identificação dos saberes prévios dos alunos sobre os conceitos de cidade, espaço geográfico e urbanização, considerados fundamentais para a compreensão dos fenômenos urbanos analisados. O reconhecimento desses conhecimentos prévios, ainda que parciais, possibilitou a formulação de estratégias de ensino que favorecessem a aproximação entre o conteúdo escolar e as vivências cotidianas dos discentes.

A aula teve como objeto de estudo o processo de urbanização na América Latina, destacando seus aspectos históricos, sociais e econômicos, bem como suas consequências, como a expansão desigual das cidades e a intensificação da segregação socioespacial. O desenvolvimento da regência buscou, portanto, contextualizar o tema em uma perspectiva crítica e comparativa, estabelecendo paralelos entre diferentes realidades urbanas do continente e o contexto brasileiro.

O trabalho pedagógico foi estruturado em três momentos principais. Inicialmente, realizou-se uma exposição dialogada sobre a formação histórica e espacial da América Latina, retomando elementos fundamentais para a compreensão do processo de urbanização. Em seguida, procedeu-se à análise de fotografias representando espaços urbanos de diferentes cidades latino-americanas, com destaque para a Cidade do México (MEX), Buenos Aires (ARG), Santiago (CHL) e o Rio de Janeiro (BRA). Essa etapa teve como finalidade promover a leitura e a interpretação de imagens como instrumento de análise geográfica, estimulando a observação de aspectos como desigualdade, infraestrutura e formas de ocupação do solo urbano.

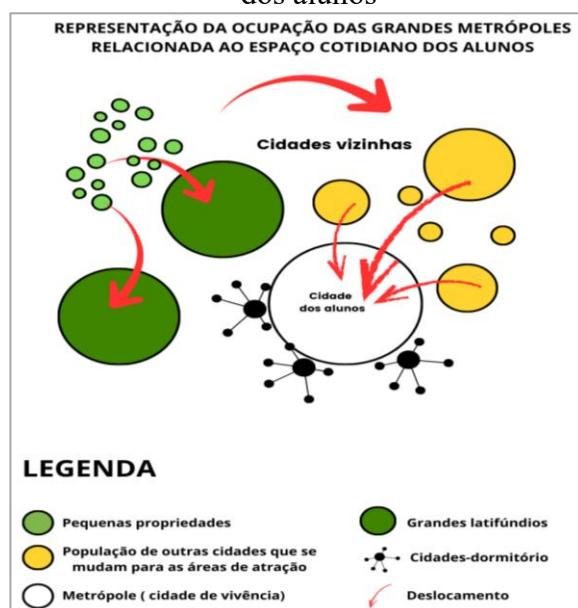
Durante a exposição, foi conduzido um mapeamento coletivo de palavras-chave no quadro, construído a partir das intervenções dos alunos. Essa prática permitiu a sistematização dos conceitos trabalhados e favoreceu a fixação dos conteúdos de maneira colaborativa. Como estratégia complementar, foi proposta a análise de um estudo de caso sobre a cidade de São Paulo, possibilitando a aproximação do conteúdo com a realidade nacional e facilitando o reconhecimento de padrões comuns de urbanização no contexto latino-americano.

3.2 Espaço Vivido e Aproximação do Conhecimento Geográfico

O conceito de espaço vivido, conforme Lefebvre (1991) e Soja (1996), refere-se à experiência cotidiana dos sujeitos em seu território, incluindo dimensões materiais, sociais e simbólicas. Na prática pedagógica, considerar o espaço vivido dos alunos revela-se como uma estratégia eficaz para aproximar conteúdos abstratos da realidade concreta dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo.

Durante a regência, foi adotada a metáfora de transformar a cidade dos alunos em uma metrópole (Figura 1), enquanto cidades vizinhas foram imaginadas como latifúndios ou cidades-satélites. Essa representação possibilitou que os estudantes visualizassem, de maneira simbólica, como os fenômenos urbanos, tais como a segregação socioespacial, a expansão desordenada e a favelização, se reproduzem em diferentes contextos. A visualização dessa analogia no quadro permitiu nomear e identificar processos, aproximando a linguagem teórica da experiência concreta dos discentes.

Figura 1 – Representação da Ocupação das Grandes Metrópoles relacionada ao espaço cotidiano dos alunos



Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Conforme demonstrado, a área em branco representa a cidade onde os alunos residem. No contexto do processo de urbanização e da intensificação do êxodo rural, muitas famílias foram levadas a vender suas pequenas propriedades, em especial em decorrência da Revolução Verde. Outras, atraídas pelas oportunidades oferecidas pelas grandes cidades em desenvolvimento, especialmente no que se refere ao emprego, migraram para as áreas centrais com o objetivo de melhorar sua qualidade de vida. Entretanto, a ausência de planejamento urbano adequado para absorver esse crescimento populacional resultou em uma expansão urbana fragmentada e desigual, fenômeno característico, sobretudo, dos países da América Latina, marcados por heranças históricas do período colonial.

A utilização dessa metáfora favoreceu a concretização do conhecimento geográfico, pois os alunos puderam reconhecer, no próprio cotidiano urbano, fenômenos que inicialmente poderiam parecer distantes ou abstratos. A construção coletiva de mapas mentais e representações gráficas, inspiradas em suas cidades, estimulou o pensamento crítico e analítico, permitindo que cada estudante relacionasse o conteúdo com situações vivenciadas diariamente, como desigualdade de infraestrutura, densidade populacional e organização do espaço urbano (Figura 2).

Figura 2 – Desenho feito no quadro para que os alunos visualizassem como a ocupação desordenada ocorreu e alguns dos problemas ocasionados pelo modelo



Fonte: Elaboração pela autora.

Além disso, a prática reforçou a importância da mediação docente, que atua como facilitadora na transposição do conhecimento acadêmico para o contexto vivido pelos alunos. Ao conectar conceitos teóricos à experiência concreta, o professor permite que o estudante não apenas memorize informações, mas compreenda os mecanismos que estruturam o espaço urbano, desenvolvendo autonomia intelectual e capacidade de análise crítica.

Essa abordagem evidencia que a aprendizagem significativa em Geografia depende do reconhecimento do espaço vivido como ponto de partida. Ao transformar o ambiente conhecido em uma representação simbólica de fenômenos urbanos, os alunos tornam tangíveis processos que, de outra forma, permaneceriam abstratos, consolidando a compreensão do conteúdo e fortalecendo a percepção sobre a relação entre sociedade e território.

4 RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Para a execução das atividades, foram utilizados recursos didáticos de natureza visual e escrita, de modo a diversificar os estímulos cognitivos e favorecer a participação dos alunos. Dentre eles, destacam-se o quadro branco e pincéis, utilizados para a sistematização dos conceitos; o livro didático de Geografia, como fonte de apoio teórico e textual; fotografias urbanas selecionadas previamente, utilizadas para análise comparativa; e folhas de papel sulfite, destinadas à atividade diagnóstica individual.

A seleção desses recursos foi orientada pela intenção de promover uma aprendizagem significativa, conforme defende Moran (2015, p.17), quando afirma que “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes.” Além do mais, “os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais (Moran, 2015, p.18), nesse sentido, o novo conhecimento se relaciona com as estruturas cognitivas já existentes, favorecendo a compreensão conceitual e o pensamento crítico.

O uso de imagens, em especial, mostrou-se eficaz na mobilização dos estudantes, pois lhes permitiu visualizar concretamente os impactos da urbanização e estabelecer relações entre diferentes contextos socioespaciais.

5 PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem foi conduzida de forma processual e contínua, acompanhando o desenvolvimento das atividades ao longo da aula. Foram observados indicadores como a participação nas discussões, a pertinência das intervenções orais e a capacidade de relacionar os conteúdos abordados com as experiências pessoais e territoriais dos alunos.

Nos minutos finais da regência, aplicou-se uma atividade diagnóstica escrita, com o objetivo de verificar a apropriação dos conceitos trabalhados e a capacidade de articulação entre teoria e realidade. A proposta consistiu em solicitar que cada estudante expressasse, em breves palavras ou

por meio de um desenho, sua compreensão sobre os principais impactos da urbanização nos países latino-americanos estudados.

Essa atividade apresentou resultados satisfatórios: todos os alunos que participaram conseguiram representar, ainda que de maneira sintética, pelo menos um ou dois elementos centrais do conteúdo.

A avaliação, nesse contexto, ultrapassou a mera verificação de desempenho, assumindo caráter formativo e reflexivo, conforme propõe Luckesi (2011). Seu propósito principal foi compreender como os alunos constroem significados a partir da experiência de aprendizagem e identificar possíveis dificuldades conceituais para o aprimoramento de futuras práticas pedagógicas.

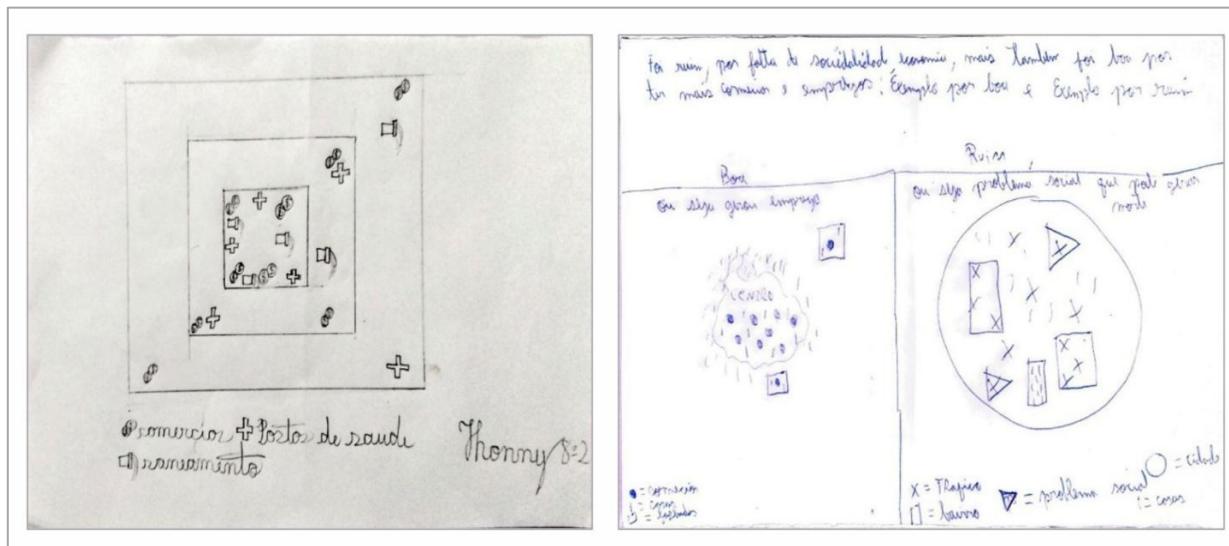
6 RESULTADOS, REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES

A regência realizada com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental permitiu observar de forma prática o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, especialmente no que se refere à articulação entre o conteúdo teórico e a participação dos estudantes. A temática abordada foi o processo de urbanização na América Latina, adequada ao nível de ensino, possibilitando o desenvolvimento de reflexões críticas sobre as transformações espaciais e sociais que caracterizam o contexto urbano contemporâneo.

Durante a aula, a utilização de recursos visuais como desenhos realizados pelos próprios alunos e fotografias favoreceram o engajamento dos estudantes, que demonstraram maior interesse e compreensão ao interagir com as imagens. Essa observação corrobora a perspectiva de Freire (1996), segundo a qual o aprendizado ocorre de forma mais significativa quando o conteúdo é contextualizado e conectado à realidade vivida pelo aluno. O uso de linguagens visuais também se mostrou relevante para o desenvolvimento da percepção espacial, competência essencial no ensino da Geografia.

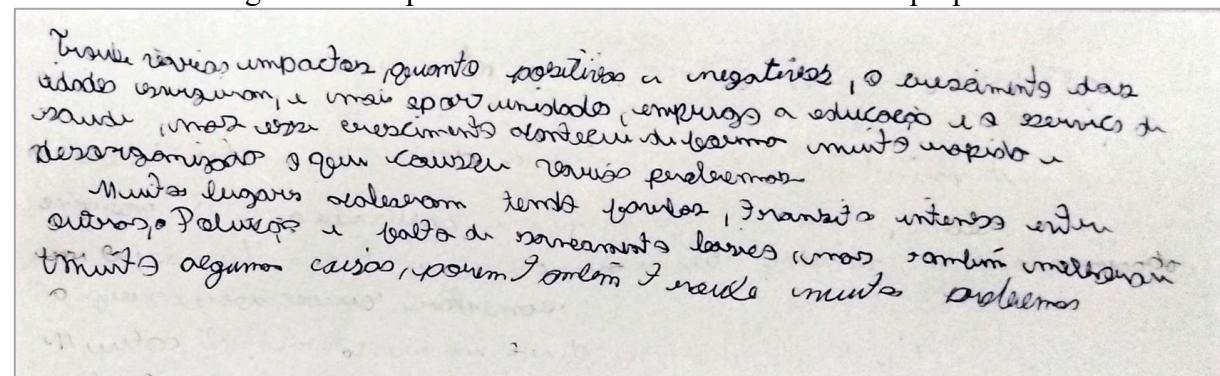
As Figuras 3 e 4 demonstram alguns exemplos das respostas dadas aos alunos quando lhes foi pedido para sintetizar aquilo que compreenderam sobre as consequências do processo de urbanização nos países latino-americanos.

Figura 3 – Síntese elaborada pelos alunos do conteúdo discutido em aula



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de trabalhos de alunos.

Figura 4 – Resposta de um dos estudantes à atividade proposta



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de trabalhos de alunos.

Nota: Transcrição do texto da figura: “Trouxe vários impactos, quanto positivos e negativos, o crescimento das cidades surgiu, e mais oportunidades, emprego a educação e o serviço de saúde, mas esse crescimento aconteceu de forma muito rápida e desorganizada e que causou vários problemas muitos lugares aceleraram tempos favelas, transitos intensos entre outros, Poluição e falta de saneamento básico, mas também melhorou muitas coisas, porém também trouxe muitos problemas.”

A atividade evidenciou a capacidade dos estudantes em estabelecer relações entre o conteúdo trabalhado e suas próprias interpretações sobre o espaço urbano. Dos 28 estudantes, 21 (75%) conseguiram vincular os conceitos discutidos às suas vivências cotidianas, enquanto 7 (25%) apresentaram dificuldades conceituais, sobretudo na articulação entre teoria e prática. Esses resultados reforçam a necessidade de aprimorar futuras práticas pedagógicas, conforme discutem Tardif (2002) e Pimenta (2012).

Nos registros coletados, 18 alunos (64%) identificaram impactos negativos da urbanização em seus bairros, como problemas de saneamento e trânsito, enquanto 10 (36%) destacaram aspectos positivos, como geração de empregos e acesso a serviços. Essa diversidade de respostas confirma a

perspectiva de Freire (1996), segundo a qual o aprendizado se torna mais significativo quando vinculado à realidade vivida.

Entretanto, verificou-se uma limitação quanto à organização lógica e à coesão textual das produções escritas. Entre os 12 textos elaborados, apenas 4 (33%) apresentaram estrutura coerente e sequencial, enquanto os demais revelaram fragmentação de ideias ou dificuldades de conexão entre os conceitos. Essa fragilidade pode estar associada tanto a lacunas prévias no processo de letramento quanto à formação linguística dos discentes, aspecto também destacado por Tardif (2002) e Luckesi (2011), ao apontarem que os saberes escolares são influenciados pelas condições socioculturais e pela mediação docente.

Outro elemento observado refere-se às diferenças nas formas de expressão entre os gêneros nesta atividade específica. Entre os 15 alunos do sexo masculino, 10 (67%) optaram por desenhos, alguns com características próximas da linguagem cartográfica, enquanto 5 (33%) produziram textos curtos. Já entre as 13 alunas, 9 (69%) preferiram a produção textual e 4 (31%) recorreram a representações gráficas. É importante destacar que tais escolhas não devem ser generalizadas como padrões fixos, mas compreendidas como possibilidades de expressão em diferentes contextos pedagógicos. Essa distinção evidencia a importância de diversificar os instrumentos avaliativos, reconhecendo múltiplas formas de expressão cognitiva, conforme defende Pimenta (2012) ao tratar do estágio como espaço de observação, escuta e análise de práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a experiência de estágio evidenciou a relevância da mediação docente na construção de aprendizagens significativas e no estímulo à permanência escolar, reafirmando o papel do professor como grande aliado da educação e do próprio aluno. De modo geral, as metodologias adotadas em sala contribuíram para a compreensão das dinâmicas que permeiam o ensino de Geografia e dos desafios enfrentados pelos estudantes, alcançando o objetivo central do processo educativo: ensinar de forma efetiva.

A experiência demonstrou que a eficácia do ensino não depende apenas dos métodos e recursos utilizados, mas também da capacidade do professor em reconhecer e intervir sobre os condicionantes socioeducativos que influenciam a aprendizagem. Nesse contexto, torna-se essencial que o profissional à frente da sala de aula seja criativo e esteja disposto a estabelecer conexões com as vidas dos alunos, reconhecendo suas fragilidades e valorizando suas capacidades como principal força motriz para que, no futuro, optem por permanecer na escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência docente relatada neste artigo evidenciou que o uso de metodologias ativas, associado à valorização do espaço vivido dos alunos, potencializa a aprendizagem e amplia o engajamento nas aulas de Geografia. Quando os estudantes são convidados a relacionar os fenômenos urbanos discutidos em sala com suas próprias vivências, emergem compreensões mais profundas sobre os processos socioespaciais, tornando o conhecimento geográfico mais acessível e relevante.

Constatou-se, ainda, que a prática da mediação docente requer sensibilidade, planejamento e abertura ao diálogo, especialmente em contextos escolares marcados por desigualdades sociais e estruturais. O professor, ao assumir o papel de mediador, torna-se ponte entre o saber científico e o saber cotidiano, orientando o aluno na construção autônoma do conhecimento.

Apesar dos desafios observados como as dificuldades de expressão escrita e a heterogeneidade das turmas, a experiência demonstrou que o ensino de Geografia, quando pautado na participação, na observação e na reflexão crítica, é capaz de despertar nos alunos o senso de pertencimento e a consciência cidadã.

Assim, conclui-se que o campo de estágio supervisionado constitui um espaço formativo essencial, onde teoria e prática se entrelaçam, revelando que a educação geográfica só se torna transformadora quando reconhece o aluno como sujeito de sua própria história e o território como palco vivo de suas experiências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico:** ensino e representação. São Paulo: Contexto, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia:** práticas e textualidades. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e construção do conhecimento geográfico escolar.** Campinas: Papirus, 2019.

COSTA, Roberta da Silva; LIMA, Emmanuela Ferreira de; FELICIO, Cinthia Maria. Metodologias ativas no ensino de Geografia: uma experiência educacional no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 580–590, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i20.995>. Acesso em 22 out. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

KOWARICK, Lúcio. **Viver em risco:** sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Editora 34, 2009.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace.** Paris: Anthropos, 1991.

LOPES, Maria Alice da Silva. Jogos e atividades lúdicas como recursos de ensino. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 50, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** São Paulo: Papirus, 2018.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Mídias contemporâneas:** convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. v. II. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.

PEREIRA DE SOUSA, Suely; PERINAZZO FERREIRA, Juliana Kummer. O fracasso escolar e a exclusão no interior das escolas. **Building the way – Revista do Curso de Letras da UEG**, v. 12, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31668/buildingtheway.v12i2.13408>. Acesso em: 22 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

RESENDE, Anita C. Azevedo; MIRANDA, Marília Gouvea de. Igualdade, equidade e educação. In: MIRANDA, Marília Gouvea de (org.). **Educação e desigualdades sociais.** Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SANTOS, Jackson Ferreira dos; SILVA, Jailton Santos. O uso das metodologias ativas no ensino de Geografia. In: Congresso Brasileiro de Geografas e Geógrafos, 8., Feira de Santana. **Anais [...].** Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2023. Disponível em: https://www.cbg2024.agb.org.br/resources/anais/9/cbg2024/1727922928_ARQUIVO_d6bed7704460797e46fcb53677f3f13f.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

SANTOS, Jozemilia de Jesus dos; SILVA, Francisca Djalma Pereira Rodrigues e. Prática docente e o ensino de Geografia: as metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem. In: Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 15., Palmas. **Anais [...].** Palmas: Editora Realize., 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/93894>. Acesso em 22 out. 2025.

SOJA, Edward W. **Thirdspace:** journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places. Cambridge: Blackwell, 1996.

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

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Submetido em 23 de outubro de 2025.

Aprovado em 23 de dezembro de 2025.



Este artigo está licenciado sob a Creative Commons Attribution 4.0 License.