



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL -
ICH CURSO DE GEOGRAFIA



João Vítor da Silva Moreira

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
GEOGRAFIA: Estágio e a sequência didática (SD) como prática pedagógica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS PONTAL -
ICH CURSO DE GEOGRAFIA



João Vítor da Silva Moreira

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
GEOGRAFIA:** Estágio e a sequência didática (SD) como prática pedagógica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Graduação em Geografia –
Licenciatura e Bacharelado, do Instituto de
Ciências Humanas do Pontal (ICHPO), da
Universidade Federal de Uberlândia como
requisito parcial para obtenção do título de
licenciatura em Geografia.

Orientação: Prof. Dr. Adriano Rodrigues De
Souza De La Fuente

ITUIUTABA/MG
2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M838 2025	<p>Moreira, João Vítor da Silva, 2002-</p> <p>DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: [recurso eletrônico] : Estágio e a sequência didática (SD) como prática pedagógica / João Vítor da Silva Moreira. - 2025.</p> <p>Orientador: Adriano Rodrigues De Souza De La Fuente. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Geografia. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Geografia. I. Fuente, Adriano Rodrigues De Souza De La, 1987-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Geografia. III. Título.</p> <p>CDU: 910.1</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

*Dedico esse Trabalho aos meus pais,
Roseli e José Arlindo, por todo o
esforço e amor que me trouxe até aqui
e a Geisa por toda força e carinho que
me motiva a ser melhor a cada dia.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, por ter me concebido a vida, saúde, foco e determinação para que não desistisse de chegar aonde eu cheguei. Acredito que sem ele eu jamais conseguiria conquistar o que conquistei, tão pouco teria suportado todas as dificuldades encontradas em meu caminho.

Aos meus pais, meus avós e meus irmãos me faltam palavras para descrever o quão grato sou por tê-los em minha vida. Sem os sacrifícios que fizeram e fazem, apoio, amor, confiança e paciência que sempre tiveram comigo nada do que eu sonhei estaria se realizando.

Toda a minha gratidão à minha companheira de vida Geisa, que me motiva a ser quem eu sou, que me motiva a ser melhor a cada dia e que, mesmo estando longe, é meu local de paz e do mais puro carinho em meio a tantas adversidades da vida, sem você para acreditar em mim, nada disso seria possível.

Aos meus amigos Henrique e Michael, meus mais sinceros agradecimentos por desde o primeiro dia de volta às aulas estarem ao meu lado, compartilhando suas alegrias e dificuldades, tornando essa caminhada mais leve e divertida.

Sou imensamente grato a todos os demais amigos que fiz até o momento na graduação, em especial a Maryanna Rodrigues, Lara Dantas, Tatiane Alves, Anderson Franco, Matheus Belchior, Victor Hugo, Lorryne e Marcos Dantas por todos os momentos de risadas e aprendizados que me proporcionaram até aqui.

Aos meus professores que me instruíram ao longo dos anos até este momento, levarei sempre seus ensinamentos. Em especial ao Professor Adriano De La Fuente que foi responsável por todo apoio e ideia para que esse trabalho fosse finalizado e por confiar em mim.

Por fim, agradeço a todos que passaram pelo meu caminho e que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado!

João Vítor Moreira

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o processo de formação docente a partir da experiência vivida no estágio supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Geografia. O objetivo principal foi compreender os desafios e as possibilidades que emergem da prática pedagógica com o uso da sequência didática (SD), compreendendo como essa ferramenta pode contribuir tanto para o desenvolvimento da identidade docente quanto para a aprendizagem dos alunos. Como objetivos específicos, busca-se: (a) contextualizar o ensino de Geografia frente às transformações históricas e legais da educação brasileira; (b) discutir os fundamentos teóricos e metodológicos das sequências didáticas; (c) identificar os principais desafios enfrentados no ensino de Geografia na atualidade; e (d) propor reflexões sobre como as sequências didáticas podem auxiliar na superação desses desafios e na promoção de um aprendizado mais efetivo. A metodologia adotada foi qualitativa, baseada em observação participante, relato de experiência e análise dos registros produzidos pelos estudantes após a aplicação da sequência. A proposta foi desenvolvida com uma turma do primeiro ano do ensino médio e teve como tema a hidrografia, com foco na Bacia Hidrográfica do Rio Tijuco, localizada no município da escola. A sequência foi dividida em dois momentos: uma aula teórica e uma aula prática, que culminou na construção de uma maquete representativa da bacia hidrográfica local. Os resultados demonstraram que, além de promover uma aprendizagem mais significativa e conectada com a realidade dos alunos, a prática permitiu ao professor em formação vivenciar o planejamento, a execução e a adaptação de atividades didáticas em um ambiente real de ensino. A experiência reforça a importância do estágio como espaço de experimentação e construção pedagógica, bem como evidencia o potencial das sequências didáticas como recurso metodológico no ensino de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Geografia Escolar; Sequência Didática; Ensino de Hidrografia

ABSTRACT

This paper presents a reflection on the teacher training process based on the experience of the mandatory supervised internship of the Geography undergraduate course. The main objective was to analyze the challenges and possibilities that emerge from the pedagogical practice with the use of the didactic sequence (DS), understanding how this tool can contribute both to the development of the teacher's identity and to the students' learning. The specific objectives are: (a) to contextualize the teaching of Geography in light of the historical and legal transformations of Brazilian education; (b) to discuss the theoretical and methodological foundations of the didactic sequences; (c) to identify the main challenges faced in the teaching of Geography today; and (d) to propose reflections on how the didactic sequences can help to overcome these challenges and promote more effective learning. The methodology adopted was qualitative, based on participant observation, experience reports and analysis of the records produced by the students after the application of the sequence. The proposal was developed with a first-year high school class and had hydrography as its theme, focusing on the Tijuco River Basin, located in the school's municipality. The sequence was divided into two parts: a theoretical class and a practical class, which culminated in the construction of a model representing the local hydrographic basin. The results showed that, in addition to promoting more meaningful learning that was connected to the students' reality, the practice allowed the teacher in training to experience the planning, execution and adaptation of teaching activities in a real teaching environment. The experience reinforces the importance of the internship as a space for experimentation and pedagogical construction, as well as highlights the potential of teaching sequences as a methodological resource in teaching Geography.

KEYWORDS: Supervised Internship; Teacher Training; School Geography; Teaching Sequence; Teaching Hydrography

SUMÁRIO

1.	Introdução.....	8
2.	Capítulo I: A Educação Brasileira e o ensino de Geografia.....	10
3.	Capítulo II: Formação Docente e a Importância do Estágio.....	18
4.	Capítulo III: A Sequência Didática no Ensino de Geografia.....	27
5.	Resultados e Discussões.....	32
6.	Conclusões.....	43
	Referências.....	45
	Apêndices	48

1. INTRODUÇÃO

A formação do professor de Geografia vai muito além da sala de aula da universidade. Ela se constrói, principalmente, no contato com a prática, com os desafios cotidianos da escola e com os diferentes contextos sociais nos quais o ensino está inserido. O estágio supervisionado surge como um momento decisivo nesse processo, pois é quando o futuro docente tem a oportunidade de aplicar aquilo que aprendeu teoricamente e confrontar com a realidade da sala de aula. É nessa vivência que começam a se moldar o estilo, a postura e as estratégias pedagógicas de cada professor em formação e que será apresentado posteriormente com mais enfoque como a identidade docente.

A trajetória da educação brasileira, especialmente no que tange ao ensino de Geografia na educação básica, tem sido um campo de constantes discussões e transformações. Ao longo das últimas décadas, observamos um movimento contínuo de reformas e a implementação de novas diretrizes que buscam adequar o sistema de ensino às demandas contemporâneas e aos preceitos legais estabelecidos. A própria Constituição Federal de 1988, ao dedicar um capítulo exclusivo à educação e consagrá-la como um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como a subsequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que regulamenta e estrutura o sistema educacional, são marcos que refletem a importância atribuída à formação cidadã e à qualificação para o trabalho.

Este trabalho parte da experiência vivida durante a trajetória dos Estágios Supervisionados em Geografia (ESG) obrigatório na grade curricular do curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. A carga horária de estágio necessária é dividida em quatro disciplinas sendo a última, o ESG IV, o maior enfoque para o trabalho pois foi onde se tornou possível a aplicação de uma sequência didática sobre hidrografia com uma turma do primeiro ano do ensino médio. O principal objetivo foi refletir sobre como essa prática pode contribuir para a construção da identidade docente e para a aprendizagem dos alunos, usando como ponto de partida a realidade local — no caso, a Bacia Hidrográfica do Rio Tijuco, que abastece a cidade em que a escola está localizada.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de explorar e discutir estratégias metodológicas que possam dinamizar as aulas de Geografia, tornando-as mais significativas e eficazes. Conforme veremos ao decorrer desse trabalho, a sequência

didática oferece um caminho promissor para organizar o trabalho docente de forma planejada e intencional, favorecendo a construção do conhecimento geográfico pelos alunos. Ademais, a discussão se mostra pertinente ao considerar o papel da Geografia na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A escolha pela sequência didática se deu pela sua proposta estruturada e coerente, que permite o planejamento de conteúdos de forma mais organizada e conectada aos objetivos pedagógicos. Além disso, ela permite trabalhar de forma mais ativa, participativa e significativa, o que contribui para um ensino de Geografia mais dinâmico e contextualizado.

O problema que norteia esse trabalho é: como o uso de uma sequência didática, aplicada durante o estágio supervisionado, pode contribuir para a formação do professor de Geografia e para a aprendizagem dos alunos do ensino médio. A partir disso, o objetivo geral é analisar os desafios e as possibilidades da formação docente por meio da aplicação de uma sequência didática, destacando seus impactos tanto na prática do professor em formação quanto na aprendizagem dos estudantes. Como objetivos específicos, busca-se: (a) contextualizar o ensino de Geografia frente às transformações históricas e legais da educação brasileira; (b) discutir os fundamentos teóricos e metodológicos das sequências didáticas; (c) identificar os principais desafios enfrentados no ensino de Geografia na atualidade; e (d) propor reflexões sobre como as sequências didáticas podem auxiliar na superação desses desafios e na promoção de um aprendizado mais efetivo.

A metodologia adotada para a realização deste estudo consistirá em uma revisão bibliográfica e análise documental, buscando em fontes acadêmicas, publicações especializadas e documentos oficiais os subsídios necessários para a fundamentação teórica e a discussão proposta. A metodologia utilizada para a avaliação foi qualitativa, baseada na observação participante, no relato da experiência e na análise dos registros produzidos pelos alunos ao final da sequência didática.

Este trabalho está dividido da seguinte forma: o primeiro capítulo traz uma reflexão sobre a educação brasileira e o ensino de geografia; o segundo capítulo aborda a formação docente e o papel do estágio supervisionado nesse processo; o terceiro capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre sequência didática; e, por fim, o quarto capítulo traz a descrição e discussão da experiência realizada em sala de aula, seguida das considerações finais.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A história da educação básica brasileira é marcada por uma série de transformações contínuas ao longo dos anos. Nas últimas décadas, tem-se notado uma aceleração nesse ritmo de mudanças. No entanto, a frequência dessas alterações não se traduz necessariamente em avanços significativos na qualidade do sistema educacional. O fato é que, como podemos observar nos debates ao longo dos estágios até aqui, apesar dos esforços contínuos, a educação no Brasil ainda se encontra aquém do patamar ideal que aspiramos alcançar.

Quando abordamos as transformações na educação básica brasileira, é fundamental destacar um marco significativo: a Constituição Federal de 1988. Naquele ano, a Constituição reservou um capítulo inteiro exclusivamente para a educação, composto por 10 artigos que estabelecem princípios fundamentais. Dentre esses princípios, destaca-se o Artigo 205, que consagra a educação como um direito de todos os cidadãos, evidenciando o compromisso que o Estado deve ter em promover uma educação inclusiva e de qualidade para a sociedade brasileira. O Art. 205 diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda se referindo à acontecimentos importantes na da educação básica brasileira, talvez a mais importante, aconteceu na década de 1990, quando foi aprovado a Lei nº 9394/96 popularmente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta legislação se destaca talvez como a mais relevantes, uma vez que estabelece a regulamentação de diversos aspectos cruciais do sistema educacional, como a definição das etapas e modalidades de ensino, marcando assim a estrutura fundamental do sistema de ensino do país.

Quando falamos em educação básica, nos referimos às três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E ela têm por finalidade, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2005, p 13).

No que se refere ao ensino fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece como finalidades:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1966, p. 17).

No que diz respeito ao ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p 18).

Após a LDB, outros acontecimentos marcam a educação básica brasileira como por exemplo: O Estatuto da Criança e da Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90 que estabelece direitos e deveres para crianças e adolescente (BRASIL, 1990); O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172 de 2001 que estabelece metas e estratégias para a educação no Brasil em um período de 10 anos, orientando políticas públicas e investimentos no setor educacional (BRASIL, 2001).

Recentemente, por meio da Lei nº 13.415 de 2017, o Ensino Médio passou por uma significativa reforma que tem sido motivo de debates acalorados entre pesquisadores da área da educação. Essa reforma trouxe consigo uma série de desafios que impactam profundamente a educação básica brasileira.

As principais alterações promovidas na LDB (Lei nº 9.394/96) pela reforma do ensino médio são: a ampliação da carga horária anual, de 800 para 1.400 horas; a inclusão

obrigatória pela BNCC referente ao ensino médio de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; e a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do ensino médio. Os currículos do ensino médio deverão levar em conta a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

O currículo do ensino médio será composto da BNCC e de itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, também consideradas áreas do conhecimento, [...] A substituição da histórica organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos, com ênfase em cinco áreas do conhecimento e sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores (COSTA; SILVA, 2019, p. 8).

Para muitos pesquisadores, o novo ensino médio significa um retrocesso aos mais baixos níveis de qualificação, e algumas questões ganham destaque no debate sobre essa reformulação. A redução da carga horária das disciplinas da parte comum do currículo pode resultar em uma formação básica menos abrangente; a falta de estrutura em boa parte das escolas do Brasil compromete a implementação do modelo; a pressão para que os estudantes escolham precocemente uma área de conhecimento pode limitar suas possibilidades futuras; além disso, a necessidade de capacitação dos professores para lecionar nas novas áreas do conhecimento representa um desafio financeiro significativo.

Diante desses desafios, é fundamental considerar que vivemos em um mundo globalizado e em constante transformação, impulsionado pelo avanço das tecnologias. Essas mudanças afetam diretamente a sociedade e, sobretudo, a educação brasileira, exigindo a adaptação de métodos de ensino e a implementação de novas ferramentas de ensino que auxiliam nos desafios atuais. Assim, o debate sobre o novo ensino médio deve estar alinhado às necessidades contemporâneas, garantindo que a formação dos estudantes acompanhe a complexidade do cenário atual.

Quando falamos em ferramentas de ensino, dificilmente o livro didático não será lembrado. Sem dúvidas, ele ocupa um lugar de destaque entre as ferramentas de ensino,

principalmente no contexto da escola pública brasileira, pois, com a implementação de programas governamentais nas décadas de 1970 e 1980, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), seu uso foi consolidado e amplamente difundido nas escolas brasileiras. No entanto, é preciso ir além dessa constatação e analisar criticamente o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando nos referimos ao ensino de geografia.

Diversos autores estão indo além dessa constatação e analisando criticamente os livros didáticos do ensino de geografia. Geralmente, nessas análises, são levadas em consideração várias características, como a capa, as ilustrações, os autores e a editora. Mas o principal ponto analisado, segundo Franco e Machado (2023), é o sumário, pois é nele que podemos identificar a forma de organização do livro e qual pedagogia exerce maior influência: a pedagogia tradicional ou a pedagogia nova. Em seus estudos, eles explicam melhor sobre o que se trata esses tipos de pedagogia e como elas são observadas e identificadas no livro didático. Veja:

Entende-se por Pedagogias Tradicionais como práticas educativas que são mais centradas no ensino, na instrução e na figura do professor como detentor do conhecimento, e o foco principal é pensar “o quê e como ensinar”. No caso da Pedagogia Nova, o foco é “como aprender” e “aprender a aprender”; por isso, são orientadas nas teorias da aprendizagem, nas habilidades e iniciativas dos estudantes como sujeitos de construção de seus conhecimentos. Nos livros didáticos podemos observar essas diferenças, por exemplo, livros que se iniciam com perguntas e propostas de atividades para os alunos e visam sondar os conhecimentos prévios estão baseados na Pedagogia Nova. Por outro lado, os livros que começam com conceitos, temas e textos sistemáticos, são baseados nas Pedagogias Tradicionais (FRANCO; MACHADO, 2023, p.4).

Esses debates a respeito da utilização do livro didático abriram as portas para pensarmos em novas maneiras de fugir da pedagogia tradicional, utilizando as tecnologias emergentes para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem a partir de novas metodologias e ferramentas de ensino. O uso de jogos educativos, como o *Kahoot!*, e metodologias variadas, como a sala de aula invertida, são exemplos de novas maneiras de se adaptar à realidade cultural contemporânea. Para o ensino de Geografia, o *Google Earth*, disponível para computadores e celulares, é uma ferramenta extraordinária que possibilita aos alunos a visualização do espaço em qualquer lugar do mundo, bem como das dinâmicas naturais e antrópicas, que muitas vezes ficavam restritas à imaginação do aluno ou a fotografias do livro didático.

A discussão sobre o uso de celulares na escola tem ganhado destaque recentemente, dividindo opiniões entre educadores, pais e gestores. Por um lado, o celular pode ser uma ferramenta pedagógica poderosa, permitindo acesso a conteúdos digitais, aplicativos educativos e recursos como o *Google Earth*, que enriquecem o ensino de Geografia. Além disso, dispositivos móveis facilitam a pesquisa, o aprendizado personalizado e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

No entanto, há desafios significativos, como a distração causada por redes sociais e jogos, a dificuldade de fiscalização do uso adequado em sala de aula e a desigualdade de acesso entre os estudantes, que pode aprofundar disparidades educacionais. Assim, o debate se concentra na busca por um equilíbrio entre o aproveitamento dos benefícios tecnológicos e a minimização dos impactos negativos. Embora o assunto esteja sendo um dos centros de debates atuais, como podemos ver, alguns autores em 2013 já discutiam essa problemática e apontavam quais caminhos deveriam ser trilhados para utilizar o celular da forma mais proveitosa possível no ensino:

Essas são só algumas das funções de um celular que pode servir de material pedagógico na escola. Mas para que isso se torne um hábito comum em sala de aula, os professores e os demais representantes do corpo docente necessitam de um treinamento com a finalidade de obter conhecimento sobre as mudanças que vêm acontecendo na era da tecnologia, para assim aproveitar melhor o celular como uma forma de educação e não só para comunicação (BENTO; CAVALCANTE, 2013, p. 119).

No que diz respeito à geografia no contexto do Brasil, sua inclusão no ensino regular teve início por volta do século XIX. A partir desse momento, houve uma série de progressos e retrocessos, com envolvimento de órgãos governamentais, movimentos sociais e diversos pensadores dedicando-se a seu estudo no âmbito educacional. Até o término dos anos 1970, a geografia ensinada permanecia ancorada nas práticas da geografia tradicional. No entanto, à medida que os debates sobre a geografia crítica avançavam, educadores passaram a questionar o modelo tradicional de ensino geográfico adotado nas escolas. Para muitos deles, a geografia tradicional passou a ser vista como monótona e sem relevância prática na vida dos alunos. Com isso, por volta de 1980, a corrente crítica da geografia ganhou força no cenário brasileiro, possibilitando que os professores de geografia pudessem apontar, dentro do ambiente escolar, novas formas de abordagem do que é a geografia, mostrando uma perspectiva mais crítica.

A máxima de Yves Lacoste, “a geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra” (1976), se analisada de forma isolada, nos remete à visão da geografia tradicional e sua associação ao poder e controle. Mas, a verdade é que, em sua obra, Lacoste busca desmascarar como a geografia tradicional é utilizada para a guerra e dominação, ocultando os problemas sociais e sendo conivente com as desigualdades existentes na sociedade. Ele nos alerta para a necessidade da geografia crítica, para que o sujeito seja capaz de compreender e questionar as relações de poder, transformando o espaço em que vive e promovendo a justiça social.

Compreender a história e as bases teóricas da geografia é fundamental para o graduando em geografia, principalmente pela desvalorização que a disciplina vem sofrendo na educação básica. É de interesse do graduando, saber que a geografia escolar não é apenas uma simplificação da geografia acadêmica, ela também é um campo de conhecimento próprio, que produz novos conhecimentos, práticas e saberes. Assim como Girotto fala, é necessário que o docente dessa disciplina, entenda as especificidades dessa disciplina:

Se a disciplina escolar é concebida também como um campo de criação, que envolve a mobilização e articulação de diferentes conhecimentos, processos e práticas advindos dos mais diferentes campos e perspectivas, é fundamental que aqueles que se tornarão docente nesta área reconheçam a existência das especificidades da geografia escolar, seja em relação a sua história formativa, seja acerca das epistemologias que comporta em seu dinâmico e constante processo de constituição. Assim, o domínio histórico e epistemológico da geografia escolar passa a ser um dos elementos centrais nos processos de formação inicial e continuada, ainda mais em um contexto no qual, como vimos, há uma tentativa de esvaziamento desta disciplina na educação básica (GIROTTI, 2023, p.36).

Com base nas leituras realizadas durante os estágios, podemos dizer que a geografia vem passando por uma evolução, se transformando em uma disciplina mais abrangente e inclusiva, mas, sempre reafirmando que seu foco de análise é o espaço, buscando um entendimento mais completo sobre ele. O espaço é considerado como uma parte da realidade, mas para a sua compreensão, é necessário considerar a dimensão social, econômica, cultural e ambiental. Também dialogando sobre essa evolução do pensamento geográfico, Cavalcanti aponta que:

A Geografia, nesse contexto, tem se desenvolvido, tornando-se uma ciência mais plural. Por um lado, ela reafirma seu foco de análise, que é o espaço, mas, por outro, torna-se mais consciente de que esta é uma

dimensão da realidade, e não a própria realidade, complexa e interdisciplinar por si mesma (CAVALCANTI, 2006, p.30).

Ainda falando sobre a busca por um entendimento mais completo do espaço, a geografia tem buscado adotar uma abordagem mais integrativa e receptiva. Estando aberta às contribuições de outras áreas de conhecimento, mas também às diferentes especificidades dentro da própria geografia, como a geografia humana, a geografia física e a geopolítica. Além disso, essa nova perspectiva busca ser mais compreensiva e sensível às explicações do senso comum, ou seja, ao significado que as pessoas atribuem às suas próprias ações e experiências no espaço.

A Geografia busca, com isso, se estruturar para ter um olhar mais integrador, aberto, ao mesmo tempo, às contribuições de outras áreas da ciência e às diferentes especialidades em seu interior, um olhar mais compreensivo, mais sensível às explicações do senso comum, ao sentido dado pelas pessoas para suas práticas espaciais (CAVALCANTI, 2006, p.32).

A disciplina de geografia desempenha um papel fundamental na compreensão da realidade, promovendo o desenvolvimento do conhecimento do espaço geográfico contextualizado. Ela estabelece conexões entre o indivíduo, o tempo e o espaço, com o propósito de analisar a produção e a transformação da sociedade. Seu objetivo reside em capacitar os cidadãos para que possam intervir de maneira responsável na sociedade, contribuindo para seu desenvolvimento. Cavalcanti aponta que os professores de geografia precisam propiciar o desenvolvimento de certas capacidades e habilidades, são elas:

- uma atitude indagadora diante da realidade que se observa e se vive cotidianamente;
- uma capacidade de análise da realidade, de fatos e fenômenos, em um contexto socioespacial;
- a consideração de que os objetos estudados têm diferentes escalas, ou seja, levar em conta suas inserções locais e globais;
- a consideração de que há uma multiplicidade de perspectivas e tipos de conhecimento;
- uma compreensão de que conhecer é construir subjetivamente a realidade;
- uma percepção de que há temas complexos que devem ser tratados como tais (que as coisas não são simples, que sempre há várias perspectivas na construção de explicações sobre uma dada realidade);
- uma compreensão de que os fenômenos, processos e a própria Geografia são históricos;
- uma convicção de que aprender sobre o espaço é relevante, na medida em que é uma dimensão importante da realidade (CAVALCANTI, 2006, p.33).

Portanto, o ensino da Geografia não deve ser apenas um componente curricular comum, mas sim uma ferramenta que capacita os alunos por meio da alfabetização geográfica. Essa alfabetização auxilia no desenvolvimento de habilidades que incluem observação, descrição, abstração, problematização e análise, permitindo uma compreensão consciente do mundo. Alcançar autonomia e uma visão crítica abrangente requer a capacidade de entender o espaço geográfico em conexão com as relações sociais, culturais, políticas e econômicas que o envolvem.

Fica evidente que os desafios contemporâneos são complexos e que as novas ferramentas de ensino podem ajudar em uma educação crítica na formação do indivíduo desde que elas sejam utilizadas de forma reflexiva pelo docente. Além disso, essas ferramentas devem apresentar a geografia de forma integrada, conectando os diferentes conceitos e temas, trazendo reflexões que coloquem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, relacionando os conceitos e temas com a realidade do aluno, a fim de estimular uma reflexão crítica sobre a realidade na qual eles estão inseridos.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOCENTE E A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO

Como vimos até o momento, inúmeros são os desafios enfrentados pelos docentes, mas o desafio se agrava ainda mais quando falamos sobre a inclusão no ensino de geografia. Partindo do pressuposto de que a inclusão escolar é um direito e que a escola deve ser um espaço aberto à diversidade, onde as diferenças individuais sejam respeitadas e valorizadas, Ribeiro e Juliana (2021) trazem contribuições significativas e que devem ser de conhecimento de todos os futuros licenciados, a respeito da inclusão de alunos com deficiência, Transtorno de Espectro Autista (TEA) e altas habilidades na educação geográfica.

Como veremos a seguir, Ribeiro e Juliana (2021) destacam a importância da mediação pedagógica no processo de inclusão escolar. Segundo elas, os professores devem estar preparados para utilizar diferentes recursos e metodologias para atender às necessidades específicas de cada aluno, veja:

Para isso é preciso a atuação do professor/mediador, que problematiza a realidade, observa os interesses dos alunos e diversifica suas atividades e recursos em atenção às especificidades que os alunos apresentam. (Ribeiro; Juliana, 2021, p.7)

Ainda no raciocínio de que a escola deve ser um espaço aberto à diversidade, que o professor deve sempre estar repensando sua metodologia e que o seu papel é ser um mediador e por isso ele deve conhecer as necessidades e potencialidades de cada aluno, as autoras complementam:

Diante do exposto, mudanças urgem e a escola deve se constituir em um espaço aberto às diferenças, onde as relações interétnicas e dos sujeitos com deficiência não sejam marcadas por estigmas. Também o professor deve assumir seu papel de mediador, buscando conhecer as diferenças/deficiências não só como limites, mas também como potencialidades de aprendizagem social, intelectual e afetiva. Tais desafios trazem um potencial educativo, na medida em que sugerem um repensar constante da prática, da formação docente inicial e continuada e, consequentemente, políticas educacionais. (Ribeiro; Juliana, 2021, p.10)

Os trechos acima mostram a necessidade de uma transformação na escola, tornando-a um espaço verdadeiramente inclusivo e receptivo às diferenças. Para isso, é

necessária a quebra dos estigmas e preconceitos, enxergando as deficiências não como limites, mas como potencialidades de aprendizagem. O professor deve assumir um papel crucial nesse processo, sendo mediador e adaptando as práticas pedagógicas para atender às necessidades de cada aluno. Isso requer uma formação docente (inicial e continuada) que prepare os professores para essa realidade, além de políticas públicas que promovam a inclusão e forneçam os recursos necessários para que ela se efetive.

A pesquisa realizada por elas afirma que a maioria dos professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência e apresentaram desconhecimento de materiais e recursos que podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

A grande maioria dos professores das classes regulares, entrevistados, disseram não ter tido em sua graduação estudos e discussões sobre o assunto e, por isso, não se sentiam preparados para trabalhar com esses alunos. Também demonstraram não conhecer as dificuldades dos alunos, nem materiais e recursos que pudessem favorecer o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, com exceção de alguns professores das SRM (Ribeiro; Juliana, 2021, p.12).

Nota-se uma lacuna na formação dos professores de classes regulares: a falta de preparo para lidar com alunos com deficiência. É necessário ativar um sinal de alerta para a grade curricular dos cursos de licenciaturas uma vez que, a maioria dos entrevistados afirmou não ter tido em sua graduação oportunidades de estudo e debate sobre educação inclusiva. Essa deficiência na formação inicial inviabiliza a inclusão efetiva nas escolas, impactando diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Portanto, fica evidente a necessidade de investir em formação inicial e continuada que capacite todos os professores para atuar em salas de aula cada vez mais diversas e inclusivas.

Essa dificuldade específica apontada por Ribeiro e Juliana (2021) em relação à educação inclusiva é, na verdade, um sintoma de desafios mais amplos que permeiam a formação docente no Brasil. Como podemos ver, a própria estrutura da escola pública muitas vezes opera sob um dualismo perverso, como descreve Libâneo (2012), de um lado, uma "escola do conhecimento", voltada às elites e centrada na aprendizagem e nas tecnologias; de outro, uma "escola do acolhimento social", destinada aos mais pobres, com ênfase na integração, na convivência e no atendimento a necessidades básicas. Conforme podemos ver abaixo, outros autores também apontam essa dualidade:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a "duas velocidades": por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (Nóvoa, 2009, p.64).

Essa dualidade, que reproduz e aprofunda desigualdades sociais, não é um fenômeno isolado, mas encontra raízes nas reformas educacionais de viés neoliberal e, de forma marcante, nas diretrizes emanadas de organismos internacionais a partir de eventos como a Conferência de Jomtien (1990) onde aconteceu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Para Libâneo (2012) tais diretrizes, muitas vezes sob o patrocínio de instituições como o Banco Mundial, influenciaram profundamente as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, moldando desde o financiamento até o currículo e a avaliação.

Essa realidade diferenciada impacta diretamente as expectativas e as condições de trabalho dos professores. Além disso, a formação inicial, por vezes, ainda se mostra fragmentada, com dificuldades em promover uma real integração entre teoria e prática. Cavalcanti (2021) observa, com base em pesquisa do grupo NEPEG, que mesmo após quase duas décadas das diretrizes de 2002, persiste uma concepção dicotômica da relação teoria-prática, onde ainda predomina a ideia de que a prática é a aplicação da teoria. Ascensão et al. (2022) vai de encontro a essa visão, apontando que:

Após 18 anos da promulgação da Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002, permanecem o tratamento de forma isolada entre teoria e prática e o não reconhecimento da Prática como Componente (PCC) como ação pedagógica no formativo dos futuros docentes. A maior parte dos cursos distribuiu as 400 horas definidas nas DCN 2002 para as PCCs em disciplinas tradicionais aos cursos de Geografia, entre as quais Climatologia, População, Geografia Urbana e Geomorfologia. No entanto, como dito anteriormente, os formadores de formadores não demonstram compreender o significado de prática dentro da aceção da DCN e essas horas acabam tornando-se uma ficção ou sendo usadas em atividades menores, tais como a pesquisa de alguns conceitos em livros didáticos (Ascensão et al., 2022, p. 252).

A citação acima, evidencia o problema que a abordagem defendida por Cavalcanti busca superar. Ao constatar que, mesmo após diretrizes que incentivavam a integração (como a Resolução de 2002 que instituiu a PCC), a separação entre teoria e prática ainda

persiste e a prática não é devidamente reconhecida como elemento formativo ao longo do curso, reforça-se a necessidade de estruturar a formação de maneira diferente, com o estágio e a prática articulados desde o início ou meio do curso, como Cavalcanti defende, para evitar essa fragmentação e garantir uma formação mais coesa e significativa.

Apesar desses desafios, a importância de uma formação docente sólida e contínua é inquestionável, pois, como afirmam Ascensão *et al.* (2022), "nada substitui um bom professor". Visões tecnicistas, que focam excessivamente em métodos, tecnologias ou materiais, acabam por secundarizar o papel essencial do educador como mediador do conhecimento. No entanto, embora sejam importantes, tecnologias, materiais didáticos ou planejamentos, são insuficientes sem um docente capaz de mobilizar conhecimentos e mediar a aprendizagem. Para Libâneo (2012), essa abordagem instrumental, influenciada por organismos internacionais, pode levar a uma formação aligeirada, resultando em um "professor tarefeiro", com um mero "kit de sobrevivência docente", o que desvaloriza a complexidade da profissão. Superar a visão tecnicista que secundariza o papel do professor e investir na sua formação e valorização são passos cruciais.

Superando a visão de mero transmissor, o professor assume um papel ativo na construção do conhecimento em sala de aula. Ele é o profissional que, detendo o conhecimento da sua área, precisa transformá-lo para torná-lo ensinável. Como detalhado por Ascensão *et al.* (2022), o PCK envolve a capacidade do professor de transformar o conhecimento geográfico – seus conceitos, métodos e epistemologia – em formas compreensíveis e significativas para os alunos, considerando seus diferentes contextos e níveis de desenvolvimento. Isso implica ir além do ensino de "componentes espaciais" isolados (clima, relevo, etc.) – prática ainda comum e criticada pelos autores. É necessário o entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos. Isso requer, para além do domínio do conteúdo, a mobilização de diversos saberes e uma constante reflexão.

Essa reflexão é parte intrínseca do que significa pensar a formação docente como um processo contínuo. Gebran & Trevizan (2018), definem essa reflexão como algo relacionado à revisão, reação, análise crítica e reconstrução, feitas pelo próprio professor a respeito de seus conceitos, representações e desempenho na sala de aula, com explicações baseadas em evidências. Essa capacidade reflexiva se desenvolve ao longo da carreira, e a formação inicial deve fornecer as bases para isso. Cavalcanti (2021, p.125)

reforça essa ideia de percurso contínuo, destacando que ele é ao mesmo tempo pessoal e coletivo:

Outro princípio orientador é o de que o percurso formativo é pessoal, é um processo de transformação de cada professor, individualmente, sendo por isso constituído de momentos e situações propiciadores de elementos da identidade docente. No entanto, não é um processo isolado (Marcelo Garcia, 1999). Para que essa transformação, resultante de aprendizagens autônomas, seja possível, é muito importante os processos de identificação como sujeitos coletivos no mundo do trabalho, para que haja a conscientização do lugar desses sujeitos na sociedade e que sejam viabilizadas as lutas por melhores condições de exercício profissional. São igualmente relevantes os processos de interação e de socialização entre e com seus colegas, em que há compartilhamento de experiência e saberes.

Como podemos ver, a complexidade do percurso formativo docente, é compreendido como um processo pessoal de transformação, mas que não ocorre de maneira isolada. Ainda que esse caminho envolva aprendizagens autônomas, ele também depende de uma dimensão coletiva, uma vez que a identidade docente é construída nas interações com os outros e no contexto profissional mais amplo. Isso implica reconhecer-se como parte de um coletivo, o que permite aos professores compreenderem seu papel social e se mobilizarem por melhores condições de trabalho. Além disso, os processos de socialização e troca de saberes entre colegas são fundamentais, pois promovem a construção conjunta de conhecimentos e o fortalecimento da prática pedagógica. Assim, a formação docente é entendida como um movimento contínuo de construção identitária, marcado tanto por experiências individuais quanto pelo diálogo constante com o coletivo profissional.

As diretrizes curriculares, como as DCNs de 2002, 2015 e 2019], tentam normatizar e orientar essa formação, estabelecendo princípios importantes. Contudo, como já foi discutido acima, a distância entre o prescrito e o real ainda é um desafio. Ascensão *et al.* (2022), analisando o impacto da DCN 2002, apontam que passados 18 anos desde a homologação, alguns de seus princípios ainda não foram contemplados, sofreram simplificações e/ou não se fizeram presentes em textos curriculares institucionais. A efetiva implementação de uma formação que integre teoria e prática de forma orgânica e que fortaleça a parceria entre universidade e escola continua sendo uma meta a ser alcançada.

Concluindo, a formação docente no Brasil, e a do professor de Geografia em particular, embora apresente avanços na legislação e no debate acadêmico, ainda carece de transformações profundas para superar a fragmentação, a desarticulação entre teoria e prática e a falta de preparo para lidar com a diversidade e os complexos desafios da escola contemporânea, incluindo as questões da inclusão. Como afirma Lopes (2022), o conhecimento profissional ainda é, muitas vezes, o 'elo mais fraco' da profissão docente, sendo fundamental investir nele como alavanca para a melhoria da educação. A construção de uma formação inicial e continuada mais robusta, crítica e conectada à realidade escolar é um caminho indispensável para fortalecer a profissionalidade docente e garantir o direito de todos a uma educação geográfica significativa e emancipatória.

De acordo com os parágrafos § 1º e § 2º do Art.1º da Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio deve fazer parte do projeto pedagógico dos cursos das instituições de ensino superior, visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e contextualizar os conhecimentos teóricos adquiridos a partir da grade curricular.

O estágio curricular supervisionado é um componente essencial na formação de futuros professores, sendo ele, um espaço onde o graduando irá vivenciar a prática docente e se inserir no contexto escolar. Mas, cabe ressaltar que, o estagiário jamais deverá assumir a responsabilidade principal durante o estágio, ele sempre deverá estar acompanhado pelo professor titular da turma e supervisionado por um docente da instituição de ensino superior. A resolução do Resolução do CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 deixa isso bem claro no Art. 13 parágrafos § 1º e § 2º:

§ 1º O estágio curricular supervisionado não é uma atividade laboral, é um dos componentes da formação do futuro profissional de magistério e, portanto, deve ser desenhado para assegurar que seja uma experiência de aprendizagem e socialização inicial na profissão.

§ 2º O licenciando em situação de estágio curricular supervisionado não será o principal responsável pela regência das aulas, e quando assumir essa função, deverá ser acompanhado do professor regente e supervisionado pelo docente da IES.

O estágio supervisionado pode ser considerado um marco fundamental na trajetória dos alunos dos cursos superiores em licenciatura, servindo como ponte entre a teoria acadêmica vista nas disciplinas curriculares e a prática docente vivenciada dentro da sala de aula ao decorrer do estágio. Além disso, as experiências individuais vivenciadas

durante toda a carga horária curricular destinada ao estágio, contribuirá ativamente na identidade docente. Martins e Tonini compartilham desse mesmo pensamento:

O estágio curricular supervisionado em seu movimento é campo de conhecimentos pedagógicos, envolvendo a universidade, a escola, os estagiários, tendo os professores da educação básica uma preocupação central com os fenômenos do ensinar e do aprender. Representa a inserção do professor em formação no campo da prática profissional para ter a experiência da docência, vivenciando a regência de classe e a realidade da sala de aula, que são saberes fundamentais na construção da identidade docente." (Martins; Tonini, 2016, p. 99)

No percurso da formação inicial de professores de Geografia, o Estágio Curricular Supervisionado ocupa um lugar de destaque, configurando-se como um momento singular para a articulação entre os conhecimentos teóricos e a vivência prática da profissão. Como discute Cavalcanti (2021), a formação docente em Geografia deve propiciar bases teórico-práticas sólidas para que o futuro professor possa atuar com autonomia e promover uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o estágio emerge como o espaço privilegiado para exercitar a integração entre teoria e prática, superando a visão tradicional que o relegava ao final do curso no modelo "3+1"¹ e buscando concretizar o princípio da práxis.

De acordo com o projeto pedagógico curricular vigente no curso de Geografia vinculado ao ICHPO, da Faculdade Federal de Uberlândia, o período de Estágio Supervisionado em Geografia (ESG) é dividido em quatro disciplinas. No primeiro estágio obrigatório da licenciatura, a carga horária é distribuída com 60 horas teóricas e nenhuma carga hora prática. As atividades necessárias para sua conclusão se resumiam à observação das salas de aulas e de todo o ambiente escolar e por se tratar de observações, a disciplina não tinha como foco em nenhuma das etapas da educação básica brasileira, ficando ao critério do estagiário escolher em qual etapa deseja realizar suas observações.

No segundo estágio, as atividades se resumem ao acompanhamento de atividades mais ligada ao acompanhamento da parte administrativa e pedagógica, como por

¹ O modelo "3+1" refere-se à organização tradicional dos cursos de licenciatura em que os três primeiros anos eram voltados exclusivamente ao estudo de conteúdos específicos da área de conhecimento, enquanto o último ano era destinado às disciplinas pedagógicas e à realização do estágio supervisionado. Essa estrutura fragmentava a formação docente, separando teoria e prática, o que atualmente é criticado pelas diretrizes educacionais que propõem uma formação integrada desde o início do curso.

exemplo, participação do módulo dos professores, reuniões com especialistas, reuniões com os pais, entre outras atividades. Além disso, durante o segundo estágio foi realizado a aplicação de um projeto dentro da escola, que tinha como objetivo, apresentar para os alunos o *Google Earth* como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. A carga horária é de 45 horas teóricas e 75 horas práticas.

No ESG III, a experimentação docente foi mais aprofundada. Houve a realização de regências individuais e coletivas, bem como a realização de uma oficina com os alunos do terceiro ano sobre o bacharelado em Geografia. A carga horária é de 45 horas teóricas e 75 horas práticas. A última disciplina dessa trajetória de estágio, o ESG IV, é bem parecido com o ESG anterior, e até o momento em que esse trabalho foi escrito, a disciplina ainda estava em andamento. A carga horária é a mesma do ESG anterior, com um foco voltado à prática, sendo necessário para a sua conclusão a aplicação de projeto de intervenção pedagógica bem como regências.

É nesse período de estágio que o graduando tem umas das principais oportunidades de despertar o real interesse em ser professor, mas também de refletir se esse é o caminho que ele quer seguir em sua trajetória pessoal e profissional uma vez que, os estagiários irão vivenciar diversos desafios e obstáculos e isso acaba desmascarando toda a idealização positiva que alguns autores falam sobre o período de estágio. Talvez, um dos principais desafios dos estagiários esteja relacionada à dificuldade encontrada em conseguir conciliar a carga horária mínima exigida no estágio com as disciplinas que estão sendo realizadas no mesmo período e algumas questões pessoais, como trabalho e vida social/familiar, principalmente nos primeiros estágios. Vallerius também aponta esse obstáculo em um de seus trabalhos:

Outro ponto que merece nosso olhar é a dificuldade recorrente do estagiário em conciliar o componente curricular em questão com as demais disciplinas do semestre/período. Em especial nos primeiros estágios, os licenciandos demandam um período de adaptação para incorporar os deslocamentos e as horas semanais na escola dentro das suas atividades acadêmicas habituais. [...] Há também de se ter especial atenção com cursos do período noturno, que atendem um público que, majoritariamente, possui uma ocupação profissional durante o dia e apresenta menor disponibilidade para a realização do estágio supervisionado (Vallerius, 2019, p. 29-30).

Como visto acima, a carga horária prática das disciplinas de estágio são altas e, essa carga horária é mais pesada para os alunos do noturno, principalmente para aqueles

que trabalham. A minha experiência, foi desafiadora, porém, em todas as etapas do estágio, a carga horária foi cumprida com êxito, mas isso não significa que não tenha encontrado nenhum obstáculo. Diversas vezes, durante o período, tive que faltar a aulas de outras disciplinas da Universidade para poder cumprir a parte prática, outras vezes, precisei assistir aula em turno oposto para ir à escola no período noturno e até mesmo solicitar horários diferenciados no trabalho para poder acompanhar as aulas pela manhã. Não estou dizendo que a carga horária seja excessiva. Pelo contrário, entendo que quanto mais horas pudermos acompanhar a dinâmica da escola e da sala de aula, maior será nossa bagagem e experiência para lidar com os problemas do dia a dia escolar. Pensando por esse lado, a carga horária é satisfatória e poderia até ser maior. Contudo, para os alunos que trabalham, as 75 horas são muito desgastantes, e talvez seja necessária uma flexibilidade maior com essas horas e com os tipos de atividades desenvolvidas.

O Estágio Supervisionado em Geografia é muito mais do que uma simples exigência curricular: trata-se de um momento essencial para a construção da identidade profissional docente, funcionando como um verdadeiro laboratório de experimentação didática e reflexão sobre os saberes pedagógicos e geográficos. Ao vivenciar o cotidiano escolar — observando, interagindo, planejando, intervindo e refletindo — o licenciando tem a oportunidade de aproximar teoria e prática, desenvolvendo competências fundamentais para uma atuação crítica e transformadora. Nesse processo formativo, metodologias estruturadas como a sequência didática ganham relevância, pois oferecem ao futuro professor ferramentas eficazes para planejar intervenções pedagógicas significativas, articulando o conteúdo geográfico com os contextos reais da sala de aula e promovendo aprendizagens mais profundas e conectadas à realidade dos estudantes.

CAPÍTULO III

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A prática de ensino contemporânea, embora muitas vezes ainda ancorada em modelos tradicionais, tem visto emergir estratégias que buscam inovar o fazer pedagógico (Ugalde; Roweder, 2020). Nesse cenário, a Sequência Didática (SD) surge como uma alternativa metodológica relevante, propondo uma organização mais dinâmica e significativa do processo de ensino-aprendizagem (Ugalde; Roweder, 2020). Sua função vai além de apenas ordenar atividades: ela busca promover um processo de aprendizagem que respeite os saberes prévios dos estudantes e os leve, progressivamente, à compreensão de conceitos mais complexos. Segundo Ugalde e Roweder (2020, p. 2), a sequência didática "é um conjunto de atividades organizadas, articuladas e orientadas para alcançar objetivos educacionais específicos", envolvendo planejamento, aplicação e avaliação em sua estrutura. Essa definição evidencia o caráter intencional da SD, que articula teoria e prática dentro de um processo contínuo e reflexivo.

Independentemente da abordagem específica (seja focada em gêneros, como em Dolz *et al.*, 2004; baseada em projetos, como em Faria *et al.*, 2021; na perspectiva CTS, como em Cavalcanti *et al.*, 2018; ou fundamentada na Teoria da Atividade, como em Melo, 2022), a SD funciona como um "recurso didático que busca resultados mais expressivos no processo de aprendizagem" (Nascimento; Silva Júnior, 2019, p. 3). Seu fundamento reside na superação da fragmentação do conhecimento, na promoção da aprendizagem significativa através da conexão com a realidade do aluno e no desenvolvimento de habilidades complexas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisão consciente (Faria *et al.*, 2021; Cavalcanti *et al.*, 2018).

Dentro do campo do ensino de Geografia, a SD adquire uma importância ainda maior por possibilitar a aproximação entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos estudantes. Assim, a seleção de conteúdos e objetivos precisa ser feita com base na análise do contexto escolar, dos interesses dos alunos e das demandas sociais, o que reforça o papel do professor que já foi discutido anteriormente como mediador entre o conhecimento científico e a experiência vivida. Nesse sentido, a própria estruturação das práticas metodológicas torna-se fundamental:

A escolha do tema recursos hídricos e dos conceitos científicos que envolve a água, bem como as práticas metodológicas, são de grande valia para proporcionar ao aluno um momento de ensino aprendizagem

concreto, real, onde ele pode atuar como protagonista de ações e entender o seu papel no ambiente diante desse recurso indispensável à vida, seja na sua origem, na sua manutenção ou nas interrelações com outros sistemas e seres vivos. (Nascimento; Silva Júnior, 2019, p. 1)

Essa perspectiva, que articula os conceitos geográficos fundamentais à análise crítica da realidade vivida, conforme apontado em relação a Melo (2022), é fortalecida pela argumentação de Nascimento e Silva Júnior (2019). A ênfase dada por estes autores à seleção criteriosa de temas, conceitos e metodologias como caminho para um "ensino aprendizagem concreto, real" sublinha precisamente a capacidade da SD de transpor os muros da escola, conectando o saber sistematizado ao ambiente do aluno. Mais ainda, ao posicionar o estudante como "protagonista de ações" que compreende "seu papel no ambiente", a citação evidencia como essa abordagem metodológica fomenta não apenas a reflexão, mas a ação consciente no espaço geográfico, materializando o potencial transformador do ensino de Geografia mediado por Sequências Didáticas bem planejadas e contextualizadas.

Os objetivos ao se adotar uma SD são variados, mas convergem para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Busca-se, frequentemente, promover a compreensão aprofundada de conceitos científicos, superando o senso comum (Machado, 2019); desenvolver competências específicas alinhadas a diretrizes curriculares (Faria *et al.*, 2021); facilitar a sensibilização para temas transversais como a Educação Ambiental (Silva, 2021); ou ainda capacitar os alunos para o domínio de determinadas práticas sociais, como a produção de gêneros textuais específicos (Araújo, 2013). Em suma, a SD visa estruturar o ensino de modo que ele seja intencional, progressivo e eficaz na construção de conhecimentos e habilidades relevantes para o educando.

A eficácia da Sequência Didática está intrinsecamente ligada à qualidade do planejamento realizado pelo professor. Como afirmam Ugalde e Roweder (2020, p. 2), "toda prática pedagógica requer uma organização metodológica antes de sua execução". O planejamento, nesse contexto, não é um mero formalismo burocrático, mas um ato de reflexão e antecipação que confere sentido e direção à prática educativa. Portanto, a elaboração de uma sequência didática demanda planejamento cuidadoso. De acordo com Cavalcanti *et al.* (2018, p. 860), o planejamento escolar deve ser visto como um processo decisório, que "articula políticas educacionais, propostas curriculares e experiências de aprendizagem". No ensino de Geografia, isso significa pensar em estratégias que

estimulem o raciocínio geográfico, o pensamento espacial e a leitura crítica do espaço. Para isso, é essencial que a sequência esteja estruturada em etapas que permitam aos alunos realizar aproximações sucessivas aos conteúdos propostos, favorecendo a construção ativa do conhecimento. Nesse sentido:

[...] uma sequência apresenta em seu desenvolvimento uma série de atividades que põem em jogo os conteúdos selecionados, tanto conceitos como procedimentos, que o docente decide ensinar". [...] o trabalho com sequências didáticas permite aos educandos realizarem aproximações sucessivas a informações sobre um tema e, desse modo, construam conhecimento. (Andrade *et al.*, 2009 apud Nascimento; Silva Júnior, 2019, p. 3)

A imprescindibilidade de um planejamento cuidadoso, que articule desde as políticas educacionais até as experiências concretas de aprendizagem, como ressaltado, ganha contornos práticos na estruturação da Sequência Didática. A necessidade de organizar o ensino em etapas que viabilizem "aproximações sucessivas" e fomentem a "construção ativa do conhecimento" encontra respaldo direto na concepção apresentada por Andrade *et al.* (2009 apud Nascimento; Silva Júnior, 2019). Para estes, a própria essência da SD reside na sua capacidade de mobilizar uma "série de atividades que põem em jogo os conteúdos selecionados", possibilitando que, através dessa progressão estruturada, os estudantes efetivamente "construam conhecimento" sobre o tema em questão. Evidencia-se, assim, que o rigor no planejamento das etapas da SD é condição importante para estimular o raciocínio geográfico e a leitura crítica do espaço de forma processual e significativa.

Outro aspecto relevante é a integração de recursos didáticos e tecnologias no desenvolvimento das sequências didáticas. Diversas experiências demonstram que o uso de ferramentas digitais, como vídeos, mapas interativos, simuladores e jogos educativos, potencializa a aprendizagem dos conteúdos geográficos. No trabalho de Silva (2021), por exemplo, a autora utiliza um jogo de tabuleiro como recurso metodológico para tratar da educação ambiental com foco nos recursos hídricos. Essa proposta mostra que "os jogos proporcionam aprendizagem significativa, estimulam a curiosidade, o raciocínio lógico e a comunicação", sendo ferramentas eficazes para o ensino da Geografia quando bem articuladas ao planejamento didático. De fato, a literatura sobre o tema destaca as múltiplas contribuições dessa abordagem lúdica:

[...] a importância dos jogos uma vez possuem muitas características atrativas para o ambiente educacional, pois contribuem com a motivação, curiosidade, desafio, treinamento, prática e feedback, permitindo a aprendizagem por meio dos erros e acertos de forma contextualizada (Prensky, 2012 *apud* Silva, 2021, p. 12).

A constatação de que os jogos educativos promovem aprendizagem significativa e estimulam diversas competências encontra detalhamento na análise de Prensky (2012 *apud* Silva, 2021). As "muitas características atrativas para o ambiente educacional" mencionadas na citação – como a capacidade de gerar "motivação, curiosidade, desafio", além de prover "treinamento, prática e feedback" – elucidam os mecanismos pelos quais essas ferramentas potencializam o processo de ensino-aprendizagem. Particularmente relevante para o ensino de temas complexos como os geográficos e ambientais é a possibilidade de uma "aprendizagem por meio dos erros e acertos de forma contextualizada", que permite ao estudante explorar cenários, testar hipóteses e construir conhecimento de maneira mais ativa e menos passiva. A integração planejada de tais recursos em uma Sequência Didática, portanto, não apenas diversifica as estratégias docentes, mas enriquece a experiência discente, alinhando o desafio cognitivo ao engajamento lúdico.

Da mesma forma, a pesquisa de Nascimento e Silva Júnior (2019) reforça a importância do uso de estratégias que articulem conteúdos teóricos com práticas contextualizadas, especialmente no tratamento de temas socioambientais como a água. Eles buscam que a SD possa permitir que os alunos desenvolvam uma nova forma de ver os recursos hídricos, sua gestão e os problemas ambientais, contribuindo para a formação crítica e cidadã dos estudantes (Nascimento, Júnior, 2019, p.8). Essa integração entre conteúdo, realidade local e tecnologia educativa representa um caminho promissor para tornar o ensino de Geografia mais envolvente e significativo.

Como destaca Araújo (2013), a sequência didática não deve ser encarada como uma receita pronta, mas como uma proposta aberta à adaptação conforme a realidade escolar e o nível de conhecimento dos alunos. Nesse sentido, a SD é um instrumento flexível e dinâmico, que deve ser constantemente revisitado pelo professor. A efetividade de sua aplicação depende do conhecimento que o docente tem da turma, da clareza dos objetivos e da capacidade de promover interações significativas em sala de aula

Portanto, elaborar uma sequência didática em Geografia é um exercício de reflexão pedagógica e criatividade docente. Requer sensibilidade para compreender o contexto dos estudantes, domínio dos conteúdos da disciplina, e capacidade de planejar ações que articulem o saber científico à realidade vivida. Quando bem estruturada, a SD torna-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento geográfico, da consciência socioambiental e da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem.

Diante o referencial acima, foi elaborado uma sequência didática de duas aulas que foi aplicado durante a realização da disciplina de Estágio Supervisionado IV, último estágio da minha grade curricular. Esse estágio foi realizado na Escola Estadual Professora Maria de Barros, localizada na cidade de Ituiutaba-MG e foi supervisionado pela professora Isabela. Desde o início da disciplina, conversei com a professora sobre o interesse em desenvolver uma sequência didática e ela me deu total liberdade para escolher o tema no qual iria trabalhar. Analisando o guia de ensino e aprendizagem das turmas de ensino médio, optei por trabalhar com o tema hidrografia na turma do primeiro ano regular. A partir disso, iniciei a elaboração da sequência didática.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme mencionado anteriormente, a sequência didática foi planejada para ser desenvolvida em duas aulas de 50 minutos cada. A primeira aula foi dedicada à abordagem teórica dos principais conceitos relacionados à hidrografia, enquanto a segunda aula teve como foco a realização de uma atividade prática, voltada à aplicação e visualização dos conteúdos trabalhados anteriormente. Para uma melhor organização, foram elaborados dois planos de aula: um voltado à parte teórica (Apêndice 1) e outro à atividade prática (Apêndice 1), com o objetivo de servir como suporte à execução da sequência didática.

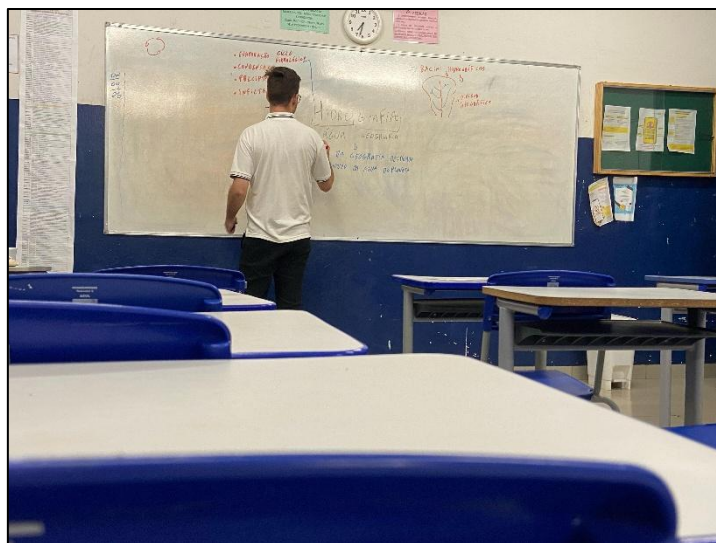
Um dos principais critérios adotados na elaboração das aulas foi a intenção de relacionar o conteúdo à realidade vivida pelos alunos, por meio da valorização do espaço em que estão inseridos. Sem dúvida, esse deve ser um dos objetivos fundamentais de todo professor: aproximar o conhecimento escolar do cotidiano dos estudantes, evitando que as aulas se tornem experiências distantes, abstratas ou descoladas da vivência concreta dos alunos.

No dia 02/04/2025 foi realizada a primeira aula da sequência didática com a turma do primeiro ano do ensino médio regular, apresentando os conceitos básicos de hidrografia (Figura 1), seguindo um plano de aula mencionado anteriormente e previamente elaborado, que me ajudou a organizar o tempo e a estrutura da aula. A proposta era abordar elementos essenciais como o ciclo hidrológico, a formação das bacias hidrográficas, os tipos de rios e a importância da hidrografia para o abastecimento humano, preservação ambiental e manutenção da vida. Iniciei a aula com algumas perguntas simples e diretas para atrair a atenção da turma e, principalmente, trazer os alunos para o centro do debate. A meu ver, esse momento é de extrema importância e pode ser realizado de forma simples. Não se deve iniciar a aula abordando diretamente o tema. Através de perguntas simples, é possível identificar os conhecimentos prévios dos alunos e, ao mesmo tempo, quebrar o gelo. Essa abordagem proporciona um ambiente mais leve e dá aos estudantes a liberdade para interagir ao longo da aula.

Perguntei se sabiam o que é hidrografia e se tinham alguma noção de onde vem a água que abastece a cidade em que vivem. Após as respostas deles, apresentei duas imagens: uma do ribeirão São Lourenço, corpo hídrico responsável pela maior parte do abastecimento da cidade; e outra, do Rio Tijucu, que em momentos de seca é acionado a

captação de água dele. Falei brevemente sobre o episódio que aconteceu no período de seca em 2024, onde houve racionamento de água na cidade, e foi acionada a captação de água do Rio Tijuco. Essa situação marcou toda a população da cidade, incluindo os alunos. Essa estratégia de partir da realidade local facilitou a aproximação com o conteúdo, e aos poucos, os alunos começaram a interagir, comentando sobre rios da região e suas percepções sobre a qualidade da água.

Figura 1: Ituiutaba(MG): Registro da Primeira Aula da Sequência Didática de Hidrografia



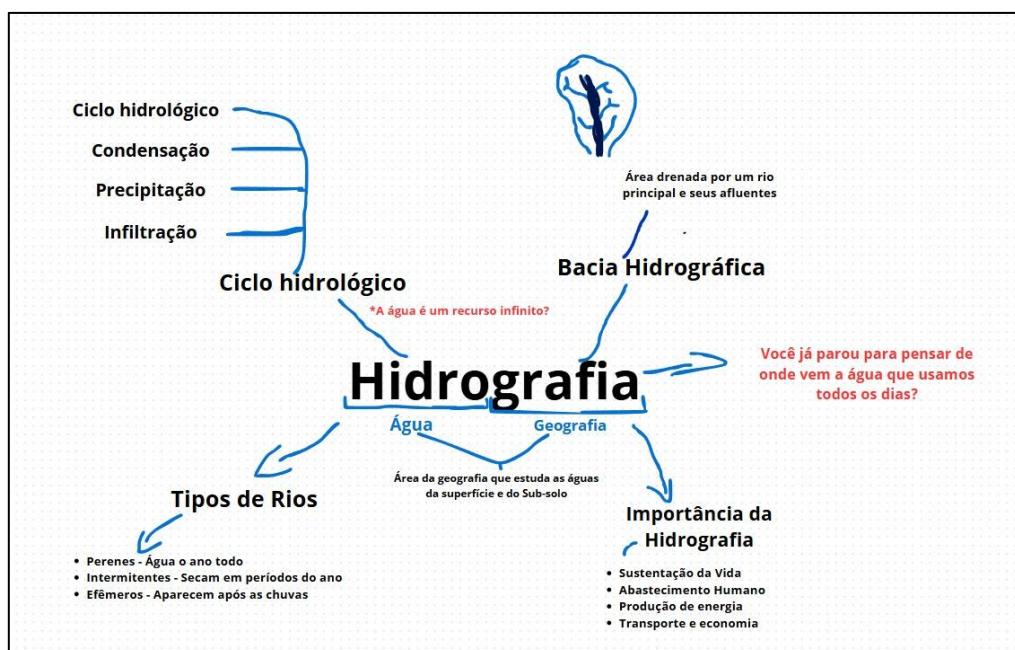
Fonte: MOREIRA, 2025.

Em seguida, apresentei uma pergunta provocativa: “A água é um recurso infinito?”. Essa indagação serviu como fio condutor para a discussão que viria depois, pois queria provocar uma reflexão crítica sobre o uso e a conservação dos recursos hídricos. Expliquei que a água, enquanto elemento do ciclo hidrológico, se renova constantemente, mas que a grande preocupação está na disponibilidade da água potável, que está sendo comprometida cada vez mais pela poluição e pela má gestão dos recursos hídricos.

Como recurso didático, utilizei um mapa mental (Figura 2) que eu mesmo elaborei, com base no conteúdo da aula. Montei esse mapa de forma simples e com pouco texto, tanto pela minha dificuldade com a caligrafia quanto para otimizar o tempo e garantir mais espaço para o diálogo com os alunos. Isso foi uma das melhores coisas que durante as vivências nas disciplinas de Estágio supervisionado, identifiquei uma limitação que eu tenho e tive a oportunidade pensar e aplicar alternativas para melhor desenvolver as minhas aulas, moldando ativamente a minha identidade docente. O mapa trouxe os

principais pontos da aula: ciclo hidrológico (condensação, precipitação, infiltração), tipos de rios (perenes, intermitentes e efêmeros), bacia hidrográfica e a importância da hidrografia.

Figura 2: Mapa Mental Elaborado e Utilizado



Fonte: MOREIRA, 2025.

Durante toda a aula mantive uma postura dialógica, fazendo perguntas, incentivando os alunos a falarem e relacionarem o conteúdo com situações do cotidiano. Ao final, retomei a pergunta feita no início e pedi que refletissem novamente sobre a ideia de a água ser infinita, agora considerando tudo o que foi discutido. A intenção era exatamente avaliar a capacidade de reflexão da turma sobre a necessidade de preservar as bacias hidrográficas como forma de garantir a qualidade e o acesso à água no futuro. Foi uma experiência bastante produtiva e que reforçou a importância de ter um planejamento bem estruturado, com objetivos claros e metodologias adequadas ao perfil da turma. A estratégia de iniciar com perguntas, utilizar mapas mentais e trazer a realidade dos alunos para dentro da sala se mostrou eficiente para manter o engajamento e promover uma aprendizagem mais significativa.

Como informado anteriormente, para a segunda etapa da sequência didática foi proposto uma atividade prática: A elaboração de uma maquete representativas do Rio Tijuco usando materiais simples e acessíveis como isopor, gesso, cola, água e tinta guache. Porém, por se tratar de uma atividade que eu nunca havia desenvolvido com alunos, tive um pouco receio de dar errado, ou do tempo de 50 minutos não ser suficiente

para a finalização da atividade. Dessa forma, solicitei ao professor da disciplina de ESG IV um espaço para realizar uma regência laboratorial e verificar o tempo que era necessário para realizar a aplicação da prática.

A regência laboratorial foi realizada no laboratório de ESG da universidade, com duração de 50 minutos, tendo como participantes os colegas da graduação. Essa experiência teve como objetivo testar uma proposta prática de ensino sobre o tema Bacia Hidrográfica, com a intenção de verificar como essa atividade poderia ser aplicada futuramente na Educação Básica, avaliando o tempo necessário, os materiais e a dinâmica da aula. A atividade foi dividida em dois momentos. No primeiro, fiz uma recapitulação teórica com os participantes, retomando os principais elementos que compõem uma bacia hidrográfica, como nascente, curso principal, afluentes, divisores topográficos e foz. Esse momento foi importante para garantir que todos tivessem um ponto de partida comum e para introduzir os conceitos que seriam trabalhados na etapa prática.

Em seguida, passamos à parte prática, que consistiu na construção de uma maquete da Bacia Hidrográfica do Rio Tijuco. Antes da regência, preparei um protótipo em isopor (Figura 3), representando o relevo da bacia, para que, durante a aula, os colegas pudessem aplicar o gesso e pintar os elementos principais. Além de tornar o conteúdo mais visual e concreto (Figura 4), a prática favorece o trabalho em grupo, a atenção aos detalhes e a compreensão espacial dos componentes de uma bacia. A troca entre os participantes também foi importante, pois surgiram ideias de como adaptar essa proposta para diferentes realidades escolares, considerando o tempo, os materiais disponíveis e o perfil dos alunos.

Essa regência teve também um caráter experimental para mim enquanto professor em formação, principalmente pois já sabia que iria desenvolver essa atividade em sala de aula com a turma do primeiro ano regular. A ideia era entender quanto tempo a atividade exigiria em uma aula comum e de que forma ela poderia ser otimizada. Percebi que os 50 minutos eram suficientes para iniciar a atividade, mas que o tempo é apertado para finalizá-la com calma, especialmente por conta da secagem do gesso. Essa experiência me ajudou a pensar em como tornar o ensino de Geografia mais dinâmico e próximo dos alunos. Trabalhar com maquetes é uma forma eficiente de unir teoria e prática, além de despertar o interesse dos estudantes. A atividade permitiu visualizar o conteúdo de

maneira concreta e coletiva, contribuindo tanto para o aprendizado quanto para a formação docente.

Figura 3: Protótipo da Maquete



Fonte: MOREIRA, 2025.

Figura 4: Maquete Elaborada na Regência Laboratorial Pronta



Fonte: MOREIRA, 2025.

A partir do teste realizado, me senti mais preparado e confiante para realizar prática com os alunos do primeiro ano do ensino médio regular, como parte final da

sequência didática sobre hidrografia que vinha sendo desenvolvida ao longo das aulas. A atividade teve duração de 50 minutos com base no plano de aula (Apêndice 2) e foi aplicada em sala com o objetivo de consolidar os conteúdos trabalhados anteriormente – especialmente os conceitos relacionados à bacia hidrográfica – de uma forma mais visual, concreta e colaborativa. A experiência prévia no laboratório permitiu prever com mais clareza os desafios da dinâmica, como o tempo de secagem dos materiais e a organização dos grupos. Com base nesse teste, preparei parte da estrutura com antecedência e levei os materiais já organizados para facilitar a execução: isopor, gesso, pincéis, tinta guache, cola, entre outros. Essas medidas ajudaram a garantir que o tempo fosse bem aproveitado e que todos os alunos conseguissem participar ativamente.

A aula foi dividida em dois momentos. No início, fiz uma retomada rápida dos conteúdos discutidos nas aulas anteriores, relembrando com os alunos os principais elementos de uma bacia hidrográfica: nascente, curso principal, afluentes e divisores topográficos (Figura 5). Reforcei a importância desses elementos para a organização dos rios e da dinâmica das águas em um território. Em seguida, passamos para a parte prática da aula: a construção da maquete da Bacia Hidrográfica do Rio Tijucu, utilizando os materiais levados. Cada grupo ficou responsável por uma parte da construção, desde a aplicação do gesso até a pintura final (Figura 6 e 7).

Figura 5: Registro da Segunda Aula da Sequência Didática de Hidrografia



Fonte: MOREIRA, 2025.

Figura 6: Elaboração da Maquete

Fonte: MOREIRA, 2025.

Figura 7: Elaboração da Maquete Finalização

Fonte: MOREIRA, 2025.

A participação dos alunos foi intensa e animada. Todos se envolveram com a atividade, colaboraram entre si e demonstraram curiosidade ao ver o conteúdo “ganhar forma” de maneira tão concreta. Ao final, pedi os alunos para escreverem um pequeno resumo sobre o que foi abordado durante a sequência didática e o resultado da atividade – a maquete finalizada – foi doado à escola, ficando disponível para o uso da turma e também como material didático para futuras aulas de Geografia (Figura 8). A entrega desse material foi simbólica, pois além de consolidar o aprendizado, contribui com a valorização do trabalho realizado pelos próprios alunos.

Figura 8: Maquete Finalizada

Fonte: MOREIRA, 2025.

Essa regência foi, sem dúvida, uma das mais significativas da minha trajetória como professor em formação. Ela mostrou, na prática, como uma proposta bem planejada, testada e adaptada pode transformar a sala de aula em um espaço mais dinâmico, colaborativo e significativo. A experiência no laboratório da universidade foi essencial para isso: serviu como um “ensaio pedagógico” que me permitiu aplicar a atividade com mais segurança e organização, minimizando imprevistos e otimizando o tempo em sala. No geral, a regência foi extremamente positiva. Além de promover o aprendizado de forma concreta, reforçou a importância do planejamento e da experimentação prévia no processo de ensino. Essa experiência reafirma o quanto o ensino de Geografia pode – e deve – ser construído com criatividade, diálogo e conexão com a realidade dos alunos.

Os resultados obtidos com a aplicação da sequência didática sobre hidrografia foram bastante satisfatórios. A proposta foi pensada com o objetivo de aproximar os alunos do conteúdo de forma significativa, e, ao analisar os resumos entregues ao final das aulas, percebo que o principal objetivo foi alcançado: os alunos conseguiram compreender os conceitos fundamentais da hidrografia e refletir sobre a importância da preservação dos recursos hídricos, especialmente no contexto local. Na aula teórica,

percebi que partir da realidade deles foi essencial para o engajamento. Quando perguntei sobre de onde vem a água da cidade e mostrei as imagens do Ribeirão São Lourenço e do Rio Tijuco, os alunos começaram a se envolver mais. Ao final da aula, ao retomar a pergunta "A água é um recurso infinito?", muitos já tinham mudado sua forma de pensar, o que mostrou que a aula realmente provocou reflexão. Já na aula prática, a construção da maquete ajudou muito na fixação dos conteúdos. Visualizar a bacia hidrográfica e colocar a mão na massa fez toda a diferença. Eles se envolveram de verdade, e isso ficou claro tanto durante a aula quanto nos resumos entregues.

Os resumos que recebi dos alunos foram utilizados para avaliar o impacto dessa sequência didática no processo de ensino e aprendizado dos alunos. Embora nem todos os alunos tenham entregado o resumo, conforme podemos ver abaixo analisando os que eu recebi, notei que o que tinha sido estabelecido como objetivo da sequência didática, a compreensão dos principais pontos sobre hidrografia, foi atendido de forma satisfatória:

Aluno 1: Eu aprendi que o rio Tijuco é importante para a cidade pois ele abastece a cidade de Ituiutaba nos tempos de seca

Aluno 2: A Bacia Hidrográfica pode ser entendida como uma porção do relevo drenada por um rio principal e seus afluentes

Aluno 3: A partir da Bacia Hidrográfica eu aprendi que os tem nascentes, divisor topográfico, afluentes, nascentes e foz

Aluno 4: É importante preservar para sempre ter água em boa qualidade para Bacia. É importante lembramos que é dessa bacia que vem a água que nós bebemos

Aluno 5: A parte marrom da maquete é chamada de divisor topográfico, a parte preta abaixo é chamado de nascente, em baixo da nascente tem uma linha chamada afluentes, as águas que saem dessas nascentes vão alimentar os rios tijuco e rio da prata. As águas que saem da nascente são mais limpas e saudáveis. O Rio tijuco abastece a cidade de ituiutaba em alguns momentos do ano.

Aluno 6: Entendi sobre as bacias hidrográficas que elas são formadas por um rio principal e seus afluentes, elas possuem um divisor de água e nascente. Alguns Rios são temporários que só aparecem na épocas da chuva e secam quando a chuva para.

Nos textos que recebi, vejo que os alunos conseguiram compreender o conteúdo de formas diferentes, mas todas válidas. Um aluno escreveu: *"Eu aprendi que o rio Tijuco é importante para a cidade pois ele abastece a cidade de Ituiutaba nos tempos de seca."* Esse trecho mostra que ele fez a conexão entre o conteúdo da aula e o contexto local, o

que era uma das intenções da sequência. Outro aluno escreveu: *"A Bacia Hidrográfica pode ser entendida como uma porção do relevo drenada por um rio principal e seus afluentes."* Aqui é possível ver que houve uma compreensão mais técnica do conceito, com vocabulário específico, o que é muito positivo.

Teve também quem conseguiu identificar bem os elementos que compõem uma bacia hidrográfica, como no trecho: *"A partir da Bacia Hidrográfica eu aprendi que os tem nascentes, divisor topográfico, afluentes, nascentes e foz."* Apesar da repetição, o aluno demonstra ter absorvido os principais componentes apresentados durante as aulas. Outro exemplo importante foi a preocupação com a preservação ambiental, como escreveu um aluno: *"É importante preservar para sempre ter água em boa qualidade para Bacia. É importante lembramos que é dessa bacia que vem a água que nois bebemos."* Esse trecho mostra que o conteúdo provocou uma reflexão crítica sobre a importância da conservação das águas, o que era um dos focos principais da sequência.

A construção da maquete também teve um papel fundamental. Um dos resumos deixou isso muito claro: *"A parte marrom da maquete é chamada de divisor topográfico, a parte preta abaixo é chamado de nascente, em baixo da nascente tem uma linha chamada afluentes, as águas que saem dessas nascentes vão alimentar os rios Tijuco e Rio da Prata. As águas que saem da nascente são mais limpas e saudáveis."* Esse relato mostra que, além de entender os conceitos, o aluno também compreendeu como os elementos se conectam entre si dentro da bacia hidrográfica. Por fim, um aluno trouxe a diferença entre rios temporários e permanentes, escrevendo: *"Entendi sobre as bacias hidrográficas que elas são formadas por um rio principal e seus afluentes, elas possuem um divisor de água e nascente. Alguns rios são temporários que só aparecem nas épocas da chuva e secam quando a chuva para."* Essa fala mostra que o conteúdo foi compreendido em diferentes níveis, indo além do básico.

Apesar de nem todos os alunos terem entregado o resumo, os que entregaram conseguiram, cada um a seu modo, demonstrar que entenderam os principais conceitos abordados. Para mim, essa sequência didática foi uma das experiências mais significativas da minha formação, porque me mostrou que, com planejamento, adaptação e uma boa relação com a turma, é possível transformar o ensino de Geografia em algo realmente vivo e conectado com a realidade dos estudantes. A aula deixou de ser só um

momento de repasse de conteúdo e passou a ser um espaço de troca, construção coletiva e aprendizado mútuo.

Embora a experiência tenha sido extremamente agradável, existem pontos que precisam ser levados em consideração. O que pouco se fala é do quanto esse tipo de preparação demanda esforço extra de quem trabalha, estuda e estagia ao mesmo tempo. A carga horária exigida no estágio, somada às responsabilidades do trabalho e das disciplinas na universidade, torna a rotina extremamente desgastante. No meu caso, precisei renunciar a tempo de descanso e de lazer para conseguir organizar materiais, preparar protótipos, elaborar plano de aula e revisar conteúdo.

Além disso, atividades práticas como a construção de maquetes envolvem custos financeiros. Por mais que os materiais utilizados sejam relativamente simples, quando somados (isopor, gesso, tinta guache, pincéis etc.), representam um gasto considerável – principalmente se pensarmos que esse tipo de recurso raramente é fornecido pela universidade ou pela escola parceira. Tudo sai do bolso do estagiário ou do professor. A realidade é que tanto estagiários quanto docentes precisam investir do próprio salário para garantir uma aula minimamente estruturada. Isso, por si só, já é um reflexo da desvalorização da profissão.

CONCLUSÕES

Ao longo do curso de Licenciatura em Geografia, muitos conteúdos e experiências nos ajudam a construir uma base teórica importante. No entanto, é no estágio supervisionado que conseguimos perceber, na prática, o que significa ser professor. A sala de aula deixa de ser uma ideia distante e passa a ser um espaço real, cheio de desafios, mas também cheio de possibilidades. O contato direto com os alunos, com os conteúdos, com os planejamentos e, principalmente, com os imprevistos do dia a dia, foi o que mais contribuiu para que eu começasse a moldar minha identidade como professor.

O presente estudo buscou, primordialmente, refletir sobre como a prática da aplicação de uma sequência didática, especificamente no contexto do ensino de hidrografia para uma turma do ensino médio e conectada à realidade local da Bacia Hidrográfica do Rio Tijuco, pôde contribuir para a construção da identidade docente do professor em formação e, concomitantemente, para o processo de aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos e as discussões empreendidas ao longo dos capítulos indicam que a experiência do estágio, potencializada pela utilização da sequência didática, revelou-se um instrumento valioso. Verificou-se que o planejamento e a execução da SD proporcionaram para mim não apenas a aplicação de conhecimentos teóricos, mas também um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a reflexão crítica sobre a própria prática e o enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula, elementos cruciais na moldagem da identidade profissional.

A sequência didática desenvolvida sobre hidrografia foi mais do que uma atividade planejada: foi uma experiência concreta que me permitiu aplicar os conhecimentos teóricos construídos ao longo da graduação. Pude perceber como um planejamento bem-feito, aliado ao conhecimento da realidade dos alunos e à escolha de metodologias adequadas, pode tornar a aula de Geografia mais significativa. Utilizar a Bacia Hidrográfica do Rio Tijuco como ponto de partida facilitou a aproximação entre o conteúdo e o cotidiano dos estudantes, o que gerou maior engajamento e participação ao longo das aulas. Assim, o objetivo central desta pesquisa foi alcançado, uma vez que se pôde evidenciar as contribuições positivas da integração entre o estágio e a aplicação de sequências didáticas tanto para o licenciando quanto para os discentes da educação básica.

Além disso, aplicar a sequência em duas etapas — uma teórica e outra prática — mostrou que o ensino pode (e deve) ir além da explicação no quadro. A elaboração da

maquete foi um momento marcante, pois tornou visível aquilo que havia sido discutido em sala. Os alunos participaram ativamente, cooperaram entre si e demonstraram interesse genuíno. As falas registradas nos resumos entregues por eles evidenciam que os principais conceitos foram compreendidos e que houve uma reflexão crítica sobre o uso e a preservação da água. Reconhece-se, contudo, que este estudo possui limitações, como a análise de uma única experiência de aplicação de SD em um contexto específico. Sugere-se, para trabalhos futuros, a ampliação da pesquisa para outras realidades escolares, a investigação do impacto de diferentes modelos de sequências didáticas no ensino de outros conteúdos geográficos, bem como estudos que acompanhem o desenvolvimento da identidade docente de professores que utilizaram essa prática durante sua formação inicial.

Mas, essa experiência reafirma que o estágio não é apenas um requisito obrigatório do curso, mas sim um momento essencial para que possamos nos enxergar como educadores. Também reforça o potencial que a sequência didática tem de organizar e orientar o trabalho pedagógico, oferecendo caminhos para tornar o ensino mais claro, dinâmico e contextualizado. Claro que nem tudo saiu perfeito. A quantidade de aula disponibilizada limitou um pouco outros raciocínios que poderiam ter sido desenvolvidos, alguns imprevistos surgiram, nem todos os alunos entregaram os resumos, mas isso também faz parte da realidade da escola e do processo de formação. Foi justamente nesses momentos que percebi que ser professor também é saber lidar com o inesperado, aprender com os erros e continuar tentando fazer o melhor.

Por fim, acredito que esse trabalho representa um passo importante na minha trajetória. Ele me permitiu refletir sobre minha prática, sobre o papel da Geografia na escola e sobre a importância de planejar com intenção, sempre buscando fazer sentido para quem está aprendendo. Espero que essa experiência possa, de alguma forma, inspirar outros professores em formação a apostarem em práticas pedagógicas criativas, críticas e conectadas com a realidade dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP nº 02/2002, institui duração e cargas horárias dos Cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.
- BENTO, Maria Cristina Marcelino; CAVALCANTE, Rafaela dos Santos. Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula. Revista de Educação, Cultura e Comunicação. Lorena, v. 4, n. 7, p.113-120, jan/jun. 2013.
- ABRANTES, A. A. Adolescência adulterada: a (contra) reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: PENITENTE, L. A. A.; LIMA, S. G. de M.; MILLER, S. (Orgs). As (contra)reformas na educação hoje. Marília-SP: Oficina Universitária; São Paulo-SP: Cultura Acadêmica, 2018, p. 125-148.
- ASCENÇÃO, V. De. O. *Et al.* Porque nada substitui um bom Professor de Geografia. In. RICHTER, D. *Et al.* (Organizadores). Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar [recurso eletrônico]. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022
- CAVALCANTI, L. A relação teoria e prática nas orientações de estágios curriculares em cursos de Licenciatura em Geografia. Cadernos de Estágio. Vol. 3 n.2 – 2021.

- CAVALCANTI, Marcello Henrique da Silva; RIBEIRO, Matheus Marques; BARRO, Mario Roberto. Planejamento de uma sequência didática sobre energia elétrica na perspectiva CTS. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 24, n. 4, p. 859-874, 2018.
- DE ARAÚJO, Denise Lino. O que é (e como faz) sequência didática?. *Entrepalavras*, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.
- DE FARIA, Daniela Resende; RAMOS, Maria Carolina; COLTRI, Priscila Pereira. Sequência Didática como estratégia para ensino sobre desafios socioambientais relacionados às Mudanças Climáticas. *Terræ Didática*, v. 17, p. e021052-e021052, 2021.
- Del Gaudio, R. et al. Ensino de Geografia e Formação de professores: desafios e possibilidades na contemporaneidade. In ASCENÇÃO, V. de O. *Et al.* Conhecimentos da Geografia percursos de Formação Docentes e Práticas na Educação Básica. 2017.
- GEBRAN, R. A e TREVIZAN, Z. As representações sociais na construção da identidade profissional e do trabalho docente. *Acta Scientiarum. Education* [online]. 2018, vol.40, n.2, pp.13-44. Epub 01-Mar-2018.
- LIBANEO, J. C. O Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LOPES, C. S. A base de saberes da profissionalidade do professor de Geografia. In. RICHTER, D. *Et al.* (Organizadores). Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar [recurso eletrônico]. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.
- MACHADO, Julio Cesar Epifanio. PROPOSTA DE ESTRUTURA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE GEOGRAFIA. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 9, n. 17, p. 168-180, 2019.
- MAFUANI, F. Estágio e sua importância para a formação do universitário. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011.
- MELO, Jaqueline dos Santos. Sequência Didática:: possibilidade de ensino de geografia nos anos iniciais utilizando a teoria da atividade. 2022. 44 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.
- NASCIMENTO, Waddle Almeida; JÚNIOR, João de Athaydes Silva. Proposta de sequência didática para o ensino da temática “recursos hídricos” na escola de ensino

técnico do estado do Pará de Vigia de Nazaré. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL. 2019. p. 1-8.

NÓVOA, Antonio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SILVA, Cristina de Oliveira da. JOGO EDUCATIVO “CUIDANDO DAS ÁGUAS”:: uma sequência didática para sensibilização sobre recursos hídricos. 2021. 66 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão e Regulação de Recursos Hídricos, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campo Mourão, 2021.

UGALDE, Maria Cecília Pereira; ROWEDER, Charlys. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 6, p. e99220-e99220, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Plano de Aula 1 Sequência Didática de Hidrografia



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
Estágio em Geografia III



PLANO DE AULA

IDENTIFICAÇÃO			
Estagiário (a)	João Vítor da Silva Moreira		Ano: 2025
Disciplina/Área	Geografia		
Data	Tempo/período	Escola Colégio	Ano/Turma
02/04/2025	50 min	Maria de Barros	1 ° ano EM
1. ASSUNTO			
Conceitos básicos sobre Hidrografia			
2. OBJETIVOS			
2.1. Objetivo Geral			
Compreender os processos que atuam na Hidrografia			
2.2 Objetivos Específicos			
<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre o ciclo hidrológico - Discorrer sobre a formação de bacias hidrográficas - Apresentar os tipos de Rios; - Refletir a importância do planejamento e da preservação do meio ambiente para manutenção da água; 			
3. CONTEÚDO			
<ul style="list-style-type: none"> - Introdução; - Ciclo hidrológico; - Formação de bacias hidrográficas; - Tipos de Rios - Importância da Hidrografia; 			
Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades	Tempo
Tempo e espaço	Elementos da paisagem local: reconhecimento, comparação e representação	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu	50 min

		significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	
--	--	---	--

4. METODOLOGIA (AÇÃO DIDÁTICA)

Aula síncrona dialogada e expositiva, participações através de pergunta realizadas pelo professor, com intuito de trazer os alunos para o centro da atenção. Apresentar a problemática se a água é um recurso infinito como contexto da importância da preservação de Bacias, na sequência explicar o que é o ciclo hidrológico, as características de uma bacia hidrográfica, os tipos de rios e a importância da hidrografia.

5. MATERIAL DE APOIO

- Quadro e pincel

5.1 Recursos didáticos

- Imagens dos rios que abastecem a cidade e de um mapa mental para fixação dos conhecimentos

6. AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados a partir da reflexão da importância da preservação das bacias hidrográficas.

Atividade de avaliação	Objetivos	Recursos materiais	Temporalização
Refletir sobre a preservação das bacias hidrográficas.	Promover a reflexão sobre o uso e importância da água e da preservação das bacias.	-	10 minutos

7. REFERÊNCIAS

- MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. **Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização**. 3. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2016.

APÊNDICE 2 – Plano de Aula 2 Sequência Didática de Hidrografia



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
 Estágio em Geografia III



PLANO DE AULA

IDENTIFICAÇÃO			
Estagiário (a)	João Vítor da Silva Moreira		Ano: 2025
Disciplina/Área	Geografia		
Data	Tempo/período	Escola Colégio	Ano/Turma
09/04/2025	50 min	Maria de Barros	1 ° ano EM
1. ASSUNTO			
Conceitos básicos sobre Hidrografia			
2. OBJETIVOS			
2.1. Objetivo Geral			
Elaboração de um Material didático para fixar o conhecimento de Bacia hidrográfica			
2.2 Objetivos Específicos			
<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar os principais pontos levantados na última aula sobre bacia hidrográfica; -Elabora uma maquete da Bacia hidrográfica do Rio Tijucu; 			
3. CONTEUDO			
<ul style="list-style-type: none"> - Introdução; - Recapitulação sobre o que é Bacia hidrográfica e seus principais conceitos; - Elaboração da Maquete da Bacia hidrográfica do Rio Tijucu; 			
Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades	Tempo
Tempo e espaço	Elementos da paisagem local: reconhecimento, comparação e representação	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	50 min

4. METODOLOGIA (AÇÃO DIDÁTICA)			
Aula síncrona com a aprendizagem baseada em projetos, os alunos para o centro da atenção. Apresentar a revisão sobre as características de uma bacia hidrográfica.			
5. MATERIAL DE APOIO			
- Gesso, Argila, Pincel e tinta			
5.1 Recursos didáticos			
- Mapa da Bacia hidrográfica do Rio Tijuco			
6. AVALIAÇÃO			
Os alunos a partir da elaboração da maquete da Bacia hidrográfica do Rio Tijuco			
Atividade de avaliação	Objetivos	Recursos materiais	Temporalização
Produção da Maquete da Bacia hidrográfica do Rio Tijuco	Fazer o aluno ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, participando ativamente na elaboração do material didático para fixar o conteúdo sobre Bacias hidrográficas	Gesso, Argila, Pincel e tinta	40 minutos
7. REFERÊNCIAS			
- MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização . 3. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2016.			