

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Luisa Andrade Silva¹
Nikele Fontes Cassemiro²
Rodrigo Santos de Lima³
Geisedrielly Castro dos Santos⁴

RESUMO

O presente relato de experiência descreve uma vivência dos licenciandos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Federal de Sergipe, no componente de Geografia. O programa tem grande importância, pois possibilita a aproximação dos graduandos em licenciatura da realidade escolar. A escola-campo envolvida no presente relato de experiência é o Centro de Excelência Leandro Maciel, localizado no município de Aracaju-SE, na qual foi escolhida a turma do 3º ano do ensino médio para desenvolvimento da atividade. A atividade desenvolvida utilizou a metodologia ativa: Rotação por estações, [GC1] com o objetivo de trabalhar a temática industrialização e indústria global, a partir da alternância dos grupos em diferentes atividades: na primeira estação, os alunos, auxiliados de um texto introdutório e imagens sobre a Indústria 4.0, produziram um painel explicativo, que destacou as características, representações e impactos; na segunda estação, os alunos participaram de um jogo da memória sobre os tipos de indústrias, associando cartas com imagens a suas respectivas definições; e, na terceira estação, os alunos analisaram um mapa das grandes áreas industriais do mundo e fizeram a resolução de questões sobre as regiões que mais se destacam no cenário internacional. A aplicação da metodologia dialoga na perspectiva do protagonismo estudantil, que supera a educação bancária combatida na pedagogia da autonomia de Freire (1997) e seguindo ideias defendidas por Morán (2015), quando aborda a centralidade do estudante e a valorização das metodologias ativas. Os resultados mostraram que os alunos ficaram mais atentos à temática, se preocuparam em tirar as dúvidas sobre os conteúdos e as notas na avaliação bimestral aumentaram 16,8% em relação ao bimestre anterior, ano de 2025.

Palavras-chave: Método ativo; Iniciação à docência; Prática pedagógica

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma política pública de grande relevância para a formação inicial de professores no Brasil. Ao proporcionar a vivência dos licenciandos em escolas da educação básica, o programa possibilita a aproximação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que promove experiências pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino. No âmbito da licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Sergipe, o PIBID tem favorecido a inserção de futuros professores em diferentes

¹ Graduanda em Geografia, UFS. analuansilva13@gmail.com

² Graduanda em Geografia, UFS. nikelifontes2015@gmail.com

³ Professor de Geografia, SEDUC/SE, Supervisor do Pibid. rslrodrigo@gmail.com

⁴ Professora do DGE/UFS, Coordenadora do PIBID. geise.castrosantos@academico.ufs.br



contextos escolares, ampliando a compreensão sobre a realidade educacional e os desafios da prática docente.

Entre os desafios enfrentados pelo ensino de Geografia está a necessidade de superar práticas tradicionais baseadas na mera memorização de conteúdo. Para isso, torna-se essencial recorrer a estratégias que estimulem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Nesse sentido, as metodologias ativas surgem como alternativas que favorecem a construção de saberes de forma crítica e significativa. A proposta da rotação por estações, em especial, consiste em dividir a turma em grupos que alternam entre diferentes atividades, cada uma planejada para abordar o conteúdo sob perspectivas variadas, promovendo engajamento, cooperação e autonomia.

METODOLOGIA

A experiência relatada neste trabalho foi desenvolvida no Centro de Excelência Leandro Maciel, localizado no município de Aracaju-SE, com uma turma do 3º ano do ensino médio. O objetivo central da prática consistiu em aplicar a metodologia ativa da rotação por estações como recurso didático para o estudo da temática “industrialização e indústria global”. O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As informações foram obtidas por meio de observações diretas das atividades, registros fotográficos e anotações realizadas pelos licenciandos durante a aplicação da oficina. Como instrumentos pedagógicos, utilizaram-se textos explicativos, cartazes e materiais impressos nas estações. Busca-se, assim, analisar as potencialidades da estratégia no ensino de Geografia, bem como refletir sobre sua contribuição para a formação inicial dos licenciandos envolvidos no programa.

REFERENCIAL TEÓRICO

As metodologias ativas configuram um conjunto de estratégias didáticas que transferem ao estudante o protagonismo do processo de aprendizagem, exigindo sua participação efetiva na construção do conhecimento e na resolução de problemas reais. Diferente desse modelo, em que o aluno ocupa um papel passivo e o conhecimento é visto como algo a ser “depositado”, como cita Freire (1996) ao conceituar a “educação bancária”,



elas colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, promovendo a construção do conhecimento por meio da investigação, da reflexão e da prática.

A crítica de Vasconcelos (1992, p. 2) evidencia bem o contraste entre o modelo tradicional e o que se propõe no método ativo:

O educando, conseqüentemente, não tem campo psicológico para se expressar, já que o que importa é a exposição do professor. São comuns frases do tipo: "Não gosto de ser interrompido quando estou falando!" "O aluno perguntar, corta a idéia, o pensamento"; "Preste atenção que eu explico uma vez só". Quando o professor pede para que as perguntas sejam feitas depois da sua explicação, nós já sabemos o que ocorre: deixasse para lá a dúvida que se tinha, pois, posteriormente, fica até fora de contexto; poucos são os alunos que são fiéis às suas dúvidas e o professor parece não se incomodar muito com isto (na verdade, acaba gostando, pois "ganha tempo" para cumprir o programa). (VASCONCELOS, 1992, pág. 2).

Essa descrição revela uma prática centrada na autoridade docente e na linearidade da exposição, em que o espaço para a curiosidade, a dúvida e a participação do aluno são limitadas. A prática pedagógica ativa, ao contrário, visa transformar esse cenário, criando um ambiente de aprendizagem dialógico, investigativo e participativo. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, orientando o processo e estimulando o pensamento crítico, enquanto o aluno se torna agente do próprio conhecimento.

Claro que, é importante considerar que dependendo da escola, o professor de fato não consegue nestes casos, atribuir muito tempo de sua aula para o estudante devido a uma imposição de cumprimento dos prazos e conteúdos pré-estabelecidos pela instituição. Contribuindo para que comumente ocorra a ausência tanto da metodologia dialética quanto a ativa. Vasconcelos (1992) apresenta alguns problemas que podem surgir, dentre eles está o alto risco de não aprendizagem e o baixo nível de interação.

Segundo ele, a metodologia dialética deve ocorrer em três grandes momentos: Síncrise, aquilo que se tem do mundo, as primeiras percepções fragmentadas e confusas; Análise, que corresponde a investigação da realidade e seus elementos e a Síntese que resulta da interação e daquilo que foi compartilhado e discutido, gerando dessa forma ações por parte dos discentes.

Outro ponto que vale considerar é o defendido pela autora Shoko Kimura, que discorre bastante quanto a trazer à tona a realidade do aluno para as explicações. Cabe ao docente compreender e levar em consideração não vai vazio para a escola, mas sim com vivências do seu cotidiano e que podem servir para que ele não só compreenda o que está sendo dito, como



também se coloque como participante do mundo, e não apenas como um mero telespectador tratando aquele fato como distante de si:

A aprendizagem pode ser entendida como processo pelo qual o ser humano percebe, experimenta, elabora, incorpora, acumula as informações da realidade transformadas em conhecimento. O ser humano desenvolve esse processo em diferentes patamares através de um fazer em sua relação com o mundo. [...] Ele interioriza e incorpora as informações, elaborando cumulativamente o acervo do seu universo sociocultural e do seu organismo natural. (KIMURA, 2008, p. 46-47).

A partir dessa concepção, as metodologias ativas contribuem para uma profunda ressignificação do papel da escola, do professor e do próprio sentido de aprender.

Ainda dialogando com Kimura, Paulo Freire apresenta linhas de pensamentos semelhantes em sua obra intitulada de “Educação “bancária” e educação libertadora”, ele discursa sobre o ensino tradicional ainda muito empregado nos dias atuais. Trata-se de uma educação bancária, que trata os alunos como recipientes vazios a serem preenchidos pelas narrativas conteudistas dos professores, desconsiderando completamente as vivências e realidades de vida dos discentes, causando uma desconexão com o mundo e sua totalidade. O ensino em vez de ser construtivo e dialético, se torna mecânico, ou seja, com o propósito apenas de memorizar e repetir, sem interesse no motivo ou em uma diversidade de respostas certas, sem muito compreender os significados:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos” tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1997, pág. 62)

Desse modo, a visão freiriana inspira uma prática educativa que valoriza a experiência, o pensamento crítico e a troca entre educador e educando, rompendo com a lógica vertical da transmissão e instaurando um ambiente de aprendizagem horizontal, dialógico e emancipador.

Esse entendimento também se fundamenta nas contribuições da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1991), que enfatiza o caráter social da aprendizagem. O autor afirma que o conhecimento não é resultado de uma assimilação individual e isolada, mas de um processo mediado cultural e socialmente, no qual o sujeito se apropria dos significados construídos na interação com o outro e com o meio.



Assim, ao promoverem ambientes de aprendizagem dialógicos, investigativos e participativos, as metodologias participativas fortalecem o vínculo entre teoria e prática, estimulam o protagonismo discente e tornam o processo educativo mais significativo e emancipador.

A metodologia da rotação por estações insere-se no campo das estratégias ativas de aprendizado como uma proposta inovadora que busca diversificar as formas de ensinar e aprender, promovendo o protagonismo estudantil e a interação entre diferentes linguagens, espaços e tempos de aprendizagem. Essa abordagem parte da ideia de que o conhecimento é construído de maneira mais significativa quando o aluno é colocado no centro do processo, participando ativamente de situações que exigem investigação, colaboração e reflexão. Inspirada em modelos de ensino híbrido, a rotação por estações propõe a organização da sala de aula em diferentes espaços ou estações nos quais os grupos de alunos realizam atividades distintas, porém interligadas, sobre um mesmo conteúdo.

Nessa perspectiva, o estudante vivencia o aprendizado de forma dinâmica, passando por momentos de leitura, experimentação, análise, produção e uso de tecnologias digitais, o que favorece múltiplas formas de apreensão do conhecimento. Cada estação cumpre uma função específica dentro do processo de aprendizagem, permitindo que o aluno explore o conteúdo por diferentes caminhos, ritmos e estratégias cognitivas. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador e orientador, planejando as atividades de modo que elas se complementem e conduzam à construção coletiva do saber. Essa diversificação metodológica amplia as possibilidades de ensino e rompe com a linearidade das aulas expositivas, pois cria um ambiente mais interativo, colaborativo e estimulante.

A rotação por estações também está diretamente relacionada à concepção de ensino híbrido, que combina momentos presenciais e digitais, presenciais e autônomos, individuais e coletivos. Moran (2015, p. 16) define essa nova configuração de aprendizagem como um espaço expandido e continuamente conectado:

Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola.” (MORÁN, 2015, pág. 16).



Essa reflexão de Moran reforça que a aprendizagem contemporânea não se limita ao espaço físico da escola, mas se estende aos ambientes digitais e cotidianos, que fazem parte da experiência dos estudantes. Assim, a rotação por estações não é apenas uma técnica de organização da aula, mas uma estratégia de transformação pedagógica que incorpora a flexibilidade, a integração entre diferentes linguagens e o diálogo entre os saberes. Ao promover a alternância entre momentos presenciais e digitais, coletivos e individuais, essa metodologia cria um ambiente de aprendizagem que rompe com a rigidez do modelo tradicional e favorece o desenvolvimento integral do estudante. Trata-se, portanto, de uma proposta que concretiza o princípio freireano de que o conhecimento se constrói no encontro, na ação e na reflexão, reafirmando a educação como prática de liberdade e de participação ativa no mundo.

A Geografia, como campo do conhecimento escolar, possui um papel fundamental na formação crítica dos estudantes, pois permite compreender o espaço geográfico como produto das relações entre sociedade e natureza, construído historicamente e transformado pelas ações humanas. No entanto, para que o ensino de Geografia cumpra essa função formadora, é necessário que vá além da simples memorização de nomes de lugares, coordenadas ou definições conceituais. O ensino geográfico precisa provocar a reflexão, o questionamento e o entendimento da realidade vivida, favorecendo que o aluno compreenda o território como resultado de processos sociais, econômicos, políticos e culturais. Nessa perspectiva, as metodologias ativas se apresentam como instrumentos potentes para renovar as práticas pedagógicas e aproximar o conteúdo geográfico do cotidiano do estudante, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

A inserção de metodologias ativas no ensino de Geografia contribui para transformar o aluno em sujeito do conhecimento, permitindo que ele investigue, intérprete e produza explicações sobre o espaço em que vive. Conforme defende Callai (2011), ensinar Geografia é possibilitar que o estudante “estude o lugar para compreender o mundo”, isto é, que ele reconheça as dinâmicas locais como parte de processos mais amplos e globais. Ao incorporar práticas como a rotação por estações, a aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e o uso de recursos digitais, o professor cria condições para que os alunos desenvolvam habilidades investigativas, aprendam a ler o espaço de maneira crítica e articulem diferentes escalas de análise. Assim, a Geografia deixa de ser apenas uma disciplina descritiva para se



tornar uma prática reflexiva e participativa, que convida o aluno a compreender o mundo e a atuar nele.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação da metodologia de rotação por estações (figura 01) foi estruturada em três momentos distintos, com o propósito de abordar diferentes aspectos do processo de industrialização e da indústria global, permitindo que os estudantes revisassem o conteúdo de forma dinâmica.

Na primeira estação, denominada Painel Explicativo, os alunos receberam um pequeno texto introdutório e um conjunto de imagens sobre a Indústria 4.0. A partir desse material e de seus conhecimentos prévios, foram orientados a elaborar um painel explicativo destacando as principais características, representações e impactos da nova fase industrial na sociedade contemporânea. O painel foi construído com colagens, recortes, desenhos e produções escritas dos próprios alunos. Na segunda estação, realizou-se o Jogo da Memória dos Tipos de Indústrias. Foram utilizadas cartas contendo imagens representativas de diferentes ramos industriais (como refinarias, indústrias têxteis, automotivas e de tecnologia) e cartas com suas respectivas definições. Os grupos deveriam associar corretamente imagem e conceito, identificando o tipo de indústria correspondente.

Por fim, na terceira estação, denominada Mapa das Indústrias, os estudantes analisaram um mapa temático que representava as principais áreas industriais do mundo. A partir dessa observação, foram desafiados a identificar as regiões de maior destaque e explicar os fatores que justificam essa concentração, como desenvolvimento tecnológico, infraestrutura e presença de mercados consumidores. Essa estação privilegiou o desenvolvimento da leitura cartográfica e da compreensão espacial, fundamentais para o estudo geográfico da economia global.

Os resultados obtidos revelaram avanços importantes no envolvimento e na compreensão dos alunos sobre o conteúdo de industrialização. Notou-se uma participação mais ativa, marcada por colaboração entre os colegas, questionamentos pertinentes e curiosidade em aprofundar o tema. Durante o desenvolvimento das atividades, os discentes demonstraram entusiasmo. Essa postura evidencia que o aprendizado se torna mais significativo quando o aluno é colocado como protagonista do processo educativo.





Figura 01 – Aplicação da rotação por estações
Fonte: LIMA, 2025.

O protagonismo discente foi um aspecto central observado na experiência. Ao se engajarem nas atividades, os estudantes passaram a construir o conhecimento de forma coletiva e autônoma, deixando de ser meros receptores de informações.

Além dos aspectos qualitativos, os resultados quantitativos também foram expressivos: verificou-se um aumento de 16,8% nas notas bimestrais em relação ao bimestre anterior. Esse dado reforça a eficácia das metodologias ativas em promover aprendizagens mais duradouras e contextualizadas, evidenciando que o envolvimento do aluno com o conteúdo reflete diretamente em seu desempenho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a aplicação de métodos ativos proporciona bons resultados não apenas para o aluno como para o docente. Isso acontece pela variação de ferramentas que o professor passa a adquirir, bem como diversificar as aulas e com isso compreender melhor as dificuldades do educando para melhor mediar. Além de proporcionar autonomia para o aluno construir seu próprio conhecimento explorando suas habilidades, criatividade, a criticidade, aprendendo a trabalhar em equipe e a solucionar problemas.

Essa prática vivenciada pelo PIBID mostrou que atividades como a rotação por estações pode contribuir para uma melhor aprendizagem e a formação de cidadãos críticos, conscientes da sua condição de mundo e que exerçam a cidadania. A experiência permitiu aos licenciandos compreenderem, na prática, a importância de metodologias dinâmicas e participativas, fortalecendo a relação entre teoria e prática docente e aprimorando suas competências pedagógicas. Além disso, constatou-se a relevância da metodologia ativa como



ferramenta para despertar o interesse dos estudantes, tornando as aulas de Geografia mais atrativas, contextualizadas e interativas.

Diante dos resultados alcançados, compreende-se que a rotação por estações pode ser explorada em diversos outros temas da Geografia e em diferentes níveis de ensino, adaptando-se às realidades de cada turma. Mais do que uma estratégia metodológica, trata-se de uma oportunidade de ressignificar o ensino, tornando-o mais próximo, humano e coerente com as necessidades e desafios da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS:

- CALLAI, H. C.. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensinar Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 83–96.
- FREIRE, P.. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à Psicologia Escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.
- KIMURA, S.. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- MORÁN, J. et al.. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas – Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.
- MORAN, J.. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15–23.
- VASCONCELLOS, C. S.. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, 1992.
- VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

