



PIRÂMIDES ETÁRIAS A PARTIR DO COTIDIANO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Romulo Cavalcante Marinho de Castro Filho¹
Davi Andrade Duarte Bamberg²
Lucas de Holanda Almeida³

RESUMO

Partindo do pressuposto de que o ensino de Geografia se torna significativo quando o saber/fazer docente dialoga com a dimensão das realidades vividas pelos sujeitos, o presente trabalho busca analisar como uma mesma sequência didática (construída para abordagem do conteúdo de pirâmides etárias) foi desenvolvida em duas escolas públicas de contextos semelhantes, com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, ambas localizadas no estado do Ceará, nos municípios de Fortaleza e Maracanaú. A reflexão da proposta evidenciou a importância da mediação docente e da adaptação ao contexto escolar, reforçando a necessidade de um ensino de Geografia crítico, situado e socialmente relevante. Elaborada pelos autores no âmbito do Estágio Supervisionado I em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a sequência didática articulou aulas expositivas-dialogadas com atividades práticas participativas, como a construção coletiva de pirâmides etárias a partir das idades e gêneros dos(as) moradores(as) das casas dos(as) educandos(as). Os resultados se deram ao comparar as diferentes estruturas familiares e realidades sociais. Observou-se que, em Maracanaú, a maioria dos(as) estudantes residia com suas mães e irmãos(ãs) menores, enquanto em Fortaleza eram comuns arranjos com avós e irmãos(ãs) de idades mais avançadas. As atividades foram bem recebidas em ambos os contextos, estimulando reflexões críticas sobre a estrutura populacional e a realidade vivida pelos(as) estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Escolas públicas, Sequência didática.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência parte da atuação de dois bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que, durante a disciplina de Estágio Supervisionado,

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, romulo.filho@aluno.uece.br;

² Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, davi.bamberg@aluno.uece.br;

³ Graduado pelo Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, lucas.almeida1@prof.ce.gov.br;

desenvolveram simultaneamente uma abordagem para o conteúdo de "Pirâmides Etárias" em escolas distintas, mas de contextos semelhantes. O recorte se trata da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Manoel Moreira Lima (turma do 7º ano B, manhã, 32 alunos), localizada no município de Maracanaú, no bairro Luzardo Viana, e a Escola Municipal (EM) Manuel Lima Soares (turma do 7º ano C, manhã, 31 alunos), em Fortaleza, no bairro Parque Dois Irmãos. As duas instituições estão inseridas na rede pública, são administradas pela esfera municipal, e se localizam em bairros periféricos cuja população local é, majoritariamente, vulnerável social e economicamente. O espaço escolar, nesses territórios, não é apenas um lugar de aprendizagem formal, mas também uma instância de acolhimento, resistência e disputa simbólica.

Nesse sentido, a temática escolhida pelos(as) professores(as)-supervisores(as) das escolas-campo – a partir do livro didático e em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) –, suscitou os mesmos objetivos: (i) desenvolver uma sequência didática sobre pirâmides etárias, a fim de superar as práticas estritamente tradicionais e estimular reflexões críticas acerca da estrutura populacional local; (ii) analisar como a proposta se desenvolveu em escolas distintas, mas de contextos semelhantes; (iii) refletir sobre as contribuições dessa experiência para a formação inicial docente.

O problema central, portanto, consiste em compreender até que ponto um mesmo planejamento pedagógico se mantém ou exige adaptações diante das especificidades de cada realidade escolar, permitindo-se refletir sobre os desafios e potencialidades da prática docente nesse processo formativo.

No cerne da sequência didática, articularam-se momentos expositivos-dialogados, práticos (construção de pirâmides etárias) e de sistematização, finalizando-se com uma síntese coletiva. No que diz respeito à metodologia, reiteramos que este é um relato de experiência de caráter qualitativo, fundamentado em levantamento bibliográfico, observação participante, desenvolvimento da sequência didática e a análise dos resultados.



Este último procedimento revelou diferenças nos arranjos familiares de cada bairro e, quanto à reflexão da prática, reforçou-se a importância do planejamento e da mediação docente. Os principais achados evidenciam que a proposta foi bem recebida pelos(as) estudantes, estimulou a participação ativa e promoveu reflexões críticas sobre a estrutura etária e a realidade social dos bairros das escolas-campo.

METODOLOGIA

A investigação de temáticas educacionais exige uma perspectiva que contemple, sobretudo, os contextos sociais, as atitudes, os hábitos e os comportamentos dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, ancorados nos pressupostos de Minayo (2002), este é um trabalho de abordagem qualitativa, que valoriza o entendimento sobre as múltiplas realidades vivenciadas pelos(as) estudantes.

Seccionou-se a elaboração do relato em três eixos: pesquisa teórica, pesquisa de campo e análise dos resultados. O primeiro eixo fundamenta-se no levantamento bibliográfico, que conforme discutido em Gil (2008), objetiva compreender, discutir e aprofundar o conhecimento sobre um determinado tema ou problema. Sob tal ótica, o procedimento não se limita à coleta de informações, mas exige problematização, leitura crítica, análise e síntese, permitindo que se construa uma base sólida de referência para sustentar teoricamente o que se estuda.

Desse modo, a imersão nos referenciais teóricos teve o intuito de desenvolver uma sequência didática voltada à discussão sobre “Pirâmides Etárias” em turmas do Ensino Fundamental (Anos Finais), superando a interação tradicional que impossibilita o(a) estudante conceber o conteúdo de modo articulado à realidade, mas utilizando princípios dialógicos que, sobretudo, possuem como intencionalidade permitir que o sujeito intervenha criticamente em sua realidade.

O segundo eixo é voltado para as interações que ocorreram nas escolas-campo, sendo composto pelo planejamento e desenvolvimento da sequência didática. Essas dimensões se adaptaram às particularidades de cada instituição, pois ambas as escolas apresentaram



semelhanças e especificidades em suas conjunturas. Na EMEIEF Manoel Moreira Lima, as dificuldades estavam relacionadas tanto à carença de equipamentos multimídia quanto

a limitações pedagógicas (práticas estritamente tradicionais, baixo índice de formação continuada do corpo docente etc.), por exemplo.

Já na EM Manoel Lima Soares, os desafios envolviam questões de segurança no deslocamento dos(as) estudantes, uma vez que a mudança de anexo (prédio da escola) distanciou a instituição de determinados bairros, somando-se a salas não climatizadas, ventilação precária e, como na EMEIEF recorte, a ausência de recursos midiáticos e a dependência do livro didático.

As especificidades fizeram a proposta se desenvolver, na EMEIFI Manoel Moreira Lima, em três encontros sequenciais em uma única semana, ao passo que na EM Manoel Lima Soares, os três encontros precisaram ser distribuídos ao longo de duas semanas consecutivas. O escopo, nas duas escolas, contemplou uma aula expositiva-dialogada e duas aulas com metodologia participativa, destinada à construção e problematização de pirâmides etárias (as construídas pelos(as) estudantes e as trazidas pelos bolsistas para análise conjunta).

No que concerne à prática, ressalta-se que, em primeiro plano, foi realizada uma observação participante. De acordo com Gil (2008), esta é uma técnica qualitativa de produção de dados na qual o pesquisador se insere no ambiente ou grupo que contribui para o estudo, participando ativamente de suas atividades ao mesmo tempo em que observa os comportamentos, interações e significados produzidos pelos sujeitos. A Figura 1 expõe os momentos de análise durante a observação participante.

Figura 1 – Registros da observação-participante nas escolas-campo



Fonte: acervo pessoal dos autores, 2025.

Quando na conjuntura em que o(a) pesquisador(a) é residente do mesmo bairro que o grupo que contribui à pesquisa, essa técnica pode ser essencial para as atividades desenvolvidas no terceiro eixo, que concentra a análise dos resultados encontrados a partir das interações realizadas, haja vista que se torna possível a articulação entre os seus conhecimentos teóricos e os achados pela técnica utilizada, contribuindo para que a formulação das hipóteses levantadas adquira robustez.

REFERENCIAL TEÓRICO

Concordamos com Yin (2016) quando a abordagem qualitativa é colocada como diferente de outros métodos por praticamente todo acontecimento na realidade poder ser objeto de um estudo qualitativo. Sob tal ótica, não se delimitaram temas estritamente específicos, mas sim campos de discussão – pensados a partir da atuação nas escolas-campo – que estruturaram os fundamentos teórico-metodológicos deste trabalho, quais sejam: formação inicial docente e o Estágio Supervisionado (Martins; Tonini, 2016); o ensino de Geografia e os Documentos Normativos (Guimarães, 2018; Nunes; Costella, 2021); práticas educativas e a sequência didática (Freire, 1987; Vasconcellos, 2002; Zabala, 1998).

Martins e Tonini (2016) destacam, no que tange à formação inicial e ao Estágio Supervisionado, o papel do segundo como momento de construção do saber/fazer docente: é na articulação entre teoria e prática que o(a) futuro(a) professor(a) desenvolve capacidade de ação e reflexão. As experiências escolares aqui relatadas, vividas em contextos semelhantes,





mostraram igualmente como o trabalho docente exige criatividade, escuta e flexibilidade diante das limitações.

A escolha do conteúdo, a partir dos(as) supervisores(as), que se basearam nos livros didáticos utilizados, foi o ponto de partida para refletir e agir. Primeiro, recuperamos as discussões e críticas construídas através da articulação entre a observação-participante e nossos conhecimentos teóricos, lembrando-se que as "práticas pedagógicas [...] pautadas na memorização e reprodução do livro didático, provocam o reducionismo do pensamento dos(as) alunos(as), não permitindo a análise e compreensão do lugar" (Nunes; Costella, 2021, p. 169).

Só então pensamos nos objetivos formativos de tal temática e como abordá-la nas turmas para que a dimensão da realidade fosse privilegiada. Durante o processo, almejamos

superar a lógica da reprodução, valorizando metodologias que promovem a participação dos(as) estudantes e a construção coletiva do conhecimento. Daí a escolha do planejamento da sequência didática: uma maneira encontrada para articular os conceitos demográficos fundamentais ao cotidiano dos(as) educandos(as), de modo a possibilitar uma leitura crítica de suas próprias realidades familiares e sociais a partir do bairro em que vivem.

É importante destacar, nesse viés, o colocado em Guimarães (2018) em relação às críticas sobre como o tecnicismo presente na BNCC (2018) prescreve conteúdos de forma engessada,

com pouca abertura à autonomia docente e ao diálogo com as especificidades locais. Da perspectiva dos autores, o panorama tornou-se evidente nas escolas-campo, concretizando-se, por exemplo, na ausência de referências à realidade da periferia durante as práticas docentes, assim como na distância entre os conteúdos geográficos do currículo e o cotidiano dos(as) estudantes, comprometendo a construção de saberes significativos.

Cabe ao(à) educador(a), nesse cenário, exercer sua autonomia intelectual e didática para ressignificar as temáticas, aproximando-as das vivências dos(as) estudantes, conforme defendido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas-campo, que valorizam o território como espaço de formação e transformação social (EMEIEF Manoel Moreira Lima, 2024; Escola Municipal Manoel Lima Soares, 2020). Apoiados em Vasconcellos (2002), foi possível conceber a emergência de ressignificação do planejamento, entendido pela maioria



dos(as) docentes enquanto atividade mecânica, maçante, de formalidade burocrática e pouco contribuinte quando pensado no escopo do processo de ensino e aprendizagem.

É preciso, na verdade, encarar o planejamento como chance de tornar real aquilo que é possível, considerando a função mediadora do planejamento (nem sempre será pertinente manter as mesmas escolhas durante a prática, mas é possível modificar as ações sem se distanciar do viés decidido no tempo de planejar). Esse momento é um espaço de reflexão crítica sobre a intencionalidade educativa, os caminhos metodológicos e as condições concretas da escola.

Ressignificar o planejamento, como propõe o autor, significa compreendê-lo como um processo contínuo e dialógico, capaz de orientar escolhas, integrar teoria e prática e tornar o ensino mais coerente e significativo para os estudantes. O exposto se aproxima aos pressupostos da Educação Libertadora (Freire, 1987).

Tratar desta é reconhecer que existe uma concepção diferente: a Educação Bancária (Freire, 1987). Nessa configuração, denuncia-se a relação professor-alunos, de cunho narrativo (relação narrador-ouvintes), com o primeiro sendo “a jarra cheia de conhecimentos” e os segundos como sendo os “recipientes vazios” que, ao fim do depósito de conhecimentos que somente eram pertencentes ao educador, devem arquivar, categorizar, e guardar os aprendizados – ou as informações.

A Educação Libertadora (Freire, 1987), pelo contrário, foca na dialogicidade, isto é, aciona uma relação horizontal entre o(a) educador(a) e o(a) educando(a), enfatizando-se que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, e por esse motivo, é imprescindível o diálogo. Quando acionado este conceito, é fulcral pontuar seu elemento essencial: a palavra. Essa, por sua vez, possui duas dimensões: ação e reflexão. Segundo o autor, sacrificar a ação é tornar a palavra oca, um verdadeiro verbalismo (“blábláblá”). Do mesmo modo, sacrificar a reflexão torna a palavra um ativismo, que também nega a práxis verdadeira (impossibilita o diálogo).

Nesse sentido, desenvolvemos uma sequência didática estruturada que, a partir de uma inspiração no modelo proposto por Zabala (1998), faz o uso da palavra em suas duas dimensões, articulando situações-problema, mediação docente e a participação dos(as) estudantes. Na ótica do autor, a sequência tem de ser mais que uma ordem sucessiva de atividades (e não cabe nela um planejamento rígido, burocrático), mas uma estrutura flexível



que relaciona objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, sempre em função de significar a aprendizagem dos(as) envolvidos(as)

(Centro Nacional das Licenciaturas)

IX Seminário Nacional do PIBID

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e as discussões apresentadas nessa seção derivam diretamente das etapas que compuseram a sequência didática. Cada momento planejado – desde o diálogo inicial sobre o conteúdo até a sistematização final – possibilitou elementos para analisar a participação dos(as) estudantes, a significação dos conceitos atinentes à estrutura etária e sua relação com as realidades sociais e familiares dos bairros das escolas-campo.

Nesse ponto, é pertinente considerar a reflexão de Kaercher (2021), que chama atenção para uma tendência comum entre estagiários(as) e professores(as) em formação: diante da falta

de clareza sobre os objetivos de aprendizagem, recorre-se ao ensino de “mais conteúdos”, numa espécie de “fuga para frente”. A crítica está no fato de que essa ação, que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade – quase determinada pela intencionalidade –, gera aulas confusas e pouco reflexivas, reduzindo as possibilidades de o(a) estudante construir interpretações críticas acerca da realidade em que está inserido(a).

Na contramão desse panorama, aproximamos o conteúdo previsto da realidade vivida pelos(as) estudantes, construindo em conjunto representações gráficas a partir da idade e gênero dos moradores de suas próprias residências – estimulando discussões acerca da estrutura populacional e a interpretação da realidade local a partir dessa construção, por exemplo. A Figura 2 apresenta a realização desses momentos na EMEIEF Manoel Moreira Lima.

Figura 2 – Registro das atividades na EMEIEF Manoel Moreira Lima



Fonte: acervo pessoal dos autores, 2025.

Imperativo reiterar que Freire (1987) revela o diálogo como o fundamento de uma prática pedagógica libertadora, na qual o(a) educador(a) se reconhece como parte do processo de aprendizagem. O desenvolvimento das aula expositivas-dialogadas, primeira etapa de

execução da proposta, possibilitou (nas duas escolas) compreender o diálogo como elemento estruturante da aprendizagem significativa.

Longe de constituir um momento de transmissão onde o(a) professor(a) é o “detentor(a)” do saber, as aulas tornaram-se espaços de construção coletiva do saber geográfico, onde os(as) estudantes puderam relacionar o conceito de pirâmide etária às suas próprias vivências familiares: foi a dialogicidade que permitiu que os(as) estudantes participassem ativamente, trazendo exemplos de suas vivências, enquanto os professores mediaram a construção coletiva do entendimento.

Nesse sentido, Zabala (1998) discorre que, sem uma consciência clara dos conteúdos procedimentais (o “saber fazer”) e atitudinais (o “saber ser”), muitas estratégias interativas acabam se reduzindo a uma encenação vazia – alunos repetem fórmulas, mas não circulam





afetos, professores(as) transmitem informações, mas não possibilitam que cada voz singular se manifeste.

Assumimos essa crítica como convite para criar interações verdadeiras, que não apenas mobilizaram conceitos, mas também acolheram ritmos, gestos e desejos dos(das) estudantes, transformando a aula em um cenário de criação conjunta. Foi no segundo momento, prático e participativo, que tentamos alcançar o supracitado, construindo uma pirâmide etária que refletia o cotidiano das turmas, elaborada a partir das idades e gêneros dos(as) moradores(as) das residências dos(as) estudantes.

Callai (2018, p.26), no mesmo viés, aponta: “a educação geográfica é entendida como a possibilidade de compreender que o espaço que nos abriga e nos acolhe, que é construído por nós e ao mesmo tempo em que fazemos a história acontecer”. Essa compreensão se concretizou quando os(as) estudantes conseguiram identificar, nas pirâmides etárias que construíram, as marcas sociais e econômicas que caracterizam o bairro onde vivem, evidenciando o potencial formativo de práticas dialógicas e contextualizadas.

Observaram-se, ademais, diferenças significativas nos arranjos relatados pelos(as) estudantes das duas escolas. Na EMEIEF Manoel Moreira Lima, em Maracanaú, predominavam famílias organizadas em torno de mães solteiras, avós responsáveis e a presença de muitos irmãos em idades mais novas. Foram poucos os casos em que os pais apareciam como responsáveis diretos, sendo relatadas situações de encarceramento paterno, além da recorrência de padrastos nas composições familiares.

Já na Escola Municipal Manuel Lima Soares, em Fortaleza, destacou-se a presença marcante de avós como responsáveis e de irmãos em faixas etárias mais avançadas, compondo arranjos distintos que refletem realidades sociais diversas entre os dois contextos escolares. Nesse momento, a mediação docente nas duas escolas-campo se revelou decisiva para a apropriação crítica do conteúdo. As orientações e intervenções realizadas durante a elaboração das pirâmides etárias permitiram aos(as) estudantes compreender os conceitos de maneira correta, relacionando-os ao cotidiano.

Em seguida, foram apresentadas duas pirâmides etárias, uma de um país considerado pela perspectiva eurocêntrica como central (a Itália) e uma que representava o Brasil. Distanciando-nos da prática positivista (expor imagens), problematizamos as duas



representações com perguntas-geradoras. Possibilitamos aos(as) estudantes a identificação de contrastes e o levantamento de hipóteses sobre as diferenças demográficas observadas.

A partir dessa discussão coletiva, problematizamos as razões históricas, sociais e econômicas que sustentam tais desigualdades. O debate a partir da problematização instiga reflexões sobre desigualdade, qualidade de vida e condições socioeconômicas locais. Ao promover o questionamento e a análise, contribuímos para que os(as) estudantes desenvolvessem autonomia interpretativa, para além das habilidades de leitura.

Emerge, desse processo, o entendimento de que o ensino de Geografia, quando situado, crítico e mediado por práticas contextualizadas, pode efetivar aprendizagens significativas. Os recursos visuais, especialmente as pirâmides etárias produzidas, tiveram papel central na leitura e compreensão do conteúdo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de interpretação e análise crítica.

A experiência evidenciou que a participação ativa dos estudantes, aliada ao uso de metodologias participativas, amplia a percepção dos(as) estudantes sobre os fenômenos geográficos e contribui para a construção de uma visão de mundo mais crítica e reflexiva. Dessa forma, evidencia-se a relevância da pesquisa social para compreender a realidade e fomentar reflexões críticas. A investigação não deve ser entendida apenas como um processo de coleta de informações, mas como uma construção sistemática que possibilita analisar, interpretar e organizar os dados de maneira rigorosa.

Como afirma Gil (2008, p. 3), “a ciência pode ser caracterizada como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível.” Assim, essa concepção reforça a importância de adotar métodos científicos que garantam maior confiabilidade ao conhecimento produzido e consolide a pesquisa como um instrumento essencial para o avanço das Ciências Humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido evidenciou que o ensino de Geografia ganha maior significado quando os conteúdos são articulados às realidades sociais e familiares dos(as)



estudantes, possibilitando que conceitos abstratos, como o de estrutura etária, sejam apropriados de forma concreta e crítica. A experiência com a sequência didática sobre pirâmides etárias mostrou, nesse viés, que atividades contextualizadas despertam interesse, estimulam a participação e favorecem a construção de habilidades voltadas à leitura e interpretação de gráficos.

A realização da proposta em duas escolas públicas, situadas em contextos semelhantes, mas com dinâmicas próprias, permitiu observar como a mediação docente e o planejamento flexível são decisivos para adaptar a mesma metodologia a diferentes realidades escolares. Nesse sentido, a experiência contribuiu tanto para o processo de aprendizagem dos(as) estudantes quanto para a formação inicial dos autores, que puderam refletir sobre sua prática a partir de situações concretas de ensino.

Assim, a contribuição é de que sequências didáticas contextualizadas e participativas contribuem para aprendizagens significativas e para a formação crítica dos(as) estudantes, além de oferecerem aos(as) licenciandos(as) uma configuração privilegiada de reflexão e construção de suas práticas pedagógicas. Além disso, o relato destaca a importância de iniciativas como o Estágio Supervisionado e o PIBID, que possibilitam ao(à) licenciando(a) vivenciar e analisar criticamente o cotidiano escolar. Os achados sugerem a relevância de novas pesquisas que investiguem o impacto de metodologias participativas no ensino de Geografia, especialmente em temáticas econômicas e demográficas ainda pouco exploradas na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, n. 70, p. 9-30, 2018.

EMEIEF MANOEL MOREIRA LIMA. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2024** [Documento interno], Maracanaú, 2024.

ESCOLA MUNICIPAL MANUEL LIMA SOARES. **Projeto Político-Pedagógico**. [Documento interno], Fortaleza, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 25, n. especial, [s.n], 2018.

KAERCHER, Nestor André. Falar de desejo?! Não, isso não! Então, falarei de pasta de dente, de meia e de colher. **Cadernos de Estágio**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2021.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 20, n. 3, p. 98–106, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NUNES, Juliana Garcia; COSTELLA, Roselane Zordan. O que o lugar do educando nos ensina? Saberes para aprendizagem da Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia – deslocamentos**. (Movimentos, v. VI). Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 167-185.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Ressignificando a prática do planejamento. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2022. p. 35-64.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.