

APRENDIZAGEM ATIVA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Letícia Vieira Lima ¹
Ana Julia de Oliveira Araujo ²
Raimundo Estevão de Matos Filho ³
Marcela Vieira Pereira Mafra ⁴

RESUMO

O ensino de Geografia no Ensino Fundamental II exige práticas que aproximem o conteúdo da realidade dos estudantes e promovam sua participação ativa no processo de aprendizagem. Este relato de experiência descreve a aplicação da metodologia ativa da rotação por estações no ensino do tema “industrialização brasileira”, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola da rede estadual de ensino de Manaus (AM). O objetivo foi analisar o potencial dessa metodologia para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e favorecer o protagonismo discente. A atividade foi estruturada em quatro estações de 15 minutos cada: (1) caça-palavras sobre o conteúdo estudado; (2) pintura de mapa temático dos estados mais industrializados; (3) exibição e análise de vídeo educativo sobre tipos de indústrias; e (4) atividade de reflexão sobre os fatores da industrialização. Participaram cerca de 30 estudantes, organizados em pequenos grupos, e ao final foi aplicado um questionário avaliativo. Os resultados indicaram alto engajamento e interação entre os alunos, que relataram melhor compreensão do conteúdo e maior motivação em relação às aulas tradicionais. O principal ponto de aprimoramento sugerido foi a ampliação do tempo destinado a cada estação. Constatou-se que a metodologia é viável mesmo em contextos escolares com recursos limitados, desde que haja planejamento e adaptação. A escuta das percepções dos alunos mostrou-se essencial para o aperfeiçoamento da prática docente e reforça a importância das metodologias ativas no fortalecimento da aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Metodologias ativas, Rotação por estações.

INTRODUÇÃO

¹Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, lvl.geo23@uea.edu.br;

²Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, ajdoar.geo24@uea.edu.br;

³Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, redmf.mge25@uea.edu.br;

⁴ Doutora pelo Curso de Licenciatura de Geografia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, mvieira@uea.edu.br;





A Geografia, no contexto do Ensino Fundamental II, constitui-se como disciplina essencial para a compreensão crítica das dinâmicas socioespaciais e das relações entre sociedade e natureza. No entanto, o ensino tradicional, pautado na transmissão de conteúdos e na memorização de informações, ainda é predominante em muitas salas de aula, o que pode dificultar a aprendizagem significativa e o desenvolvimento da autonomia discente (Castellar, 2005).

Frente a esse desafio, as metodologias ativas surgem como alternativas capazes de reposicionar o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Essas metodologias promovem um deslocamento do foco da aula, do professor para o aluno, valorizando a experimentação, o trabalho colaborativo e a construção de significados a partir da interação e da prática (Bacich; Moran, 2018).

Entre essas estratégias, a rotação por estações de aprendizagem se destaca por integrar diferentes formas de aprendizagem em um circuito de atividades diversificadas. Cada estação propõe uma tarefa que aborda o mesmo conteúdo sob perspectivas distintas, promovendo a alternância de papéis e o uso de múltiplas linguagens (Horn; Staker, 2015). No ensino de Geografia, essa abordagem favorece o uso de mapas, imagens, vídeos, textos e jogos, permitindo que o conteúdo se relacione mais diretamente com a vivência dos alunos.

As pesquisas recentes sobre o uso de metodologias ativas na Educação Básica demonstram avanços significativos na aprendizagem e na motivação dos estudantes; entretanto, ainda são escassos os estudos que analisam a aplicação da rotação por estações no ensino de Geografia, especialmente em contextos amazônicos e em escolas públicas, onde há desafios de infraestrutura e de formação docente. Essa lacuna revela a necessidade de compreender como essa metodologia pode ser adaptada às condições reais das escolas da região, valorizando práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Compreender e discutir experiências concretas de aplicação da rotação por estações em escolas públicas amazônicas é importante porque permite identificar estratégias viáveis, fortalecer a formação docente e contribuir para a construção de um ensino mais contextualizado e participativo. Dessa forma, questiona-se: como a rotação por estações pode contribuir para o aprendizado, a motivação e a participação dos alunos nas aulas de Geografia?



A partir dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo relatar e analisar a aplicação da metodologia da rotação por estações no ensino de Geografia, especificamente no conteúdo sobre industrialização brasileira, destacando seus impactos na motivação, compreensão e participação dos estudantes. Para responder a esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, vinculada ao PIBID, em uma escola da rede estadual de Manaus (AM).

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e aplicada. Foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola estadual de Manaus, com uma turma de 30 estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Os participantes foram selecionados mediante diálogo com a gestão escolar e o aceite voluntário dos estudantes, respeitando os princípios éticos da pesquisa educacional.

O tema trabalhado com a técnica de rotação por estações de aprendizagem foi “A industrialização brasileira”, pertencente ao eixo temático Espaço Industrial e Desenvolvimento Econômico. O objetivo da intervenção foi promover uma aprendizagem mais ativa e colaborativa, a partir da exploração de diferentes linguagens e recursos didáticos. As atividades foram organizadas em quatro estações, a saber: caça-palavras com conceitos-chave relacionados ao processo de industrialização; pintura em mapa temático para identificar os estados mais industrializados; exibição de vídeo educativo, seguida de debate sobre os tipos de indústrias no Brasil; e leitura orientada e reflexão coletiva sobre os fatores que impulsionaram a industrialização brasileira.

Cada estação foi planejada para ser desenvolvida em 15 minutos. Ao término desse tempo, os alunos rotacionavam para a estação seguinte, de modo que, ao final da aula, todas as equipes passaram por todas as atividades.

Durante as atividades, os bolsistas do PIBID atuaram como mediadores, auxiliando na compreensão dos enunciados, no gerenciamento do tempo e na manutenção da interação entre os grupos. Ao final das estações, os alunos responderam a um questionário avaliativo, composto por perguntas abertas e fechadas, voltado a identificar percepções, dificuldades e sugestões.



A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante, registros de campo e aplicação do questionário ao término da intervenção. As respostas foram examinadas de forma descritiva e interpretativa, com o objetivo de identificar elementos relevantes da experiência.

A estratégia metodológica adotada consistiu na aplicação de uma sequência didática fundamentada em metodologias ativas, com foco na técnica da rotação por estações, a fim de favorecer o protagonismo discente e a aprendizagem colaborativa. A pesquisa ocorreu em uma escola pública estadual de Manaus, capital do Amazonas, marcada pela heterogeneidade do público escolar e por desafios pedagógicos característicos da rede pública.

Os dados analisados referem-se às percepções, ao engajamento e à compreensão dos alunos sobre o conteúdo de industrialização, observados ao longo do desenvolvimento das atividades e expressos nas respostas ao questionário final. A análise permitiu identificar categorias emergentes relacionadas à aprendizagem, participação e interação entre os grupos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de Geografia na contemporaneidade exige uma prática que vá além da simples transmissão de conteúdos, promovendo uma compreensão crítica do espaço vivido. Cavalcanti (2010) já apontava que a aprendizagem geográfica precisa permitir ao aluno interpretar o espaço como produto das relações sociais, econômicas e ambientais, rompendo com a visão restrita à memorização de nomes, mapas e localizações. Essa concepção se articula diretamente com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, segundo a qual novos conhecimentos só se tornam realmente compreendidos quando o estudante consegue relacioná-los às experiências que já possui e aos contextos que vivencia. Portanto, compreender o estudante como sujeito ativo, capaz de construir significados a partir de sua realidade, é condição essencial para qualquer proposta pedagógica que busque desenvolver autonomia e pensamento crítico.

É a partir dessa compreensão sobre como o estudante aprende que se fundamenta a escolha pelas metodologias ativas. Bacich e Moran (2018) defendem que essas metodologias representam uma mudança estrutural no modo de organizar a aula: o estudante deixa de ser receptor passivo e passa a assumir protagonismo por meio de práticas colaborativas, resolução de problemas, experimentação e diálogo. Essa centralidade do estudante também dialoga com



Libâneo (2012), para quem a escola deve formar competências cognitivas, sociais e investigativas, e não apenas reproduzir conteúdos.

Assim, ao considerar a aprendizagem como processo dinâmico, relacional e situado, às metodologias ativas tornam-se coerentes com a necessidade de promover uma participação mais significativa dos estudantes do Ensino Fundamental II, especialmente em disciplinas como Geografia, que trabalham diretamente com leitura de mundo.

Dentro desse conjunto de possibilidades pedagógicas, que são as metodologias ativas, a rotação por estações foi escolhida por oferecer um arranjo metodológico que organiza a aula em múltiplos espaços e tarefas, permitindo que os alunos circulem, interajam e experienciem o conteúdo em diferentes linguagens. Horn e Staker (2015) definem essa metodologia como uma forma de ensino híbrido capaz de articular atividades presenciais, momentos de investigação e situações de síntese, favorecendo o engajamento e o acompanhamento mais próximo do ritmo individual dos alunos. Essa alternância entre estações, cada qual com uma abordagem específica, estimula a atenção, a curiosidade e a emoção, elementos fundamentais para o aprendizado. Kenski (2013) reforça que a inovação metodológica não depende apenas do uso de tecnologias digitais, mas da capacidade do professor de criar experiências diversificadas, socialmente relevantes e coerentes com o objetivo da aula.

Nesse sentido, a rotação por estações é uma ferramenta que potencializa práticas criativas mesmo em contextos com recursos limitados, como frequentemente ocorre em escolas públicas amazônicas.

No contexto do ensino de Geografia, a escolha pela rotação por estações ganha ainda mais sentido. Freitas (2020) e Castellar (2005) destacam que a disciplina demanda o uso integrado de diferentes linguagens: visual, cartográfica, textual e lúdica. Pois, cada uma delas contribui para a formação de habilidades específicas, como a leitura e interpretação de mapas, a análise de fenômenos espaciais e a compreensão de dinâmicas territoriais. Ao possibilitar que os alunos transitem entre atividades que envolvem mapas, vídeos, textos, jogos e debates, a rotação por estações amplia as formas de aproximação do estudante com o conteúdo, criando pontes entre teoria e prática e fortalecendo a compreensão do espaço geográfico como realidade viva, concreta e multidimensional.



Portanto, ao articular concepções de aprendizagem, princípios das metodologias ativas e potencialidades da rotação por estações, compreende-se que essa abordagem não é apenas um recurso didático, mas uma estratégia pedagógica coerente com o papel formativo da Geografia. Ela possibilita que o aluno se torne protagonista na construção do conhecimento, desenvolva habilidades colaborativas e compreenda o conteúdo de forma mais significativa, especialmente em contextos escolares que demandam práticas inovadoras, inclusivas e sensíveis às realidades regionais vividas nas escolas públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender as percepções dos estudantes sobre a metodologia de Rotação por Estações, aplicou-se um questionário avaliativo ao final da aula, com o propósito de dimensionar o nível de motivação, interesse e aprendizagem dos estudantes ao participar da prática de metodologias ativas. As respostas, obtidas de uma turma de 30 estudantes do 7º ano, revelam aspectos importantes sobre o interesse, a compreensão do conteúdo e o engajamento dos participantes. Os dados evidenciaram um aumento significativo no interesse e na motivação dos estudantes, pois a maior parte da turma classificou a aula como interessante ou muito interessante, indicando que a proposta despertou curiosidade e participação ativa.

A análise das respostas sugere que a motivação esteve associada a diferentes elementos da dinâmica: a possibilidade de circular entre estações, o uso de jogos e atividades lúdicas, o trabalho em grupo e a mudança em relação à rotina tradicional das aulas, fatores que aparecem como os mais mencionados pelos estudantes. Essa percepção dialoga com Libâneo (2012), ao afirmar que métodos que favorecem a interação e a cooperação ampliam o engajamento e estimulam o desenvolvimento de competências sociais; além disso, reflete o que Bacich e Moran (2018) defendem ao argumentar que ambientes ativos promovem maior protagonismo discente e tornam o estudante parte central do processo de aprendizagem. Ademais, conforme Kenski (2013), experiências que rompem com a linearidade da aula expositiva favorecem o envolvimento emocional e cognitivo dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.

Assim, a motivação observada reflete diretamente o papel ativo assumido pelos estudantes durante a atividade, elemento essencial das metodologias ativas e fundamental para a construção de aprendizagens mais duradouras e contextualizadas.





X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional dos PIBDS

A pesquisa inicial sobre a compreensão do conteúdo não foi conclusiva, embora a maioria dos alunos tenha demonstrado motivação - ou alguma impressão inicial de entendimento, quando perguntados especificamente sobre a compreensão dos conteúdos propostos, a maioria respondeu ter entendido apenas algumas partes. Isso sugere que, apesar de se sentirem engajados, a compreensão efetiva dos conteúdos da aula foi limitada. No entanto, essa percepção era esperada, visto que era o primeiro contato dos estudantes com o tema. Apesar de pouca compreensão do tema sugerido, os estudantes conseguiram identificar conceitos básicos, reconhecer elementos centrais da industrialização brasileira e estabelecer relações iniciais entre os materiais trabalhados nas estações, indicando que houve aprendizagem para um primeiro contato.

Além disso, demonstraram capacidade de colaborar entre si, participar das atividades e acionar conhecimentos prévios durante as discussões, o que mostra que, mesmo de forma introdutória, a metodologia contribuiu para construir uma base inicial de entendimento sobre o conteúdo.

A maioria dos estudantes demonstrou preferência clara pela rotação por estações em comparação com a aula expositiva tradicional. Essa escolha se justifica por ser uma metodologia ativa que, ao incentivar o trabalho em grupo, coloca os estudantes como participantes ativos e protagonistas do processo, gerando maior aceitação e participação. No entanto, o fato de um pequeno número de estudantes ter manifestado preferência inicial pelo estilo tradicional – justificada pelo hábito com a passividade das aulas anteriores – ressalta a importância de diversificar as estratégias didáticas. Embora a turma tenha demonstrado total adaptação e adesão às metodologias ativas nas sessões subsequentes, a existência dessa minoria demonstra que a alternância entre métodos é crucial para atender a todos os perfis de aprendizagem e para auxiliar na transição de estudantes habituados à passividade. Em última análise, essa preferência geral reforça a urgência de repensar práticas de ensino que transformem os estudantes em sujeitos ativos na construção do conhecimento geográfico.

As respostas dos estudantes mostraram que as estações mais apreciadas foram aquelas que envolveram atividades práticas, dinâmicas e colaborativas, especialmente o caça-palavras, a pintura do mapa temático e o vídeo explicativo. Essas propostas se destacaram por favorecerem a participação ativa, o uso de cores, a ludicidade, a criatividade e o trabalho em equipe, fatores que, conforme apontam Moran e Kenski, ampliam o engajamento ao conectar o estudante à tarefa por meio de desafios significativos e experiências sensoriais. A



combinação entre movimento, cooperação e diversão ajudou os estudantes a se sentirem protagonistas das próprias aprendizagens, contribuindo para manter o interesse ao longo das estações. Em contraste, a estação menos apreciada foi a de leitura orientada e reflexão coletiva, possivelmente por exigir maior concentração, por envolver menos elementos visuais e por ser percebida como menos dinâmica em comparação às demais. Essa diferença de preferência oferece pistas valiosas para o aprimoramento das próximas práticas pedagógicas, como incluir recursos visuais, perguntas guiadas mais claras ou textos mais curtos, de modo a tornar a leitura mais acessível e motivadora ao público do 7º ano. Assim, compreender as estações favoritas e as menos envolventes contribui para ajustar a proposta e potencializar o aprendizado nas próximas aplicações da metodologia.

Nas respostas abertas, os alunos apresentaram sugestões importantes sobre como tornar as aulas ainda mais interessantes e produtivas. A gestão do tempo foi um dos pontos mais mencionados, já que muitos relataram dificuldades em administrar os 15 minutos destinados a cada estação, o que levou alguns a não concluir completamente as atividades. Essa percepção se refletiu na necessidade de intervenções frequentes por parte da dupla de bolsistas do PIBID, tanto para estimular o cumprimento do tempo quanto para controlar momentos de dispersão. Além disso, os estudantes destacaram o desejo de trabalhar com ainda mais atividades lúdicas e jogos educativos, uma demanda prontamente acolhida, sendo incorporada na aula de rotação por estações seguinte, que passou a incluir novas propostas interativas. Tais sugestões revelam a importância de escutar as percepções dos alunos para aperfeiçoar as práticas pedagógicas, valorizando a construção conjunta do processo de ensino. Nesse sentido, as contribuições dos estudantes reforçam o papel do professor reflexivo e mediador, capaz de reorganizar tempos, adaptar estratégias e ajustar a metodologia a partir das necessidades reais da turma, fortalecendo a aprendizagem e promovendo um ensino mais participativo e significativo.

De modo geral, os resultados obtidos a partir da aplicação da metodologia de Rotação por Estações evidenciam que a proposta contribuiu significativamente para promover uma aprendizagem mais participativa, motivadora e alinhada às necessidades dos estudantes do 7º ano. As análises revelaram níveis elevados de interesse e engajamento, demonstrados pelas preferências pelas atividades práticas e colaborativas, bem como pela motivação gerada pelo dinamismo das estações. Embora a compreensão inicial dos conteúdos tenha sido parcial, o que era esperado para um primeiro contato — os estudantes conseguiram identificar conceitos fundamentais, mobilizar conhecimentos prévios e estabelecer relações entre as atividades, indicando que a metodologia favoreceu a construção de uma base sólida para aprendizagens



posteriores. Esses resultados dialogam diretamente com os objetivos do trabalho, ao mostrar que metodologias ativas podem tornar o estudante protagonista do processo de aprendizagem e ampliar sua participação em sala de aula. Além disso, as sugestões apresentadas pelos próprios alunos reforçam a importância de práticas docentes reflexivas e abertas ao diálogo, apontando caminhos para novas intervenções, como a ampliação de atividades lúdicas, o aperfeiçoamento da gestão do tempo e a adaptação das propostas às características de cada turma. Assim, a experiência confirma o potencial da Rotação por Estações como estratégia didática para o ensino de Geografia, além de abrir possibilidades para futuras pesquisas e aplicações que aprofundem os impactos dessa metodologia no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes.

Figura 01 – Distribuição das estações na sala de aula	Figura 02 – Estação com uso da tecnologia
	 <p>Estação com vídeo</p>
Fonte: os autores (2025)	Fonte: os autores (2025)

Apesar de a sala não dispor de uma estrutura ideal para a realização de metodologias ativas e trabalhos em grupo, foi possível desenvolver a atividade com êxito. Essa experiência evidencia que, embora o ambiente físico seja um aspecto que não pode ser negligenciado ao planejar práticas pedagógicas mais dinâmicas, o professor pode e deve realizar os ajustes necessários para adaptar o espaço às demandas da proposta. Assim, mesmo em condições





menos favoráveis, é possível criar um ambiente que favoreça a interação, a colaboração e o protagonismo dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a rotação por estações evidenciou o potencial das metodologias ativas para tornar o ensino de Geografia mais dinâmico, participativo e significativo. Ao diversificar as formas de aprender, o método favoreceu o protagonismo dos estudantes e possibilitou que conceitos abstratos fossem compreendidos de maneira mais concreta e contextualizada.

Mesmo em um contexto de recursos limitados, como o das escolas públicas da rede estadual de Manaus, a metodologia mostrou-se viável e eficaz, demonstrando que a inovação pedagógica depende mais de planejamento e criatividade do que de infraestrutura tecnológica.

A escuta das percepções dos alunos foi essencial para o aprimoramento da prática docente, apontando a necessidade de ajustes no tempo das atividades e de maior integração entre as estações. A reflexão conjunta entre professora supervisora e bolsistas do PIBID permitiu identificar caminhos para aprimorar futuras experiências e consolidar a formação docente baseada na pesquisa e na prática reflexiva.

Conclui-se que a rotação por estações pode contribuir significativamente para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e participativos, além de fortalecer a relação entre teoria e prática no ensino de Geografia. Recomenda-se, para futuras experiências, ampliar o tempo de cada estação, incluir recursos digitais e continuar explorando metodologias que valorizem o diálogo, a colaboração e a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), à Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM) e à Universidade do Estado do Amazonas (UEA) pela parceria e pela oportunidade de vivenciar experiências formativas significativas no âmbito da docência.

REFERÊNCIAS





BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica e aprendizagem significativa.** São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 2010.

FREITAS, L. M. **Ensino de Geografia e metodologias ativas: experiências e reflexões.** Revista Geografia em Atos, v. 4, n. 2, p. 89–103, 2020.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. **Active learning: Cooperation in the college classroom.** Edina: Interaction Book Company, 1998.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2012.