

APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: AÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NO PIBID GEOGRAFIA/UFRN NA ESCOLA ESTADUAL DOM JOSÉ ADELINO DANTAS

Maria Rita Pegado Valentim ¹

Adriano Lima Troleis ²

RESUMO

O presente artigo analisa o papel do PIBID na formação de licenciandos por meio da aproximação com a realidade escolar, tomando como estudo de caso a Escola Estadual Dom José Adelino Dantas, em Natal/RN. Examina as contribuições do PIBID Geografia/UFRN em atividades realizadas em espaços não formais, como pista de orientação, feira GEOMAPS e saídas de campo, compreendidos, conforme Gohn (2006), Vieira, Bianconi e Dias (2005) e Jacobucci (2008), como ambientes educativos que favorecem aprendizagens significativas. Os resultados mostram que essas práticas ampliaram a experiência docente dos licenciandos e promoveram aprendizagens interativas, contextualizadas e engajadas, fortalecendo a leitura do espaço geográfico e a compreensão socioambiental das crianças na escola.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Práticas Docentes; Espaços não formais.

LEARNING IN NON-FORMAL SPACES: ACTIONS AND CONTRIBUTIONS IN THE PIBID GEOGRAPHY/UFRN AT DOM JOSÉ ADELINO DANTAS STATE SCHOOL

ABSTRACT

The present article analyzes the role of PIBID in the education of teaching undergraduates through their closer interaction with the school environment, using the Dom José Adelino Dantas State School, in Natal/RN, as a case study. It examines the contributions of PIBID Geography/UFRN in activities carried out in non-formal spaces, such as an orienteering course, the GEOMAPS fair, and field trips, which are understood, according to Gohn (2006), Vieira, Bianconi and Dias (2005), and Jacobucci (2008), as educational environments that foster meaningful learning. The results show that these practices broadened the teaching experience of the undergraduates and promoted interactive, contextualized, and engaging learning, strengthening students' ability to read geographic space and understand socio-environmental dynamics of the children at school.

KEYWORDS: PIBID; Teaching Practices; Non-Formal Spaces.

APRENDIZAJE EN ESPACIOS NO FORMALES: ACCIONES Y CONTRIBUCIONES DEL PIBID GEOGRAFÍA/UFRN EN LA ESCUELA ESTATAL DOM JOSÉ ADELINO DANTAS

RESUMEN

El presente artículo analiza el papel del PIBID en la formación de estudiantes de licenciatura mediante una interacción más estrecha con el entorno escolar, tomando como estudio de caso la Escuela Estatal Dom José Adelino Dantas, en Natal/RN. Se examinan las contribuciones del PIBID Geografía/UFRN en actividades desarrolladas en espacios no formales, como un curso

¹ Licencianda em Geografia e Bolsista do PIBID Geografia da Universidade Federal do Rio Grande Do Norte (UFRN). E-Mail: ritamogekov@gmail.com

² Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente Vinculada ao Departamento de Geografia e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-Mail: adriano.troleis@ufrn.br

de orientación, la feria GEOMAPS y las salidas de campo, entendidas, de acuerdo con Gohn (2006), Vieira, Bianconi y Dias (2005) y Jacobucci (2008), como entornos educativos que favorecen un aprendizaje significativo. Los resultados muestran que estas prácticas ampliaron la experiencia docente de los estudiantes de licenciatura y promovieron un aprendizaje interactivo, contextualizado y participativo, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes de la escuela para interpretar el espacio geográfico y comprender las dinámicas socioambientales.

PALABRAS CLAVE: PIBID; Prácticas docentes; Espacios no formales.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído em 2007 pelo Ministério da Educação e é administrado pela CAPES, em articulação com a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), vinculada à Secretaria de Ensino Superior (SESu). Seu custeio é realizado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O objetivo central do programa é estimular a formação docente, possibilitando que licenciandos vinculados ao PIBID, de universidades públicas e privadas, vivenciem experiências em escolas ao longo de sua formação. Contudo, o PIBID vai além da aproximação entre teoria e prática: ele promove a construção de conhecimento a partir da experiência e da reflexão sobre a própria ação docente. Assim, o licenciando é convidado a assumir o papel de professor e pesquisador ao mesmo tempo, refletindo criticamente sobre a realidade escolar e transformando suas experiências em aprendizados.

Desde sua implementação, o PIBID tem desempenhado um papel essencial na formação inicial de professores, ao suprir lacunas presentes nos cursos de Licenciatura Plena, especialmente aquelas relacionadas ao planejamento pedagógico, à produção de materiais didáticos e à vivência de práticas educativas efetivas nas escolas. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2011) destacam que a identidade docente não se forma de maneira imediata, mas se constrói ao longo da trajetória profissional, sendo no processo de formação inicial que se consolidam as escolhas, as intencionalidades e a compreensão do papel a ser assumido na docência. Assim, a participação em programas como o PIBID contribui diretamente para esse processo, ao oferecer experiências que articulam teoria e prática e fortalecem a construção dessa identidade.

Nesse processo de formação, é fundamental reconhecer que o ensino e a aprendizagem não se restringem apenas ao espaço físico da sala de aula. A atuação docente abrange uma variedade de contextos educativos, tais como práticas em ambientes não formais (museus,

centros culturais, laboratórios, projetos de extensão), uso de plataformas digitais e desenvolvimento de ações formativas junto à comunidade escolar e ao entorno social.

Entre esses contextos, destaca-se a educação em espaços não formais, que ocorre fora do ambiente escolar tradicional, mas mantém intencionalidade educativa, buscando ensinar, formar ou desenvolver habilidades. Esse tipo de educação caracteriza-se por acontecer em locais como museus, praças, centros culturais, ginásios e pátios, sempre com objetivos educativos definidos. Nessas práticas, a aprendizagem é flexível e participativa, valorizando o diálogo, o protagonismo e a contextualização dos conteúdos à realidade dos participantes.

Nessa perspectiva, é importante destacar que as práticas desenvolvidas em espaços não formais não se caracterizam por serem espontâneas ou desprovidas de intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, envolvem planejamento, objetivos formativos e propostas de ensino voltadas à construção do conhecimento. Como afirma Gohn (2014, p. 40),

A educação não formal é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania (...). Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações, atividades e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (...) O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produzem têm intencionalidades e propostas.

A educação não-formal, portanto, configura-se como qualquer ação educativa organizada fora do contexto formal de ensino, proporcionando aos estudantes com intencionalidade a possibilidade de explorar ideias e habilidades por meio da prática, da observação e da interação com o ambiente, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais que evoluem juntamente com as transformações da sociedade e da cultura (BIANCONI; CARUSO, 2005);

Nesse contexto, as atividades promovidas pelo PIBID em espaços não formais podem ser compreendidas como uma extensão das práticas escolares, oferecendo oportunidades únicas para que licenciandos e alunos se envolvam com a aprendizagem de maneira ativa, prática e dinâmica. Tais espaços permitem que os participantes experimentem conceitos e conteúdos de forma concreta, superando limitações estruturais e didáticas comuns nas escolas, como a ausência de laboratórios ou materiais específicos.

No contexto da educação em espaços não formais, a utilização de recursos didáticos diversificados desempenha um papel fundamental para promover aprendizagens significativas. Instrumentos como a bússola, mapas, materiais cartográficos ou até mesmo elementos presentes na paisagem tornam-se ferramentas que permitem ao estudante observar, experimentar e

interpretar o espaço geográfico de maneira concreta. Dessa forma, a problemática que norteia este estudo é: como as atividades do PIBID desenvolvidas em espaços não formais contribuem para que os licenciandos de Geografia aprimorem suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, favorecem a aprendizagem dos alunos da educação básica?

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar as contribuições das ações realizadas pelo PIBID Geografia/UFRN, no ano de 2025, em diferentes espaços formais e não formais, buscando diversificar as estratégias didáticas para que os estudantes compreendam os conteúdos trabalhados. As práticas analisadas, como a pista de orientação com uso da bússola, a feira GEOMAPS e as saídas de campo ao Parque das Dunas e ao Aterro Sanitário, foram desenvolvidas com turmas dos sextos anos e do sétimo ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Dom José Adelino Dantas, localizada em Natal/RN. Cada um desses espaços apresenta diferentes níveis de complexidade e elementos do território que, quando explorados pedagogicamente, tornam-se oportunidades para que os alunos realizem leituras, interpretações e reflexões sobre o espaço geográfico.

O presente trabalho está organizado em cinco seções: a primeira apresenta a introdução e contextualiza o tema; a segunda descreve o referencial teórico adotado; a terceira, dedicada ao desenvolvimento, caracteriza a escola e detalha as principais ações realizadas em espaços não formais; a quarta seção discute os resultados e perspectivas das práticas desenvolvidas; e, por fim, a quinta seção traz as considerações finais, ressaltando as contribuições das experiências para a prática docente e para o ensino de Geografia.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de aprendizagem pode ser compreendido para além da sala de aula, ocorrendo em espaços múltiplos, formais e não formais, de acordo com as necessidades, interações e trajetórias dos sujeitos. Compreender esses espaços educativos é, portanto, fundamental para analisar como se constroem saberes e práticas pedagógicas significativas.

A educação formal é tradicionalmente compreendida como aquela sustentada por estruturas institucionais regulamentadas. Gohn (2006) descreve que “na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais” (p. 29). Essa definição destaca o caráter normativo e oficial dessa modalidade, que se encontra vinculada a currículos, legislações e padrões institucionalizados.

Nesse sentido, Gohn (2006) complementa que “a educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente” (p. 29). Isso implica que suas práticas pedagógicas tendem a ser sistemáticas, com sequências previamente estruturadas. A autora acrescenta ainda que:

A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento (GOHN, 2006, p. 30).

Juntamente a isso, Jacobucci (2008) reforça a compreensão do espaço formal ao afirmar:

O espaço formal é o espaço escolar, que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 [...] com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório” (p. 56).

A autora enfatiza ainda que esse espaço é apenas o local físico e legal onde ocorre o ensino, não sendo sinônimo de uma prática pedagógica específica: “o espaço em si não remete à fundamentação teórica e características metodológicas que embasam um determinado tipo de ensino” (JACOBUCCI, 2008, p. 56).

A educação não formal, por sua vez, caracteriza-se por processos educativos situados fora das instituições escolares tradicionais, marcados pela intencionalidade, pela coletividade e pela flexibilidade. Gohn (2006) afirma que “na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, onde há processos interativos intencionais” (p. 29). A intencionalidade, neste caso, é um dos elementos centrais que diferenciam essa modalidade.

Além disso, a educação não formal pode ocorrer em ambientes interativos e dinâmicos. De acordo com Gohn (2006):

A educação não-formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos [...] Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes (p. 29).

Gohn (2006) também especifica os atributos próprios dessa modalidade, afirmando que “a educação não-formal tem outros atributos: ela não é organizada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento” (GOHN, 2006, p. 30).

Em consonância com essa perspectiva, Vieira, Bianconi e Dias (2005) definem a educação não formal como aquela que “proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que

as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido” (p. 21). Tal compreensão reforça a ideia de que espaços não escolares podem promover aprendizagens significativas quando organizados intencionalmente.

Jacobucci (2008) também ressalta que a distinção entre práticas formais e não formais não está necessariamente no espaço físico:

Embora seja de senso comum que a Educação não-formal é diferente da Educação formal, por utilizar ferramentas didáticas diversificadas e atrativas, isto nem sempre é verdade. Há muitos exemplos de professores que adotam estratégias pedagógicas variadas [...] E também há exemplos de aulas estritamente tradicionais [...] em espaços não-escolares (p. 56).

Essa afirmação reforça que o caráter formal ou não formal está ligado às metodologias, intencionalidades e práticas, e não apenas ao espaço em si. As metodologias ativas apresentam-se, nesse contexto, como estratégias que podem contribuir para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando articuladas às características dos diferentes espaços educativos e às experiências dos estudantes. Mais do que a simples utilização de atividades diferenciadas, sua efetividade está relacionada ao planejamento e à intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, Pinto (2025, p. 8-9) destaca que:

As metodologias ativas não são fórmulas prontas: sua eficácia depende da articulação entre teoria e prática, da clareza dos objetivos de aprendizagem e da avaliação processual. [...] Quando bem planejadas e contextualizadas, essas práticas ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem a formação integral dos alunos, conectando o currículo escolar às demandas sociais contemporâneas e à vida cotidiana.

Diante disso, compreender os espaços formais e não formais é essencial para analisar práticas educativas que valorizam a participação e a construção coletiva do conhecimento. No ensino de Geografia, esses espaços são especialmente significativos, pois permitem observar e interpretar o espaço geográfico a partir da realidade vivida. Atividades como saídas de campo, exploração do entorno escolar e observação da paisagem aproximam teoria e prática, tornando o aprendizado contextualizado e interativo.

Nesse cenário, o PIBID/Geografia/UFRN contribui ao incentivar que os licenciandos desenvolvam atividades que valorizam o uso de espaços não formais no processo de ensino. Assim, a discussão sobre educação formal e não formal orienta a análise das ações realizadas na Escola Estadual Dom José Adelino Dantas, evidenciando como esses espaços podem ampliar e qualificar o ensino de Geografia.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo tem o propósito de compreender os processos de aprendizagem construídos durante ações pedagógicas realizadas em espaços não formais. Para isso, adotou-se a observação participante como procedimento metodológico, permitindo à bolsista acompanhar diretamente as etapas de planejamento, organização e desenvolvimento das práticas, bem como observar as interações, formas de participação, dificuldades e aprendizagens manifestadas pelos estudantes. A escolha desse procedimento mostrou-se adequada aos objetivos do estudo por possibilitar o acompanhamento do processo de aprendizagem no decorrer das atividades, considerando as situações concretas vivenciadas pelos estudantes. A adoção dessa perspectiva dialoga com as contribuições de Gohn (2006), Vieira, Bianconi e Dias (2005) e Jacobucci (2008), que compreendem os espaços não formais como ambientes educativos intencionais e propícios à construção de processos formativos.

As três ações analisadas (pista de orientação com uso da bússola, Feira GEOMAPS e saídas de campo) foram planejadas coletivamente por 17 bolsistas, em articulação com dois supervisores das escolas públicas parceiras e com o coordenador docente de ensino superior no âmbito do subprojeto PIBID Geografia/UFRN. Desse conjunto, nove bolsistas atuavam na Escola Estadual Dom José Adelino Dantas e oito na Escola Estadual José Fernandes Machado, compondo um grupo de planejamento integrado.

O processo de construção das práticas seguiu um mesmo método organizativo, estruturado em cinco etapas centrais:

1. A partir do acompanhamento semanal das aulas, os estudantes apresentaram dificuldades quanto a identificar elementos básicos da alfabetização cartográfica, em compreender determinadas relações espaciais, na leitura de mapas e na interpretação de fenômenos socioambientais. Nesse contexto foram definidos os espaços onde algumas práticas seriam realizadas assim como, os recursos didáticos a serem utilizados.
2. Para cada prática, definiram-se objetivos alinhados ao currículo de Geografia, priorizando habilidades como orientação espacial, leitura crítica do espaço, observação ambiental e interpretação de dinâmicas socioespaciais.
3. O planejamento técnico-pedagógico ocorreu em reuniões semanais entre bolsistas, supervisores e coordenação, nas quais foram discutidos fundamentos teóricos, seleção de recursos (bússola, mapas, roteiros dos trabalhos de campo), tipos de mediação e adaptações necessárias ao perfil das turmas.

4. Os bolsistas realizaram anteriormente as ações, visitas de reconhecimento nos espaços da escola, na organização da Feira GEOMAPS e nos ambientes externos das saídas de campo, garantindo segurança, viabilidade didática e coerência metodológica.

5. As funções foram distribuídas entre os bolsistas: instrução inicial, mediação, apoio logístico, registros e acompanhamento, assegurando práticas organizadas, articuladas e fluidas.

Para o acompanhamento e registro das práticas, foram utilizados diário de campo, registros escritos e registros fotográficos. O diário de campo possibilitou sistematizar situações observadas durante as atividades, como falas e questionamentos dos estudantes, formas de participação, dificuldades apresentadas, estratégias utilizadas para resolver as situações propostas e intervenções realizadas pelos bolsistas. Os registros escritos contribuíram para organizar informações sobre o desenvolvimento das ações, enquanto as fotografias documentaram a participação dos estudantes, a realização das atividades e as produções desenvolvidas.

A escolha pela observação participante ocorreu em razão da necessidade de acompanhar o processo de aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades, e não somente seus resultados finais. Considerando que as práticas envolveram interação, deslocamento, manipulação de instrumentos, produção coletiva, observação direta e resolução de situações concretas, a inserção da bolsista possibilitou identificar como os estudantes mobilizavam conhecimentos trabalhados em sala, quais dificuldades apresentavam e de que maneira as mediações pedagógicas contribuíam para a construção e o aprofundamento desses conhecimentos. Dessa forma, a observação participante mostrou-se mais adequada à natureza das práticas analisadas, uma vez que permitiu acompanhar as aprendizagens no próprio contexto em que elas se manifestavam.

Para a análise dos resultados, foram considerados os seguintes critérios: participação e envolvimento dos estudantes; mobilização e aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala; capacidade de estabelecer relações entre teoria e prática; autonomia na realização das atividades; dificuldades apresentadas e formas de superação; e capacidade de observar, interpretar, relacionar e explicar fenômenos e situações espaciais. Esses critérios orientaram a análise dos registros produzidos durante as práticas, permitindo identificar não apenas a participação dos estudantes, mas também quais conhecimentos foram mobilizados e de que maneira as experiências contribuíram para seu aprofundamento.

Essa metodologia permitiu estruturar ações coerentes com os princípios da educação em espaços não formais, priorizando a observação direta, a participação e a leitura do espaço. A partir dos registros produzidos e dos critérios estabelecidos, buscou-se compreender como os estudantes mobilizaram conhecimentos geográficos em situações concretas e quais aprendizagens puderam ser evidenciadas durante a realização da pista de orientação, da Feira GEOMAPS e das saídas de campo.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Esta análise da caracterização da Escola Estadual Dom José Adelino Dantas considerou tanto as vivências cotidianas observadas durante as atividades do PIBID quanto dados estatísticos referentes ao desempenho educacional, retirados do IDEB 2023 e de indicadores nacionais. A combinação entre observações práticas e análises quantitativas permitiu compreender, de maneira mais ampla, as condições estruturais, pedagógicas e socioeconômicas que influenciam a aprendizagem dos estudantes atendidos pela instituição.

A Escola Estadual Dom José Adelino Dantas, localizada no bairro Potengi, em Natal/RN (imagem 1), é uma instituição pública pertencente à esfera estadual e administrada pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e do Desporto. Criada pelo Decreto nº 8.838, de 23 de dezembro de 1983, iniciou suas atividades ofertando exclusivamente o Ensino Médio, ampliando-se para o Ensino Fundamental a partir de 1988.

Em relação aos estudantes do Ensino Fundamental II, estes apresentam um perfil marcado por desafios pedagógicos e condições socioeconômicas diversas, observadas tanto nas aulas quanto relatadas pela gestão escolar. Tais desafios incluem dificuldades de leitura, escrita, interpretação de textos, compreensão de gráficos e tabelas, além de limitações relacionadas à concentração e ao acompanhamento autônomo das atividades. Como afirma Freire (1996, p. 67), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que as dificuldades de aprendizagem muitas vezes refletem desigualdades vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano.

De acordo com os dados do IDEB 2023 (INEP), a escola obteve índice 3,5, resultado abaixo da meta projetada e da média estadual do Rio Grande do Norte (4,1). Quando comparado às escolas particulares do estado, cujo índice ultrapassa 6,5, tornam-se explícitas as desigualdades entre diferentes redes de ensino e condições de escolarização.

Outro aspecto relevante é a distorção idade-série, que atinge 56% dos estudantes do Fundamental II com atraso escolar igual ou superior a dois anos. Nas turmas acompanhadas

pelo PIBID, esse percentual é ainda maior, alcançando 57,9% no 6º ano e 65,2% no 7º ano. Esse cenário está relacionado a múltiplas condições socioeconômicas, como ausência de acompanhamento familiar sistemático, jornadas de trabalho dos responsáveis, falta de acesso a espaços de estudo, dificuldades financeiras e impactos emocionais decorrentes de contextos de vulnerabilidade. A média nacional de atraso escolar, 22,6%, segundo o UNICEF (2024), destaca ainda mais a complexidade vivenciada pelos alunos da instituição.

No que se refere ao fluxo escolar, a taxa média de aprovação é de 77%, o que significa que cerca de 23% dos alunos não concluem o ano letivo com aproveitamento adequado. Esse índice é significativamente inferior ao observado nas escolas particulares, que ultrapassam 99% de aprovação (Censo Escolar, 2022), evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que respondam às especificidades dos estudantes atendidos pela instituição.

Em relação ao perfil socioeconômico, a escola está classificada no Nível Socioeconômico 4 (NSE 4), posicionando-se abaixo da média nacional e indicando um público composto majoritariamente por famílias com recursos limitados, renda instável e pouco acesso a bens culturais e educativos. Esses fatores influenciam diretamente o processo de aprendizagem, uma vez que, conforme destaca Gohn (2006), as condições sociais moldam as oportunidades de estudo, permanência e desempenho escolar.

Imagem 1 - Localização da Escola.



Fonte: Autora (2025).

Diante desse cenário, torna-se preciso o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas que dialoguem com a realidade dos estudantes e favoreçam aprendizagens

significativas. Nesse sentido, a seção seguinte apresenta as três atividades do PIBID Geografia/UFRN: pista de orientação, feira GEOMAPS e saídas de campo, mostrando como cada uma desenvolveu habilidades essenciais, como identificar elementos do espaço geográfico, aplicar conceitos cartográficos, relacionar teoria e prática e analisar fenômenos socioambientais.

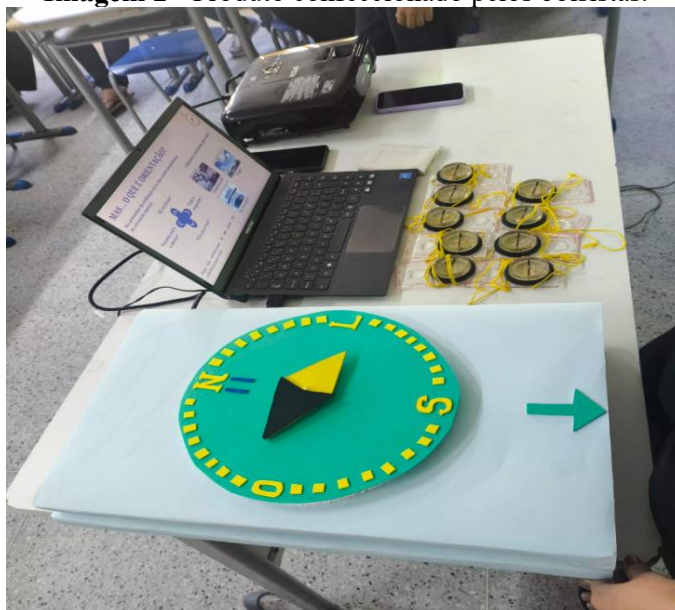
A PISTA DE ORIENTAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

A alfabetização cartográfica constitui um dos eixos centrais do ensino de Geografia no Ensino Fundamental, abrangendo competências como a leitura de legendas, compreensão de escalas, interpretação de diferentes representações e, especialmente, a capacidade de orientar-se no espaço. Essa abordagem exige uma articulação entre teoria e prática, possibilitando ao estudante compreender como os elementos cartográficos se relacionam com o espaço vivido. Nesse contexto, a pista de orientação é uma atividade prática que consiste em percorrer um trajeto previamente planejado, seguindo direções indicadas por uma bússola e pontos de referência, permitindo que os alunos exercitem noções de orientação, localização e leitura do espaço geográfico de forma concreta.

Partindo da ideia de trazer estes elementos para fora da sala de aula, o primeiro momento dessa ação ocorreu na UFRN, onde os bolsistas participaram de uma oficina prática de orientação espacial conduzida pelo coordenador do subprojeto. Nessa formação, foram discutidas as bases da alfabetização cartográfica e, sobretudo, o manejo da bússola real, analisando suas partes e o seu funcionamento. Os bolsistas foram orientados sobre o uso do bezel (base giratória marcada de 0° a 360°), da seta indicadora, que orienta o deslocamento, e da agulha imantada, cujo lado vermelho aponta o Norte magnético. Nessa oficina, compreenderam como alinhar a bússola, definir azimutes e utilizá-la na orientação em campo, conhecimentos fundamentais para a etapa seguinte.

A partir dessa formação inicial, os bolsistas elaboraram uma bússola em escala ampliada (imagem 2), utilizada diretamente na aula expositiva dialogada ministrada às turmas da escola. Com o recurso, os estudantes identificaram componentes como o bezel, as marcações dos pontos cardeais, colaterais e subcolaterais, a escala em graus e a seta indicadora. Além de permitir o reconhecimento da estrutura, a bússola ampliada ajudou a demonstrar seu uso, preparando os alunos para aplicar os conceitos posteriormente na prática ao ar livre.

Imagem 2 - Produto confeccionado pelos bolsistas.



Fonte: Arquivo do PIBID Geografia UFRN (2025).

Em continuidade, os bolsistas iniciaram o planejamento da pista de orientação, momento que envolveu os 17 participantes do PIBID (9 do núcleo da Escola Estadual Dom José Adelino Dantas e 8 do núcleo da Escola Estadual José Fernandes Machado) em encontros de organização conjunta. Apesar de cada bolsista ter ministrado a aula expositiva individualmente às suas respectivas turmas, a etapa prática foi planejada e executada de forma coletiva pelos 9 bolsistas que atuavam no núcleo da escola Dom José Adelino Dantas. O planejamento envolveu o reconhecimento prévio do terreno, a definição dos pontos de parada, a medição aproximada das distâncias e o estabelecimento dos percursos em um espaço arborizado próximo ao ginásio escolar.

No dia da aplicação, os bolsistas chegaram antecipadamente para montar a pista, ajustar os marcos e revisar o alinhamento das direções. A atividade ocupou toda a tarde e contemplou, de forma sequencial, as turmas 6º A, 6º B, 6º C, 6º D e 7º A. A cada horário, os bolsistas atuaram coletivamente, revezando funções de explicação inicial, mediação dos grupos, apoio técnico no uso da bússola e acompanhamento do percurso. munidos de bússolas reais, os alunos aplicaram os aprendizados adquiridos, percorrendo o trajeto definido, alinhando o instrumento, seguindo azimutes e praticando noções de orientação e localização espacial em ambiente real e arborizado (imagem 3 e 4).

Imagem 3 - Alunos manuseando a bússola fora da sala de aula.

Fonte: Arquivo do PIBID Geografia UFRN (2025).

Imagem 4 - Alunos se orientando com a bússola no entorno da escola.

Fonte: Arquivo do PIBID Geografia UFRN (2025).

Essa prática reforçou a importância da aprendizagem ativa, em que o estudante participa efetivamente do processo educativo. Como defende Freire (1996), ensinar não é somente transferir conhecimento, mas criar novas possibilidades para a sua construção. Nessa perspectiva, as experiências realizadas em espaços não formais, ao proporcionarem contato direto com o ambiente e com situações concretas, favorecem esse tipo de aprendizagem significativa, pois permitem que o aluno relacione teoria e prática de forma dinâmica.

Nesse sentido, os resultados da pista de orientação não se restringiram ao caráter lúdico ou à vivência dos estudantes fora da sala de aula, mas evidenciaram a apropriação prática de conhecimentos cartográficos trabalhados anteriormente. Ao manusearem a bússola real, os

alunos puderam transformar conceitos como pontos cardeais e colaterais, orientação, direção, azimute e localização espacial em procedimentos concretos, compreendendo que a orientação no espaço não depende apenas da memorização de direções, mas envolve a utilização de técnicas e instrumentos específicos. O percurso também exigiu que os estudantes observassem o ambiente, identificassem referências espaciais, estabelecessem relações entre a direção indicada pela bússola e o espaço ao seu redor e realizassem deslocamentos a partir das informações obtidas pelo instrumento. Dessa forma, a atividade aprofundou os conteúdos teóricos ao permitir que os alunos verificassem, no espaço vivido, como os conhecimentos cartográficos são utilizados para determinar posições, direções e trajetos. A dificuldade inicial de alguns estudantes em alinhar a bússola e seguir corretamente as direções também se constituiu como elemento de aprendizagem, uma vez que a necessidade de corrigir o procedimento e refazer o percurso possibilitou a compreensão do funcionamento da técnica. Assim, a aprendizagem produzida pode ser identificada não apenas pela participação na atividade, mas pela capacidade de superar desafios e mobilizar conhecimentos cartográficos para resolver uma situação concreta de orientação espacial.

A FEIRA GEOMAPS

A Feira GEOMAPS é uma atividade expositiva e investigativa realizada no âmbito do PIBID Geografia/UFRN, destinada à produção e socialização de mapas temáticos elaborados pelos alunos a partir de pesquisas e, neste caso, com análises sobre desigualdades socioespaciais. Desenvolvida na Escola Estadual Dom José Adelino Dantas, a feira foi planejada coletivamente pelos bolsistas do programa, pelos dois supervisores da escola e pelo coordenador da UFRN, com o objetivo de diversificar as práticas didáticas e mobilizar diferentes habilidades dos estudantes, tais como identificar, descrever, exemplificar, comparar e avaliar fenômenos geográficos.

Sua construção envolveu um processo formativo prévio, no qual os bolsistas organizaram conteúdos, estratégias e etapas da atividade, articulando teoria e prática para que os alunos aprendessem cartografia ao mesmo tempo em que produziam seus próprios mapas, desenvolvendo competências essenciais para a leitura crítica do espaço vivido.

Após essa etapa inicial, começou a construção dos mapas com as turmas do 6º A, 6º B, 6º C, 6º D e 7º A, organizadas em grupos e orientadas pelos bolsistas. Nessa fase, cada um dos oito bolsistas do núcleo do Adelino acompanhou diretamente sua turma. Os encontros de elaboração foram marcados pela participação ativa dos estudantes, que realizaram pesquisas,

discutiram temáticas de interesse e selecionaram problemáticas presentes no território, como desigualdades de renda, acesso desigual a equipamentos urbanos, questões ambientais e diferenças entre redes de ensino.

A partir dessas escolhas, os alunos desenvolveram seus mapas utilizando os cinco elementos fundamentais da cartografia: título, legenda, rosa dos ventos, coordenadas geográficas e escala. Conforme afirma Francischett (2011),

As reflexões, os estudos e as pesquisas em Geografia têm considerado o mapa um recurso didático de extrema importância para o ensino por entendê-lo como representação primordial para a compreensão do espaço geográfico. Além disso, a representação cartográfica, no campo intelectual, desenvolve a racionalidade para pensar o mapa além dele, naquilo que ele traz como significado, a temática representada no campo das convenções para exprimir o que ocorre no contexto do real. (FRANCISCHETT, 2011, p. 144).

A execução da feira foi antecedida por momentos contínuos de acompanhamento, nos quais os bolsistas partiram dos conhecimentos que os alunos haviam construído nas aulas anteriores para auxiliá-los na revisão dos mapas, na definição dos símbolos, na organização das legendas e na seleção das informações mais relevantes. Durante o processo, observaram-se facilidades, como a criatividade dos grupos e o interesse pela pesquisa, e também algumas dificuldades, principalmente no uso correto de escalas, na representação proporcional dos elementos e na coerência entre os dados coletados e o que se pretendia expressar no mapa. Nessas situações, a intervenção pedagógica dos bolsistas foi fundamental, orientando os estudantes a reorganizar suas ideias, aprimorar as representações e compreender melhor a função de cada elemento cartográfico.

No dia da apresentação (imagem 5), os grupos permaneceram responsáveis por seus mapas e os explicaram a outras turmas da escola. Esse momento evidenciou o protagonismo estudantil, pois os alunos demonstraram domínio dos temas pesquisados e capacidade de relacionar conteúdos estudados com situações reais.

A feira também produziu efeitos afetivos importantes: os estudantes expressaram entusiasmo e orgulho pelo trabalho desenvolvido, enquanto os bolsistas vivenciaram uma experiência formativa significativa ao acompanharem o avanço dos alunos e perceberem os impactos de sua prática docente.

Em termos de aprendizagem, a feira possibilitou que os estudantes aplicassem os conhecimentos cartográficos trabalhados em sala, exercitando habilidades como observar, descrever, relacionar, comparar, refletir e propor interpretações sobre desigualdades socioespaciais.

Imagem 5 - Apresentações dos alunos no GEOMAPS.



Fonte: Arquivo do PIBID Geografia UFRN (2025).

Além do aprendizado cartográfico, a feira GEOMAPS se destacou como uma oportunidade de desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos. Ao apresentarem suas produções para colegas de outras turmas, os estudantes exercitaram habilidades de comunicação e trabalho em grupo. Essa experiência permitiu que eles assumissem protagonismo em seu processo de aprendizagem, promovendo autonomia e capacidade de análise sobre as desigualdades socioespaciais, reforçando a importância de atividades diversificadas.

A aprendizagem decorrente da atividade ultrapassou a simples produção estética dos mapas, uma vez que os estudantes precisaram mobilizar e aprofundar conhecimentos cartográficos e geográficos para construir uma representação coerente de fenômenos presentes no espaço. Ao pesquisar as desigualdades socioespaciais, selecionar informações, definir símbolos, elaborar legendas e organizar os dados nos mapas, os alunos passaram da condição de leitores para a de produtores de representações cartográficas, compreendendo que o mapa não constitui apenas uma imagem do espaço, mas uma forma de selecionar, organizar e comunicar informações sobre determinada realidade. As dificuldades identificadas durante a elaboração, especialmente em relação à escala, à proporcionalidade e à correspondência entre os dados pesquisados e sua representação, também contribuíram para o processo de aprendizagem, pois exigiram intervenções, revisões e reorganização das produções. Além disso, ao apresentarem os mapas para outras turmas, os estudantes precisaram explicar as

informações representadas, justificar suas escolhas e estabelecer relações entre os dados cartográficos e situações concretas de desigualdade presentes no território. Desse modo, a atividade possibilitou aprofundar conteúdos trabalhados em sala ao articular conhecimentos técnicos da cartografia com a interpretação de problemas socioespaciais, permitindo que os alunos compreendessem não apenas como elaborar um mapa, mas também como utilizá-lo para analisar, comparar e interpretar a realidade geográfica.

SAÍDAS DE CAMPO: PARQUE DAS DUNAS E ATERRO SANITÁRIO

As saídas de campo representam uma prática essencial no ensino de Geografia, pois possibilitam que o estudante vivencie diretamente os fenômenos espaciais, articulando experiência vivida e aprendizagem significativa. No âmbito do PIBID Geografia/UFRN, a terceira prática desenvolvida envolveu duas saídas de campo: uma ao Parque das Dunas de Natal, com os sextos anos “A, B, C e D”, e outra ao Aterro Sanitário de Natal, com o sétimo ano “A”. Trata-se de um trabalho interdisciplinar realizado em parceria com a professora de Ciências, articulando conteúdos das duas áreas para ampliar a compreensão dos processos ambientais, ecológicos e socioespaciais.

Como desdobramento das visitas, os alunos foram divididos em grupos e orientados a construir maquetes temáticas, posteriormente apresentadas em uma exposição na escola. A avaliação considerou critérios como criatividade, coerência na representação dos elementos observados, organização visual e clareza na apresentação oral dos conteúdos. Essa proposta rompe com um ensino restrito ao espaço da sala e promove o protagonismo estudantil, permitindo que os alunos mobilizem saberes construídos a partir da prática em contextos reais de aprendizagem.

A primeira visita ocorreu no Parque das Dunas de Natal/RN, onde os alunos puderam explorar o bioma Mata Atlântica, reconhecer espécies endêmicas e observar características ambientais que não fazem parte de sua rotina cotidiana (imagem 7). A experiência proporcionou encantamento e engajamento, já que muitos estudantes nunca haviam estado em uma unidade de conservação. Aqui se torna evidente a diferença entre experiência vivida – o contato direto com o ambiente, seus elementos naturais, sons, clima e paisagens – e aprendizagem – aquilo que o aluno consegue compreender, explicar e relacionar a partir dessa experiência. No parque, a vivência sensorial contribuiu para aprofundar conteúdos trabalhados previamente, permitindo que os estudantes compreendessem conceitos como biodiversidade, conservação ambiental e espécies endêmicas de forma concreta e situada no território.

Imagem 7 - Alunos no Parque das Dunas de Natal/RN.



Fonte: Arquivo do PIBID Geografia UFRN (2025).

A segunda saída foi realizada no Aterro Sanitário de Natal, administrado pela empresa Braseco, com a turma do 7º ano (imagens 8). A visita incluiu uma palestra educativa sobre o funcionamento do aterro, o manejo adequado dos resíduos, a distinção entre lixão e aterro sanitário, além da observação da lagoa de chorume e das medidas de controle ambiental. Os comentários espontâneos dos alunos evidenciaram forte envolvimento com o tema, uma vez que relacionaram o que viram com conteúdos estudados em sala e com situações vivenciadas em seus bairros. A atividade promoveu reflexões importantes sobre o modo como a sociedade organiza a produção e destinação dos resíduos, destacando a degradação ambiental resultante de nossas escolhas de consumo. Diferente do Parque das Dunas – marcado pela descoberta e contemplação – o Aterro Sanitário gerou questionamentos, inquietações e consciência crítica sobre problemas socioambientais urbanos.

Imagem 8 - Visita dos alunos do 7ª A ao Aterro Sanitário de Natal.

Fonte: Arquivo do PIBID Geografia UFRN (2025).

Essas duas experiências demonstram como a aprendizagem pode se consolidar para além do espaço escolar tradicional, articulando observação direta, investigação e construção ativa de saberes. Enquanto o Parque das Dunas proporcionou contato próximo com a natureza e compreensão sobre biodiversidade e conservação, a visita ao aterro ampliou a visão crítica dos estudantes sobre resíduos, impactos ambientais e responsabilidades coletivas.

As saídas de campo, portanto, mostraram-se fundamentais para fortalecer o vínculo entre teoria e prática, retomando a dimensão multifacetada da educação, que, conforme afirma Frison (2004, p. 88), "as transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionais ou não, sob várias modalidades". As maquetes produzidas pelos alunos e apresentadas posteriormente sintetizaram esse processo, evidenciando que a experiência vivida em ambientes não formais é capaz de gerar aprendizagens profundas, contextualizadas e socialmente significativas.

Os resultados da aprendizagem podem ser observados justamente na capacidade dos estudantes de transformar a experiência de contato direto com os lugares em conhecimentos sobre os fenômenos geográficos e ambientais observados. No Parque das Dunas, a observação da vegetação, das características da paisagem e das condições ambientais possibilitou aprofundar conteúdos previamente discutidos em sala, como biodiversidade, Mata Atlântica, conservação e espécies endêmicas, permitindo que conceitos abstratos fossem relacionados a

elementos concretamente identificados no território. No Aterro Sanitário, por sua vez, a observação das estruturas de funcionamento, da lagoa de chorume e das formas de manejo dos resíduos possibilitou aos alunos compreenderem de maneira mais concreta a diferença entre lixão e aterro sanitário e relacionarem a destinação dos resíduos aos impactos ambientais e às formas de organização do espaço urbano. Os comentários e questionamentos realizados durante as visitas demonstraram que os estudantes estabeleceram relações entre aquilo que observavam, os conteúdos estudados e situações presentes em seus próprios bairros, deslocando a discussão de uma compreensão exclusivamente teórica para uma análise situada da realidade. A elaboração posterior das maquetes reforçou esse processo, pois exigiu que os grupos selecionassem, interpretassem e representassem os elementos considerados mais relevantes das experiências vivenciadas. Assim, a aprendizagem não esteve apenas no fato de visitar os espaços, mas na capacidade de observar, identificar, explicar, relacionar e representar os fenômenos encontrados, demonstrando que a experiência de campo funcionou como meio para aprofundar e atribuir sentido aos conhecimentos geográficos e ambientais trabalhados no contexto escolar.

RESULTADOS E PERSPECTIVAS

As práticas desenvolvidas pelo PIBID Geografia/UFRN evidenciaram que as experiências em espaços não formais contribuíram para o aprofundamento dos conhecimentos geográficos quando articuladas aos conteúdos trabalhados em sala e acompanhadas de mediação pedagógica. A análise dos registros permitiu identificar aprendizagens, dificuldades e aspectos a serem aprimorados nas três ações. Assim, os resultados foram considerados a partir da participação dos estudantes, da mobilização dos conteúdos, da relação entre teoria e prática e da capacidade de aplicar e explicar os conhecimentos em situações concretas.

Na pista de orientação, a utilização da bússola permitiu aos estudantes aplicar conhecimentos sobre pontos cardeais, direção, localização e orientação espacial em uma situação concreta. Durante o percurso, foram observadas dificuldades iniciais no manuseio do instrumento e na compreensão dos azimutes, exigindo a retomada das explicações e o acompanhamento dos bolsistas. Com a realização do percurso, os estudantes passaram a utilizar a bússola com maior autonomia, evidenciando que a prática possibilitou transformar conhecimentos teóricos em procedimentos de orientação no espaço.

Essa aprendizagem também foi expressa nas falas dos estudantes, como: “Eu não sabia nem qual era o meu lado direito e esquerdo” (Estudante 1, 2025); “Sobre o ponto de referência

agora eu posso usar uma coisa que eu já conheço, como a padaria do lado da minha casa.” (Estudante 2, 2025). Os relatos reforçam que a atividade não se limitou à memorização das direções, mas possibilitou compreender como utilizá-las para orientar-se espacialmente.

Como limitação, destacou-se o tempo reduzido para que todos os estudantes desenvolvessem maior domínio do instrumento, além das diferenças nos ritmos de aprendizagem. Para futuras aplicações, considera-se pertinente ampliar os exercícios preparatórios com a bússola e organizar grupos menores, favorecendo um acompanhamento mais individualizado.

Na Feira GEOMAPS, os estudantes aprofundaram conhecimentos cartográficos ao produzir mapas temáticos relacionados às desigualdades socioespaciais. A elaboração das representações exigiu pesquisa, seleção de informações e utilização dos elementos cartográficos, como legenda, escala, título, coordenadas e orientação. As principais dificuldades estiveram relacionadas à escala, à proporcionalidade e à organização das informações, sendo necessárias intervenções dos bolsistas para revisão e adequação dos mapas. Esse processo demonstrou que a aprendizagem ocorreu também pela necessidade de identificar erros, reorganizar as representações e compreender a função dos elementos cartográficos.

As falas dos estudantes podem evidenciar esse processo: “Eu achava que era só desenhar o mapa.” (Estudante 1, 2025); “Agora eu sei para que serve a legenda.” (Estudante 2, 2025); e “Dá pra colocar qualquer assunto no mapa temático depois da pesquisa e organização” (Estudante 3, 2025).

Entre as limitações, destacaram-se o tempo necessário para a elaboração dos mapas e a participação desigual entre alguns integrantes dos grupos. Para futuras edições, recomenda-se ampliar o período de produção e incluir uma etapa específica de revisão cartográfica antes da apresentação final.

As saídas de campo possibilitaram relacionar conteúdos trabalhados em sala com fenômenos observados diretamente no território. No Parque das Dunas, a observação da vegetação e da paisagem contribuiu para aprofundar conhecimentos sobre biodiversidade, Mata Atlântica e conservação ambiental. No Aterro Sanitário, os estudantes puderam compreender de forma concreta processos relacionados à destinação dos resíduos, ao funcionamento do aterro e aos impactos ambientais. Assim, a aprendizagem não esteve apenas na visita aos locais, mas na capacidade de observar, questionar e relacionar o que foi vivenciado aos conteúdos estudados.

Esse processo também pode ser evidenciado nas falas: “Eu já tinha estudado isso, mas aqui dá para ver a Mata Atlântica mesmo” (Estudante 1, 2025); “Eu não sabia que existia um lugar só para receber o lixo da cidade.” (Estudante 2, 2025); e “Esse problema de jogar lixo quase todo mundo faz e não liga, era para ter mais aterro” (Estudante 3, 2025). Esses relatos demonstram que o contato direto com os espaços favoreceu a contextualização dos conteúdos e a construção de relações entre conhecimento escolar e realidade vivida.

Como limitações, destacaram-se a organização das turmas em ambientes externos, o tempo disponível para observação e a necessidade de mediação constante para evitar que a visita se restringisse ao caráter recreativo. A produção das maquetes após as visitas contribuiu para sistematizar as experiências, pois exigiu que os estudantes selecionassem, interpretassem e representassem os elementos observados.

Considerando as três práticas, os resultados indicam que os espaços não formais contribuíram para o aprofundamento da aprendizagem quando utilizados como extensão dos conteúdos trabalhados na escola. Na pista de orientação, os estudantes aplicaram conhecimentos cartográficos para orientar-se e deslocar-se; na Feira GEOMAPS, utilizaram conhecimentos cartográficos para produzir e interpretar mapas; e nas saídas de campo, relacionaram conceitos ambientais e geográficos a fenômenos observados diretamente no território.

As dificuldades encontradas também constituíram elementos importantes para a formação dos bolsistas, pois demonstraram a necessidade de adaptar o planejamento às respostas dos estudantes. Para os bolsistas, essas experiências não representaram apenas a aplicação de conteúdos teóricos, mas um processo contínuo de investigação e reflexão sobre a prática docente. O PIBID, nesse sentido, consolida a figura do professor como pesquisador de sua própria ação pedagógica, incentivando a produção de conhecimento a partir das vivências em sala e fora dela.

Essas experiências foram fundamentais para aprimorar a atuação docente, ao mesmo tempo em que possibilitaram aos alunos da educação básica a construção do conhecimento de maneira participativa e lúdica, refletindo a perspectiva freireana de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Esses resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas diversificadas, que dialoguem com as exigências contemporâneas da formação docente e do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências relatadas neste trabalho demonstram que a Geografia, quando ensinada em espaços não formais, assume um caráter dinâmico e significativo, possibilitando a participação ativa dos estudantes e a construção de aprendizagens contextualizadas.

No entanto, os resultados obtidos mostram que tais práticas só alcançam êxito quando sustentadas por planejamentos bem sistematizados e detalhados, capazes de prever etapas, objetivos, estratégias e condições necessárias para que as atividades ocorram com segurança e intencionalidade pedagógica.

Planejar uma intervenção em espaço não formal exige atenção a aspectos que vão muito além do conteúdo: é preciso considerar possíveis riscos, definir trajetos, estabelecer protocolos de segurança, orientar os alunos quanto a vestimentas adequadas, hidratação, comportamento, além de prever adaptações, materiais de apoio e tempos de deslocamento. Trata-se de um processo complexo e, muitas vezes, cansativo para os professores, mas essencial para que a atividade cumpra, minimamente, aquilo a que se propõe.

Mesmo em aulas realizadas no espaço formal, o planejamento deve buscar interação e diálogo constante com os estudantes, garantindo que os momentos teóricos não se limitem à transmissão de conteúdo, mas funcionem como base para interpretações, questionamentos e aprendizagens posteriores. Nos trabalhos desenvolvidos pelo PIBID Geografia/UFRN, ficou evidente que as aulas dialogadas, as oficinas de orientação cartográfica, a preparação para as saídas de campo e a construção conjunta das atividades contribuíram para envolver os alunos, favorecer a participação e estimular a curiosidade. Além disso, o retorno das turmas, durante as apresentações das maquetes ou nos reencontros após as atividades, demonstrou entusiasmo e interesse renovado, indicando que estratégias diversificadas tendem a gerar resultados positivos quando bem estruturadas.

Entretanto, é importante reforçar que o uso de espaços não formais, por si só, não garante aprendizagem. A visita ao Parque das Dunas, o percurso da pista de orientação ou a ida ao Aterro Sanitário não seriam suficientes sem a mediação e planejamentos dos bolsistas e supervisores, sem as problematizações feitas ao longo do percurso e sem o trabalho sistematizado realizado antes e depois das atividades.

Também é importante destacar que a aprendizagem emerge da relação entre a proposta pedagógica, a mediação docente e a capacidade do estudante de ler o espaço, interpretar fenômenos e contextualizá-los no tempo e no seu cotidiano. Assim, a experiência vivida e a aprendizagem não são equivalentes: a primeira gera o contato sensorial e emocional; a segunda

depende da reflexão orientada, da articulação com conhecimentos prévios e da compreensão crítica sobre o que foi observado.

Nesse sentido, as ações realizadas pelo PIBID Geografia/UFRN demonstram que diversificar as estratégias pedagógicas, como aulas teóricas, atividades práticas, produção de materiais, saídas de campo e exposições, amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o protagonismo estudantil. Os alunos demonstraram interesse crescente pelos conteúdos, curiosidade diante dos ambientes visitados e capacidade de relacionar teoria e prática em seus trabalhos. Para os bolsistas, as atividades representaram uma oportunidade de formação docente concreta, permitindo pensar, vivenciar e avaliar práticas inovadoras em diálogo direto com a realidade da escola pública.

Conclui-se que práticas planejadas e diversificadas contribuem para uma formação crítica, investigativa e participativa. O PIBID reafirma, assim, sua relevância ao proporcionar experiências formativas que aproximam os licenciandos da docência e, simultaneamente, fortalecem a aprendizagem dos estudantes da educação básica, demonstrando que a Geografia escolar alcança maior significado quando incorpora o diálogo e a vivência de diferentes ambientes de aprendizagem, articulando experiências dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. **Educação não-formal**. Ciência e Cultura, v. 57, n. 4, p. 20, 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASECO S/A. Braseco – Aterro Sanitário. Disponível em: <https://www.braseco.com.br/>. Acesso em: 5 out. 2025.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 4 out. 2025.
- Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Revista Investigar em Educação**, v. 2, n. 1, 2025. DOI: 10.34626/eq3hmg58. Disponível em: <https://ojs.up.pt/revistas/index.php/spce/article/view/1643>. Acesso em: 5 out. 2025.
- FRANCISCHETT, M. N. A importância do mapa no contexto da escola. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 15, n. 2, p. 143-152, 2011. DOI: 10.5902/223649947369. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7369>. Acesso em: 4 out. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O pedagogo em espaços não escolares: novos desafios. **Ciência**, Porto Alegre, n. 36, p. 87-103, jul./dez. 2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2023. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ideb>. Acesso em: 9 out. 2025.

INEP; UNDIME. Divulgado resultado da 2ª etapa do Censo Escolar 2022. Brasília, maio 2023. Disponível em: <https://rn.undime.org.br/>. Acesso em: 11 out. 2025.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista em Extensão**, v. 7, n. 1, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Tyson Reis. Metodologias ativas na Educação Básica: construindo saberes com autonomia e protagonismo estudantil. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1–12, 2025. DOI: 10.52521/enpe.v6i1.16113. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/16113>. Acesso em: 8 ago. 2026.

QEDU. Escola Estadual Dom José Adelino Dantas – Indicadores educacionais. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/24060070-escola-estadual-dom-jose-adelino-dantas>. Acesso em: 9 out. 2025.

UNICEF. Brasil reduz distorção idade-série, mas 13% dos estudantes do ensino fundamental público estão com dois ou mais anos de atraso escolar. São Paulo: UNICEF Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 11 out. 2025.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia; DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 4, p. 21-23, 2005.