

REGIÃO AMAZÔNICA E GEOGRAFIA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Emanuel Maciel Ferreira Silva¹, Dr. José Antônio Magalhães Marinho²

¹ Mestrando, Universidade Federal do Pará – PROFGEO/UFPA, Belém, Pará, Brasil
emanuelslim2@gmail.com

² Doutor em Geografia. Professor da Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Altamira, e docente credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia em Rede Nacional PROFGEO/UFPA,
josemarinho@ufpa.br

Resumo

A presente pesquisa examina o ensino da Região Amazônica na Geografia escolar, propondo uma sequência didática voltada ao 7º ano do Ensino Fundamental em um contexto rural amazônico. Fundamentada em abordagem qualitativa e estudo de caso, a investigação analisa como o conceito de região é trabalhado em sala de aula e suas implicações para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos. O referencial teórico discute a evolução do conceito de região na Geografia, destacando sua transição de uma visão homogênea e naturalizada para uma compreensão dinâmica, histórica e social. No âmbito escolar, evidencia-se a necessidade de superar práticas baseadas na memorização e promover uma aprendizagem crítica, alinhada às orientações da BNCC. A sequência didática é apresentada como estratégia pedagógica capaz de articular conteúdos, procedimentos e atitudes, favorecendo a problematização da realidade e o protagonismo discente. Conclui-se que o ensino da região, quando mediado de forma crítica e contextualizada, contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar as desigualdades socioespaciais e compreender a complexidade da Amazônia.

Palavras-chave: Região Amazônica. Sequência didática. Raciocínio geográfico. Geografia escolar. Educação do Campo.

Introdução

O ensino de Geografia da Região Norte do Brasil apresenta desafios específicos que raramente aparecem nos materiais didáticos nacionais. Comunidades rurais amazônicas, como a Vila Nova Olinda, no município de Moju (PA), vivenciam uma relação intensa e particular com o espaço geográfico: convivem com as cheias do Rio Moju, com a expansão da monocultura do dendê, com ramais interditados durante o período das chuvas e com a proximidade da Terra Indígena Anambé. No entanto, esses sujeitos e esses territórios raramente

aparecem nos materiais didáticos nacionais, o que gera uma distância significativa entre o currículo prescrito e a experiência vivida pelos alunos.

Diante desse cenário, este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado profissional desenvolvida no âmbito do PROFGEO/UFPA, cujo produto educacional é uma sequência didática voltada para o ensino da Região Norte/Amazônica no 7.º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa parte do seguinte problema: como desenvolver o raciocínio geográfico de alunos de uma escola rural amazônica por meio do ensino do conceito de região, articulando o lugar vivido à compreensão crítica do espaço?

O objetivo geral é propor, aplicar e analisar uma sequência didática que contribua para a superação de representações estereotipadas da Amazônia e para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes. Os objetivos específicos incluem: compreender as concepções prévias dos alunos sobre a Região Norte; articular o conceito de região às dinâmicas socioambientais locais; e promover aprendizagens significativas a partir de múltiplas linguagens e recursos tecnológicos.

A relevância social e científica do estudo reside no fato de que a Educação do Campo, ainda que garantida legalmente, enfrenta lacunas curriculares profundas, especialmente na área de Geografia. Propor um produto educacional contextualizado para a realidade amazônica representa uma contribuição para professores que atuam nesse contexto e para o campo da educação geográfica brasileira.

Metodologia

A pesquisa adota abordagem qualitativa, com caráter interventivo e estudo de caso. O campo empírico é a Escola Centro Ouro, localizada na comunidade de Vila Nova Olinda — também conhecida como Vila do INCRA —, na zona rural do município de Moju (PA), na região conhecida como Alto Rio Moju. Os sujeitos da pesquisa são os alunos de uma turma de 7.º ano do Ensino Fundamental, incluindo dois estudantes com deficiência intelectual moderada e alunos com dificuldades de leitura.

Os instrumentos de coleta de dados incluem: produções textuais e gráficas dos alunos, observação participante e registros em diário de campo. A sequência didática constitui o principal instrumento de intervenção pedagógica, sendo organizada em cinco etapas de duas

aulas cada (totalizando dez aulas de 50 minutos), com uso de múltiplas linguagens: cartografia, imagens de satélite, música, vídeo, escrita, oralidade e jogo educativo.

Referencial Teórico

Região e Geografia Escolar

A categoria região ocupa lugar central na constituição da Geografia enquanto ciência e enquanto disciplina escolar. Como ressalta Roberto Lobato Corrêa, o conceito de região está ligado à noção fundamental de diferenciação de área, ou seja, à ideia de que a superfície da Terra é constituída por áreas diferentes entre si (Corrêa, 2000). Embora sua definição tenha variado ao longo do tempo, a região permanece essencial porque permite investigar como as sociedades produzem e organizam seus territórios.

Sandra Lencioni demonstra que a região foi concebida inicialmente como "área homogênea", baseada em características naturais ou humanas relativamente estáveis — visão influenciada pela geografia regional clássica francesa e pelo pensamento de Vidal de la Blache. Com a chamada "revolução quantitativa", a partir da segunda metade do século XX, houve uma crise do conceito regional. Nos anos 1970 e 1980, a Geografia crítica promoveu seu resgate, agora sob influência marxista, concebendo a região como produto das relações de produção e das formas desiguais de uso do território (Lencioni, 2005).

Corrêa avança nessa perspectiva ao entender a região como uma "totalidade concreta", dinâmica e processual, que resulta da articulação entre elementos físicos, econômicos, sociais e culturais em determinado momento histórico (Corrêa, 2000). Lencioni consolida essa leitura ao introduzir o conceito de "nova geografia regional", que compreende a região como espaço relacional e aberto, influenciado por fluxos globais, identidades locais e dinâmicas multiescalares (Lencioni, 2005).

É importante distinguir região de regionalização: enquanto a região é a construção histórica e social que expressa processos e identidades territoriais, a regionalização corresponde ao procedimento de dividir o espaço em regiões segundo critérios definidos — operação que, como demonstra Evangelista (2007), é decisiva no contexto escolar, pois diferentes escolhas metodológicas podem reforçar ou questionar visões cristalizadas de mundo.

A Geografia escolar, como observam Batista (2021) e Cavalcanti (2012), possui lógicas próprias. Não se trata de mera simplificação da ciência, mas de um campo que se constitui na

interação entre professor, aluno, currículo e espaço escolar. Não surpreende, portanto, que muitos docentes mantenham concepções tradicionais de região, frequentemente mediadas por livros didáticos que tratam o conceito de forma superficial ou fragmentada (Evangelista, 2007).

Raciocínio Geográfico e o Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atribui centralidade ao desenvolvimento do raciocínio geográfico ao definir as aprendizagens essenciais da disciplina na educação básica. Segundo o documento, o raciocínio geográfico é uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplicando princípios como localização, distribuição, conexão e diferenciação para compreender a realidade (Brasil, 2018).

Para Silva (2021), o raciocínio geográfico consiste em um modo específico de pensar que permite ao sujeito interpretar situações geográficas por meio da mobilização articulada de conceitos, categorias, princípios e procedimentos da Geografia, considerando relações espaço-temporais, escalas, processos e interações sociedade–natureza. Esse raciocínio não se resume à localização de fenômenos, mas envolve operações cognitivas mais complexas: comparar, relacionar, explicar, interpretar e analisar processos espaciais.

No 7.º ano do Ensino Fundamental, a abordagem das regiões brasileiras articula dinâmicas naturais, econômicas, sociais e culturais do território nacional, estimulando a comparação entre regiões e a identificação de desigualdades socioespaciais (Brasil, 2018). A BNCC não apresenta a região como categoria isolada ou meramente classificatória, mas como instrumento analítico articulado ao desenvolvimento do raciocínio geográfico e do pensamento espacial.

No caso da Região Norte/Amazônica, essa abordagem mostra-se especialmente relevante para romper com visões estereotipadas e valorizar as múltiplas territorialidades regionais. Os alunos do ensino fundamental frequentemente demonstram visões limitadas sobre a Amazônia, imaginada como "floresta intocada" e desprovida de presença humana. A atualização conceitual do ensino da região é, portanto, uma estratégia para enfrentar estereótipos e promover compreensão profunda dos territórios (Cavalcanti, 2019).

Sequência Didática como Estratégia Pedagógica no Ensino de Geografia

A sequência didática vem se consolidando como estratégia pedagógica especialmente útil quando o objetivo do ensino de Geografia é organizar experiências de aprendizagem que levem o estudante a observar, comparar, interpretar, argumentar e explicar fenômenos espaciais. Zabala define sequência didática como "atividades ordenadas, estruturadas e articuladas", com "uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades" (Zabala, 1998 apud Machado, 2016, p. 15).

Machado (2016) destaca que as sequências didáticas pressupõem encadeamento de situações didáticas que se articulam entre si e estruturam um percurso de aprendizagem. Para a Geografia, esse percurso organiza conceitos, procedimentos (leitura de mapas, comparação de fontes, análise de dados) e atitudes (argumentar, respeitar perspectivas, valorizar culturas). A sequência didática tem potencial para articular conteúdos, práticas e tecnologias porque, ao avançar para o material de apoio, exige que o professor pense as linguagens e suportes que farão sentido para os estudantes.

A proposta da Educação do Campo pressupõe um ensino que valoriza a cultura e as especificidades dos povos do campo, construindo uma pedagogia de direitos que relaciona o ensino escolar às práticas laborais e de vida (Caldart, 2004; Arroyo, 2011 apud Souza; Clemente, 2023). Em contextos amazônicos, isso significa planejar considerando o tempo local, a dinâmica das águas, as distâncias, os temas do cotidiano e as linguagens dos estudantes.

O Produto Educacional: Sequência Didática

A sequência didática "Amazônia em movimento: Alto Rio Moju, região Norte e os lugares onde vivemos" foi elaborada para a turma do 7.º ano da Escola Centro Ouro, partindo do pressuposto de que o ensino da Região Norte e Amazônica torna-se mais significativo quando ancorado no lugar vivido pelos alunos. A pergunta norteadora é: Como as mudanças no cotidiano da comunidade revelam características da Região Norte/Amazônica?

O produto apoia-se em três eixos articulados: (1) a concepção de região como construção histórica e social, e não como dado natural; (2) o desenvolvimento do raciocínio geográfico como mobilização articulada de conceitos, categorias e princípios da Geografia para interpretar situações espaciais; e (3) a Educação do Campo como pedagogia de direitos que valoriza a cultura e as especificidades dos povos que habitam o campo.

A sequência é organizada em cinco etapas de duas aulas cada, totalizando dez aulas de 50 minutos, contemplando alunos com deficiência intelectual moderada e com dificuldades de leitura, com adaptações inclusivas em cada atividade. As etapas são: Etapa 1 – Onde estamos? O lugar que habitamos; Etapa 2 – Leitura espacial e imagens de satélite; Etapa 3 – A Amazônia além dos estereótipos; Etapa 4 – Territórios, conflitos e identidades; e Etapa 5 – Culminância: Trilha Amazônia em Movimento.

A primeira etapa ativa os conhecimentos prévios sobre a comunidade e a Região Norte por meio de diagnóstico inicial (escrita/desenho), música paraense ("Sou do Norte", de Zaynara), vídeo de viajante sobre Belém e o interior do Pará, e caça-palavras com vocabulário geográfico regional. A segunda etapa desenvolve a leitura espacial por meio de mapas da Região Norte e do estado do Pará, uso do Google Earth em diferentes escalas (do Brasil à escola), análise de imagens históricas de satélite que evidenciam a expansão do dendê e o desmatamento, além de cruzadinha conceitual e carta geográfica.

A terceira etapa amplia a compreensão da Amazônia como região diversa, trabalhando os rios voadores e sua relação com as chuvas locais, as tipologias de paisagem (várzea, igapó, terra firme), as múltiplas formas de vida amazônica (povos ribeirinhos, quilombolas e indígenas) e o uso crítico de inteligência artificial como fonte de informação. A quarta etapa articula escalas local, regional e nacional ao discutir a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, a expansão do dendê, a cheia do Rio Moju e seus impactos na mobilidade da comunidade, e os aspectos culturais da Região Norte.

A culminância é a produção coletiva do jogo educativo "Trilha Amazônia em Movimento", com tabuleiro em espiral representando a Região Norte e o Alto Rio Moju, casas temáticas, peões desenhados pelos alunos e cinco categorias de cartas: Cartografia e Escala, Natureza e Clima, Economia e Trabalho, Cultura e Identidades, e Territorialidades e Conflitos. A produção do jogo envolve elaboração coletiva das perguntas, criação de regras, produção visual e testagem. Como síntese do percurso, materializa o que Freitas (2021) define como produto educacional: um objeto que facilita uma experiência de aprendizagem — conceitual, perceptiva, de habilidades ou atitudes.

A avaliação é contínua e distribuída ao longo de todas as etapas, incluindo diagnóstico inicial, mapas anotados, cartas geográficas, quadros comparativos, registros escritos, debates orais, linha do ano e a produção/testagem do jogo. A avaliação dos alunos com deficiência

intelectual moderada considera objetivos adaptados, priorizando a participação, a expressão oral e a produção visual.

Resultados e Discussão (Parcial)

Em pesquisa em andamento, o diagnóstico inicial revelou que os alunos da turma de 7.º ano da Escola Centro Ouro apresentam representações predominantemente naturalizadas da Amazônia, associando a região quase exclusivamente à floresta e à fauna, sem referências à dimensão humana, social e política do território. Poucos alunos reconheceram a si mesmos como sujeitos da Região Norte/Amazônica, o que evidencia o distanciamento entre o currículo escolar e o lugar vivido.

Esses resultados dialogam com o que apontam Barbosa, Rocha e Lira (2021), ao demonstrar que alunos da região amazônica frequentemente reproduzem representações sociais estereotipadas sobre o próprio território, fruto de lacunas conceituais e de práticas pedagógicas pouco problematizadoras. A aplicação da sequência didática pretende, portanto, criar condições para que os estudantes construam uma leitura mais crítica e contextualizada do espaço em que vivem.

A análise em curso das etapas já desenvolvidas indica que o uso de múltiplas linguagens — especialmente a música regional, as imagens de satélite e o debate sobre a inteligência artificial — promove maior engajamento dos estudantes e favorece a articulação entre conhecimento cotidiano e conceitual. A atividade com o ChatGPT, em particular, provocou reflexão espontânea sobre os limites das fontes de informação e sobre o valor do conhecimento local e situado, fortalecendo o que Batista (2021) chama de autonomia docente e epistêmica do professor e, por extensão, dos alunos.

Considerações Finais

A proposta apresentada neste artigo demonstra que a sequência didática constitui uma estratégia eficaz para articular o conceito de região ao desenvolvimento do raciocínio geográfico em contextos amazônicos rurais. Ao partir do lugar vivido pelos estudantes — com suas cheias, seus ramais, seu dendê, suas culturas e seus conflitos — a sequência cria condições para que a Amazônia deixe de ser objeto distante do currículo e se torne ferramenta de leitura crítica da realidade.

A pesquisa contribui para o campo da educação geográfica ao propor um produto educacional contextualizado para a realidade amazônica, estruturado nos eixos do raciocínio geográfico, da Educação do Campo e das múltiplas linguagens. Os resultados parciais reforçam a relevância de práticas pedagógicas que tomem o lugar e o território como ponto de partida, sem abrir mão do rigor conceitual necessário para a formação do pensamento crítico-espacial.

Como hipótese central a ser confirmada na análise final, parte-se do pressuposto de que a aplicação sistematizada da sequência didática contribuirá significativamente para superar representações estereotipadas da Amazônia e para fortalecer a identidade territorial dos estudantes da Escola Centro Ouro, consolidando o raciocínio geográfico como prática formativa.

Referências

BARBOSA, Stefani França; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da; LIRA, Jhonata Rodrigo de Oliveira. A noção de Amazônia e a categoria de região no ensino de geografia: das representações sociais dos alunos à construção de sua identidade. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 11, n. 21, p. 5-27, 2021.

BATISTA, Edimar Eder. Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e questão conceitual: tecendo ligações. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 11, n. 21, p. 5-27, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. *Ensino de Geografia: caminhos e encantos*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2019.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. São Paulo: Ática, 2000.

EVANGELISTA, Armstrong Miranda. *A região no ensino de Geografia: fundamentos da prática professoral*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma? *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021.

LENCIONI, Sandra. *Região e Geografia*. São Paulo: Edusp, 2005.

MACHADO, Júlio César. Metodologias ativas: sequências didáticas. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella (org.). *Metodologias ativas*. São Paulo: FTD, 2016.

MACHADO, Julio Cesar Epifanio. Proposta de estrutura de sequência didática para o planejamento das aulas de geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 9, n. 17, p. 168-180, 2019.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 14, n. 26, p. 1-18, 2024.

SILVA, Patrícia Assis da. *O raciocínio geográfico: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas*. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SOUZA, Tatiane Rodrigues de; CLEMENTE, Evandro César. O uso da sequência didática no ensino de geografia para a formação dos sujeitos do campo. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 27, e71302, 2023.

