



REVISTA  
Casa da  
**GEOGRAFIA**  
de Sobral  
ISSN 2316-8056

# ENSINO DE GEOGRAFIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AULAS SIMULADAS COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Teaching geography and pedagogical practices: simulated classes as a strategy in teacher training for basic education

Enseñanza de la geografía y prácticas pedagógicas: clases simuladas como estrategia en la formación docente de educación básica

 <https://doi.org/10.35701/rcgs.v28.1118>

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro<sup>1</sup>

Willame de Oliveira Ribeiro<sup>2</sup>

## Histórico do Artigo:

Recebido em 12 de abril de 2025

Aceito em 02 de maio de 2026


Publicado em 18 de maio de 2026

## RESUMO


A articulação teoria e prática e a aproximação entre universidade e escola são aspectos de grande relevância nos cursos de formação de professores. Este texto traz ao debate as aulas simuladas em disciplinas da área de geografia como uma estratégia a ser utilizada na busca de avançar nessas questões estruturantes. O objetivo do artigo consiste em analisar as aulas simuladas como estratégia de prática pedagógica no ensino de geografia em cursos de formação de professores. Mediante uma abordagem assentada na pesquisa qualitativa e na pesquisa-ação foram desenvolvidos os procedimentos de levantamentos bibliográficos, organização de aulas simuladas, observação de aulas simuladas, entre os anos de 2022 e 2024, e análise de seus resultados formativos. Constatou-se que as aulas simuladas valorizam o(a) graduando(a) como sujeito da produção do conhecimento, bem como promovem sua ambientação na gestão da sala de aula, na interação com os discentes e na condução da aula, além de oferecer um recurso de articulação entre teoria e prática que pode ser utilizado em qualquer disciplina ou semestre dos cursos de licenciatura.

**Palavras-Chave:** Ensino de Geografia. Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Aula Simulada.

<sup>1</sup> Professora Assistente da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: la.mesquita@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-9434-4730>

<sup>2</sup> Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: willame@uepa.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3692-4224>

**ABSTRACT**

The articulation between theory and practice and the rapprochement between university and school are aspects of great relevance in teacher training courses. This text brings to the debate simulated classes in disciplines in the area of geography as a strategy to be used in the search for progress in these structuring issues. The objective of the article is to analyze simulated classes as a strategy of pedagogical practice in the teaching of geography in teacher training courses. Using an approach based on qualitative research and action research, procedures were developed for bibliographic surveys, organization of simulated classes, observation of simulated classes, between the years 2022 and 2024, and analysis of their formative results. It was found that simulated classes value the undergraduate student as a subject of knowledge production, as well as promote their familiarity with classroom management, interaction with students and teaching, in addition to offering a resource for articulation between theory and practice that can be used in any discipline or semester of undergraduate courses.

**Keywords:** Teaching Geography. Pedagogical Practices. Teacher Training. Simulated Class.

**RESUMEN**

La articulación de la teoría y la práctica y el acercamiento entre universidad y escuela son aspectos de gran relevancia en los cursos de formación docente. Este texto trae al debate las clases simuladas en asignaturas de geografía como estrategia a ser utilizada en la búsqueda de avances en estas cuestiones estructurantes. El objetivo de este artículo es analizar las clases simuladas como estrategia de práctica pedagógica en la enseñanza de la geografía en cursos de formación docente. Mediante un enfoque basado en la investigación cualitativa y la investigación-acción, se desarrollaron procedimientos para la realización de estudios bibliográficos, la organización de clases simuladas, la observación de clases simuladas, entre los años 2022 y 2024, y el análisis de sus resultados formativos. Se encontró que las clases simuladas valorizan al estudiante de pregrado como sujeto de producción de conocimiento, así como promueven su familiaridad con la gestión del aula, la interacción con los estudiantes y la conducción de la clase, además de ofrecer un recurso para articular teoría y práctica que puede ser utilizado en cualquier disciplina o semestre de los cursos de pregrado.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Geografía. Prácticas Pedagógicas. Formación de Profesores. Clase simulada.

**INTRODUÇÃO**

A geografia consiste em disciplina indispensável no currículo da educação básica na atualidade ao se considerar que a educação escolar precisa envolver uma formação para a vida, constituindo sujeitos capazes de compreender seu papel e sua forma de inserção na sociedade e de avaliar os processos nos quais, enquanto sujeito ou grupo, está envolvido. Todavia, essa relevância da geografia como disciplina escolar está condicionada por uma série de fatores, entre eles, a concepção de geografia posta em prática na escola, que, ao longo da história, conheceu conformações diversas em seus objetivos, fundamentos, métodos, instrumentos e práticas.

Segundo Callai (2011), o ensino de geografia precisa avançar da simples transmissão de conteúdos para uma educação geográfica que realmente faça sentido ao estudante, mas, para tanto, são necessárias mudanças importantes nos cursos de formação de professores. Para a autora, nesses cursos, merece melhor atenção questões como a relação professor-aluno, o conteúdo ministrado (o que se ensina e aquilo que o graduando aprende), a didática, os trabalhos passados aos estudantes e a articulação entre teoria e prática.

O processo de ensino-aprendizagem vai muito além da ministração da aula. O trabalho pedagógico do(a) professor(a) de geografia requer, sobretudo, a emancipação e a transformação dos estudantes. Isso significa que o papel do(a) docente não se limita apenas a transmitir conhecimentos, mas envolve essencialmente tornar os(as) discentes participantes ativos e pensadores críticos no campo da geografia.

Vejamos o depoimento de Freire (2011, p. 47): “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, suas inibições; um ser crítico inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”. Em consonância com esse pensamento, Callai e Cavalcanti (2023) realçam a importância do papel do(a) professor(a) no processo de ensino-aprendizagem como um intelectual capaz de mobilizar saberes e intervir em práticas para transformá-las. Afirmam as autoras: “trata-se do reconhecimento do professor como intelectual capaz de pensar autonomamente e de teorizar sua prática, materializando projetos autorais visando ao alcance dos objetivos definidos coletivamente para os contextos educativos específicos” (Callai; Cavalcanti, 2023, p. 47).

A reflexão materializada neste artigo diz respeito a essas possibilidades inseridas na prática de docentes de cursos de formação de professores, mais precisamente nas estratégias de articulação entre teoria e prática, que, entre outras coisas, possam repercutir no encurtamento das distâncias entre a universidade e a escola. Um papel desempenhado, por exemplo, pelas disciplinas de estágio supervisionado e por programas como o Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da Capes - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Contudo, a despeito da relevância das estruturas existentes, nota-se a necessidade de ampliação dessas articulações entre os estudos científicos, inerentes à universidade, e a prática docente na educação básica, relativa à escola.

Considerando esse contexto, bem como a dificuldade da frequência da inserção de graduandos(as) nas escolas ao longo do curso de formação, torna-se bastante útil a constituição de estratégias voltadas à prática docente mesmo na sala de aula de nível superior, isto é, que promovam exercícios de articulação com a educação básica apesar da permanência no ambiente da universidade. Mais ainda: não apenas em disciplinas diretamente voltadas a temáticas do ensino, mas também naquelas condizentes com os conteúdos específicos da área, a exemplo dos componentes de geografia humana, geografia física e cartografia.

É neste cenário que este texto traz para o debate a aula simulada, isto é, a encenação de aula com turma de educação básica em sala de aula de curso de formação de professores, enquanto

uma estratégia de articulação entre teoria e prática, de aproximação entre universidade e escola e de ambientação de graduandos(as) com a condição docente.

Mesmo que essa estratégia possa ser bastante útil em contextos específicos de maior dificuldade de articulação entre universidade e escola, a proposta aqui tem uma natureza mais ampla e se baseia na convicção de que quanto maior for os enlaces entre esses dois espaços e quanto mais a realidade escolar estiver sendo mobilizada como elemento chave para a reflexão e a prática nos cursos de formação de professores(as), mais preparados estarão os(as) futuros(as) docentes para o exercício qualificado e comprometido de suas funções. As experiências de prática docente precisam estar mais disseminadas pelos cursos de formação, mesmo naqueles nos quais os estágios são bastante exitosos. Disciplinas de conteúdo específico da geografia, em cujo ementário não raras vezes tangencia ou passa ao largo das preocupações com o ensino, em cursos de licenciatura, precisam construir vínculos mais diretos com a realidade do ensino-aprendizagem. As aulas simuladas podem ser estratégias interessantes nestes contextos.

Perante o exposto, o artigo tem como objetivo analisar as aulas simuladas como estratégia de prática pedagógica no ensino de geografia em cursos de formação de professores. Para tanto, o texto contém, além dessa introdução e das considerações finais, quatro partes. A primeira contempla os fundamentos metodológicos da investigação; a segunda parte volta-se à discussão, no plano teórico, da importância das práticas pedagógicas na formação de professores para o ensino de geografia; a terceira parte apresenta as aulas simuladas enquanto estratégia formativa; e a quarta parte expõe aplicações e resultados das aulas simuladas em cursos de formação de professores no trabalho com o ensino de geografia.

## FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Dois aspectos principais caracterizam a abordagem desenvolvida nesta investigação: a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação. No primeiro caso, o afastamento em relação aos dados quantitativos e a vivência direta da realidade investigada definem a abordagem qualitativa, privilegiando, conforme reconhecido por Cardano (2017), a observação mais próxima e a adequação dos procedimentos metodológicos às características da realidade investigada e do objeto em estudo.

Os apontamentos feitos por Bogdan e Biklen (1994) em relação aos aspectos caracterizadores da pesquisa qualitativa também são expressivos da abordagem aqui desenvolvida: o ambiente natural como fonte direta de dados; caráter descritivo; maior interesse pelo processo do que pelos resultados; e importância do significado.

Já o segundo aspecto caracterizador da abordagem, a pesquisa-ação, deve-se muito a participação dos autores, como docentes, nas atividades investigadas. Interferindo, portanto, diretamente nos processos desenvolvidos pelos discentes, no caso, as aulas simuladas. E nem poderia ser diferente diante da condição do(a) professor(a) como organizador(a) do meio social educativo, conforme ensina Vigotski (2003). Na realidade em análise, como organizador da prática pedagógica estudada, responsável, por exemplo, por definir tempo limite para as atividades, elementos do plano de aula, temáticas possíveis, sequência de realização, entre outros elementos. Nestes termos, a investigação realizada guarda forte vinculação à pesquisa-ação nos moldes da definição de Thiollent (1998, p. 14):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Quanto ao locus da pesquisa, trata-se do CCSE - Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA – Universidade do Estado do Pará, em quatro municípios do estado do Pará (Belém, Castanhal, Salinópolis e Santa Luzia do Pará), bem como em três cursos de formação de professores: a Licenciatura em Geografia (a partir de diversas disciplinas), a Licenciatura em Pedagogia e a Licenciatura em Ciências Sociais, estes dois últimos a partir de disciplinas da área de geografia integrantes de suas estruturas curriculares (quadro 1), sempre com os autores na condição de docentes. As experiências utilizadas na investigação foram desenvolvidas entre os anos de 2022 e 2024.

**Quadro 1:** Universidade do Estado Pará. Disciplinas em cursos nos quais foram desenvolvidas as aulas simuladas. 2025

Disciplinas	Curso de licenciatura	Município	Ano
Metodologia do ensino de geografia	Geografia	Salinópolis	2022
Espaço local e ensino de geografia	Geografia	Salinópolis	2022
Metodologia do ensino de geografia	Geografia	Belém	2023
Introdução ao ensino de geografia	Geografia	Santa Luzia do Pará	2023
Metodologia do ensino de geografia	Geografia	Castanhal	2023
Metodologia do ensino de geografia	Geografia	Santa Luzia do Pará	2024
Geografia política	Geografia	Castanhal	2024
Introdução ao ensino de geografia	Geografia	Belém	2024
Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental	Pedagogia	Belém	2024
Geografia econômica, social e política da Amazônia	Ciências Sociais	Belém	2024

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Em relação aos procedimentos metodológicos, eles podem ser sintetizados nos pontos que se seguem:

a) Levantamento bibliográfico e constituição de fundamentação teórica – procedimento constante em toda a investigação e, em certa medida, coincide com a própria preparação das disciplinas, porém a ultrapassa em sua necessidade analítica. Os levantamentos abarcaram obras em formato de artigos científicos, dissertações/teses e livros de autores das áreas de geografia e educação com experiência destacada nas seguintes temáticas: ensino de geografia, práticas pedagógicas, formação de professores e processo de ensino-aprendizagem.

b) Organização das aulas simuladas – referente à preparação das aulas simuladas nas turmas dos cursos de licenciatura, envolvendo a exposição das características, normas e objetivos da atividade; a definição e instrução quanto à elaboração dos planos de aula; a orientação em relação às temáticas das aulas, aos recursos didáticos a serem utilizados e ao comportamento e atitude dos(as) graduandos(as) no desenvolvimento das aulas simuladas.

c) Observação das aulas simuladas – realizadas tanto com o objetivo investigativo a respeito do potencial formativo da atividade quanto visando fornecer parecer devolutivo aos estudantes no tocante a seus avanços e limites na atividade. Os registros foram sempre feitos em caderno de campo e envolviam dimensões como: conteúdo abordado; recursos didáticos utilizados; adequação da aula à faixa etária e à experiência da suposta turma da educação básica; linguagem utilizada e velocidade do tratamento das informações; movimentação em sala de aula; gestão da sala de aula, entre outros aspectos.

d) Análise dos resultados formativos das atividades – feito em relação a cada turma, mas também na comparação entre elas e entre os cursos. Voltada para a identificação das dificuldades manifestas, das repercussões formativas e do potencial da atividade em sua tarefa de articulação teórico-prática sem sair dos ambientes dos cursos de graduação.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO DE GEOGRAFIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E NORMATIVAS**

Discutir a formação de professores no Brasil, especialmente envolvendo aspectos relativos ao ensino de geografia tem sido um grande desafio. Trata-se de um tema bastante amplo, complexo e que circunda diversos aspectos com efeitos diretos no contexto escolar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 (Brasil, 1996), a educação brasileira é composta por níveis, etapas e modalidades. A educação básica,

formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a educação superior, formada pela graduação e a pós-graduação. Diante disso, o ensino brasileiro é regulamentado por um conjunto de leis, decretos, portarias e resoluções que instituem princípios, normas, diretrizes etc., que são estabelecidos pelas instituições de ensino. No caso dos cursos de formação de professores, cabe destacar alguns desses documentos normativos vigentes:

- Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019 (Brasil, 2019a), que altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019b), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.

Segundo Gatti (2010, p. 1359), “as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica [...]”, com isso, a preocupação com os cursos de formação de professores se intensifica a cada dia, principalmente com relação aos currículos e conteúdos formativos que são repassados aos estudantes e que estão interligados a um conjunto de políticas educacionais.

O debate sobre a formação inicial de professores envolve a discussão das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo formativo dos(as) graduandos(as), algo que possui grande relevância na vida acadêmica dos(as) estudantes, que posteriormente, se associa ao contexto escolar. Quando se trata do ensino de geografia na formação de professores para a educação básica essa questão é ainda mais necessária, visto que, normalmente, a área não vem explorando todo o seu potencial.

No modelo do ensino tradicional de geografia, o aluno desempenhava predominantemente o papel de receptor passivo de informações. Sua função se limitava a ouvir e memorizar o conteúdo que lhe era transmitido. O que se busca a partir das práticas pedagógicas crítico-reflexivas é justamente romper com essa postura, advogando em prol de um(a) estudante ativo(a) no processo de

ensino-aprendizagem e, assim, questionador(a), crítico(a) e reflexivo(a) (Kaercher, 2009; Pontuschka, 2005).

A formação em geografia a partir de uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo e a realidade é uma garantia da aplicabilidade prática dos conhecimentos envolvidos, pois diante de tantas transformações ocorridas nas diversas esferas sociais, inclusive na educação, todos necessitam atuar como sujeitos ativos nos diversos processos de tomada de decisão que permeiam a vida em sociedade. Esse papel da disciplina é reforçado pelo fato de um dos grandes desafios vivenciados pela sociedade atual ser a necessidade (e a dificuldade) de se compreender as transformações socioespaciais, os agentes a elas associados e seus interesses, bem como os instrumentos a serem utilizados no atendimento de suas demandas.

É nesse cenário que o ensino da geografia pode ter grande importância – não sob qualquer perspectiva –, mas mediante práticas crítico-reflexivas (Pimenta, 2002) assentadas no espaço vivido dos(as) estudantes, visando uma aprendizagem dotada de significado, que seja instrumento de vivência e de contraposição às contradições socioespaciais.

Dito isto, e considerando que estão em questão cursos de formação de professores que tratam, de forma mais densa ou menos densa dos conhecimentos geográficos a serem utilizados na educação básica, um espaço concreto a fazer parte da vida desses sujeitos e sobre o qual eles vão precisar dessa atitude crítica e reflexiva é a sala de aula da educação básica. Apesar disso, uma das críticas recorrentes aos cursos de formação de professores é a sua desvinculação em relação à escola, apesar das disciplinas de estágio supervisionado e de outras atividades práticas e projetos que têm por base a inserção dos(as) licenciandos(as) nas escolas.

Em se tratando de cursos de formação de professores, essa preocupação de articulação teoria-prática ou universidade-escola não pode se restringir a determinadas disciplinas, ela precisa estar muito disseminada e densa ao longo do curso, para tanto, necessita estar inserida mesmo em disciplinas não voltadas diretamente à esfera do ensino.

É nesse contexto que o debate a respeito da prática pedagógica, para o objeto aqui em debate, demonstra o seu valor, pois, mesmo diante de um ementário não direcionado ao ensino, dependendo da prática pedagógica, relevantes elementos formativos do ser professor(a) podem ser alcançados. Como bem destaca Franco (2016, p. 536), “uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”.



Desse modo, o papel do(a) professor(a) do curso de graduação é fundamental no processo formativo do(a) futuro(a) docente, conduzindo, auxiliando e intervindo em sua formação de modo intencional para que este(a) estudante se sinta participante deste processo e construa seus próprios conhecimentos. “Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada [...]” (Franco, 2016, p. 541).

Essa discussão nos leva à reflexão sobre as aulas simuladas como prática pedagógica no ensino de estudantes dos cursos de licenciatura, algo que dialoga diretamente com o contexto da sala de aula da educação básica e intervém na aprendizagem dos(as) graduandos(as), no seu interesse pelo curso e na sua preparação para exercer sua profissão de forma crítica e reflexiva.

## **AULA SIMULADA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA**

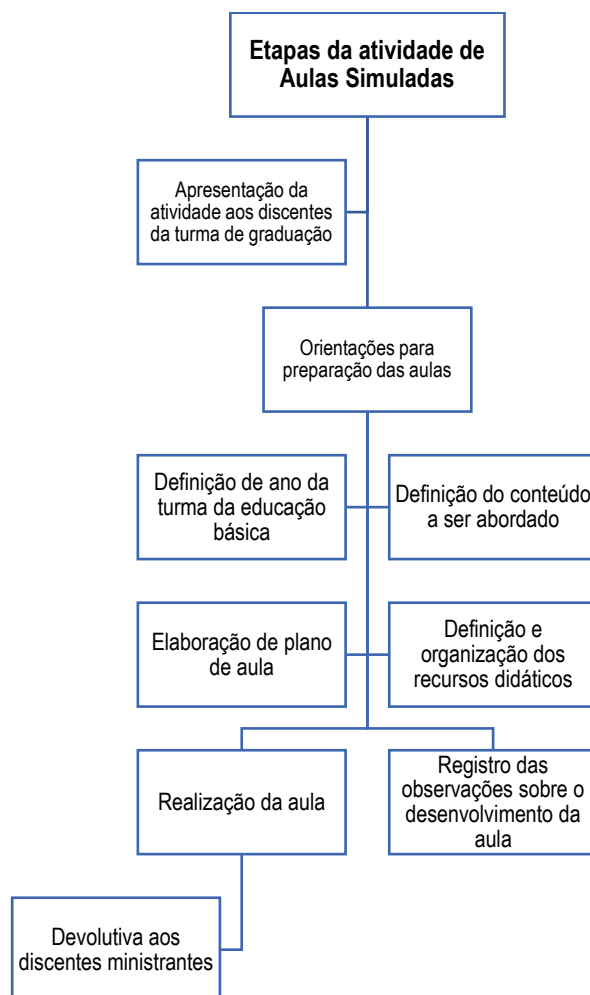
As aulas simuladas, conforme a abordagem aqui desenvolvida, consistem na representação em sala de aula de curso de graduação, de aula com turma de educação básica, simulando o ambiente da sala de aula da escola, com um(a) graduando(a) atuando como docente e os demais como estudantes de turma de um determinado ano do ensino fundamental ou médio. É principalmente um exercício metodológico no qual se têm a oportunidade de praticar os ensinamentos teóricos obtidos no curso, resultando numa ambientação dos(as) futuros(as) profissionais à condição docente e às particularidades e sutilezas da condução da aula e da gestão da sala de aula.

Dois aspectos merecem ser, neste momento, realçados como predicados das atividades de aulas simuladas: a) a oportunidade de desenvolver um exercício de prática docente sem sair da sala de aula da graduação e, desse modo, também sem demandas logísticas, custos de deslocamento e trâmites burocráticos com escolas ou com a própria universidade; b) a possibilidade de sua utilização em qualquer disciplina do curso de graduação e não apenas naquelas diretamente voltadas ao ensino, já que as aulas simuladas podem ser adaptadas, do ponto de vista do conteúdo abordado, a qualquer componente curricular, com isso, apresenta um potencial de redução de um problema verificado em muitos cursos de licenciatura, a sua insuficiente dedicação direta à formação do(a) professor(a), mesmo sendo este o destino da maioria dos(as) profissionais formados(as).

Para a apresentação mais detalhada da atividade de aulas simuladas, e levando em conta sua natureza processual e demandante de bastante tempo de preparação, bem como de análise de resultados com vista a produzir melhorias nas práticas dos(as) futuros(as) docentes, optou-se por

descrever, cronologicamente, suas etapas no âmbito de uma disciplina em curso de graduação, conforme a figura 1.

**Figura 1:** Etapas do desenvolvimento da atividade de aulas simuladas em curso de licenciatura.



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025).

Na primeira etapa (apresentação da atividade aos(as) discentes da turma de graduação), ainda nos momentos iniciais da disciplina, são prestadas informações gerais sobre a organização da atividade, seus objetivos, duração, entre outros aspectos. A aula simulada é realizada individualmente, visando maior aproximação com as condições encontradas na educação básica, o que implica na duração das aulas, que têm entre 10 e 15 minutos, garantindo, dessa forma, a efetivação individual de aulas por todos(as) os(as) discentes da turma em, mais ou menos, três encontros com quatro tempos de aula de 60 minutos em cada um deles.

A segunda etapa refere-se às orientações para preparação das aulas e são realizadas ao longo da disciplina desde o momento do anúncio da atividade, na medida em que os(as) discentes vão requerendo esse acompanhamento. Todavia, com a aproximação do período de ministração das aulas é recomendável a reserva de uma ou duas aulas para as orientações coletivas e individuais.

Nesses momentos exclusivos de orientação da atividade, uma série de elementos são objetos de diálogos. Entre os principais está a definição do ano da turma da educação básica, que interfere em todas as outras dimensões da organização da aula e de sua implementação, pois condiciona o conteúdo a ser discutido, a metodologia a ser adotada, os recursos didáticos utilizados, assim como a densidade e a profundidade da discussão, o ritmo e a linguagem utilizada na aula simulada.

Também nesse processo de orientação são discutidos os conteúdos a serem abordados nas aulas. Por mais que sempre haja uma boa margem para a escolha dos(as) discentes, o leque de possibilidades é condicionado pela disciplina em questão, quando se tratam de componentes ligados diretamente ao ensino de geografia a flexibilidade é grande e pode abranger até mesmo qualquer conteúdo trabalhado na educação básica no ano escolhido pelo(a) graduando(a), porém, quando se tratam de disciplinas voltadas para um campo específico da geografia (geografia política, geografia urbana, geografia agrária....) é prudente, visando maior aderência ao componente, que os conteúdos sejam relativos ao campo disciplinar em questão.

Com essas definições básicas já é possível partir para a orientação e elaboração do plano de aula e, juntamente com ele, a organização de outros importantes componentes das aulas. Para fornecer maior viabilidade ao desenvolvimento da atividade recomenda-se a adoção de um modelo simplificado, como o utilizado nas experiências efetivadas (figura 2).

**Figura 2:** Modelo de plano de aula utilizado na atividade de aulas simuladas em curso de licenciatura.

<b>PLANO DE AULA</b>	
<b>Disciplina</b>	
<b>Professor(a)</b>	
<b>Tema da Aula</b>	
<b>Carga horária</b>	
<b>Ano da turma</b>	
<b>Conteúdos</b>	
<b>Objetivos</b>	
<b>Sequência didática</b>	
<b>Recursos didáticos</b>	
<b>Avaliação da aprendizagem</b>	
<b>Referências</b>	

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025).

No processo de elaboração do plano de aula são discutidos outros elementos fundamentais das aulas, a exemplo da sequência didática, isto é, o conjunto ordenado de ações desenvolvidas durante a aula (roda de conversas, exposição dialogada, participação em um determinado jogo...), bem com a definição dos recursos didáticos a serem utilizados na aula (slides, maquete, jogo de tabuleiro, recortes de jornais, livro didático, globo terrestre ...).

A etapa seguinte se refere à realização das aulas, como já informado, de modo individual e com duração entre 10 e 15 minutos. Antes de iniciar a aula o(a) graduando(a) entrega o plano de aula ao(à) docente responsável pela disciplina, informando também os demais estudantes sobre o ano da turma a ser objeto da aula simulada. Feito isso, a aula se inicia e o(a) ministrante passa a agir como professor(a) de turma de educação básica, bem como o restante da turma passa a simular a condição de discentes da educação básica, devendo buscar adequação a isso ao participar da aula. Todavia, é importante a recomendação de prudência aos(às) discentes neste processo de simulação da condição

de estudantes do ensino fundamental ou médio para que se evite exageros que possam colocar em dificuldade desnecessária o(a) ministrante da aula.

Ao final de cada dia de realização das aulas simuladas o(a) docente responsável pela disciplina expõe individualmente e em reservado suas observações sobre a aula, sendo esta a última etapa da atividade. Como a preocupação central é com a prática pedagógica, costumam ser privilegiados aspectos como: os recursos didáticos e o modo de sua utilização; a densidade e a complexidade das informações em sua conformidade com o ano da turma para o qual se direcionou a aula; a movimentação em sala e a gestão da turma; empatia, afetividade e preocupação com o acompanhamento da aula pelos(as) discentes; participação dos(as) discentes e interatividade durante a aula etc.

## **APLICAÇÕES E RESULTADOS DE AULAS SIMULADAS DE GEOGRAFIA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Considerando as experiências no desenvolvimento das aulas simuladas em cursos de licenciatura da Universidade do Estado do Pará, especialmente na graduação em geografia, bem como a análise a partir da pesquisa-ação, algumas constatações já são possíveis sobre a as aulas simuladas como estratégia de prática pedagógica no ensino de geografia em cursos de formação de professores.

### *a) Articulação teoria e prática sem sair da universidade*

A articulação entre os conhecimentos teóricos constituídos durante o curso de graduação e o exercício da prática pedagógica se impõe como uma condição à formação com qualidade de novos(as) professores(as). Os estágios supervisionados têm no atendimento a esta condição a sua razão de existir, todavia, apesar de fundamentais, são insuficientes, normalmente ocupando os anos finais dos cursos de formação de professores(as) e com uma carga horária que, apesar de expressiva, não dá conta da amplitude da demanda de articulação entre teoria e prática, entre universidade e escola.

Uma parte bastante razoável das disciplinas num curso de formação de professores(as) aborda pouco ou nada de questões diretamente relativas ao ensino, à aprendizagem e/ou à escola, o que não é exatamente um desvio, já que é vasto o leque de conteúdos importantes no processo de formação e muitos não fazem referência direta ao ensino ou à condição docente.

É justamente neste cenário que as aulas simuladas se apresentam como uma estratégia bastante conveniente, pois ela pode ser realizada, em princípio, com base em qualquer conteúdo e

pode fornecer uma dimensão de prática pedagógica a disciplinas voltadas para outros fatores. Mais ainda, sem precisar sair da sala de aula do curso de graduação.

b) *As vantagens das aulas simuladas em relação aos tradicionais seminários*

Os seminários, como atividades de apresentação oral de conteúdos a partir de grupos de discentes, são bastante usados nos cursos de formação de professores(as). Apresentam o mérito de exercitar a oralidade, socializar conteúdos e ambientar os graduandos no lidar com o público. Todavia, frequentemente, objetivam quase que exclusivamente o tratamento de conteúdos e não estão preocupados com a prática pedagógica.

As aulas simuladas possuem a vantagem de se aproximarem mais da condição docente, trazendo à tona aspectos da realidade da educação básica, da gestão da sala de aula e da prática docente, isso tudo sem deixar de tratar de um determinado conteúdo. A ambientação não restringe ao falar em público, mas abrange os comportamentos e as posturas associadas ao(a) professor(a) em sua prática.

c) *A ambientação com a condição docente, redução de timidez e ampliação da desenvoltura na gestão da sala de aula*

A aula impõe ritmos, posturas e comportamentos ao(a) professor(a) cujo desenvolvimento requer a prática. Visando isso a aula simulada prima por estes aspectos metodológicos, permitindo tanto o exercício quanto a observação das aulas dos(as) colegas. Movimentação pela sala, entonação da voz, retomadas de explicações, utilização de exemplos, gerenciamento de atividade, gestão dos acontecimentos em sala, todos esses são elementos importantes da aula que podem ser trabalhados a partir das simulações.

d) *Estímulo à pesquisa e familiaridade com os procedimentos de elaboração do planejamento da aula*

Aqui temos mais dois componentes da aula que são decisivos à sua qualidade: o planejamento, evidenciado pelo plano de aula; e a pesquisa, relacionada a todos os levantamentos realizados com vistas à composição dos conteúdos e das estratégias didáticas utilizadas. Ambos podem ser exercitados mediante as aulas simuladas.

No caso da pesquisa, além do seu fortalecimento como uma prática inerente à atuação docente, permitindo abordagens inovadoras e contextualizadas à realidade com a qual se está trabalhando, promove o aprofundamento dos conhecimentos mobilizados na disciplina da graduação na qual as aulas simuladas estão sendo utilizadas. No que concerne ao plano de aula, ele contribui

para a consolidação da prática pedagógica planejada, com a definição de conteúdos, metodologias e recursos, ampliando a compreensão da razão de se trabalhar com determinados conhecimentos.

e) *Aulas simuladas nos cursos de licenciatura em pedagogia e geografia*

Mesmo utilizando formatação semelhante observou-se que as aulas simuladas ganham contornos distintos segundo o curso com o qual se está trabalhando. Nos casos dos cursos de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia, isso se apresenta com maior ênfase devido às faixas etárias distintas dos públicos dos dois cursos. Enquanto a pedagogia se ocupa da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a geografia volta-se aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio.

Somam-se a isso as culturas particulares desses cursos, com seus modos de fazer e valorações característicos. Como resultado, no que concerne à efetivação das aulas simuladas, nota-se nas turmas de pedagogia uma predisposição maior à elaboração de recursos didáticos e à produção de atividades envolvendo a participação dos(as) discentes (figura 3), ao passo em que na geografia a tendência das práticas pedagógicas é se aproximar mais da aula expositiva, mesmo que dialogada, com a utilização de recursos didáticos mais contemplativos ou com maiores conteúdos tecnológicos (figura 4). Entretanto, nota-se a relevância da ludicidade nas práticas de ambos os cursos, cada um ao seu modo. No mesmo sentido, as eficácias das abordagens são igualmente significativas.

**Figura 3:** Aulas simuladas com turma de pedagogia.



Fonte: L. Ribeiro (2024).

**Figura 4:** Aula simulada com turma de geografia.



Fonte: L. Ribeiro (2024).

As imagens apresentadas (figura 3; figura 4) são exemplos do desenvolvimento das aulas simuladas em turmas de pedagogia e geografia. Na pedagogia (figura 3), foi possível observar a aplicabilidade de recursos didáticos mais diversificados, como a utilização de imagens impressas sobre a temática da aula, cartazes, tesouras, colas e lápis de cor, mas também a utilização de slides com os alunos da turma realizando a atividade em um tempo determinado, sob o comando do(a) professor(a) regente (discente que estava conduzindo a aula).

Na geografia (figura 4), as aulas simuladas ocorreram de forma mais expositivo-dialogada, com a apresentação de material visual nos slides, bem como de vídeos curtos no decorrer da aula simulada. Ao final da explicação dos conteúdos, os(as) professores(as) regentes, também faziam debates para interagir com a turma.

*f) Aulas simuladas de campo*

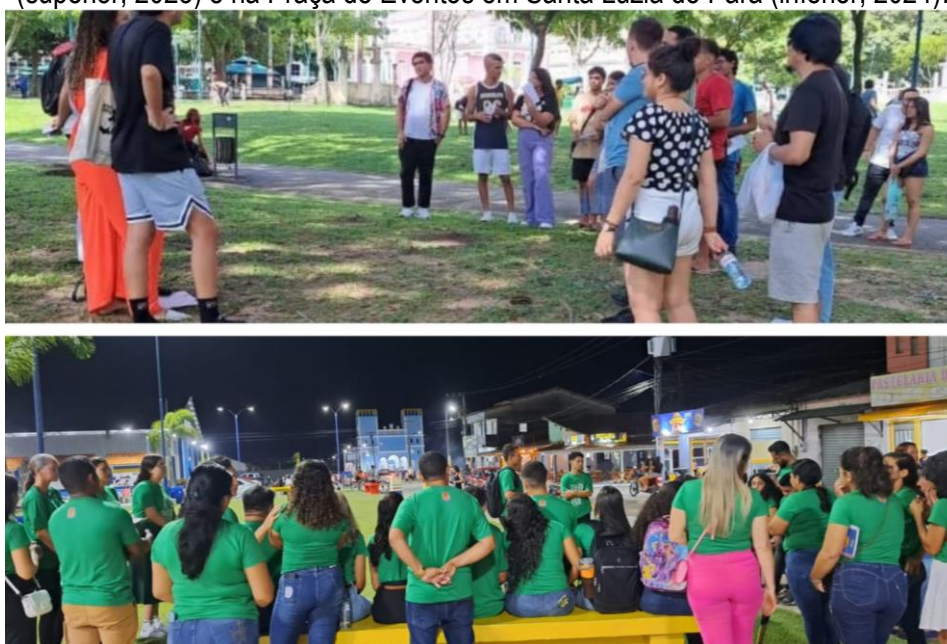
Nas disciplinas relativas a conteúdos de geografia, sejam elas nos próprios cursos de graduação em geografia ou em outros cursos que tenham conteúdos dessa área do conhecimento, como são os casos, na Universidade do Estado do Pará, das licenciaturas em pedagogia, história e ciência sociais, os trabalhos de campo são sempre muito importantes, retomam a tradição da ciência geográfica e fornecem concretude, contexto e significado a determinados conhecimentos. Desse modo, os trabalhos de campo são sempre bem-vindos no tratamento de conteúdos de geografia, inclusive na educação básica.

Todavia, a realização de trabalhos de campo exige habilidades, experiências e cuidados importantes da parte do(a) docente e, por conseguinte, precisa ser igualmente objeto do processo de formação nos cursos de licenciatura. E é neste sentido que mais uma vez a aula simulada demonstra-



se uma estratégia útil. É possível desenvolver atividades nos cursos de graduação simulando a condução de turmas da educação básica pelos(as) graduandos(as). Nas experiências desenvolvidas foram privilegiados espaços de lazer (figura 5), a exemplo da Praça da República, em Belém; da Praça do Estrela, em Castanhal; da Praça de Eventos, em Santa Luzia do Pará; e da orla do Maçarico, em Salinópolis, com a organização dos(as) graduandos(as), professores(as) para efeito das atividades, em grupos, diferentemente do praticado nas aulas simuladas em sala.

**Figura 5:** Aulas simuladas de campo com turmas de geografia na Praça da República em Belém (superior, 2023) e na Praça de Eventos em Santa Luzia do Pará (inferior, 2024).



**Fonte:** Ribeiro (2023, 2024).

As aulas simuladas de campo articulam os conteúdos da disciplina com a realidade concreta do espaço visitado, desenvolvendo a habilidade de articulação de conhecimentos teóricos e empíricos, bem como a busca de leitura didática da realidade socioespacial. Exigem dos(as) graduandos(as) a gestão da turma, conduzindo os deslocamentos pelo espaço e mantendo o foco da turma nos objetivos da atividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto foi analisar as aulas simuladas como estratégia de prática pedagógica no ensino de geografia em cursos de formação de professores, mais precisamente nos cursos de Licenciatura em Geografia, Pedagogia e Ciências Sociais, com os quais a atividade em questão foi desenvolvida pelos autores.

As aulas simuladas não são aqui apresentadas como substitutas das experiências concretas nas salas de aula da educação básica e sim como atividades que se somam a essas na busca de uma maior articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores(as), bem como no esforço de aproximação entre universidade e escola, que precisa ser realizado de muitos modos. Do ponto de vista da universidade, tanto pela presença concreta de seus sujeitos, sobretudo estudantes de cursos de formação de professores(as), nas escolas como também pelo estudo, reflexão e prática referente ao espaço escolar no próprio ambiente universitário, conforme oportunizam as aulas simuladas.

As potencialidades desse tipo de estratégia envolvem sua propensão à valorização do(a) graduando(a) como sujeito da produção do conhecimento, sua ambientação na gestão da sala de aula, na interação com os(as) discentes e na condução da aula, além de oferecer um recurso de articulação entre teoria e prática que pode ser utilizado em qualquer disciplina ou semestre dos cursos de licenciatura.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 02 abr. 2025.

BRASIL. Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019a. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jul. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%99>. Acesso em: 02 abr. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%99>. Acesso em: 02 abr. 2025.

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **A investigação qualitativa em educação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.
- CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, L. S. Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional. **REIDICS** - Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 13, 33-51, 2023. Disponível em: <https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/2244>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Heredia: Universidad Nacional, v. 2, p. 1-20, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820036.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 05 mar. 2025.
- KAERCHER, N. A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org). **Novos caminhos da geografia brasileira**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.