UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO
MESTRADO EM GEOGRAFIA - PPGGEO

JOSÉ FRANCISCO LIMA

REGIÃO, JOGOS DIDÁTICOS E ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO ACREANO

RIO BRANCO - ACRE
2026

JOSÉ FRANCISCO LIMA

REGIÃO, JOGOS DIDÁTICOS E ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO ACREANO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Victor Régio da Silva Bento.

RIO BRANCO - AC
2026

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

L732r Lima, José Francisco, 1997 -
Região, jogos didáticos e ensino de geografia no contexto acreano / José Francisco Lima; Orientador: Dr. Victor Régio da Silva Bento. - 2026.
175 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós Graduação em Geografia, Mestre em Geografia, Rio Branco, 2026.
Inclui referências bibliográficas e apêndice.

1. Região. 2. Regionalização. 3. Ensino de Geografia. I. Bento, Victor Régio da Silva (Orientador). II. Título.

CDD: 910

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

JOSÉ FRANCISCO LIMA

REGIÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO ACREANO: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA FORMAÇÃO DOCENTE NA UFAC

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal do Acre (UFAC), no Programa de Pós-Graduação em Geografia, Rio Branco-Acre, para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Data da defesa: 29/05/2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Victor Régio da Silva Bento
Orientador, PPGEO/Ufac – Campus Rio Branco

Profa. Dra. Lucilene Ferreira de Almeida
Examinadora interna, PPGEO/Ufac – Campus Rio Branco

Profa. Dra. Julia Lobato Pinto de Moura
Examinadora interna, PPGEO/Ufac – Campus Rio Branco

Profa. Dra. Renata Gomes de Abreu Freitas
Suplente, IFAC

RIO BRANCO - ACRE
2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, especialmente ao meu pai, Rivaldo Lima, e à minha mãe, Maria da Conceição Feitosa de Lima, que sempre estiveram na zona rural do município de Tarauacá, Acre, e mesmo diante das dificuldades, sempre me apoiaram nos estudos e acreditaram na importância da minha formação. Esse apoio foi essencial em toda a minha caminhada.

À minha esposa, Dayana de Oliveira Teotonio, deixo meu agradecimento pelo incentivo, pela parceria e pela presença constante ao longo dos últimos anos. Acompanhou parte da minha trajetória na graduação e esteve ao meu lado durante todo o mestrado, oferecendo apoio, paciência e compreensão nos momentos mais difíceis desse percurso.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Victor Régio da Silva Bento, agradeço pela disponibilidade, pelas orientações e pelas contribuições ao longo desta pesquisa. Suas ideias, leituras e sugestões foram muito importantes para que eu conseguisse organizar, desenvolver e concluir este trabalho.

Ao meu amigo Wenderson, agradeço por ter sido uma referência importante no início da minha trajetória acadêmica e também nos estudos para concursos. Sua ajuda, seus conselhos e seu incentivo estiveram presentes em diferentes momentos da minha caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pela concessão da bolsa de mestrado. O apoio financeiro recebido durante os vinte e quatro meses foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois contribuiu para a aquisição de materiais, a participação em eventos acadêmicos, a publicação de trabalhos e o custeio de despesas necessárias à conclusão deste estudo.

Agradeço à banca avaliadora do Exame de Qualificação, composta pela Profª. Dra. Lucilene Ferreira de Almeida e pela Profª. Dra. Renata Gomes de Abreu Freitas, pela disponibilidade, atenção e pelas valiosas contribuições apresentadas durante a avaliação deste trabalho.

Agradeço também à Profª. Dra. Julia Lobato Pinto de Moura, que integrou a banca de avaliação juntamente com a Profª. Dra. Lucilene Ferreira de Almeida, pelas contribuições, observações e sugestões que auxiliaram no aprimoramento e nos ajustes finais desta dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa analisa o ensino da categoria região na Geografia Escolar, com foco no uso de jogos geográficos como estratégia metodológica para a mediação didática de conteúdos relacionados à região e à regionalização. Parte da compreensão de que a região constitui uma categoria fundamental para interpretar o espaço geográfico, suas diferenciações, desigualdades, articulações escalares e dinâmicas socioambientais. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se por meio de levantamento bibliográfico, análise documental da BNCC, do CRUA e de documentos curriculares da Licenciatura em Geografia da UFAC, além da análise de livros didáticos de Geografia disponíveis para a Educação Básica encontrados em duas escolas estaduais na cidade de Rio Branco-Acre. Também se discutiu a realidade acreana, considerando sua formação histórico-geográfica, suas múltiplas regionalizações e suas dimensões. Como etapa de experimentação vinculada ao objeto central, foi desenvolvido um minicurso na UFAC e aplicado aos licenciandos em Geografia vinculados ao PIBID, na condição de alunos, foram apresentados e vivenciados jogos geográficos voltados ao ensino da categoria região e da regionalização. Após o minicurso, aplicou-se um formulário aos participantes, com o objetivo de identificar suas percepções sobre o uso dos jogos, as dificuldades associadas ao ensino da região e as possibilidades metodológicas desses recursos para a formação docente.

Palavras-chave: Região. Regionalização. Ensino de Geografia. Jogos geográficos.

ABSTRACT

This research analyzes the teaching of the category of region in School Geography, focusing on the use of geographical games as a methodological strategy for the didactic mediation of content related to region and regionalization. It is based on the understanding that region constitutes a fundamental category for interpreting geographical space, its differentiations, inequalities, scalar articulations, and socio-environmental dynamics. Methodologically, the research was developed through a bibliographic survey, documentary analysis of the BNCC, the CRUA, and curriculum documents from the Geography teacher education program at UFAC, as well as the analysis of Geography textbooks available for Basic Education found in two state schools in the city of Rio Branco, Acre. The reality of Acre was also discussed, considering its historical-geographical formation, its multiple regionalizations, and its dimensions. As an experimental stage linked to the central object of the research, a short course was developed at UFAC and offered to undergraduate Geography students linked to PIBID. During the course, geographical games aimed at teaching the category of region and regionalization were presented and experienced. After the short course, a questionnaire was administered to the participants in order to identify their perceptions of the use of games, the difficulties associated with teaching region, and the methodological possibilities of these resources for teacher education.

Keywords: Region. Regionalization. Geography education. Geographical games.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
METODOLOGIA 20
CAPÍTULO 1 – REGIÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA 23
1.1 A categoria região no pensamento geográfico 23
1.1.1 A região na Geografia alemã e francesa 24
1.1.2 O método regional 29
1.1.3 A corrente teorético-quantitativa e o planejamento regional 39
1.1.4 A Geografia Crítica e as desigualdades regionais 41
1.2 Região na Geografia escolar 44
1.2.1 A categoria região na BNCC 48
1.3 Jogos digitais e jogos geográficos 56
1.4 O livro didático como mediação no ensino de Geografia 60
1.5 A temática regional nos livros didáticos de Geografia 61
CAPÍTULO 2 – REGIÃO E REGIONALIZAÇÃO NO ESTADO DO ACRE 68
2.1 A formação histórico-geográfica do estado do Acre 72
2.2 As múltiplas regionalizações do estado do Acre 77
2.3 A categoria região no currículo único do estado do Acre 90
2.4 A categoria região nos livros didáticos de Geografia analisados: EF. Anos F. e EM. . 95
CAPÍTULO 3 – A REGIÃO NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO DE GEOGRAFIA NA UFAC 113
3.1 A região no currículo do curso de licenciatura em Geografia da UFAC 116
3.2 Metodologias para o ensino de temas regionais, na formação do licenciado em Geografia da UFAC 120
3.2.1 Jogos Geográficos 124
3.2.2 O formulário aplicado aos participantes do minicurso 144
3.2.3 Análise dos dados obtidos por meio do formulário 146
CONSIDERAÇÕES FINAIS 160
REFERÊNCIA 163

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Regiões Vidalianas 32
Figura 2 - Corrêa - uma divisão regional hipotética 34
Figura 3 - Corrêa - vocabulário da Geografia regional com o vocabulário técnico-científico. 36
Figura 4 – Ordem Termos geográficos 37
Figura 5 - Tipos e regiões 38
Figura 6 - A infraestrutura e os meios de circulação no Acre 71
Figura 7 - Livro didático: Teláris Essencial 6 anos do ensino fundamental 99
Figura 8- Livro didático: Teláris Essencial 7º anos do ensino fundamental 100
Figura 9 - Livro didático: Teláris Essencial 8º anos do ensino fundamental 100
Figura 10 - Livro didático: Teláris Essencial 9º anos do ensino fundamental 101
Figura 11 - Autores - Livro didático: Teláris Essencial 7º anos do ensino fundamental 101
Figura 12 - Editora - Livro didático: Teláris Essencial 7º anos do ensino fundamental 102
Figura 13 - Triângulo Mineiro - Livro didático 105
Figura 14 - livro didático Do seu jeito: Geografia, volume único para o Ensino Médio 109
Figura 15 - Autores - livro didático Do seu jeito: Geografia, volume único para o Ensino Médio 109
Figura 16 - Editora - livro didático Do seu jeito: Geografia, volume único para o Ensino Médio 110
Figura 17 - Regras do jogo - Trilha Geográfica 126
Figura 18 - Trilha Geográfica - Exemplo de uso da trilha Geográfica - Território 127
Figura 19 - Trilha Geográfica - Modelo Aplicado no minicurso 128
Figura 20 - Trilha Geográfica (Questões associadas aos números do modelo aplicado) 129
Figura 21 - BATALHA NAVAL - Modelo utilizado e adaptada a batalha geográfica 132
Figura 22 - Registro no quadro com as informações necessárias e placar das equipes (IBAMA X ICMBIO) 133
Figura 23 - BATALHA NAVAL (AMBIENTAL) GEOGRÁFICA - Regras e instruções ... 134
Figura 24 - Batalha Naval De Coordenadas Geográficas (Batalha Ambiental Geográfica) Capturadas Durante O Minicurso 135
Figura 25 - Batalha Naval (Ambiental) Geográfica – Jogando/Minicurso 135
Figura 26 - Batalha Naval (Ambiental) Geográfica - Minicurso 136
Figura 27 - Batalha Naval (Ambiental) Geográfica - Minicurso 136
Figura 28 - JOGO 3: Super Trunfo Geográfico – Sendo usado durante o minicurso 141
Figura 29 - Super Trunfo G.- Um dos grupos analisando os atributos de suas cartas 142
Figura 30 - Super Trunfo Geográfico – Cartas - Grandes Regiões do Brasil 143
Figura 31 - Super Trunfo Geográfico – Cartas - Regiões imediatas do Acre 143
Figura 32 - Super Trunfo Geográfico – Cartas - Municípios do Acre 144
Figura 33 – Questão 1 do formulário respondida 151
Figura 34 – Questão 2 do formulário respondida 152
Figura 35 – Questão 3 do formulário respondida 153
Figura 36 – Questão 4 do formulário respondida 153
Figura 37 – Questão 5 do formulário respondida 154

Figura 38 – Questão 6 do formulário respondida 154
Figura 39 – Questão 7 do formulário respondida 155
Figura 40 – Questão 8 do formulário respondida 156
Figura 41 – Questão 9 do formulário respondida 156
Figura 42 – Questão 10 do formulário respondida 157

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Divisão político-administrativa - 1904 80
Mapa 2 - Divisão político-administrativa – 1912 81
Mapa 3 - Divisão político-administrativa – 1920 82
Mapa 4 - Divisão político-administrativa – 1938 83
Mapa 5 - Divisão político-administrativa – 1976 84
Mapa 6 - Divisão político-administrativa – 1992 85
Mapa 7 - Divisão político-administrativa – 2008 86
Mapa 8 - Regiões Geográficas Intermediárias 87
Mapa 9 - Regiões Geográficas Imediatas 88
Mapa 10 - Regionalização Da Saúde No Estado Do Acre 89
Mapa 11 - Mapa Do Turismo 2025 90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – comparação Geografia Alemã e Francesa 28
Quadro 2 – Destaques da BNCC sobre a categoria região e o ensino de Geografia 50
Quadro 3 – Descrição dos Princípios do Raciocínio Geográfico 54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
ANIPES	Associação Nacional das Instituições de Planejamento, Pesquisa e Estatística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Rodovia federal brasileira
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CIT	Comissão Intergestores Tripartite
CRUA	Currículo de Referência Único do Acre
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Incentivo a Serviços Ambientais
JGE	Jogo Geográfico Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
RESEX	Reserva Extrativista
SEE-AC	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre
SISA	Sistema Estadual de Incentivos a Serviços Ambientais
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza
SUS	Sistema Único de Saúde
UFAC	Universidade Federal do Acre
ZEE	Zoneamento Ecológico-Econômico

INTRODUÇÃO

Esta dissertação visa analisar o ensino da categoria região na Geografia escolar e na formação inicial de professores, com foco principal no uso de jogos geográficos como estratégia metodológica. A pesquisa parte da compreensão de que a região não se limita a uma divisão fixa do espaço, pois envolve diversos fatores, como as relações históricas, políticas, econômicas, culturais e ambientais. A partir dessa perspectiva, o estudo discute a presença da categoria região nos referenciais curriculares, como nos livros didáticos de Geografia, na realidade acreana, importância da regionalização no estado do Acre, como são estabelecidas e suas importâncias para o estado, e também na formação de licenciandos em Geografia da Universidade Federal do Acre.

De acordo com Ribeiro (2012), a categoria região ocupa um lugar importante na Geografia porque permite compreender diferenças, articulações e desigualdades no espaço. Longe de ser apenas uma divisão pronta do mapa, ela pode ser entendida como um problema de pesquisa, e não um espaço estabelecido a priori. Na mesma direção, Haesbaert (2010) afirma que a região deve ser vista muito mais dentro de um processo mutável de des-articulações, em rede, do que como uma formação fixa e estável. Assim, tratar a região na formação de professores significa trabalhar um conceito que ajuda a ler o espaço de modo mais crítico, articulando dimensões históricas, políticas, econômicas, culturais e ambientais.

No curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre, essa temática aparece de forma estruturada ao longo dos componentes curriculares e períodos letivos que tratam tanto da categoria região como da regionalização em diferentes escalas. No Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFAC (PPC), a disciplina Regionalização e Regiões do Brasil, ofertada no 5º período, apresenta em sua ementa: “Bases teóricas e conceituais da divisão regional no Brasil. A divisão regional atual. Estudo do processo de formação da região Nordeste e Centro-Sul. Alternativas metodológicas para o ensino escolar” (Universidade Federal do Acre, 2014, p. 46). Esse componente favorece uma aproximação do licenciando, como também do debate sobre a divisão regional brasileira. Essa discussão também se articula à escala estadual na disciplina Geografia do Acre I, ofertada no 8º período, cuja ementa contempla:

> Formação política, social, territorial e econômica do Acre. Caracterização geoecológica e sua otimização na ocupação socioeconômica da região acreana. Regionalizações e expressões das cidades. Conflitos e dinâmicas territoriais recentes: expansão da fronteira econômica agropecuária, resistência dos trabalhadores rurais e

> alternativas sustentáveis de desenvolvimentos. Alternativas metodológicas para o ensino escolar. (Universidade Federal do Acre, 2014, p. 59).

Esse percurso favorece uma leitura regional situada, sobretudo quando aproxima o debate conceitual sobre região e regionalização das escalas do Brasil e do Acre, fortalecendo a relação entre formação conceitual, realidade vivida e prática docente em Geografia. A escolha da realidade acreana justifica-se pelo fato de que o Acre apresenta dinâmicas territoriais, ambientais, econômicas e culturais que favorecem o ensino da categoria região em diferentes escalas. Como também suas regionalizações, suas redes urbanas, suas fronteiras, suas áreas de floresta, seus rios e seus processos históricos permitem aproximar o conceito de região da realidade vivida.

Ao mesmo tempo, ensinar a categoria região na Educação Básica exige mediações didáticas que tornem esse conteúdo mais compreensível sem perder sua densidade teórica. Os autores Ito e Azevedo (2022), observam que a Geografia escolar tem uma autonomia enquanto prática e enquanto conhecimento. O que reforça a necessidade de reelaborar os conceitos acadêmicos para o contexto escolar.

Destacando aqui que nessa linha de raciocínio vai se considerar o livro didático como mediação importante no ensino de Geografia. Por isso, a pesquisa analisa obras disponíveis em duas escolas estaduais de Rio Branco, observando como a categoria região, a regionalização do Brasil e os conteúdos relacionados ao Acre são abordados nesses materiais.

As alternativas metodológicas a qual o presente texto visa trabalhar se referem a metodologias ativas como a gamificação, que se bem aproveitada em sala de aula pode se destacar como uma poderosa ferramenta para a transposição de conteúdo voltados a categoria região. A combinação de elementos de jogos com os princípios do aprendizado faz se possível oferecer uma abordagem inovadora para engajar os alunos e aprimorar seu entendimento sobre as temáticas que estão sendo trabalhadas, em específico quando da categoria região. No contexto do ensino da categoria região, dentro da Geografia, essa estratégia permite criar experiências interativas, imersivas e divertidas, que estimulam a curiosidade e promovem a exploração de lugares. Os autores Barbosa e Moura (2013) discorrem sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula da relação, professor aluno, e ensinar aprender, os mesmos detalham que:

> É também nesse ambiente onde encontramos as limitações que mais afetam a eficiência do sistema educacional em todos os níveis e tipos de ensino. A nosso ver, o aprimoramento das funções básicas de ensinar e aprender, por meio de metodologias

> ativas, é um complemento necessário às propostas de reorganização curricular em curso. (Barbosa; Moura, 2013, p. 54).

Esta abordagem busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, preparando os alunos para enfrentar os desafios globais contemporâneos.

A proposta da pesquisa aqui em questão tem como objetivo a utilização de jogos geográficos como metodologias ativas, sendo, assim, uma estratégia voltada para o ensino da categoria região dentro da Geografia escolar e universitária, podendo relacionar-se com as escritas dos autores Moraes e Castellar (2018) e também de Carrieri e Ascenção (2024). A ideia visa à promoção de práticas pedagógicas voltadas à participação e ao engajamento do aluno no decorrer das aulas. Práticas estas em que os alunos possam construir conhecimentos a partir da interação, como também da análise de situações reais e da resolução de atividades que busquem, de alguma forma, o estímulo do raciocínio geográfico (Moraes; Castellar, 2018, p. 426). Dito isto, a categoria região passa a ser trabalhada de forma mais dinâmica dentro do contexto das salas de aula, próxima da realidade dos alunos e vinculada a situações de aprendizagem que, de alguma forma, venham a favorecer a participação, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento geográfico, fundamentando-se nas escritas dos autores Carrieri; Ascenção (2024, p. 3, 22) e Moraes; Castellar (2018, p. 433).

A escolha de uma abordagem nesses moldes se justifica pela necessidade de investigar, na prática, como os jogos geográficos na condição de metodologias ativas e gamificação podem contribuir para o ensino da categoria região e da regionalização do Brasil e do Acre na formação inicial de professores de Geografia. Nesse sentido, o minicurso assumiu o papel de experiência formativa, como também de experimentação didática, permitindo articular teoria e prática a partir da vivência dos pibidianos com os jogos.

A proposta não se restringe ao uso do jogo como recurso lúdico, mas busca compreender de que forma essa metodologia pode favorecer a mediação de conteúdos geográficos mais complexos no contexto da Geografia escolar e até universitária, como destacam Carrieri; Ascenção (2024, p. 3), há algum tempo as discussões sobre o ensino de Geografia na educação básica têm valorizado a construção de aprendizagens mais conectadas à realidade dos estudantes. Assim, ao incorporar jogos geográficos ao processo formativo, a proposta vem, de certa forma, fortalecer a compreensão da categoria região com base em práticas que envolvem análise, comparação, interpretação e resolução de problemas, como observado por Moraes; Castellar (2018, p. 426).

Além de tornar as aulas mais envolventes e dinâmicas, essa perspectiva contribui para que os alunos possam compreender a região como uma construção histórica e espacial, atravessada por dimensões sociais, simbólicas e funcionais, e não apenas como uma divisão fixa do espaço dentro da Geografia (Haesbaert, 2010, p. 2, 7). Como também sustentam Carrieri; Ascenção (2024, p. 3), o conceito de região pode ser instrumentalizado para a construção de aprendizagens que mobilizam o raciocínio geográfico.

Diante desse contexto, a pesquisa parte da seguinte questão: como o uso de jogos geográficos como estratégias metodológicas pode contribuir para a mediação didática da categoria região e da regionalização? A partir dessa questão, o objeto central da investigação corresponde ao uso de jogos geográficos no ensino da categoria região e da regionalização do Brasil e do Acre, considerando sua articulação com a formação inicial de professores de Geografia e com as possibilidades de mediação didática para a Educação Básica.

Dito isso, o minicurso foi aplicado aos alunos participantes do projeto PIBID, ou seja, licenciandos em Geografia que então se encontravam vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, sejam bolsistas ou voluntários. Seus resultados foram baseados nessa experimentação, buscando-se, com isso, alinhar a teoria com a prática. Entre essas ações, destaca-se que o minicurso foi voltado à aplicação de jogos geográficos direcionados ao ensino da categoria região, pensados como parte da formação didática dos futuros professores e como base para a construção da metodologia deste projeto.

A experimentação didática foi realizada na Universidade Federal do Acre, no âmbito de um minicurso voltado ao uso de jogos geográficos no ensino da categoria região. O principal grupo considerado na pesquisa foi formado por licenciandos em Geografia vinculados ao PIBID, bolsistas e voluntários. Em outro momento formativo, estudantes do Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Geografia que estavam matriculados na disciplina de estágio em fevereiro de 2026 também participaram da atividade. Vale aqui destacar que o minicurso ocorreu em momentos distintos para os alunos vinculados ao Estágio e para os alunos vinculados ao PIBID. No entanto, a análise dos dados obtidos por formulário refere-se somente aos participantes vinculados ao PIBID.

Assim, o recorte temático concentra-se no ensino da categoria região, com foco nas possibilidades pedagógicas oferecidas pelos jogos geográficos e pelas metodologias ativas (Moraes; Castellar, 2018, p. 426, 433). O interesse da pesquisa está em compreender de que forma esses recursos contribuem para a mediação didática desse conteúdo e para a formação inicial dos licenciandos em Geografia (Chevallard, 2013, p. 6, 11). Assim, o estudo volta-se

tanto para a formação inicial dos futuros professores quanto para os efeitos dessas práticas no contexto da Educação Básica.

Como objetivo geral, busca-se analisar o uso de jogos geográficos como estratégia metodológica para a mediação didática da categoria região e da regionalização do Brasil e do Acre na formação inicial de professores de Geografia da Universidade Federal do Acre, visando facilitar a compreensão teórica e a interpretação crítica da categoria região na Geografia escolar. Como objetivos específicos, destacam-se:

- Verificar a relevância da categoria região no ensino de Geografia escolar por meio da análise de referenciais curriculares.
- Analisar o papel da categoria região nos conteúdos geográficos com enfoque na realidade acreana, identificando, na formação docente, os planos de curso que trabalham a categoria região.
- Aplicar jogos geográficos como recurso didático no aprendizado da categoria região, analisando como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o Estágio Supervisionado contribuem para a formação didático-pedagógica dos licenciandos em Geografia.

O recorte da pesquisa aqui em questão se concentra no uso de jogos geográficos como estratégia metodológica para a mediação didática da categoria região e da regionalização, destacando também a experimentação realizada através do minicurso com os licenciandos em Geografia vinculados ao PIBID, bolsistas e voluntários, que participaram e responderam ao formulário. Os estudantes do Estágio Supervisionado III são considerados experiência formativa complementar, pois participaram de momentos relacionados à proposta, mas não compõem a base principal da análise dos dados.

A justificativa deste estudo se inicia com a compreensão de que a formação inicial do professor de Geografia está diretamente articulada à teoria, à prática e também à reflexão pedagógica, de modo consistente. Nesse processo, o então Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID assume papel importante, pois cria oportunidades concretas para que o licenciando se aproxime da realidade escolar, da vivência docente, ainda durante a graduação, conforme destacam Silva; Carneiro (2024, p. 2), o PIBID se operacionaliza nos cursos de formação de professores e nas escolas por meio dos subprojetos de iniciação à docência, promovendo a inserção dos graduandos à realidade das instituições escolares públicas desde o início de sua formação acadêmica. Ao inserir o futuro professor no cotidiano da escola pública, o programa amplia o contato direto do mesmo com os desafios do ensino, como

também fortalece a relação entre universidade e Educação Básica, o que contribui para a construção de saberes docentes vinculados diretamente à prática. Por estes motivos, o PIBID não aparece neste estudo apenas como mero espaço de participação acadêmica, mas como contexto formativo essencial para compreender como os licenciandos desenvolvem estratégias de ensino, reelaboram conhecimentos e constroem sua identidade profissional.

Dentro dessa formação, não menos importante, encontra-se o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, o qual também se apresenta como um recorte relevante, por constituir uma etapa em que a prática docente passa a exigir maior autonomia, planejamento e capacidade de intervenção pedagógica: "[...] planejamento de aula, regência e avaliação das atividades de ensino em Geografia, no ensino médio e outras modalidades de ensino" (Universidade Federal do Acre, 2025, p. 6). Vale destacar também que, sem ele, o estudante não avança para concluir o curso de licenciatura, sendo o Estágio Supervisionado III uma das três etapas práticas que devem ser concluídas para que o licenciando consiga concluir o curso.

Nesse momento, o licenciando deixa de observar a escola apenas de forma mais geral e passa a lidar com situações concretas da sala de aula, como a organização do tempo, a seleção de conteúdos, a escolha de procedimentos didáticos, a mediação da aprendizagem e a necessidade de adequar o que foi estudado na universidade às condições reais do ensino voltado à Educação Básica. Assim, o estágio ganha importância por evidenciar, de forma mais direta, os limites, as dificuldades e as possibilidades que marcam o exercício da docência em Geografia (Araújo; Lira, 2018, p. 45-49).

A relevância desta pesquisa também se sustenta no perfil dos sujeitos envolvidos no minicurso aplicado como experimentação em relação ao objeto central desta pesquisa. Cabe aqui destacar que o foco da experimentação realizada ficou em torno dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre, especificamente os que se encontravam vinculados ao PIBID e, com menor participação, também os estudantes do Estágio Supervisionado III. Esses sujeitos participaram do minicurso na condição de alunos.

Tais momentos buscaram promover estudo, discussão e experiências práticas sobre possibilidades metodológicas capazes de fortalecer o ensino de Geografia na Educação Básica. Além disso, alunos do Estágio III também participaram dessas capacitações em ocasiões anteriores, contudo não responderam ao formulário que compôs a análise da percepção dos participantes. Isso permite compreender a continuidade dessa proposta formativa e sua contribuição para as diferentes etapas da licenciatura, já que os alunos do Estágio Supervisionado III são exclusivamente do 8º período do curso de Licenciatura em Geografia, enquanto os alunos do PIBID são de períodos diversos do curso.

Ao considerar o programa PIBID, objeto da experimentação realizada, a pesquisa reconhece a importância de analisar como esse programa contribui para a formação didático-pedagógica dos licenciandos em Geografia. Isso ocorre porque o PIBID oferece condições para que o futuro professor experimente, avalie e também reformule práticas de ensino antes mesmo da conclusão do curso, como destacado por Silva; Carneiro (2024, p. 13): “[...] instrumento relevante para a formação inicial dos graduandos [...]”. No caso desta pesquisa, essa contribuição se torna ainda mais significativa pelo fato de que as ações formativas envolveram o uso de jogos geográficos e metodologias ativas, elementos esses que ampliam o repertório docente, como também oferecem novas possibilidades para o trabalho com os conteúdos da Geografia escolar. Dessa forma, discutir o PIBID neste estudo significa reconhecer seu papel na aproximação entre formação universitária e prática escolar, bem como sua relevância na construção de experiências que qualificam o trabalho docente desde a graduação até a sala de aula (Chevallard, 2013, p. 11-12).

Outro ponto em questão é a categoria região, conceito fundamental para a compreensão do espaço geográfico, já que permite analisar diferenças, relações, dinâmicas territoriais e processos que se expressam em distintas escalas. No Ensino Médio, esse conteúdo assume valor ainda maior, porque ajuda os estudantes a interpretar temas como globalização, desigualdades socioespaciais, transformações socioambientais e mudanças climáticas. Dito isso, ensinar região não significa simplesmente trabalhar divisões espaciais ou classificações já prontas, nem reduzi-la à mera descrição dos espaços (Carrieri; Ascenção, 2024, p. 3). Significa possibilitar ao aluno a compreensão de que o espaço é produzido historicamente e também marcado por relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais que se manifestam de formas diferentes em cada contexto.

Assim, os jogos geográficos surgem como recurso importante para o ensino da categoria região, “[...] quando articulados a metodologias ativas, orientadas para a efetiva participação do aluno” (Moraes; Castellar, 2018, p. 433). A presença dessas estratégias se justifica pelo fato de que elas favorecem a participação dos estudantes e ampliam o envolvimento com o conteúdo, criando condições mais concretas para a construção do conhecimento. Ao trabalhar com jogos, desenvolvem-se situações de aprendizagem em que o aluno compara, interpreta, argumenta, toma decisões e estabelece relações entre conceito e realidade.

As questões centrais deste estudo partem da preocupação em compreender como os jogos didáticos e a gamificação podem contribuir para o ensino da categoria região e da

regionalização do Brasil e do Acre, considerando a formação inicial dos licenciandos em Geografia da Universidade Federal do Acre e sua aproximação com a Geografia escolar.

Nesse sentido, a pesquisa, assim como a experimentação, busca analisar de que modo a elaboração, a aplicação e a avaliação dos jogos geográficos, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, podem favorecer a mediação didática da categoria região para a realidade da Educação Básica acreana. O Estágio Supervisionado III também é considerado experiência formativa complementar, por envolver licenciandos em uma etapa mais avançada da formação docente.

A partir disso, busca-se investigar como a temática região é tratada nos livros didáticos analisados e quais limites e possibilidades esses materiais apresentam para uma aprendizagem geográfica mais crítica e situada. Também se procura compreender quais adaptações são necessárias para aproximar os conteúdos regionais do contexto acreano, sem perder o rigor conceitual da Geografia. Outra questão importante consiste em analisar de que modo os jogos, enquanto metodologia ativa, favorecem a participação, o protagonismo e a compreensão de conteúdos relacionados à região, especialmente quando articulados a temas contemporâneos, como globalização, desigualdades socioespaciais, questões socioambientais e mudanças climáticas.

Também se busca compreender quais saberes docentes os licenciandos mobilizam e desenvolvem ao planejar, confeccionar, aplicar e avaliar os jogos geográficos. Nesse percurso, o minicurso é entendido como uma experiência de experimentação do objeto central da pesquisa, pois permitiu observar, na prática, as possibilidades e os limites do uso de jogos didáticos no ensino de região e regionalização.

A pesquisa procura analisar o que os questionários aplicados aos pibidianos, após a vivência no minicurso, revelam sobre engajamento, dificuldades, aprendizagens percebidas e sentidos atribuídos ao conteúdo. Com isso, busca-se compreender as potencialidades dos jogos geográficos na formação docente inicial e no ensino de Geografia, tendo o PIBID e o Estágio Supervisionado III como experiência formativa complementar, ou seja, experimentação do objeto central.

A dissertação aqui apresentada está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo busca discutir a categoria região no pensamento geográfico e no ensino de Geografia, com atenção à Geografia escolar, à BNCC, aos jogos geográficos e ao livro didático. Já o segundo capítulo analisa a região e a regionalização no estado do Acre, considerando sua formação histórico-geográfica, suas múltiplas regionalizações, o Currículo de Referência Único do Acre e os livros didáticos analisados. O terceiro e último capítulo examina a presença da

categoria região na formação dos licenciandos em Geografia da UFAC, apresenta os jogos geográficos aplicados em um contexto de experimentação didática no minicurso e analisa as respostas dos participantes do PIBID.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracterizou-se como uma investigação de abordagem qualitativa, fundamentada em procedimentos descritivos, especialmente na etapa de análise dos dados obtidos por meio do formulário aplicado aos participantes. O estudo foi desenvolvido a partir de levantamento bibliográfico, análise documental, análise de livros didáticos, elaboração e aplicação de jogos geográficos em um minicurso, compreendido como experimentação didática do objeto de estudo, bem como da análise das percepções de licenciandos em Geografia vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O objeto central da pesquisa consistiu nos jogos didáticos e na gamificação aplicados ao ensino de região e regionalização do Brasil e do Acre, articulados à formação de professores da Universidade Federal do Acre (UFAC) e à Geografia escolar. Nesse contexto, o minicurso foi concebido como uma experimentação didática, pois possibilitou observar, na prática, como os licenciandos vivenciaram, analisaram e avaliaram os jogos geográficos enquanto estratégia metodológica para o ensino da categoria região.

A experimentação foi realizada na Universidade Federal do Acre, durante um minicurso destinado a licenciandos em Geografia vinculados ao PIBID, na condição de bolsistas ou voluntários. Em outro momento formativo, participaram também estudantes do 8º período da disciplina Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Geografia da UFAC, possibilitando a observação das percepções de discentes em estágio mais avançado da formação docente.

Ressalta-se que os jogos não foram aplicados em escolas da Educação Básica. O minicurso foi devidamente cadastrado na plataforma institucional de projetos da UFAC e proporcionou aos participantes a oportunidade de conhecer, experimentar e analisar diferentes jogos geográficos, avaliando suas potencialidades didáticas e refletindo sobre sua utilização no ensino da categoria região.

O minicurso concentrou-se na apresentação e na experimentação de jogos geográficos voltados ao ensino de região e regionalização, com destaque para a Trilha Geográfica, a Batalha Naval Ambiental Geográfica e o Super Trunfo Geográfico. O percurso metodológico foi estruturado em sete etapas.

A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico sobre a categoria região no pensamento geográfico, na Geografia escolar, nas metodologias ativas, nos jogos didáticos e na gamificação aplicada ao ensino de Geografia.

A segunda etapa correspondeu à análise de documentos curriculares e institucionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo de Referência Único do Acre e os documentos do curso de Licenciatura em Geografia da UFAC, buscando compreender como a categoria região e a regionalização são abordadas tanto na Educação Básica quanto na formação inicial de professores.

Na terceira etapa, foram analisados livros didáticos de Geografia utilizados em escolas estaduais de Rio Branco. Consideraram-se obras destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, disponíveis na Escola Estadual Reinaldo Pereira da Silva, e ao Ensino Médio, utilizadas na Escola Estadual Henrique Lima. A análise buscou identificar como esses materiais abordam a categoria região, a regionalização do Brasil e os conteúdos relacionados ao estado do Acre.

A quarta etapa consistiu na elaboração e adaptação dos jogos geográficos utilizados no minicurso. Os materiais foram desenvolvidos considerando o objeto central da pesquisa, com foco no ensino de região e regionalização do Brasil e do Acre. Sua construção articulou conceitos geográficos, estratégias didáticas e elementos lúdicos capazes de favorecer a aprendizagem e estimular a participação dos licenciandos.

A quinta etapa correspondeu à realização do minicurso na Universidade Federal do Acre. Durante essa atividade, os participantes conheceram os objetivos, as regras e as formas de aplicação dos jogos geográficos, vivenciaram as propostas na prática e discutiram suas possibilidades de utilização no ensino de Geografia, refletindo sobre adaptações para a Educação Básica.

Na sexta etapa, foi aplicado um formulário eletrônico, elaborado na plataforma Google Formulários, destinado exclusivamente aos bolsistas e voluntários do PIBID que participaram do minicurso. O instrumento teve como objetivo registrar as percepções dos participantes acerca do ensino da categoria região, das dificuldades relacionadas ao conteúdo e das potencialidades didáticas dos jogos geográficos.

A sétima etapa consistiu na organização, tabulação e análise dos dados obtidos por meio do formulário. As respostas foram analisadas de forma descritiva, considerando-se as frequências das questões fechadas e a interpretação das respostas discursivas. Essa etapa possibilitou compreender como os participantes perceberam a utilização dos jogos geográficos,

quais dificuldades identificaram no ensino da categoria região e de que maneira o minicurso contribuiu para a reflexão sobre a articulação entre teoria, prática e formação docente.

A análise dos dados assumiu caráter descritivo e interpretativo. Ressalta-se que os resultados não devem ser compreendidos como uma avaliação do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre, tampouco como uma medida direta da aprendizagem dos estudantes. As análises expressam exclusivamente as percepções dos participantes do PIBID que integraram o minicurso, considerando uma experiência formativa específica centrada na utilização de jogos geográficos para o ensino da categoria região.

CAPÍTULO 1 – REGIÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

1.1 A categoria região no pensamento geográfico

Este capítulo busca discutir a categoria região dentro do pensamento geográfico e a relação da mesma com o ensino de Geografia. Para isso, aqui serão apresentadas algumas abordagens de cunho teórico que contribuíram para a construção desse conceito, como a Geografia alemã, a Geografia francesa, o método regional, a corrente teorético-quantitativa e também a Geografia Crítica. Em continuidade, a discussão busca aproximar a categoria região da Geografia escolar e da BNCC, buscando de alguma forma aproximá-la também dos jogos geográficos, da formação docente e do livro didático. Essa organização visa permitir a compreensão da região como conceito geográfico e como conteúdo escolar que, dependendo do contexto, exige mediação didática.

Dentro da Geografia, há temas que podem ser considerados centrais, sendo um deles a evolução do conceito de região no pensamento geográfico, que evidencia as transformações ocorridas nas abordagens, sejam elas teóricas ou práticas, ao longo do tempo. Esse conceito não é fixo e vem se desenvolvendo juntamente com as demandas relacionadas às mudanças sociais, ambientais e econômicas, possibilitando, assim, que seja reinterpretado de forma constante por diferentes correntes do pensamento geográfico.

De acordo com o livro Geografia: conceitos e temas:

> O espaço geográfico é analisado em função das diferentes correntes do pensamento geográfico, assim como o conceito de região, apresentado a partir de sua evolução no interior do pensamento geográfico, ambos sintetizando os principais debates epistemológicos que os acompanharam. (Castro; Gomes; Corrêa, 2000, P. 355).

Há a necessidade de se considerar a importância do entendimento do conceito, e não apenas como uma delimitação física, levando em conta as construções sociais e culturais. Realizar uma análise crítica das estimativas relacionadas diretamente à Geografia econômica, sem deixar de considerar as mudanças técnicas envolvidas no processo de produção, torna-se uma maneira eficiente de compreender como as regiões se configuram e se transformam. A obra Geografia: conceitos e temas, ao se referir especificamente à "questão regional e à gestão do território no Brasil", Castro; Gomes; Corrêa (2000, p.355) detalha que “ainda na perspectiva do território nacional, são analisados os personagens, comumente esquecidos pela Geografia, que contribuíram para lançar os fundamentos de uma reflexão sobre os problemas, os desafios e as características da identidade territorial brasileira.”.

Desse modo, amplia-se o entendimento da região, ficando evidente que a integração de aspectos históricos e sociais, que de certa forma são responsáveis por moldar a identidade territorial, favorece a compreensão do conceito em questão.

A região pode ser compreendida como um recorte do espaço produzido por critérios variados, dentre os quais podem-se destacar os naturais, sociais, econômicos, políticos, culturais e também funcionais. Contudo, ela não existe apenas como uma simples área delimitada no mapa. Milton Santos (2006, p. 90) afirma que "a região é, também, um lugar e a própria expressão região serve para designar extensões diferentes. Assim, a região decorre de um processo de regionalização", estando situada em um local específico que engloba características distintas das demais. É importante também destacar que regionalização e região não são sinônimos, embora, na Geografia, sejam conceitos interligados. Assim, a região é caracterizada como parte do espaço geográfico com características distintas, que passou pelo processo de divisão do espaço, ou seja, pelo processo de regionalização.

Tratando-se das regiões brasileiras, essa divisão ou regionalização se dá por meio do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que realiza a regionalização oficial do Brasil e divide o território brasileiro em cinco macrorregiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Essa regionalização do IBGE respeita os limites estaduais, ou seja, cada estado só pode fazer parte de uma única região. O IBGE adota critérios físicos e naturais, considerando também critérios sociais e econômicos. Esse caso mostra que a regionalização é uma forma de ordenar o espaço, mas não esgota as possibilidades de leitura regional.

Para facilitar o entendimento dessa construção histórica do conceito da categoria região, é necessário observar como as diferentes escolas do pensamento geográfico trataram a relação entre a sociedade, a natureza, o território e a diferenciação espacial.

1.1.1 A região na Geografia alemã e francesa

A Geografia alemã foi uma das grandes contribuintes para o pensamento geográfico contemporâneo, como destaca Moraes (1981, p. 14) “os autores considerados os pais da Geografia, aqueles que estabelecem uma linha de continuidade nesta disciplina, são alemães – Humboldt e Ritter. Na verdade, todo o eixo principal da elaboração geográfica, no século XIX, estará sediado neste país.”.

Alexander von Humboldt, Carl Ritter e Friedrich Ratzel tiveram vasta contribuição acadêmica para a definição da Geografia como uma ciência. Moraes (1981, p. 16) afirma que "as primeiras colocações, no sentido de uma Geografia sistematizada, vão ser a obra de dois autores prussianos ligados à aristocracia: Alexandre Von Humboldt, conselheiro do rei da

Prússia, e Karl Ritter, tutor de uma família de banqueiros". Porém, a sistematização da Geografia foi aprimorada por outro autor. Segundo Moraes (1981, p. 18), "um revigoramento do processo de sistematização da Geografia vai ocorrer com as formulações de Friedrich Ratzel". É importante destacar que a Alemanha estava em processo de unificação nacional, concluindo esse processo apenas por volta do fim do século XIX.

Iniciaremos aqui a discussão sobre a região na perspectiva dos estudiosos alemães, em específico o geógrafo Friedrich Ratzel e seu conceito de espaço vital. Em uma perspectiva expansionista alemã, Ratzel desenvolveu o conceito de espaço vital, ou Lebensraum, o qual relacionava a região a uma necessidade de expansão territorial. Moraes (1981, p. 19) destaca que "Ratzel vai ser um representante típico do intelectual engajado no projeto estatal; sua obra propõe uma legitimação do expansionismo bismarckiano", e, por meio desse conceito, buscava-se a justificativa para os anseios imperialistas da Alemanha. O uso da Geografia na Alemanha, a partir dessa perspectiva, visava reforçar a ideia da necessidade de um Estado forte e unificado, como destaca Moraes (1981, p. 19): "Também sua visão do Estado como um protetor acima da sociedade vem no sentido de legitimar o Estado prussiano, onipresente e militarizado." O que se justificava nesse conceito elaborado por Ratzel, segundo Moraes (1981, p. 19) “[...] Ratzel elabora o conceito de “espaço vital”; este representaria uma proporção de equilíbrio, entre a população de uma dada sociedade e os recursos disponíveis para suprir suas necessidades, definindo assim suas potencialidades de progredir e suas premências territoriais.”.

Levando em consideração o fato de que a região era observada por meio dos reflexos das dinâmicas de poder e também da política implementada pelo Estado. O conceito de espaço vital estava também relacionado à ideia de organização do espaço por meio do Estado, que buscava, ele próprio, se organizar. Ratzel, contemporâneo ao processo de constituição do Estado nacional alemão, foi um dos principais contribuintes intelectuais desse processo. Assim, a Geografia de Ratzel foi utilizada para reforçar o discurso que visava legitimar a ação expansionista e, em outros casos, a manutenção da ordem social interna existente na Alemanha, na visão de Moraes:

> A Geografia de Ratzel foi um instrumento poderoso de legitimação dos desígnios expansionistas do Estado alemão recém-constituído. L. Febvre chegou a denominá-la de “manual de imperialismo”. Assim, cabe analisar, mesmo que em linhas gerais, o processo de unificação da Alemanha. (Moraes, 1981, p. 18).

A partir dessa perspectiva, a região na Geografia alemã pode ser entendida como elemento necessário ao processo de desenvolvimento do Estado, sendo a necessidade de

expandir o território alemão justificada pela ideia de espaço vital. Essa visão passou a influenciar as políticas de crescimento territorial da Alemanha, de acordo com Moraes (1981, p. 19): "Isto alimentava um expansionismo latente, que aumentaria com o próprio desenvolvimento interno.".

As condições naturais, na visão de Ratzel, influenciariam diretamente o processo de desenvolvimento da humanidade. Com base nisso, Ratzel desenvolveu sua ideia de espaço vital, a qual legitimava a necessidade de o Estado expandir seu território, para que pudesse, assim, prosperar em todos os sentidos. Moraes observa que:

> O principal livro de Ratzel, publicado em 1882, denomina-se Antropogeografia – fundamentos da aplicação da Geografia à História; pode-se dizer que esta obra funda a Geografia Humana. Nela, Ratzel definiu o objeto geográfico como o estudo da influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade. Moraes, 1981, p. 19).

Assim, a luta direta por recursos naturais, na figura do espaço que ele chamou de espaço vital, seria algo de extrema necessidade. Analisando a região na perspectiva de Ratzel, fica evidente que era nela que se podia observar a importância dos recursos naturais para o desenvolvimento da humanidade, bem como a forma como essas condições influenciavam diretamente o desenvolvimento social, já que a região estava diretamente ligada à ideia de espaço vital. Para a Geografia alemã, a região representava o início da análise das complexas conexões entre as sociedades e os recursos naturais, o que pode ser relacionado ao conceito de região natural, sobre o qual Corrêa destaca que:

> A região natural é entendida como uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, e caracterizadas pela uniformidade resultante da combinação ou integração em área dos elementos da natureza: o clima, a vegetação, o relevo, a geologia e outros adicionais que diferenciariam ainda mais cada uma destas partes (Corrêa, 2003, p. 23).

Portanto, fica evidente que o ambiente, de modo geral, contribui diretamente para o entendimento das particularidades das regiões.

A Geografia francesa emerge por volta do fim do século XIX, adentrando o início do século XX. Nesse período, havia, por parte da França, uma preocupação com a organização territorial, possivelmente atrelada à consolidação da nação francesa como uma realidade e à ligação do país com o processo de colonização de outras áreas, além de sua grande diversidade regional, como destaca Barros (2020, p. 365): "A Geografia francesa do momento da institucionalização, no seu caráter, expressou sobremaneira as questões que agitaram o país na

virada do século XIX." O grande destaque da Geografia francesa é Paul Vidal de La Blache, um dos idealizadores do possibilismo e uma forte oposição às ideias de Friedrich Ratzel. Ou seja, La Blache rejeitava diretamente o determinismo ambiental proposto por Ratzel, como destacado por Moraes (1981, p. 23): "Uma primeira crítica de princípio, efetuada por Vidal às formulações de Ratzel, dizia respeito à politização explícita do discurso deste. Isto é, incidia no fato de as teses ratzelianas tratarem abertamente de questões políticas.".

Nessa perspectiva, contrapondo-se às ideias do alemão Friedrich Ratzel, Paul Vidal de La Blache — um dos grandes nomes da Geografia francesa e à frente dessa escola — teve papel central nesse debate. Moraes (1981, p. 22-23) destaca que a escola francesa de Geografia se consolidou em diálogo crítico com a Geografia alemã, especialmente com as formulações de Ratzel, ao propor outra forma de compreender a relação entre sociedade, natureza e região; as obras de La Blache realizavam um diálogo direto com as de Ratzel. Com isso, a escola francesa de Geografia conseguiu romper a hegemonia da discussão geográfica que, até então, estava centrada exclusivamente na Alemanha.

É importante enfatizar que as ideias dos autores franceses, em contraposição às ideias alemãs, e vice-versa, só poderiam ser coerentes no cenário vivido pelas duas nações em questão, ou seja, no período em que ambas, por meio da ciência, divulgavam e buscavam expandir o interesse individual de cada uma, em especial o discurso de quem detinha o poder dentro de cada classe. Moraes fala sobre as diferenças que permeiam as propostas de Vidal e Ratzel:

> A proposta de Ratzel exprimia o autoritarismo, que permeava a sociedade alemã; o agente social privilegiado, em sua análise, era o Estado, tal como na realidade que este autor vivenciava. A proposta de Vidal manifestava um tom mais liberal, consoante com a evolução francesa, e sua análise partiu do homem abstrato do liberalismo. (Moraes, 1981, p. 23).

A partir disso, La Blache critica a Antropogeografia alemã representada na perspectiva de Ratzel, por entender que o discurso científico deste estava totalmente a favor do Estado, e defende que esse discurso científico necessitaria de neutralidade. Critica também a evidente politização dos ideais alemães no discurso de Ratzel; porém, La Blache não deixa de carregar os ideais políticos franceses, apenas os expressa de forma mais liberal. Moraes detalha que:

> Apenas, está vinculação era mais dissimulada, os temas políticos não eram tratados diretamente, a legitimação do imperialismo francês era mais mediatizada e sutil. Na verdade, Vidal imprimiu, no pensamento geográfico, o mito da ciência asséptica,

> propondo uma despolitização aparente do temário dessa disciplina. Este posicionamento, de acobertar o conteúdo político da ciência, originou-se do recuo do pensamento burguês (após a sedimentação dessa classe no poder) temeroso do potencial revolucionário do avanço das ciências do homem. Vidal reproduz está dessocialização do saber, que na verdade é uma forma de descomprometê-lo com a prática social e de dissimular seu conteúdo ideológico. (Moraes, 1981, p. 23).

A comparação entre a Geografia alemã e a Geografia francesa demonstra duas formas diferentes de se pensar a categoria região. Assim, na Geografia alemã, o debate esteve mais ligado à relação existente entre o Estado, o território, a natureza e o poder. Já na Geografia francesa, a categoria ganhou força por meio da paisagem e da descrição das diferenciações espaciais. Todas essas abordagens foram de grande importância para a consolidação da Geografia Regional, mas também receberam críticas por seus limites teóricos e políticos.

Porém, Vidal de La Blache esconde alguns pontos que são tidos como ideológicos e que se fazem presentes dentro da Geografia com base na ótica francesa. No contraste entre a Geografia francesa e a alemã, é possível ressaltar alguns pontos:

Quadro 1 – comparação Geografia Alemã e Francesa

COMPARAÇÃO		
Aspectos	Alemã	Francesa
Foco	Diferenciação de áreas e espaço vital	Interação homem-natureza e gênero de vida
Influência teórica	Determinismo ambiental e organicismo	Possibilismo e historicismo
Conceito de região	Unidade orgânica e espaço vital	Paisagem geográfica e gênero de vida
Método	Integração de fenômenos naturais e humanos	Descrição detalhada da paisagem e monografias regionais
Críticas	Determinismo e justificativa do expansionismo	Descritivismo e falta de análise crítica
Legado	Influência na Geografia Regional e na Geopolítica	Influência na Geografia Cultural e no estudo da paisagem

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Corrêa (2003) e Moraes (1981).

Essa comparação busca mostrar que a categoria região, ao longo da história, foi construída a partir de diferentes vertentes teóricas. Ao mesmo tempo, demonstra que cada uma das abordagens expressa uma forma distinta de favorecer a compreensão do espaço geográfico. Essa discussão é muito importante para a Geografia presente dentro das universidades e também para a Geografia escolar, que está diretamente ligada à transposição e mediação de uma para a outra, permitindo, assim, ao professor tratar a região também como conceito explicativo.

1.1.2 O método regional

No método regional, a categoria região passa a ser entendida, de certo modo, como unidade de análise construída pela integração de fenômenos variados. Essa perspectiva retira o foco de explicações baseadas exclusivamente na relação existente entre homem e natureza, e busca valorizar a diferenciação existente entre as áreas. Em outras palavras, a categoria aqui em discussão passa a ser analisada pela combinação de elementos distintos. O método regional enfatiza a diferenciação de áreas sem excluir a integração de fenômenos que podem ser heterogêneos. Como destaca Corrêa:

> O método regional consiste no terceiro paradigma da Geografia, opondo-se ao determinismo ambiental e ao possibilismo. Nele, a diferenciação de áreas não é vista a partir das relações entre o homem e a natureza, mas sim da integração de fenômenos heterogêneos em uma dada porção da superfície da Terra." (Corrêa, 2003, p. 14).

Esse método ganhou destaque, em especial, pelo trabalho do geógrafo norte-americano Richard Hartshorne, que, de acordo com Corrêa (2003, p. 15), está "no centro da valorização do método regional", sendo "com ele [que] o novo paradigma ganha outra dimensão". Hartshorne é o autor responsável pela maior abrangência dessa corrente do pensamento geográfico, que se tornou mais conhecida a partir de seu trabalho. Corrêa, citando Hartshorne, afirma que:

> [...] o cerne da Geografia é a regional que, como vimos, busca a integração entre fenômenos heterogêneos em seções do espaço terrestre. Estes fenômenos apresentam um significado geográfico, isto é, contribuem para a diferenciação de áreas. Da integração destes estudados sistematicamente pelas outras ciências, surge a Geografia como uma ciência de síntese. (Hartshorne, 1939 *apud* Corrêa, 2003, p. 15).

Para entender por que a abordagem regional demorou a se afirmar, vale observar o contexto teórico da época. Como mostra Corrêa, o debate entre determinismo e possibilismo dominava a disciplina, e foi apenas a partir dos anos 1940, sobretudo nos Estados Unidos, que os estudos de área se consolidaram “[...] a Geografia do final do século passado e início deste vivenciava a disputa entre as correntes determinista e possibilista, não se valorizando o método regional. Apenas a partir dos anos 40, e nos Estados Unidos sobretudo, a tradição de estudos de área assume expressão.”. (Corrêa, 2003, p. 15).

O método regional buscava, portanto, fazer frente tanto ao determinismo ambiental quanto ao possibilismo. Em outras palavras, esse método surge como reação à escola alemã de Geografia, em especial ao autor Friedrich Ratzel, que, no século XIX, defendeu a tese do determinismo ambiental. Corrêa (2003, p. 9) destaca que "foi o determinismo ambiental o

primeiro paradigma a caracterizar a Geografia que emerge no final do século XIX, com a passagem do capitalismo concorrencial para uma fase monopolista e imperialista".

Já a escola francesa de Geografia, em específico o geógrafo Paul Vidal de La Blache, é destacada por Moraes (1981, p. 24), que afirma: "Vidal de La Blache definiu o objeto da Geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva de paisagem. Colocou o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, transformando-o." Vidal de La Blache é um dos grandes nomes da história do pensamento geográfico e um dos precursores do possibilismo, corrente que se contrapunha às ideias deterministas alemãs — segundo as quais o meio determina o homem —, defendendo que este também poderia agir, modificar e adequar o meio às suas necessidades. Assim, o norte-americano Richard Hartshorne buscou consolidar a Geografia como uma ciência autônoma, com método e objeto próprios.

Por meio do método regional, Hartshorne buscava compreender as diferenciações de áreas e como elas eram influenciadas por distintos fenômenos, tanto naturais quanto humanos e econômicos. Nessa perspectiva, a região surge como uma unidade espacial criada pela combinação de diferentes fenômenos, como destaca Corrêa (2003, p. 16): "A região, para Hartshorne, não passa de uma área mostrando a sua unicidade, resultado de uma integração de natureza única de fenômenos heterogêneos." Assim, a região é um ponto central da Geografia dentro do método regional, justamente por apresentar características distintas em razão da integração de diversos fenômenos — fenômenos que servem de base para a definição da região em questão, como destaca Corrêa:

> A região geográfica assim concebida é considerada uma entidade concreta, palpável, um dado com vida, supondo, portanto, uma evolução e um estágio de equilíbrio. Neste raciocínio, chegar-se-ia à conclusão de que a região poderia desaparecer. Sendo assim, o papel do geógrafo é o de reconhecê-la, descrevê-la e explicá-la, isto é, tornar claros os seus limites, seus elementos constituintes combinados entre si e os processos de sua formação e evolução. (Corrêa, 2003, p.28 - 29).

São múltiplos os fenômenos — geológicos, climáticos, humanos, econômicos, entre outros — que caracterizam a região como algo único em relação às demais. As interações diretas entre esses diferentes fenômenos e a criação de áreas com características singulares definem a região; assim, o método regional busca entender e explicar o que gera essas diferenças, ou seja, a exclusividade de cada área em contraste com as demais. De modo geral, o método regional traz para a Geografia uma valorização da escala local e um aprofundamento na análise das relações entre os diversos fenômenos que definem a região, contribuindo

diretamente para que a Geografia se firme como ciência autônoma a partir de seu objeto de estudo: a região.

O método regional ajudou diretamente no processo de diferenciação das áreas no contexto da divisão do globo, a exemplo das questões climáticas, com divisões a partir de zonas climáticas, biomas e complexos de vegetação. Como destacado por Gomes (2006, p. 59 apud Azevedo, 2018, p. 7), "o princípio da 'diferenciação de áreas' conduz irremediavelmente a estabelecer o conhecimento regional como produto supremo do conhecimento geográfico".

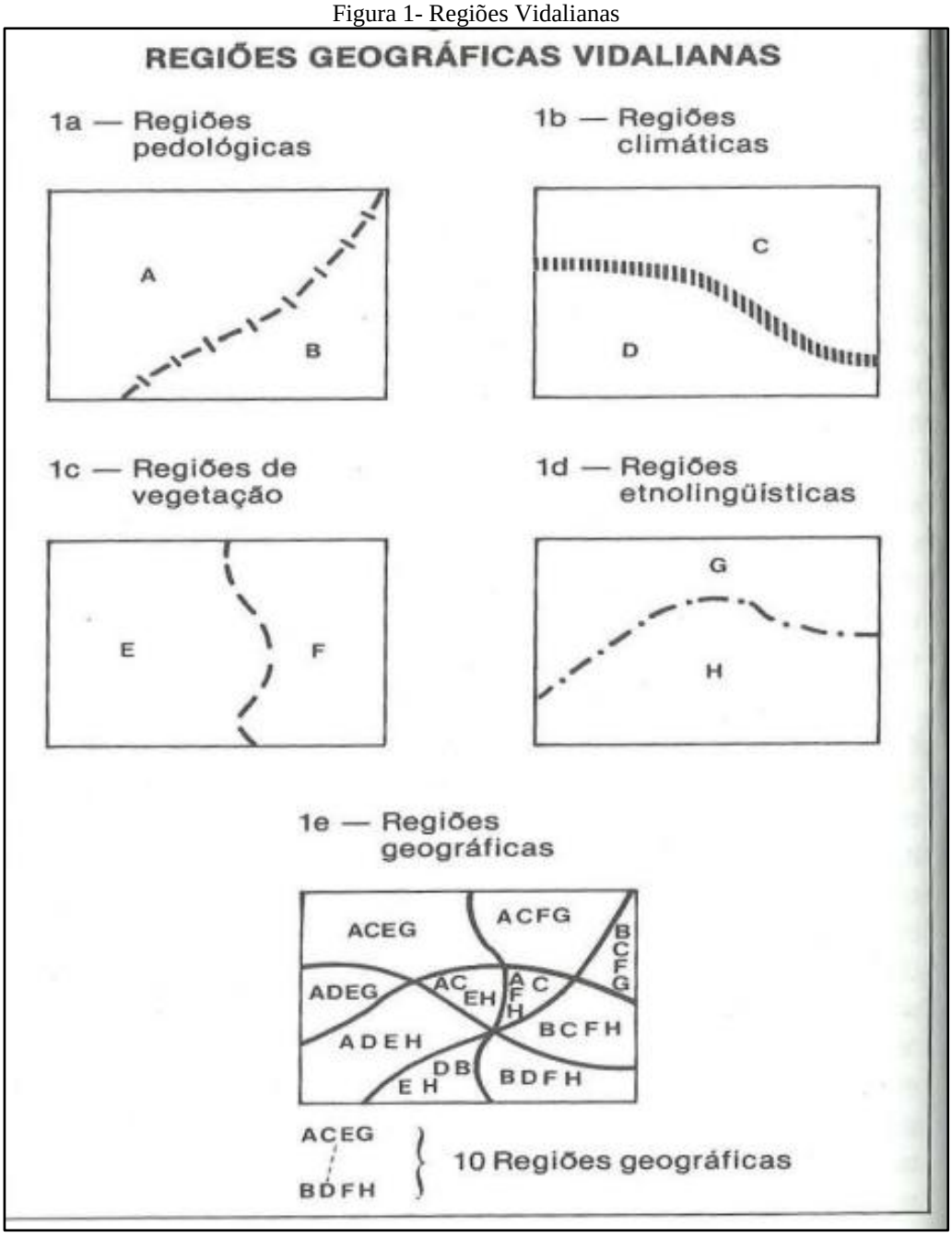
Este método diferenciou-se das correntes tradicionais — possibilismo e determinismo — por instituir na Geografia um método próprio, o chamado método geográfico, baseado na diferenciação de áreas, como bem destaca Corrêa:

> O método regional consiste no terceiro paradigma da Geografia, opondo-se ao determinismo ambiental e ao possibilismo. Nele, a diferenciação de áreas não é vista a partir das relações entre o homem e a natureza, mas sim da integração de fenômenos heterogêneos em uma dada porção da superfície da Terra. O método regional focaliza assim o estudo de áreas, erigindo não uma relação causal ou a paisagem regional, mas a sua diferenciação de per si como objeto da Geografia. (Corrêa, 2003, p. 14).

Para isso, o estudo das áreas precisa ser feito a partir da conjugação de diversos fatores, podendo-se estudar as regiões tanto por um único aspecto quanto pela somatória de diversos fatores — como ilustram algumas imagens presentes no livro Região e Organização Espacial, do próprio Roberto Lobato Corrêa.

> Os esquemas a seguir, apoiados em Yves Lacoste (1976), exemplificam a questão dos limites e da individualidade da região. As figuras 1a a 1d indicam a divisão de um mesmo segmento de terra de acordo com quatro elementos. Cada um deles apresenta uma diferencialidade espacial, inerente à sua própria natureza. Da sua superposição, formam-se 10 regiões, cada uma marcada pela combinação singular dos 4 elementos considerados: assim, há apenas uma única região ACEG e uma única outra denominada ACFG. (Corrêa, 2003, p. 29-31).

Figura 1- Regiões Vidalianas



Fonte*:* Corrêa (2003, p. 30).

A imagem intitulada "Regiões Geográficas Vidalianas" é uma breve representação gráfica da categoria região sob a perspectiva do possibilismo geográfico, em especial do pensamento do geógrafo francês Paul Vidal de La Blache. Corrêa (2003, p. 29) destaca que "a região geográfica definida por Vidal de La Blache e seus discípulos tem seus limites determinados por diversos componentes: uma fronteira pode ser o clima, outra o solo, outra ainda a vegetação". Desse modo, o possibilismo geográfico destaca o fato de que a região surge a partir de uma combinação de fatores, com a integração direta de elementos humanos e naturais que mantêm entre si uma relação relativamente harmônica em determinado contexto local. É

importante observar também que o autor, ao destacar essa imagem, busca evidenciar a relação entre esses diversos elementos — humanos e naturais, como clima, vegetação, solo e cultura — que, juntos, compõem uma única região.

Corrêa apresenta ainda quatro subdivisões iniciais: regiões pedológicas (relativas ao solo), regiões climáticas, regiões de vegetação e regiões etnolinguísticas. Para o autor, cada uma dessas categorias possui uma distribuição espacial exclusiva em relação às demais, o que favorece a diferenciação entre elas; porém, caso ocorra sobreposição entre elas, forma-se um conjunto relativamente complexo de regiões geográficas a partir da relação entre esses diversos elementos. Nessa mesma perspectiva, fica evidente que a região geográfica não é gerada de forma arbitrária; ao contrário, decorre de uma combinação direta de elementos humanos e naturais, o que a torna singular e passível de reconhecimento científico — ou seja, esses elementos tornam a região uma localidade única, inexistente em qualquer outro lugar.

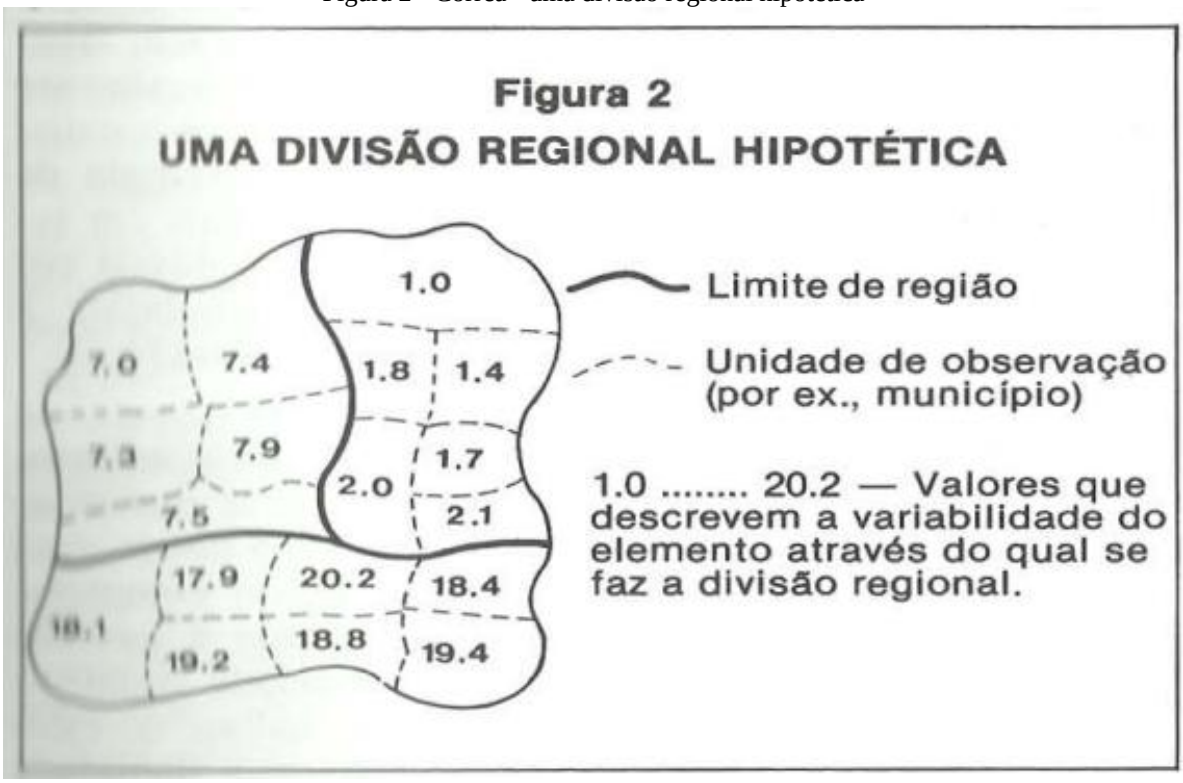
> A concretude e individualidade de cada região são ainda reconhecidas pela sua população e as das regiões vizinhas; isto se explica pelo fato de cada região possuir um nome próprio único, que todos conhecem a partir de uma vivência plenamente integrada à região: pays de Caux, pays de la Brie, Agreste, Brejo, Campanha Gaúcha etc. (Corrêa, 2003, p. 29.).

Contudo, Roberto Lobato Corrêa evidencia o fato de que essas individualidades que compõem a região são reconhecidas de forma empírica na perspectiva dos vidalianos, sendo a observação dessas particularidades papel direto dos geógrafos, como destacado por Corrêa (2003, p. 29): "[...] o geógrafo evidenciava a individualidade da região, sua personalidade, sua singularidade, aquela combinação de fenômenos naturais e humanos que não se repetiria." Sendo assim, cabe ao geógrafo identificar essas individualidades, que não se repetem em nenhum outro lugar, o que corrobora a formação da região como uma unidade concreta. Essa visão, no entanto, recebeu críticas, como destaca Corrêa:

> O conceito vidaliano de região recebeu inúmeras críticas de Lacoste e de Claval. O primeiro dos geógrafos franceses comenta que na escolha dos elementos que se combinam, há uma seletividade que considera apenas os antigos, de longa duração, desprezando os elementos de origem recente. Isto significa que, implicitamente, concebe-se a região como uma entidade acabada, concluída. (Corrêa, 2003, p. 31).

Dessa forma, critica-se o fato de haver uma ênfase excessiva na permanência dos elementos e, por outro lado, um baixo reconhecimento das dinâmicas históricas e sociais existentes. Contudo, Corrêa destaca a importância do modelo vidaliano como instrumento para compreender as diversidades regionais e as configurações das paisagens.

Figura 2 - Corrêa - uma divisão regional hipotética



Fonte*:* Corrêa (2003, p. 33).

Por meio da figura 2, Corrêa demonstra como seria a divisão regional a partir da proposta da chamada nova Geografia. Aqui é importante destacar que essa divisão estava pautada exclusivamente em critérios estatísticos e quantitativos; ou seja, essa divisão regional é diretamente influenciada por uma visão positivista, que não valoriza as individualidades, mas enfatiza a homogeneidade interna. Corrêa (2003, p. 33), destaca que "a figura 2 procura exemplificar uma divisão regional hipotética: o território foi dividido em três regiões, e em cada uma delas as diferenças internas são muito pequenas, quando se pensa nelas em comparação às outras regiões.".

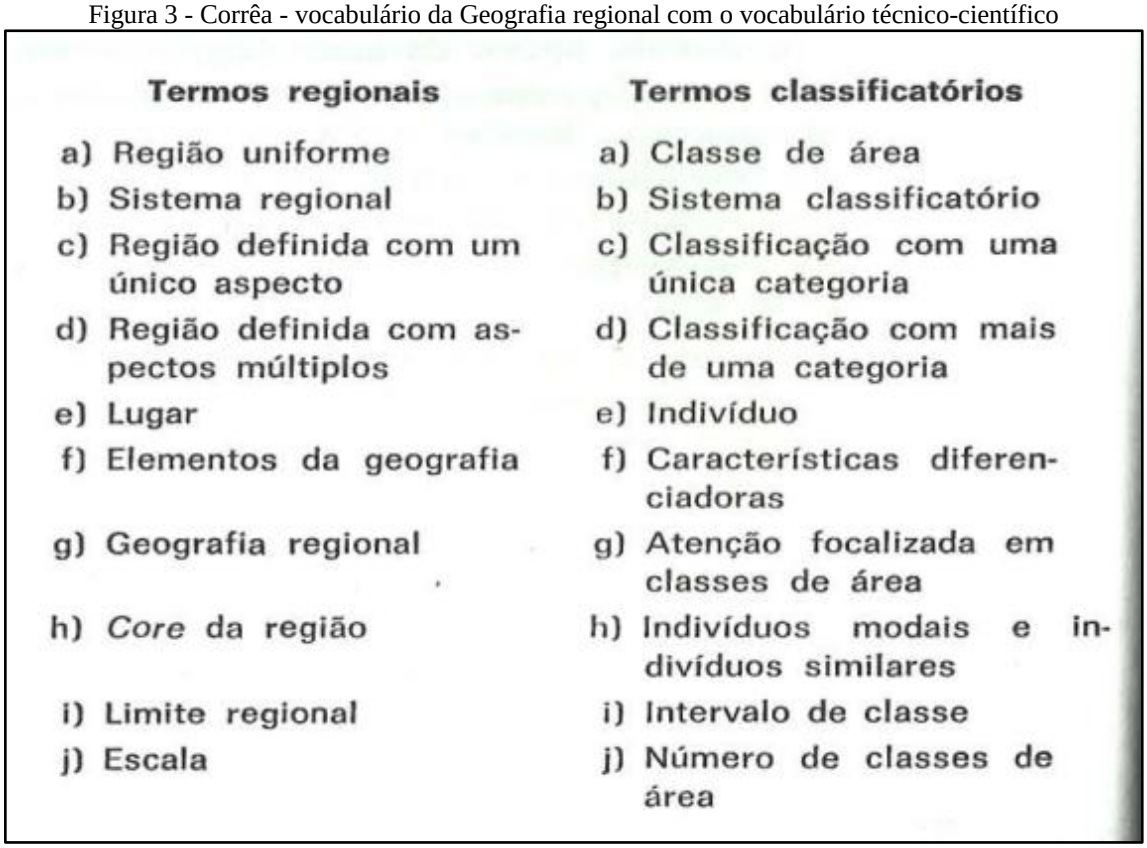
Ou seja, o modelo em questão, baseado no positivismo, deixa de lado critérios ditos empíricos, focando apenas em variáveis mensuráveis. Dessa forma, o modelo busca agrupar áreas que apresentam valores semelhantes por meio de análises de dados de tipos variados, como renda, densidade demográfica e produção agrícola — sendo fundamental que essas variáveis sejam suscetíveis de medição, como destaca Corrêa (2003, p. 33), "as regiões são definidas estatisticamente, isto significa que não se atribui a elas nenhuma base empírica prévia. São os propósitos de cada pesquisador que norteiam os critérios a serem selecionados para uma divisão regional.".

Assim, a figura apresentada por Corrêa evidencia a maneira pela qual unidades de análise são agrupadas em regiões — regiões que manifestam grandes semelhanças internas, assim como diferenças externas mensuráveis. As fronteiras nesse esquema de análise são definidas por técnicas estatísticas de agrupamento, isto é, ordenadas segundo uma lógica analítica. Como escreve Corrêa (2003, p. 35), “na nova geografia, o conceito de sistema de regiões (já estabelecido muitos anos atrás por geógrafos 'tradicionais' como Unstead) está calcado explicitamente nos princípios da classificação, tal como se adota nas ciências naturais, como a botânica.”.

Dessa forma, fica evidenciado que a figura 2 constitui uma ilustração precisa de uma das formas de classificação do espaço, classificação essa baseada em princípios ditos científicos, que busca uma padronização e, sobretudo, a possibilidade de comparações objetivas, isto é, a capacidade de serem mensuráveis. Contudo, ao afirmar que "as regiões são definidas estatisticamente", Corrêa busca, de alguma forma, alertar sobre os limites do modelo, já que este reduz a complexidade do espaço geográfico a números, o que pode ocultar dinâmicas sociais, culturais e políticas diversas.

Corrêa, por meio da tabela a seguir (figura 3), relaciona o vocabulário da Geografia regional com o vocabulário técnico-científico amplamente usado para a definição e classificação estatística, o que demonstra a aproximação da nova geografia com as ciências naturais, em específico com as correntes influenciadas pelo positivismo lógico. Corrêa apresenta, assim, a correspondência entre os termos regionais e os termos classificatórios.

Figura 3 - Corrêa - vocabulário da Geografia regional com o vocabulário técnico-científico



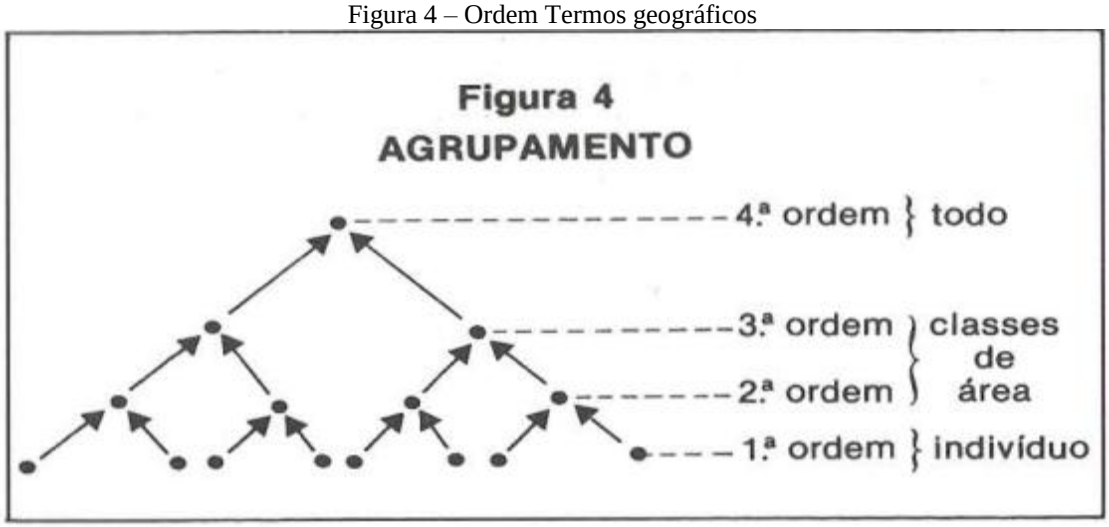
Termos regionais	Termos classificatórios
a) Região uniforme	a) Classe de área
b) Sistema regional	b) Sistema classificatório
c) Região definida com um único aspecto	c) Classificação com uma única categoria
d) Região definida com aspectos múltiplos	d) Classificação com mais de uma categoria
e) Lugar	e) Indivíduo
f) Elementos da geografia	f) Características diferenciadoras
g) Geografia regional	g) Atenção focalizada em classes de área
h) *Core* da região	h) Indivíduos modais e indivíduos similares
i) Limite regional	i) Intervalo de classe
j) Escala	j) Número de classes de área

Fonte: Corrêa, 2003, p. 36.

Essa tabela é inserida por Corrêa em uma realidade na qual se busca estabelecer a região como uma classe de área estudada dentro da nova geografia, visando um paralelo direto com as metodologias das ciências classificatórias. Segundo Corrêa (2003, p. 18), "a nova Geografia considera a região um caso particular de classificação, tal como se procede nas ciências naturais". Em outro ponto, Corrêa (2003, p. 36) destaca também que "a região se torna uma classe de área constituída por diversos indivíduos similares entre si. Várias classes de área organizam-se em um sistema classificatório".

A partir da figura 4, Corrêa redireciona os termos geográficos para a linguagem própria da nova Geografia, como no caso da classificação quantitativa. Dessa forma, entende-se que a tabela destacada por Corrêa evidencia de forma clara como está elaborado o pensamento da nova Geografia.

Figura 4 – Ordem Termos geográficos



Fonte: Corrêa, 2003, p. 38.

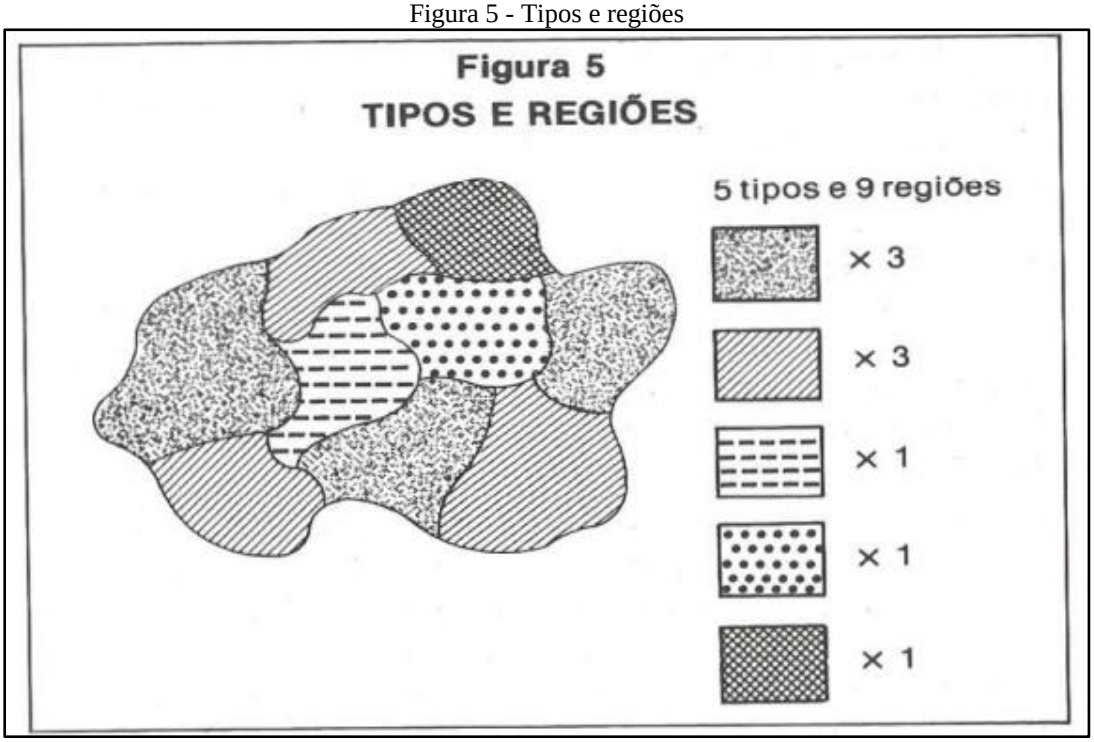
Na figura 4, intitulada "agrupamento", Corrêa demonstra como ocorre o processo de construção de regiões, levando em conta o agrupamento de unidades espaciais que possuem características em comum. Com isso, Corrêa representa de maneira objetiva uma das formas pelas quais a nova Geografia aborda o conceito de sistema regional.

Outro ponto que não deve ser esquecido é o fato de tratar-se de uma classificação indutiva, diferente da dedutiva. Corrêa (2003, p. 37) explica: "o agrupamento ou classificação indutiva caracteriza-se pelo fato de partir-se do indivíduo (lugar, município) e, progressivamente, por agregação, que implica a perda de detalhes ou generalização crescente, chegar-se ao todo". Ou seja, o agrupamento em questão parte do particular em direção ao geral, dos municípios até a construção das regiões de forma mais ampla. Corrêa destaca que:

> A figura 4 representa um esquema de agrupamento. Existem, no exemplo, 8 indivíduos que constituem o agrupamento mais inferior de 1.ª ordem. Possuindo características comuns, são agrupados em 4 classes de áreas ou agrupamento de 2.ª ordem, que por sua vez agrupam-se em 2 classes de 3.ª ordem. No passo seguinte, chega-se ao todo. (Corrêa, 2003, p. 39-38).

Dessa forma, vale destacar que essa figura ilustra o caminho que parte dos oito indivíduos com características em comum entre si, como descrito por Corrêa na citação anterior. Ou seja, esse processo visa destacar e catalogar as regularidades entre os elementos do espaço geográfico, demonstrando também o esforço da nova Geografia na construção de um tipo regional sistemático e quantificável.

Figura 5 - Tipos e regiões



Fonte: Corrêa, 2003, p. 39.

A figura 5, intitulada "tipos de regiões" por Corrêa, demonstra a diferença existente entre dois conceitos fundamentais no processo de regionalização espacial: o conceito de tipo e o conceito de região. Essa diferenciação é essencial para entender como a nova Geografia aborda os objetos espaciais, especialmente quando se trata de construções e classificações com objetivos de comparação e mensuração. Assim, Corrêa apresenta um esquema relativamente simples, porém conceitualmente poderoso: nele, definem-se cinco tipos, cada um representando um conjunto de características individuais. Corrêa (2003, p. 38) afirma: "a figura 5 procura esclarecer esta questão. Indica ela 5 tipos dos quais 2 ocorrem, cada um, em 3 áreas distintas e não contíguas espacialmente: no total há 9 regiões."

Ou seja, Corrêa distingue o tipo, mais relacionado aos atributos, da região, que exige, além da individualidade, uma adjacência espacial. Em outras palavras, uma região é um espaço físico delimitado, expressão territorial concreta de um determinado tipo. Como destaca Corrêa:

> Do processo de divisão regional emerge a questão de se definir tipos, e uma tipologia, ou regiões. Os tipos caracterizam-se pelos seus atributos específicos, não implicando a existência de contigüidade espacial, tal como Herbertson definiu os quadros naturais: o tipo polar, como se sabe, ocorre tanto no hemisfério sul como no Norte. A região, por outro lado, a par de sua especificidade, pede sequência no espaço. (Corrêa, 2003, p. 38).

Essa diferença reforça a ideia de que regionalizar não se trata apenas de um ato classificatório, mas de um processo interpretativo que considera tanto os atributos do espaço quanto a sua configuração territorial.

1.1.3 A corrente teorético-quantitativa e o planejamento regional

A corrente teorético-quantitativa trouxe para a Geografia novas formas de se realizar o processo de regionalização, as quais seriam baseadas em critérios estatísticos, modelos espaciais e também análise de dados. A categoria região passou então a ser tratada como instrumento técnico de classificação, comparação e planejamento.

Esta corrente, também denominada Nova Geografia, surgiu principalmente pela influência direta do positivismo lógico por volta da década de 1950, e tem certa relação com os avanços que ocorriam na época, como a estatística e também a computação, como destaca Sandra Lencioni:

> As técnicas estatísticas e matemáticas foram amplamente utilizadas na análise regional, destacando-se a utilização da análise fatorial e as análises de correlação. Graças à utilização de computadores foi possível aumentar o número de variáveis a serem analisadas, armazenar uma grande quantidade de dados e elaborar procedimentos estatísticos mais sofisticados, bem como elaborar simulações. Tudo isso, de maneira rápida (Lencioni, 2009, p. 138).

O objetivo, nessa perspectiva, era consolidar a Geografia como uma ciência menos branda, mais rigorosa e produtiva, ao aplicar modelos matemáticos e análises sistêmicas em seus estudos.

Dentro do planejamento regional, essa corrente buscava uma "racionalização", ou seja, uma otimização dos meios de produção, ao avaliar e otimizar a localização dos meios de produção e transportes. Outro ponto de atuação está na análise de indicadores, entre outros aspectos, para compreender as desigualdades de uma determinada localidade e estudar de forma lógica alguns eventos, como o crescimento urbano e as ondas migratórias, a partir dos quais se buscava prever tendências específicas dentro dessa perspectiva. Bomfim, citando Habermas e Weber ao falar sobre o planejamento regional, destaca que:

> Enquanto arquiteto da infraestrutura material para o território, ao Estado caberia, dia a dia, num clima “desenvolvimentista”, de (suposta) superação do subdesenvolvimento, elaborar políticas públicas para a “racionalização” dos processos supracitados; as quais, numa palavra, poderiam ser traduzidas em um conjunto de métodos e procedimentos: o planejamento, para cuja consecução – e como característica da própria “racionalidade” do capitalismo (Habermas, 1969, 1973; Weber, 1944) – haveria de construir-se uma série de órgãos e quadros burocráticos. (Habermas,1969, 1973 e Weber,1944 *Apud* Bomfim 2014, p. 2).

Para a abordagem teorético-quantitativa, as regiões, de forma geral, são vistas como interconectadas quando se trabalha com análise de sistemas dentro da Geografia. Outro ponto de grande relevância está na neutralidade científica, a qual busca afastar toda e qualquer interpretação subjetiva ou ideológica da abordagem, priorizando sempre variáveis que possam ser mensuráveis, ou seja, priorizando o uso de dados estatísticos, bem como o uso de equações matemáticas dentro de uma modelagem espacial, de modo a conseguir gerar simulações de fenômenos geográficos, sejam eles comerciais ou não.

Porém, a corrente teorético-quantitativa, ou Nova Geografia, como também é chamada, recebe algumas críticas. Dentre elas, está o fato de ser reducionista, ou seja, de ignorar alguns fatores em sua análise, como os fatores culturais e históricos e, em alguns casos, fatores relacionados à organização do espaço. Corrêa destaca que:

> É preciso considerar o que significou para a geografia a concepção de espaço que os geógrafos lógico-positivistas nela introduziram. Trata-se de uma visão limitada de espaço, pois, de um lado, privilegia-se em excesso a distância, vista como variável independente. Nesta concepção, de outro lado, as contradições, os agentes sociais, o tempo e as transformações são inexistentes ou relegadas a um plano secundário. (Corrêa, 1995, p. 23).

Outro ponto das críticas está na possibilidade de ocorrência de falhas no processo de previsão de crises. Em alguns casos, os modelos acabam por não corresponder a crises imprevistas no decorrer da análise, como, por exemplo, pandemias e guerras, o que, quando ocorre, gera um precedente de descrédito para todo o processo. A centralização das decisões é outro ponto que levanta questionamentos, ou seja, deixa de fora a participação popular e aborda as questões com um viés tecnocrático.

Segundo Castro (1994, p. 73), "ao ponderar o Estado como principal ator na tomada do planejamento regional, coloca-se em xeque a capacidade da ampla participação na tomada de decisões em torno da constituição do processo regional".

Contudo, essa corrente trouxe importantes contribuições para a Geografia, sendo uma delas os SIGs — Sistemas de Informação Geográfica —, os quais são de extrema valia para a atualidade, pois facilitam o dia a dia dos pesquisadores, trazendo benefícios à sociedade por meio de estudos relacionados ao mapeamento de regiões, como destaca Lencioni (2009, p. 142-144), que afirma que a corrente "desenvolveu temas novos e bastante pertinentes à realidade contemporânea, como os estudos urbanos e a análise do espaço industrial, dos fluxos e da circulação".

São pontos que podem ser relacionados às chamadas Smart Cities (cidades inteligentes), que favorecem a compreensão e a abordagem de métodos eficazes no tratamento da expansão das cidades de forma mais previsível. Assim, Lencioni (2009, p. 142-144) também destaca o fato de que "os fenômenos não passíveis de serem mensuráveis, por assim dizer, não transformáveis em números, foram desprezados".

A economia regional é outro campo que também se beneficia dessa corrente, principalmente com os modelos do economista norte-americano Paul Krugman, que aborda essa temática de forma quantitativa, favorecendo a compreensão e facilitando a busca por soluções viáveis. Lencioni (2009, p. 142) destaca ainda que um dos legados dessa corrente é a contribuição direta à abordagem quantitativa da economia regional, algo muito importante para a atual conjuntura, facilitando o trabalho dos pesquisadores e contribuindo com benefícios à sociedade em relação ao mapeamento das regiões.

1.1.4 A Geografia Crítica e as desigualdades regionais

A Geografia Crítica ganhou espaço como uma reação direta às abordagens tradicionais e quantitativas que tratavam o espaço como realidade neutra ou mesmo técnica. Com isso, essa corrente passou a analisar o espaço como produto das relações sociais, das desigualdades, dos conflitos, como também das formas de reprodução do capitalismo. A região deixa então de ser vista apenas como área diferenciada.

Corrêa (2000, p. 20) destaca que "no caso do Brasil, a Geografia crítica nasce no final da década de 70". Porém, a forma de analisar as crises e tensões sociais na década de 60 não se demonstrava suficiente para uma ampla compreensão de alguns fatores. Corrêa (2000, p. 20) afirma que "os modelos normativos e as teorias de desenvolvimento foram reduzidos ao que efetivamente são: discursos ideológicos, no melhor dos casos empregados por pesquisadores ingênuos e bem-intencionados". E é a partir dessa insatisfação que alguns geógrafos de renome e "mentes abertas" traçam o desenvolvimento da nova Geografia. Essa corrente surge com influência direta do marxismo, e outras perspectivas, como as teorias sociais, também dão base para o estabelecimento da Geografia crítica. Como destaca Corrêa:

> O debate interno à geografia prossegue durante as décadas de 70 e 80. A nova geografia e os paradigmas tradicionais são submetidos a severa crítica por parte de uma geografia nascida de novas circunstâncias que passam a caracterizar o capitalismo. Trata-se da geografia crítica, cujo vetor mais significativo é aquele calcado no materialismo histórico e na dialética marxista. (Corrêa, 2000, p. 19).

Essa corrente então se estabelece com o objetivo de desvendar as desigualdades socioespaciais, focada em demonstrar como o espaço geográfico é um grande produtor e reprodutor das relações de poder e também de conflitos. Os principais autores dessa corrente são Milton Santos, David Harvey e Yves Lacoste. Castro, Gomes e Corrêa, ao organizarem o livro Geografia: conceitos e temas, destacam que “esta concepção de espaço marca profundamente os geógrafos que, a partir da década de 1970, adotaram o materialismo histórico e dialético como paradigma. O espaço é concebido como locus da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade.”. (Castro; Gomes; Corrêa, 2000, p. 26).

Assim, os geógrafos buscam o desenvolvimento e o aprofundamento de uma Geografia crítica que, de forma alguma, se acovardasse, e que estivesse disposta a enfrentar as elites, bem como a participar das mudanças sociais. Nessa perspectiva, Corrêa (2000, p. 19) afirma que "as origens de uma Geografia crítica, que não só contestasse o pensamento dominante, mas tivesse também a intenção de participar de um processo de transformação da sociedade, situam-se no final do século XIX". Com base nessas questões, inicia-se então a formulação da Geografia crítica, com ideais promissores dentro dos estudos geográficos, como destacado por Antônio Carlos Robert Moraes:

> Os autores da Geografia Crítica vão fazer uma avaliação profunda das razões da crise: são os que acham fundamental evidenciá-la. Vão além de um questionamento acadêmico do pensamento tradicional, buscando as suas raízes sociais. Ao nível acadêmico, criticam o empirismo exacerbado da Geografia Tradicional, que manteve suas análises presas ao mundo das aparências, e todas as outras decorrências da fundamentação positivista (a busca de um objeto autonomizado, a ideia absoluta de lei, a não-diferenciação das qualidades distintas dos fenômenos humanos etc.). (Moraes, 1981, p. 42).

No início do século XX, no continente europeu, Matos e Gonçalves (2019, p. 20) destacam a percepção das desigualdades regionais existentes em alguns países, como França, Alemanha e Itália, vistas como entrave ao fortalecimento dos Estados-nações. Essa percepção dá origem a outra noção intrínseca à Geografia, que é o planejamento regional, o qual surge a partir da necessidade e do anseio de controlar as desigualdades sociais. Corrêa destaca que:

> A partir da segunda metade da década de 60, verifica-se nos países de capitalismo avançado o agravamento de tensões sociais, originado por crise de desemprego, habitação, envolvendo ainda questões raciais. Simultaneamente, em vários países do Terceiro Mundo, surgem movimentos nacionalistas e de libertação. O que se pensava até então em termos de Geografia não satisfaz, isto é, não mascara mais a dramática realidade." (Corrêa, 2003, p. 20).

A Geografia crítica traz a perspectiva de que o espaço geográfico é construído por meio das relações sociais, não sendo, portanto, neutro nem natural. Ela aborda as diferenças existentes entre as regiões como decorrentes de fatores econômicos e históricos, e não de fatores naturais, mas sim de relações sociais. Nessa mesma perspectiva, Corrêa (2003, p. 21) detalha que "a Geografia crítica descobre o Estado e os demais agentes da organização espacial: os proprietários fundiários, os industriais, os incorporadores imobiliários etc.".

A concentração de riquezas, a centralização de políticas e investimentos e a exploração dos territórios periféricos são alguns dos fatores diretamente relacionados às desigualdades regionais, considerando que a Geografia crítica não aceita explicações para as desigualdades regionais baseadas em fatores ambientais. Ou seja, a Geografia crítica recusa o determinismo geográfico como causa da pobreza, criticando diretamente o acúmulo de capital e lutando por justiça socioespacial. Defende, assim, que o espaço pode ser transformado por meio de ações coletivas, desde que se exerça de maneira efetiva a cidadania e que as políticas públicas alcancem quem precisa de ajuda, ou seja, políticas públicas redistributivas. Lencioni (2009, p. 173) destaca problemas enfrentados por essa perspectiva geográfica ao afirmar que "essa Geografia, que emergiu da crítica da sociedade moderna aos (des)caminhos do desenvolvimento capitalista, teve sérias dificuldades para se desenvolver nos centros acadêmicos". Levando isso para a realidade brasileira, pode-se destacar a concentração industrial desigual, em que regiões como o Sudeste e o Sul têm grande concentração industrial, enquanto as demais regiões do país, como o Nordeste, são marginalizadas. Essas desigualdades regionais podem ser explicadas pela formação do território brasileiro, como destaca Boscariol:

> Neste caso, o privilégio às regiões mais industrializadas, com maior mercado consumidor, beneficiou o Sul-Sudeste. Concomitantemente, os maiores investimentos a favor do agronegócio propiciaram a expansão de municípios polos na região Centro-Oeste. Enquanto isso, regiões rarefeitas, como o Norte e grande parte do Nordeste, tiveram um benefício apenas marginal desta política, já que apenas os principais centros urbanos participaram deste processo de inserção internacional. (Boscariol, 2017, p. 203).

De modo geral, ao analisar informações sobre as regiões brasileiras, chega-se à conclusão de que sua formação colaborou para a reprodução de espaços desiguais, em que algumas são mais industrializadas e desenvolvidas, enquanto outras carecem de indústrias e serviços para atender à sua população.

Em outra perspectiva, o autor brasileiro José William Vesentini buscou abordar a Geografia crítica diretamente na escola, visando favorecer a formação cidadã. Autor de diversos livros na área da Geografia, em especial da Geografia crítica, como a obra Para uma Geografia

crítica na escola, Vesentini é consagrado um dos geógrafos pioneiros da Geografia crítica no Brasil, demonstrando grande influência no ensino do componente curricular. Outro autor brasileiro de renome que também aborda a Geografia crítica é Milton Santos, geógrafo de renome e com reconhecimento internacional. Santos direcionou seus estudos para a análise das desigualdades socioespaciais, destacando o papel da técnica e do meio geográfico na reprodução dessas desigualdades. Outro autor brasileiro que não pode ser esquecido é Antônio Carlos Robert Moraes, que debateu a formação territorial do Brasil com base em processos históricos e sociais em suas obras.

Dessa forma, a Geografia Crítica contribui diretamente para compreender a região como resultado de processos históricos, sociais, econômicos e políticos, e não apenas como uma divisão natural ou administrativa do espaço. Ao evidenciar as desigualdades regionais e os agentes que participam da produção do território, essa corrente amplia o sentido da categoria região e reforça sua importância para a leitura crítica da realidade. Essa discussão também se torna necessária na Geografia escolar, pois é nesse espaço que os conceitos geográficos precisam ser trabalhados de forma didática, sem perder sua capacidade de explicar as diferenças e contradições presentes no espaço vivido pelos estudantes.

1.2 Região na Geografia escolar

Na Geografia escolar, a categoria região deve ser trabalhada como um instrumento de leitura do espaço, ou seja, buscando superar o ensino baseado apenas na memorização, seja de nomes de regiões, estados ou países. Isso passa a auxiliar o estudante na comparação de áreas, na compreensão das desigualdades existentes, no relacionamento entre escalas e também na interpretação de processos históricos, econômicos, culturais e ambientais.

Nesse sentido, a Geografia escolar não reproduz de forma direta a Geografia acadêmica, mas busca reelaborar seus conceitos para fins formativos, considerando a idade dos estudantes, o currículo que está sendo trabalhado, os materiais didáticos utilizados, a mediação docente e também a realidade vivida pelos alunos.

Os conceitos geográficos auxiliam no processo que estrutura o ensino de Geografia e ajudam os estudantes a compreender as diferentes formas existentes de se organizar o espaço. Essa importância é vista também na BNCC, que afirma que o espaço é "o conceito mais amplo e complexo da Geografia", sendo necessário que os alunos dominem outros conceitos operacionais, como território, lugar, região, natureza e paisagem (Brasil, 2018, p. 361).

Nesse sentido, o espaço não pode ser compreendido simplesmente como uma superfície ou localização, mas também como uma construção produzida historicamente pelas

relações entre a sociedade e a natureza. Como destacado por Santos (2006, p. 39), "o espaço é formado por um conjunto indissociável [...] de sistemas de objetos e sistemas de ações". Ou seja, ao considerarmos a relação entre espaço natural e espaço geográfico, torna-se possível entender que o primeiro se refere aos elementos da natureza ainda pouco transformados pela ação humana, enquanto o segundo corresponde ao espaço já produzido, modificado e apropriado socialmente, isto é, ao espaço transformado.

Desse modo, conceitos como paisagem, lugar, território e região permitem interpretar diferentes dimensões do espaço geográfico, sendo a categoria região o foco principal desta análise. Contudo, vale destacar que o espaço geográfico é produto e condição para a realização da vida social, contendo elementos naturais (rios, planaltos, montanhas etc.) e artificiais (objetos criados pelo homem). A paisagem é tudo aquilo que se encontra dentro de um determinado campo de visão, ou seja, é o domínio do visível. Dessa forma, toda paisagem é composta por elementos, que podem ser naturais ou artificiais/antrópicos. Porém, toda paisagem pode ser mutável, como destaca Cavalcanti:

> Cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas; a paisagem atende a funções sociais diferentes, por isso ela é sempre heterogênea; uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos momentos; ela não é dada para sempre, é objeto de mudança, é resultado de adições e subtrações sucessivas, é uma espécie de marca da história do trabalho, das técnicas; ela não mostra todos os dados, que nem sempre são visíveis, a paisagem é um palimpsesto, um mosaico (Cavalcanti, 2004, p. 99).

Ou seja, a paisagem se modifica com o passar do tempo, podendo essa modificação advir de fenômenos da natureza ou da ação humana. Outro conceito bastante abordado nas escolas é o de lugar, um conceito bastante abstrato, que pode ser relacionado à ideia criada pelo autor Yi-Fu Tuan, denominada topofilia. Desse modo, o conceito de lugar passa pela ideia de relação de afetividade que os indivíduos têm para com o espaço, em que eles, de certa forma, se apegam a um lugar ou descrevem com carinho aquele espaço, possuindo um sentimento de pertencimento. O lugar é, portanto, algo mais pessoal, sendo o espaço geográfico local, ligado normalmente à individualidade de cada um — onde se mora, onde se trabalha, onde se estuda —, ou seja, de modo geral, onde estão localizados os elementos geográficos mais próximos do ser humano. Suess e Leite destacam que:

> O lugar além de ser um conceito fundamental na Geografia, ele é também um conteúdo a ser trabalhado principalmente no 3º Ciclo do Ensino fundamental, respectivos 6º e 7º ano, em especial na primeira etapa, ou seja, no 6º ano como destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (Brasil, 2001). O lugar ganha destaque nesse documento, pois o mesmo não é apenas um conteúdo, mas um

> olhar para se conduzir o processo de ensino, visto que é o mais próximo do cotidiano do aluno, um dos pilares que o documente tenta erguer, o de mediar conhecimentos escolares com o cotidiano dos discentes. (Suess; Leite, 2016, P. 81).

Outro conceito bastante abordado nas escolas é o de território, que pode ser definido como todo o espaço delimitado por relações de poder, trazendo uma relação de soberania. Desse modo, pode-se dizer que o território está relacionado a um espaço delimitado e demarcado por relações de poder, podendo ser entendido como uma porção do espaço delimitada por fronteiras. Nesse conceito, têm-se as fronteiras políticas que delimitam esse território, fronteiras essas que são reconhecidas pelos governos. É dentro desse território que as relações de poder se dão, em especial por meio do Estado, como destacado por Corrêa:

> O decorrer da prática política e econômica de uma sociedade de classes, que por sua própria natureza implica a existência de formas diversas de controle exercido pela classe dominante, utilizam-se o conceito de diferenciação de área e as subsequentes divisões regionais, visando ação e controle sobre territórios militarmente conquistados ou sob a dependência político-administrativa e econômica de uma classe dominante. (Corrêa, 2003, p. 47).

É também dentro desses territórios que se desenvolvem as relações de poder e onde habitam as sociedades de cada nação. Portanto, esse conceito de território pode ser aplicado sem que sejam necessariamente fronteiras políticas, ou seja, por ser um conceito mais amplo, pode ser aplicado a casos como os territórios do tráfico de drogas, em que determinados grupos têm seu poder paralelo ao poder estatal, delimitado em relação a outros grupos que também disputam a hegemonia territorial. Esse entendimento pode ser observado na fala de Corrêa (2003, p. 48), quando diz que "a ação e controle sobre uma determinada área quer garantir, em última análise, a reprodução da sociedade de classes, com uma dominante, que se localiza fora ou no interior da área submetida à divisão regional ou, como se refere à literatura, à regionalização". Assim, pode-se destacar tanto os territórios sob controle do Estado quanto o território delimitado por determinados grupos que, de alguma forma, exercem algum tipo de controle.

Chega-se, então, ao conceito central aqui em jogo: a categoria região, já mencionada anteriormente, que geralmente se refere a uma porção do espaço unificada por uma determinada identidade comum. Matos e Gonçalves destacam que:

> De modo geral podemos definir que grande parte da construção da noção de região perpassa por três critérios intercalados. Um, bastante difundida, corresponde associar o conceito de região à noção de homogeneidade, baseada na integração do território a partir de características uniformes, sejam elas geográficas, econômicas ou sociais. (Matos; Gonçalves, 2019, p. 17).

Ou seja, trata-se de um conjunto do espaço geográfico que possui características bem delimitadas e próprias, como as características culturais e econômicas. Como exemplo, ao citarmos a região Norte, estamos falando do conjunto de estados reunidos, de todos os espaços que apresentam características que os definem, que os limitam, mas que também os igualam. Trata-se de um conceito extremamente importante para a Geografia, pois, por meio do conceito de região, é possível realizar análises mais amplas do espaço geográfico. Como destacado por Corrêa (2003, p. 28), a região geográfica abrange uma paisagem e sua extensão territorial, em que se entrelaçam, de modo harmonioso, componentes humanos e naturais.

Desse modo, ao se falar de região, pode-se também abordar um processo igualmente importante para a Geografia, que é a regionalização. Como destaca Boscariol (2017, p. 188), "através da seleção de variáveis e/ou fenômenos, certo agente social imprime no espaço geográfico uma determinada racionalidade, que traduz as intenções deste agente na forma de uma organização espacial e permite sua atuação seletiva e orientada pelo espaço". Ou seja, a regionalização do espaço parte do estabelecimento de determinados critérios, que podem ser o clima, a localização, a vegetação, os biomas, a população etc., sendo diversas as possibilidades de critérios para uma determinada regionalização. Assim, a realização dessa análise regional favorece amplamente a transformação da região em uma classe de área, justamente pelo fato de suas possibilidades serem diversas.

Portanto, ao ser trabalhada na Geografia escolar, a categoria região precisa ser apresentada como um conceito capaz de organizar a leitura do espaço, mas também como uma construção que depende de critérios, escalas e intencionalidades. Essa abordagem permite que o aluno compreenda que as regiões não são apenas áreas prontas no mapa, mas recortes produzidos historicamente e utilizados para interpretar diferenças, relações e desigualdades. A partir dessa compreensão, torna-se necessário observar como a Base Nacional Comum Curricular incorpora a categoria região e quais orientações oferece para seu desenvolvimento no ensino de Geografia.

1.2.1 A categoria região na BNCC

A categoria região dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos principais pilares que estruturam o ensino de Geografia. Dessa maneira, a BNCC aborda a categoria região muito além de uma mera divisão estática do espaço, abordando contextos que buscam o desenvolvimento intelectual dos alunos em relação ao raciocínio geográfico, de modo

que, a partir do ensino de Geografia, os alunos possam entender a organização espacial e as diferenças existentes ao redor da superfície terrestre. Como destaca a própria BNCC:

> Nesse contexto, as discussões relativas à formação territorial contribuem para a aprendizagem a respeito da formação da América Latina, em especial da América portuguesa, que são apresentadas no contexto do estudo da Geografia brasileira. Ressalta-se que o conceito de região faz parte das situações geográficas que necessitam ser desenvolvidas para o entendimento da formação territorial brasileira. (Brasil, 2018, p. 382).

Desse modo, o conceito de região, embora diretamente associado a uma subdivisão do espaço geográfico, é compreendido pela BNCC como expressão da dinâmica de organização das sociedades em relação ao território. O documento trata a região como uma construção social e histórica, marcada por relações de poder, disputas, permanências e rupturas, chegando à conclusão de que os territórios e as regiões estão em constante transformação.

A BNCC destaca a importância de o aluno entender como se dá a produção do espaço, as dinâmicas regionais envolvidas nessa produção e, mais importante ainda, que o estudante tenha a capacidade de reconhecer as desigualdades existentes e assim propor formas de intervenção na sua realidade. Como destaca a competência específica de Geografia para o Ensino Fundamental de número três, “desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.” (Brasil, 2018, p. 366).

A unidade temática Conexões e escalas orienta o trabalho com os conceitos de território, paisagem, lugar e região, considerando múltiplas escalas de análise, com o objetivo de compreender os processos de organização do espaço geográfico, inclusive para fins de planejamento e gestão territorial. Para a BNCC, o estudo da região está diretamente relacionado ao planejamento de políticas públicas, ponto crucial para o desenvolvimento do Brasil. Portanto, observa-se, dentro da unidade temática "Conexões e escalas", uma análise mais complexa das distintas regiões brasileiras. Essa unidade se relaciona diretamente com a chamada Geografia Quantitativa, pois nela podem ser observadas propostas de estudo das regiões brasileiras, de sua constituição socioespacial e das individualidades das porções que compõem o território brasileiro.

Desse modo, ao se trabalhar a categoria região nesses aspectos destacados, a BNCC busca motivar o aluno para que ele possa realizar uma análise dos fenômenos do seu cotidiano que vá além de uma simples visão, considerando diferentes escalas, de modo que o aluno busque

sempre comparar sua realidade local com contextos regionais, nacionais e globais. Assim, a BNCC traz como objetivo desenvolver, no aluno, uma visão crítica sobre como o espaço é produzido e sobre como as relações de poder, economia e cultura podem se manifestar de forma desigual, estabelecendo regiões distintas.

Sob outros aspectos, a categoria região dentro da Base Nacional Comum Curricular se torna um meio para que o aluno alcance uma compreensão mais profunda das complexidades do espaço geográfico. Por meio dessas capacidades desenvolvidas na BNCC, o aluno passa a ter subsídios para analisar criticamente o seu lugar no mundo, bem como as distintas realidades que o compõem.

Como se pode observar em uma das habilidades do 9º ano de Geografia na BNCC (Brasil, 2018, p. 366): EF09GE05 — analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações de globalização e mundialização. Para facilitar a compreensão, o quadro a seguir sistematiza, de forma didática, os principais pontos da BNCC percebidos pelo autor que dialogam com a categoria região e com o ensino de Geografia.

Quadro 2 – Destaques da BNCC sobre a categoria região e o ensino de Geografia

EIXO	DESTAQUE DA BNCC	RELAÇÃO COM A CATEGORIA REGIÃO	REFERÊNCIA
Geografia como leitura do mundo	A BNCC apresenta a Geografia como área que ajuda o estudante a interpretar o mundo em transformação e a desenvolver o pensamento espacial.	A categoria região ganha sentido como parte da leitura da organização do espaço, das diferenças territoriais e das relações entre sociedade e natureza.	Brasil, 2018, P. 361.
Raciocínio geográfico	"O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios [...] para compreender aspectos fundamentais da realidade" (Brasil, 2018, p. 361).	A região pode ser trabalhada com base em princípios como localização, diferenciação, conexão, distribuição e ordem, favorecendo análises mais críticas do espaço.	Brasil, 2018, P. 361.
Conceitos estruturantes da Geografia	"Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea [...] território, lugar, região, natureza e paisagem" (Brasil, 2018, p. 363).	A BNCC reconhece a região como conceito geográfico fundamental, articulado a outros conceitos que organizam o ensino da disciplina.	Brasil, 2018, P. 363.
Superação da aprendizagem descritiva	"A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações" (Brasil, 2018, p. 363).	Esse destaque reforça que a região não deve ser ensinada apenas como divisão fixa, mas como conceito explicativo ligado a processos e relações.	Brasil, 2018, P. 363.
Conexões e escalas	"Em Conexões e escalas, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes	A categoria região é fortalecida quando o estudante relaciona o local ao regional, ao nacional e ao global, compreendendo processos multiescalares.	Brasil, 2018, P. 364.

	entre fatos nos níveis local e global" (Brasil, 2018, p. 364).		
Competência específica de Geografia	"Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço [...]" (Brasil, 2018, p. 366).	O ensino de região deve contribuir para a formação crítica do estudante, articulando leitura espacial, interpretação e análise da produção do espaço.	Brasil, 2018, P. 366.
Formação territorial brasileira	"Ressalta-se que o conceito de região faz parte das situações geográficas que necessitam ser desenvolvidas para o entendimento da formação territorial brasileira" (Brasil, 2018, p. 382).	Esse é um dos trechos mais diretos da BNCC sobre a categoria região, mostrando sua importância para compreender a formação do território brasileiro.	Brasil, 2018, P. 382.
Diálogo entre realidades locais e escalas mais amplas	"Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais [...] como também com os cenários nacional e internacional" (Brasil, 2018, p. 481).	O ensino de região deve partir do espaço vivido e dialogar com escalas mais amplas, favorecendo a formação cidadã e a compreensão crítica do mundo.	Brasil, 2018, P. 481.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

A análise realizada da BNCC demonstra que a categoria região não aparece apenas como conteúdo isolado, mas que se articula ao raciocínio geográfico, aos conceitos estruturantes do componente curricular, à formação territorial brasileira e à relação entre diferentes escalas de análise.

Com relação ao ensino de Geografia, a BNCC visa sempre reforçar pontos que auxiliem o aluno a entender o mundo, o seu lugar e o que está presente ao seu redor no decorrer do seu cotidiano. Desse modo, a BNCC reforça esses pontos, em especial por meio de conceitos como o conceito de espaço, amplamente trabalhado na Geografia, o conceito de espaço geográfico. Como a própria BNCC (Brasil, 2018, p. 363) destaca, o conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo, e ambos precisam ser pensados articuladamente, como um processo. Destaca-se também o fato de o saber geográfico se dedicar a estudar sua própria produção, como algo dinâmico e construído socialmente. É importante que os alunos dominem determinados conceitos para uma construção mais ampla do saber, como destaca a BNCC:

> Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. (Brasil, 2018, p. 363).

Com relação à paisagem, por ser mais perceptível por parte do aluno, Suertegaray (2005, p. 51) destaca que "para muitos, o limite da paisagem atrelava-se à possibilidade visual", sendo possível, portanto, uma abordagem mais ampla no cotidiano escolar.

Desse modo, a BNCC trabalha esses diversos conceitos da Geografia, evidentemente de forma diferente uns dos outros, porém mantendo a relação que os une nas categorias geográficas. Contudo, a BNCC destaca a importância de superar a aprendizagem meramente descritiva; apesar de ser um ponto desafiador, deve ser pensado nos benefícios que traz ao ensino do aluno. A BNCC destaca que:

> A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica. (Brasil, 2018, p. 363).

Considerando esse desafio, a BNCC segmenta o componente de Geografia em cinco unidades temáticas: 1ª — O sujeito e seu lugar no mundo; 2ª — Conexões e escalas; 3ª — Mundo do trabalho; 4ª — Formas de representação e pensamento espacial; e 5ª — Natureza, ambientes e qualidade de vida, unidades nas quais, segundo o documento, é feita uma "progressão das habilidades" desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. Para cada unidade temática, a BNCC detalha a forma como será abordada.

> Na unidade temática **O sujeito e seu lugar no mundo**, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial).
>
> **Em Conexões e escalas**, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo. Dessa maneira, desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças compreendem e estabelecem as interações entre sociedade e meio físico natural. No decorrer desse processo, os alunos devem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas.
>
> Em **Mundo do trabalho**, abordam-se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. São igualmente abordadas as características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os

> processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essa unidade temática ganha relevância: incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais.
>
> Por sua vez, na unidade temática **Formas de representação e pensamento espacial**, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando- -se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades.
>
> Na unidade **temática Natureza, ambientes e qualidade de vida**, busca-se a unidade da Geografia, articulando Geografia física e Geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural. (Brasil, 2018, p. 364-366).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relaciona o pensamento espacial ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, ao destacar a importância de o aluno compreender o lugar onde vive, as diferentes escalas de análise, bem como as conexões existentes entre os fenômenos naturais e sociais. Contudo, esse entendimento não se constrói apenas pela exposição dos conteúdos, mas também por meio de situações de aprendizagem em que o estudante possa observar, comparar, analisar, levantar hipóteses, tomar decisões e interpretar a organização do espaço geográfico.

Nesse quesito, as metodologias ativas se aproximam diretamente das orientações encontradas na BNCC, pois seu uso favorece amplamente uma maior participação do estudante no processo de construção do conhecimento. Como observam Moraes e Castellar (2018, p. 423), "as metodologias ativas amplamente difundidas têm se apresentado como eficazes, por serem estratégias que minimizam ou solucionam alguns dos problemas encontrados no espaço escolar". Para o ensino de Geografia, essa perspectiva é de grande relevância, uma vez que

atividades com jogos geográficos, além da análise de mapas, leitura de imagens, resolução de problemas e trabalhos colaborativos, podem mobilizar os princípios do raciocínio geográfico em situações mais próximas da realidade dos estudantes.

Assim, relacionar pensamento espacial com metodologias ativas não significa apenas tornar a aula mais dinâmica, mas sim criar condições para que o aluno exercite operações próprias da Geografia escolar, dentre as quais estão localizar, comparar, diferenciar áreas, estabelecer conexões, reconhecer distribuições espaciais e interpretar diferentes formas de organização territorial. Como afirmam Moraes e Castellar (2018, p. 424), "a reflexão é a chave para a aprendizagem ativa". Assim, o desenvolvimento do pensamento espacial pode ser fortalecido quando o docente organiza em sala práticas que articulem mapas, escalas, imagens, problemas socioespaciais e a participação dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais crítica e conectada ao espaço vivido pelo aluno. Nesse sentido, a BNCC destaca que:

> O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Quadro 1) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (Brasil, 2018, p. 361).

Quadro 3 – Descrição dos Princípios do Raciocínio Geográfico

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: Quadro 1 BNCC (Brasil, 2018, p. 361).

Esses são pontos vistos pela BNCC como "a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica", baseados no desenvolvimento pessoal dos alunos a partir do ensino de Geografia, seguindo os critérios estabelecidos pela BNCC para serem abordados nas escolas.

Dessa maneira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em relação ao ensino de Geografia, busca trabalhar pontos que permitam ao aluno fazer relações diretas com o lugar onde vive, seja esse lugar a rua onde reside, o bairro, a cidade, o estado, o país ou o continente, trabalhando, de certo modo, em diferentes níveis de escala. Com relação à formação geral básica e ao itinerário formativo, já no Ensino Médio, voltando-se para a realidade e as perspectivas futuras do aluno, a BNCC destaca que:

> Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional. Portanto, essas aprendizagens devem assegurar aos estudantes a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a cidadania exige, entendendo e questionando os argumentos que apoiam as diferentes posições. (Brasil, 2018, p. 481).

Voltada para os alunos do Ensino Médio, a BNCC busca abordar conhecimentos amplos da realidade vivida, bem como o que se passa no cenário mundial, preparando o estudante para o exercício da cidadania como um cidadão consciente.

Outro ponto abordado pela BNCC está relacionado ao mundo do trabalho, como já citado anteriormente. A BNCC busca o desenvolvimento da função social do aluno, buscando sua compreensão sobre as opções disponíveis, as atividades que as pessoas exercem e a contribuição e importância de cada uma dessas atividades para o desenvolvimento mundial. A partir disso, a BNCC busca uma abordagem que faça o aluno entender a importância desse desenvolvimento e, mais importante ainda, o fato de que esse desenvolvimento deve ocorrer de forma consciente, sustentável e diretamente relacionada à Geografia crítica. Como destaca a Competência Geral da Educação Básica de número 10 da BNCC (Brasil, 2018, p. 12), trata-se de "agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários".

Ainda nessa linha, a BNCC aborda o raciocínio geográfico, apresentado (Brasil, 2018, p. 361) como uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplicando princípios como analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. Esses princípios contribuem ativamente para a compreensão e o aprendizado do aluno sobre as formas de

representação do pensamento espacial, como os mapas e o globo terrestre, podendo o professor também trabalhar com imagens, com base na BNCC. Ou seja, a BNCC aborda diversos mecanismos para trabalhar a dimensão espacial e o raciocínio geográfico, detalhando alguns deles para a estimulação e o desenvolvimento do pensamento espacial por meio de situações de aprendizagem, como o uso das linguagens cartográficas, entre outros pontos que favorecem o engajamento e a aprendizagem do aluno.

Outros tópicos a serem trabalhados dentro da BNCC estão relacionados à natureza, aos ambientes e à qualidade de vida, abordando princípios geográficos como a analogia, a causalidade e a conexão. Nesse ponto, a BNCC busca desenvolver o aprendizado do aluno de maneira que ele entenda as ações humanas e as consequências dessas ações, em diferentes lugares, na relação entre o homem e a natureza/meio ambiente.

Desse modo, a BNCC reforça que o ensino de Geografia deve contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, do pensamento espacial e da compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza. No caso da categoria região, essa orientação exige práticas pedagógicas que ajudem o estudante a comparar espaços, reconhecer diferenças, estabelecer conexões e interpretar dinâmicas territoriais em múltiplas escalas. Por isso, a discussão sobre a BNCC se articula diretamente ao debate sobre jogos digitais e jogos geográficos, uma vez que esses recursos podem funcionar como estratégias didáticas para mobilizar conceitos, problemas e situações espaciais de forma mais participativa.

1.3 Jogos digitais e jogos geográficos

Embora aqui se destaque o fato de que os jogos digitais fazem parte das discussões atuais sobre as tecnologias educacionais, esta pesquisa concentra-se nos jogos geográficos articulados como metodologias ativas, ou seja, jogos didáticos voltados ao ensino da categoria região, os quais são elaborados para trabalhar conceitos, mapas, regionalizações, comparação de dados e também a tomada de decisão. Os jogos digitais também aparecem aqui por envolverem regras, desafios, pontuação e colaboração no processo de aprendizagem.

Os jogos digitais operam como sistemas interativos que utilizam regras, objetivos e mecanismos de feedback para orientar as decisões dos jogadores diante de diferentes desafios. Quando aplicados à educação, destacam-se abordagens como a aprendizagem baseada em jogos e os chamados "jogos sérios", cuja finalidade central ultrapassa o mero entretenimento para focar ativamente na instrução e na formação. Essa diferença pode ser expressa pela formulação de Breda, segundo a qual "a diferença principal entre os jogos recreativos e os jogos pedagógicos é que, enquanto os recreativos têm como finalidade o entretenimento, os

pedagógicos sempre estão relacionados a objetivos de aprendizagem e intencionalidades didáticas referentes ao tema que será estudado" (Breda, 2018, p. 56).

Essa perspectiva não enxerga o jogo como um simples passatempo, mas como uma linguagem estruturada capaz de organizar experiências voltadas a metas específicas. Nessa direção, Ito e Azevedo (2022, p. 6), falando sobre o JGE — Jogo Geográfico Escolar —, afirmam que "o JGE deve ser composto com o conhecimento geográfico, levar elementos geográficos em sua dinâmica, ser lúdico e precisa atender finalidades pedagógicas".

Essas ferramentas favorecem uma aprendizagem prática, fundamentada na tentativa e erro, na superação de desafios graduais e na construção de sentido durante a ação. Como destacam Moraes e Castellar (2018, p. 423), "a reflexão é a chave para a aprendizagem ativa".

O ambiente interativo permite que os estudantes se envolvam com diferentes papéis e resolvam problemas em cenários complexos. Contudo, a tecnologia, por si só, não ensina. Nesse sentido, "não há uma metodologia de ensino que, por si só, garanta o sucesso da aprendizagem" (Moraes; Castellar, 2018, p. 425). Para que o uso de jogos seja eficaz, é indispensável haver intenção pedagógica, planejamento cuidadoso e a mediação do professor, garantindo que as mecânicas da atividade estejam alinhadas aos conteúdos educacionais. Por isso, "cabe ao educador ser criador e moderador do processo didático-pedagógico, trabalhando e adequando as práticas às limitações dos estudantes, do lugar e de si mesmo" (Ito; Azevedo, 2022, p. 17). Moraes e Castellar sintetizam esse ponto nos seguintes termos:

> Isso significa que algumas características associadas às estratégias ativas de aprendizagem devem ser estruturadas, para que os alunos sejam mais que ouvintes passivos: eles devem envolver-se em atividades (leitura, discussão, escrita etc.); a ênfase menor deve estar na informação a ser adquirida, e a maior no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, ou seja, é preciso instigar o aluno a pesquisar, fazer analogias, comparar. Além disso, as atividades devem estimular as atitudes e valores; a motivação dos alunos deve aumentar (especialmente nos adultos); os alunos devem receber retornos do professor, e serem capazes de realizar análises, sínteses, avaliações, etc. (Moraes e Castellar, 2018, p. 426).

No ensino de Geografia, essas mídias ganham especial relevância por lidarem diretamente com noções essenciais do raciocínio espacial, como território, paisagem, escala e a tomada de decisão sobre dinâmicas socioespaciais. No campo da Geografia, esses jogos já aparecem "abordando diversos temas do ensino de Geografia, tais como a alfabetização cartográfica, a localização do sujeito no espaço, solo e clima, dentre outros" (Ito; Azevedo, 2022, p. 2). Jogos de simulação e de interpretação de papéis, por exemplo, permitem que os alunos analisem variáveis e observem os impactos de suas escolhas em questões ligadas ao planejamento urbano e à Geografia Humana.

Nesse contexto, destacam-se os jogos geográficos, que são jogos, em sua maioria, baseados em localização. Eles unem o deslocamento físico pelo espaço ao raciocínio estratégico, frequentemente apoiados pelo uso de tecnologias móveis. Nesse formato, o ambiente urbano deixa de ser apenas um cenário e passa a integrar ativamente as regras e decisões da atividade. O espaço vivido se transforma em um laboratório para o desenvolvimento do pensamento espacial, estimulando habilidades de orientação, investigação do entorno e a conexão entre a vivência em campo e a representação cartográfica. Esse movimento é compatível com a observação de que o jogo Geoguessr "se constitui no sorteio aleatório de imagens da plataforma Google Street View que são oferecidas ao jogador e o desafiam a encontrar a localização exata daquela imagem no planisfério" (Ito; Azevedo, 2022, p. 4).

Apesar do grande potencial, é preciso adotar uma postura crítica. Como a eficácia dessas ferramentas varia bastante de acordo com o contexto, o engajamento em grupo e o suporte instrucional oferecido, não é possível fazer generalizações amplas sobre a aprendizagem. O sucesso do uso de jogos digitais na educação exige, portanto, propostas muito bem delineadas, com objetivos claros e instrumentos de avaliação que consigam analisar de forma coerente as habilidades que foram de fato mobilizadas durante a experiência. Essa exigência se aproxima da defesa de que o professor é o orientador desse processo: "[...] o educador tem papel fundamental de mediador durante a aplicação do jogo e cabe a ele direcionar a atividade" (Breda, 2013, p. 8).

Assim, os jogos digitais e os jogos geográficos devem ser compreendidos como recursos que dependem diretamente da intencionalidade pedagógica do professor. Quando articulados ao ensino da categoria região, eles podem favorecer a leitura espacial, a comparação entre áreas, a interpretação de problemas territoriais e a participação dos estudantes. No entanto, para que cumpram essa função, é necessário que o futuro professor seja formado para planejar, adaptar e mediar essas práticas, o que aproxima essa discussão da formação docente e da maneira como a categoria região pode ser trabalhada na prática pedagógica.

A CATEGORIA REGIÃO NA PRÁTICA E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Na formação inicial do professor de Geografia, a categoria região exige articulação entre domínio conceitual e mediação didática. O licenciando deve então compreender os fundamentos teóricos da categoria, mas também precisa aprender a transformar esse conhecimento em situações de ensino adequadas à Educação Básica, ou seja, conseguir alinhar

teoria e prática. Nesse processo, os jogos geográficos podem contribuir como recursos de experimentação, planejamento e reflexão sobre a prática docente.

Nesse contexto, a categoria região ocupa lugar importante, pois a partir dela é possível articular teoria, prática pedagógica e leitura crítica do espaço. Na formação inicial, esse conceito não deve ser compreendido apenas como uma divisão pronta do mapa, ou apenas um recorte do espaço, mas como uma construção analítica que ajuda diretamente na interpretação das desigualdades territoriais, das relações históricas, das dinâmicas econômicas, dos processos culturais e das questões socioambientais.

Nesse sentido, a formação docente precisa criar condições para que o licenciando compreenda a categoria região como conceito geográfico e, ao mesmo tempo, como conteúdo escolar, fazendo essa ponte entre Geografia acadêmica e Geografia escolar. Essa passagem exige mediação didática, pois o futuro professor precisa transformar discussões acadêmicas em propostas de ensino adequadas à Educação Básica. Essa preocupação se aproxima diretamente da compreensão de Ribeiro (2012, p. 158), ao tratar a região como "um problema de pesquisa, e não um espaço estabelecido a priori", e de Haesbaert (2010, p. 2), ao afirmar que a região deve ser vista em "um processo mutável de des-articulações, em rede".

No curso de Licenciatura em Geografia da UFAC, essa relação entre prática e formação docente aparece também no Estágio Supervisionado III, que prevê "desenvolvimento de atividades docentes na área de geografia: planejamento de aula, regência e avaliação das atividades de ensino em Geografia, no ensino médio e outras modalidades de ensino" (Universidade Federal do Acre, 2025, p. 6). Desse modo, o Ensino Médio é percebido como uma das etapas da prática formativa, mas não como o único foco da discussão, já que há outros estágios supervisionados que abrangem também o Ensino Fundamental II.

A partir dessa perspectiva, o trabalho com a categoria região exige que o licenciando desenvolva estratégias capazes de aproximar o conteúdo geográfico da realidade escolar, ou seja, de aproximar a realidade vivida pelo aluno da Educação Básica. "Cabe ao educador ser criador e moderador do processo didático-pedagógico, trabalhando e adequando as práticas às limitações dos estudantes, do lugar e de si mesmo" (Ito; Azevedo, 2022, p. 17). Nesse ponto, as metodologias ativas e os jogos geográficos podem contribuir para a construção de situações de aprendizagem mais participativas, desde que estejam vinculados a objetivos pedagógicos claros. Como observam Moraes e Castellar (2018, p. 423), "as metodologias ativas amplamente difundidas têm se apresentado como eficazes, por serem estratégias que minimizam ou solucionam alguns dos problemas encontrados no espaço escolar".

Contudo, o uso dessas metodologias não substitui o planejamento docente. Ao contrário, exige uma maior intencionalidade na seleção dos conteúdos, na organização das atividades e, principalmente, na mediação das aprendizagens. Como afirmam Moraes e Castellar (2018, p. 425), "não há uma metodologia de ensino que, por si só, garanta o sucesso da aprendizagem". Assim, os jogos geográficos, quando articulados ao ensino da categoria região, podem contribuir tanto para a formação dos licenciandos quanto para a construção de práticas pedagógicas que estejam mais próximas da realidade da Educação Básica.

Essa discussão sobre formação docente e mediação didática conduz à necessidade de observar também os materiais que participam diretamente da organização do ensino de Geografia. Entre esses materiais, o livro didático ocupa lugar de destaque, pois orienta conteúdos, atividades, imagens, mapas e formas de abordagem conceitual presentes no cotidiano escolar.

1.4 O livro didático como mediação no ensino de Geografia

O livro didático tradicionalmente ocupa um lugar importante na Educação Básica, sendo um dos principais e mais acessíveis recursos de mediação entre o currículo oficial, o conhecimento escolar e a realidade vivenciada pelos docentes em sala de aula. Contudo, ele não deve ser compreendido como um simples repositório neutro de informações; deve-se ponderar o fato de que se trata de uma produção cultural, curricular e também pedagógica, marcada por escolhas sobre quais conteúdos serão apresentados, quais linguagens serão mobilizadas e quais interpretações do espaço geográfico serão oferecidas aos estudantes. Vale destacar também o caráter mercadológico que acompanha a produção do livro didático.

Na Geografia, o impacto dessas escolhas fica muito evidente na forma como a categoria região é abordada. Quando o material adota uma visão puramente descritiva, a região acaba reduzida a um recorte fixo e engessado no mapa, isto é, a “um espaço estabelecido a priori” (Ribeiro, 2012, p. 158). Por outro lado, abordagens mais críticas e interpretativas a tratam como uma construção histórica, social e ambiental, o que permite aos estudantes conectar diferentes escalas e compreender dinâmicas complexas, como a globalização, as mudanças climáticas e as desigualdades territoriais, uma vez que “A região, assim, deve ser vista muito mais dentro de um processo mutável de des-articulações, em rede [...] do que nas formações zonais integradas e bem delimitadas com que tradicionalmente era trabalhada” (Haesbaert, 2010, p. 2).

Para mapear essas abordagens, a análise dos materiais didáticos exige um percurso metodológico rigoroso, que avança da leitura exploratória até o fichamento analítico e a

sistematização dos dados. Esse processo avalia não apenas a definição conceitual de região, mas também a diversidade dos exemplos escolhidos, as escalas mobilizadas e a qualidade das linguagens visuais e textuais empregadas. Mais do que checar conteúdos, essa leitura crítica investiga se as atividades propostas no livro estimulam a argumentação e a investigação ou se apenas exigem memorização. No contexto deste estudo, um critério decisivo foi observar se os materiais ofereciam brechas para dialogar com a realidade amazônica ou se exigiam um grande esforço de adaptação por parte do professor para fazer sentido localmente.

Essa avaliação do livro didático é importante porque permite compreender como os conteúdos são selecionados, organizados e apresentados aos estudantes. No caso da categoria região, essa análise ajuda a identificar se o material trabalha o conceito apenas como divisão espacial ou se possibilita discutir critérios de regionalização, escalas de análise, desigualdades territoriais e relações entre sociedade e natureza.

Dessa forma, o livro didático não deve ser entendido como um manual fechado, mas como um recurso de mediação pedagógica que precisa ser lido, selecionado, problematizado e articulado aos objetivos da aula. Essa compreensão reforça o papel do professor na organização do trabalho pedagógico em relação à Geografia escolar, pois, como afirma Copatti (2017, p. 174), “o professor assume a centralidade na condução do processo de construção do conhecimento em sala de aula”. Assim, a análise do livro didático contribui para compreender seus limites e potencialidades no ensino de Geografia, especialmente quando se busca aproximar os conteúdos da realidade vivida pelos estudantes.

Contudo, compreende-se que o livro didático atua amplamente como uma mediação de grande importância no ensino de Geografia, pois ele organiza conteúdos, seleciona linguagens, propõe atividades e até apresenta modos de interpretar o espaço geográfico. No entanto, a sua utilização exige leitura crítica e mediação por parte do docente, considerando que os conteúdos não aparecem de forma neutra, mas são organizados a partir de escolhas curriculares, pedagógicas, editoriais e sociais. A partir dessa compreensão, vê-se necessário observar de maneira mais específica como a temática regional é apresentada nos livros didáticos de Geografia, considerando as concepções de região mobilizadas, as escalas privilegiadas, os exemplos utilizados e até os sentidos produzidos sobre o território brasileiro, a Amazônia, o Acre e o mundo.

1.5 A temática regional nos livros didáticos de Geografia

A análise da temática regional nos livros didáticos é muito importante pelo fato de que esses materiais auxiliam no processo de construção das representações sobre o território,

as regiões e também os sujeitos sociais. Ao selecionar conteúdos, imagens, mapas e atividades, o livro didático também define formas de interpretar o Brasil, a Amazônia, o Acre e outras regionalizações.

A temática regional nos livros didáticos de Geografia é uma área de grande interesse para a Geografia, pois consegue demonstrar a forma como o espaço está sendo representado e qual interpretação dele está sendo disponibilizada para a educação básica. Cavallini (2025, p. 9) destaca que "nesse sentido, no campo de pesquisa do Ensino de Geografia é importante o desenvolvimento de investigações que busquem compreender as intersecções existentes entre os Livros Didáticos e a constituição das disciplinas escolares". Outro ponto fundamental também é saber como essas representações presentes nesses livros didáticos favorecem a formação dos alunos. Como destacado por Azambuja (2014, p. 1), o livro didático é referência para priorizar e analisar a trajetória de mudanças e permanências nas práticas de ensino. Cavallini detalha que as primeiras obras foram escritas no início do século XX, e que:

> Os principais autores de materiais didáticos desse período foram Delgado de Carvalho (1925), Aroldo de Azevedo (1944) e Manuel Correia de Andrade (1954), conforme aponta Pacheco (2015). Dentre estes, Delgado de Carvalho talvez seja um dos principais pensadores acerca da construção de Livros Didáticos nesta época, considerando que suas obras se caracterizavam como um modelo oficial para o sistema educacional brasileiro (Mello, 2014). (Cavallini, 2025, p.8).

Nesse contexto, a obra de Vesentini (1984) representou um marco ao introduzir a Geografia crítica nos livros escolares. Seu livro "Brasil: Sociedade e Espaço" é considerado "o primeiro livro didático a adotar a abordagem da Geografia crítica escolar", embora tal modelo ainda seja exceção.

Outro autor muito importante na área do ensino de Geografia é José William Vesentini. Vesentini foi de grande relevância ao trazer para os livros didáticos nas escolas a Geografia crítica; o livro intitulado Brasil: Sociedade e Espaço pode ser reconhecido como um dos precursores dos livros didáticos na adoção da abordagem crítica da Geografia escolar.

Wilson dos Santos (1984 apud Azambuja, 2014, p. 16) destaca que Aroldo de Azevedo editou 30 livros didáticos, sendo 23 para o curso ginasial, cinco para o curso colegial, um para o curso primário e um para o programa de admissão ao ginásio. De acordo com Azambuja (2014), Azevedo, por meio da Companhia Editora Nacional, localizada na cidade de São Paulo, vendeu mais de 12 milhões de cópias de livros, tornando-se um dos autores mais influentes na consolidação da Geografia escolar brasileira.

A realização de pesquisas a partir dos livros didáticos não é algo tão expressivo se comparada a outras áreas do ensino de Geografia, como a prática pedagógica ou até mesmo a educação ambiental; porém, é algo muito importante quando se pensa que se trata de um material, de certa forma, formador de ideias, como destaca Lajolo (1996, p. 8 apud Copatti, 2017, p. 84), apesar de ser considerado um importante instrumento auxiliar na aprendizagem escolar. Considerando-se, assim, que os livros didáticos estão presentes diretamente no dia a dia dos alunos, pois fazem parte do cotidiano escolar. Esses livros, assim como qualquer outro material de suporte ao ensino e à aprendizagem do aluno, são elaborados com o objetivo de serem usados nas escolas com fins exclusivamente didáticos, e neles são inseridos conteúdos educacionais considerados relevantes em determinado período, sendo atualizados ao longo do tempo. Como destaca Copatti:

> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) constitui importante meio de subsidiar materiais didáticos a uma significativa parcela de instituições de educação básica do país, proporcionando, no contexto atual, livros didáticos de melhor qualidade para utilização pelos alunos e seus professores. (Copatti, 2017, p.74).

Ou seja, os livros didáticos são instrumentos pedagógicos que também transmitem sistemas de valores, ideologias e até culturas. Além disso, é necessário considerar seu caráter mercadológico: Vesentini (2008, p. 24) observa que "o livro didático é uma mercadoria, produzida em série de milhares e até milhões, sem levar em conta as diversidades sociais ou regionais e visando fundamentalmente o lucro dos editores". Desse modo, o livro didático não pode ser compreendido apenas como um recurso neutro de apoio ao ensino, pois também envolve produção editorial, circulação em larga escala, interesses econômicos e escolhas sobre quais conhecimentos serão legitimados no espaço escolar. Outro ponto de grande relevância a ser acompanhado nos livros didáticos em relação à temática regional encontra-se na distinção entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, pois a Geografia acadêmica, de certo modo, está voltada à busca por reconhecimento e à produção de conhecimento científico, enquanto a Geografia escolar se dedica mais à formação dos alunos. Girotto salienta que:

> No campo do ensino e da formação de professores, este processo tem possibilitado a reconstrução da história da Geografia enquanto disciplina escolar não apenas tributária da Geografia acadêmica, mas como possuidora de história própria, com elementos de continuidade e descontinuidade em relação à Geografia acadêmica. (Girotto, 2016, p. 13).

Ou seja, o foco está no estudante que, de modo geral, se tornará cidadão, ficando apto a contribuir ativamente na sociedade, embora isso não o transforme em especialista.

Nos textos presentes nos livros didáticos de Geografia, percebe-se a indicação direta aos alunos sobre o que se considera mais importante aprender, podendo essas indicações ser observadas nas chamadas seções de aprofundamento, bem como em alguns pontos destacados como “saiba mais”. Desse modo, o conhecimento escolar pode ser entendido como uma produção cultural específica que, muitas vezes, dialoga diretamente com a Geografia acadêmica, não devendo, assim, ser tratado apenas como uma mera reprodução.

Mesmo tendo sido destacada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seção anterior, não seria possível deixar de citá-la novamente aqui, pois, em seu contexto, a distribuição de conteúdos de Geografia aparenta ser um desafio. Ao considerar, por exemplo, o tratamento dado ao componente curricular Geografia pela BNCC no ensino médio, nota-se que este não é necessariamente previsto como obrigatório. Nessa perspectiva, constata-se um perigo para a formação do estudante, considerando a imensa contribuição desse componente curricular para a leitura e a interpretação do espaço. No contexto do ensino fundamental, não se observam, dentro da BNCC, mudanças significativas; ou seja, a quantidade de aulas de Geografia não se modificou substancialmente, porém observam-se mudanças na distribuição dos conteúdos, ou objetos de aprendizagem. Porém, o mais importante, de modo geral, está na construção de um currículo que dê ênfase à localidade em que vive o aluno, pois, desse modo, ele tem a possibilidade de compreender o mundo a partir de sua realidade imediata.

Outro ponto de pesquisa em relação aos livros didáticos de Geografia está na questão do reflexo e da construção do imaginário regional gerado por eles, considerando que as pesquisas sobre livros didáticos apontam diversas questões diretamente ligadas à dimensão regional, como é o caso das ideologias e dos valores. Isso porque os livros didáticos difundem ideologias que podem ser variadas, podendo inclusive incluir questões relacionadas a preconceitos. Com isso, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem garantido amplo esforço, sendo eficaz na redução da disseminação de questões como o racismo, o sexismo e outros diversos tipos de preconceito que poderiam estar presentes nos livros didáticos. Viana destaca que o:

> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado pelo Decreto Lei nº 91.542 de 1985 como uma expressão pela busca de rompimento com as políticas públicas para livro didático oriundas da ditadura militar. O PNLD busca atender a responsabilidade 18 do Estado em fornecer um ensino público de qualidade que atendesse as demandas educacionais e sociais dos alunos, tendo como finalidade a distribuição de livros didáticos, gratuitamente, nas escolas públicas das redes municipal e estadual, nas séries de ensino fundamental e ensino médio. (Viana, 2023, P.17-18).

Outro ponto a ser considerado é que os livros didáticos de Geografia também participam da construção de imaginários territoriais e regionais. Ao selecionar determinados materiais, sejam eles mapas, imagens, exemplos, conceitos e narrativas, esses materiais podem reforçar ou problematizar visões sobre o território brasileiro, sobre a Amazônia e também sobre diferentes regiões do país. Por isso, a análise precisa considerar não somente os conteúdos apresentados, mas também os sentidos que esses conteúdos produzem sobre os lugares e os sujeitos que neles vivem.

Os livros didáticos conseguem desempenhar um papel poderoso na construção do imaginário popular brasileiro e na formação política da sociedade nacional. Assim, os autores Olavo Bilac e Manuel Bonfim, com o livro intitulado "Através do Brasil", voltado ao público infanto-juvenil (na atualidade, seria um livro voltado ao atual ensino fundamental), produziram um material de apoio ao ensino que complementa o livro didático, mas não o substitui. Trata-se de um livro paradidático, que traz linguagem mais acessível, leitura mais fluida, imagens, narrativas, exemplos e situações próximas da realidade dos alunos. Com isso, conseguiram implementar no imaginário a ideia de nação, representando o espaço como palco das aventuras e das ações realizadas pelos personagens do livro, que se deslocavam pelo território nacional.

O livro aborda alguns fatores que eram considerados sinônimo de progresso e desenvolvimento, como a ideia de natureza civilizada, além de tratar de questões mais emblemáticas, como o fato de a Amazônia ser abordada como um "inferno verde", considerada um grande vazio demográfico, desconsiderando, assim, as complexidades de toda a Amazônia e de sua população.

Essa construção da nação não fica restrita à obra de Bilac e Bonfim, aparecendo também em outros livros de Geografia do Brasil publicados ao longo do século XX. Azambuja, ao analisar a obra "Geografia do Brasil: terceira série ginasial", de Azevedo, publicada em 1950, mostra que esse material reforçava uma visão extremamente marcada por hierarquias sociais, raciais e também culturais:

> Também a população indígena é considerada "de fora", na medida em que influenciou na formação cultural brasileira. O branco europeu seria, então, o "dono da casa".Essa ideia é passada à medida que o texto explicita o entendimento de que a maior parte da população indígena vive completamente isolada da civilização. "Apenas 200 mil índios se encontram em contato com os civilizados, através do Serviço de Proteção aos Índios e das numerosas missões religiosas" (Azevedo, 1950, p. 109-110, *apud* Azambuja, 2014 p.18).

Por outro lado, o livro também apresenta o solo do Nordeste sob uma perspectiva que pode ser considerada limitada, pois associa a região a dificuldades naturais e reforça uma

leitura simplificada de seus problemas. Nesse sentido, entende-se que isso poderia naturalizar desigualdades regionais, deixando em segundo plano os processos históricos, sociais, econômicos e políticos que também explicam a realidade nordestina.

Outro destaque a ser observado em relação à temática regional nos livros didáticos de Geografia está na abordagem de conteúdos específicos. Aqui, pode-se destacar a maneira como são tratados temas como o clima, o relevo, os solos e também as fronteiras, ou seja, como esses temas são apresentados nos livros didáticos de Geografia. Copatti (2017, p. 85) considera que "[...] livro didático e contribuir para que construa, junto a ele, uma relação de cuidado e curiosidade". Porém, citando Lajolo, destaca que:

> Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado. (Lajolo, 1996, p. 8. *Apud* Copatti, 2017, p.85).

Contudo, a importância de se estudar as fronteiras considerando o imaginário territorial não pode ser um ponto desacreditado. Azambuja destaca que:

> Sobre a formação territorial há destaque para o estudo das fronteiras. Três fatores são apontados como determinantes da nossa grandeza territorial: o bandeirismo, a expansão do gado e as missões religiosas. Seguem estudos específicos sobre as fronteiras setentrionais, orientais e meridionais. (Azambuja, 2014, p.19).

O PNLD é um dos programas de maior relevância entre as políticas públicas da área da educação, atuando diretamente na qualificação e na revisão dos livros, fazendo com que eles cheguem às mãos dos alunos e contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. Esse programa surgiu em 1985, mas ainda se aperfeiçoa até os dias atuais, estando em larga escala nas escolas brasileiras. Copatti ressalta que:

> O livro didático tem sido importante em sala de aula, muito embora existam outros recursos disponíveis ao professor para construir as propostas de ensino e aprendizagem. O uso de livros didáticos, cada vez mais frequente nas escolas, no trabalho em sala de aula, requer que este material seja pauta de pesquisas e, principalmente, de reflexões do professor que dele se utiliza. (Copatti, 2017, p. 85).

Ou seja, a maneira como os livros didáticos são trabalhados faz muita diferença no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No ensino de Geografia, ao se demonstrar que nenhuma região é uma ilha isolada, o material didático, devidamente selecionado, ajuda a

construir uma visão integrada do país, reforçando o sentimento de pertencimento sem apagar as especificidades locais no imaginário do aluno. É esse olhar sensível que consegue inserir o aluno no centro da pesquisa sobre o seu próprio território, sobre a sua realidade, fazendo com que a Geografia deixe de ser apenas um conteúdo a decorar.

As discussões apresentadas ao longo deste capítulo buscam mostrar que a categoria região é construída historicamente no pensamento geográfico e está constantemente sendo reelaborada no ensino de Geografia, e que a região assumiu diferentes sentidos, ora associada à diferenciação de áreas, ora à funcionalidade, ao planejamento, às desigualdades e às relações de poder. Tratando-se da Geografia escolar, a categoria em discussão ganha relevância por contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, para a leitura crítica do espaço e também para as articulações entre diferentes escalas.

CAPÍTULO 2 – REGIÃO E REGIONALIZAÇÃO NO ESTADO DO ACRE

A discussão sobre a categoria região e regionalização no estado do Acre relaciona-se diretamente ao objeto central desta pesquisa, pois os jogos geográficos analisados têm como foco a mediação didática da categoria região e da regionalização. Desse modo, compreender a formação histórico-geográfica do território que compõe o estado do Acre, suas diferentes regionalizações e suas representações curriculares e didáticas torna-se necessário para fundamentar práticas de ensino mais contextualizadas na Geografia escolar.

Nesse sentido, este capítulo não tem apenas a finalidade de apresentar informações sobre o Acre, mas também, de certa forma, demonstrar como a realidade regional acreana pode ser tomada como base para práticas de ensino mais contextualizadas. A análise das regionalizações, das redes de circulação, das dinâmicas socioambientais e das territorialidades indígenas, extrativistas e urbanas contribui para que o ensino da categoria região deixe de ser tratado como divisão abstrata do espaço, como mero recorte espacial ou apenas uma simples representação nos mapas, e passe, sim, a ser compreendido como leitura crítica da realidade vivida, sustentando a necessidade de formação docente e de estratégias metodológicas capazes de aproximar o conceito das experiências concretas dos estudantes acreanos.

A noção de região, na Geografia, não é um dado do território, mas um resultado de escolhas tanto analíticas quanto políticas; decorre, assim, um recorte do espaço para evidenciar coerências parciais — naturais, socioeconômicas, culturais — e para guiar a ação pública. Regionalizar, portanto, é um processo que envolve definir critérios, sejam eles funcionais, ambientais ou administrativos, a partir dos quais se constroem limites que tanto revelam quanto organizam práticas e fluxos. No estado do Acre, essa discussão ganha densidade porque a vida regional se estrutura, simultaneamente, por redes — como as estradas, os rios e as fronteiras internacionais — e por continuidades territoriais — como as vizinhanças e as bacias hidrográficas —, exigindo sempre um olhar multiescalar e relacional. Isso se afirma no trecho do IBGE sobre a Divisão Regional do Brasil, que trata especificamente das regiões geográficas:

> A região torna-se, por meio dessa opção, uma construção do conhecimento geográfico, delineada pela dinâmica dos processos de transformação ocorridos recentemente e operacionalizada a partir de elementos concretos (rede urbana, classificação hierárquica dos centros urbanos, detecção dos fluxos de gestão, entre outros), capazes de distinguir espaços regionais em escalas adequadas. (IBGE, 2017).

Essa compreensão é de grande importância, pois mostra que regionalizar não é apenas dividir o mapa. No ensino de Geografia, a regionalização deve ser trabalhada como

prática de leitura do espaço. Com relação ao estado do Acre, esse debate ganha relevância por existirem diferentes recortes regionais que convivem no mesmo território, como as regiões intermediárias e imediatas, as regiões de saúde, o Zoneamento Ecológico-Econômico e, historicamente, também os recortes político-administrativos.

Do ponto de vista demográfico e territorial, o Acre combina ampla extensão, baixa densidade demográfica e elevada concentração populacional em poucos polos urbanos. O estado reúne 22 municípios, distribuídos em 164.082,960 km², e, de acordo com o IBGE, é detentor de uma população estimada em 880.018 habitantes em 2022. Há uma distribuição desigual dessa população, apresentando-se uma forte centralidade em Rio Branco e uma centralidade secundária em Cruzeiro do Sul.

Essa distribuição ajuda a explicar por que certos serviços e fluxos se organizam em zonas de influência claramente definidas. Esses elementos básicos de extensão, população e hierarquia urbana formam a base sobre a qual diferentes critérios de regionalização atuam no território acreano. Essa distribuição considera alguns fatores, como destaca o IBGE:

> As Regiões Geográficas Imediatas têm na rede urbana o seu principal elemento de referência. Essas regiões são estruturadas a partir de centros urbanos próximos para a satisfação das necessidades imediatas das populações, tais como: compras de bens de consumo, busca de trabalho, procura por serviços de saúde e educação e prestação de serviços públicos, como postos de atendimento do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), do Ministério do Trabalho e de serviços judiciários, entre outros. (IBGE, 2017).

No plano estatístico-funcional, o IBGE atualizou em 2017 a divisão do país em Regiões Geográficas Intermediárias e Imediatas, substituindo antigas microrregiões e mesorregiões para capturar melhor a lógica contemporânea dos deslocamentos por bens e serviços. No Acre, o desenho é sintético e expressivo: duas Regiões Intermediárias (Rio Branco e Cruzeiro do Sul) e cinco Regiões Imediatas (Rio Branco, Brasiléia, Sena Madureira, Tarauacá e Cruzeiro do Sul). A racionalidade dessa malha é a rede urbana: centros que articulam saúde, educação, justiça, comércio e trabalho para seus entornos, configurando áreas de influência que não obedecem apenas à continuidade, mas sobretudo à acessibilidade e à intensidade dos fluxos.

Em paralelo, o governo estadual trabalha com um recorte operacional de regionais de desenvolvimento: Alto Acre, Baixo Acre, Purus, Tarauacá-Envira e Juruá, útil para o planejamento, a participação social e a descentralização de políticas. Esses recortes aparecem em instrumentos de gestão (p. ex., reuniões regionais e repartição territorial de benefícios ambientais) e dialogam com a historicidade da ocupação e com a logística real do estado. Em 2025, por exemplo, o Executivo explicitou, em decreto recente, a escuta e a negociação

realizadas nas cinco regionais para a repartição de benefícios de créditos de carbono, sinalizando a vigência prática desse desenho no cotidiano da política pública.

> O GOVERNADOR DO ESTADO DO ACRE, no uso da atribuição que lhe confere o art. 78, inciso IV, da Constituição do Estado do Acre, e tendo em vista a Lei nº 2.308, de 22 de outubro de 2010, CONSIDERANDO que o Fórum Participativo realizado nos dias 12 e 13 de junho de 2025, em Rio Branco, concluiu o processo de atualização da Estratégia de Repartição de Benefícios - ERB do Programa ISA Carbono do Sistema Estadual de Incentivos a Serviços Ambientais - SISA, após consultas públicas realizadas nas cinco regionais do Estado do Acre (Alto Acre, Juruá, Tarauacá-Envira, Purus e Baixo Acre), entre dezembro de 2024 e junho de 2025;. (ESTADO DO ACRE. 2025).

A infraestrutura e os meios de circulação moldam, de maneira decisiva, as regiões acreanas. A BR-364, que conecta Rio Branco ao Juruá, reconfigurou itinerários historicamente dependentes dos rios (Acre, Purus, Tarauacá, Juruá), encurtando tempos de viagem, redefinindo mercados e reescalonando a oferta de serviços intermediários. Ao mesmo tempo, a sazonalidade amazônica e os custos de manutenção tornam essa rodovia um fator de vulnerabilidade regional, pois sua plena trafegabilidade condiciona preços, abastecimento e acesso a direitos.

A paisagem regional do Acre é, ao mesmo tempo, rodoviária e ribeirinha, ou seja, a circulação fluvial continua relevante em áreas marcadas por maior distância, menor acessibilidade rodoviária e forte presença de comunidades ribeirinhas — ambivalência que explica por que certas proximidades funcionais não coincidem com as proximidades cartográficas existentes. Como destaca o Ministério dos Transportes, ao anunciar, em 08/08/2025, a liberação de recursos federais para a melhoria da BR-364, conforme a Figura 6:

Figura 6 - A infraestrutura e os meios de circulação no Acre



Fonte: Brasil, 2025.

A relevância da BR-364 para a integração territorial do Acre é evidenciada pelo próprio Ministério dos Transportes, que destaca:

> Com uma frota superior a 367 mil veículos e localização geográfica que impõe desafios logísticos, o Acre tem na BR-364 sua principal via de acesso. A rodovia liga o interior à capital, permite o escoamento da produção agroextrativista, facilita o transporte de insumos e assegura o acesso a serviços públicos essenciais, como saúde e educação. (Brasil, 2025).

A dimensão ambiental acrescenta outra camada à regionalização. O Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE) do Acre, hoje na Fase III, delimita zonas de uso e conservação a partir de atributos biofísicos, riscos e potencialidades produtivas, oferecendo um roteiro para compatibilizar atividades econômicas com a integridade dos ecossistemas. Essa leitura, ao cruzar sub-bacias, cobertura florestal, aptidão do solo e vulnerabilidades, reorienta prioridades regionais e fornece base técnica para políticas setoriais adaptadas às diferenças intraestaduais. Em síntese, há uma regionalização ambiental e econômica que conversa com as malhas funcionais-urbanas e com os recortes administrativos. Como destaca o art. 1º da Lei nº 1.904, de 5 de junho de 2007, que institui o Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre (ZEE):

> Art. 1º Fica instituído o Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre, sintetizado através do Mapa de Gestão Territorial constante do Anexo I desta lei, elaborado a partir dos eixos temáticos dos recursos naturais, sócio-econômico e cultural-político, sendo o instrumento estratégico de planejamento e gestão territorial, cujas diretrizes e critérios passam a nortear as políticas públicas estaduais voltadas ao desenvolvimento sócio-econômico-sustentável e à promoção do bem-estar da população. (Acre, 2007).

No nível das identidades e das práticas cotidianas, é possível reconhecer perfis regionais relativamente estáveis, ainda que dinâmicos. O Baixo Acre gira em torno de Rio Branco, metrópole estadual que concentra administração, serviços de alta complexidade e logística; o Alto Acre, contíguo às fronteiras com Bolívia e Peru, vive de intercâmbios transfronteiriços e mobilidades de curta distância; o Purus ainda mantém forte dependência fluvial e uma centralidade intermediária de Sena Madureira; Tarauacá-Envira combina o papel da BR-364 com cadeias florestais e agroextrativistas; e o Juruá se estrutura sob a liderança de Cruzeiro do Sul, ofertando serviços para o extremo oeste do estado e articulando conexões interestaduais com o Amazonas.

Tais perfis não são essências regionais, porém são composições historicamente produzidas por políticas, mercados, atores locais e infraestruturas presentes nas localidades. Como destacado por Rogério Haesbaert, na obra Região, Diversidade Territorial e Globalização, “a região não é apenas uma construção intelectual, ela também é efetivamente construída pela atividade humana” (Smith, 1988 apud Haesbaert, 1999, p. 32), em sua constante produção da diversidade territorial. Ou seja, considera a infraestrutura existente, a qual, de algum modo, foi produzida através das relações humanas com o meio local.

2.1 A formação histórico-geográfica do estado do Acre

A formação histórico-geográfica do Acre pode ser compreendida pela sobreposição de diferentes processos territoriais, pois, muito antes da incorporação ao Brasil, a região já era habitada por povos originários e já se encontrava marcada por territorialidades que ultrapassavam as atuais fronteiras nacionais, organizada, porém, pela lógica das bacias (Juruá, Tarauacá/Envira, Purus, Acre). Com os ciclos da borracha, intensificaram-se os fluxos migratórios para a região; a exploração dos seringais e o sistema de aviamento favoreceram esse processo. Posteriormente, a incorporação jurídica do Acre ao território brasileiro, a organização administrativa federal, a elevação à condição de estado, a abertura de rodovias, os conflitos fundiários, as Reservas Extrativistas e o Zoneamento Ecológico-Econômico passaram a redefinir os usos e os sentidos regionais do território acreano.

Entendida assim, a história do Acre não é uma sucessão de etapas, mas a sedimentação de territorialidades em disputa, envolvendo povos indígenas, seringalistas, colonizadores, extrativistas e agentes ambientais, cujas ações continuam a se encadear no presente. Essa leitura se aproxima diretamente da compreensão de Haesbaert (2004, p. 2), ao afirmar que "o território, imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, desdobra-se ao longo de um contínuo que vai da dominação político-econômica mais concreta e funcional à apropriação mais subjetiva e/ou cultural-simbólica".

No plano jurídico-político, dois atos são estruturantes. O Tratado de Ayacucho (1867) fixou a soberania boliviana sobre a área então conhecida como Acre, em termos que seriam revertidos com a intensificação da penetração brasileira e do extrativismo gomífero. Em seguida, a Revolução Acreana (1899-1903) precipitou a negociação que resultou no Tratado de Petrópolis (1903), descrito por Moura (2009, p. 1) como sendo "Tratado de permuta de territórios… pelo qual se estabeleceram os limites entre Brasil e Bolívia e a incorporação definitiva do Acre ao território nacional". Esse tratado incorporou definitivamente o território ao Brasil. O novo domínio foi organizado pelo Decreto n.º 5.188/1904, que criou três departamentos (Alto Acre, Alto Purus, Alto Juruá) e inaugurou uma administração federal de fronteira. Esses marcos atestam que a formação territorial do Acre é inseparável da geopolítica de limites, da economia gomífera e das redes fluviais e humanas que já conectavam a região aos mercados atlânticos.

Do ponto de vista demográfico e social, a virada do século XIX para o XX redesenhou a composição regional. O ciclo da borracha atraiu levas de migrantes, sobretudo do Nordeste, empurrados por secas severas. Nascimento (1998, p. 2) afirma que "migrar para a Amazônia nos anos de seca já se tornara constante na história nordestina, principalmente no Estado do Ceará". Havia também o fato das vantajosas promessas de ganhos na Amazônia, como destaca Allegretti:

> Os momentos de retração da economia da borracha não desarticularam inteiramente o sistema de aviamento; ao contrário, permitiram a emergência de uma outra forma de vida social: sem recursos para voltar à região de origem e já socializadas no novo ambiente, famílias foram se formando, novas gerações nascendo na floresta, e o sonho de voltar ao Nordeste foi ficando mais distante e inacessível. (Allegretti, 2008. P. 6).

Contudo, essa mobilidade alimentou a montagem do seringal como unidade de produção e controle, com patrões, regatões e casas aviadoras creditando mercadorias e capturando a produção de látex pelo sistema de aviamento, que combinava crédito, dependência e endividamento como formas de fixação do trabalho. Allegretti (2008, p. 6) destaca que "na

prática, o sistema de aviamento funcionava como uma relação semelhante à escravidão, na qual o seringueiro era obrigado a vender e comprar no barracão do seringalista e ficava preso, quando endividado, ao patrão que lhe fornecia as mercadorias.”.

A floresta produtiva emergiu, assim, como espaço de circulação regulado por rios, barracões e postos de cobrança, com cidades-porto desempenhando funções de intermediação.

A inclusão nacional não aboliu a situação de fronteira. Pelo contrário, a região do Acre continuou a ser área federal de administração direta até meados do século XX, ajudando a justificar a predominância de decisões externas (Rio de Janeiro/Brasília) sobre obras, crédito e polícia.

> As terras que hoje constituem o Acre começaram a ser delineadas ainda no período colonial. Em 1750, o Tratado de Madri entre Portugal e Espanha estabeleceu os primeiros limites nas Américas do Sul, embora a região permanecesse pouco explorada até o século XIX. Com o fim da Guerra do Paraguai e a assinatura do Tratado de Ayacucho em 1867, Brasil e Bolívia estabeleceram que as terras ao sul do paralelo 1020 pertenciam à Bolívia. O território do atual Acre ficou, portanto, sob jurisdição boliviana. (Congresso em Foco, 2025).

A Segunda Guerra reativou a economia gomífera (os tão celebrados Soldados da Borracha), com recrutamento em massa de mão de obra para a região amazônica, restituindo ao extrativismo a função de estratégia geopolítica e reforçando padrões de subordinação e precariedade.

> Durante a Segunda Guerra Mundial, em conseqüência do controle japonês sobre as fontes asiáticas de abastecimento, acordos firmados entre os EUA e o Brasil asseguraram preço e mercado à borracha, permitindo a reabertura dos seringais nativos por alguns anos e atraindo novamente migrantes nordestinos para a Amazônia. (Allegretti, 2008. P. 43).

Somente em 1962 a região do Acre foi elevada à categoria de estado, abrindo caminho para rearranjos institucionais, novas municipalizações e outro nível de representação política no pacto federativo. Congresso em Foco (2025) destaca que “após décadas de reivindicações locais, o Acre foi elevado à categoria de Estado brasileiro em 15 de junho de 1962, com a sanção da Lei nº 4.070 pelo presidente João Goulart”.

A partir dos anos 1960-1980, imprimiu-se a matriz infraestrutural-colonizadora. A abertura e posterior pavimentação da BR-364 reorientou os sentidos dos fluxos, previamente eminentemente fluviais: coube à rodovia realizar economias nos tempos de viagem, escoar insumos e comida, redesenhar redes urbanas (com Rio Branco em primeiro lugar e a centralidade secundária de Cruzeiro do Sul) e, ao mesmo tempo, desviar para áreas anteriormente protegidas pela fricção da distância a pecuária e a exploração madeireira.

> Atualmente, com a pavimentação do trecho da rodovia federal BR-364 em direção a capital Rio Branco, as relações e os fluxos por meio fluvial se enfraqueceram, fazendo cada vez mais emergir uma nova dinâmica socioeconômica, voltada para a integração ao circuito terrestre da rodovia. Contudo, o rio Juruá ainda permanece como um enclave geográfico importante na região (cada vez mais perdendo os fluxos de mercadorias e pessoas, agora feitas pela rodovia), na sua ligação interna entre os municípios polarizados por Cruzeiro do Sul. (Silva; Silva, 2020. P. 568).

A integração física, entretanto, veio acompanhada de um novo ciclo descontrolado de conflitos fundiários e desmatamento, desafiando o Estado a tornar compatíveis os assentamentos, o extrativismo e a conservação. Allegretti (2008, p. 40) destaca que "o exemplo mais relevante é o dos seringueiros, que formularam uma política específica de reforma agrária e proteção ambiental, as Reservas Extrativistas, depois de mais de dez anos de confrontos em torno da terra e dos recursos naturais". Nessa situação, emergiu o movimento dos empates (seringueiros) e a figura da liderança de Chico Mendes, inspirando o desenho das Reservas Extrativistas como inovação institucional.

A década de 1990 marca uma inflexão institucional decisiva: a criação das primeiras RESEX na Amazônia ocidental — Alto Juruá e Chico Mendes — formalizou o reconhecimento de modos de vida e de uso comum do território por populações tradicionais, oferecendo uma resposta territorializada aos conflitos. Isso ocorreu por meio da Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC):

> Art. 18. A Reserva Extrativista é uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, e tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade. (Brasil, 2000).

Nos anos 2000, o Acre investiu numa arquitetura de planejamento ecológico-econômico, com o ZEE como instrumento de leitura do território e de priorização de usos. Acre (2007, p. 1) institui o Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre (ZEE) e apresenta o Mapa de Gestão Territorial na escala de 1:250.000, elaborado a partir dos eixos temáticos dos recursos naturais, socioeconômico e cultural-político. Essa camada ambiental, somada à expansão do Sistema Estadual de Áreas Naturais Protegidas, buscou equilibrar cadeias produtivas florestais, colonização agrícola e reconhecimento de Terras Indígenas, compondo um mosaico institucional que atravessa bacias, municípios e fronteiras internacionais.

Uma matriz indígena, ainda que distante no tempo, permanece viva na base da territorialidade acreana. Povos como Huni Kuin, Ashaninka, Yawanawá, Jaminawa, entre

muitos outros, mantêm redes familiares e econômicas que frequentemente transbordam a linha da fronteira, evidenciando que o Acre pode ser considerado território-rede antes de ser apenas um polígono administrativo, como se pode ver no trecho a seguir, que trata da localização das ocupações Ashaninka:

> A área de ocupação dos Ashaninka estende-se por um vasto território, desde a região do Alto Juruá e da margem direita do rio Envira, em terras brasileiras, até as vertentes da cordilheira andina no Peru, ocupando parte das bacias dos rios Urubamba, Ene, Tambo, Alto Perene, Pachitea, Pichis, Alto Ucayali, e as regiões de Montaña e do Gran Pajonal. (Pimenta, 2005).

Ao mesmo tempo, os processos de demarcação e de educação intercultural consolidam uma Geografia política própria que reconfirma os fluxos de saúde, educação e comércio. Nesse campo, a formação histórico-geográfica é também uma formação etnopolítica, na qual o Estado reconhece (ou disputa) territorialidades já preexistentes. Alves e Fialho (2002, p. 20), no Simpósio 2 – Políticas Públicas em Educação Indígena no Brasil, destacam que "dessa forma, passou a ser assegurada aos povos indígenas a prerrogativa de uma educação escolar intercultural, bilíngue, específica e diferenciada".

Em síntese, o Acre pode ser pensado, com Milton Santos, como um território usado que integra objetos — como as estradas, os barracões, as cidades-porto e as unidades de conservação — e ações — como o aviamento do período áureo da borracha, os empates liderados por Chico Mendes, as demarcações de reservas, o manejo e também a pecuária — em um mesmo sistema.

> O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. (Santos, 1999, p. 8).

Com Berta Becker, pode ser pensado como uma fronteira de recursos permanentemente reelaborada pelo Estado e pelo capital. Becker (2005, p. 74) afirma que "a primeira hipótese é a constituição da Amazônia como fronteira do capital natural em nível global, em que se identificam dois projetos: o primeiro é um projeto internacional para a Amazônia, e o segundo é o da integração da Amazônia sul-americana, continental". Com Haesbaert, como campo de territorialidades múltiplas e sobrepostas: Haesbaert (2004, p. 78) afirma que, "na verdade, especialmente levando em conta as concepções de território e de

territórios múltiplos anteriormente discutidas, podemos afirmar que sempre vivemos uma multiterritorialidade".

A história que vai das alianças indígenas ao seringal, do seringal ao departamento federal, do departamento ao estado, e deste ao mosaico de Terras Indígenas, RESEX e Unidades de Conservação, é a história de uma região fronteiriça que passou a reescrever suas regras de uso e pertencimento. A chave explicativa, portanto, está menos na cronologia por si e muito mais nas formas de organizar o espaço, nas disputas por trabalho, natureza e direitos que ainda estruturam o Acre contemporâneo.

Dessa forma, a formação histórico-geográfica do estado do Acre evidencia que o território acreano não pode ser simplesmente compreendido por sua delimitação política atual, ressaltando que sua organização resulta da sobreposição de vários processos diretamente relacionados aos povos originários, extrativistas, fronteiriços, urbanos, ambientais e também institucionais, os quais, ao longo do tempo, produziram diferentes formas de uso, controle e pertencimento. Essa compreensão abre caminho para analisar as múltiplas regionalizações do estado, pois cada recorte regional expressa critérios, interesses e finalidades distintas de leitura e gestão do território.

2.2 As múltiplas regionalizações do estado do Acre

As regionalizações do Acre não possuem uma única finalidade. Vale aqui destacar que o processo de regionalização carrega também uma intencionalidade. Dito isto, algumas foram criadas para organizar a administração política do território. Outras servem à produção estatística, ao desenvolvimento regional ou à gestão ambiental. Isso justifica a necessidade de analisar essas regionalizações, considerando que elas permitem compreender que o mesmo território pode ser recortado de diferentes formas, conforme os critérios e objetivos adotados.

As múltiplas regionalizações do Acre podem ser entendidas como camadas sucessivas de ordenamento do território que respondem a projetos de Estado, dinâmicas populacionais e modos de integração econômica. As divisões político-administrativas de 1904, 1912, 1920, 1938, 1976, 1992 e 2008 marcam ciclos distintos de reorganização institucional: da instalação do Território e seus primeiros recortes, passando por reformas jurídicas e padronizações administrativas, até fases de municipalização e ajustes cartográficos mais recentes. Em cada etapa, redefiniram-se sedes, jurisdições e vínculos hierárquicos entre localidades, com impactos na gestão pública, na distribuição de recursos e na própria construção das centralidades urbanas ao longo das bacias do Juruá, Purus e Acre.

Paralelamente aos recortes político-administrativos, o IBGE introduziu a lógica das Regiões Geográficas Intermediárias e Imediatas, voltada a captar relações funcionais entre cidades e seus entornos. As intermediárias, ancoradas em polos de maior porte, e as imediatas, que agregam municípios segundo fluxos cotidianos de bens, serviços e pessoas, substituem a antiga malha de meso e microrregiões e enfatizam a rede urbana como chave interpretativa. No contexto acreano, essa abordagem evidencia a articulação entre capitais regionais e centros sub-regionais, condicionada por uma acessibilidade singular, combinando rodovias sazonais, eixos fluviais e ligações aéreas, e por fronteiras internacionais que modulam trocas transfronteiriças.

> A Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias 2017 apresenta um novo quadro regional vinculado aos processos sociais, políticos e econômicos sucedidos em território nacional desde a última versão da Divisão Regional do Brasil publicada na década de 1990. A revisão das unidades mesorregionais e microrregionais, que nesse estudo recebem respectivamente os nomes de Regiões Geográficas Intermediárias e Regiões Geográficas Imediatas, seguiu uma metodologia comum para todo o território nacional e integrou análises e expectativas de órgãos de planejamento estaduais por meio de uma parceria mediada pela Associação Nacional das Instituições de Planejamento, Pesquisa e Estatística (ANIPES). (Iquali, 2017).

A regionalização da saúde no Estado do Acre, por sua vez, organiza o território segundo redes de atenção e pactuações interfederativas do SUS, definindo regiões de saúde com referências para a média e a alta complexidade e rotas de regulação de pacientes.

> O Decreto nº 7508/2011 que regulamenta a Lei nº 8.080/1990, na Seção I dispõe das Regiões de Saúde instituídas pelo Estado, em articulação com os Municípios, respeitadas as diretrizes gerais pactuadas na Comissão Intergestores Tripartite – CIT, e define Região de Saúde como: o "espaço geográfico contínuo constituído por agrupamentos de Municípios limítrofes, delimitado a partir de identidades culturais, econômicas e sociais e de redes de comunicação e infraestrutura de transportes compartilhados, com a finalidade de integrar a organização, o planejamento e a execução de ações e serviços de saúde". (Acre, 2020).

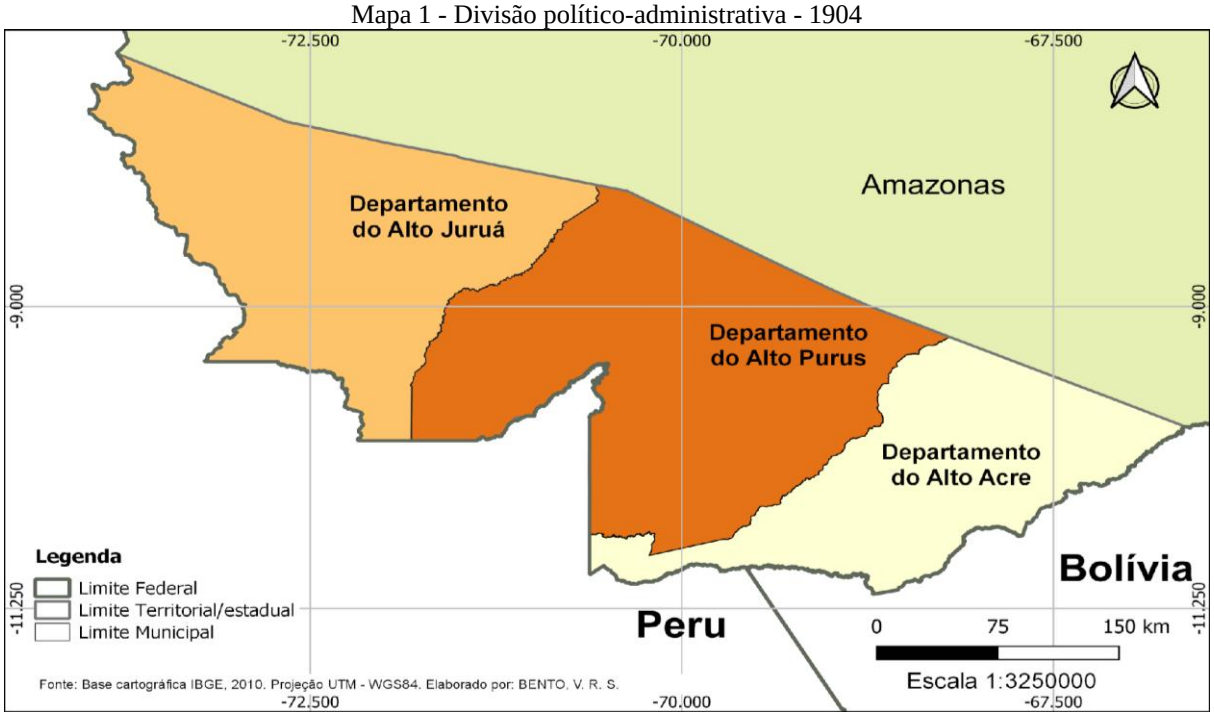
Esses recortes, orientados por critérios de acesso, escala e resolutividade, nem sempre coincidem com as divisões político-administrativas ou com as regiões estatísticas do IBGE, pois priorizam itinerários reais de cuidado e disponibilidade de serviços. Narvai et al. (2023, p. 3-4) afirmam que "a região [...] caracteriza-se pela baixa densidade demográfica, descontinuidade da urbanização, [e] concentração [...] nas capitais e polos regionais. Há, na maioria dos estados da região, um grau acentuado de isolamento geográfico [...] e da precariedade das redes de transporte e comunicação". Em uma Amazônia de baixa densidade demográfica, longas distâncias e populações tradicionais e indígenas, a sobreposição desses diferentes mapas — administrativo, estatístico e sanitário — é menos uma inconsistência e mais

uma complementaridade necessária para planejar políticas públicas, alocar recursos e reduzir desigualdades territoriais. Como se refere Paula à legislação do SUS, em específico ao Decreto nº 7.508, de 28 de junho de 2011:

> Art. 9º São Portas de Entrada às ações e aos serviços de saúde nas Redes de Atenção à Saúde os serviços:
> Parágrafo único: Mediante justificativa, poderão criar novas Portas de Entrada às ações e serviços de saúde, considerando as características da Região de Saúde.I - de Atenção Primária. II - de Atenção de Urgência e Emergência. III - de Atenção Psicossocial. IV - Especiais de Acesso Aberto.
> Art. 10. Os serviços hospitalares, ambulatoriais especializados, entre outros de maior complexidade e densidade tecnológica, serão referenciados pelas Portas de Entrada de que trata o art. 9º. (Paula, 2017, p. 5-6).

Em 1904, o Acre estava dividido em três grandes partes, chamadas de departamentos: Alto Juruá, Alto Purus e Alto Acre. O Alto Juruá ficava mais a oeste, encostando no Peru; o Alto Purus ocupava a parte central; e o Alto Acre ficava no canto sudeste, na divisa com a Bolívia. Essa era uma época logo depois do Tratado de Petrópolis, quando o Brasil tinha acabado de incorporar o Acre. A divisão era mais simples, sem muita subdivisão, o que fazia sentido, já que o território ainda estava começando a se organizar administrativamente. O Decreto nº 5.188, de 1904 (Brasil, 1904), destaca em seu art. 2º que "o território do Acre ficará dividido em três departamentos administrativos com as seguintes denominações: Alto Acre, Alto Purus e Alto Juruá", conforme o Mapa 1.

Mapa 1 - Divisão político-administrativa - 1904



Fonte: Elaborado por Bento. V. R. S

O mapa de 1912 já mostra que as coisas mudaram bastante em poucos anos. A antiga divisão de três departamentos deu lugar a quatro: Alto Juruá, Tarauacá, Alto Purus e Alto Acre. A grande novidade é o Departamento de Tarauacá, que surgiu no meio do caminho, ocupando uma parte que antes pertencia ao Alto Juruá e outra do Alto Purus. Essa mudança provavelmente veio para facilitar a administração, já que a região estava crescendo e precisava de mais controle, principalmente por conta da extração da borracha e do aumento da população. O Alto Acre permaneceu praticamente igual, enquanto o Alto Purus ficou menor, conforme mostra o Mapa 2.

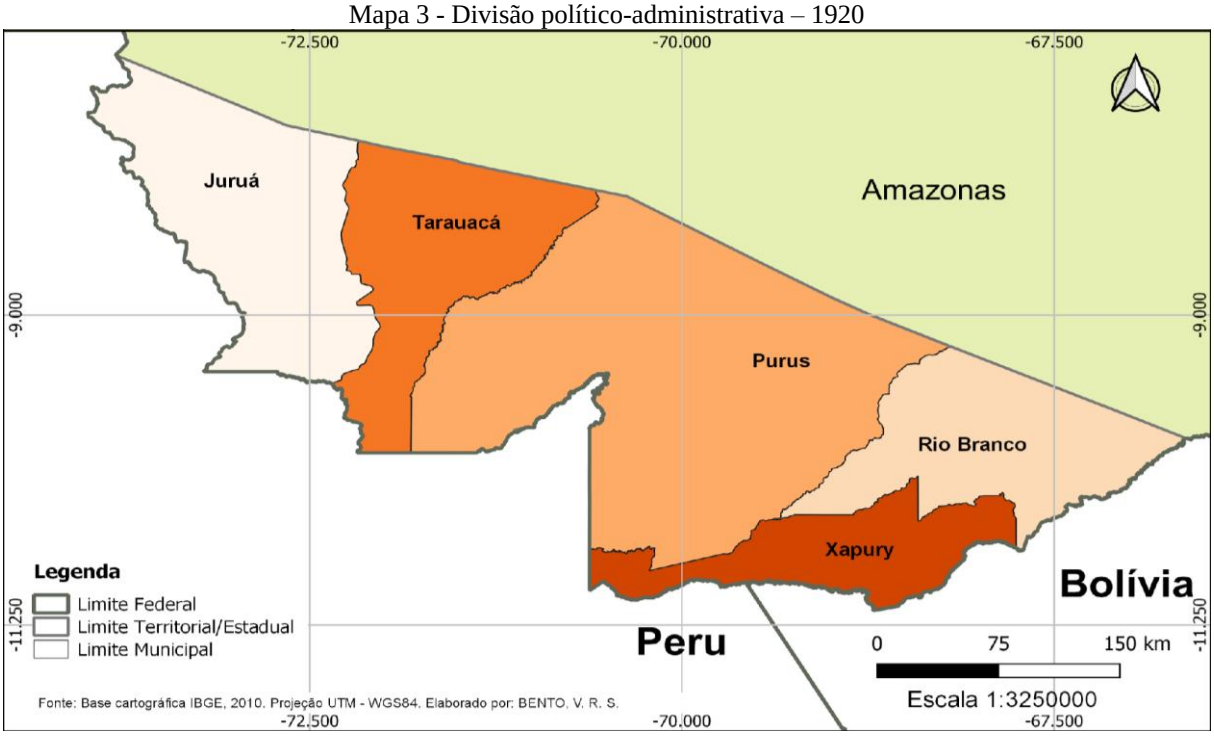
Mapa 2 - Divisão político-administrativa – 1912



Fonte: Elaborado por Bento. V. R. S

No mapa de 1920, a divisão do Acre já aparece bem diferente das décadas anteriores. Agora, o território está separado em cinco departamentos: Juruá, Tarauacá, Purus, Rio Branco e Xapuri. O Juruá continua ocupando o extremo oeste, enquanto Tarauacá permanece na região central-oeste. O Purus se estende pelo meio do Acre, mas já com limites bem definidos, e Rio Branco aparece como uma área própria, mais ao leste. A novidade é Xapuri, no canto sudeste, situado na fronteira com a Bolívia e o Peru. Essa configuração mostra que, aos poucos, o Acre estava se fragmentando em unidades menores, possivelmente para dar conta da expansão populacional e da intensificação das atividades econômicas, especialmente a borracha, como demonstra o Mapa 3.

Mapa 3 - Divisão político-administrativa – 1920



Fonte: Elaborado por Bento. V. R. S

Em 1938, a divisão política do Acre ganhou ainda mais detalhes. A quantidade de departamentos subiu para oito: Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó, Sena Madureira, Rio Branco, Brasiléia, Xapuri e, claro, as áreas vizinhas do Amazonas, Peru e Bolívia. É interessante notar que alguns departamentos surgiram de subdivisões de áreas maiores, como o caso de Cruzeiro do Sul, separado do antigo Juruá, e Brasiléia, desmembrada de parte de Xapuri. Também é possível notar que o Purus deixou de existir como nome de departamento, sendo substituído por Sena Madureira e Feijó. Essa nova configuração é sinal de um Acre mais organizado administrativamente, com mais centros de poder e gestão espalhados pelo território, o que ajudava a controlar melhor a região e atender às demandas das populações locais. O Decreto-Lei nº 968, de 1938 (Brasil, 1938), destaca em seu art. 2º que "o Território do Acre fica dividido em sete comarcas, sete termos, sete municípios e quatorze distritos, na forma dos anexos ns. 1 e 2", como descrito no Mapa 4.

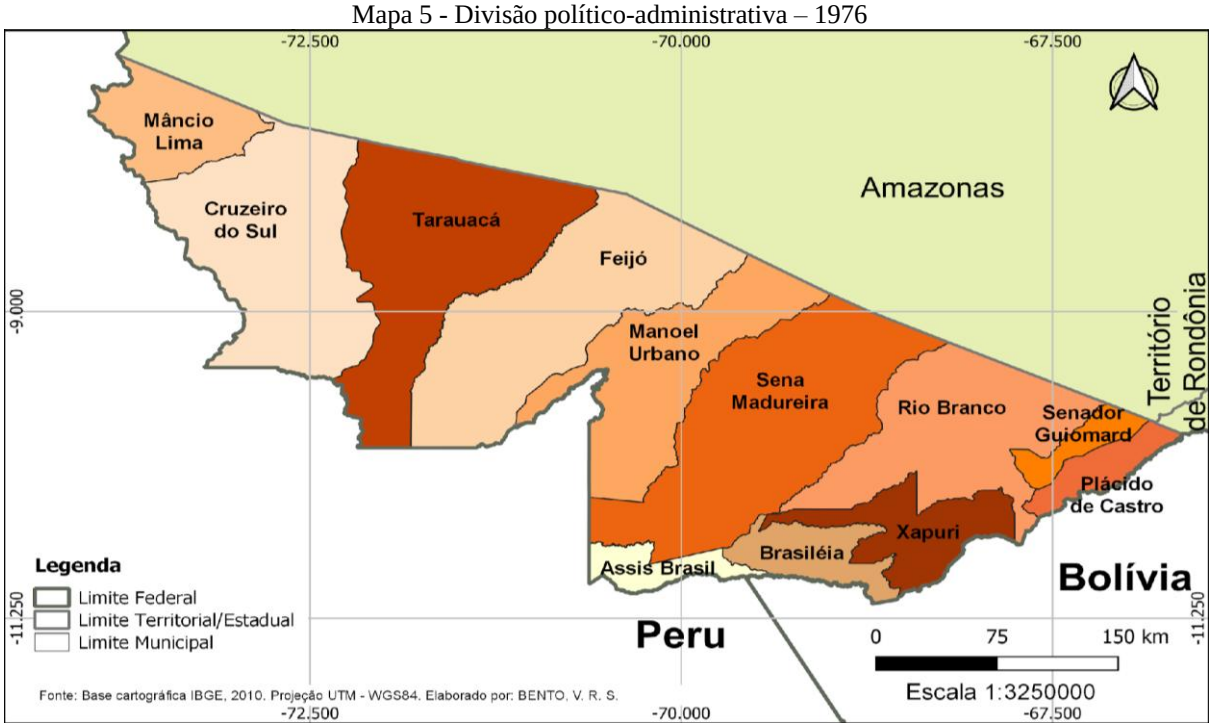
Mapa 4 - Divisão político-administrativa – 1938



Fonte: Elaborado por Bento. V. R. S.

Em 1976, o Acre já aparece bem mais fragmentado do que nas décadas anteriores. São 12 municípios: Mâncio Lima, Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó, Manoel Urbano, Sena Madureira, Rio Branco, Senador Guiomard, Plácido de Castro, Xapuri, Brasiléia e Assis Brasil. É visível como a divisão agora é municipal, e não mais em departamentos, o que indica que o Acre já estava consolidado como estado (desde 1962) e estruturado administrativamente. Essa configuração mostra um território que passou por um processo de descentralização, com mais unidades políticas para facilitar a gestão, melhorar a prestação de serviços e integrar as diferentes regiões, inclusive aquelas mais afastadas da capital, conforme o Mapa 5.

Mapa 5 - Divisão político-administrativa – 1976



Fonte: Elaborado por Bento. V. R. S.

Em 1992, a divisão do Acre já chega a um nível de detalhamento bem próximo do atual. O número de municípios aumentou bastante, chegando a 22. Entre as novidades, aparecem Rodrigues Alves, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Jordão, Santa Rosa do Purus, Capixaba, Epitaciolândia, Bujari e Porto Acre. É possível perceber que as áreas mais afastadas e antes agrupadas em municípios grandes foram desmembradas para formar novas cidades. Isso reflete tanto o crescimento populacional quanto políticas de interiorização e ocupação do território, levando mais presença do Estado para localidades remotas. É também um sinal de mudanças socioeconômicas, já que novas sedes municipais podem se tornar polos de desenvolvimento local, como mostra o Mapa 6.

Mapa 6 - Divisão político-administrativa – 1992



Fonte: Elaborado por Bento. V. R. S

Em 2008, o Acre já se encontra com a configuração municipal consolidada, com os mesmos 22 municípios que conhecemos hoje. A novidade do mapa é a indicação da Linha Cunha Gomes, representada por uma faixa vermelha no norte do estado. Trata-se de uma área de disputa territorial que levou à definição dos limites entre Acre e Amazonas, mostrando o território que foi incorporado ao Acre e o que foi cedido ao Amazonas. Todos os municípios estão bem definidos, com limites objetivos, evidenciando um estado politicamente estável que, no entanto, ainda passava por ajustes internos de fronteira, como demonstra o Mapa 7.

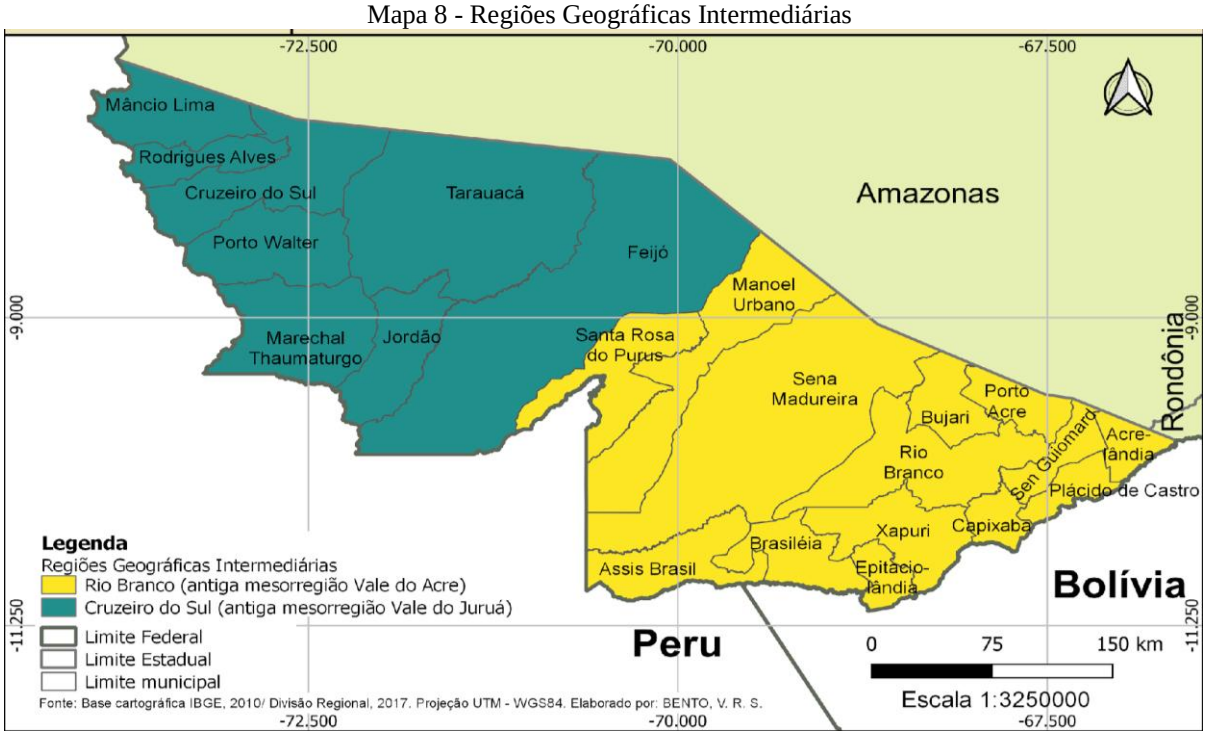
Mapa 7 - Divisão político-administrativa – 2008



Fonte: Elaborado por Bento. V. R. S

Já no Mapa 8, em vez de municípios, vemos a divisão do Acre em duas Regiões Geográficas Intermediárias, que substituem a antiga classificação de mesorregiões: a parte oeste, chamada de Rio Branco (antiga mesorregião Vale do Acre), e a parte leste, chamada de Cruzeiro do Sul (antiga mesorregião Vale do Juruá). Essa divisão não é política, mas sim geográfica e estatística, feita pelo IBGE para organizar dados e entender melhor as características econômicas, sociais e ambientais de cada região. Ela ajuda a visualizar que o Acre tem dois grandes polos: um mais ligado ao Juruá, no Oeste, e outro mais ligado ao Acre e à capital Rio Branco, no Leste.

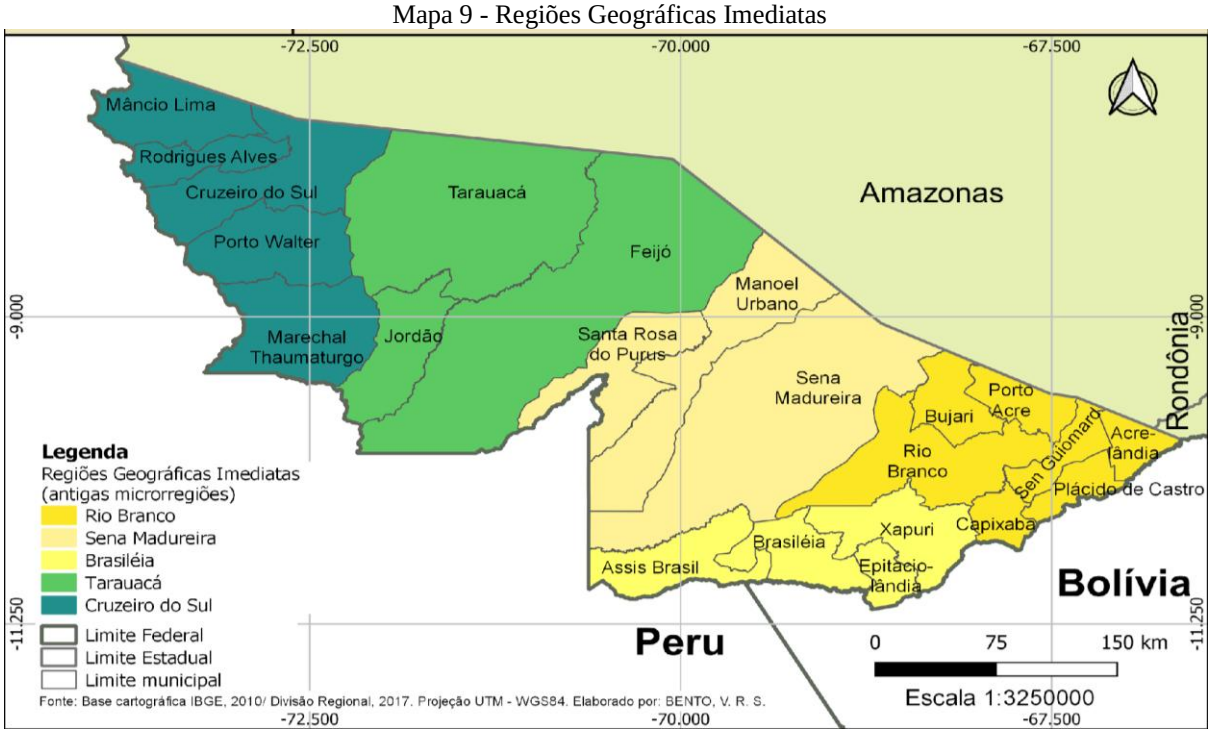
Mapa 8 - Regiões Geográficas Intermediárias



Fonte: Elaborado por Bento. V. R. S.

No Mapa 9, no entanto, o Acre já se mostra fracionado em Regiões Geográficas Imediatas, que substituem a antiga classificação em microrregiões. Trata-se de uma divisão do IBGE que tem a função de desvendar os relacionamentos diretos entre cidades e seus polos regionais. Podemos observar regiões como Rio Branco, Sena Madureira, Brasiléia, Tarauacá e Cruzeiro do Sul, cada uma agrupando municípios vizinhos com maior ligação econômica e social a esses centros. É uma forma de analisar o território considerando o fluxo de pessoas, bens e serviços, e não apenas os limites políticos.

Mapa 9 - Regiões Geográficas Imediatas

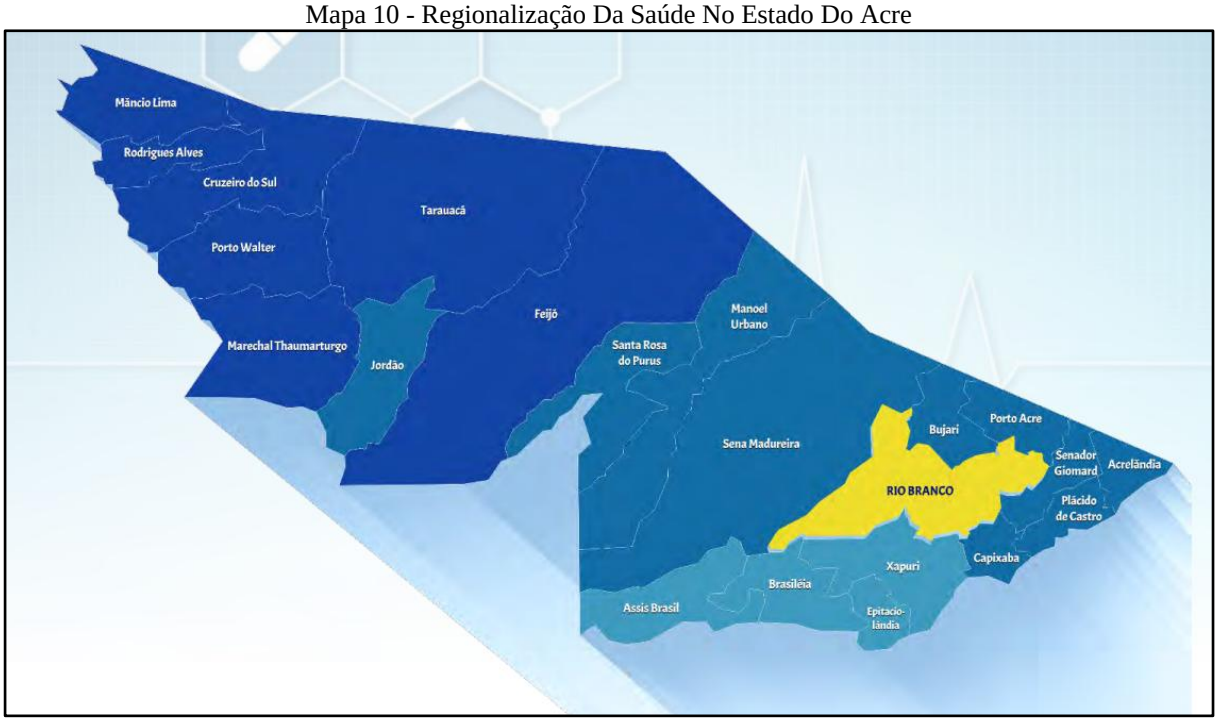


Fonte: Elaborado por Bento. V. R. S.

A sequência de mapas político-administrativos demonstra que a organização territorial do estado do Acre foi sendo modificada conforme interesses de gestão, ocupação, circulação e controle institucional. Isso demonstra que a regionalização não é neutra, muito menos definitiva, e que os processos de regionalização acompanham transformações históricas, econômicas e políticas, revelando diferentes formas de organizar o território ao longo do tempo.

Com relação aos mapas de número 8 e 9, referentes às regionalizações intermediárias e imediatas, vale destacar que essas regionalizações são relevantes para o ensino de Geografia, pois permitem trabalhar com os estudantes a ideia de rede urbana, centralidade, fluxos e influências regionais. No caso acreano, Rio Branco e Cruzeiro do Sul aparecem como centros estruturadores de relações econômicas, políticas e de serviços, o que ajuda a compreender a organização, de certo modo desigual, do território.

Mapa 10 - Regionalização Da Saúde No Estado Do Acre

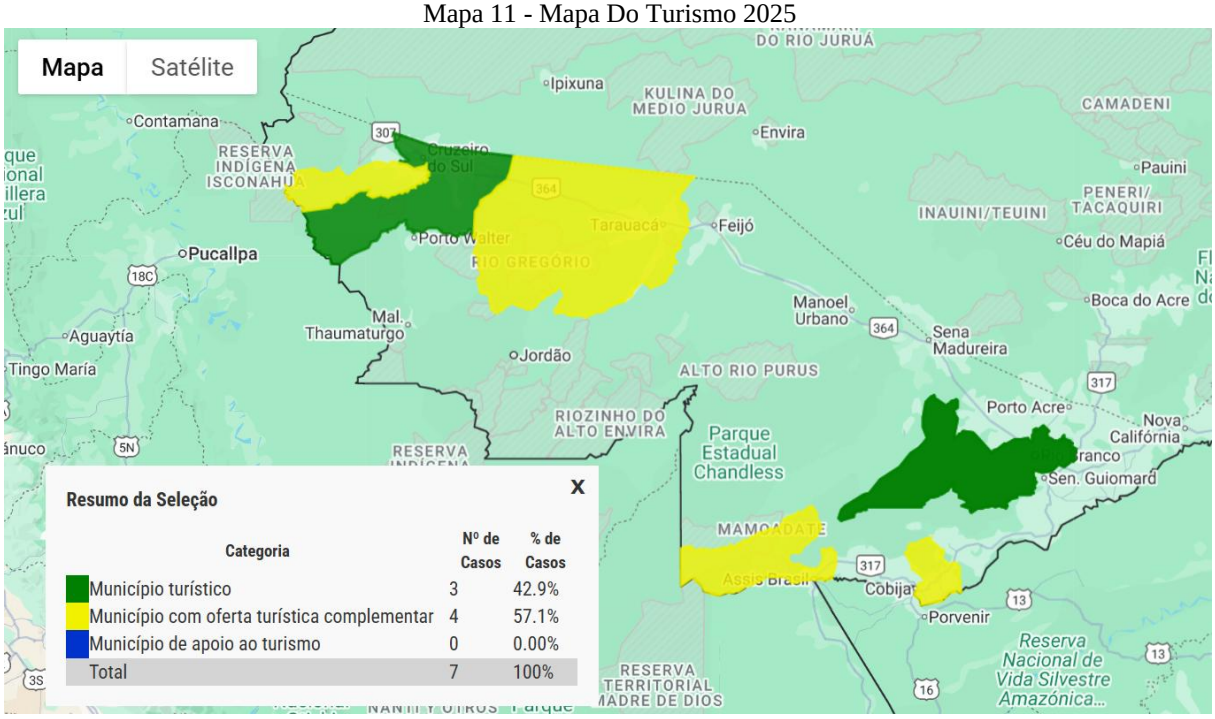


Fonte: Acre, 2020.

Este mapa mostra a divisão do Acre voltada para a área da saúde. Aqui, o estado é segmentado em regiões que organizam o atendimento e a gestão dos serviços de saúde, com foco na logística e no acesso da população. A capital Rio Branco aparece como um polo importante, atendendo não só sua própria área, mas também municípios vizinhos. Já as regiões mais distantes, como a do Juruá, têm polos próprios para reduzir a dependência da capital. Essa organização é essencial para garantir que cidades mais afastadas, como Mâncio Lima ou Marechal Thaumaturgo, tenham acesso a serviços de saúde de forma mais ágil e eficiente.

A regionalização da saúde acreana consegue demonstrar que os recortes regionais também são definidos por necessidades de atendimento à população. Nesse caso em específico, a região é construída a partir de critérios como acesso, distância, infraestrutura, disponibilidade de serviços e também fluxos de pacientes, mostrando que regionalizar também é planejar políticas públicas e enfrentar as desigualdades territoriais.

Mapa 11 - Mapa Do Turismo 2025



Fonte: Brasil (2025).

No mapa do turismo 2025 do estado do Acre, aparecem em destaque dois circuitos turísticos que, de certo modo, dialogam com a política nacional recente: de um lado, o eixo Juruá, tendo como polo a cidade de Cruzeiro do Sul — a segunda maior do estado — e como vizinhas complementares as cidades de Rodrigues Alves e Tarauacá, esta última também a terceira maior cidade em população do estado; de outro lado, o corredor de fronteira, com as cidades de Assis Brasil, Epitaciolândia e Xapuri, que se articulam diretamente com a capital Rio Branco.

A análise das diferentes regionalizações que ocorreram ao longo do tempo no estado do Acre demonstra que o território estadual é interpretado e organizado a partir de critérios variados, como administração política, rede urbana, saúde, turismo, fronteiras, circulação e planejamento ambiental. Esses diferentes recortes, de certa forma, não se anulam, mas sim revelam diferentes formas de compreender e intervir no espaço acreano. Por isso, quando se trata da categoria região no ensino de Geografia, vê-se necessário observar também como essa temática aparece no Currículo de Referência Único do Acre, considerando que o currículo orienta a passagem desse conhecimento regional para a prática escolar.

2.3 A categoria região no currículo único do estado do Acre

A análise do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) não poderia ficar de fora, pois é esse documento que orienta o ensino na rede estadual e articula a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) às especificidades locais, com destaque, aqui, para o componente curricular de Geografia. Embora a categoria região nem sempre apareça de forma direta e sistematizada, ela está presente em temas relacionados à formação territorial, à Amazônia, ao ambiente, à população, aos povos tradicionais, às redes de circulação, às fronteiras e às desigualdades socioespaciais.

O conceito de região deve estar amplamente presente no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de uma compreensão crítica do espaço por parte dos estudantes em relação ao lugar onde vivem. Em relação ao estado do Acre, essa categoria tem grande importância, principalmente devido à complexidade socioambiental e cultural que o marca. O CRUA, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, destaca a categoria região como ferramenta pedagógica, indo muito além de uma simples definição de território e relacionando-a às dimensões históricas, sociais, culturais e ambientais.

No contexto do Ensino Fundamental, o CRUA destaca que a região deve ser abordada como uma construção social dinâmica, relacionada às práticas e relações humanas e sociais. Ou seja, é fundamental superar a visão fragmentada e cartográfica do espaço para valorizar a diversidade cultural, histórica e ambiental presente nas regiões do Acre, reconhecendo os saberes locais e as múltiplas territorialidades (SEE-AC, 2023, p. 928).

Essa questão dá base para que os estudantes possam entender a região de maneira mais ampla, não apenas como uma simples área geográfica delimitada, mas como um espaço vivido, sentido por quem nele está e que se encontra em contínua transformação.

O currículo destaca o valor de dar visibilidade a essas especificidades, em especial pela presença expressiva de habitantes indígenas, ribeirinhos e seringueiros, que possuem padrões de relação com o território bastante diferentes e essenciais a qualquer compreensão regional. O documento aborda questões relacionadas ao respeito à diversidade cultural; assim, o currículo deve valorizar os conhecimentos ancestrais e contemporâneos dessas comunidades, promovendo o respeito à diversidade e contribuindo para a formação de uma identidade regional crítica e inclusiva (SEE-AC, 2023, p. 929).

Além disso, a categoria região no Ensino Fundamental é tratada de maneira interdisciplinar, articulando os conhecimentos de Geografia, História, Ciências Sociais, Língua Portuguesa e outras áreas para ampliar a visão dos alunos. Essa integração busca desenvolver a capacidade dos estudantes de relacionar as transformações espaciais com as dimensões sociais e culturais, favorecendo a construção de uma consciência crítica sobre os processos que moldam sua realidade.

O currículo ainda orienta que o ensino da região aborde problemas socioambientais atuais, como a sustentabilidade, a preservação da floresta amazônica e as consequências das atividades econômicas sobre o território. Como se pode observar em uma das habilidades destacadas no Currículo Único do Acre para o Ensino Médio:

> (EM13CHS302). Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais - suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. (SEE-AC, 2023, p. 344).

Nesse procedimento, busca-se incentivar a visão reflexiva e crítica sobre dinâmicas territoriais e suas consequências sociais, culturais e ambientais, colaborando para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a realidade em que estão inseridos. Nas propostas de atividades relacionadas à História, Geografia, Filosofia e Sociologia, destaca-se que o currículo busca estimular debates e pesquisas voltados à preservação do meio ambiente, favorecendo a discussão socioambiental regional, como se observa a seguir:

> Promoção de debates sobre a manutenção de reservas e sua utilização de forma sustentável. Produção e divulgação de documentários sobre práticas de produção de forma sustentável. Pesquisa sobre os saberes dos povos tradicionais e sua relação com os recursos naturais: organizar as informações e apresentar em painéis, feiras ou livretos. Roda Dialógica sobre as principais formas de degradação ambiental na região amazônica. (SEE-AC, 2023, p. 368).

A região deve ser compreendida como um espaço multidimensional, que reflete as relações de poder, as dinâmicas econômicas, as práticas culturais e as transformações ambientais que constituem o Estado do Acre e a Amazônia (SEE-AC, 2023). Nesse nível, o currículo destaca a necessidade de capacitar o estudante a analisar criticamente o espaço regional em suas várias escalas — do local ao global —, de modo a perceber a interdependência entre elas. Compreender as inter-relações entre diferentes escalas territoriais é condição para a formação de cidadãos conscientes e atuantes, capazes de planejar seu futuro em diálogo com os desafios e potencialidades da região (SEE-AC, 2023).

Este documento curricular destaca que o Ensino Médio deve oferecer ao jovem um repertório analítico para entender as características morfoclimáticas, socioeconômicas e culturais do Acre, assim como os processos históricos que influenciam sua organização territorial. Estudar a região é fundamental para que o estudante compreenda as especificidades

do Acre, incluindo suas riquezas naturais e os conflitos socioambientais, possibilitando a construção de projetos de vida alinhados com a realidade local.

Outra dimensão destacada no currículo é a flexibilidade do Novo Ensino Médio, que permite ao estudante aprofundar seus estudos regionais por meio dos itinerários formativos — técnicos, científicos ou humanísticos —, promovendo o protagonismo juvenil e a construção de conhecimento contextualizado. Esses itinerários devem oferecer possibilidades para que os jovens se apropriem do conhecimento regional, integrando saberes tradicionais, científicos e tecnológicos em suas trajetórias formativas.

O currículo também destaca que o estudo da região não pode ficar restrito a uma abordagem tecnicista, tampouco abstrata, devendo envolver o estudante na reflexão sobre problemas contemporâneos, como a conservação ambiental, a justiça social e a valorização cultural. A formação para a cidadania crítica passa necessariamente pelo entendimento da região como um espaço político, social e ambiental, no qual se dá a luta por direitos, recursos e reconhecimento.

A região é o palco das histórias, das culturas e das lutas dos povos que habitam o Acre, e seu estudo deve promover a conscientização e o respeito por essa diversidade e riqueza.

Vale destacar, porém, que o fato de a categoria região não aparecer com grande ênfase direta no Currículo Único do Acre relaciona-se, em parte, com uma tendência observada nos documentos norteadores da educação, como destaca Sales De Paula:

> Ao analisarmos os documentos norteadores da educação (PCNs, BNCC, Currículos de Formação Únicos do Acre) é possível notar a ausência da região de forma mais enfática como ocorrem com as demais categorias geográficas. Em todos os documentos, em especial nos PCN's, há uma preocupação em definir, e até mesmo traçar uma breve linha histórica para as categorias paisagem, lugar, espaço e território, mas o mesmo não acontece com a região. Na página 56 dos PCN+ (voltado para o Ensino Médio), por exemplo, há um quadro que aborda as categorias geográficas a serem trabalhadas ao longo dos 3 anos dessa etapa, com uma breve conceituação das mesmas e uma rápida explicação para o contexto escolar. (Sales De Paula, 2022, p. 34).

Evidenciada essa realidade, percebe-se que a abordagem da categoria região no Currículo Único do Acre ocorre de forma mais velada, sem receber a mesma ênfase direta que outras categorias, ainda que sua importância seja destacada em alguns momentos por meio de aproximações com essas demais categorias.

Mesmo que a categoria região deixe de aparecer de forma tão explícita e sistematizada quanto outras categorias geográficas, o CRUA oferece elementos importantes para sua abordagem no ensino de Geografia. Isso ocorre porque o documento orienta o trabalho

com a realidade local e com as especificidades socioambientais do Acre, com os saberes de diferentes grupos sociais e com a necessidade de relacionar os conteúdos escolares às experiências concretas dos estudantes. Nesse sentido, torna-se perceptível que o currículo não apresenta a região apenas como um conceito isolado, mas como uma possibilidade de leitura do espaço acreano a partir de suas dimensões históricas, culturais, ambientais, econômicas e territoriais.

Essa compreensão se aproxima do próprio papel atribuído ao currículo, uma vez que o documento afirma que "Esta proposta curricular constitui o instrumento pedagógico que deverá orientar, de forma clara e objetiva, os processos de ensino e aprendizagem" (SEE-AC, 2023, p. 4). Dessa forma, o CRUA não deve ser entendido apenas como uma lista de conteúdos e habilidades, mas como um documento que orienta as escolhas pedagógicas, as formas de abordagem e as possibilidades de contextualização do ensino. No caso da Geografia, essa orientação do CRUA se torna importante porque permite aproximar o estudo da região da realidade vivida pelos estudantes, especialmente ao não deixar de lado a diversidade territorial, social e cultural do Acre.

No Ensino Fundamental, a presença de uma parte diversificada voltada às especificidades do Estado do Acre permite compreender que o currículo busca articular a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) às condições locais de ensino, ou seja, à realidade dos estudantes. Desse modo, ainda que a categoria região não seja sempre nomeada de forma direta no CRUA, ela aparece articulada a temas como paisagem, território, lugar, natureza, ambiente, população, cultura, trabalho, circulação, fronteiras e desigualdades socioespaciais. Esses temas são fundamentais para o ensino dessa categoria, pois permitem que os estudantes compreendam que o espaço que compõe o Estado do Acre não é, de forma alguma, homogêneo.

Já no Ensino Médio, essa relação ganha maior densidade, principalmente quando o currículo propõe a análise dos impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas, considerando diferentes escalas de análise e sem deixar de lado os modos de vida das populações locais. Esse ponto é importante, sobretudo, por aproximar o ensino de região dos problemas que atravessam o Acre, sem deixar de fora a Amazônia — problemas como o avanço de atividades agropecuárias, a exploração de recursos naturais, os conflitos socioambientais, a presença de povos originários e comunidades tradicionais, além das práticas agroextrativistas presentes na região. Desse modo, o CRUA abre espaço para que a região seja trabalhada como construção histórica e social.

Essa leitura dialoga diretamente com o objeto desta pesquisa, pois demonstra que o ensino da categoria região e da regionalização do Brasil e do Acre exige mais do que a

exposição teórica do conteúdo. Para que o estudante compreenda a região como uma construção dinâmica, marcada por critérios, relações, conflitos e desigualdades, torna-se necessário utilizar estratégias metodológicas que favoreçam a comparação, a interpretação, a tomada de decisão e a participação ativa. Nesse ponto, os jogos geográficos e a gamificação aparecem como possibilidades de mediação didática, pois permitem transformar conteúdos regionais em situações de aprendizagem mais próximas da realidade dos estudantes.

Portanto, a análise do CRUA demonstra que o currículo acreano consegue oferecer condições para o trabalho com a categoria região, principalmente quando valoriza as especificidades locais, a diversidade cultural, os problemas socioambientais e as diferentes escalas de análise. Reforça-se, contudo, a necessidade da mediação docente: o trabalho com essa categoria depende da atuação do professor, da seleção dos materiais didáticos e da escolha de metodologias capazes de aproximar o conteúdo curricular da realidade escolar, ou seja, da realidade dos estudantes.

Nesse sentido, a discussão sobre o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) conduz à necessidade de realizar, também, uma breve análise dos livros didáticos de Geografia disponíveis para a Educação Básica nas escolas estaduais do Acre, observando se esse material contempla a realidade regional acreana.

2.4 A categoria região nos livros didáticos de Geografia analisados: EF. Anos finais e EM.

Para observar como a categoria região é destacada em materiais didáticos disponíveis na Educação Básica acreana, foram analisados, de forma exploratória e interpretativa, os livros de Geografia encontrados em duas escolas estaduais de Rio Branco. Vale destacar que a escolha desses materiais não teve a finalidade de representar todos os livros utilizados na rede estadual, mas de examinar, a partir de casos concretos, como a categoria região é apresentada em materiais que estão em circulação no contexto escolar acreano.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, verificaram-se os livros disponíveis na biblioteca da Escola Reinaldo Pereira da Silva, Código INEP: 12012041; Localização: Urbana; Dependência Administrativa: Estadual; Etapas: Ensino Fundamental; Modalidades: Ensino Regular, com endereço na Rua Terra Dourada, 1157 – Rosa Linda, Rio Branco – AC, 69909-040. Os livros encontrados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental foram os da coleção Teláris Essencial, da Editora Ática, de Anselmo Lázaro Branco, Bruno Silva Prado e Eduardo Campos. Contudo, para este estudo, realizou-se uma análise exploratória e interpretativa do livro referente ao 9º ano do Ensino Fundamental, por se considerar a finalização de uma das etapas

da Educação Básica, momento em que os estudantes estão em processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Vale destacar que foi realizada uma análise exploratória e interpretativa de apenas um livro didático, escolha que ocorreu porque todos os livros destinados ao componente curricular de Geografia encontrados na Escola Reinaldo Pereira da Silva pertenciam à Editora Ática, especificamente à coleção Teláris Essencial.

Dito isso, na coleção Teláris Essencial destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental, em observação no livro direcionado ao professor, a organização temática foca principalmente no espaço mundial, abordando eixos como globalização, industrialização, geopolítica e a dinâmica de continentes como Europa, Ásia, Oceania e Oriente Médio. "Este Volume 9 é composto de 15 capítulos distribuídos em 4 unidades, que abordam a economia mundial, as relações internacionais, os continentes europeu e asiático e a Oceania" (Branco; Prado; Campos, 2022, p. XXXIII). Branco, Prado e Campos (2022, p. XXXIII) explicam que a Unidade 1 trata da industrialização, da Guerra Fria, das questões geopolíticas contemporâneas e da globalização, enquanto a Unidade 3 aborda a Oceania, os aspectos naturais da Ásia e as características do Oriente Médio, e a Unidade 4 aprofunda o continente asiático com capítulos específicos sobre Japão, Tigres Asiáticos, China e Índia. Nessa organização, a categoria região aparece menos como objeto de discussão conceitual e mais como recurso didático para ordenar, comparar e interpretar diferentes recortes do espaço mundial.

Com relação à perspectiva didática, a obra utiliza a região como uma verdadeira lente de leitura do espaço geográfico, considerando que a regionalização serve para recortar o mundo, de modo que o aluno compreenda e analise permanências, como as desigualdades e as relações de poder, além das lógicas de organização territorial. Essa abordagem se relaciona perfeitamente com as demandas curriculares do 9º ano, fase em que se entende haver exigência de conexões entre macroescalas e processos históricos, econômicos e políticos. Branco, Prado e Campos (2022, p. XXXIII) definem, para o volume do 9º ano, objetivos ligados à industrialização, à globalização, aos conflitos e tensões, às dinâmicas demográficas, urbanas, políticas e econômicas, e à elaboração e interpretação de representações gráficas e cartográficas. Assim, o livro transforma a região em uma ponte entre a complexidade global e a transposição didática, o que estimula o raciocínio geográfico.

Um ponto considerado importante nesta análise é o fato de o livro não engessar a região como um mero dado físico, ou seja, a região não é tratada apenas como uma área delimitada no mapa. Em diversas passagens, fica claro que as subdivisões regionais são produtos de construções históricas, políticas, econômicas e culturais. O clássico divisor entre

Europa e Ásia ilustra bem isso: o livro destaca que “a divisão entre a Europa e a Ásia surgiu, principalmente, em função de aspectos culturais” (Branco; Prado; Campos, 2022, p. 82), embora “marcos naturais sejam utilizados para estabelecer uma linha imaginária entre os dois continentes” (Branco; Prado; Campos, 2022, p. 82). É uma escolha pedagogicamente acertada, pois afasta o aluno da ideia de recortes fixos na superfície terrestre e o aproxima da região como uma produção humana intencional, permeada por interesses e visões de mundo.

Essa mesma perspectiva se observa na abordagem sobre a polarização europeia, o Oriente Médio, as peculiaridades da União Europeia e a setorização interna da China. Branco, Prado e Campos (2022, p. 136-187) retomam os critérios de divisão entre Europa Ocidental e Europa Oriental e, ao tratar de Oriente e Ocidente, mostram que essa divisão se relaciona a referenciais históricos e culturais, e não a uma simples separação entre hemisférios. No caso chinês, o próprio livro afirma que “o território chinês, com 9.596.960 km², pode ser dividido em cinco grandes regiões geográficas” (Branco; Prado; Campos, 2022, p. 235). A região emerge nesses contextos como um dispositivo funcional para entender as tensões territoriais, os contrastes socioculturais, as lógicas geopolíticas e as dinâmicas demográficas. O resultado didático dessa regionalização comparativa é evidente: o aluno tende a notar que o espaço é heterogêneo e que as fronteiras regionais revelam, desde desigualdades, até formas de integração e identidades distintas.

Outro ponto considerável é a forma como o livro relaciona a linguagem cartográfica ao conceito de região. O uso contínuo de mapas temáticos, a análise comparativa de áreas e a distribuição espacial de matrizes urbanas, econômicas e religiosas fixam a compreensão regional no território. A região deixa de ser apenas nomeada e ganha materialidade. Branco, Prado e Campos (2022, p. 80-82) associam explicitamente o trabalho do volume à interpretação e análise de diferentes mapas e à comparação de diferentes regiões do mundo. Dessa forma, o livro reforça para o estudante que regionalizar exige selecionar critérios e ler o espaço a partir de problemas reais. Para o 9º ano, essa relação entre letramento visual e análise espacial é essencial para o desenvolvimento de habilidades centrais do componente curricular Geografia.

Porém, a categoria região esbarra em alguns limites, sendo o principal deles a baixa explicitação conceitual. O livro traz a ideia de região o tempo todo, mas investe pouco em um tratamento mais denso da categoria enquanto construção analítica da Geografia. Em outras palavras, o estudante observa várias regionalizações, mas raramente é provocado a pensar criticamente sobre os critérios que as geraram. O conceito atua muito mais como uma ferramenta de gestão do sumário do que como objeto de reflexão teórica dentro do livro.

Outro ponto a ser considerado, a partir da análise deste volume específico, está na grande relevância dada às macroescalas mundiais. Ao priorizar continentes, subcontinentes e blocos geopolíticos — o que se mostra coerente com a organização temática do 9º ano —, a obra tende a trabalhar a região principalmente em recortes amplos do espaço mundial. Contudo, essa observação deve ser compreendida com cautela, pois vale ressaltar que a análise realizada neste estudo foi simples e se concentrou em apenas um livro didático, pertencente a uma coleção específica, não abrangendo outras coleções nem os demais anos escolares do Ensino Fundamental.

Embora o manual do professor declare considerar as escalas global e nacional, percebe-se, na organização temática do volume analisado, maior presença de macroescalas mundiais e menor destaque para situações ligadas ao espaço local e vivido (Branco; Prado; Campos, 2022, p. XXXIII). Assim, neste livro específico, a região aparece de forma mais associada ao cenário internacional, enquanto o debate sobre a escala local ou sobre a realidade vivida pelo estudante depende, em maior medida, da mediação docente e de possíveis adaptações feitas pelo professor.

A dicotomia presente no livro com relação ao Oriente versus Ocidente, por exemplo, mesmo sendo problematizada em alguns momentos, pode ser facilmente absorvida pelos alunos como uma divisão natural e imutável do mundo. O mesmo ocorre com divisões continentais que, muitas vezes, disfarçam lógicas que podem ser lidas como eurocêntricas. O livro até oferece elementos para relativizar essas ideias. Branco, Prado e Campos (2022, p. 187) mostram que a divisão entre Oriente e Ocidente é histórica e cultural, não correspondente à simples divisão entre hemisférios, e vinculada a uma visão eurocêntrica formulada na Europa. Mesmo com essa problematização presente no livro, permanece a necessidade de mediação docente para que tais divisões não sejam recebidas pelos estudantes como classificações naturais e imutáveis.

Para concluir, o livro didático de Geografia do 9º ano aborda a categoria região de uma maneira consideravelmente consistente e bastante produtiva do ponto de vista pedagógico. A região é a espinha dorsal da obra e também guia o olhar do aluno para temas cruciais da atualidade, articulando mapas, comparações e critérios que evitam o determinismo natural. Seu ponto mais forte é consolidar a região como a chave para entender conflitos e desigualdades em escala planetária. Sua fragilidade, por outro lado, reside no baixo aprofundamento teórico do conceito e no distanciamento entre os grandes blocos estudados e o espaço regional efetivamente vivido pelo estudante. Como afirmam os autores do manual:

> Dessa forma, espera-se que esta Coleção seja um instrumento para apoiar sua prática pedagógica, suas reflexões e facilitar o seu dia a dia nas diversas etapas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, e também que ofereça flexibilidade para que você, sempre que necessário, possa adaptar as propostas e sugestões que elaboramos às necessidades e características dos seus estudantes, da sua escola e do contexto regional em que vivem. (Branco; Prado; Campos, 2022, p. III).

Relacionando o currículo de referência único do Acre ao livro em questão, considera-se coerente seu uso nas salas de aula para suprir os conteúdos direcionados ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Figura 7 - Livro didático: Teláris Essencial 6 anos do ensino fundamental



Fonte: Autores (2026).

Figura 8- Livro didático: Teláris Essencial 7º anos do ensino fundamental



Fonte: Autores (2026).

Figura 9 - Livro didático: Teláris Essencial 8º anos do ensino fundamental



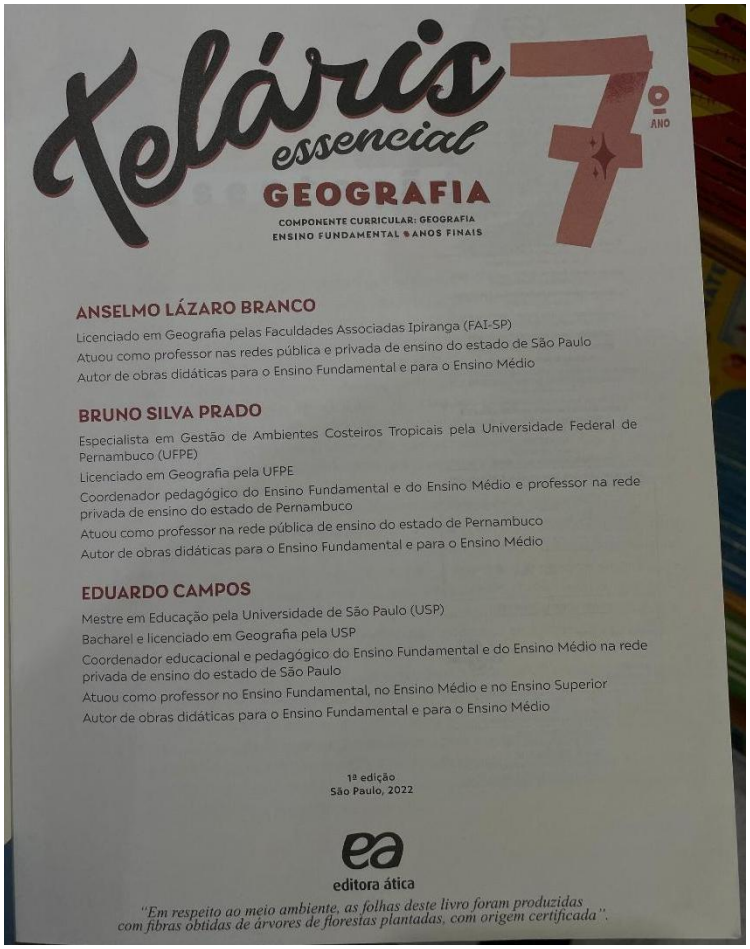
Fonte: Autores (2026).

Figura 10 - Livro didático: Teláris Essencial 9º anos do ensino fundamental



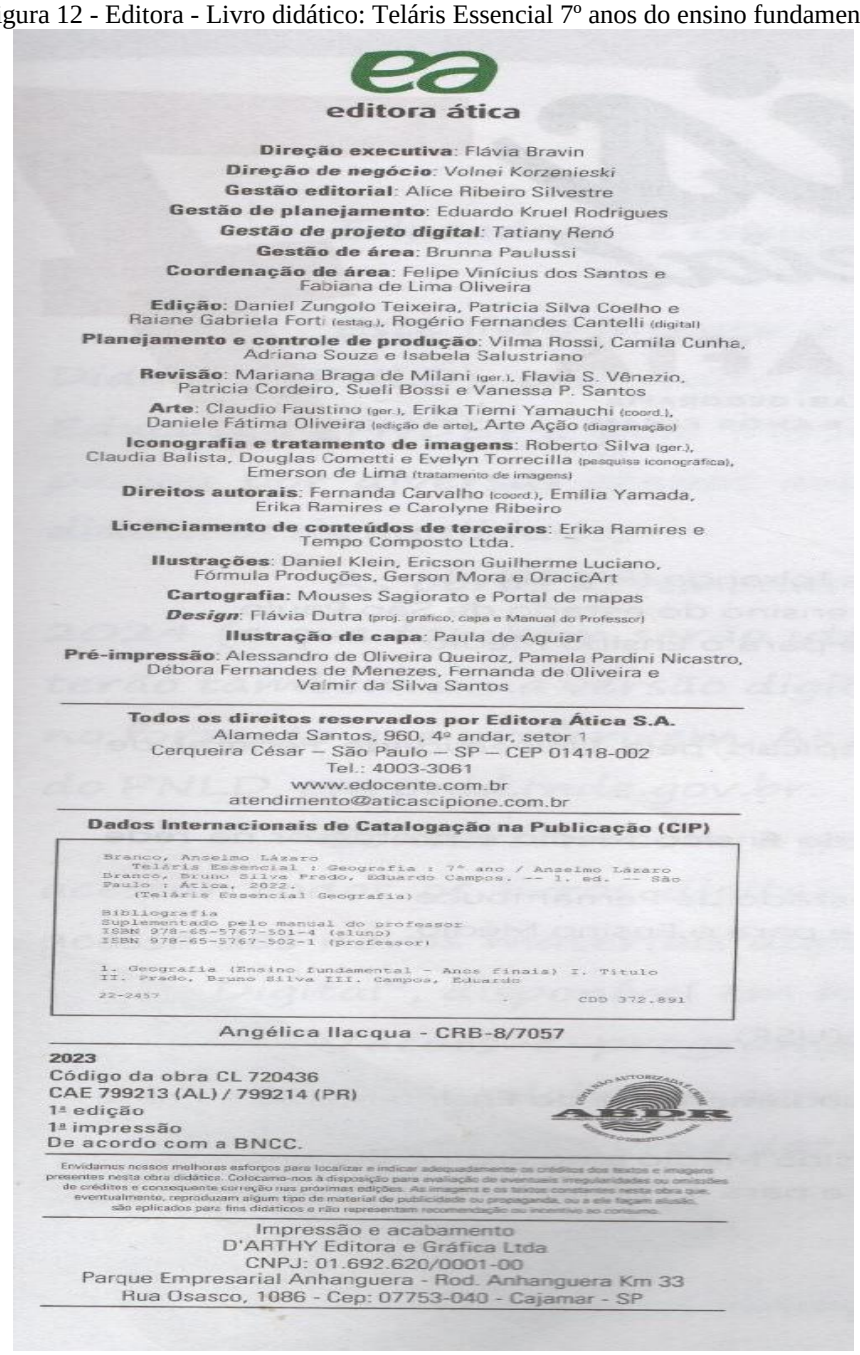
Fonte: Autores (2026).

Figura 11 - Autores - Livro didático: Teláris Essencial 7º anos do ensino fundamental



Fonte: Autores (2026).

Figura 12 - Editora - Livro didático: Teláris Essencial 7º anos do ensino fundamental



editora ática

Direção executiva: Flávia Bravin
Direção de negócio: *Volnei Korzenieski*
Gestão editorial: Alice Ribeiro Silvestre
Gestão de planejamento: Eduardo Kruel Rodrigues
Gestão de projeto digital: *Tatiany Renó*
Gestão de área: Brunna Paulussi
Coordenação de área: Felipe Vinícius dos Santos e Fabiana de Lima Oliveira
Edição: Daniel Zungolo Teixeira, Patricia Silva Coelho e Raiane Gabriela Forti (estag.), Rogério Fernandes Cantelli (digital)
Planejamento e controle de produção: Vilma Rossi, Camila Cunha, Adriana Souza e Isabela Salustriano
Revisão: Mariana Braga de Milani (ger.), Flavia S. Vênezio, Patricia Cordeiro, Sueli Bossi e Vanessa P. Santos
Arte: Claudio Faustino (ger.), Erika Tiemi Yamauchi (coord.), Daniele Fátima Oliveira (edição de arte), Arte Ação (diagramação)
Iconografia e tratamento de imagens: Roberto Silva (ger.), Claudia Balista, Douglas Cometti e Evelyn Torrecilla (pesquisa iconográfica), Emerson de Lima (tratamento de imagens)
Direitos autorais: Fernanda Carvalho (coord.), Emília Yamada, Erika Ramires e Carolyne Ribeiro
Licenciamento de conteúdos de terceiros: Erika Ramires e Tempo Composto Ltda.
Ilustrações: Daniel Klein, Ericson Guilherme Luciano, Fórmula Produções, Gerson Mora e OracicArt
Cartografia: Mouses Sagiorato e Portal de mapas
Design: Flávia Dutra (proj. gráfico, capa e Manual do Professor)
Ilustração de capa: Paula de Aguiar
Pré-impressão: Alessandro de Oliveira Queiroz, Pamela Pardini Nicastro, Débora Fernandes de Menezes, Fernanda de Oliveira e Valmir da Silva Santos

Todos os direitos reservados por Editora Ática S.A.
Alameda Santos, 960, 4º andar, setor 1
Cerqueira César – São Paulo – SP – CEP 01418-002
Tel.: 4003-3061
www.edocente.com.br
atendimento@aticascipione.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Branco, Anselmo Lázaro
Teláris Essencial : Geografia : 7º ano / Anselmo Lázaro Branco, Bruno Silva Prado, Eduardo Campos. -- 1. ed. -- São Paulo : Ática, 2022.
(Teláris Essencial Geografia)

Bibliografia
Suplementado pelo manual do professor
ISBN 978-65-5767-501-4 (aluno)
ISBN 978-65-5767-502-1 (professor)

1. Geografia (Ensino fundamental - Anos finais) I. Título II. Prado, Bruno Silva III. Campos, Eduardo

22-2457 CDD 372.891

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2023
Código da obra CL 720436
CAE 799213 (AL) / 799214 (PR)
1ª edição
1ª impressão
De acordo com a BNCC.

Envidamos nossos melhores esforços para localizar e indicar adequadamente os créditos dos textos e imagens presentes nesta obra didática. Colocamo-nos à disposição para avaliação de eventuais irregularidades ou omissões de créditos e consequente correção nas próximas edições. As imagens e os textos constantes nesta obra que, eventualmente, reproduzam algum tipo de material de publicidade ou propaganda, ou a ele façam alusão, são aplicados para fins didáticos e não representam recomendação ou incentivo ao consumo.

Impressão e acabamento
D'ARTHY Editora e Gráfica Ltda
CNPJ: 01.692.620/0001-00
Parque Empresarial Anhanguera - Rod. Anhanguera Km 33
Rua Osasco, 1086 - Cep: 07753-040 - Cajamar - SP

Fonte: Autores (2026).

Para a análise do livro didático disponível para o componente curricular Geografia no Ensino Médio, adotou-se como recorte o livro didático utilizado na Escola Henrique Lima, localizada em área urbana da cidade de Rio Branco, Acre, pertencente à rede estadual de ensino. A escolha desse recorte não teve como finalidade representar todos os livros didáticos utilizados na rede estadual acreana, mas sim observar, a partir de uma situação concreta, como a categoria região aparece em um dos materiais disponíveis para a Educação Básica no contexto local.

A escola identificada possui Código INEP 12012564, está localizada na Rua Luiz Pereira, nº 106, bairro Calafate, Rio Branco – Acre, e oferta Ensino Médio Regular, bem como Educação de Jovens e Adultos. Nesse levantamento, foi localizado o livro didático Do seu jeito: Geografia, volume único para o Ensino Médio, de autoria de Eustáquio de Sene, publicado pela Editora Ática. A análise da obra foi realizada por meio de leitura exploratória e analítica, observando a presença da categoria região, os conceitos a ela associados, as escalas mobilizadas, os exemplos utilizados, as linguagens cartográficas e visuais, bem como as possibilidades de aproximação entre o conteúdo do livro, a realidade acreana e o objeto discutido pela pesquisa.

Nesse sentido, a análise do livro didático permite verificar em que medida os conteúdos presentes no material podem servir de base para estratégias metodológicas voltadas ao ensino da categoria região e da regionalização. Desse modo, o livro não foi observado apenas como fonte de conteúdo escolar, mas como recurso de mediação didática que pode ser ampliado, problematizado e articulado a outras práticas pedagógicas, como os jogos geográficos e até a gamificação em si.

No livro Do seu jeito: Geografia, volume único para o Ensino Médio, a categoria região aparece como um dos conceitos centrais para a Geografia escolar. Não se percebe, na obra, uma limitação da região apenas à localização de áreas no mapa. Ao contrário, o conceito aparece relacionado a outros fundamentos da Geografia, como espaço geográfico, escala, lugar e território. Essa escolha pode ser observada quando o próprio livro afirma que, na introdução, o estudante irá estudar “os conceitos de espaço geográfico, lugar, território e região para compreender o mundo na perspectiva desse componente curricular” (Sene, 2024, p. 14). Essa abordagem se mostra pertinente, pois coloca a região como instrumento de leitura, interpretação e comparação do espaço produzido pela sociedade.

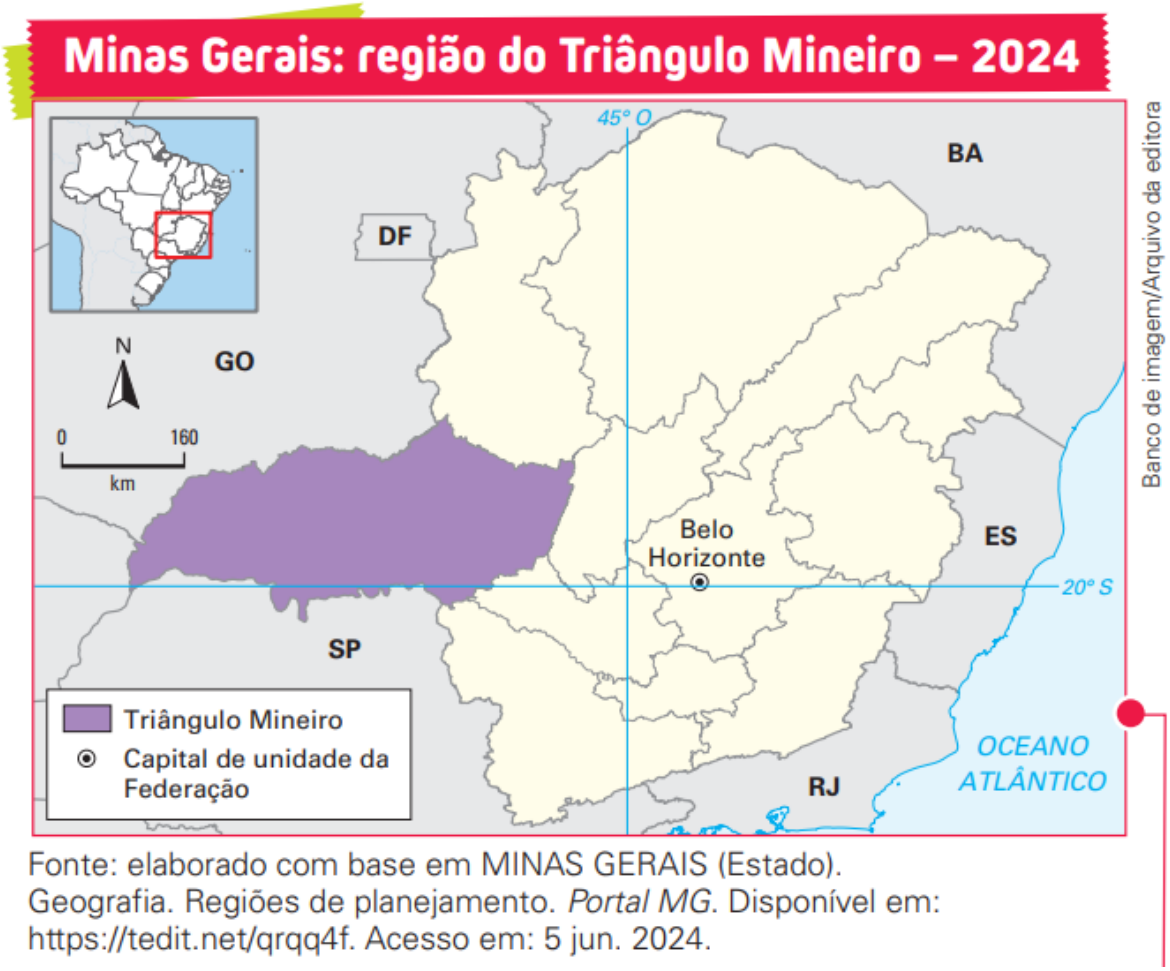
A inclusão da categoria região logo na introdução é uma decisão pedagógica importante observada no livro didático, pois se percebe que, mesmo antes de abordar os grandes assuntos da Geografia escolar, o material apresenta os conceitos que orientam a forma de pensar o componente curricular, uma vez que “cada volume apresenta um capítulo introdutório, reunindo os conceitos centrais da Geografia que serão tratados ao longo deste livro” (Sene, 2024, p. 4). Isso fortalece a formação dos estudantes e evita que os conteúdos pareçam apenas mais uma lista sequencial de informações sobre a natureza, a população ou a geopolítica. A região passa a funcionar como uma categoria analítica, ou seja, um recurso para entender as diferenças no espaço, os padrões de distribuição e as relações entre diversas partes do espaço geográfico.

A definição de região presente na obra é bastante adequada para o Ensino Médio. O livro explica a região como uma área da superfície terrestre que possui características próprias, diferenciando-se das demais. Essa formulação pode funcionar bem em sala de aula porque traz para o aluno a ideia de que o espaço não é homogêneo. Ele é formado por diferentes partes marcadas por atributos específicos, que podem ser de origem física, social, econômica, política ou cultural. Nesse sentido, Sene afirma que "região pode ser conceituada como uma área da superfície terrestre, com extensão variável, que apresenta características próprias e particulares que a diferenciam das demais" (Sene, 2024, p. 24).

O livro didático acerta ao diferenciar a região natural da região geográfica. A região natural é ligada a elementos da paisagem física, como relevo, clima e vegetação, já a região geográfica envolve critérios sociais, econômicos e políticos. Fazer essa separação é essencial para evitar uma visão determinista para os estudantes, pois "a região pode ser natural, quando o critério de distinção é a paisagem natural, ou geográfica, se a diferenciação for política, econômica, social ou cultural" (Sene, 2024, p. 24). A categoria aqui discutida é mostrada não só como resultado da natureza, mas também como fruto de processos históricos, de práticas sociais e da organização política e econômica.

Essa forma de tratar o assunto ajuda a entender a regionalização de maneira mais completa dentro do livro didático. Regionalizar não significa apenas dividir o espaço em partes; significa escolher critérios, estabelecer comparações, notar diferenças e organizar a leitura da realidade. Matos e Gonçalves indicam que o conceito de região deve ser compreendido a partir da relação entre fatores internos e externos de formação, bem como a partir de sua historicidade, o que reforça que a regionalização depende de critérios e finalidades analíticas (Matos; Gonçalves, 2019, p. 14). O livro didático aqui em análise ajuda o aluno a perceber que um mesmo lugar pode fazer parte de diferentes regionalizações, dependendo do problema estudado e da escala utilizada, como ocorre no exemplo do Triângulo Mineiro, que pode ser associado a Minas Gerais, à região Sudeste, à América do Sul e à América Latina, conforme o critério de análise adotado (Sene, 2024, p. 24).

Figura 13 - Triângulo Mineiro - Livro didático



Fonte: Sene - livro didático Do seu jeito: Geografia, volume único para o Ensino Médio.

Isso é fundamental no Ensino Médio, pois estimula a capacidade de análise crítica e evita que os estudantes apenas decorem divisões prontas.

A ligação entre região e escala é um dos grandes destaques do livro, que explora a leitura do espaço nas escalas local, regional, nacional e global, mostrando que uma região não tem tamanho único ou fixo. Ela pode se referir a uma área de um país, a uma macrorregião ou a um grupo de países unidos por fluxos econômicos e culturais. Com isso, o conceito de região se torna flexível e relacional, dependendo sempre do critério e do ponto de vista adotados. Essa leitura se aproxima da compreensão de que, em nenhum momento, as fronteiras e territórios regionais podem se situar em um plano a-histórico, porque suas elaborações são essencialmente históricas (Matos; Gonçalves, 2019, p. 14).

Outro ponto forte é a conexão entre a região e a cartografia. A primeira unidade, voltada para a representação do espaço, cria uma base metodológica visivelmente sólida para estudar a regionalização no decorrer do Ensino Médio. Ao abordar mapas, escalas, gráficos,

sensoriamento remoto e cartografia social, o livro oferece os recursos necessários para que o aluno entenda como as regiões são desenhadas e interpretadas, como pode ser visto na Unidade 1, iniciada na página 34 do livro didático, que reúne conteúdos sobre representação cartográfica, escala cartográfica, projeções, mapas temáticos, representação gráfica, sensoriamento remoto, cartografia social e etnocartografia (Sene, 2024, p. 8). Isso tem grande valor científico e didático, pois o estudo regional exige mais do que a leitura de textos; ele requer representação espacial e análise crítica de dados em mapas.

Ao longo de todo o volume, percebe-se que o conceito de região é aplicado na prática em diferentes unidades. Ele aparece nos debates sobre biomas, impactos no meio ambiente, globalização, blocos econômicos, comércio, indústrias, migração e urbanização. Outro exemplo está na organização do sumário, que indica que o volume contempla temas como representação do espaço geográfico, sociedade-natureza, impactos ambientais, economia, tecnologia, geopolítica, indústria, agropecuária, comércio, serviços, população, trabalho, urbanização e desigualdade socioespacial (Sene, 2024, p. 8-11). Isso indica que a ideia de região não fica isolada na introdução conceitual; ela é mobilizada continuamente como uma chave para ler e interpretar problemas concretos do mundo contemporâneo.

Nos temas ambientais, a região ajuda a compreender a distribuição dos biomas e como a ação humana afeta a natureza de formas distintas. A análise das mudanças climáticas e dos impactos ecológicos ganha mais profundidade quando relacionada às diferenças regionais. É perceptível, no livro didático, que os problemas ambientais não ocorrem da mesma forma em todos os lugares; eles variam de acordo com a forma de ocupação, as atividades econômicas e as políticas públicas de cada área.

Outro aspecto de grande relevância no livro didático está na parte econômica, em que a região aparece ligada à organização desigual do mundo. O estudo da globalização, da indústria e dos fluxos de capitais mostra que certas regiões concentram infraestrutura, investimentos e poder, enquanto outras ficam em posições de dependência. Sene afirma que nem todos os lugares estão igualmente integrados ao sistema-mundo (Sene, 2024, p. 152). Dessa forma, a categoria região ajuda a interpretar a desigualdade como um problema essencialmente geográfico, e não apenas como uma diferença estatística entre países. Essa leitura se articula à formulação de Corrêa (2003, p. 45), para quem “a lei do desenvolvimento desigual e combinado traduz-se, assim, no processo de regionalização que diferencia não só países entre si como, em cada um deles, suas partes componentes, originando regiões desigualmente desenvolvidas mas articuladas.”.

A discussão sobre blocos econômicos é outro momento do livro didático em que esse conceito se torna central. Nesse tópico, a região se relaciona diretamente à integração econômica, aos acordos comerciais e à inserção no mercado mundial. O livro evidencia que a regionalização também pode ser fruto de decisões políticas e econômicas, pois os países podem se organizar em diferentes tipos de blocos regionais de comércio (Sene, 2024, p. 291).

Seguindo a análise do livro didático, na parte de população e trabalho, a visão regional permite examinar diferenças na distribuição demográfica, nos fluxos migratórios e nas condições de vida. Quanto à distribuição demográfica, a obra registra que a Terra atingiu 8 bilhões de habitantes, distribuídos de maneira desigual por países e regiões (Sene, 2024, p. 319).

Já na unidade sobre o espaço urbano, percebe-se também que o livro reforça a relevância do conceito, considerando que as cidades não são tratadas como pontos isolados no mapa, mas sim como partes de redes e de regiões metropolitanas. O livro mostra que o meio urbano se organiza regionalmente, por meio de fluxos de pessoas, mercadorias e informações. No estudo da rede urbana, Sene aponta a crescente articulação entre as cidades e a hierarquização delas (Sene, 2024, p. 378). Nesse contexto, a região ajuda a esclarecer as conexões entre centros urbanos, periferias e desigualdades socioespaciais. No caso brasileiro, o livro destaca que “as maiores aglomerações urbanas são legalmente reconhecidas como regiões metropolitanas, criadas para facilitar o planejamento de seus municípios” (Sene, 2024, p. 379).

Em outra perspectiva, em especial a do ponto de vista didático, o livro aborda a região por meio de várias linguagens, como textos explicativos, mapas, gráficos, fotos e debates. Essa diversidade favorece o aprendizado, já que a região é um conceito abstrato que precisa ser construído por meio de exemplos práticos e problemas reais. A obra apresenta seções como Infográfico, Debate plural, Mapa conceitual e Galeria de atividades, voltadas à análise de recursos visuais e textuais, à retomada de conceitos, à argumentação e a atividades em diferentes níveis de dificuldade (Sene, 2024, p. 5-7). O estudante não fica restrito à leitura de definições; ele é incentivado a observar, comparar e relacionar fenômenos o tempo todo.

Contudo, o livro apresenta alguns limites, sendo o primeiro deles a tendência de, em certos momentos, utilizar a região apenas como um recorte funcional para organizar temas muito extensos. Quando a região é tratada apenas como a área em que um fenômeno ocorre, o conceito perde um pouco de sua profundidade analítica. Esse cuidado é pertinente porque, segundo Matos e Gonçalves, ao ser empregado no meio de projetos de planejamento, esse termo tem sua riqueza conceitual esvaziada diante da fluidez do discurso (Matos; Gonçalves, 2019, p.

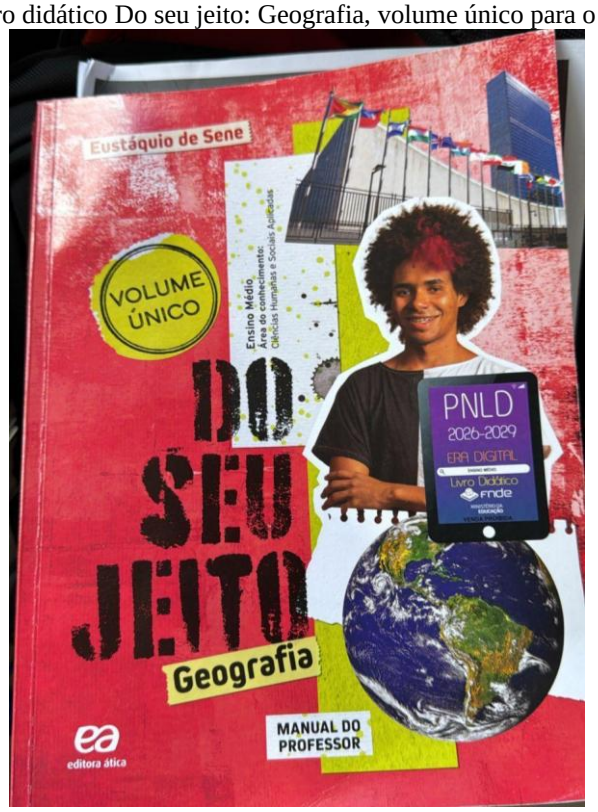
14). Para contornar isso, é preciso reforçar sempre que toda divisão regional depende de critérios e finalidades específicas.

O segundo limite está na necessidade de debater mais a fundo o caráter político da regionalização. O livro até fornece boas bases para isso, especialmente nos temas de cartografia social e blocos econômicos. Porém, a definição inicial de região poderia destacar mais abertamente que esses recortes também são produzidos por relações de poder. Governos, empresas e organismos internacionais têm grande influência na criação de regiões, e entender isso ajuda o estudante a perceber que classificar o espaço é também um ato político. Corrêa reforça essa dimensão ao afirmar que o conceito de região tem sido largamente empregado para fins de ação e controle (Corrêa, 2003, p. 47).

Contudo, mesmo com essas observações, a avaliação geral do livro didático é muito positiva. O livro Do seu jeito: Geografia, volume único para o Ensino Médio, trabalha a categoria região de maneira adequada, explícita e bastante produtiva, principalmente pelo fato de reconhecer a importância central do tema na Geografia, relacionar a região às diferentes escalas de análise e à cartografia, e aplicar o conceito com sucesso em problemas sociais, econômicos e ambientais. A obra inclui a categoria região na introdução conceitual, associa o conceito às escalas geográficas de análise e o retoma em temas como cartografia, globalização, blocos regionais, população e urbanização (Sene, 2024, p. 14, 20, 24, 49, 152, 291, 319, 378-379).

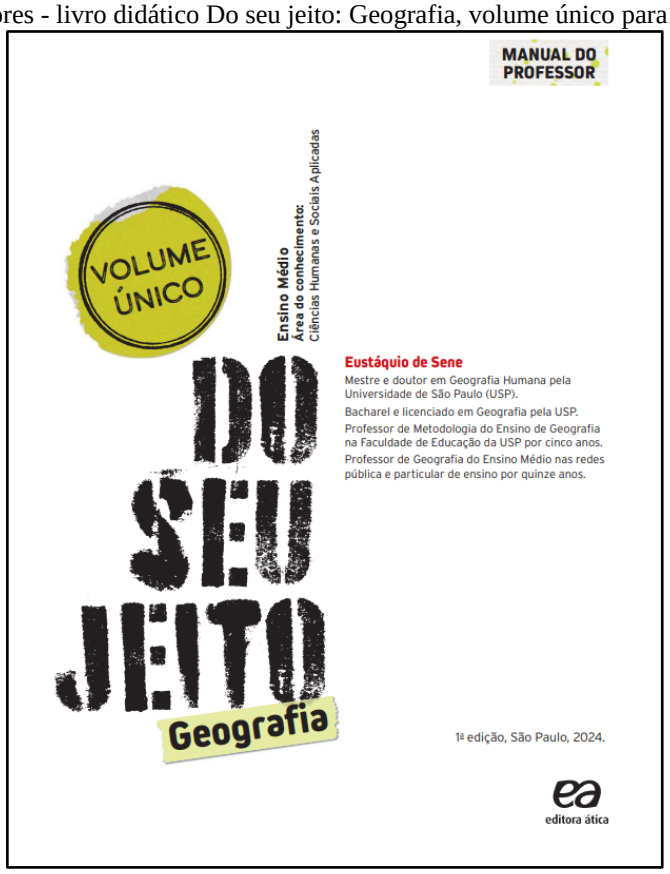
Portanto, a categoria região no livro didático Do seu jeito: Geografia não atua como um elemento secundário. Ela compõe a base teórica da obra e se desdobra por diversos eixos geográficos, reconhecendo as várias formas de regionalizar e articulando a natureza com a sociedade. Assim, o livro didático tem grande potencial para ajudar os estudantes a entender que toda região é, acima de tudo, uma construção espacial, histórica e social. Nesse sentido, Matos e Gonçalves defendem que as fronteiras e os territórios regionais são elaborações históricas, relacionadas a dimensões econômicas, políticas, jurídicas e culturais (Matos; Gonçalves, 2019, p. 14).

Figura 14 - livro didático Do seu jeito: Geografia, volume único para o Ensino Médio



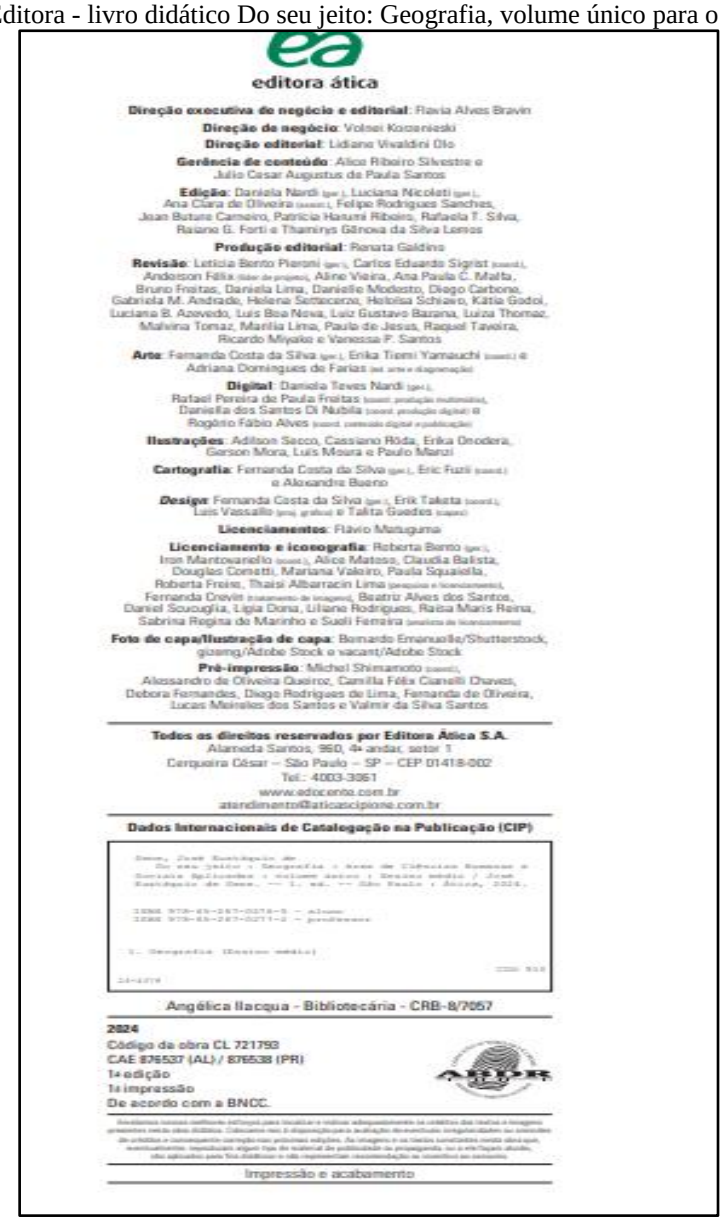
Fonte: Autores (2026).

Figura 15 - Autores - livro didático Do seu jeito: Geografia, volume único para o Ensino Médio



Fonte: Autores (2026).

Figura 16 - Editora - livro didático Do seu jeito: Geografia, volume único para o Ensino Médio



editora ática

Direção executiva de negócio e editorial: Flavia Alves Bravin
Direção de negócio: Volnei Kosceiski
Direção editorial: Lidiane Vivaldini Olo
Gerência de conteúdo: Alice Ribeiro Silvestre e Julio Cesar Augustus de Paula Santos
Edição: Daniela Nardi [ger.], Luciana Nicoleti [ger.], Ana Clara de Oliveira [assist.], Felipe Rodrigues Sanches, Joan Butura Carneiro, Patricia Harumi Ribeiro, Rafaela T. Silva, Raiane G. Forti e Thamirys Gilnova da Silva Lemos
Produção editorial: Renata Galdino
Revisão: Leticia Bento Pieroni [ger.], Carlos Eduardo Sigrist [coord.], Anderson Félix [coord. de projeto], Aline Vieira, Ana Paula C. Malfa, Bruno Freitas, Daniela Lima, Danielle Modesto, Diego Carbone, Gabriela M. Andrade, Helena Sertacorzo, Heloísa Schiavo, Kátia Godoi, Luciana B. Azevedo, Luis Boa Nova, Luiz Gustavo Barana, Luiza Thomaz, Malvina Tomaz, Marília Lima, Paula de Jesus, Raquel Taveira, Ricardo Miyake e Vanessa F. Santos
Arte: Fernanda Costa da Silva [ger.], Erika Tiemi Yamauchi [coord.] e Adriana Domingues de Farias [ed. arte e diagramação]
Digital: Daniela Teves Nardi [ger.], Rafael Pereira de Paula Freitas [coord. produção multimídia], Daniella dos Santos Di Nubila [coord. produção digital] e Rogério Fábio Alves [coord. conteúdo digital e publicação]
Ilustrações: Adilson Secco, Cassiano Röda, Erika Onodera, Gerson Mora, Luis Moura e Paulo Manzi
Cartografia: Fernanda Costa da Silva [ger.], Eric Fuzii [coord.] e Alexandre Bueno
Design: Fernanda Costa da Silva [ger.], Erik Taketa [coord.], Luis Vassallo [proj. gráfico] e Talita Guedes [capa]
Licenciamentos: Flávio Matuguma
Licenciamento e iconografia: Roberta Bento [ger.], Iron Mantovanello [coord.], Alice Mateos, Claudia Balista, Douglas Cometti, Mariana Valeiro, Paula Squasiella, Roberta Freire, Thaisi Albarracin Lima [pesquisa e licenciamento], Fernanda Crayil [tratamento de imagens], Beatriz Alves dos Santos, Daniel Scucuglia, Ligia Dona, Liliane Rodrigues, Raiza Maris Reina, Sabrina Regina de Marinho e Sueli Ferreira [analistas de licenciamento]
Foto de capa/Ilustração de capa: Bernardo Emanuelle/Shutterstock, gioeng/Adobe Stock e vacant/Adobe Stock
Pré-impressão: Michel Shimamoto [coord.], Alessandro de Oliveira Queiroz, Camilla Félix Cianelli Chaves, Debora Fernandes, Diogo Rodrigues de Lima, Fernanda de Oliveira, Lucas Meirelles dos Santos e Valmir da Silva Santos

Todos os direitos reservados por Editora Ática S.A.

Alameda Santos, 960, 4º andar, setor 1
Cerqueira César – São Paulo – SP – CEP 01418-002
Tel.: 4003-3061
www.edocente.com.br
atendimento@aticascipione.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Angélica Ilacqua - Bibliotecária - CRB-8/7057

2024
Código da obra CL 721750
CAE 876537 (AL) / 876538 (PR)
1ª edição
1ª impressão
De acordo com a BNCC.

Impressão e acabamento

Fonte: Autores (2026).

Os livros didáticos aqui analisados apresentam contribuições significativas para o ensino da categoria região na Educação Básica acreana, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Contudo, a análise aqui realizada indica que esses materiais, de certo modo, não esgotam as possibilidades de trabalho com o conceito, sobretudo quando a região aparece mais como recorte de organização dos conteúdos do que como categoria geográfica em si, a ser problematizada. Sendo assim, é importante considerar que “nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações” (Lajolo, 1996, p. 8), ponto que evidencia e reforça o papel da mediação por parte do professor na seleção, ampliação e contextualização dos conteúdos.

Essa necessidade de mediação e ajustes por parte do professor se torna ainda mais importante quando se considera que “região é um dos conceitos que sofreu um esvaziamento epistemológico na medida em que é evocado, na maior parte das vezes, para dar suporte à mera descrição dos espaços” (Carrieri; Ascenção, 2024, p. 3). Por isso, o trabalho com livros didáticos na Geografia escolar precisa ir além da identificação de regiões prontas, buscando discutir os critérios de regionalização, as escalas de análise e as relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais que participam da produção dos espaços regionais.

No contexto desta pesquisa, essa constatação buscou reforçar o objeto central do estudo, indicando que o ensino de região e regionalização pode ser ampliado quando os conteúdos presentes nos livros didáticos são articulados a outras mediações pedagógicas, como os jogos didáticos. Desse modo, os materiais analisados funcionam como ponto de partida, mas a construção de aprendizagens mais críticas depende de estratégias que mobilizem interpretação, comparação, tomada de decisão e leitura geográfica do espaço. Como destacam Carrieri e Ascenção (2024, p. 3), “o conceito de região pode ser instrumentalizado para a construção de aprendizagens que mobilizem o raciocínio geográfico”.

As análises estabelecidas no decorrer de todo o Capítulo 2 buscaram demonstrar que o estado do Acre oferece variadas possibilidades para se trabalhar o ensino da categoria região. Como pontos importantes, podem-se citar a formação histórico-geográfica do estado, suas múltiplas regionalizações político-administrativas, que deram base ao que hoje é o estado do Acre, e as questões ambientais latentes que o permeiam, principalmente quando se considera sua localização amazônica, bem como sua presença no currículo e nos livros didáticos, evidenciando que a região deve ser compreendida como construção histórica, social, política e territorial.

Essa compreensão é de extrema importância para a Geografia escolar, pois permite aproximar o conceito de região da realidade vivida pelos estudantes, especialmente quando se consideram as fronteiras, os rios, as redes de circulação, os povos tradicionais, as desigualdades socioespaciais e as dinâmicas ambientais do território acreano.

Com base na discussão aqui realizada, o capítulo seguinte se volta para a formação inicial do licenciado em Geografia, em especial na UFAC – Universidade Federal do Acre. A análise seguinte passará a considerar como a categoria região aparece no currículo do curso de licenciatura em Geografia na UFAC, buscando entender e demonstrar de que maneira os jogos geográficos podem contribuir para a transposição de conteúdos voltados ao ensino da categoria, bem como do processo de regionalização, e as possibilidades de mediação didática na Geografia escolar.

CAPÍTULO 3 – A REGIÃO NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO DE GEOGRAFIA NA UFAC

Já discutida, no decorrer desta pesquisa, a categoria região no pensamento geográfico, na Geografia escolar, na realidade acreana, no Currículo de Referência Único do Acre e nos livros didáticos, este capítulo volta-se para a formação inicial do professor de Geografia, buscando analisar como a categoria região aparece no curso de Licenciatura em Geografia da UFAC – Universidade Federal do Acre – e de que modo os jogos geográficos podem contribuir para a mediação didática desse conteúdo. Dito isso, o capítulo busca articular questões relacionadas ao currículo, à formação docente, ao PIBID e ao minicurso realizado na condição de experimentação voltada ao objeto central desta pesquisa, bem como a percepção dos pibidianos sobre o uso de jogos no ensino de região e regionalização.

A categoria região ocupa um lugar formativo central na Licenciatura em Geografia da UFAC porque funciona como uma chave de leitura do espaço geográfico e como um eixo para organizar conteúdos em diferentes escalas. O PPC e a Ementa do curso mostram que essa categoria aparece em uma sequência formativa que passa por disciplinas como Teoria da Região e Regionalização, Regionalização e Regiões do Brasil, Geografia da Amazônia, Regionalização do Espaço Mundial e Geografia do Acre I (Universidade Federal do Acre, 2014).

Cabe destacar que, nesta análise, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2014 é tomado como documento curricular de referência da Licenciatura em Geografia, enquanto as ementas e os planos de curso de 2025 são considerados documentos complementares, no que se refere à atualização das disciplinas e à sua relação com a formação docente.

Essa organização curricular indica que o debate sobre a categoria região não aparece de forma isolada no curso, mas atravessa diferentes momentos da formação do licenciando. Primeiro, aproxima o estudante das bases teóricas e metodológicas da categoria em si; depois, busca ampliar essa discussão para a regionalização brasileira, para a Amazônia, para o espaço mundial e, por fim, para a realidade acreana. Com isso, o percurso formativo possibilita compreender a região tanto como conceito geográfico quanto como critério de análise espacial e como conteúdo necessário à prática docente na Educação Básica.

A literatura geográfica trata região e regionalização como problemas teórico-metodológicos, afastando a ideia de região como simples divisão pronta do mapa e destacando-a como recorte interpretativo, construído por critérios e atravessado por processos históricos, econômicos, culturais, políticos e ambientais. Nessa direção, Ribeiro (2012, p. 158) sintetiza que a região deve ser entendida como um problema de pesquisa, e não um espaço estabelecido

a priori, enquanto Haesbaert (2010) reforça que pensar a região exige considerar processos de regionalização, diferenciação e articulação espacial.

Esse entendimento aparece no currículo quando o curso inclui uma disciplina específica para discutir fundamentos do tema. A disciplina Teoria da Região e Regionalização integra a estrutura obrigatória e propõe trabalhar "as categorias de análise em Geografia, a região em Geografia e suas perspectivas, critérios de regionalização, classificação das regiões, organização e reorganização do espaço regional" (Universidade Federal do Acre, 2025). Esse componente cria uma base conceitual para que o licenciando em Geografia da UFAC reconheça que regionalizar envolve escolhas teóricas, técnicas e políticas. Nessa perspectiva, Haesbaert afirma que:

> Pensar em região, assim, é pensar, antes de tudo, nos processos de regionalização – seja focalizando-os como simples procedimento metodológico ou instrumento de análise proposto pelo pesquisador, seja a partir de dinâmicas espaço-temporais efetivamente vividas e produzidas pelos grupos sociais – ou, em outras palavras, fundadas numa "regionalidade" vista para além de mera propriedade teórica de definição do regional. (Haesbaert, 2010, p. 5).

O currículo também organiza uma progressão que desloca o debate da teoria para aplicações em recortes empíricos. No caso do Brasil, a disciplina Regionalização e Regiões do Brasil trabalha bases teóricas e conceituais da divisão regional e discute o processo de formação das regiões Nordeste e Centro-Sul (Universidade Federal do Acre, 2025). Essa passagem é importante para a formação docente porque aproxima o licenciando de um conteúdo frequente na Educação Básica, mas que exige mediações para evitar um ensino que pode, em alguns casos, ser classificado como meramente classificatório. Como observa Cavalcanti (2010, p. 1), os professores de Geografia estão "preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano". A literatura sobre a região indica que o conceito ganha consistência quando o estudante compreende critérios, processos e disputas que produzem diferenças regionais, e não apenas nomes e limites, conforme apontam Haesbaert (2010) e Ribeiro (2012).

Na UFAC, o tema região ganha densidade ao entrar no debate amazônico e acreano como conteúdo obrigatório. A ementa da disciplina Geografia da Amazônia aborda "a formação política, social, territorial e econômica da região, regionalizações, imbricações do social e do natural na produção do espaço amazônico, desenvolvimento regional e potencialidades amazônicas" (Universidade Federal do Acre, 2025). Mais adiante, a disciplina Geografia do

Acre I trabalha a “formação política, social, territorial e econômica do Acre, caracterização geoecológica e sua otimização na ocupação socioeconômica da região acreana, regionalizações e expressões das cidades, conflitos e dinâmicas territoriais recentes: expansão da fronteira econômica agropecuária, resistência dos trabalhadores rurais e alternativas sustentáveis de desenvolvimento” (Universidade Federal do Acre, 2025). Esse desenho fortalece a capacidade do licenciando de contextualizar conceitos e recortes regionais a partir de referências próximas e locais. Ele também cria condições para discutir Amazônia e Acre como regiões construídas e reconfiguradas por políticas, economias e discursos, em consonância com a noção de região como construção histórica, relacional e processual, ou “enquanto processo, em constante rearticulação”, como proposto por Haesbaert (2010, p. 5).

A escala mundial aparece como etapa complementar dessa formação multiescalar. A disciplina Regionalização do Espaço Mundial associa regionalização a internacionalização, imperialismo, blocos econômicos, geopolítica e globalização. A ementa explicita:

> Questões teóricas sobre a regionalização do espaço mundial. Internacionalização, imperialismo e mundialização do capital. Integração regional (formação de blocos econômicos) e a geopolítica mundial no final do século XX e início do século XXI. Globalização e reordenamento territorial. Produção e organização do espaço mundial. África, Ásia, América e Europa. Alternativas metodológicas para o ensino escolar (Universidade Federal do Acre, 2025).

Esse ponto é decisivo para a licenciatura porque liga conteúdo e método. Ele indica que o currículo reconhece a necessidade de didatizar processos complexos e de orientar escolhas pedagógicas para tratar o tema em sala de aula.

Essa passagem do conhecimento acadêmico para o conhecimento escolar exige um trabalho didático específico. Na obra “Sobre a Teoria da Transposição Didática: Algumas Considerações Introdutórias”, Chevallard (2013) sustenta que a transposição didática descreve esse processo como transformação do saber de referência em saber a ensinar e em saber ensinado, sob condicionantes próprios do sistema educacional e da relação didática. A formação do licenciado também depende do desenvolvimento de um conhecimento profissional que integra conteúdo e ensino. No caso da região, esse conhecimento envolve trabalhar critérios de regionalização, como escalas e relações entre processos e recortes, sem reduzir o conteúdo à memorização.

O currículo da UFAC oferece espaço para essa articulação entre teoria e docência ao incluir disciplinas de didática e ensino de Geografia e também ao organizar os Estágios Curriculares Supervisionados, com destaque para o Estágio III no Ensino Médio, que envolve

planejamento, regência e avaliação das atividades de ensino em Geografia (Universidade Federal do Acre, 2025). Nessa etapa, o licenciando precisa tornar ensinável o debate regional que estudou. Ele precisa selecionar exemplos, organizar atividades e conduzir sínteses conceituais. A literatura do ensino de Geografia no Brasil sustenta que o ensino precisa formar raciocínio geográfico e promover construção de conceitos com sentido. Como afirma Cavalcanti (2010, p. 7), “antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar, de perceber a realidade. Trata-se de ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico”, o que reforça a importância de metodologias e mediações consistentes.

Em síntese, a região na formação do licenciado em Geografia na UFAC aparece como eixo conceitual e como campo de prática docente. O currículo parte de fundamentos teóricos e chega a regionalizações do Brasil, da Amazônia, do mundo e do Acre, com indicação explícita de diálogo com o ensino escolar em componentes ligados à regionalização mundial, à didática e ao estágio. Essa trajetória favorece uma formação que articula multiescalaridade, contextualização e didatização, elementos centrais para ensinar a categoria região com rigor e pertinência.

3.1 A região no currículo do curso de licenciatura em Geografia da UFAC

Para compreender a presença da categoria na formação inicial do professor de Geografia na UFAC, foram considerados o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia e a Ementa do curso. Esses documentos permitem observar como a organização curricular do curso distribui os componentes relacionados à região e à regionalização ao longo da formação do licenciando (Universidade Federal do Acre, 2014; Universidade Federal do Acre, 2025).

Pode-se observar que a presença da categoria região no currículo da Licenciatura em Geografia da UFAC aparece de forma estruturante. Ela não fica restrita a um único componente. O curso distribui o tema em etapas que articulam fundamentos teóricos, regionalizações e recortes empíricos vinculados ao Brasil, à Amazônia e ao Acre. Essa organização favorece uma aprendizagem progressiva do conceito, com passagem do debate teórico para aplicações em diferentes escalas. Observa-se uma estrutura curricular progressiva, porque o currículo distribui a discussão regional em disciplinas obrigatórias voltadas à teoria da região, ao Brasil, à Amazônia, ao espaço mundial e ao Acre (Universidade Federal do Acre, 2025).

Essa distribuição curricular facilita a compreensão de que a formação do licenciando não se limita ao domínio conceitual da categoria região, mas exige também a

capacidade do licenciando de transformar esse conhecimento em conteúdo escolar, ou seja, de fazer a transposição da Geografia universitária para a Geografia escolar. Sendo assim, a análise do currículo busca observar tanto a presença da região quanto sua dimensão de conceito teórico, além de sua articulação com práticas de ensino, recursos didáticos e metodologias voltadas à Educação Básica.

O primeiro marco explícito é a disciplina Teoria da Região e Regionalização, ofertada no 4º período, com 60 horas. A ementa indica o tratamento da região como categoria de análise da Geografia, e explicita: "As categorias de análise em Geografia. A região em Geografia e suas perspectivas. Critérios de regionalização. Classificação das regiões. Organização e reorganização do espaço regional" (Universidade Federal do Acre, 2025), com ênfase em perspectivas teórico-metodológicas, critérios de regionalização e classificação de regiões, além da organização e reorganização do espaço regional. Esse desenho se alinha a debates consolidados na Geografia, que tratam região e regionalização como problemas teóricos e metodológicos, e não como simples recorte cartográfico. Essa compreensão aproxima-se da leitura realizada por Ribeiro, ao interpretar a região como construção analítica e não como recorte dado previamente.

> Haesbaert enseja tratar a região menos como um dado da 'realidade em si', uma 'evidência concreta' ou um recorte voltado para o planejamento, preferindo reconhecê-la enquanto um problema de pesquisa, e não um espaço estabelecido a priori; opta por edificar uma trilha analítica que apreenda a região como resultado de ações, movimentos e reivindicações (que, não raro, vêm acompanhados de representações), e não algo compreendido através de uma única referência (a relação homem-meio, a luta de classes ou o vivido, por exemplo). Destarte, a região é apresentada como um arte-fato (ou artefato) (Ribeiro, 2012, p. 157-158, apud Haesbaert).

Essa leitura se torna de grande importância para a formação do licenciando por conseguir deslocar o ensino de região da simples memorização de divisões territoriais para uma análise dos critérios, processos e também das relações que produzem diferentes regionalizações.

Na sequência, o currículo aprofunda a temática no 5º período com a disciplina Regionalização e Regiões do Brasil, também obrigatória. A ementa explicita as bases teóricas e conceituais da divisão regional do Brasil: "Bases teóricas e conceituais da divisão regional no Brasil. A divisão regional atual. Estudo do processo de formação da região Nordeste e Centro-Sul" (Universidade Federal do Acre, 2025). Esse componente aborda a divisão regional atual e o processo de formação de grandes recortes regionais, reforçando a ideia de regionalização como operação analítica, conforme discutido por Haesbaert (2010 apud Ribeiro, 2012). Haesbaert trata a regionalização como processo, e Ribeiro, na resenha intitulada "A região

como problema", destaca quatro formas de regionalização, entre elas o instrumento de análise e o processo teórico-prático. Em continuidade, considera-se a divisão regional vinculada a critérios e processos históricos, e não a uma listagem de regiões prontas.

Essa abordagem dialoga com a literatura que discute regionalização como processo e como recorte analítico, com ênfase em coesões, articulações e disputas que tornam o regional um problema interpretativo.

No 6º período, a disciplina Geografia da Amazônia amplia o debate ao deslocar o olhar para uma região cuja leitura exige articular produção histórica do território, dinâmicas econômicas, sociedade e natureza. A ementa registra: "A formação política, social, territorial e econômica da região. Regionalizações. Imbricações do social e do natural na produção do espaço amazônico. Desenvolvimento regional e potencialidades amazônicas" (Universidade Federal do Acre, 2025), incluindo, de modo direto, o tema das regionalizações.

Esse ponto tem peso no contexto da UFAC porque abre espaço para tratar a Amazônia como construção histórica e socioespacial, com regionalizações disputadas e reconfiguradas por projetos econômicos, políticas territoriais e conflitos. Essa perspectiva se aproxima de formulações contemporâneas que discutem a região como conceito instável, sustentadas por Haesbaert, que a trata como processo mutável, em rede, articulado à globalização, à fragmentação, aos sujeitos e às escalas, atravessado por múltiplas escalas e por relações de poder (Haesbaert, 2010).

No 7º período, a disciplina Regionalização do Espaço Mundial consolida a leitura multiescalar. A ementa explicita questões teóricas sobre a regionalização mundial. O currículo define a disciplina nestes termos:

> Questões teóricas sobre a regionalização do espaço mundial. Internacionalização, imperialismo e mundialização do capital. Integração regional (formação de blocos econômicos) e a geopolítica mundial no final do século XX e início do século XXI. Globalização e reordenamento territorial. Produção e organização do espaço mundial. África, Ásia, América e Europa. Alternativas metodológicas para o ensino escolar (Universidade Federal do Acre, 2025).

A disciplina relaciona o tema à internacionalização, ao imperialismo, à mundialização do capital, aos blocos econômicos, à geopolítica e à globalização. O texto inclui ainda alternativas metodológicas para o ensino escolar, conforme menciona o próprio documento (Universidade Federal do Acre, 2025), o que aproxima o debate regional das exigências didáticas da licenciatura e destaca a ponte entre conteúdo regional e didática. Esse vínculo entre conteúdo e didática é decisivo porque a regionalização mundial tende a exigir

mediações pedagógicas fortes, já que envolve processos abstratos, múltiplos atores e escalas sobrepostas.

No 8º período, a disciplina Geografia do Acre I reforça a dimensão situada do currículo. A ementa trata da formação política, social, territorial e econômica do Acre e explicita:

> Formação política, social, territorial e econômica do Acre. Caracterização geoecológica e sua otimização na ocupação socioeconômica da região acreana. Regionalizações e expressões das cidades. Conflitos e dinâmicas territoriais recentes: expansão da fronteira econômica agropecuária, resistência dos trabalhadores rurais e alternativas sustentáveis de desenvolvimentos" (Universidade Federal do Acre, 2025).

A disciplina aborda a caracterização geoecológica e a ocupação socioeconômica, além de incluir regionalizações e expressões das cidades, bem como conflitos e dinâmicas territoriais recentes. Esse componente cria condições concretas para que o licenciando trabalhe a categoria região a partir de referências próximas, o que favorece a transposição didática e a contextualização no ensino. Ele também permite discutir como as regionalizações mudam conforme critérios, interesses e escalas, em diálogo com Haesbaert, que trabalha a região como processo de rearticulação e a regionalização como dinâmica atravessada por sujeitos, redes, desigualdades e fragmentação (Haesbaert, 2010).

Em conjunto, esses componentes mostram que a região no currículo da UFAC aparece como eixo de formação conceitual e como chave interpretativa para compreender recortes do mundo, do Brasil e da Amazônia, com chegada ao Acre como conteúdo obrigatório. Considerando-se a leitura de conjunto do currículo, observa-se a progressão entre teoria da região, Brasil, Amazônia, espaço mundial e Acre (Universidade Federal do Acre, 2025). O currículo, portanto, oferece uma progressão coerente: começa pela problematização teórico-metodológica, passa por regionalizações nacionais, aprofunda a Amazônia e amplia para a escala mundial, e fecha com o recorte estadual, que favorece o trabalho didático situado. De forma geral, relacionando esse ponto diretamente ao currículo da Licenciatura em Geografia e ao que escrevem Haesbaert (2010) e Ribeiro (2012), essa progressão curricular pode ser lida como coerente com uma compreensão contemporânea de região e regionalização, que articula categoria de análise, processo de recorte do espaço, múltiplas escalas e contextos empíricos distintos, sem reduzir o regional a um dado fixo ou a uma simples divisão cartográfica (Universidade Federal do Acre, 2025).

De forma geral, percebe-se que a categoria região está inserida no currículo da Licenciatura em Geografia da UFAC dentro de parâmetros acadêmicos consistentes e

pedagogicamente aceitáveis, considerando que aparece de modo contínuo e progressivo, começando pela base teórico-metodológica em Teoria da Região e Regionalização, avançando para a regionalização do Brasil, da Amazônia, do espaço mundial e chegando ao Acre, o que revela coerência direta entre conceito, escala e aplicação empírica. Outro ponto a considerar é o fato de que essa organização dialoga com uma compreensão contemporânea de região como categoria analítica, processo de regionalização e construção histórica e socioespacial.

Contudo, a análise da presença da categoria em questão na estrutura curricular do curso não se limita apenas à identificação de disciplinas que tratam do tema, mas permite compreender como a formação inicial do professor de Geografia oferece bases conceituais, tanto escalares quanto metodológicas, para o ensino de região e regionalização na Educação Básica. Sendo assim, a estrutura do curso contribui para a formação docente por aproximar o licenciando de diferentes formas de leitura regional do espaço, seja pela regionalização do Brasil, da Amazônia, do Acre ou do espaço mundial.

Essa formação conceitual articulada à prática pedagógica favorece grandemente o ensino, pois o futuro professor precisará realizar a transposição de conteúdos entre a Geografia universitária e a escolar, ou seja, transformar o conhecimento acadêmico sobre região em saber escolar ensinável.

Por fim, vale destacar que essa contribuição não se completa apenas pelo estudo das ementas do curso de Licenciatura em Geografia. Ela depende da articulação entre o conhecimento geográfico, a prática pedagógica e a mediação didática.

3.2 Metodologias para o ensino de temas regionais, na formação do licenciado em Geografia da UFAC

Cabe destacar que a presença da categoria região no currículo do curso consegue evidenciar a importância de sua formação conceitual. Contudo, para a atuação docente, esse domínio teórico pode necessitar de uma articulação com metodologias de ensino capazes de aproximar o conceito da realidade escolar. Dito isso, esta seção busca discutir metodologias para o ensino de temas regionais na formação do licenciado em Geografia, com atenção ao papel dos jogos geográficos como recursos de mediação didática.

O ensino de temas regionais na formação inicial de professores de Geografia representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de conectar os conteúdos teóricos com a realidade espacial. No âmbito do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre, essa discussão aparece de forma estruturada em componentes que tratam da regionalização do espaço mundial, das regionalizações na Amazônia e das regionalizações e

expressões das cidades no Acre, o que evidencia uma articulação entre teoria, escalas de análise e recortes empíricos distintos (Universidade Federal do Acre, 2025).

Nessa direção, a regionalização precisa ser compreendida para além da simples descrição de áreas, pois, como destacado por Ribeiro (2012, p. 158), trata-se de "um problema de pesquisa, e não um espaço estabelecido a priori". Por isso, a formação inicial precisa superar a memorização de dados e favorecer leituras críticas do espaço geográfico, por meio de práticas pedagógicas capazes de relacionar conteúdos, processos e experiências concretas. Para que os futuros docentes possam levar esses conhecimentos para as salas de aula da Educação Básica de forma significativa, é fundamental que eles próprios vivenciem metodologias diferenciadas durante a graduação. O próprio currículo prevê "estudo e planejamento de situações didáticas: conteúdos curriculares, metodologias, recursos didáticos e avaliação" (Universidade Federal do Acre, 2025, p. 2).

Esses componentes demonstram que a formação do licenciando exige uma articulação entre os conhecimentos geográficos, o planejamento didático, a seleção de recursos e a avaliação. Dito isso, considera-se que os jogos geográficos não aparecem como atividade isolada, mas como recurso que pode integrar o planejamento dos professores, desde que estejam articulados a objetivos de aprendizagem, conteúdos curriculares e estratégias de avaliação.

Isso permite aos licenciandos refletir sobre o espaço geográfico de maneira crítica e participativa. Além disso, o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I inclui "auxiliar o professor regente nas atividades docentes: planejamento, seleção e organização de recursos didáticos e avaliação em Geografia" (Universidade Federal do Acre, 2025, p. 6).

Nesse cenário, as metodologias ativas e os jogos didáticos podem ser compreendidos como possibilidades metodológicas para ampliar a participação dos estudantes e favorecer a relação entre o conceito e a realidade. Nessa perspectiva, Moraes e Castellar (2018, p. 423) afirmam que "as metodologias ativas amplamente difundidas têm se apresentado como eficazes, por serem estratégias que minimizem ou solucionam alguns dos problemas encontrados no espaço escolar", entre eles a dificuldade de mobilizar os estudantes para uma aprendizagem significativa. As autoras acrescentam que tais metodologias podem "impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos" (Moraes; Castellar, 2018, p. 423), ou seja, a adoção do lúdico na formação de professores ou na sala de aula não diminui a seriedade do conteúdo, mas propõe uma nova forma de mediar o conhecimento, colocando o estudante como sujeito ativo da ação, sem que isso comprometa a densidade do conteúdo, já que, como sintetizam Ito e Azevedo (2022, p. 4), "os jogos

pedagógicos abraçam a ludicidade, mas não perdem seu compromisso com os conteúdos a serem trabalhados, sendo esta sua função primordial".

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – tem grande importância nesta pesquisa, pois o programa aproxima o licenciando da escola pública, favorecendo a articulação entre prática e teoria e trazendo experiências de planejamento, observação, intervenção e reflexão sobre a prática docente. Assim, o minicurso realizado com os pibidianos, como experimentação em relação ao objeto central desta pesquisa, não foi tratado apenas como atividade pontual, mas também como experiência formativa voltada à ampliação do repertório didático dos futuros professores de Geografia. Ao vivenciarem jogos geográficos, os participantes puderam avaliar possibilidades de transposição didática da categoria região para a Educação Básica.

Esse movimento é reforçado por Lima, Souza e Duarte (2023, p. 2), que destacam o fato de o programa "visa aprimorar a formação inicial de professores, possibilitando que os licenciados integrantes do programa se familiarizar com o ambiente escolar desde o primeiro ano da graduação".

Para materializar essa proposta de transposição didática, na experiência aqui relatada foi estruturado e ministrado um minicurso direcionado aos licenciandos vinculados ao PIBID, com foco na aplicação prática de jogos para o ensino de Geografia voltados à categoria região. Durante a formação, foram explorados três recursos lúdicos principais, cada um com um objetivo pedagógico específico. A **Trilha Geográfica** foi organizada a partir de uma lógica já reconhecida na literatura, uma vez que "o jogo apresentado é um tabuleiro traçado com casas em que o jogador ou equipe objetiva chegar ao final primeiro" (Miranda; Vieira, 2019, p. 2), articulando perguntas e respostas ao avanço no percurso. Na experiência desenvolvida, esse recurso foi direcionado ao trabalho com a região e regionalização do Brasil.

Nesse contexto, o PIBID assume papel importante na pesquisa pelo fato de constituir o espaço da experimentação formativa em que os licenciandos puderam vivenciar, analisar e avaliar os jogos geográficos como possibilidade metodológica para o ensino da categoria região e da regionalização do Brasil e do Acre.

Cabe destacar que o programa possibilita a aproximação da formação inicial com a realidade da escola pública, favorecendo a articulação entre teoria, prática docente e reflexão pedagógica, já que insere o licenciando em experiências de planejamento, observação, intervenção e avaliação do ensino; por esse motivo, o minicurso realizado com os pibidianos não foi tratado como uma atividade isolada, mas como uma etapa de experimentação vinculada ao objeto central da dissertação.

O **Super Trunfo Geográfico**, por sua vez, foi utilizado no minicurso como estratégia para comparar dados socioeconômicos e indicadores territoriais de diferentes regiões e municípios do estado do Acre, estimulando a leitura rápida das cartas, a análise de informações quantitativas e o debate entre os participantes. Ao falar do jogo Super Trunfo, Thédiga (2019, p. 5) descreve que, em experiências semelhantes, esse recurso foi adotado justamente porque o livro didático trabalhava com muitas informações quantitativas e, por isso, "surgiu a ideia de trabalhar esse conteúdo baseado no jogo Super Trunfo". Além disso, seu potencial pedagógico está no fato de que o maior objetivo para aprender o conteúdo não parte da explicação do professor, mas sim da pesquisa e das análises que o estudante, obrigatoriamente, precisa fazer para compreender do que se trata o assunto (Thédiga, 2019, p. 5).

No caso do Super Trunfo América Latina, abordado por Novais, Stefano e Schmidt, as cartas foram organizadas com dados como "Capital, Moeda, Idioma, Localização, Área (km²), População (em milhões), Densidade Demográfica (hab/km²), Índice de Desenvolvimento Humano, Produto Interno Bruto e Renda per capita" (Novais; Stefano; Schmidt, 2018, p. 8), o que reforça que a dinâmica do jogo favorece a comparação de indicadores e pode despertar interesse, graças aos dados apresentados nas cartas, a respeito das diferenças sociais entre os países que compõem a América Latina (Novais; Stefano; Schmidt, 2018, p. 1, 10).

Por fim, a Batalha Naval Geográfica, neste estudo denominada Batalha Ambiental Geográfica, retomou uma prática já empregada no ensino de cartografia e coordenadas, pois, conforme registram Santana e Fontes (2019, p. 44), ao trabalharem o jogo batalha naval em regência no estágio supervisionado, destacam que "coordenadas geográficas foi um deles, e para trabalhar esse conteúdo de forma teórico-prática foi utilizado o jogo batalha naval como ferramenta de ensino". Além disso, na dinâmica descrita pelas autoras, "cada grupo ficou com seu planisfério [...] e colocaram navios [...] em determinadas coordenadas, sem que o grupo oponente visse" (Santana; Fontes, 2019, p. 44). No minicurso aplicado no PIBID, essa mecânica foi adaptada para incluir a localização de problemas ambientais, tornando o aprendizado mais dinâmico e contextualizado para os futuros professores, no âmbito de uma experimentação voltada ao uso de jogos para o ensino de Geografia.

A experiência formativa proporcionada por esse minicurso demonstrou que a inserção prática de jogos na Licenciatura cumpre um papel importante na construção do perfil do educador. Em termos teóricos, essa potência pode ser compreendida a partir do que Ito e Azevedo (2022, p. 6) definem como jogo geográfico escolar, estruturado por "três fatores fundamentais: 1) a ludicidade do jogo; 2) a pedagogia inserida em sua confecção e 3) os

conteúdos geográficos escolares presentes". Na prática, a dinâmica permitiu aos universitários revisarem temas regionais e ambientais de forma leve e interativa, ao mesmo tempo em que ampliou seu repertório metodológico para a Educação Básica e para a utilização de jogos no ensino de Geografia. Nesse sentido, os resultados discutidos por Moraes e Castellar (2018, p. 423) ajudam a compreender o alcance desse tipo de proposta, pois o uso de metodologias ativas em Geografia pode contribuir para "a melhoria da qualidade do ensino" e para uma "relação mais estreita entre universidade e escola".

Ao experimentarem a mediação da Trilha, do Super Trunfo e da Batalha Naval adaptada a questões ambientais, os integrantes do PIBID puderam perceber que o ensino de Geografia pode romper com formas tradicionais de transmissão de conteúdo, como destacam Lima, Souza e Duarte:

> As propostas de atividades lúdicas se mostram fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, fazendo com que desperte o interesse pelo conteúdo e auxilie no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Essas propostas são ferramentas que auxiliam os professores a quebrar a hegemonia do método tradicional de ensino. (Lima; Souza; Duarte, 2023, p. 5).

Isso contribui para transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, raciocínio rápido e construção coletiva do saber.

3.2.1 Jogos Geográficos

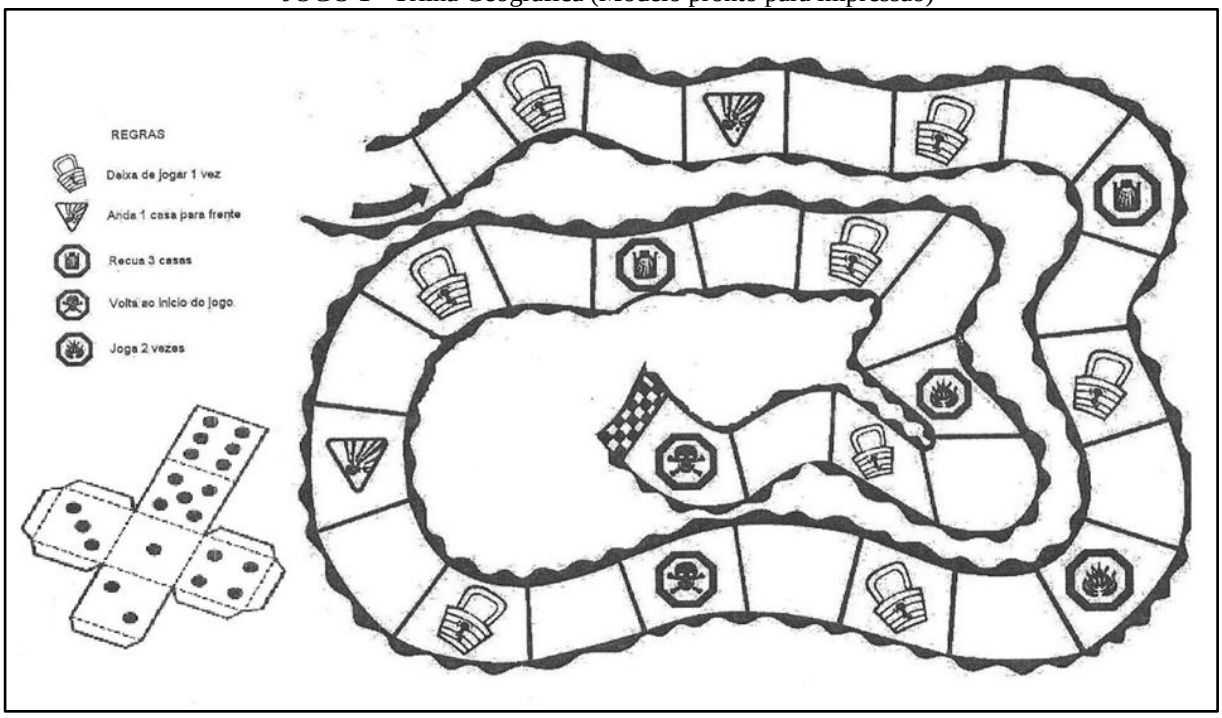
Nesta subseção são apresentados os jogos geográficos vivenciados durante a experimentação realizada com os participantes do PIBID, descrevendo-se sua fundamentação teórico-metodológica, as regras de aplicação e os modelos efetivamente utilizados no minicurso. São dois os jogos analisados: a Trilha Geográfica, um jogo de percurso voltado à sistematização dos conceitos de região e regionalização, e a Batalha Naval de Coordenadas Geográficas, adaptada pelo autor para o trabalho com localização de danos ambientais no território brasileiro.

Jogo 1: Trilha Geográfica

A Trilha Geográfica é uma proposta metodológica baseada em jogos de tabuleiro, voltada para o ensino e a aprendizagem de conceitos geográficos (MIRANDA; VIEIRA, 2019, p. 2). A utilização de recursos lúdicos no ambiente educacional tem se consolidado como uma estratégia eficaz para a promoção da aprendizagem ativa. Nesse sentido, "o jogo didático é aquele fabricado com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens" (MIRANDA;

VIEIRA, 2019, p. 5). Nesse contexto, o jogo apresenta-se como uma adaptação dos tradicionais jogos de percurso com dados, desenhado especificamente para abordar conteúdos escolares do componente curricular de Geografia. Pode ser adotado no formato de tabuleiro para transformar a sala de aula em um espaço de interação, no qual o avanço no jogo está intrinsecamente ligado ao domínio de conceitos espaciais e territoriais (MIRANDA; VIEIRA, 2019, p. 2, 5). O modelo do jogo, disponibilizado por Bento, V. R. S. e pronto para impressão, é apresentado a seguir:

JOGO 1 - Trilha Geográfica (Modelo pronto para impressão)

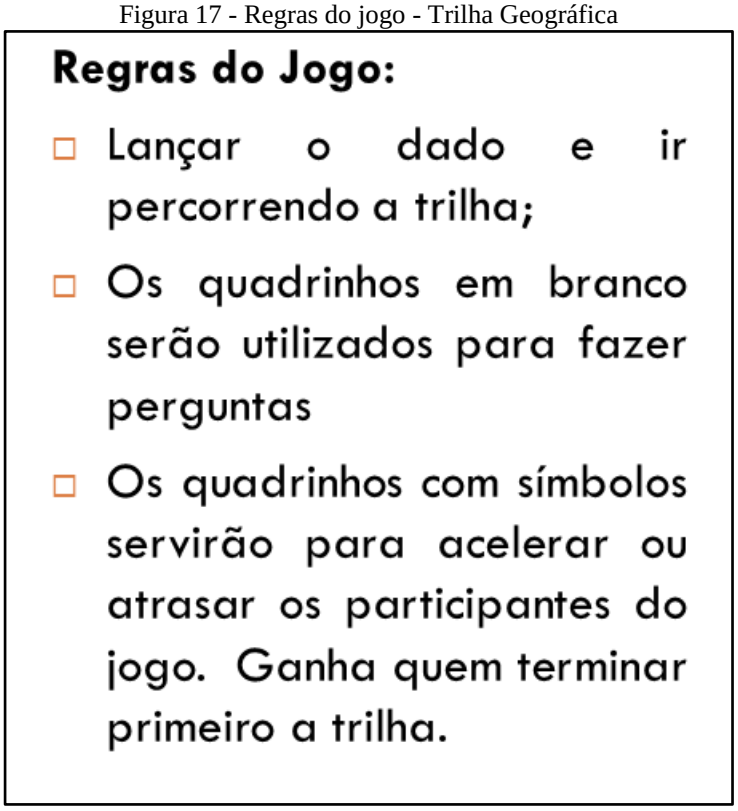


Fonte: Modelo do jogo disponibilizado por Bento. V. R. S.

Como destacam Miranda e Vieira (2019, p. 2, 3, 6), o jogo Trilha Geográfica foi estruturado no formato de percurso com dado, inspirado em trilhas de tabuleiro tradicionais, sendo o modelo adotado na experimentação relativa ao objeto principal da pesquisa. O participante lança o dado e avança pelas casas da trilha. O tabuleiro é composto por dinâmicas distintas em suas casas, algumas das quais funcionam como pontos de pergunta. A arquitetura do material foi concebida para manter a dinamicidade e o engajamento dos participantes, sendo o percurso ditado pelo lançamento de dados, enquanto o progresso cognitivo atua como o verdadeiro motor da atividade. Ou seja, o avanço depende do acerto da questão, conforme a condução do mediador. As casas com símbolos introduzem comandos de avanço ou recuo, com a função de alterar o ritmo do jogo e manter a dinâmica de progressão, o que confere à atividade um caráter de avaliação formativa mediada pelo professor. Pedagogicamente, esses comandos alteram o ritmo da atividade, mantendo a atenção dos jogadores até a conclusão do percurso.

Segundo Miranda e Vieira (2019, p. 2), vence quem concluir primeiro o percurso. As regras do jogo, sistematizadas para orientar a mediação em sala de aula, estão detalhadas na Figura 17:

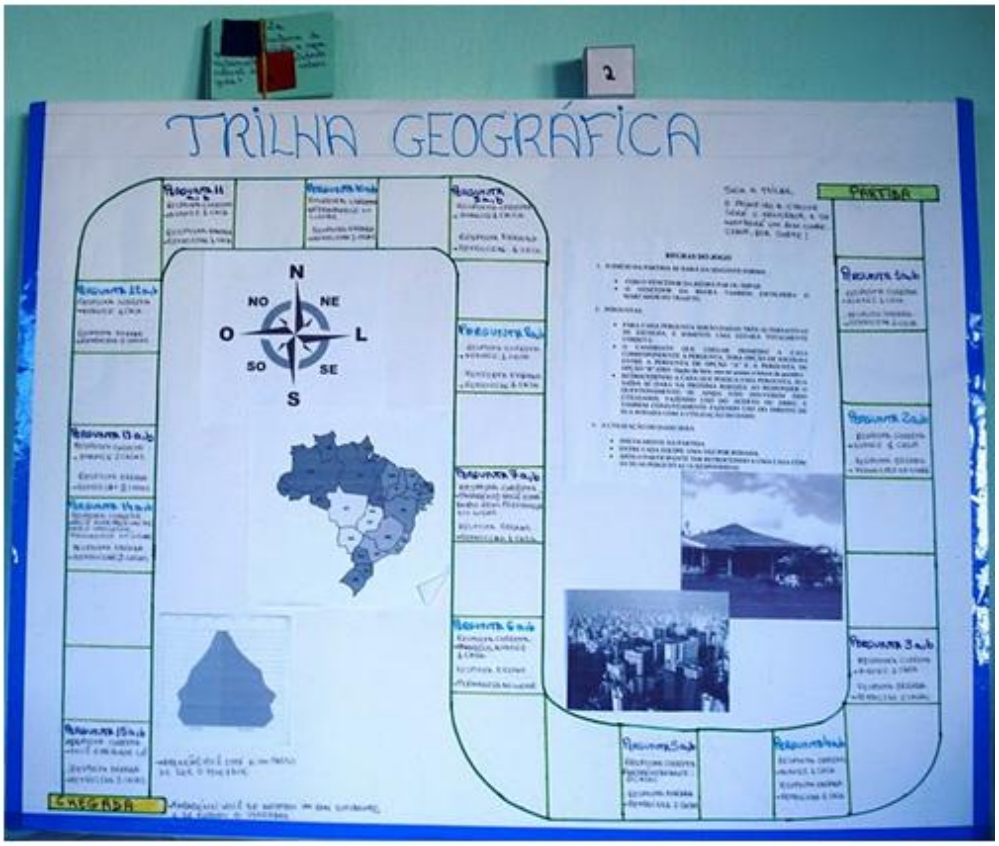
Figura 17 - Regras do jogo - Trilha Geográfica



Fonte: Autores (2026).

Um dos aspectos mais relevantes da estruturação da Trilha Geográfica é a sua organização espacial, que pode ser construída por meio de um mapa do Brasil, de uma das regiões brasileiras ou até de um mapa estadual — considerando-se, aqui, que se esteja trabalhando a categoria região —, podendo, porém, ser adaptada a outras temáticas sem grandes problemas. A Figura 18 ilustra um exemplo de aplicação da trilha organizada a partir do território brasileiro:

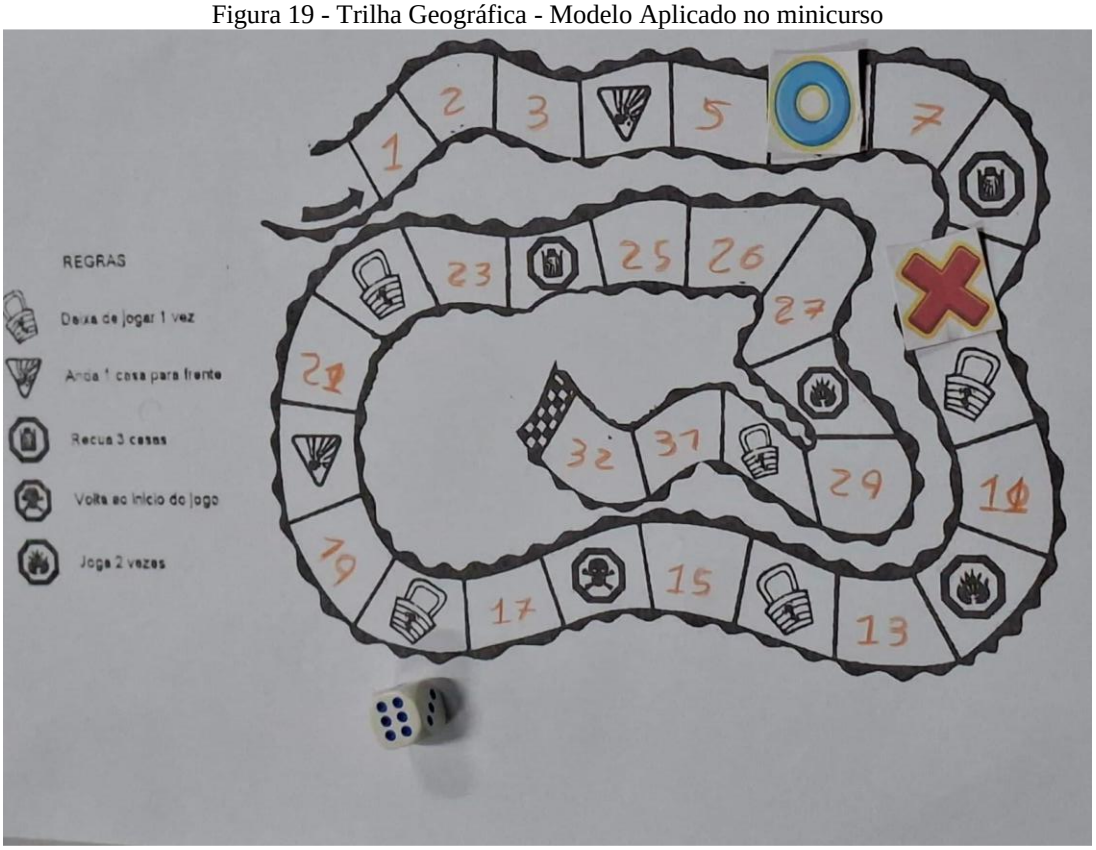
Figura 18 - Trilha Geográfica - Exemplo de uso da trilha Geográfica - Território



Fonte: Exemplo disponibilizado por Bento. V. R. S

No modelo aplicado, a trilha foi organizada com casas numeradas, o que reforça a associação direta entre o percurso do jogo e a ideia de regionalização do território, e as questões, também numeradas, correspondiam às casas numeradas. O desenho permitiu trabalhar região e regionalização como conteúdos escolares, com mediação do licenciando, priorizando participação, tomada de decisão e sistematização conceitual ao final da rodada. A Figura 19 mostra o modelo efetivamente aplicado durante o minicurso, com a respectiva numeração das casas:

Figura 19 - Trilha Geográfica - Modelo Aplicado no minicurso



Fonte: Autores (2026).

As perguntas da trilha foram planejadas para cobrir definições básicas, critérios de regionalização e reconhecimento das macrorregiões do IBGE, além de incluir uma referência a uma regionalização alternativa, por complexos regionais ou regiões geoeconômicas. O conjunto priorizou questões objetivas, com respostas diretas, adequadas ao tempo do jogo e ao perfil formativo do minicurso. A escolha por questões objetivas e de resposta direta adequa-se ao tempo de execução do jogo, garantindo que a reflexão não quebre a fluidez da prática lúdica. O conjunto completo das questões, correspondentes aos números das casas do modelo aplicado, é apresentado na Figura 20:

Figura 20 - Trilha Geográfica (Questões associadas aos números do modelo aplicado)



TRILHA GEOGRÁFICA

Região e Regionalização do Brasil

1. O que é uma região?
Resposta: Região é uma área do espaço geográfico que apresenta características semelhantes entre si.

2. O que significa regionalizar um território?
Resposta: Significa dividir um território em partes menores, de acordo com características comuns.

3. Em quantas grandes regiões o Brasil foi dividido pelo IBGE?
Resposta: O Brasil foi dividido em 5 grandes regiões.

4. Quais são as cinco regiões do Brasil?
Resposta: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

5. Qual é a maior região do Brasil em extensão territorial?
Resposta: A Região Norte.

6. Qual é a menor região do Brasil em extensão territorial?
Resposta: A Região Sul.

7. Qual região brasileira possui o maior número de estados?
Resposta: A Região Nordeste, com 9 estados.

8. Em que região está localizado o estado do Acre?
Resposta: O Acre está localizado na Região Norte.

9. Qual é o principal objetivo da regionalização?
Resposta: Facilitar o estudo, a organização e a compreensão das diferenças e semelhanças de um território.

10. O IBGE regionaliza o Brasil com base em quê?
Resposta: Com base em características naturais, sociais, econômicas e culturais.

11. Qual região brasileira concentra a maior população do país?
Resposta: A Região Sudeste.

1

12. Qual região brasileira é bastante marcada pela presença da Floresta Amazônica?
Resposta: A Região Norte.

13. Qual região brasileira é conhecida pela forte presença do semiárido?
Resposta: A Região Nordeste.

14. Qual região brasileira abriga a capital do país, Brasília?
Resposta: A Região Centro-Oeste.

15. Além da divisão do IBGE, existe outra forma de regionalizar o Brasil?
Resposta: Sim. Um exemplo é a regionalização em complexos regionais ou regiões geoeconômicas: Amazônia, Nordeste e Centro-Sul.

16. Por que a regionalização do Brasil é importante para a Geografia?
Resposta: Porque ajuda a entender melhor a diversidade do país, suas desigualdades, suas características naturais e a organização do espaço brasileiro.

17. O que é uma região natural?
Resposta: É uma área definida principalmente por elementos da natureza, como clima, relevo, vegetação e rios.

18. O que é uma região econômica?
Resposta: É uma área definida pelas atividades econômicas que se destacam, como agricultura, indústria, comércio ou serviços.

19. O que é uma região cultural?
Resposta: É uma área que apresenta costumes, festas, modos de vida, comidas e tradições semelhantes.

20. Uma região pode mudar com o tempo?
Resposta: Sim. As regiões podem mudar por causa de transformações sociais, econômicas, políticas e ambientais.

21. O que são limites regionais?
Resposta: São linhas ou divisões usadas para separar uma região de outra.

22. Os limites regionais são sempre naturais?
Resposta: Não. Eles podem ser naturais, políticos, econômicos, culturais ou administrativos.

2

23. O que é uma região administrativa?
Resposta: É uma área organizada para facilitar a administração, o planejamento e a gestão do território.

24. Por que uma mesma região pode ter diferenças internas?
Resposta: Porque dentro de uma região podem existir diferentes paisagens, culturas, atividades econômicas e condições de vida.

25. O que significa dizer que uma região tem identidade própria?
Resposta: Significa que ela possui características que ajudam a diferenciá-la de outras regiões.

26. Qual é a diferença entre região e território?
Resposta: Região é uma parte do espaço com características comuns. Território é um espaço organizado e controlado por relações de poder.

27. O que é uma região urbana?
Resposta: É uma área marcada pela presença de cidades, maior concentração de pessoas, comércio, serviços e construções.

28. O que é uma região rural?
Resposta: É uma área ligada principalmente ao campo, com atividades como agricultura, pecuária e extrativismo.

29. Por que os mapas ajudam no estudo das regiões?
Resposta: Porque mostram a localização, os limites e a distribuição das características de cada região.

30. O que é escala regional?
Resposta: É a forma de estudar uma parte do espaço maior que o local e menor que o nacional.

31. Uma regionalização pode ter diferentes critérios?
Resposta: Sim. Ela pode usar critérios naturais, econômicos, culturais, sociais, políticos ou ambientais.

3

32. Para que serve comparar regiões?
Resposta: Serve para perceber semelhanças, diferenças, desigualdades e características próprias de cada parte do território.

4

Fonte: Autores (2026).

O jogo de Trilha Geográfica demonstra ser um instrumento de grande relevância para a atividade docente. Sob mediação adequada, a proposta ultrapassa o entretenimento, configurando-se como um espaço de tomada de decisão, participação ativa e sistematização conceitual, como também pode ser observado em Miranda e Vieira (2019, p. 10, 11, 12).

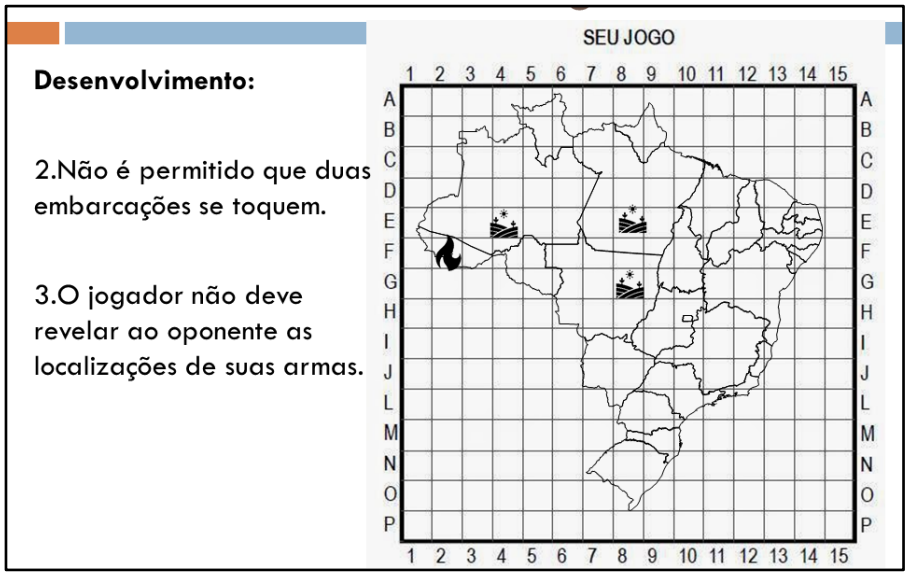
Jogo 2: Batalha Naval de Coordenadas Geográficas (Batalha Ambiental Geográfica)

Entre os jogos vivenciados durante a experimentação realizada com os participantes do PIBID, foi utilizado o jogo Batalha Naval de Coordenadas Geográficas. Como justificativa para a escolha deste jogo, trago a publicação intitulada "UMA PROPOSTA DO USO DO JOGO DE BATALHA NAVAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA E MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DOS CONTEÚDOS DE PLANO CARTESIANO E COORDENADAS GEOGRÁFICAS", de autoria de Lima, Souza e Duarte, os quais destacam que "Esse artigo apresenta a atividade Batalha Naval – Coordenadas Geográficas, que foi elaborada e aplicada como parte das atividades propostas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)" (LIMA; SOUZA; DUARTE, 2023, p. 1).

Porém, neste estudo, foi adaptado pelo autor como Batalha (Ambiental) Geográfica, buscando a contemplação da categoria região, com foco na localização de focos de queimadas, desmatamento, conflitos fundiários e garimpo ilegal, como uma estratégia de metodologia ativa, favorecendo o protagonismo discente, a participação ativa, o registro, a análise e a institucionalização durante o jogo.

A proposta adapta a lógica da batalha naval para um tabuleiro reticulado, com letras nas colunas e números nas linhas, havendo planejamento prévio para trabalhar coordenadas e conteúdos articulados dentro da Geografia; contudo, podem também ser usados o número da linha e o número da coluna, permitindo que os participantes pratiquem localização e referência espacial a partir de um sistema simples de coordenadas alfanuméricas. No modelo adotado, o reticulado aparece associado ao mapa do Brasil. Como ponto de partida para a atividade, o material foi confeccionado em tamanho A4, impresso em formato paisagem, buscando orientar melhor o olhar dos estudantes sobre a grade das coordenadas geográficas. Isso favorece a relação entre a posição no tabuleiro e a representação cartográfica do território, no contexto em que a batalha foi adotada, com a localização de pontos danosos ao meio ambiente. O modelo base utilizado para a confecção do tabuleiro, com o reticulado sobreposto ao mapa do Brasil, é apresentado a seguir:

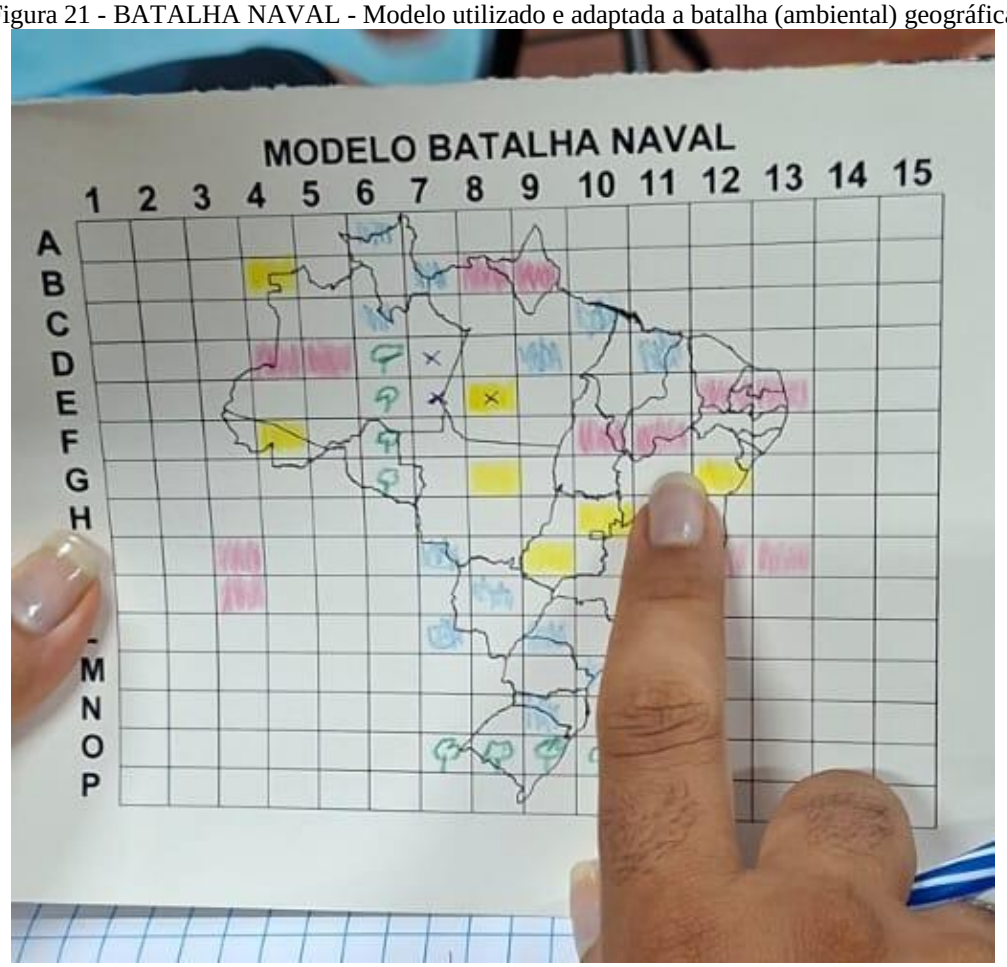
Modelo Base



Fonte: Modelo do jogo disponibilizado por Bento. V. R. S.

A dinâmica do jogo ocorreu em duas equipes: a equipe A, denominada **Equipe IBAMA**, e a equipe B, denominada **Equipe ICMBio**. Assim, a sala foi dividida em dois grandes grupos, com alternância de turnos e *feedback* imediato. O tabuleiro adaptado pelo autor, com os focos de queimadas, desmatamento, conflitos fundiários e garimpo ilegal distribuídos pelo território nacional, é apresentado na Figura 21:

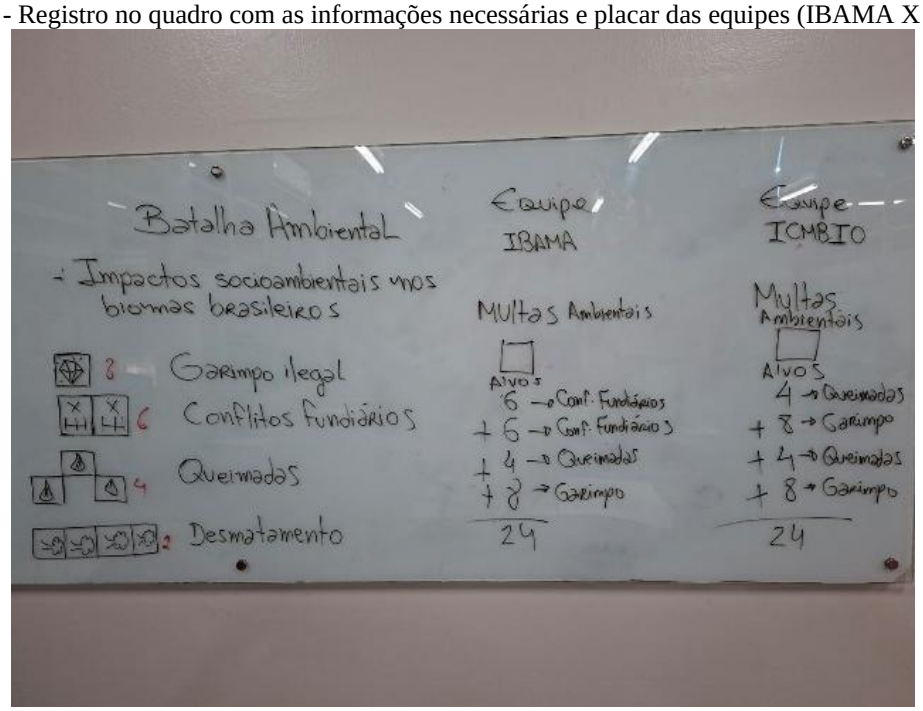
Figura 21 - BATALHA NAVAL - Modelo utilizado e adaptada a batalha (ambiental) geográfica



Fonte: Autores (2026).

Para orientar a identificação dos alvos e a apuração dos resultados, cada categoria ambiental recebeu um símbolo próprio — garimpo ilegal, conflitos fundiários, queimadas e desmatamento —, e as multas ambientais correspondentes a cada acerto eram registradas no quadro da sala, separadamente para cada equipe, conforme mostra a Figura 22:

Figura 22 - Registro no quadro com as informações necessárias e placar das equipes (IBAMA X ICMBIO)



Fonte: Autores (2026).

Cada participante posiciona suas peças no reticulado — em sala, as equipes marcavam com lápis de cor —, mantendo, porém, o posicionamento oculto das peças no tabuleiro, como destacado por Santana e Fontes (2019, p. 44): “cada grupo ficou com seu planisfério [...] e colocaram navios [...] em determinadas coordenadas, sem que o grupo oponente visse”, mantendo sigilo sobre as localizações. Em seguida, cada jogador realiza três tiros por turno, seguindo a regra descrita também por Fonseca et al. (2025, p. 12): “Disparará 3 tiros”, indicando a coordenada do alvo pela combinação de letra e número. O oponente informa se houve acerto e, em caso positivo, identifica a peça atingida e comunica quando ela foi afundada, isto é, quando todas as casas que a compõem foram atingidas, garantindo, assim, o feedback imediato e preciso dado pelo adversário.

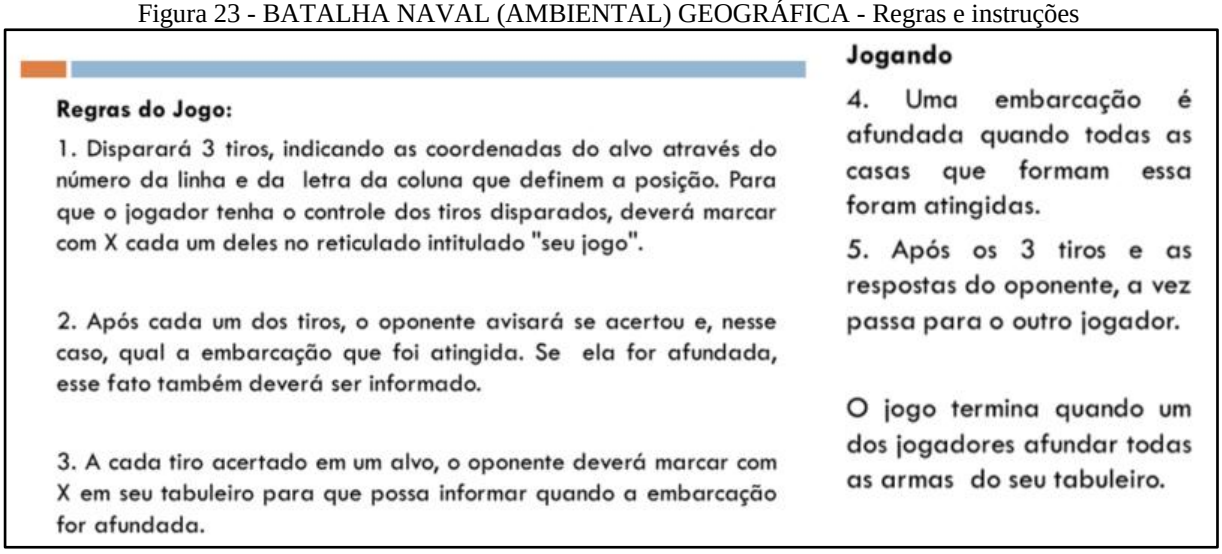
Não é permitido que duas peças/armas se toquem. O jogo termina quando um dos participantes afunda — ou, no caso da batalha ambiental adaptada da batalha naval, encontra — todas as peças do tabuleiro adversário, sendo esse o critério que define o encerramento do jogo. Esse encadeamento de decisões, verificação de resultados e reorganização de estratégias caracteriza a atividade, garantindo um protagonismo compartilhado entre professores e estudantes, pois exige participação contínua, tomada de decisão e ajuste de ações a partir de evidências produzidas no próprio jogo — ou seja, organização, apresentação, execução, registro, análise e institucionalização de forma equilibrada —, podendo, então, atuar

diretamente como uma metodologia ativa. Com relação às regras seguidas, Fonseca et al. (2025, p. 12) destacam que:

> Cada jogador, na sua vez, seguirá o seguinte procedimento: (1) Disparará 3 tiros, indicando as coordenadas do alvo através do número da linha e da coluna que definem a posição (x, y) da arma. Para que o jogador tenha o controle dos tiros disparados, deverá marcar cada um deles no "seu jogo"; (2) após cada um dos tiros, o oponente avisará se acertou e, nesse caso, qual a arma foi atingida. Se ela for afundada, esse fato também deverá ser informado; (3) a cada tiro acertado em um alvo, o oponente deverá marcar em seu tabuleiro para que possa informar quando a arma for afundada; (4) uma arma é afundada quando todas as casas que formam essa arma forem atingidas; (5) após o tiro e a resposta do opoente, a vez passa para o outro jogador; (6) o jogo termina quando um dos jogadores afundar todas as armas do seu oponente. (Fonseca et al., 2025, p. 12).

As regras sistematizadas para orientar a aplicação do jogo em sala de aula, conforme material disponibilizado por Bento, V. R. S., são apresentadas na Figura 23:

Figura 23 - BATALHA NAVAL (AMBIENTAL) GEOGRÁFICA - Regras e instruções



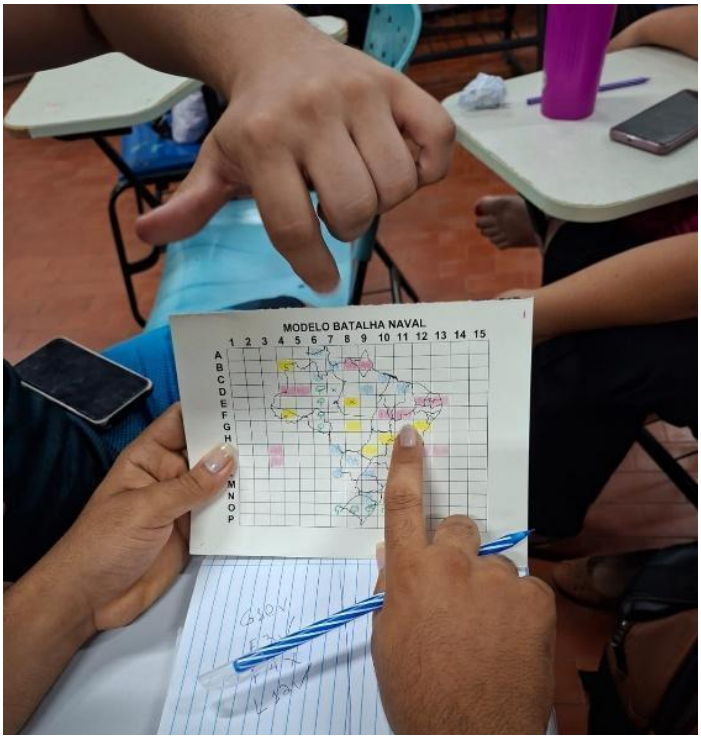
Fonte: Disponibilizado por Bento. V. R. S.

Do ponto de vista formativo, esse jogo contribui para desenvolver habilidades associadas ao raciocínio espacial e à linguagem cartográfica, especialmente leitura de grade, localização, orientação no plano e comunicação de posições com precisão. Isso ocorre exatamente como destacado por Lima, Souza e Duarte, que afirmam que:

> Durante a atividade a participação dos alunos foi ativa, todos se empenharam e compreendeu a proposta da atividade, muitos recordaram de conceitos vistos em séries anteriores como hemisférios e pontos cardeais e conseguiram trabalhar também o raciocínio lógico nas jogadas para acertarem as embarcações, trabalhando a noção de espaço dentro do quadriculado de coordenadas (Lima; Souza; Duarte, 2023, p. 4).

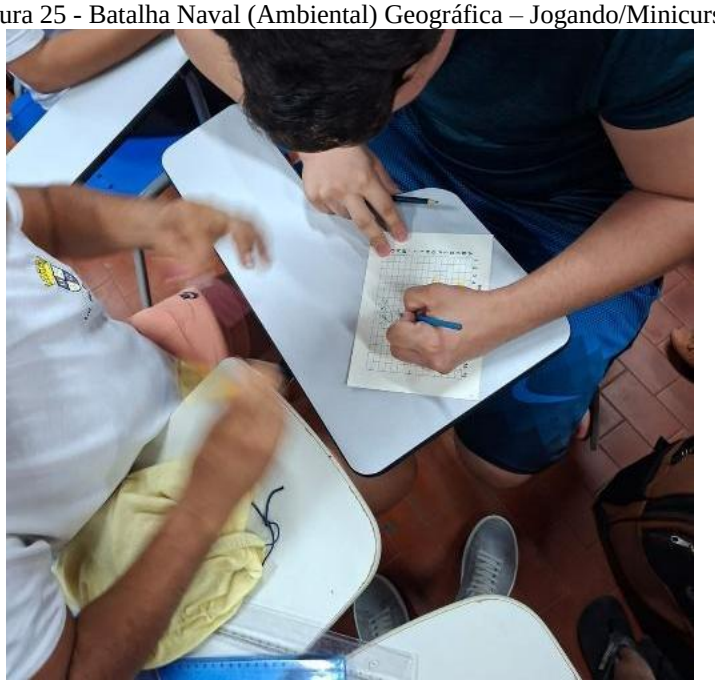
O registro fotográfico da aplicação do jogo durante o minicurso, apresentado a seguir, evidencia o engajamento dos participantes nas etapas de definição das coordenadas, marcação dos tiros e verificação conjunta dos resultados:

Figura 24 - Batalha Naval De Coordenadas Geográficas (Batalha Ambiental Geográfica) Capturadas Durante O Minicurso



Fonte: Autores (2026).

Figura 25 - Batalha Naval (Ambiental) Geográfica – Jogando/Minicurso



Fonte: Autores (2026).

Figura 26 - Batalha Naval (Ambiental) Geográfica - Minicurso



Fonte: Autores (2026).

Figura 27 - Batalha Naval (Ambiental) Geográfica - Minicurso



Fonte: Autores (2026).

Assim, evidenciou-se tratar-se de uma abordagem didática útil para introduzir a lógica de coordenadas geográficas em sala de aula, como destacado por Santana e Fontes (2019, p. 45-46) “essa atividade além de auxiliar no processo de aprendizagem nesse conteúdo, que é as coordenadas geográficas, ela também pode abarcar outros conteúdos vistos anteriormente”. Ou seja, o jogo serve como uma aproximação didática, ajudando a consolidar conteúdos relacionados ao trabalho com sistemas de referência e coordenadas geográficas em sentido estrito.

Em contexto de formação docente, o jogo também favorece a reflexão sobre mediação pedagógica, pois a aprendizagem depende de intervenções do formador para explicitar regras, controlar ambiguidades de linguagem, acompanhar erros recorrentes de leitura e conduzir uma síntese conceitual ao final, sendo que “o docente pode elaborar junto com a turma uma conclusão” (FONSECA et al., 2025, p. 7). Assim, evidencia-se o papel da mediação no fechamento conceitual da atividade em questão e a importância do uso de jogos no ensino de Geografia. Esses pontos ficam perceptíveis nas obras de Lima, Souza e Duarte, de Santana e Fontes, e de Fonseca et al., nas quais os autores destacam que:

> O jogo batalha naval, quando adaptado ao ensino de coordenadas, favorece participação ativa, trabalho em grupo, retomada de conteúdos anteriores, raciocínio lógico e compreensão mais concreta da grade de coordenadas, desde que a atividade seja acompanhada por mediação docente, registro das ações e sistematização final dos conceitos trabalhados (Lima; Souza; Duarte, 2023, p. 3-4; Santana; Fontes, 2019, p. 44-46; Fonseca et al., 2025, p. 5-7, 9, 14).

Para aprimorar a coleta de dados e a interpretação das respostas associadas a esse jogo, esta proposição dialoga com experiências que utilizaram questionário, registro e análise como parte da aplicação do jogo, articulando coleta de dados e sistematização dos resultados (FONSECA et al., 2025, p. 9).

Há pontos importantes a serem considerados ao utilizar a batalha naval adaptada a temas geográficos, como foi o caso em questão, em que a batalha naval foi adaptada para batalha ambiental, voltada à localização de focos danosos ao meio ambiente, contemplando a categoria região. O primeiro deles é explicitar o critério de avaliação do jogo, substituindo termos amplos, como “mais eficiente”, por formulações específicas, como contribuição para a compreensão de localização por coordenadas, clareza de regras, facilidade de mediação e potencial de uso em sala de aula. O segundo é incluir um item aberto de justificativa curta, para captar os motivos da escolha e permitir categorização qualitativa. O terceiro é separar, nos itens de percepção, a dificuldade de ensinar da dificuldade de aprender, pois são julgamentos

distintos e produzem leituras e análises mais consistentes. Esses pontos se apoiam em questões voltadas à avaliação, ao registro, à leitura das respostas e à distinção entre as etapas da atividade, que podem ser observadas na obra de Fonseca et al. (2025, p. 5-7, 9).

Jogo 3: Super trunfo geográfico

O Jogo Super Trunfo Geográfico como Estratégia Pedagógica: funcionamento e relato de experiência no PIBID/UFAC. A aplicação do jogo Super Trunfo Geográfico decorreu no contexto da experimentação do objeto principal deste estudo, bem como do minicurso realizado para os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia da Universidade Federal do Acre (UFAC), que constitui parte da construção metodológica empregada nesta pesquisa.

O minicurso teve como objetivo experimentar o uso de metodologias ativas; na realização do mesmo com os futuros docentes, buscou-se experimentar a utilização de linguagens alternativas que superem o ensino meramente expositivo. Como afirmam Moraes e Castellar (2018, p. 423), “as metodologias ativas amplamente difundidas têm se apresentado como eficazes, por serem estratégias que minimizam ou solucionam alguns dos problemas encontrados no espaço escolar”.

Ao mesmo tempo, Novais, Stefano e Schmidt (2018, p. 1) afirmam que “entre as muitas estratégias que podem ser utilizadas, surgem os jogos como uma alternativa de dinamizar este processo de aprendizagem”. Ao converter dados estatísticos densos em uma mecânica de jogo, o recurso permite que o licenciando visualize como transformar conteúdos abstratos em conhecimentos significativos, promovendo o protagonismo estudantil e o desenvolvimento do raciocínio geográfico, uma vez que essas metodologias podem “impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos”, como destacado por Moraes e Castellar (2018, p. 423).

Com relação à funcionalidade, o Super Trunfo Geográfico é um objeto de aprendizagem que exige um rigoroso processo de construção e tratamento dos dados. Como destaca Thédiga (2019, p. 3198), o maior objetivo para aprender o conteúdo não parte da explicação do professor, mas sim da pesquisa e das análises que o estudante, obrigatoriamente, precisa fazer para compreender do que se trata o assunto. O material é composto por cartas que representam unidades espaciais específicas; no contexto desta oficina, abordaram-se questões como as Grandes Regiões do Brasil e as Regiões Imediatas do Acre, como Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Brasiléia, Sena Madureira e Tarauacá. Cada carta apresentou o nome da unidade, sua representação cartográfica, a bandeira correspondente e uma tabela de atributos comparáveis.

Em experiências semelhantes, as cartas foram organizadas com dados como Capital, Moeda, Idioma, Localização, Área (km²), População (em milhões), Densidade Demográfica (hab/km²), Índice de Desenvolvimento Humano, Produto Interno Bruto e Renda per capita (Novais; Stefano; Schmidt, 2018, p. 8). Assim, no presente minicurso, trabalharam-se atributos como Área Territorial, População Total, Densidade Demográfica, Índice de Desenvolvimento Humano e Produto Interno Bruto.

A dinâmica de funcionamento do jogo é estruturada para estimular a análise comparativa imediata. Após a distribuição igualitária das cartas entre os participantes ou entre as equipes, o primeiro jogador escolhe um atributo de sua carta que considera superior — por exemplo, maior IDH — e lê o valor em voz alta. Os demais competidores verificam o valor do mesmo atributo em suas cartas do topo. Vence a rodada aquele que possuir o valor mais competitivo.

Os autores Novais, Stefano e Schmidt (2018, p. 6-7) descrevem que o jogo "deve ser jogado por no mínimo dois jogadores" e que "vence aquele com a carta onde o dado escolhido apresenta maior valor", dentro da lógica do indicador escolhido — geralmente o maior número —, conquistando assim as cartas dos adversários. Essa mecânica obriga o aluno a não apenas ler os dados, mas a interpretar a hierarquia e as disparidades entre as diferentes regiões e municípios de forma dinâmica. Não por acaso, em aplicações semelhantes, como a relatada por Novais, Stefano e Schmidt (2018, p. 10), várias discussões foram construídas, com destaque para as diferenças sociais existentes entre os países.

Durante a aplicação do minicurso no PIBID/UFAC, a turma foi dividida em dois grandes grupos para simular o ambiente de sala de aula e estimular a aprendizagem colaborativa e também o espírito competitivo dos alunos. Buscando uma breve fundamentação, observou-se na obra de Thédiga (2019) o relato do uso do PIBID com jogos geográficos organizados em etapas coletivas, envolvendo jogos relacionados a estados e regiões do Brasil. Por analogia, observou-se dinâmica semelhante no minicurso, com estudantes organizados coletivamente para produzir jogos relacionados aos estados e às regiões do Brasil. Em uma das rodadas, ampliou-se o foco na realidade local acreana, analisando municípios como Feijó, Bujari, Plácido de Castro, Assis Brasil e Mâncio Lima. Essa alternância de escalas é fundamental para que o licenciando compreenda como a categoria região se manifesta em diferentes níveis de complexidade, permitindo discussões sobre a concentração de renda nas sedes das regiões imediatas e os desafios socioeconômicos dos municípios de fronteira, em sintonia com uma formação que articula diferentes escalas de análise na Geografia.

Sob a ótica do ensino de Geografia, o jogo permite abordar temas transversais como a geopolítica das fronteiras, a organização do território e questões envolvendo a alfabetização cartográfica. Ao utilizar o atributo municípios fronteiriços, por exemplo, o professor pode mediar discussões sobre fluxos migratórios e relacionar a soberania e a integração regional na Amazônia Sul-Ocidental. Nessa perspectiva, portanto, o recurso lúdico não é um fim em si mesmo.

Como afirmam Ito e Azevedo (2022, p. 6), "o JGE deve ser composto com o conhecimento geográfico, levar elementos geográficos em sua dinâmica, ser lúdico e precisa atender finalidades pedagógicas que precisam ser pensadas dentro do contexto da idade do aluno". Isso significa que o jogo funciona como instrumento de mediação, e não como simples entretenimento. A atividade reforça, portanto, que o recurso lúdico pode operar como um simulador de análises espaciais, preparando o aluno para interpretar criticamente os indicadores reais do território brasileiro.

Vale ressaltar que o minicurso, nesse contexto, é compreendido como uma experimentação aplicada em relação ao objeto central desta pesquisa, ou seja, o uso de jogos didáticos e da gamificação no ensino da categoria região e da regionalização. Nessa experiência, os pibidianos da UFAC participaram na condição de alunos, e não como docentes responsáveis por uma intervenção em sala de aula. Conforme indicado na Figura 19, referente à Questão 5 do formulário, os participantes estavam distribuídos em diferentes momentos do curso, com alunos a partir do 2º período, além de estudantes do 5º, 7º e 8º períodos.

Essa diversidade formativa exige cautela na análise, pois os licenciandos não possuíam o mesmo percurso acadêmico nem o mesmo contato prévio com disciplinas diretamente relacionadas à categoria região. Ainda assim, a vivência no minicurso permitiu que esses estudantes experimentassem os jogos geográficos como possibilidades metodológicas para o ensino de Geografia, observando suas regras, potencialidades, limites e formas de mediação. Nesse sentido, Moraes e Castellar (2018, p. 422) mostram que o uso de metodologias ativas em Geografia pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para uma relação mais estreita entre universidade e escola.

Nesse ponto, os resultados obtidos por Novais, Stefano e Schmidt (2018, p. 1) reforçam essa leitura ao registrarem a participação massiva dos alunos em todas as fases de construção do jogo, bem como o interesse despertado graças aos dados apresentados nas cartas. O Super Trunfo Geográfico, portanto, consolida-se como uma ferramenta eficaz para transformar dados estatísticos em saber geográfico, preparando os futuros professores para

mediar o conhecimento de maneira conectada com a realidade social e econômica dos estudantes.

Figura 28 - JOGO 3: Super Trunfo Geográfico – Sendo usado durante o minicurso



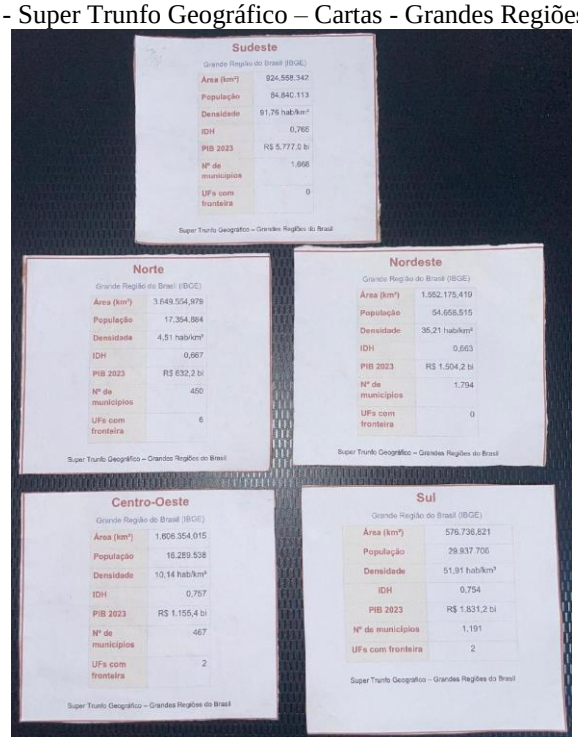
Fonte: Autores (2026).

Figura 29 - Super Trunfo Geográfico - Um dos grupos analisando os atributos de suas cartas



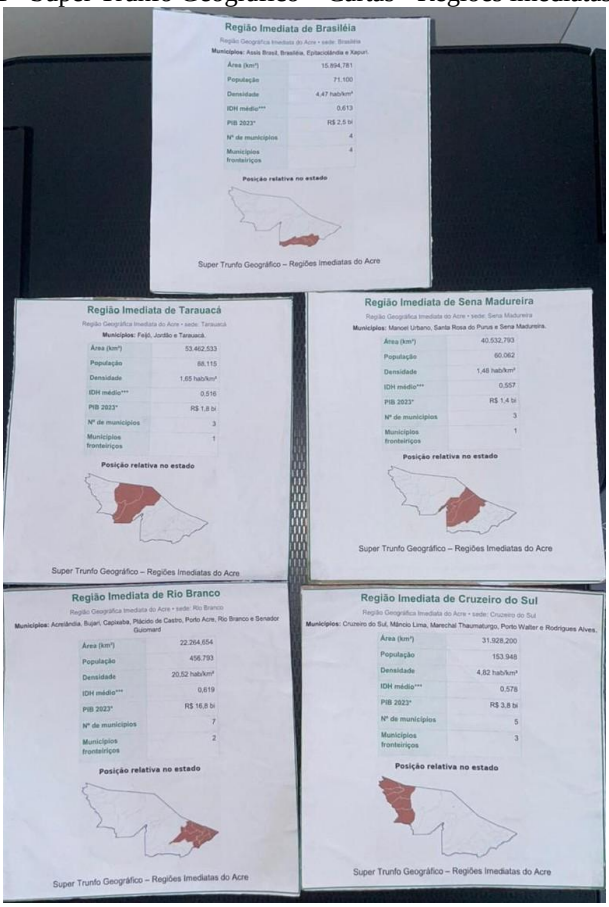
Fonte: Autores (2026).

Figura 30 - Super Trunfo Geográfico – Cartas - Grandes Regiões do Brasil



Fonte: Autores (2026).

Figura 31 - Super Trunfo Geográfico – Cartas - Regiões imediatas do Acre



Fonte: Autores (2026).

Figura 32 - Super Trunfo Geográfico – Cartas - Municípios do Acre



Fonte: Autores (2026).

A apresentação dos jogos vivenciados no minicurso, como parte da experimentação do objeto do estudo realizado, buscou permitir a compreensão de como cada recurso foi pensado em relação ao ensino da categoria região e da regionalização. A Trilha Geográfica, a Batalha Naval Ambiental Geográfica e o Super Trunfo Geográfico mobilizaram diferentes linguagens, regras, dados e formas de participação, oferecendo aos pibidianos que participaram do minicurso uma experiência direta com possibilidades metodológicas para o ensino de Geografia. Após essa vivência, tornou-se necessário registrar as percepções dos participantes sobre os jogos utilizados, suas potencialidades e os desafios associados ao ensino da categoria região, o que foi realizado por meio do formulário aplicado ao final do minicurso.

3.2.2 O formulário aplicado aos participantes do minicurso

Esta etapa da pesquisa está vinculada ao objeto central do estudo, que envolve o uso de jogos didáticos e da gamificação no ensino da categoria região e da regionalização do Brasil e do Acre, no contexto da formação de professores da UFAC e da Geografia escolar.

Vale ressaltar que o minicurso aplicado aos alunos vinculados ao PIBID foi compreendido como uma experiência formativa e investigativa, buscando articular teoria e prática para observar como os licenciandos percebem o ensino da região, quais dificuldades reconhecem nesse conteúdo e como avaliam os jogos geográficos como recurso didático. Desse modo, o formulário não foi aplicado como atividade isolada, mas como parte do processo de análise dos resultados do experimento desenvolvido durante o minicurso.

O formulário integrou a etapa final da pesquisa. Ele funcionou como instrumento de coleta de dados após a realização do minicurso, no qual os licenciandos participaram como público das atividades e vivenciaram a aplicação dos jogos geográficos voltados ao ensino da categoria região. Nessa fase, o estudo buscou registrar, de modo sistemático, as percepções dos participantes sobre dificuldades conceituais associadas à região e sobre a adequação dos jogos como estratégia de metodologia ativa, considerando a experiência formativa vivida no minicurso.

O instrumento foi construído no Google Formulários e foi submetido aos licenciandos do PIBID que participaram da experimentação. A aplicação dos jogos ocorreu no próprio contexto da experimentação, durante o minicurso. Assim, os participantes responderam ao formulário a partir de uma experiência comum, baseada na vivência e na discussão orientada dos jogos, e não a partir de intervenções realizadas em escolas.

O formulário aqui discutido foi composto por um conjunto de exatas 10 questões, voltadas à caracterização dos participantes, bem como à identificação de suas percepções sobre a categoria região, a formação docente e o uso de jogos geográficos. Nesta etapa de análise, destacaram-se as Questões 9 e 10, por se relacionarem de forma direta ao objetivo da pesquisa.

A Questão 9 mapeia a percepção de desafio associada a diferentes dimensões da categoria região quando se utilizam métodos tradicionais, como aula expositiva e leitura, organizando as dimensões em uma escala ordinal de três pontos: pouco desafiadoras, moderadamente desafiadoras e muito desafiadoras. As dimensões listadas são: região como unidade, região como paisagem, região como espaço e região como rede, associada a fluxos.

A Questão 10 solicita que o participante indique qual jogo, dentre os propostos no minicurso, se mostrou mais eficiente para o ensino da categoria geográfica região. As opções apresentadas são **Trilha Geográfica, Super Trunfo Geográfico e Batalha Naval (Ambiental) Geográfica**. Esses jogos constituíram o conjunto de recursos didáticos vivenciados no minicurso e, por isso, foram tomados como referência direta para a avaliação dos licenciandos.

As demais questões do formulário tiveram função complementar, contribuindo para identificar o perfil dos participantes, sua trajetória formativa e suas experiências anteriores com

metodologias ativas, jogos didáticos e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de região. Essas informações ajudaram a contextualizar as respostas analisadas.

Quanto ao procedimento de coleta, o estudo operou com um desenho de autorrelato pós-atividade. O formulário foi disponibilizado aos participantes após a vivência dos jogos no minicurso, de modo que as respostas refletissem a experiência formativa recém-realizada. A plataforma registrou automaticamente as respostas, o que permite tabulação e organização posterior sem interferência manual na etapa de registro.

Na etapa de tratamento inicial dos dados, a Questão 9 permite tabulação por frequências para cada dimensão da região, distribuídas pelos três níveis da escala. Esse procedimento visa identificar quais dimensões concentram maior percepção de desafio em métodos tradicionais. A Questão 10 permite tabulação por frequências das escolhas de jogo, oferecendo uma leitura comparativa da preferência percebida quanto à eficiência didática. Optou-se por adotar esse tipo de análise descritiva por ser compatível com escalas ordinais e com itens de escolha única, sobretudo quando o interesse recai sobre tendências e distribuição de respostas em um grupo de participantes. Para melhor organização do trabalho e para não alongar a discussão no corpo do texto, o instrumento completo encontra-se disponível no Apêndice A desta dissertação.

Dessa forma, a apresentação do formulário aqui buscou permitir compreender a função do mesmo dentro do percurso metodológico da pesquisa. Ao caracterizar o instrumento, bem como as questões selecionadas e o modo de coleta utilizado, torna-se possível avançar para a análise dos dados obtidos por meio do formulário aqui discutido, considerando as respostas dos pibidianos participantes do minicurso e sua relação com o ensino da categoria região, a formação docente e o uso dos jogos geográficos como estratégia metodológica.

3.2.3 Análise dos dados obtidos por meio do formulário

Os dados aqui analisados derivam de um questionário aplicado exclusivamente aos licenciandos em Geografia da Universidade Federal do Acre vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que participaram do minicurso. Desse modo, a análise aqui realizada não contempla todos os estudantes do curso de Licenciatura em Geografia, tampouco os estudantes do Estágio Supervisionado III, mais especificamente o grupo de pibidianos que vivenciou a experiência formativa com os jogos geográficos voltados ao ensino da categoria região. Cabe destacar que os estudantes vinculados a esse estágio também participaram de uma das experimentações aplicadas como minicurso, voltada ao objeto de estudo, porém não responderam ao formulário.

Vale destacar que o formulário foi respondido por cinco participantes, entre eles licenciandos do 2º, 5º, 7º e 8º períodos. É importante mencionar, também, que o número de participantes do minicurso foi maior do que o número de respondentes, pois a resposta ao formulário não era obrigatória. As respostas foram registradas de forma voluntária, após o envio do formulário on-line, em momento posterior à realização do minicurso. Essa composição indica que os respondentes estavam em diferentes etapas da formação inicial, aspecto que deve ser considerado na interpretação dos dados.

No contexto desta pesquisa, o PIBID, por meio do minicurso, foi utilizado como espaço de experimentação do objeto central do estudo, que envolve os jogos didáticos e a gamificação no ensino de região e regionalização. Essa experimentação não se estendeu às escolas de Educação Básica acreanas, nem foi ampliada para outros grupos na etapa de aplicação do formulário. Assim, os resultados aqui apresentados e discutidos devem ser compreendidos a partir das percepções dos pibidianos participantes do minicurso, considerando sua vivência como licenciandos em diferentes períodos do curso, e não como uma avaliação geral de todo o curso de Geografia da UFAC.

A análise buscou compreender a relação desse grupo com a categoria geográfica região ao longo de sua formação nos diferentes períodos do curso, bem como avaliar suas percepções sobre a inserção de metodologias ativas e jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o formulário permitiu observar como os pibidianos perceberam as possibilidades didáticas dos jogos geográficos, suas dificuldades diante do conceito de região e a relação entre a experiência vivenciada no minicurso e sua futura prática docente. Contudo, é importante frisar que os pibidianos participaram do minicurso na condição de alunos, licenciandos e futuros professores, partindo da premissa de que, em algum momento, integrarão os quadros docentes da Educação Básica acreana.

As respostas indicam uma recepção favorável à utilização de jogos didáticos no ensino da categoria geográfica região. Todos os participantes responderam positivamente que as metodologias ativas por meio da gamificação favorecem o processo de ensino e aprendizagem, e as justificativas associam os jogos a maior atenção, motivação, participação e autonomia discente. Essa percepção converge com a literatura que aponta, entre as potencialidades das metodologias ativas, a de “impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos” (Moraes; Castellar, 2018, p. 423).

Nas afirmações em escala, observou-se predominância de concordância total quanto ao aumento do engajamento, à facilitação da compreensão de conceitos complexos e à adequação dos jogos para o ensino da categoria região. Esses resultados indicam percepção

favorável dos participantes em relação ao uso dos jogos geográficos no minicurso. Como se trata de um formulário de autorrelato aplicado após a atividade, os dados permitem analisar percepções formativas, mas não medir diretamente efeitos cognitivos, motivacionais ou comportamentais.

Já na comparação entre os jogos propostos no minicurso, o Super Trunfo Geográfico foi o que gerou maior identificação inicial, com 60% das escolhas, enquanto Trilha Geográfica e Batalha Naval obtiveram 20% cada. As justificativas mostram que a preferência esteve ligada à dinâmica temporal, à diversidade de informações mobilizadas, ao vínculo afetivo com jogos conhecidos e à associação entre problemas socioambientais e suas respectivas regiões.

Essa identificação inicial com o Super Trunfo encontra apoio em experiências semelhantes, nas quais se observou "o interesse despertado, graças aos dados apresentados nas cartas, a respeito das diferenças sociais entre os países que compõem a América Latina" (Novais; Stefano; Schmidt, 2018, p. 1). Quando a pergunta deslocou o foco para a eficiência didática, houve empate entre Trilha Geográfica e Super Trunfo Geográfico, ambos com 40%, e a Batalha Naval (ambiental) ficou com 20%.

Ao analisar essa diferença entre identificação e percepção de eficácia, é possível afirmar que o envolvimento lúdico, embora relevante, não atua sozinho na avaliação pedagógica dos participantes. Essa diferença faz sentido, pois "os jogos pedagógicos abraçam a ludicidade, mas não perdem seu compromisso com os conteúdos a serem trabalhados, sendo esta sua função primordial" (Ito; Azevedo, 2022, p. 5).

Essa diferença entre identificação inicial e percepção de eficiência didática é relevante, pois mostra que o jogo mais atrativo não é necessariamente o único percebido como o mais eficiente para o ensino. É perceptível que, para os participantes, a avaliação pedagógica envolve a dinâmica do jogo, a clareza das regras, a relação com o conteúdo, a possibilidade de comparação de dados e também a adequação ao ensino da categoria em questão.

As respostas abertas indicam também que a categoria região foi percebida de forma mais significativa quando vinculada a processos concretos, desigualdades e problemas territoriais. Um dos participantes afirmou que a disciplina Regionalização e Regiões do Brasil ajudou a compreender que as regiões não são apenas divisões no mapa, mas construções históricas e políticas. Essa leitura é coerente com a compreensão de que a região constitui "um problema de pesquisa, e não um espaço estabelecido a priori" (Ribeiro, 2012, p. 158). Outro participante destacou a necessidade de relacionar garimpo, desmatamento e queimadas às regiões em que esses fenômenos ocorrem. Essa leitura converge com a produção acadêmica em

Geografia Humana, que define a região como espaço relacional, fluido e dinâmico, constituído por relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Esse ponto é considerado importante por fortalecer o argumento central da pesquisa, partindo do pressuposto de que os jogos geográficos podem funcionar como mediação no ensino da categoria região. Quando os participantes do minicurso relacionam região a garimpo, desmatamento, queimadas, desigualdades e divisões político-territoriais, fica evidente que o conceito ganha sentido quando articulado a processos reais e a diferentes escalas de análise.

No plano formativo, as respostas precisam ser analisadas com cautela, considerando que os pibidianos participantes do minicurso estavam distribuídos em diferentes momentos da graduação. Essa diversidade pode ser observada na Figura 30, na qual se identifica que, entre os cinco respondentes, havia um estudante do 2º período, dois do 5º período, um do 7º período e um do 8º período. Essa composição mostra que nem todos haviam cursado o mesmo conjunto de disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia, especialmente aquelas mais diretamente relacionadas à discussão teórica sobre região, regionalização do Brasil e regionalização do Acre.

Reforça-se, assim, que a interpretação dos dados exige cautela, considerando que os cinco respondentes estavam em diferentes momentos da licenciatura e que nem todos haviam cursado os mesmos componentes curriculares relacionados à teoria da região, à regionalização do Brasil e à regionalização do Acre. Por isso, as respostas não devem ser lidas como resultado geral da Licenciatura em Geografia da UFAC, mas sim como indícios produzidos em uma experiência formativa específica, ou seja, em um minicurso voltado à experimentação em relação ao objeto central da pesquisa.

Dessa forma, as respostas não permitem afirmar, de maneira direta, a existência de fragilidades no percurso formativo dos licenciandos. O que se pode observar é que parte dos participantes ainda estava em processo de construção do arcabouço teórico necessário para trabalhar a categoria região de forma mais ampla. Algumas respostas indicam menor familiaridade com disciplinas centrais para essa discussão, observações sobre a condução didática de determinados componentes curriculares e certa dificuldade diante de abordagens que talvez possam ser vistas como excessivamente teóricas.

Além disso, 60% dos respondentes afirmaram não ter tido contato com práticas pedagógicas relacionadas à categoria região em experiências como o PIBID; entre os que responderam positivamente, apareceram sobretudo slides, análise de mapas e trabalho em grupo. Seguindo essa mesma direção, 80% declararam não ter utilizado jogos didáticos em atividades do programa ou em sala de aula. Esses dados sugerem que o minicurso ocupou um

espaço formativo complementar, voltado à aproximação entre teoria e prática, especialmente no que se refere ao uso de jogos didáticos e da gamificação no ensino de região e regionalização.

Esses dados reforçam, de certo modo, a pertinência do minicurso como experiência formativa, indicando que, mesmo entre licenciandos inseridos em um programa de iniciação à docência, ainda há espaço para a ampliação das práticas voltadas ao ensino da categoria região por meio de recursos didáticos específicos. Deste modo, os jogos geográficos podem contribuir para diversificar o repertório metodológico dos futuros professores.

Em relação às dimensões da categoria região consideradas mais difíceis de ensinar ou de aprender por meio de métodos tradicionais (questão 9 do formulário), predominou a classificação moderadamente desafiadora. Região como unidade de planejamento e região como paisagem cultural receberam quatro marcações em moderadamente desafiadora e uma em muito desafiadora. Região como espaço homogêneo reuniu quatro respostas em moderadamente desafiadora e uma em pouco desafiadora. Região como rede concentrou três respostas em moderadamente desafiadora, uma em muito desafiadora e uma em pouco desafiadora. As respostas sugerem que os participantes reconhecem dificuldade no tratamento didático das múltiplas dimensões do conceito, sobretudo quando o ensino se apoia apenas em aula expositiva e leitura, o que reforça a importância de propostas que mobilizem comparação, associação, tomada de decisão e resolução de problemas.

Em síntese, o formulário indica que a gamificação foi bem percebida pelos pibidianos participantes do minicurso aplicado como experimentação do objeto de estudo, reafirmando que os jogos geográficos, no contexto das metodologias ativas, constituem uma estratégia capaz de tornar o ensino da categoria geográfica região mais acessível, envolvente e conectado a situações concretas. Essa percepção encontra respaldo em estudos que concluem que “o uso de jogos no ensino de Geografia trouxe benefícios em sua aplicação” (Ito; Azevedo, 2022, p. 17). Nesse sentido, os resultados obtidos devem ser compreendidos em relação ao objeto central da pesquisa, que envolve os jogos didáticos e a gamificação no ensino de região e regionalização do Acre e do Brasil, articulados à formação inicial de professores e à Geografia escolar e universitária, estabelecendo uma relação entre teoria e prática.

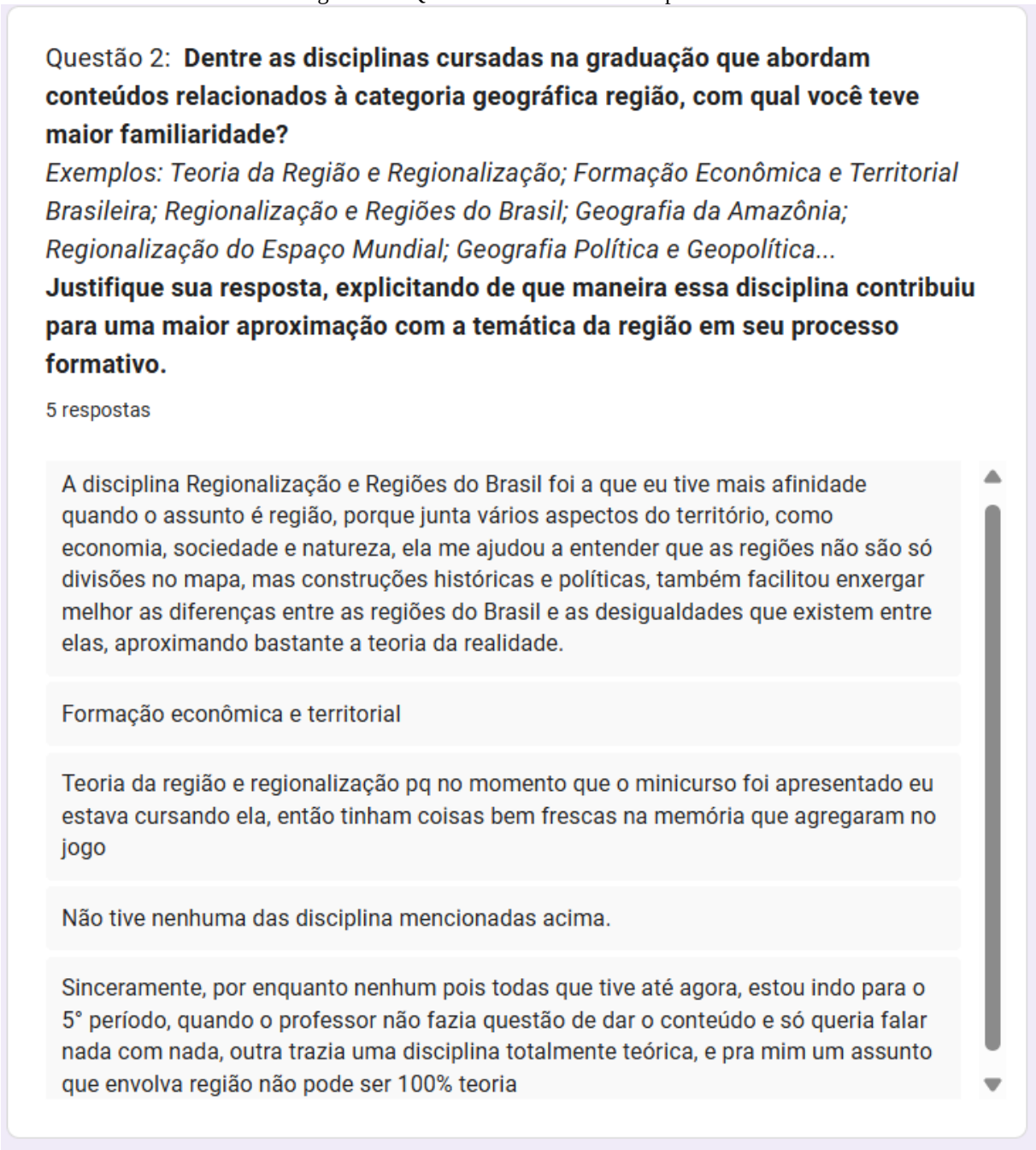
O minicurso, nesse contexto, assumiu o papel de experimentação didática, permitindo observar como os pibidianos vivenciaram conhecimentos teóricos, experiências metodológicas e possibilidades de mediação didática. Assim, o conjunto das respostas sustenta a compreensão de que os jogos didáticos podem contribuir para qualificar o ensino de conceitos geográficos, desde que sejam planejados de modo intencional e articulados aos objetivos conceituais, às dimensões analíticas da região e às condições reais da formação docente.

Figura 33 – Questão 1 do formulário respondida



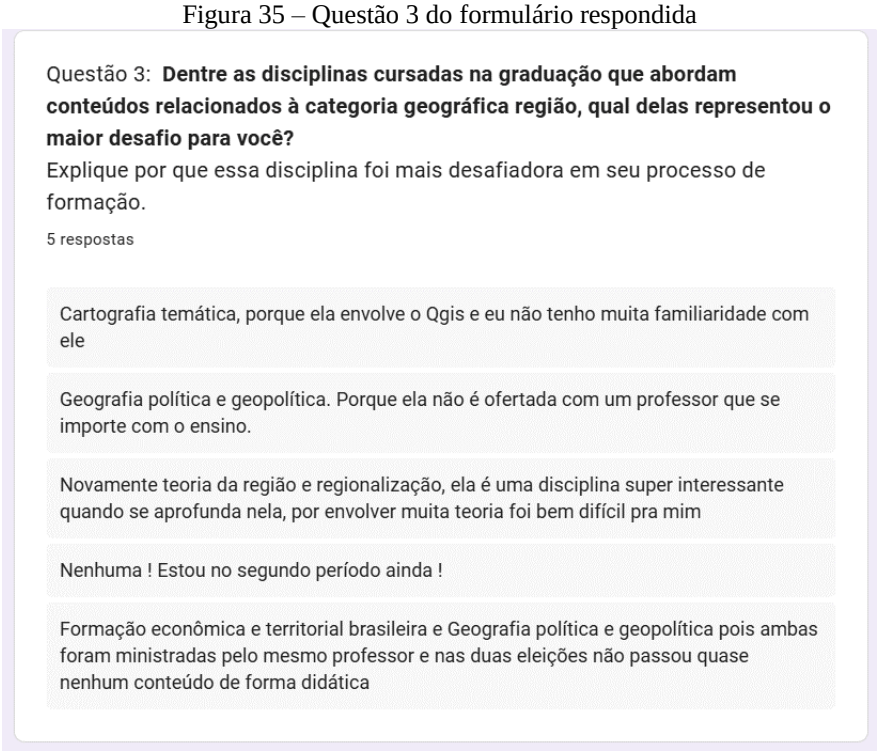
Fonte: Autores (2026).

Figura 34 – Questão 2 do formulário respondida



Fonte: Autores (2026).

Figura 35 – Questão 3 do formulário respondida



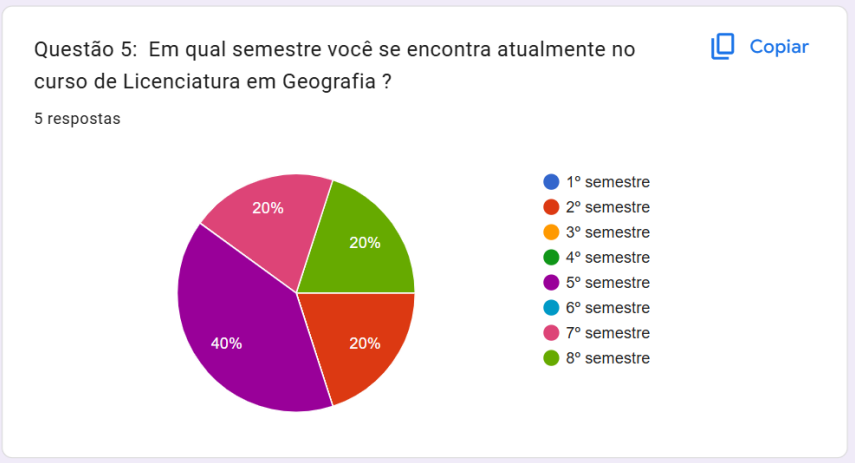
Fonte: Autores (2026).

Figura 36 – Questão 4 do formulário respondida



Fonte: Autores (2026).

Figura 37 – Questão 5 do formulário respondida



Fonte: Autores (2026).

Figura 38 – Questão 6 do formulário respondida



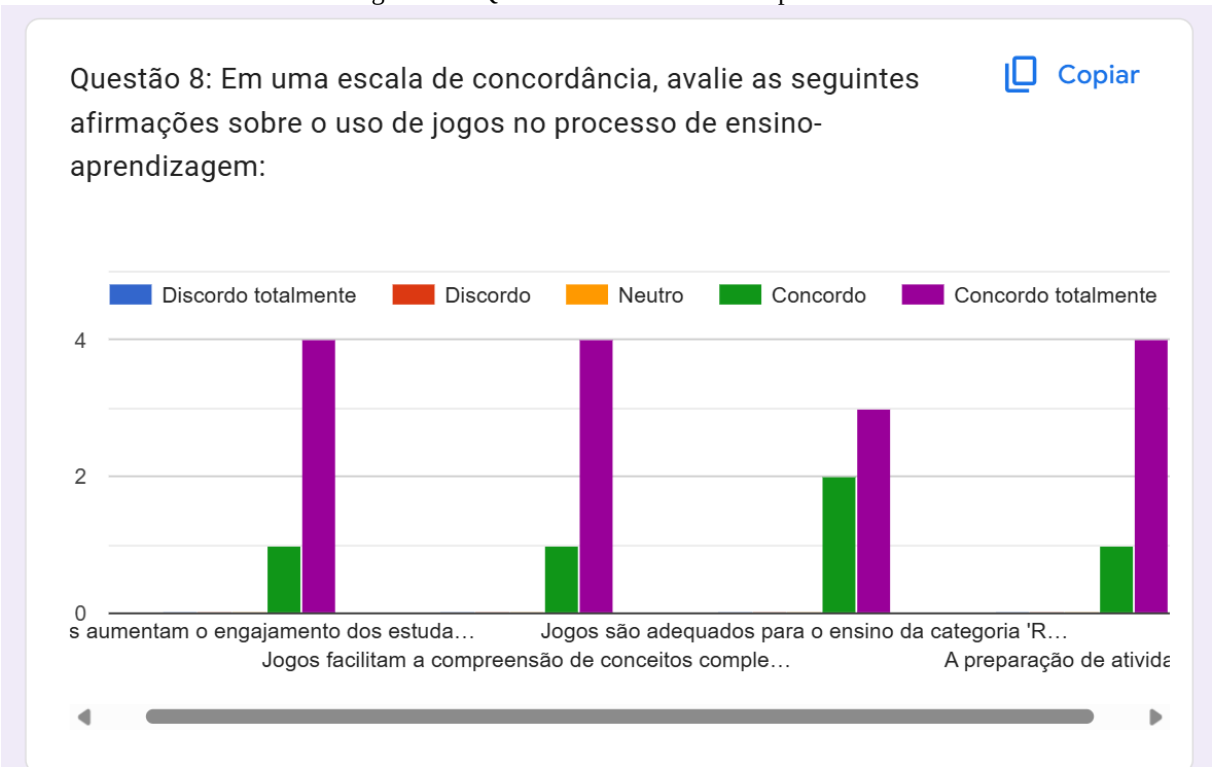
Fonte: Autores (2026).

Figura 39 – Questão 7 do formulário respondida



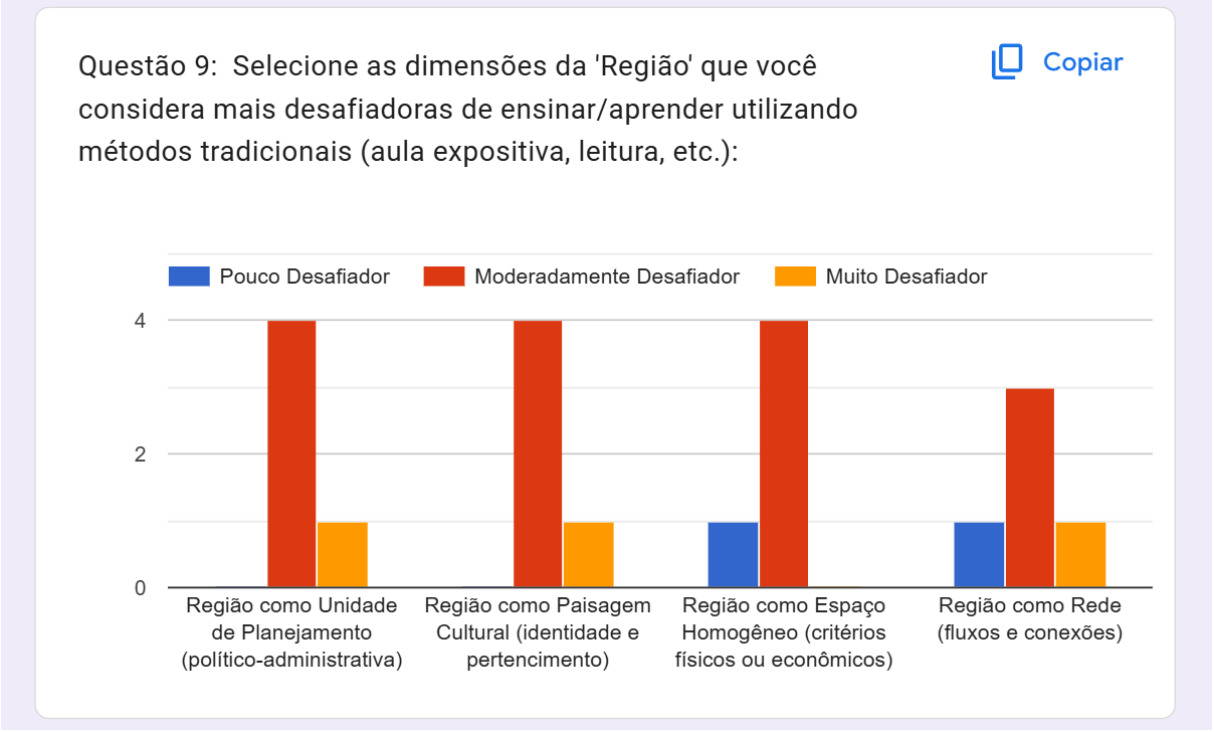
Fonte: Autores (2026).

Figura 40 – Questão 8 do formulário respondida



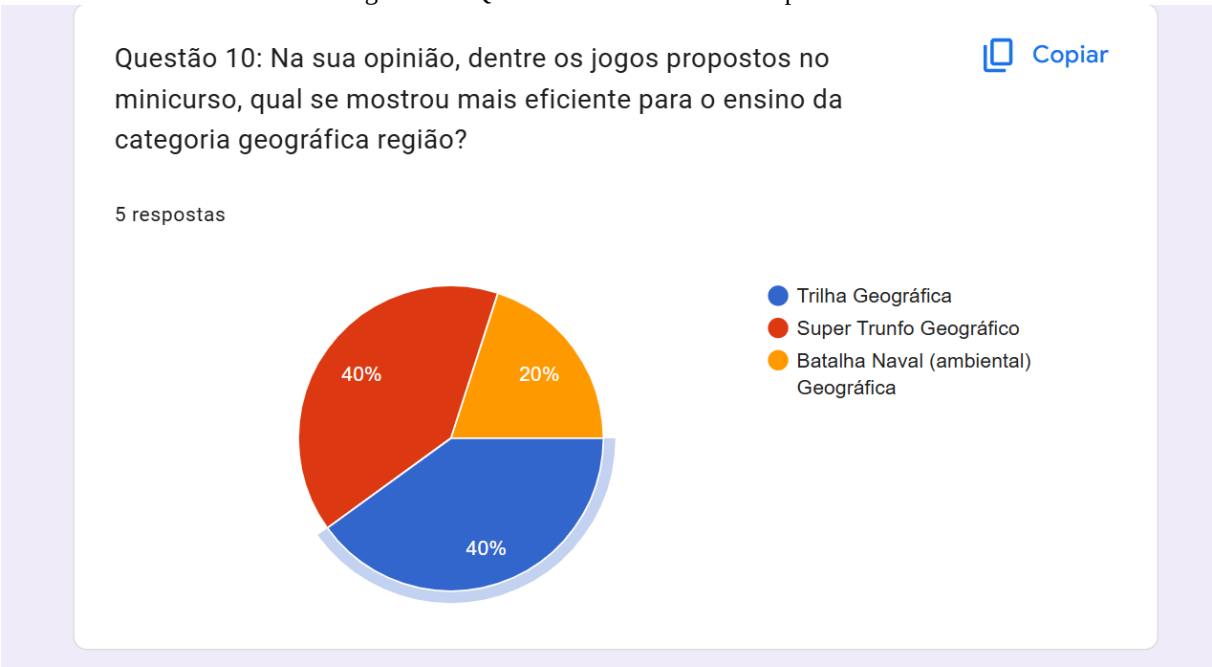
Fonte: Autores (2026).

Figura 41 – Questão 9 do formulário respondida



Fonte: Autores (2026).

Figura 42 – Questão 10 do formulário respondida



Fonte: Autores (2026).

No decorrer da aplicação do minicurso, em articulação com momentos teóricos de análise de livros, leitura de artigos e exame de outras publicações voltadas aos jogos geográficos e à categoria região, foi perceptível que a percepção do licenciando em Geografia sobre temáticas de âmbito regional tende a se consolidar quando a região é compreendida tanto como categoria analítica quanto como construção histórica e social, definida por critérios, relações e processos, e não como simples recorte fixo do território, isto é, como "um problema de pesquisa, e não um espaço estabelecido a priori" (Ribeiro, 2012, p. 158).

Essa compreensão se aprofunda à medida que o percurso formativo articula a teoria da região e da regionalização a estudos aplicados em diferentes etapas ou escalas, permitindo relacionar dinâmicas locais, nacionais e globais. No contexto da Universidade Federal do Acre, identificou-se a presença de componentes curriculares voltados ao Brasil, à Amazônia e ao Acre, o que favorece diretamente uma leitura regional situada, na qual o licenciando passa a reconhecer a centralidade das desigualdades socioespaciais, dos conflitos territoriais e das transformações socioambientais na produção das regiões, uma vez que o currículo prevê: "Bases teóricas e conceituais da divisão regional no Brasil. A divisão regional atual. Estudo do processo de formação da região nordeste e centro-sul" (Universidade Federal do Acre, 2025, p. 5); "A formação política, social, territorial e econômica da região. Regionalizações. Imbricações do social e do natural na produção do espaço amazônico. Desenvolvimento regional e potencialidades amazônicas" (Universidade Federal do Acre, 2025, p. 3); e "Formação política, social, territorial e econômica do Acre. Caracterização geoecológica e sua

otimização na ocupação socioeconômica da região acreana. Regionalizações e expressões das cidades. Conflitos e dinâmicas territoriais recentes: expansão da fronteira econômica agropecuária, resistência dos trabalhadores rurais e alternativas sustentáveis de desenvolvimento" (Universidade Federal do Acre, 2025, p. 3).

Somado a esse aspecto, essa percepção também se vincula à dimensão pedagógica da licenciatura, uma vez que o tratamento do conteúdo regional exige transposição didática e seleção de estratégias de ensino capazes de torná-lo mais compreensível e significativo para a Educação Básica, sem comprometer o rigor conceitual e sua capacidade explicativa, pois "a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento" (Chevallard, 2013, p. 9-10).

Contudo, as respostas obtidas no formulário revelam que a percepção do licenciando em Geografia sobre as temáticas de âmbito regional ainda se encontra em processo de consolidação, mas já apresenta elementos consistentes de compreensão crítica, pois os participantes associaram a região não apenas à divisão espacial do território, mas também a processos históricos, políticos, econômicos, culturais e socioambientais, especialmente ao relacionarem esse conteúdo às desigualdades entre regiões, à regionalização do território brasileiro e à distribuição espacial de problemas como garimpo, desmatamento e queimadas. Essa leitura dialoga com a constatação a seguir:

> Região é um dos conceitos que sofreu um esvaziamento epistemológico na medida em que é evocado, na maior parte das vezes, para dar suporte à mera descrição dos espaços" e com a defesa de que "o conceito de região pode ser instrumentalizado para a construção de aprendizagens que mobilizam o raciocínio geográfico (Carrieri; Ascenção, 2024, p. 3).

Fica assim constatado, após a análise em questão, que a consolidação da categoria região na formação inicial do licenciando em Geografia depende da articulação entre fundamentação conceitual, contextualização espacial e mediações pedagógicas capazes de transformar o conhecimento acadêmico em aprendizagem significativa para a Educação Básica.

É importante destacar que a análise realizada ao longo deste capítulo buscou evidenciar que a categoria região ocupa lugar relevante na formação do licenciando em Geografia da UFAC, estando amplamente presente em componentes curriculares específicos e articulada a diferentes escalas de análise — o Brasil, a Amazônia, o espaço mundial e o próprio estado do Acre. Contudo, ressalva-se que a formação conceitual precisa ser acompanhada de experiências didáticas que ajudem o futuro professor a transformar esse conhecimento em

situações de ensino, ou seja, a realizar a transposição de conceitos universitários para o contexto escolar da Educação Básica.

O minicurso desenvolvido com os pibidianos buscou demonstrar que os jogos geográficos podem contribuir para essa mediação. A Trilha Geográfica, a Batalha Naval (ambiental) Geográfica e o Super Trunfo Geográfico possibilitaram trabalhar região e regionalização por meio de comparação, leitura espacial, análise de dados, tomada de decisão e participação. Assim, os jogos não foram tratados apenas como recursos lúdicos, mas como estratégias metodológicas com intencionalidade pedagógica, cabendo reforçar que o minicurso foi realizado em um contexto de experimentação em relação ao objeto central desta pesquisa.

O capítulo evidencia que o ensino da categoria região exige mais do que domínio teórico, demandando planejamento, seleção de recursos, problematização dos conteúdos e uma relação com a realidade dos estudantes. Essa compreensão sustenta as considerações finais da pesquisa, nas quais se retoma a contribuição dos jogos geográficos para a formação do professor e para o ensino de Geografia no contexto acreano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar o uso de jogos geográficos como estratégia metodológica para a mediação didática da categoria região e da regionalização do Brasil e do Acre na formação inicial de professores de Geografia da Universidade Federal do Acre, buscando facilitar a compreensão teórica e a interpretação crítica dessa categoria na Geografia escolar. A organização da pesquisa em três capítulos — o primeiro voltado à região no pensamento geográfico e na Geografia escolar, o segundo à região e à regionalização no estado do Acre, e o terceiro à formação do licenciando em Geografia da UFAC e à experimentação didática com jogos — permitiu construir um percurso analítico coerente com esse objetivo, articulando fundamentação teórica, análise documental e experimentação prática. Ao final desse percurso, considera-se que o objetivo geral foi alcançado, na medida em que os jogos geográficos se confirmaram como estratégia capaz de aproximar a teoria da região da prática docente, sem que essa aproximação prescindisse do rigor conceitual que a categoria exige (Ribeiro, 2012, p. 158; Haesbaert, 2010, p. 2, 7).

Em relação ao primeiro objetivo específico — verificar a relevância da categoria região no ensino de Geografia escolar por meio da análise de referenciais curriculares —, constatou-se que a região, embora nem sempre nomeada de forma direta e sistematizada nos documentos analisados, está amplamente presente de modo articulado a outras categorias e temas, como paisagem, território, lugar, população, fronteiras e desigualdades socioespaciais. No Currículo de Referência Único do Acre (CRUA), essa presença mais velada não diminui sua relevância pedagógica, mas evidencia a necessidade de mediação docente para que a categoria seja explicitada em sala de aula (Sales De Paula, 2022, p. 34; SEE-AC, 2023). Já na análise exploratória do livro didático da coleção Teláris Essencial, voltado ao 9º ano do Ensino Fundamental, verificou-se que a região funciona como eixo estruturante da obra, favorecendo a comparação entre escalas e a leitura crítica de desigualdades e relações de poder no espaço mundial; entretanto, identificou-se como fragilidade o baixo aprofundamento teórico do conceito e o distanciamento entre as macroescalas privilegiadas pelo material e o espaço efetivamente vivido pelo estudante. Esse resultado reforça que a presença da região nos referenciais curriculares e nos livros didáticos, por si só, não garante sua compreensão crítica, dependendo da mediação do professor para transformar esse conteúdo em aprendizagem significativa (Chevallard, 2013, p. 9-10).

Quanto ao segundo objetivo específico — analisar o papel da categoria região nos conteúdos geográficos com enfoque na realidade acreana, identificando, na formação docente,

os planos de curso que trabalham essa categoria —, a pesquisa demonstrou que o Acre oferece amplas possibilidades de abordagem regional, envolvendo sua formação histórico-geográfica, suas regionalizações político-administrativas, suas regiões geográficas imediatas e intermediárias, suas fronteiras, suas redes de circulação e suas especificidades socioambientais. No âmbito do curso de Licenciatura em Geografia da UFAC, identificou-se que componentes curriculares voltados ao Brasil, à Amazônia e ao Acre favorecem uma leitura regional situada, na qual o licenciando é levado a reconhecer a centralidade das desigualdades socioespaciais, dos conflitos territoriais e das transformações socioambientais na produção das regiões (Universidade Federal do Acre, 2025, p. 3, 5). Ainda assim, os dados do formulário aplicado aos pibidianos revelaram que a apropriação desses conteúdos permanece em processo de consolidação, sobretudo entre licenciandos em períodos iniciais do curso, o que reforça a importância de articular, ao longo de toda a formação, fundamentação conceitual, contextualização espacial acreana e mediações pedagógicas (Carrieri; Ascenção, 2024, p. 3).

O terceiro objetivo específico — aplicar jogos geográficos como recurso didático no aprendizado da categoria região, analisando como o PIBID e o Estágio Supervisionado contribuem para a formação didático-pedagógica dos licenciandos — foi cumprido por meio do minicurso desenvolvido na UFAC, cujo público principal foram os licenciandos vinculados ao PIBID, tendo os estudantes do Estágio Supervisionado III participado, em momento anterior, como experiência formativa complementar. A aplicação da Trilha Geográfica, da Batalha Naval (ambiental) Geográfica e do Super Trunfo Geográfico permitiu observar, na prática, que os jogos favorecem a participação, a comparação, a interpretação, a tomada de decisão e a relação entre conceito e realidade, sobretudo quando associados a problemas socioambientais e territoriais concretos, como garimpo, desmatamento e queimadas. Os dados do formulário indicaram, ainda, que a identificação inicial dos participantes com determinado jogo nem sempre coincide com sua percepção de eficiência didática, o que sugere que o envolvimento lúdico, embora relevante, não é suficiente para explicar, isoladamente, a avaliação pedagógica dos licenciandos; outros aspectos, como a clareza das regras, a possibilidade de comparação de dados e a adequação ao conteúdo, também pesam nessa avaliação. Além disso, o fato de a maior parte dos respondentes declarar pouco ou nenhum contato prévio com jogos didáticos no âmbito do PIBID ou da sala de aula reforça a pertinência do minicurso como espaço formativo complementar, voltado a ampliar o repertório metodológico desses futuros professores.

Em síntese, os resultados obtidos ao longo dos três capítulos sustentam a compreensão de que os jogos geográficos não devem ser entendidos apenas como recurso lúdico, mas como instrumentos de mediação didática e de transposição do conhecimento,

capazes de aproximar a categoria região da realidade dos estudantes e de qualificar tanto a Geografia escolar quanto a formação inicial de professores (Moraes; Castellar, 2018, p. 423, 433). A pesquisa confirma, assim, que a consolidação da categoria região na Educação Básica e na licenciatura depende da articulação entre fundamentação teórica, currículo, materiais didáticos e estratégias metodológicas ativas, sendo os jogos geográficos uma dessas possibilidades, e não a única.

Cabe, por fim, reconhecer os limites desta pesquisa, que devem ser considerados na leitura de seus resultados. A análise dos livros didáticos restringiu-se a uma coleção e a um volume específico, disponível em apenas uma das escolas pesquisadas, não podendo ser generalizada para as demais coleções e anos escolares da rede estadual. Da mesma forma, os dados do formulário foram produzidos a partir de um número reduzido de respondentes — cinco pibidianos, em diferentes períodos do curso —, o que exige cautela na interpretação e impede que essas respostas sejam tomadas como representativas de toda a Licenciatura em Geografia da UFAC. Some-se a isso o fato de o formulário ter caráter de autorrelato, aplicado após a vivência do minicurso, o que permite analisar percepções formativas, mas não medir diretamente efeitos cognitivos, motivacionais ou comportamentais decorrentes do uso dos jogos.

Diante desses limites, sugere-se que pesquisas futuras ampliem a experimentação para outras turmas do curso de Licenciatura em Geografia da UFAC, para os estudantes do Estágio Supervisionado III como grupo principal de análise, e, sobretudo, para as escolas de Educação Básica acreanas, de modo a verificar os efeitos do uso de jogos geográficos diretamente junto aos estudantes da rede estadual. Recomenda-se, ainda, a análise de outras coleções de livros didáticos e de outros anos escolares, bem como o desenvolvimento de novos jogos geográficos voltados especificamente às regionalizações do Acre. Espera-se que este estudo, mesmo com seus limites, contribua para a formação inicial de professores de Geografia e para a qualificação do ensino da categoria região, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para a prática docente no contexto acreano.

REFERÊNCIA

ACRE. Lei nº 1.904, de 5 de junho de 2007. Institui o **Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre,** ZEE. Rio Branco, 2007. Disponível em: https://faolex.fao.org/docs/pdf/bra127680.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Currículo de referência único do Acre: ensino fundamental. Rio Branco: SEE, 2018.

ACRE. Secretaria de Estado de Meio Ambiente. **Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre, fase III**: resumo executivo. Rio Branco: SEMA, 2021. Disponível em: https://sema.ac.gov.br/. Acesso em: 17 ago. 2025.

ACRE. Secretaria de Estado de Planejamento (SEAD). **Tabela 01**: divisão territorial por mesorregiões, regionais e municípios. Rio Branco: SEAD, [20--]. Disponível em: https://sead.ac.gov.br/. Acesso em: 17 ago. 2025.

ALEXANDRE, Carlos. **Estado do Acre promove II Fórum de Bioeconomia da Amazônia**. Rio Branco: Agência de Notícias do Acre, 2024. Disponível em: https://agencia.ac.gov.br/estado-do-acre-promove-ii-forum-de-bioeconomia-da-amazonia/. Acesso em: 22 nov. 2024.

AMARO, Jaquelina Aparecida Rodrigues. **Jogos digitais**: multiterritorialidade na Geografia escolar. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O livro didático e o ensino de Geografia do Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 11-33, jul./dez. 2014.

AZEVEDO, Luiz Eduardo Maciel de. Regionalizações e os novos espaços do turismo no Estado do Rio de Janeiro. **Anais do EnANPUR**, v. 19, p. 119, 2018.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BARROS, N. C. C. de. A Escola Francesa de Geografia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 363-365, 2020.

BENTO, V. **Os conceitos de região em Geografia**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, [19--].

BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. **Através do Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. 280 p. (Biblioteca Básica Brasileira, 23). Disponível em: https://fundar.org.br/wp-content/uploads/2021/06/atraves-do-brasil.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

BOMFIM, P. R. de A. Teoria e prática do planejamento regional no IBGE na década de 1960. **Terra Brasilis**, v. 3, n. 3, 30 jun. 2014. Disponível em: https://journals.openedition.org/terrabrasilis/1003. Acesso em: 3 maio 2025.

BOSCARIOL, Renan Amabile. Região e regionalização no Brasil: uma análise segundo os resultados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). In: MARGUTI, Bárbara Oliveira; COSTA, Marco Aurélio; PINTO, Carlos Vinícius da Silva (org.). **Territórios em números**: insumos para políticas públicas a partir da análise do IDHM e do IVS de municípios e Unidades da Federação brasileira. Livro 1. Brasília, DF: Ipea: INCT, 2017. p. 186-208. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/items/26bd064f-0e20-4482-9624-508330cf658c. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRANCO, Anselmo Lázaro; PRADO, Bruno Silva; CAMPOS, Eduardo. **Teláris essencial: Geografia**: 9º ano: manual digital-interativo do professor. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022.

BRANCO, Anselmo Lázaro; PRADO, Bruno Silva; CAMPOS, Eduardo. **Teláris essencial: Geografia**: 9º ano: objeto 1: PNLD 2024: anos finais: Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022. Disponível em: https://www.edocente.com.br/pnld/obra/leitor-pdf/telaris-essencial-geografia-9o-ano-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/?obraId=5924. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002. Regulamenta artigos da Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, SNUC, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 ago. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4340.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.508, de 28 de junho de 2011. Regulamenta a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Ministério da Saúde. Citação reproduzida em: **Plano Estadual de Saúde do Acre 2020-2023**. Rio Branco: SESACRE, 2020. p. 15. Disponível em: https://www.conass.org.br/wp-content/uploads/2023/05/PLANO-ESTADUAL-DE-SAUDE-AC-PES-2020-2023-VF-1-1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Mapa do turismo brasileiro**. Brasília, DF: Ministério do Turismo, 2025. Disponível em: https://www.mapa.turismo.gov.br/mapa/init.html#/home. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério dos Transportes. **Principal ligação rodoviária do Acre com o restante do país, BR-364, recebe do Governo Federal R$ 870,9 milhões em obras**. Brasília, DF: Ministério dos Transportes, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/noticias/2025/08/principal-ligacao-rodoviaria-do-acre-com-restante-do-pais-br-364-recebe-do-governo-federal-r-870-9-milhoes-em-obras. Acesso em: 21 ago. 2025.

BREDA, Thiara Vichiato. Jogando com a geografia: possibilidades para um ensino divertido. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 55-63, jan./jun. 2018.

BREDA, Thiara Vichiato. O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar. 2013a. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BREDA, Thiara Vichiato. **O uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem na Geografia escolar**. 2013b. 164 p. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/913638. Acesso em: 10 nov. 2024.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de (org.). **Didática da Geografia**: seus elementos e suas linguagens [recurso eletrônico]. Mossoró: Edições UERN, 2024. 100 p. Disponível em: https://portal.uern.br/wp-content/uploads/sites/14/2024/11/E-book-Didatica-da-Geografia-seus-elementos-e-suas-linguagens.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

CARRIERI, Raquel Augusta Melilo; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. Metodologia de regionalização com vistas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. **Revista Signos Geográficos**, v. 6, p. 1-24, 2024.

CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia**: conceitos e temas. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: [s. n.], 2010. p. 1-16.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construções de conhecimentos**. Brasília, DF: Uniesp, 2016. Material didático.

CAVALLINI, Gabriel Martins. Metodologia de análise do livro didático de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 15, n. 25, p. 532, jan./dez. 2025.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2014.

COPATTI, Carina. Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula. **Élisée: Revista de Geografia da UEG**, Porangatu, v. 6, n. 2, p. 74-93, jul./dez. 2017a.

COPATTI, Carina. Livro didático e professor de Geografia: interações na prática de ensino. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (org.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017b. p. 155-176.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 7. ed. 3. impr. São Paulo: Ática, 2003.

FERREIRA, Denetro Pessoa et al. O livro didático como recurso pedagógico para o ensino de Geografia. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, ed. 25, 16 jul. 2024. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/25/o-livro-didatico-como-recurso-pedagogico-para-o-ensino-de-geografia. Acesso em: 24 jul. 2025.

FERREIRA, F. A construção da BR-364 de Rio Branco a Cruzeiro do Sul, Acre: sonhos, desilusões e desafios dos viajantes da estrada. **Das Amazônias**, v. 6, n. 2, p. 51-67, 2023.

FONSECA, Cassia Nascimento da et al. O jogo Batalha Naval para o ensino de coordenadas cartesianas. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 6, p. 1-18, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n6-035.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2014.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. A relação entre Geografia Escolar e Acadêmica na obra de Delgado de Carvalho: uma análise a partir do Boletim Geográfico (1943-1947). **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 94, p. 12-31, 2016. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002778866. Acesso em: 24 jul. 2025.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Conceito de região e sua expressão na didática geográfica. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Geografia em sala de aula**. Porto Alegre: AGB, 1995.

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. **Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Estado do Acre**. Rio Branco: Secretaria de Planejamento, 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. Secretaria de Estado da Saúde. **Plano Estadual de Saúde do Acre 2020-2023**. Rio Branco: SESACRE, 2020. Disponível em: https://www.conass.org.br/wp-content/uploads/2023/05/PLANO-ESTADUAL-DE-SAUDE-AC-PES-2020-2023-VF-1-1.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

HAESBAERT, Rogério. Região, diversidade territorial e globalização. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 7-23, 1999. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13361/8561/52709. Acesso em: 29 ago. 2024.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. **Antares: Letras e Humanidades**, Caxias do Sul, n. 3, p. 2-24, jan./jun. 2010.

IBGE divulga novas Divisões Regionais do Brasil. **iQuali**, 2025. Disponível em: https://www.iquali.com.br/noticia/105/IBGE-divulga-novas-Divises-Regionais-do-Brasil. Acesso em: 24 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acre**: cidades e estados. Rio de Janeiro: IBGE, [2024]. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ac.html. Acesso em: 19 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias**: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisões Regionais do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html. Acesso em: 24 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Território**. Rio de Janeiro: IBGE, [2024]. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/territorio. Acesso em: 19 nov. 2024.

ITO, Iago Sarkis; AZEVEDO, Daniel Abreu de. Jogos geográficos escolares: ferramentas lúdicas de ensino. **Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco**, ano 6, n. 12, p. 1-19, nov. 2022.

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 1999.

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 2009.

LIMA, Izadora Alves de; SOUZA, Reinaldo Avelino de; DUARTE, Rildo Borges. Uma proposta do uso do jogo de batalha naval no ensino de Geografia e Matemática: uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos de plano cartesiano e coordenadas geográficas. **Anais**. [S. l.]: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2023.

LYNCH, Kevin. A cidade como meio ambiente. In: DAVIS, K. et al. **Cidades**: a urbanização da humanidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. p. 207-216. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=248713. Acesso em: 23 nov. 2024.

MACEDO, Etelvina Alves. **Jogos geográficos como ferramenta de ensino**: uma revisão bibliográfica de literatura. 2024. 52 f. Monografia (Graduação em Geografia Licenciatura) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

MARINHEIRO, José Luiz. **A abordagem da região e da regionalização nos livros didáticos de geografia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MATOS, Fábio de Oliveira; GONÇALVES, Tiago Estevam. Do planejamento ao desenvolvimento regional: notas sobre o conceito de região. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 37, n. 2, p. 13-28, 2019. DOI: https://doi.org/10.4025/bolgeogr.v37i2.39098.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). **A regionalização da saúde**: o Decreto nº 7.508/11 e os desafios da gestão do SUS. Brasília, DF: MS, 2014. 2 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/folder/regionalizacao_saude_decreto_7508.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

MIRANDA, Marcelo Ricardo Bezerra de; VIEIRA, João Luiz da Silva. O jogo didático de trilha como estratégia de ensino de Geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 22, p. 1-13, set./dez. 2019.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 20. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

MORAIS, Joselina da Silva. Os conteúdos físico-naturais nos livros didáticos de Geografia. **Revista Edugeo**, v. 10, n. 1, p. 90-113, 2015.

NARVAI, P. C.; CARNUT, L.; ZILBOVICIUS, C.; CRUZ, D. S.; COSTA, A. P. C. Desafios à regionalização do Sistema Único de Saúde na Amazônia Ocidental. **Revista de APS**, v. 26, e262325867, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/download/e262325867/26689/184636. Acesso em: 29 ago. 2024.

NOVAIS, Éliton Paulo; STEFANO, Silvio Roberto; SCHMIDT, Lisandro Pezzi. Construindo o jogo Super Trunfo América Latina como estratégia de ensino em Geografia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 2018. **Anais** [...]. [S. l.: s. n.], 2018. p. 1-12.

PAULA, Iago Sales de. **O ensino de Geografia escolar**: as categorias geográficas e os espaços de vivências em Rio Branco, Acre. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

PIMENTA, José. **Ashaninka**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2005. (Povos Indígenas no Brasil). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka. Acesso em: 26 jun. 2026.

RIBEIRO, Guilherme. A região como problema. Resenha da obra de: HAESBAERT, Rogério. **Regional-global**: dilemas da região e da regionalização na Geografia contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. **GEOgraphia**, Niterói, v. 13, n. 25, p. 157-160, 2012. DOI: 10.22409/GEOgraphia2011.v13i25.a13621.

SANTANA, Tatiana Oliveira; FONTES, Tereza Genoveva Nascimento Torezani. Práticas de ensino no estágio supervisionado: o jogo batalha naval como ferramenta de ensino de coordenadas geográficas. **Geopauta**, v. 3, n. 4 especial, p. 39-47, 2019. DOI: 10.22481/rg.v3i4.5808.

SANTOS, Aracelly; COX, Kenia. Anjos azuis: um serious game para o ensino da preservação do patrimônio. In: ESCOLA REGIONAL DE COMPUTAÇÃO BAHIA, ALAGOAS E SERGIPE, 19., 2019. **Anais** [...]. [S. l.]: SBC, 2019. p. 467-476.

SANTOS, Joselice S. dos et al. A representação do Nordeste nos livros didáticos de Geografia. **Revista Rural e Urbano**, v. 12, n. 2, 2022.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2006. v. 1.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Patrícia Vieira. **Metodologias ativas**: modismo ou inovação. Quirinópolis: Editora IGM, 2021.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE (SEE-AC). **Currículo de referência único do Acre**: Ensino Fundamental. Rio Branco: SEE-AC, 2023. p. 1589-1590.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE (SEE-AC). **Currículo de referência único do Acre**: Ensino Médio. Rio Branco: SEE-AC, 2023. p. 289-290.

SENE, José Eustáquio de. **Do seu jeito: Geografia**: área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: volume único: Ensino Médio: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Ática, 2024.

SENE, José Eustáquio de. **Do seu jeito: Geografia**: volume único: PNLD Ensino Médio 2026. São Paulo: Ática, 2024. Disponível em: https://www.edocente.com.br/pnld/ensino-medio/obra/do-seu-jeito-geografia-volume-unico-pnld-ensino-medio-2026/. Acesso em: 10 abr. 2026.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. DOI: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos da; SILVA, Augusto César Pinheiro da. GeoPUC. **Revista da Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 55-70, 2018. Disponível em: https://geopuc.geo.puc-rio.br/media/v11n21a3.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

SILVA, Luciana Maria da; SANTOS, José Mário dos. Regionalizações das terras acreanas e as novas configurações de saúde. **Revista Uáquiri**, Rio Branco, v. 1, n. 1, p. 134-151, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/3110/1905. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUSA, José A. de; SOUSA, Ana K. M. de. **Conteúdos físico-naturais presentes nos livros didáticos de Geografia**. [S. l.]: ResearchGate, 2017.

SUERTEGARAY, D. M. A. Notas sobre a epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**, Florianópolis, n. 12, p. 63, maio 2005.

SUESS, Rodrigo Capelle; LEITE, Cristina Maria Costa. Estudar o lugar para compreender a si mesmo e o mundo: análise de uma experiência pedagógica em Geografia desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**,

Campinas, v. 6, n. 12, p. 74-98, jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br. Acesso em: 16 jul. 2025.

THÉDIGA, Ayrian Hugo dos Santos. Professores e seus artesanatos: aprendendo a transformar geografia em jogos lúdicos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 14., 2019, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019. p. 3194-3205.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Currículo cursos por versão**: curso 09, Licenciatura em Geografia, versão 2014/1: situação do currículo, corrente. Rio Branco: UFAC, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Portal do Ementário**: disciplina Teoria da Região e Regionalização (CFCH552). Rio Branco: UFAC, 2025. Disponível em: portal institucional da UFAC. Acesso em: 21 abr. 2026.

VESENTINI, José William. **Brasil**: sociedade e espaço. São Paulo: Ática, 1984.
VESENTINI, José William. **Sociedade e espaço**: Geografia crítica para o ensino de 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

VESENTINI, José William. **Sociedade e espaço**: geografia geral e do Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia crítica na escola**. 5. ed. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

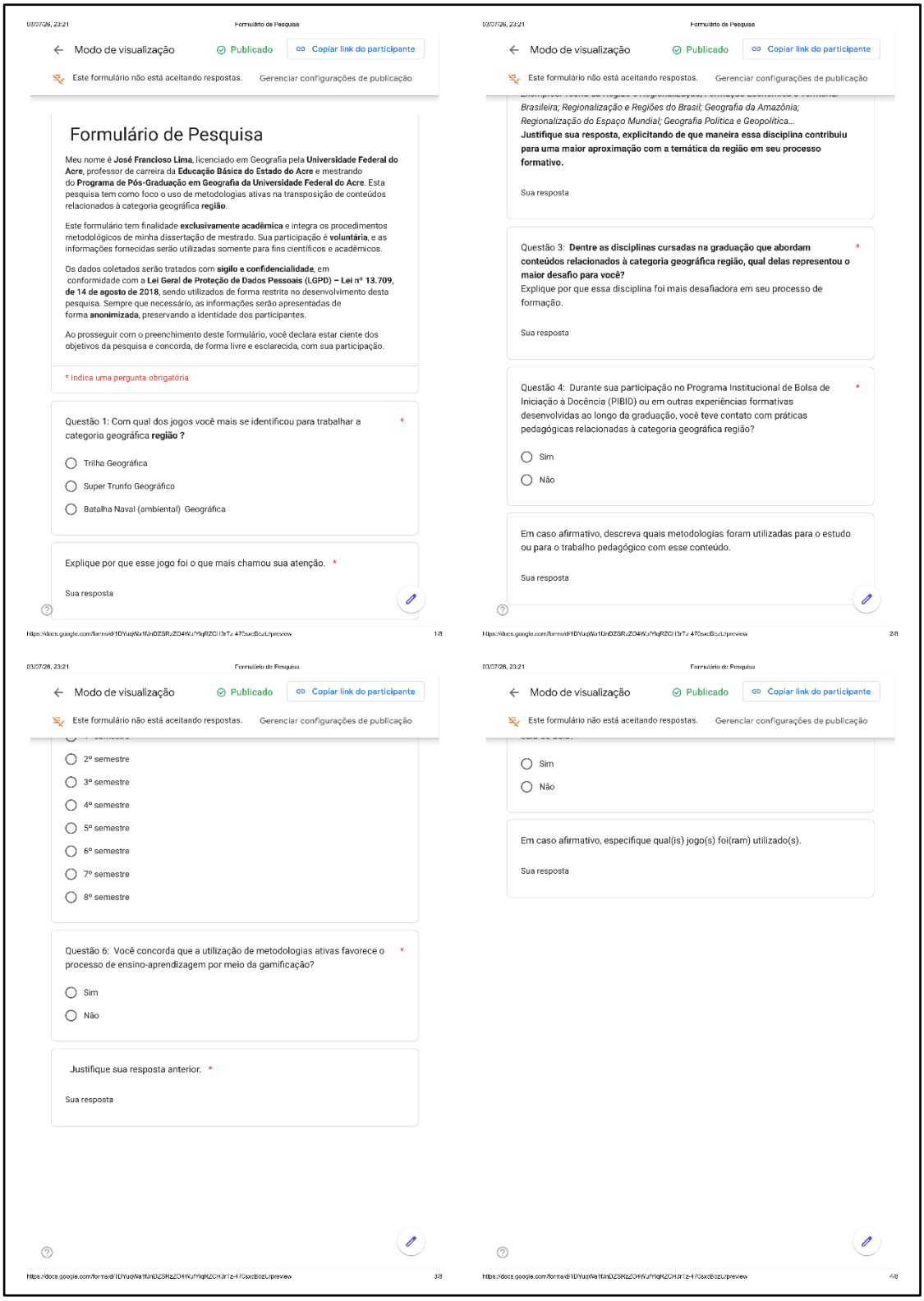
VESENTINI, José William. O conceito de região em três registros. **Confins**, n. 16, 2012a.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia crítica na escola**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2012b.

VIANA, Alan Zeno Martins. **Livro didático de Geografia e o PNLD**: uma análise dos conteúdos no 6º ano do ensino fundamental. 2023. 46 f. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/75487. Acesso em: 24 jul. 2025.

VIEIRA, Solange Francieli. Uso dos jogos digitais de simulação no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 7, p. 50731-50749, 2022.

APÊNDICE A - FORMULÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DO MINICURSO



03/07/26, 23:21 Formulário de Pesquisa

Modo de visualização | Publicado | Copiar link do participante

Este formulário não está aceitando respostas. Gerenciar configurações de publicação

Formulário de Pesquisa

Meu nome é **José Francioso Lima**, licenciado em Geografia pela **Universidade Federal do Acre**, professor de carreira da **Educação Básica do Estado do Acre** e mestrando do **Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre**. Esta pesquisa tem como foco o uso de metodologias ativas na transposição de conteúdos relacionados à categoria geográfica **região**.

Este formulário tem finalidade **exclusivamente acadêmica** e integra os procedimentos metodológicos de minha dissertação de mestrado. Sua participação é **voluntária**, e as informações fornecidas serão utilizadas somente para fins científicos e acadêmicos.

Os dados coletados serão tratados com **sigilo e confidencialidade**, em conformidade com a **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) – Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**, sendo utilizados de forma restrita no desenvolvimento desta pesquisa. Sempre que necessário, as informações serão apresentadas de forma **anonimizada**, preservando a identidade dos participantes.

Ao prosseguir com o preenchimento deste formulário, você declara estar ciente dos objetivos da pesquisa e concorda, de forma livre e esclarecida, com sua participação.

* Indica uma pergunta obrigatória

Questão 1: Com qual dos jogos você mais se identificou para trabalhar a categoria geográfica **região ?** *

- Trilha Geográfica
- Super Trunfo Geográfico
- Batalha Naval (ambiental) Geográfica

Explique por que esse jogo foi o que mais chamou sua atenção. *

Sua resposta

https://docs.google.com/forms/d/1DYuqWa1fJnDZSRzZO4WJrYlqRZCH3rTz-47GsxcBdzU/preview 1/8

03/07/26, 23:21 Formulário de Pesquisa

Modo de visualização | Publicado | Copiar link do participante

Este formulário não está aceitando respostas. Gerenciar configurações de publicação

Brasileira; Regionalização e Regiões do Brasil; Geografia da Amazônia; Regionalização do Espaço Mundial; Geografia Política e Geopolítica...
Justifique sua resposta, explicitando de que maneira essa disciplina contribuiu para uma maior aproximação com a temática da região em seu processo formativo.

Sua resposta

Questão 3: **Dentre as disciplinas cursadas na graduação que abordam conteúdos relacionados à categoria geográfica região, qual delas representou o maior desafio para você?** *
Explique por que essa disciplina foi mais desafiadora em seu processo de formação.

Sua resposta

Questão 4: Durante sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou em outras experiências formativas desenvolvidas ao longo da graduação, você teve contato com práticas pedagógicas relacionadas à categoria geográfica região? *

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, descreva quais metodologias foram utilizadas para o estudo ou para o trabalho pedagógico com esse conteúdo.

Sua resposta

https://docs.google.com/forms/d/1DYuqWa1fJnDZSRzZO4WJrYlqRZCH3rTz-47GsxcBdzU/preview 2/8

03/07/26, 23:21 Formulário de Pesquisa

Modo de visualização | Publicado | Copiar link do participante

Este formulário não está aceitando respostas. Gerenciar configurações de publicação

- 2º semestre
- 3º semestre
- 4º semestre
- 5º semestre
- 6º semestre
- 7º semestre
- 8º semestre

Questão 6: Você concorda que a utilização de metodologias ativas favorece o processo de ensino-aprendizagem por meio da gamificação? *

- Sim
- Não

Justifique sua resposta anterior. *

Sua resposta

https://docs.google.com/forms/d/1DYuqWa1fJnDZSRzZO4WJrYlqRZCH3rTz-47GsxcBdzU/preview 3/8

03/07/26, 23:21 Formulário de Pesquisa

Modo de visualização | Publicado | Copiar link do participante

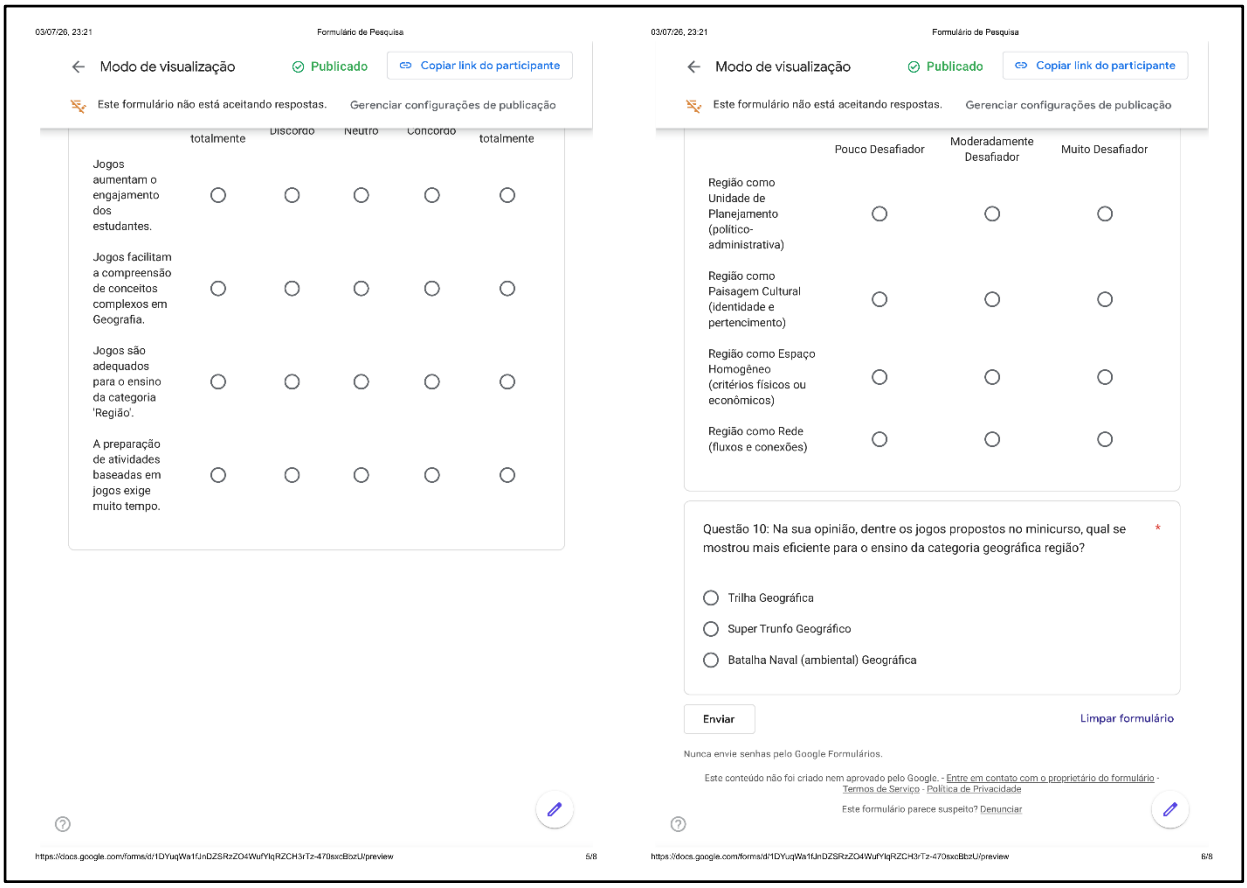
Este formulário não está aceitando respostas. Gerenciar configurações de publicação

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, especifique qual(is) jogo(s) foi(ram) utilizado(s).

Sua resposta

https://docs.google.com/forms/d/1DYuqWa1fJnDZSRzZO4WJrYlqRZCH3rTz-47GsxcBdzU/preview 4/8



03/07/26, 23:21 Formulário de Pesquisa

Modo de visualização | Publicado | Copiar link do participante

Este formulário não está aceitando respostas. Gerenciar configurações de publicação

	totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	totalmente
Jogos aumentam o engajamento dos estudantes.	○	○	○	○	○
Jogos facilitam a compreensão de conceitos complexos em Geografia.	○	○	○	○	○
Jogos são adequados para o ensino da categoria 'Região'.	○	○	○	○	○
A preparação de atividades baseadas em jogos exige muito tempo.	○	○	○	○	○

https://docs.google.com/forms/d/1DYuqWa1fJnDZSRzZO4WufYlqRZCH3rTz-470sxcBbzU/preview 5/8

03/07/26, 23:21 Formulário de Pesquisa

Modo de visualização | Publicado | Copiar link do participante

Este formulário não está aceitando respostas. Gerenciar configurações de publicação

	Pouco Desafiador	Moderadamente Desafiador	Muito Desafiador
Região como Unidade de Planejamento (político-administrativa)	○	○	○
Região como Paisagem Cultural (identidade e pertencimento)	○	○	○
Região como Espaço Homogêneo (critérios físicos ou econômicos)	○	○	○
Região como Rede (fluxos e conexões)	○	○	○

Questão 10: Na sua opinião, dentre os jogos propostos no minicurso, qual se mostrou mais eficiente para o ensino da categoria geográfica região? *

- ○ Trilha Geográfica
- ○ Super Trunfo Geográfico
- ○ Batalha Naval (ambiental) Geográfica

Enviar Limpar formulário

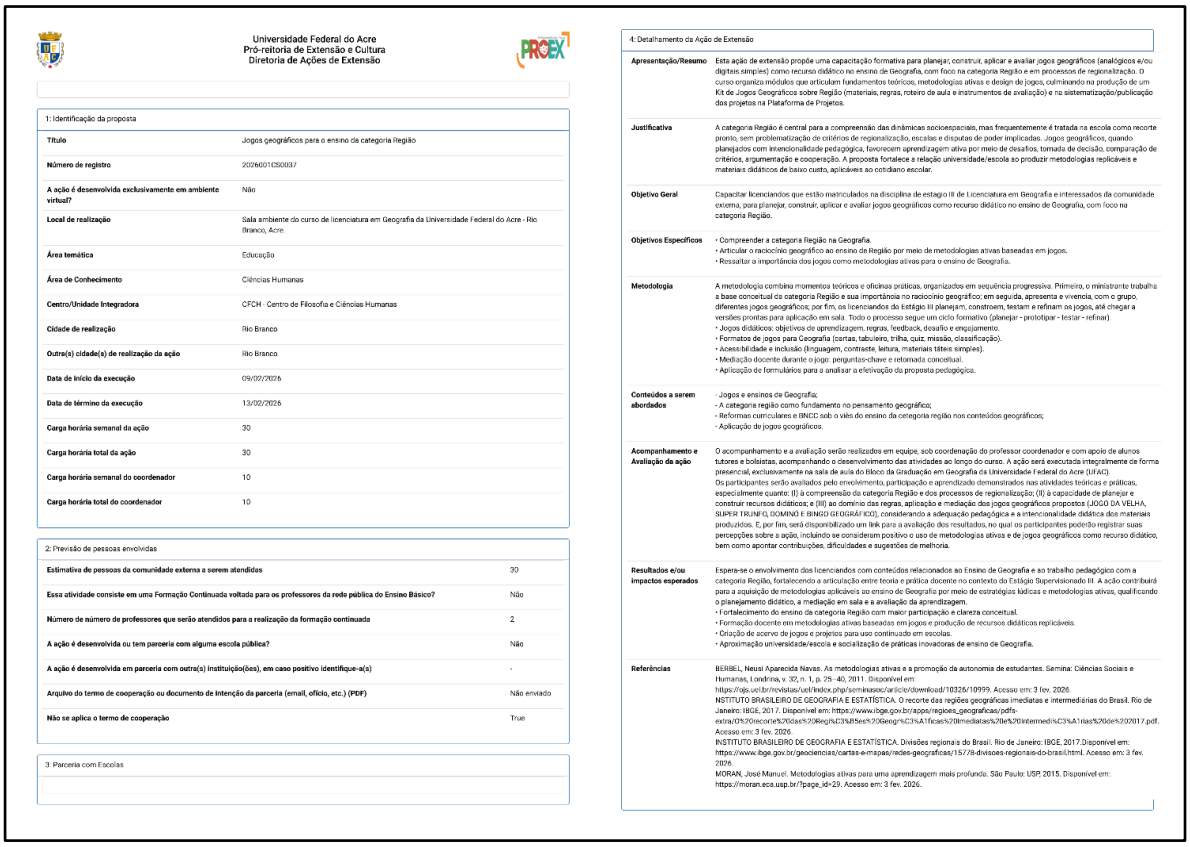
Nunca envie senhas pelo Google Formulários.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - Entre em contato com o proprietário do formulário - Termos de Serviço - Política de Privacidade

Este formulário parece suspeito? Denunciar

https://docs.google.com/forms/d/1DYuqWa1fJnDZSRzZO4WufYlqRZCH3rTz-470sxcBbzU/preview 6/8

APÊNDICE B: MINICURSO: CADASTRO DA AÇÃO DE EXTENSÃO NO PORTAL DE PROJETOS DA UFAC



Universidade Federal do Acre
Pró-reitoria de Extensão e Cultura
Diretoria de Ações de Extensão

1: Identificação da proposta

Título	Jogos geográficos para o ensino da categoria Região
Número de registro	2026001CE00037
A ação é desenvolvida exclusivamente em ambiente virtual?	Não
Local de realização	Sala ambiente do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre - Rio Branco, Acre.
Área temática	Educação
Área de Conhecimento	Ciências Humanas
Centro/Unidade Integradora	CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Cidade de realização	Rio Branco
Outra(s) cidade(s) de realização da ação	Rio Branco
Data de início da execução	09/02/2026
Data de término da execução	13/02/2026
Carga horária semanal da ação	30
Carga horária total da ação	30
Carga horária semanal do coordenador	10
Carga horária total do coordenador	10

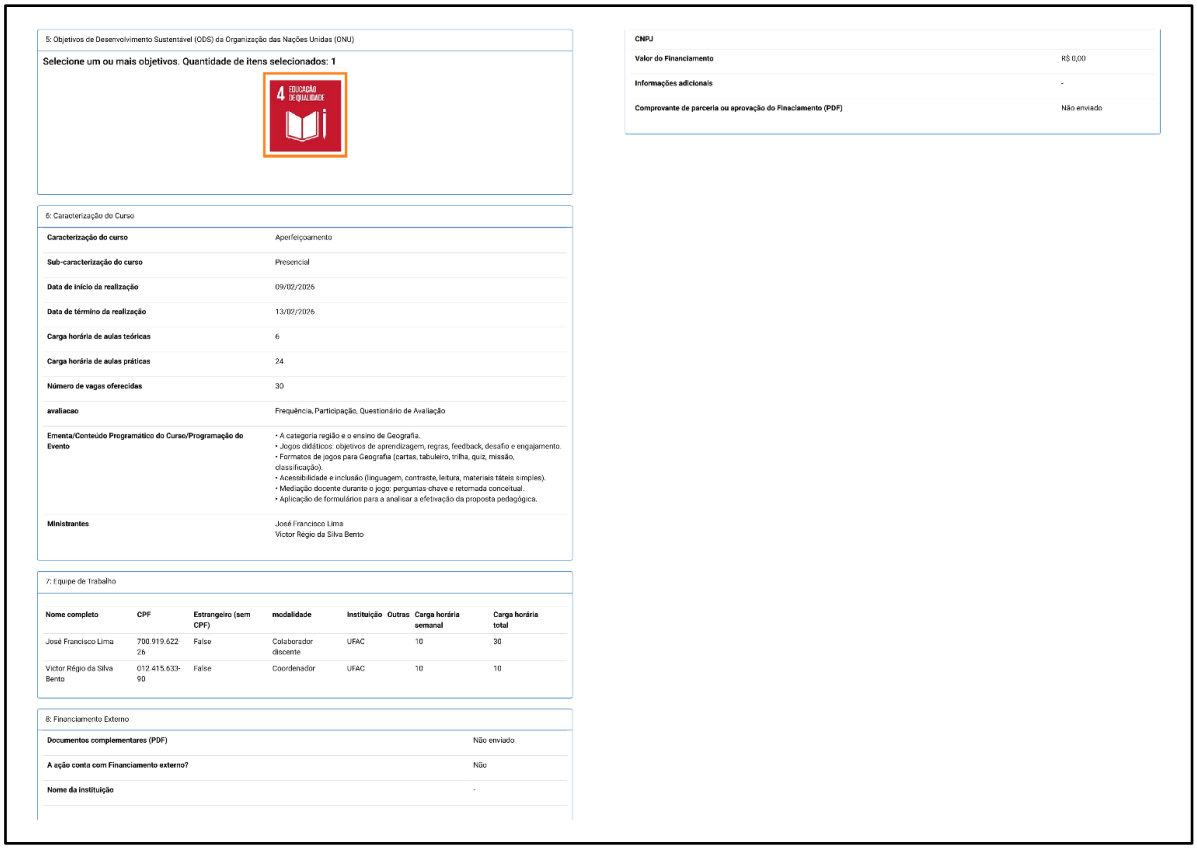
2: Previsão de pessoas envolvidas

Estimativa de pessoas da comunidade externa a serem atendidas	30
Essa atividade consiste em uma Formação Continuada voltada para os professores da rede pública do Ensino Básico?	Não
Número de número de professores que serão atendidos para a realização da formação continuada	2
A ação é desenvolvida ou tem parceria com alguma escola pública?	Não
A ação é desenvolvida em parceria com outra(s) instituição(ões), em caso positivo identifique-a(s)	-
Arquivo do termo de cooperação ou documento de intenção da parceria (email, ofício, etc.) (PDF)	Não enviado
Não se aplica o termo de cooperação	True

3: Parceria com Escolas

4: Detalhamento da Ação de Extensão

Apresentação/Resumo	Esta ação de extensão propõe uma capacitação formativa para planejar, construir, aplicar e avaliar jogos geográficos (analógicos e/ou digitais simples) como recurso didático no ensino de Geografia, com foco na categoria Região e em processos de regionalização. O curso organiza módulos que articulam fundamentos teóricos, metodologias ativas e design de jogos, culminando na produção de um Kit de Jogos Geográficos sobre Região (materiais, regras, roteiro de aula e instrumentos de avaliação) e na sistematização/publicação dos projetos na Plataforma de Projetos.
Justificativa	A categoria Região é central para a compreensão das dinâmicas socioespaciais, mas frequentemente é tratada na escola como recorte pronto, sem problematização de critérios de regionalização, escalas e disputas de poder implicadas. Jogos geográficos, quando planejados com intencionalidade pedagógica, favorecem aprendizagem ativa por meio de desafios, tomada de decisão, comparação de critérios, argumentação e cooperação. A proposta fortalece a relação universidade/escola ao produzir metodologias replicáveis e materiais didáticos de baixo custo, aplicáveis ao cotidiano escolar.
Objetivo Geral	Capacitar licenciandos que estão matriculados na disciplina de estagio III de Licenciatura em Geografia e interessados da comunidade externa, para planejar, construir, aplicar e avaliar jogos geográficos como recurso didático no ensino de Geografia, com foco na categoria Região.
Objetivos Específicos	• Compreender a categoria Região na Geografia. • Articular o raciocínio geográfico ao ensino de Região por meio de metodologias ativas baseadas em jogos. • Ressaltar a importância dos jogos como metodologias ativas para o ensino de Geografia.
Metodologia	A metodologia combina momentos teóricos e oficinas práticas, organizados em sequência progressiva. Primeiro, o ministrante trabalha a base conceitual da categoria Região e sua importância no raciocínio geográfico; em seguida, apresenta e vivencia, com o grupo, diferentes jogos geográficos; por fim, os licenciandos do Estágio III planejam, constroem, testam e refinam os jogos, até chegar a versões prontas para aplicação em sala. Todo o processo segue um ciclo formativo (planejar - prototipar - testar - refinar) • Jogos didáticos: objetivos de aprendizagem, regras, feedback, desafio e engajamento. • Formatos de jogos para Geografia (cartas, tabuleiro, trilha, quiz, missão, classificação). • Acessibilidade e inclusão (linguagem, contraste, leitura, materiais táteis simples). • Mediação docente durante o jogo: perguntas-chave e retomada conceitual. • Aplicação de formulários para a analisar a efetivação da proposta pedagógica.
Conteúdos a serem abordados	- Jogos e ensino de Geografia; - A categoria região como fundamento no pensamento geográfico; - Reformas curriculares e BNCC sob o viés do ensino da categoria região nos conteúdos geográficos; - Aplicação de jogos geográficos.
Acompanhamento e Avaliação da ação	O acompanhamento e a avaliação serão realizados em equipe, sob coordenação do professor coordenador e com apoio de alunos tutores e bolsistas, acompanhando o desenvolvimento das atividades ao longo do curso. A ação será executada integralmente de forma presencial, exclusivamente na sala de aula do Bloco da Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre (UFAC). Os participantes serão avaliados pelo envolvimento, participação e aprendizado demonstrados nas atividades teóricas e práticas, especialmente quanto: (I) à compreensão da categoria Região e dos processos de regionalização; (II) à capacidade de planejar e construir recursos didáticos; e (III) ao domínio das regras, aplicação e mediação dos jogos geográficos propostos (JOGO DA VELHA, SUPER TRUNFO, DOMINÓ E BINGO GEOGRÁFICO), considerando a adequação pedagógica e a intencionalidade didática dos materiais produzidos. E, por fim, será disponibilizado um link para a avaliação dos resultados, no qual os participantes poderão registrar suas percepções sobre a ação, incluindo se consideram positivo o uso de metodologias ativas e de jogos geográficos como recurso didático, bem como apontar contribuições, dificuldades e sugestões de melhoria.
Resultados e/ou impactos esperados	Espera-se o envolvimento dos licenciandos com conteúdos relacionados ao Ensino de Geografia e ao trabalho pedagógico com a categoria Região, fortalecendo a articulação entre teoria e prática docente no contexto do Estágio Supervisionado III. A ação contribuirá para a aquisição de metodologias aplicáveis ao ensino de Geografia por meio de estratégias lúdicas e metodologias ativas, qualificando o planejamento didático, a mediação em sala e a avaliação da aprendizagem. • Fortalecimento do ensino da categoria Região com maior participação e clareza conceitual. • Formação docente em metodologias ativas baseadas em jogos e produção de recursos didáticos replicáveis. • Criação de acervo de jogos e projetos para uso continuado em escolas. • Aproximação universidade/escola e socialização de práticas inovadoras de ensino de Geografia.
Referências	BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/10328/10999. Acesso em: 3 fev. 2026. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. O recorte das regiões geográficas imediatas e intermediárias do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/regioes_geograficas/pdfs-extra/O%20recorte%20das%20Reg%C3%B5es%20Geogr%C3%A1ficas%20Imediatas%20e%20Intermedi%C3%A1rias%20de%202017.pdf. Acesso em: 3 fev. 2026. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Divisões regionais do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/redes-geograficas/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html. Acesso em: 3 fev. 2026. MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. São Paulo: USP, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/?page_id=29. Acesso em: 3 fev. 2026.



5: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU)

Selecione um ou mais objetivos. Quantidade de itens selecionados: 1

6: Caracterização do Curso

Caracterização do curso	Aperfeiçoamento
Sub-caracterização do curso	Presencial
Data de início da realização	09/02/2026
Data de término da realização	13/02/2026
Carga horária de aulas teóricas	6
Carga horária de aulas práticas	24
Número de vagas oferecidas	30
avaliacao	Frequência, Participação, Questionário de Avaliação
Ementa/Conteúdo Programático do Curso/Programação do Evento	• A categoria região e o ensino de Geografia. • Jogos didáticos: objetivos de aprendizagem, regras, feedback, desafio e engajamento. • Formatos de jogos para Geografia (cartas, tabuleiro, trilha, quiz, missão, classificação). • Acessibilidade e inclusão (linguagem, contraste, leitura, materiais táteis simples). • Mediação docente durante o jogo: perguntas-chave e retomada conceitual. • Aplicação de formulários para a analisar a efetivação da proposta pedagógica.
Ministrantes	José Francisco Lima Victor Régio da Silva Bento

7: Equipe de Trabalho

Nome completo	CPF	Estrangeiro (sem CPF)	modalidade	Instituição	Outras	Carga horária semanal	Carga horária total
José Francisco Lima	700.919.622-26	False	Colaborador discente	UFAC		10	30
Victor Régio da Silva Bento	012.415.633-90	False	Coordenador	UFAC		10	10

8: Financiamento Externo

Documentos complementares (PDF)	Não enviado
A ação conta com Financiamento externo?	Não
Nome da instituição	-

CNPJ	
Valor do Financiamento	R$ 0,00
Informações adicionais	-
Comprovante de parceria ou aprovação do Finaciamento (PDF)	Não enviado