



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGG

Maria Cícera da Silva Costa

**AS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO
GEOGRÁFICO**

Maceió
2023

Maria Cícera da Silva Costa

**AS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO
GEOGRÁFICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG, da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, como requisito parcial para concessão do título de mestre.

Linha 2: Organização Socioespacial e Dinâmicas Territoriais.

Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG).

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos.

Coorientador: Prof.^o Dr. Raimundo Lenilde de Araújo (UFPI)

Maceió
2023

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

C837m Costa, Maria Cícera da Silva.
As metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico /
Maria Cícera da Silva Costa. – 2023.
134 f. : il. color.

Orientadora: Maria Francineila Pinheiro dos Santos.
Co-orientador: Raimundo Lenilde de Araújo.
Dissertação (mestrado em Geografia) – Universidade Federal de
Alagoas. Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente.
Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 113-120.

Apêndices: f. 121-123.

Anexos: f. 124-134.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Prática pedagógica. 3. Categorias
(Geografia). I. Título.

CDU: 372.891.1


FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Cícera da Silva Costa


METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora e já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 27 de fevereiro de 2023.


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 MARIA FRANCINEILA PINHEIRO DOS SANTO
Data: 21/03/2023 16:25:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Orientadora: Profa. Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos

Documento assinado digitalmente
 RAIMUNDO LENILDE DE ARAUJO
Data: 21/03/2023 16:33:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Coorientador: Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo (UFPI)

Documento assinado digitalmente
 GILCILEIDE RODRIGUES DA SILVA
Data: 24/03/2023 11:48:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


1º Examinador (Interno): Profa. Dra. Gilcileide Rodrigues da Silva

Documento assinado digitalmente
 ELIDA PASINI TONETTO
Data: 24/03/2023 16:37:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

2º Examinador (Externo): Profa. Dra. Élida Pasini Tonetto (UFRGS)

Documento assinado digitalmente
 ANTONIO ALFREDO TELES DE CARVALHO
Data: 05/04/2023 00:02:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

1º Suplente (Interno): Prof. Dr. Antônio Alfredo Teles de Carvalho

Documento assinado digitalmente
 MARIANA GUEDES RAGGI
Data: 28/03/2023 18:47:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

2º Suplente (Externo): Profa. Dra. Mariana Guedes Raggi (UFAL/CEDU)

A Deus por nos dias secos e exaustivos ser abrigo e refrigério a minha alma. Aos meus avós, Sr. Antônio e D. Vanda (ambos in memoriam), por me incentivarem desde a tenra idade a estudar. À minha mãe, Neidiane, por no momento exato me chacoalhar a sonhar novamente. À minha rede de apoio: Lidiane e Aldiane (irmãs amadas), Douglas e Bruno (cunhados), Aline Carvalho e Jéssica Albuquerque por cada palavra, conselho e carinho dispensado ao longo do processo. Por último, mas não menos importante, à minha sobrinha amada, Lara Sophie, por colorir meus dias com sua alegria, brincadeiras e carinho.

AGRADECIMENTOS

Quero externar minha gratidão a Deus que em cada curva da vida, me traz um carinho na alma, indo além do que penso e peço em minhas orações. Só me resta reafirmar o que diz a letra da canção, “não tenho todas as respostas, mas de uma coisa sei, por toda minha vida te adorarei”.

Aos meus amados avós paternos sr. Antônio (*in memoriam*) e d. Vanda (*in memoriam*) por sempre me incentivarem a acreditar que a educação transforma vidas e sou prova fiel desta fala.

Aos meus pais, Aldo e em especial, minha mãe Neidiane, por ainda na Educação Básica acreditar que poderia alçar voos altos e não medir esforços para garantir o mínimo de recursos didáticos para desenvolver meus estudos.

À minha tia Alda que na infância foi minha referência de dedicação e empenho no professorado.

As minhas irmãs Aldiane e Lidiane que me inspiram a dar um *show* de humanidade, resiliência, gratidão e empatia no nosso lar e fora dele. Amo vocês!

À minha sobrinha amada, minha preciosa e o presente mais lindo que Deus concedeu a nossa família, Lara Sophie, por mesmo sem saber, me tirar do caos quando me chamava para dividir uma leitura, brincadeira e carinho. Te amo, preciosa!

Ao meu cunhado e irmão que a vida me deu, Douglas, pelo incentivo a fazer a seleção para o Programa de Pós-Graduação, pelos conselhos e irmandade, além de cuidar tão bem de nossas meninas. Te amo, meu irmão!

Ao meu cunhado, Bruno, pelo carinho, consideração e incentivo sempre que conversávamos.

Aos meus familiares pelo carinho, torcida e palavras de acolhimento ao longo de minha trajetória.

Às minhas amigas Elisângela, Jéssila, Laiane e Luciana por trazerem em nossos encontros uma conversa agradável e boas risadas. À minha amiga Jéssica que sempre me incentivou a retomar o vínculo com a Universidade e me proporcionou dividir angústias acadêmicas e da vida. À minha amiga, Aline Carvalho, que, com sua humanidade e coração generoso me fez enxergar que ainda existem pessoas leves e encantadoras.

À coordenadora do 6º ao 9º ano do Município de Viçosa, Patrícia Vasconcelos Tenório, colega de profissão e amiga querida, que tem se mostrado incansável, solícita e humana no que se refere ao trato e a escuta em relação aos desafios educacionais encontrados no município.

Obrigada pelo abraço acolhedor, palavras de incentivo e disposição em ajudar todas as vezes que nos encontramos nas formações ou na EMPC.

As minhas diretoras e amigas, Mariana Balbino e Rosineide Pedro, por acreditarem e buscarem proporcionar aos alunos da Escola Municipal Pedro Carnaúba dentro do que é possível, mediante suas ações, uma educação pública de qualidade. Obrigada pela parceria, generosidade e credibilidade no meu trabalho.

As coordenadoras da EMPC, Rosiane Lira e Eliane da Silva, grata pela parceria, conversas e observações no processo de ensino e aprendizagem.

À psicóloga escolar, Adelaide, pelo brilhante trabalho desenvolvido na EMPC.

Aos professores e alunos participantes da pesquisa, pais ou responsável que disponibilizaram a liberação para o andamento da pesquisa. Obrigada pela contribuição!

À cada funcionário que faz parte da EMPC, muito obrigada por exercer sua função com cuidado e zelo. Só consigo ministrar aula porque vocês preparam o ambiente da melhor forma possível.

Aos meus colegas de profissão; e amigas que o trabalho me proporcionou, Ana Paula Neves, Pâmela Cristina, Patrícia Martins, Maria Bernardo e Lívia, obrigada por cada palavra de incentivo e escuta acolhedora.

Aos meus alunos e ex-alunos que me inspiram na busca por melhorias nas práticas pedagógicas com a formação continuada. Obrigada pelos questionamentos, observações, brincadeiras, sorrisos e até os desafios que me deparo de forma cotidiana. Me sinto representante de cada um de vocês como aluna de escola pública que com todos os desafios sociais e educacionais, está concluindo o mestrado pela Universidade Federal de Alagoas. Transbordo gratidão!

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos, por acreditar em mim, por liberar uma palavra de incentivo quando as coisas pareciam obscuras e pela parceria ao longo desses dois anos de mestrado. A senhora carrega a resiliência e a força inspiradora do povo nordestino! *Eita mulher arretada!*

Ao meu Coorientador, Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo (UFPI) por suas pontuais observações e incentivo.

Ao prof. Dr. Luís Paulo Mercado por ter aceito minha solicitação como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAL. O senhor é inspirador!

Ao professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Nestor André Kaercher, Élide Pasini Tonetto e Denise Wildner Theves, muito obrigada pelo aceite como aluna especial, pelas contribuições diretas e indiretas na minha pesquisa e por serem tão

humanos e apaixonantes no exercício da docência.

Às minhas companheiras de orientação Livia e Amanda, obrigada pela partilha ao longo do processo tão árduo.

À pessoa doce e gentil que o mestrado me proporcionou conhecer e dividir angústias e conquistas, Ivana. Muito obrigada! Suas palavras me deram alívio na jornada acadêmica.

Aos Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Geografia, professores, secretários e os demais funcionários, muito obrigada por exercerem cada função de modo a honrarem o serviço público. Registro meu agradecimento especial, ao secretário Washington que realiza seu trabalho com maestria, gentileza e dedicação.

A todos que direta ou indiretamente me fazem avançar como ser humano, profissional e discente, minha gratidão!!

[...] a docência é uma construção permanente e única. Os caminhos são diversos e percorridos pelo professor em parceria com suas práticas, com os alunos, com outras pessoas, com o mundo.

(Denise Wildner Theves).

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DESDEP	Desdobramentos Didáticos Pedagógicos
EF	Ensino Fundamental
EMPC	Escola Municipal Pedro Carnaúba
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
REA	Rotação por Estação de Aprendizagem
RECAL	Referencial Curricular de Alagoas
SAI	Sala de Aula Invertida
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do município de Viçosa	21
Figura 2: População residente censitária	23
Figura 3: População residente censitária por localização	23
Figura 4: Realização de prova na EMPC.....	27
Figura 5: Atividade	28
Figura 6: Entrega de atividades impressas	29
Figura 7: Culminância do projeto “Beleza Negra”	51
Figura 8: Plantão Pedagógico	52
Figura 9: Jogos Internos	82
Figura 10: Jogos Internos	82
Figura 11: Ilustração dos elementos que constituem o pensamento geográfico.....	87
Figura 12: Aula a partir da série “La Casa de Papel”	97
Figura 13: Mapa conceitual: situação de aprendizagem 1: orientação	99
Figura 14: Respostas de possíveis estratégias para sair da floresta.....	100
Figura 15: Mapa conceitual sobre os elementos do mapa	101
Figura 16: Representações do espaço	102
Figura 17: O estágio enquanto espaço de pesquisa	106
Figura 18: Apresentação de trabalho	109

LISTA DE QR CODES

QR code 1: Mesorregiões de Alagoas	22
QR code 2: Microrregiões de Alagoas	22
QR code 3: Alguns nomes que o município de Viçosa é conhecido	24
QR code 4: Parque de escultura Ronaldo Aureliano	24
QR code 5: Vídeo em homenagem aos 190 anos de Viçosa em 2021	25
QR code 6: Participação dos componentes do pensamento espacial na complexidade do raciocínio geográfico	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias de análise	35
Quadro 2: Competências gerais da BNCC na Educação Básica	47
Quadro 3: Competências específicas do componente curricular Geografia.....	49
Quadro 4: Exemplos de metodologias ativas	63
Quadro 5: Exemplos de metodologias ativas	64
Quadro 6: Caracterização formativa dos professores de Geografia da EMPC	66
Quadro 7: Habilidades que podem ser desenvolvidas com o uso das metodologias ativas na percepção dos estudantes	71
Quadro 8: Resgate feito pelos estudantes das metodologias ativas utilizadas pelos professores ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais	80
Quadro 9: Conteúdo que mais chamou atenção dos estudantes	82
Quadro 10: Relação dos conteúdos geográficos com o cotidiano	83
Quadro 11: Descrição dos princípios do raciocínio geográfico expostos na BNCC.....	88
Quadro 12: Dissertações e teses produzidas entre os anos de 2018 a 2022 que discorrem sobre o raciocínio geográfico	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Alunos residentes na zona rural e urbana de Viçosa -AL	72
Gráfico 2: Faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa	73
Gráfico 3: Metodologias ativas aplicadas pelos professores de Geografia	80
Gráfico 4: Resgate pelos estudantes das metodologias ativas aplicadas no ciclo do 6º ao 9º ano	81
Gráfico 5: Relação dos conteúdos de Geografia ao cotidiano dos estudantes	83
Gráfico 6: Percentual de pesquisas encontradas por região utilizando o termo raciocínio geográfico	91

RESUMO

O recorte espacial evidenciado nesta pesquisa foi o município de Viçosa/Alagoas, notadamente a Escola Municipal Pedro Carnaúba. Este trabalho tem como objetivo geral analisar a importância das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico. Sendo norteada com a seguinte problemática: Mesmo diante de tantas inovações no ambiente escolar permeadas pela inserção das metodologias ativas, que e/ou quais entraves inviabilizam as mesmas na construção do raciocínio geográfico por parte dos estudantes do 9º ano? A fim de responder tal questionamento, foi feita uma reflexão sobre o Ensino de Geografia no Brasil, expondo as contribuições de práticas pedagógicas que envolvam metodologias ativas, evidenciando o estudante como protagonista e contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Para aprofundamento do estudo, foi realizado levantamento bibliográfico, análise de documentos educacionais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o Plano Nacional de Educação e o Projeto Político Pedagógico da escola. Como percurso metodológico, utilizou-se a pesquisa-ação participativa e para análise dos dados, a análise de conteúdo, através da triangulação dos dados. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 3 professores de Geografia e 62 estudantes que integram as seis turmas de 9º anos da Escola Municipal Pedro Carnaúba. Os resultados obtidos demonstram através das respostas dos professores por meio dos questionários aplicados, a ausência de estrutura e recursos adequados para inserção das metodologias ativas e que existe formação pedagógica ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, mas não tendo como foco as metodologias ativas. Constatou-se ainda, através das respostas dos estudantes que estes conseguem fazer a relação dos conteúdos trabalhados com seu cotidiano. Posto isso, foi evidenciado através da revisão sistemática de literatura realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2018 a 2022 que para construção do raciocínio geográfico é necessário a utilização das categorias geográficas, de perguntas geográficas: Onde? Por que aí?, de escalas e princípios geográficos. A relevância deste trabalho consiste em discutir a importância das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico, assim como o papel do professor enquanto pesquisador que busca por meio de melhorias de suas práticas pedagógicas contribuir para a construção de uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Práticas Pedagógicas; Categorias Geográficas.

ABSTRACT

The spatial cutout evidenced in this research was the city of Viçosa/Alagoas, notably the Municipal School Pedro Carnaúba. This work has the general objective of analyzing the importance of active methodologies in the construction of geographic reasoning. It is guided by the following problem: Even in the face of so many innovations in the school environment permeated by the insertion of active methodologies, which and/or which barriers make them unfeasible in the construction of geographic reasoning by 9th grade students? In order to answer this question, a reflection was made on the teaching of Geography in Brazil, exposing the contributions of pedagogical practices that involve active methodologies, highlighting the student as the protagonist and contributing to the development of geographic reasoning. To deepen the study, we conducted a bibliographic survey, analysis of educational documents such as the Common National Curricular Base - BNCC, the National Education Plan and the Political Pedagogical Project of the school. As a methodological approach, we used participatory action research and for data analysis, content analysis, through data triangulation. The subjects of the research were three Geography teachers and 62 students that integrate the six 9th grade classes of the Pedro Carnaúba Municipal School. The results obtained demonstrate through the answers of the teachers through the questionnaires applied, the absence of adequate structure and resources for the insertion of active methodologies and that there is pedagogical training offered by the Municipal Department of Education, but not focusing on active methodologies. It was also verified, through the students' answers that they can make the relationship of the contents worked with their daily life. That said, it was evidenced through a systematic literature review conducted at the Capes Thesis and Dissertations Bank from 2018 to 2022 that for the construction of geographic reasoning it is necessary to use geographical categories, geographical questions: Where? Why there?, of scales and geographical principles. The relevance of this work is to discuss the importance of active methodologies in the construction of geographic reasoning, as well as the role of the teacher as a researcher who seeks through improvements in their teaching practices to contribute to the construction of a quality public education.

Keywords: Geography Teaching; Pedagogical Practices; Geographic Categories.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA.....	21
2.1 Localização da área de estudo	21
2.2 Escola Municipal Pedro Carnaúba	25
3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA	30
3.1 Trajetória Acadêmica: Minhas Histórias, Minhas Memórias.....	30
3.2 Percurso Metodológico.....	32
4 AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	37
4.1 Reflexões sobre o Ensino de Geografia	37
4.2 As Metodologias Ativas no Processo de Ensino e Aprendizagem	53
5 METODOLOGIAS ATIVAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL PEDRO CARNAÚBA	66
6 A CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO.....	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	121
ANEXOS	124

1 INTRODUÇÃO

O cenário atual, permeado por tantas instabilidades políticas que afetam diretamente a educação pública pela ausência de investimentos, requer que o professor de Geografia busque alternativas de práticas docentes, dentre elas, destaca-se as metodologias ativas como ferramentas mediadoras para despertar no estudante seu protagonismo no processo de aprendizagem.

O período pandêmico, finalizado e/ou que estamos atravessando trouxe à tona grandes discussões sob o prisma educacional e uma pauta bem evidente foi sobre a inserção das metodologias ativas nas aulas de Geografia.

Vivenciando esse contexto de forma direta como professora de Geografia na educação básica, surgiu a inquietação de pesquisar sobre a temática, tendo em vista sua grande relevância em um momento tão atípico. Por isso, o estudo em questão tem como objetivo geral analisar a importância das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico, tendo ainda como objetivos específicos: caracterizar as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem na Geografia Escolar; investigar os impasses e potencialidades das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico; debater a partir da prática docente as dificuldades na inserção das metodologias ativas; verificar sob a perspectiva dos estudantes as principais metodologias ativas aplicadas pelos professores no decorrer do Ensino Fundamental (Anos Finais).

O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Pedro Carnaúba (EMPC), no município de Viçosa (Alagoas), tendo como sujeitos participantes da pesquisa, 3 professores de Geografia e 62 estudantes de seis turmas dos 9º anos que se dispuseram a participar da pesquisa.

A escolha dos participantes da pesquisa deveu-se aos seguintes critérios: os professores, por estarem diretamente vinculados aos desafios enfrentados no ambiente escolar, seja na ausência de materiais didáticos ou até de infraestrutura. Além de terem se mostrado extremamente relevantes no auge da pandemia com a adequação de suas práticas pedagógicas e os desafios impostos a esse período.

Quanto aos estudantes dos 9º anos, foram convidados a cooperar com o estudo em apreço por estarem concluindo o Ensino fundamental - Anos Finais e terem suas percepções sobre as práticas dos professores de Geografia ao longo deste ciclo, possibilitando uma análise mais profunda do que está sendo proposto.

Em relação a problemática, questiona-se: Mesmo diante de tantas inovações no ambiente escolar permeadas pela inserção das metodologias ativas, que e/ou quais entraves

inviabilizam as mesmas na construção do raciocínio geográfico por parte dos estudantes do 9º ano?

Esta pesquisa busca encontrar respostas através de estudo *in loco* e discorreremos a partir das seguintes hipóteses: ausência de recursos adequados para inserção de metodologias ativas em sala de aula; estudantes desmotivados devido ao cansaço decorrente do trajeto e espera do transporte escolar; formação pedagógica inadequada no que tange a novos procedimentos metodológicos e a falta de formação continuada; e professor com formação em outras licenciaturas lecionando Geografia, comprometendo assim o processo de ensino e aprendizagem.

O percurso metodológico se deu sob o viés qualitativo, tendo como método a pesquisa-ação participativa, e os dados foram coletados por meio de aplicação de questionário com os 3 professores de Geografia da EMPC, bem como os 62 estudantes dos 9º anos. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo com base em Bardin (2016) e através da triangulação de dados pautada em Sampieri et al. (2013).

Conforme foi mencionado, a análise foi realizada através da triangulação dos dados a partir dos documentos educacionais norteadores desse estudo: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Referencial Curricular de Alagoas (RECAL) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, além das perspectivas dos autores consultados e dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta 10 (dez) competências gerais e dentre elas vem destacando a necessidade de implementar em sala de aula práticas que envolvam os recursos digitais. Mas será que a EMPC tem esse aparato tecnológico para seu cumprimento? O Plano Nacional de Educação expõe a necessidade de formação continuada para que haja um acréscimo qualitativo na educação. Posto isso, a Secretaria Municipal de Viçosa vem fornecendo esse suporte pedagógico de forma adequada? Que desafios são encontrados pelos professores de Geografia? Os estudantes conseguem relacionar o conteúdo desse componente curricular ao seu cotidiano? Construíram habilidades com a utilização de práticas pedagógicas que envolvam as metodologias ativas? São alguns dos questionamentos que serão respondidos ao longo do estudo desenvolvido.

Diante das premissas citadas, o referencial teórico destaca a BNCC nas perspectivas de Callai (2017), Gonçalves (2022), Silva Neto (2021) e Azambuja (2019); traz alguns posicionamentos sobre a categoria geográfica lugar e sua contribuição na construção do raciocínio geográfico a partir de Callai (2012) e Nascimento (2012); o Ensino de Geografia será contemplado ao longo da pesquisa a partir de Kaercher (2020), Cavalcanti (2019), Santos

(2012); Santos e Vilar (2020); o conceito de raciocínio geográfico será estudado com base em Copatti (2020), Castellar (2020) e Cavalcanti (2013) e outros autores que permitem uma consolidação da temática; e as metodologias ativas serão trabalhadas a partir de Oliveira (1967), Bacich e Moran (2018), Filatro e Cavalcanti (2018), Moraes e Castellar (2018), Almeida (2020), Mercado (2002) e Cool e Monereo (2010); a partir de Arroyo (2013), será visto o conceito da sala de aula como espaço de disputa e, com Oliveira (2010), o conceito de políticas públicas.

Com base nos autores supracitados, os capítulos estão divididos em: 2: Caracterização da Área, que permite o leitor ter uma visão mais ampla sobre o recorte espacial utilizado na pesquisa, o município de Viçosa/Alagoas, precisamente a Escola Municipal Pedro Carnaúba; Capítulo 3: Trajeto da pesquisa, está pautado no percurso metodológico que está fundamentado a dissertação e o caminho acadêmico realizado pela pesquisadora; Capítulo 4: Metodologias Ativas no Ensino de Geografia, traz reflexões sobre o ensino de Geografia e a inserção das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem.

Capítulo 5: Metodologias Ativas nas Práticas Pedagógicas na Escola Municipal Pedro Carnaúba, expõe através dos dados levantados uma análise de conteúdo envolvendo as percepções de professores de Geografia e estudantes dos 9º anos; Capítulo 6: A Construção do Raciocínio Geográfico, mostra o quanto é importante o movimento do professor na construção de práticas pedagógicas que envolvam metodologias ativas para que por meio de um embasamento teórico o estudante consiga desenvolver um raciocínio geográfico e por último algumas considerações sobre o estudo que foi realizado.

Destaca-se que o referido estudo não tem finalidade de culpabilizar o professor, pelo contrário, este em muitas ocasiões se torna vítima de um sistema dominante que não tem como meta real uma educação pública de qualidade, mas lembrar que um movimento adequado dele em sala, com a utilização de práticas pedagógicas que contemplem o estudante como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, pode viabilizar a construção do raciocínio geográfico.

Assim, estudante e professor se tornam vítimas de inúmeras fragilidades ao longo do processo, pois, não podemos visualizá-los apenas com suas atuações em sala de aula, mas compreendê-los como pessoas que trazem para o âmbito escolar suas vivências, com vitórias e fracassos, repercutindo diretamente no fazer pedagógico.

Vale ressaltar que este trabalho mostra à sociedade o professor de Geografia como pesquisador, que além de atuar em sala de aula, usa o conhecimento adquirido em suas análises para promoção de uma educação pública de qualidade. Como professora da educação básica,

vejo-me em dívida com a escola pública e uma das formas de minimizá-la é por meio de uma formação continuada que repercute diretamente em minhas práticas pedagógicas.

Assim, o Ensino de Geografia se faz relevante para despertar a criticidade do estudante que tem como mediação nesse processo as metodologias ativas como grandes aliadas para mesclar práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem e viabilizar o raciocínio geográfico.

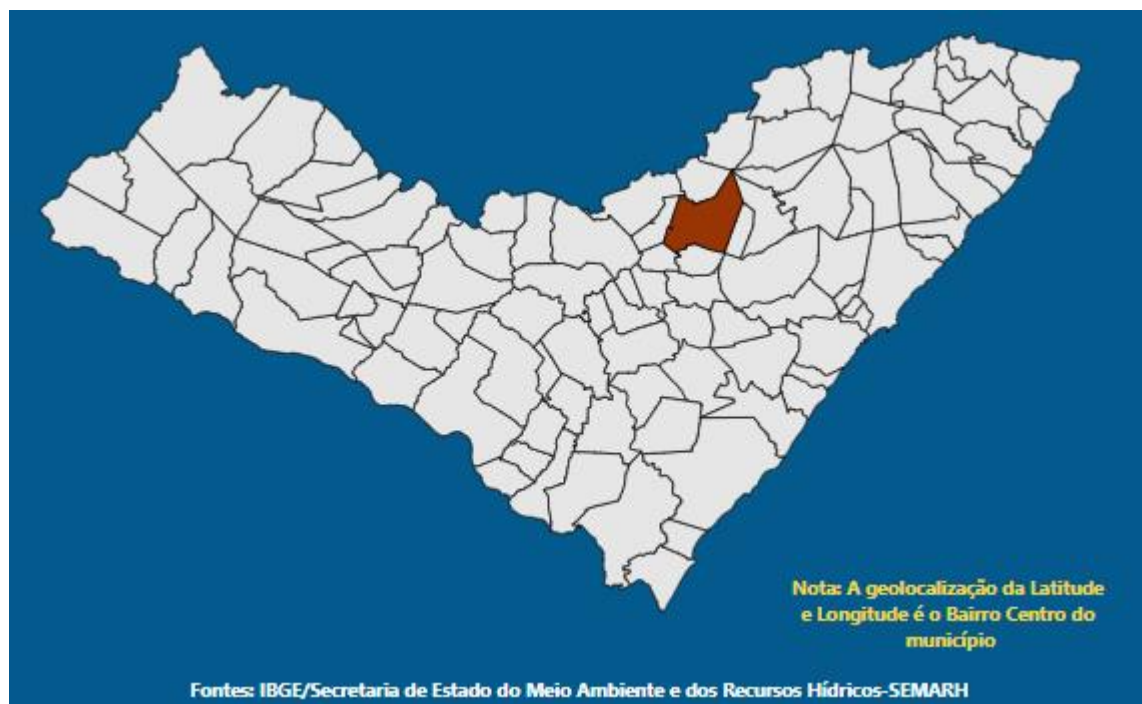
2 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA

De forma inicial serão trazidas informações sobre o município de Viçosa/AL para que tenhamos um breve panorama sobre aspectos populacionais, econômicos e culturais. De forma sucinta será exposto um breve histórico da Escola Municipal Pedro Carnaúba, a gestão democrática instituída desde 2011 no município e algumas observações sobre o andamento das atividades realizadas na EMPC.

2.1 Localização da área de estudo

O recorte geográfico utilizado neste estudo é o município de Viçosa/AL (Figura 1) e, no decorrer desta seção, serão apresentados aspectos socioeconômicos do município.

Figura 1: Localização do município de Viçosa



Fonte: IBGE Disponível em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/municipio-de-vicosa>. Acesso: junho de 2022.

No QR Code 1, é apresentado o estado de Alagoas dividido em três mesorregiões, Leste Alagoano, Agreste e Sertão. Vale destacar que o município de Viçosa está localizado no Leste Alagoano.

QR Code 1: Mesorregiões de Alagoas



Fonte: IBGE. Disponível em: https://dados.al.gov.br/catalogo/ne/dataset/mapas-de-caracterizacao-territorial/resource/291d2032-7b15-4c35-ae9-0eab80ae4e00?inner_span=True. Acesso em: junho de 2022.

No QR code 2, é exposta a divisão do Estado em microrregiões, Litoral Norte Alagoano, Maceió, Mata Alagoana, Serrana dos Quilombos, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos, Penedo, Arapiraca, Traipu, Batalha, Santana do Ipanema, Alagoana do Sertão do São Francisco e Serrana do Sertão Alagoano.

QR Code 2: Microrregiões de Alagoas



Fonte: IBGE. Disponível em: https://dados.al.gov.br/catalogo/nl/dataset/mapas-de-caracterizacao-territorial/resource/bcab17f4-1fd5-47f5-88ff-f90749444daf?inner_span=True. Acesso em: junho de 2022.

Como foi visto através dos QR Codes, o município de Viçosa está localizado na mesorregião do Leste Alagoano e na microrregião Serrana dos Quilombos. Vale destacar que existem duas comunidades quilombolas no território municipal: Sabalanga e Gurgumba.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), a população registrada no último censo de 2010 é de 25.407 habitantes (Figura 2).

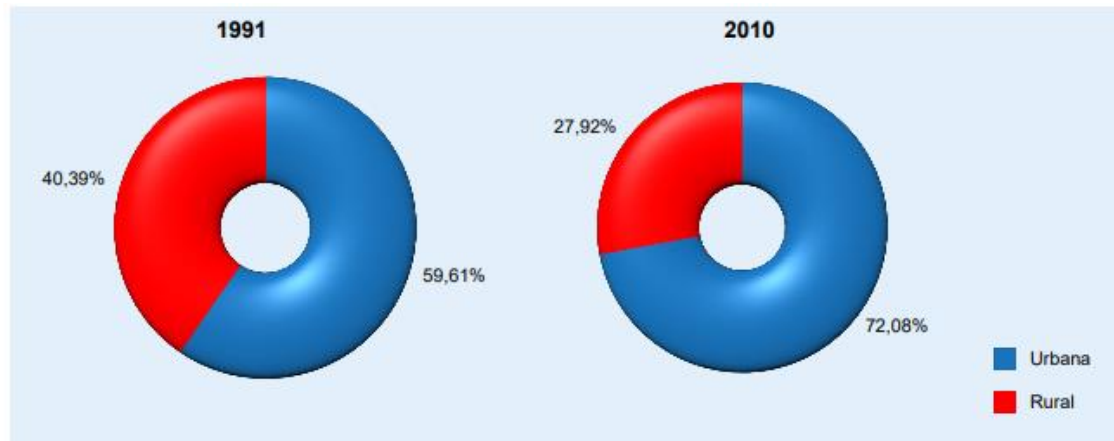
Na figura 2, é possível observar a concentração populacional residente na zona urbana e rural do município de Viçosa.

Figura 2: População residente censitária por localização

Localização	1991	2000	2010
Urbana	14.051	17.611	18.313
Rural	9.520	8.652	7.094
Total	23.571	26.263	25.407

Fonte: IBGE Disponível em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/municipio-de-vicosa>. Acesso: junho de 2022.

Na figura 3 é exposto que em 1991, 40,39% da população residia na zona rural e 59,61% na zona urbana. Em 2010, 72,08% da população concentrava-se na zona urbana e 27,92% na zona rural.

Figura 3: População residente censitária por localização 1991-2010

Fonte: IBGE. Disponível em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/municipio-de-vicosa>. Acesso: junho de 2022.

A partir da figura 3 é visível o acréscimo populacional na zona urbana do município de Viçosa, pois existe pontos comerciais, posto de saúde e hospital, permitindo uma assistência maior para seus habitantes.

No QR code 3, destaca-se alguns nomes atribuídos ao Município como Princesa das Matas, Berço da Cultura Alagoana, Atenas Alagoana e Capital dos Fazendeiros.

QR Code 3: Alguns nomes pelos quais o município de Viçosa é conhecido



Fonte: Instagram oficial da Prefeitura de Viçosa – AL

A partir do QR code 3, Viçosa é apresentada como popularmente é conhecida pelos alagoanos.

No QR code 4, será apresentado o Parque de Esculturas Ronaldo Aureliano. As obras ornamentam uma das principais ruas do Município.

QR Code 4: Parque de escultura Ronaldo Aureliano



Fonte: Instagram Sou mais Viçosa

As esculturas foram criadas pelo professor Ronaldo Aureliano que hoje é notadamente lembrado de forma saudosa por ter falecido no exercício de sua profissão.

No QR code 5, vem expondo um vídeo criado em 2021 em celebração aos 190 anos do município de Viçosa.

QR Code 5: Vídeo em homenagem aos 190 anos de Viçosa em 2021

Fonte: Instagram Arquivo Digital de Viçosa

Ainda sobre o QR code 5 é apresentada uma vista panorâmica dos principais pontos que remetem a historicidade de sua arquitetura.

Ao tratar sobre os aspectos econômicos de Viçosa, de acordo com informações do IBGE, acessadas em 2022, o salário médio mensal em 2020 era de 1.9 salários-mínimos. Houve uma necessidade de trazer alguns aspectos socioeconômicos do município, pois tais dados refletem diretamente no perfil dos estudantes das escolas da rede pública. Dessa forma, é notório que não existe em sua maioria uma população abastada financeiramente.

2. 2 Escola Municipal Pedro Carnaúba

Conforme informações apresentadas no Projeto Político Pedagógico (EMPC, 2020) o nome da escola surgiu de uma homenagem ao ex-prefeito e grande comerciante em Viçosa, Pedro Carnaúba, que, de forma significativa, contribuiu para o desenvolvimento econômico do Município entre 1920 e 1950.

A EMPC está situada na Rua Pedro Silva s/n, fundada na década de 1970 pela Secretaria Executiva de Educação. Em 1998, foi extinta, e o prédio passou a sediar a Escola Cenequista de Viçosa.

Em 2000, devido à grande demanda de estudantes na rede municipal, a gestão pública alugou o prédio para comportar alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais).

Em 2001, o prédio foi comprado e, até os dias atuais, oferta o ensino regular nos períodos matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

Três escolas municipais atendem aos alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais): a Escola Alegria e Esperança, localizada na zona rural, e as escolas São José e Pedro Carnaúba, ambas localizadas na zona urbana.

A EMPC apresenta o maior número de alunos do município, tendo matriculados atualmente 905 alunos, distribuídos em 6 turmas de 6º ano; 5 turmas de 7º ano; 6 turmas de 8º ano; 6 turmas de 9º ano e EJA do 6º ao 10º período.

A Escola possui 15 salas de aulas, 34 professores efetivos, equipe gestora formada por uma diretora geral e uma adjunta; 2 coordenadoras para a modalidade regular e 1 coordenador para EJA. Apresenta em seu quadro de funcionários 4 cozinheiras, 5 auxiliares de serviços gerais, 5 vigilantes e 3 agentes administrativos, conforme consta no PPP da escola em 2020.

A gestão democrática passou a vigorar em 2011 nas escolas municipais. A partir daí, a comunidade escolar constituída por funcionários, pais e estudantes – mediante a apresentação de um plano de ação por parte dos candidatos – iriam escolher seus representantes. Devido à Pandemia da Covid- 19, foi prorrogado o período da gestão anterior e, em 2021, três chapas constituídas por professores e uma coordenadora disputaram o pleito.

A atual gestão é composta por duas mulheres que tinham como lema de campanha: responsabilidade e compromisso com a educação. Ambas vindas de escola pública e com um olhar humanizado sobre o processo educacional. A gestão tem se mostrado incansável para deixar o ambiente mais acolhedor e propício para o processo de ensino e aprendizagem, inclusive tem travado algumas batalhas junto à prefeitura para ajustarem uma reforma que deixou inúmeros prejuízos estruturais, como infiltração em algumas salas de aulas e, em especial, no auditório.

Infelizmente, o que observamos é uma precarização estrutural e no que se refere as formações pedagógicas existe um discurso “inovador”, mas nas escolas ainda é reproduzida uma característica peculiar ao ensino tradicional: cadeiras enfileiradas e turmas com um número significativo de alunos, conforme exposto na figura 4.

Figura 4: Realização de prova na EMPC



Fonte: Rede social da EMPC, autorizado pela direção, 2022.

Na Figura 4, os estudantes estavam realizando uma avaliação, mas a organização das salas é algo padronizado seguindo um discurso de inibição das conversas entre os estudantes. Caso o professor queira aplicar alguma metodologia que necessite de mudanças, tem o aval da direção, mas tal prática demandaria tempo de acordo com o número de estudantes por sala.

Em Viçosa, município que representa o recorte geográfico desse estudo, todos os meses temos formação continuada dividida por área de conhecimento, mas existe uma única formadora para área de Ciências Humanas. Apesar do esforço pela interdisciplinaridade, não vejo nisso uma decisão tão sábia, visto que a facilitadora possui formação em Geografia e, por este viés, pode apresentar lacunas quanto aos demais componentes curriculares da grande área.

Ressalto que os professores das três escolas municipais (Alegria e Esperança, São José e Pedro Carnaúba) que contemplam os Anos Finais do Fundamental (6º ao 9º ano) se reúnem para discutir o andamento de suas aulas e as metodologias adotadas. Muito se fala em alinhamento durante tais reuniões, o que gera até brincadeiras entre os professores. Em inúmeras situações, todavia, sentimo-nos constrangidos a avançar o cronograma de habilidades, mesmo informando que é necessário paciência com o ritmo dos estudantes, tendo em vista que alguns deles ainda estão com dificuldades na interpretação e até em algumas questões do livro didático consideradas simples, como exemplifica a figura 5.

Figura 5: Atividade

Fonte: Manual do Professor do 9º ano da coleção Araribá Mais: Geografia. Editora Moderna, p. 23. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0028993279e648c7ebbd9?authid=dCthKMy3DXCi>. Acesso: 19 de jun. de 2022.

A partir das dificuldades expostas por alguns estudantes na realização da atividade exposta na figura 5, é possível compreender o quanto precisamos avançar na busca por estratégias que minimizem a defasagem na aprendizagem.

Destaca-se que a ideia das formações é louvável, mas percebo que, em muitas situações, o que é discutido fica no vazio, pois cada escola apresenta suas particularidades, bem como os estudantes de cada unidade. Esta pauta vem sendo debatida inclusive no texto da BNCC, quando expõe que as práticas podem “ser adequada à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 16).

Em uma das formações, expus que havia turmas que não conseguiam acompanhar de forma exitosa o que estava sendo proposto e que, por isso, deveríamos caminhar devagar, respeitando o ritmo dos estudantes. A resposta que ouvi foi: “precisamos nos alinhar para que nenhuma habilidade fique em deficiência”. O que de fato importa é uma aprendizagem real ou estar no mesmo ritmo das demais escolas?

Sei que existe uma preocupação quanto ao alinhamento com outras instituições, mas não podemos ignorar o ritmo de aprendizagem que cada escola apresenta e, em especial, o nível de cada turma. São estudantes que estão no 9º ano, mas que, no início da Pandemia, estavam no 7º e boa parte deles não tinha recursos para acompanhar as aulas por meio do Google Sala de Aula ou Google Meet, ferramentas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Viçosa. E mesmo assim deslocavam-se até a escola a cada quinze dias para buscar suas atividades impressas como mostram a figura 6.

Figura 6: Entrega de atividades impressas em 2020



Fonte: Imagem retirada do Instagram da Escola (Autorizada pela Direção), 2022.

Na figura 6 é visível as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que não tinham aparatos tecnológicos que permitissem um acompanhamento das aulas on-line e que se deslocavam até a EMPC para adquirir atividades impressas que seriam devolvidas a cada quinze dias.

A EMPC é uma instituição que apresenta um grande potencial em seu corpo de professores, alinhados pela gestão e coordenação no desejo de querer fazer o simples bem-feito. Obviamente, não apresenta uma estrutura perfeita mesmo passando por uma reforma recentemente, mas todos que ali estão buscam favorecer uma educação pública de qualidade.

3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Inicialmente será exposto um pouco da minha trajetória acadêmica e, posteriormente serão apresentados os materiais e métodos utilizados no decorrer desta pesquisa.

3.1 Trajetória Acadêmica: Minhas Histórias, Minhas Memórias

Meu nome é Maria Cícera da Silva Costa, sou professora de Geografia da Educação Básica há 14 anos. Sempre exerci a profissão em escola pública e, precisamente, no município de Viçosa, Alagoas. Há 4 anos, aceitei o desafio de lecionar na rede particular de ensino em Maceió/AL.

Ressalto que sempre fui estudante de escola pública e desde a mais tenra idade desejei ser professora. Mas foi no Ensino Médio que percebi esse desejo mais acentuado, só não sabia que área abraçaria na docência. Minha mãe, mulher do lar, e meu pai, caminhoneiro. No Ensino Médio, vi minha mãe se tornar uma leoa para que, dentro das nossas condições financeiras, pudesse ler alguns livros que seriam utilizados no Processo Seletivo Seriado (PSS), exame vestibular seriado que servia como porta de entrada à Universidade Federal de Alagoas. Ela recorreu a uma médica conhecida no município de Cajueiro (Alagoas) e perguntou se poderia me fornecer alguns livros, dentre eles, *A Moreninha*, um romance de Joaquim Manuel de Macedo, para que pudesse me familiarizar com os conteúdos literários que seriam cobrados. Destaco que meus avós paternos, mesmo iletrados, sempre me incentivaram a estudar. Meu avô em especial, Sr. Antônio, não sabia ler, apenas assinava o nome. Mas sempre me dizia: “Minha filha, estude!”.

Em meio a esse contexto social, tive o prazer de me deparar com dois professores de Geografia no Ensino Médio, Samuel e Ivanildo, na única escola estadual do município de Cajueiro (Alagoas). Chamavam-me a atenção por entrarem entusiasmados, mesmo com a escola em reforma, com poeira nos corredores ainda em chão batido, mas ainda assim esperançosos e apaixonados pela Geografia. Não tinham estrutura, mas sobrava o desejo de fazer o simples bem-feito, organizavam-se de tal maneira que deixavam a aula com um teor reflexivo. Humanizavam-se, permitiam aos estudantes saberem o quanto foi difícil chegarem ali, mas queriam que outras vidas fossem impactadas pela educação, pela Geografia em especial.

Em 2003, último ano do Ensino Médio, já sabia exatamente a qual licenciatura pleitearia uma vaga: Geografia. De uma turma de 45 estudantes aproximadamente, apenas 3 passaram

para a segunda fase do exame vestibular, quando então iriam se deparar com uma bateria de questões abertas. Como não tinha recursos para pagar cursinho pré-vestibular como os outros dois amigos, um deles, Davi Lemos, hoje também professor de Geografia, viajava para capital (Maceió), estudava as matérias e bondosamente se deslocava até a minha casa e compartilhava comigo cada conteúdo trabalhado no cursinho. Eram horas de estudo e debate. Fomos prestar a avaliação e, infelizmente, ele não passou. Mas estava eu, indo estudar na Universidade Federal de Alagoas em 2004. Senti dificuldades na adaptação: não tinha computador. Os meus trabalhos eram realizados na casa da minha tia, também professora, ou em uma *lan house* mais próxima de casa.

Hoje percebo que aqueles dois professores de Geografia, mesmo sem equipamentos ou estrutura adequada utilizavam metodologias ativas, aulas dialogadas e debates que promoviam conhecimento, pois havia troca entre professor e estudante.

Os professores supramencionados me deixaram marcas de sua didática, de sua humanidade e inspiração para que pudesse trilhar esperançosa o caminho de uma profissão nada milionária, mas gratificante, por de certa forma inspirar novas pessoas a buscar os sonhos independente de sua condição social.

Anos passaram e, em 2008, quando ainda estava concluindo a graduação, passei em um concurso público no município de Viçosa para exercer o cargo de professora de Geografia. Em 2012, fiz uma especialização em Psicopedagogia Institucional ofertada por uma faculdade no município de Cajueiro.

Em 2018, iniciei a Especialização em Ensino de Geografia pela Universidade Federal de Alagoas nos finais de semana, vencendo o cansaço da rotina, estando em municípios diferentes e enfrentando realidades tão distintas entre estudantes da escola pública e privada. Em um domingo, enquanto lanchava com um colega de turma, vi um rapaz me olhando e, quando se aproximou, perguntou-me: “Você é a professora Cícera? E ensina Geografia, certo?” Confirmei. Ele: “Fui seu aluno lá em Viçosa”. Fui alongando o diálogo, querendo saber o curso que ele estava fazendo. Informou-me que era Ciências da Computação. Ganhei meu final de semana e cheia de orgulho! Afinal, a escola pública estava vencendo mesmo com suas limitações. Era mais um estudante na modalidade superior e senti que tinha deixado alguma marca naquele rapaz. Em 2020, estava concluindo a especialização e cheia de orgulho, avançava na formação continuada, apesar de todos os desafios enfrentados.

A Pandemia da Covid-19, além de nos fragilizar emocionalmente devido a tantas perdas, impactou a nós todos como professores de Geografia com alguns questionamentos: Quais ferramentas utilizar diante de tamanha demanda? E os estudantes que não apresentam internet

em casa, como assegurar um mínimo de acompanhamento? Foi em meio a esse contexto perturbador como professora de Geografia, que, no final de 2020, submeti-me à seleção do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), mesmo ciente de que, no programa, não havia uma linha de pesquisa dedicada ao ensino, apresentei um projeto de pesquisa com um tema relacionado às metodologias ativas no ensino de Geografia e aqui estou, trilhando um caminho desafiador entrelaçando a referida pesquisa com a vivência em sala de aula, a fim de melhorar minhas práticas pedagógicas e despertar no estudante seu protagonismo e seu lugar de fala dentro e fora da sala de aula.

3.2 Percurso Metodológico

A pesquisa se norteia por meio da metodologia qualitativa, o que contribuiu para o aprofundamento da compreensão de um aspecto da realidade, sendo um método que ajuda a explicar as dinâmicas existentes nas relações sociais, tornando-se essencial para esta pesquisa por colaborar nas análises das orientações teóricas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O presente estudo está pautado em uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, subsidiada em uma abordagem qualitativa com base em Creswell (2014). A busca em repositórios e bases de dados foi imprescindível para o desenvolvimento de um aporte teórico atual e consolidado no meio acadêmico e científico.

No que se refere ao aporte documental, foi analisada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular de Alagoas (Recal), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola para fomentar a base conceitual.

Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico sobre os principais autores que discorrem sobre as metodologias ativas no Brasil e, em especial, no Ensino de Geografia. Outro conceito que norteou a pesquisa foi o raciocínio geográfico.

Para compreensão maior das pesquisas bibliográficas, Martins e Theóphilo (2016, p. 51) elucidam que:

Procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, *sites*, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo.

O caminho percorrido através dos procedimentos metodológicos durante este estudo se deu por meio da pesquisa-ação participativa. Conforme destacam Kemmis e Wilkinson (2008, p. 44 - 45).

A pesquisa-ação participativa tenta ajudar a orientar as pessoas a investigarem e a mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas das práticas que constituem suas realidades vividas. Em educação, a pesquisa-ação participativa pode ser utilizada como meio de desenvolvimento profissional, melhorando currículos ou solucionando problemas em uma variedade de situações de trabalho.

A pesquisa-ação participativa foi escolhida pela pesquisadora por realizar sua atividade profissional como professora de Geografia na EMPC e ter visto – principalmente com o advento da Pandemia – uma necessidade de repensar suas práticas pedagógicas e de analisar os documentos educacionais sob uma perspectiva crítica e investigativa, tendo como finalidade deixar claro a importância social de sua pesquisa nessa unidade de ensino, já que se sente em dívida com a escola pública, pois teve toda sua formação nessa esfera educacional.

Os participantes da pesquisa foram 3 professores (especificamente os de Geografia), pois estão relacionados diretamente as imposições de adaptabilidade diante da pandemia da Covid-19 e de práticas necessárias para um momento tão atípico no campo educacional, e 62 alunos dos 9º anos, já que estão encerrando o ciclo do Ensino Fundamental (Anos Finais). Ressalto que o estudo foi realizado no município de Viçosa/AL, na Escola Municipal Pedro Carnaúba.

O que se deseja através da observação sistemática é investigar as potencialidades das metodologias ativas inseridas nas 6 turmas de 9º anos da Escola Municipal Pedro Carnaúba para a construção do raciocínio geográfico; e os obstáculos encontrados pelos professores na aplicabilidade das metodologias ativas no decorrer das aulas. Além do resgate a partir da pesquisa realizada com os estudantes dos 9º anos no que se refere as metodologias aplicadas pelos professores no decorrer do seu ciclo nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Além da pesquisa de campo através de aplicação de questionários com professores de Geografia e estudantes do 9º ano (Apêndices 1 e 2), serão utilizados no processo de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e documental. Os questionários serão estruturados e semiestruturados.

A pesquisa documental, de acordo com Martins e Theóphilo (2016, p. 53):

É característica dos estudos que utilizam documentos como fonte de dados, informações e evidências. Os documentos são dos mais variados tipos, escritos ou não, tais como: diários; documentos arquivados em entidades públicas e entidades privadas; gravações; correspondências pessoais e formais; fotografias; filmes; mapas etc. Alguns tipos de estudos empregam exclusivamente fontes documentais; outros

estudos combinam fontes documentais com outras, tais como entrevistas e observação.

A amostragem utilizada será a não probabilística, classificada como amostra por conveniência. Conforme Mattar e Ramos (2021, p. 95):

A amostragem por conveniência é frequentemente utilizada em pesquisas em educação, pois a seleção é feita considerando a facilidade e a disponibilidade, ou seja, são incluídos na amostra os integrantes mais disponíveis para participar, ou utilização a organização já dada.

Os dados que serão coletados, serão analisados por intermédio do método da análise de conteúdo com base em Bardin (2016, p. 48), que é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Em conformidade com o que vem sendo colocado, Almeida (2020) afirma que a análise de conteúdo é uma forma de fazer uma leitura interpretativa do que vem sendo exposto na mensagem, analisando o contexto que está inserido.

Bardin (2016) apresenta alguns possíveis domínios da aplicação da análise de conteúdo, dentre eles, o linguístico, que divide-se em escrito e oral. No escrito destaca agendas, diários, cartas, respostas de questionários, entre outros. No oral recebe destaque os sonhos, entrevistas e conversas de qualquer natureza.

A análise de dados serve perfeitamente às pesquisas educacionais, pois busca ultrapassar a interpretação superficial, a aparência da realidade de uma mensagem ou de um dado conhecimento – o que é útil à construção do saber científico – e pode ser conceituado, de forma mais geral, como um conjunto de técnicas para a compreensão de mensagens que utiliza um procedimento específico de investigação e segue uma série de procedimentos pré-definidos (CAPPELLE *et al.*, 2003). A partir de Bardin (2016), faremos a análise das categorias definidas com base nos objetivos da pesquisa para que haja mais clareza e direcionamento em seu andamento.

Para realizar o estudo, foram escolhidas as categorias descritas no quadro 1.

Quadro 1: Categorias de análise

Categorias
Caracterização, desafios e potencialidades das metodologias ativas
Metodologias ativas conhecidas
Metodologias ativas aplicadas
Relação dos conteúdos de Geografia com o cotidiano dos estudantes

Fonte: COSTA, 2022.

A análise foi realizada através da triangulação dos dados a partir dos documentos educacionais norteadores desse estudo, como a BNCC, RECAL, PNE e PPP da Escola, além dos dados levantados por meio dos questionários aplicados com professores de Geografia da Escola Municipal Pedro Carnaúba e com os estudantes dos 9º anos que se dispuseram a participar do estudo. De acordo com Sampieri *et al.* (2013, p. 446):

Ter várias fontes de informação e métodos para coletar os dados é importante, desde que o tempo e os recursos possibilitem. Na indagação qualitativa, os dados podem oferecer uma maior riqueza, amplitude e profundidade se estas vierem de diferentes atores do processo, de várias fontes e quando as formas de coletá-las são as mais variadas.

As análises da pesquisadora a partir da triangulação dos dados informados é o que Bardin (2016) denomina de inferências.

O atual estudo foi submetido no dia 08 de março de 2022 ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas, sendo aprovado em meados de maio, mas alguns impasses ocorreram impossibilitando o andamento da pesquisa.

O inverno de 2022, no estado de Alagoas, apresentou um grande volume de chuvas e isso acarretou a suspensão de alguns dias letivos que coincidiram com os dias em que ocorrem as aulas de Geografia nas turmas de 9º anos (quinta e sexta feira). Como uma forma de viabilizar a coleta de dados, o questionário foi enviado aos professores por meio do WhatsApp e a devolução por áudio ou escrito, ficando a critério dos professores a forma mais confortável de envio, tendo em vista lecionar em mais de uma unidade de ensino.

Em relação ao que está disposto no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para que houvesse uma liberação dos alunos para realização da pesquisa, se fez necessário a assinatura dos adultos responsáveis.

A EMPC apresenta 6 turmas de 9º ano e os estudantes foram informados sobre a pesquisa e a necessidade da assinatura de seus respectivos responsáveis para que pudessem participar do estudo. Também foi exposto que a participação seria livre e que não acarretaria pontuação no componente curricular, bem como não haveria qualquer prejuízo aos que

decidissem não participar. Para maior comodidade dos estudantes os questionários foram impressos.

Outra informação divulgada diz respeito ao sigilo dos nomes dos sujeitos da pesquisa, os professores serão identificados como P1, P2, seguindo a sequência dos estudantes como E1, E2 e assim por diante na organização para coleta dos dados. Para melhor apreciação do leitor, foi utilizado o número total dos estudantes que responderam aos questionários. Aos estudantes que surgirem como atores de alguma ação pedagógica serão atribuídos nomes fictícios.

Vale destacar, que no capítulo 6 que discorreu sobre a construção do raciocínio geográfico, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2018 a 2022.

Em virtude dos fatos mencionados, vale destacar que nos próximos capítulos as análises propostas foram realizadas, com base no percurso metodológico indicado acima e apresentando informações consolidadas sobre o estudo.

4 AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

No capítulo em destaque, será abordado algumas reflexões sobre o Ensino de Geografia no Brasil e o uso das metodologias ativas nas aulas de Geografia.

4.1 Reflexões sobre o Ensino de Geografia

A linha de pesquisa que este estudo se filia é a Organização Socioespacial e Dinâmicas Territoriais. Desenvolver um estudo nesta área é trazer à memória que a globalização é parte desse processo de dinâmicas, de mudanças de interação social, sejam no âmbito escolar ou no cotidiano do indivíduo, atingindo as mais variadas formas de escala, partindo da realidade local, nacional até atingir a global.

Desta forma, seria ingenuidade pensar que a escola está aquém dessa organização e passa de forma inerte nesse processo. Os maiores atores sociais estão na sala de aula, são eles que representarão uma geração forte e pensante que iniba o negacionismo científico e que busque uma nova perspectiva por meio da educação. Sobre isso, Arroyo (2013, p. 18) corrobora que “[...] os docentes-educadores e os educandos são como atores, sujeitos das disputas. Por aí somos levados ao cotidiano da sala de aula como o espaço dessas disputas”.

Dentro desse contexto, é importante que a escola enxergue seu papel de forma mais clara na formação desses atores, para que estes se tornem protagonistas e não meros coadjuvantes nesse movimento de disputa em que a escola está inserida.

Nessa perspectiva se destaca que:

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica e apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (ARROYO, 2013, p. 14).

Posto isso, é necessário refletirmos que o conhecimento se tornou uma arma contra as injustiças sociais e um processo de libertação do indivíduo, despertando sua criticidade e sua atuação como ser social.

Kaercher (2020, p. 626) destaca que “[...] a etimologia da palavra ensinar (in signo) remete a inserir signos, (deixar) marcas”. Por isso, o questionamento: que pegadas temos deixado ao exercer uma profissão nada milionária? Como professores de Geografia precisamos estar cientes do quanto nossa atuação em sala de aula e nossa história de vida pode inspirar nossos estudantes a lutar por meio da educação e ter uma ascensão social. A ideia não é trazer uma perspectiva romantizada da profissão, mas exaltar a sua importância, pois, se não validarmos e acreditarmos no processo educativo, dificilmente outros acreditarão, inclusive nossos estudantes.

É necessário refletirmos que, diariamente, deixamos marcas em nossos estudantes, deixamos um rastro que expõe a identidade como professores de Geografia desde a didática em sala de aula, até a afetividade demonstrada. Quanto a isso, Kaercher e Rockenback (2019, p. 262) destacaram: “[...] não há como docenciar sem existir, isto é, ninguém ao dar aula de Geografia ensina (ou aprende) somente Geografia”. A partir daí, observa-se que, em sala de aula, existe uma troca entre estudante e professor, cada um com suas particularidades deixando suas impressões e construindo o conhecimento. Por isso, o “docenciar” vai além de conteúdo: é o contexto que envolve essa relação estudante e professor.

Ao observar esse paralelo entre “docenciar” e “existenciar”, há nesse ínterim a necessidade da formação pedagógica continuada. Sobre isto, Theves (2018, p. 185) destaca que “[...] a docência é uma construção permanente e única. Os caminhos são diversos e percorridos pelo professor em parceria com suas práticas, com os alunos, com outras pessoas, com o mundo”.

Para compreender os avanços realizados no ensino de Geografia, se torna imprescindível trazer alguns marcos do percurso recente da Geografia brasileira.

No final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, surgiu o “Movimento de Renovação da Geografia”. Antes marcada pelo tradicionalismo e enciclopedismo no ensino de Geografia. Esse período promoveu uma superação de normas educativas impostas pelo regime militar. Uma referência indispensável dessa época foi Milton Santos (1979), com a publicação de seu livro *Por uma Geografia Nova* (CAVALCANTI, 2019).

Ainda no contexto do regime militar vale destacar algumas observações no âmbito educacional, conforme destacam Carlos, Cavalcante e Medeiros Neta (2018, p. 89):

O ensino profissionalizante universal e compulsório foi a solução encontrada para desviar o foco do público jovem que se candidatava ao ensino superior, pois o alvo desde então passou a ser o mercado de trabalho. Isto ocorreu com a implantação da Lei nº 5.692/71. Com essa reforma no ensino houve uma piora tanto no preparo dos

candidatos para a entrada no ensino superior, quanto no próprio ensino médio, chamado a partir de então de 2º grau.

A classe dominante compreendia o caráter libertador da educação e a partir disso, foram manipulando a entrada das pessoas de classe mais baixa nas universidades e ofertando um Segundo Grau, hoje Ensino Médio, que preparasse para o mercado de trabalho e que as pessoas se contentassem com aquela oferta, pois supriria suas necessidades de forma imediata.

A educação a partir de seu prisma libertador, transforma o estudante em um subversivo do sistema opressor na busca pelo conhecimento. Segundo Saviani (1980, p. 52), desenvolver o homem significa “[...] torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”.

Diante das transformações históricas que o Brasil estava atravessando era necessário que o conhecimento geográfico no que se refere ao ensino, acompanhasse as mudanças desse período. Por isso, a necessidade de sair de uma passividade e se posicionar como uma ciência politizada e assumir seu caráter social. Desse modo, [...] denunciava-se a impossibilidade de uma neutralidade na ciência como alguns outros pesquisadores defendiam, e advogava-se um conhecimento geográfico com conteúdo político e como instrumento de libertação do homem (CAVALCANTI, 2019, p. 23). As nuances descritas compõem o que ficou atribuído como Geografia Crítica.

Havia uma preocupação em ultrapassar uma disciplina que trazia consigo uma rotulação mnemônica e enciclopédica e sem sentido prático no cotidiano dos estudantes e nesse contexto surge Delgado de Carvalho, considerado por muitos pesquisadores, o responsável pela implantação da Geografia Moderna (científica), alterando a Geografia Tradicional, entretanto sem eliminá-la por completo (CAVALCANTI, 2019).

Vale ressaltar que as discussões no que se refere as novas práticas pedagógicas no ensino de Geografia avançavam, mas as condições de trabalho não condizia, será que estamos passando por uma repetição nos dias contemporâneos?

Cavalcanti (2019, p. 28) reitera que, “[...] na prática, de fato, pouca alteração houve nesses primeiros tempos, a não ser a vontade de professores mais engajados ao Movimento de veicular um conteúdo geográfico politizado, que desmacarasse as mazelas da sociedade”. Se o professor se conformar com a realidade que o cerca, infelizmente teremos uma passividade nos dois extremos do ensino e aprendizagem: estudante e professor. Caso o professor não seja um entusiasta do que ele ensina, não terá adeptos.

No período entre 1990 e 2000 surgem discussões acentuadas em torno do ensino de

Geografia, uma delas é a discussão de forma mais sólida e clara sobre seu objeto de estudo, o espaço geográfico, agora como categoria de análise, que permite compreender a espacialidade dos fenômenos (CAVALCANTI, 2019).

É nesse contexto de mudança e renovação que o professor de Geografia deve repensar sua prática. Santos (2004, p.17) diz “que a verdade, porém, é que tudo está sujeito à lei do movimento e da renovação, inclusive as ciências. O novo não se inventa, descobre-se”.

Os pesquisadores nessa conjuntura se debruçaram em apresentar um olhar ativo nas práticas pedagógicas. Por isso, Cavalcanti (2019, p. 34) expõe que,

pode caracterizar assim, esse período, pela preocupação com a potência pedagógico-didática para o ensino de conteúdos de Geografia, enquanto no período anterior o ponto forte era referente aos conteúdos especificamente. Ou seja, para além de novas abordagens de conteúdos geográficos, a inovação no ensino de Geografia deveria vir da articulação dos conteúdos com propostas pedagógicas também inovadoras.

Para Libâneo (1994) a didática faz a interligação entre a teoria e a prática docente, norteada pelo “que” e o “como” do processo pedagógico escolar. A partir disso, vale uma autoavaliação em relação as práticas pedagógicas. Pois, cada professor conhece suas limitações, sua condição de trabalho e de que forma pode avançar em sua prática.

Em concordância com o que vem sendo explicitado, Cavalcanti (2019) suscita questões articuladas que permitem uma reflexão aprofundada sobre o sentido da Geografia no ensino, a saber: o que ensinar? Como ensinar? Para que e para quem ensinar Geografia?. Questões estas que irão direcionar o professor em seu fazer pedagógico.

Destarte, trazer algumas questões são necessárias para ampliar a discussão, pois existe uma lacuna no que se refere a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. Teoricamente o que é exposto nas universidades é de deixar o discente vislumbrado, mas ao se deparar com a realidade das escolas públicas brasileiras, o então professor de Geografia, terá que utilizar sua criatividade para lidar com os poucos recursos encontrados, além de conhecer o seu estudante, sua realidade. O professor precisa se mostrar acessível, e em inúmeras situações a realidade vai confrontar todas as teorias aprendidas na universidade; o “docenciar” estará relacionado ao “existenciar” e fará todo sentido.

É notório os avanços significativos alcançados na Geografia Escolar, mas que desafios os professores recém-formados e os veteranos estão encontrando na contemporaneidade? A Base Nacional Comum Curricular permite um ensino significativo ou facilita um engessamento do profissional?

Para elucidar ou provocar a reflexão, tomaremos como base o que Arroyo (2013, p. 30)

expõe:

Nossa identidade profissional sempre foi manipulada por totalitarismos conservadores, sejam políticos e de políticas, sejam do mercado. As políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais têm agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais.

Se não houver um despertar individual, incorremos um risco da nossa identidade docente ser ofuscada, pelo burocrático, pelo resultado apenas em uma avaliação. Mas e o estudante? Estamos enxergando esse estudante além dos resultados que podem obter? Estamos analisando suas vivências, suas experiências e potencializando-as em sala de aula? Precisa se tornar uma luta coletiva a busca por uma educação pública de qualidade. Mas, se a massificação dessa busca não ocorrer, precisamos ter clareza do que queremos externar para os estudantes e acreditar no que pode ser desperto ao entrar em uma sala de aula.

Desse modo, Arroyo (2013, p. 31) reitera que as políticas curriculares são

Uma forma perversa de dizer-lhe: tire o seu foco dos alunos, de suas experiências tão precarizadas de viver, esqueça de educá-los e de ser educador. Seja apenas um eficiente transmissor de competências para eficientes resultados nas avaliações. Não se importe com quem chega à sala de aula com seu viver, injusto sobreviver, mas apenas com os resultados das avaliações.

Muitos dos discentes que chegaram nas universidades públicas e em programas de pós-graduação, só estão ali, porque muitos professores os olharam além de números e possíveis resultados e os incentivaram a acreditar que poderiam mudar sua realidade obscura por meio da educação.

Precisamos provocar nossos estudantes a pensarem de forma esperançosa e a Geografia pode ser a ponte para torná-los mais reflexivos, questionadores e agentes de transformação em sua família.

Quando o estudante começa a observar seu espaço vivido e consegue, a partir da criticidade, analisar sua condição social e o quanto a educação pode transformar sua realidade, a escola cumpre, desse modo, sua função social de contribuir com o desenvolvimento cognitivo do estudante para que este progrida e busque, por meio da educação, melhorar sua condição, pois esse é o trajeto a ser percorrido.

De tal modo, ao refletirmos sobre o contexto desafiador que a escola vem passando, pode-se dizer que, como professores, estamos tentando minimizar a defasagem na aprendizagem durante quase dois anos de aulas presenciais suspensas decorrentes da Pandemia

da Covid-19. Por isso, há uma necessidade de buscar práticas que potencializem um ensino ativo.

Na atualidade, o ensino de Geografia tem buscado práticas educacionais com o intuito de validar de forma mais clara uma aprendizagem ativa, a qual possibilitasse a centralidade do estudante nesse processo. Desta forma,

O ensino na escola está (ou deveria estar) centrado no aluno. Essa concepção, ao contrário do que se poderia compreender, não significa que se exime a responsabilidade do professor e desmerece a qualidade da aula. Pelo contrário, nessa perspectiva, o professor assume o papel de criar um ambiente pedagógico em que, levando em consideração o contexto do grupo e seus conhecimentos já construídos, e com as propostas didáticas planejadas, busca ampliar as ações e as aprendizagens dos alunos (THEVES, 2018, p. 181).

Sendo assim, Santos e Vilar (2020, p. 228) apontam a necessidade de que o ensino de Geografia seja “[...] propício para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com vistas à cidadania, e as demandas contemporâneas”, no qual o professor busca adaptar-se, pesquisando novas e/ou demais possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

O professor diariamente se descobre na sala de aula. Não é o tempo exercendo a profissão que fará diferença, mas são as reflexões a partir da sua vivência que poderão surtir um efeito diferente.

Santos (2004, p.18) expõe uma relevante reflexão:

Cada vez que as condições gerais de realização da vida sobre a terra se modificam, ou a interpretação de fatos particulares concernentes à existência do homem e das coisas conhece evolução importante, todas as disciplinas científicas ficam obrigadas a realinhar-se para poder exprimir, em termos de presente e não mais de passado, aquela parcela de realidade total que lhes cabe explicar.

A realidade atual nos impele a fazer uma leitura mais lúdica, flexível e reflexível da Geografia em sala de aula para acompanharmos esse novo momento decorrente das imposições que a Pandemia trouxe consigo.

Precisamos lançar a semente do conhecimento geográfico, principalmente nos estudantes da escola pública que em inúmeras situações se veem “despojados de dignidade” e torcer para que encontrem solos férteis. O professor nesse processo precisa se mostrar atento e acessível para expor a importância social que a Geografia representa. Nesse sentido, Cavalcanti (2019, p. 10-11) destaca que:

[...] a Geografia serve na escola e na formação das pessoas para pensar – essa é a utilidade maior. [...] Pensar está diretamente ligado aos modos de ser de quem pensa e, por sua vez, aos modos de atuar do sujeito que se orienta por seu pensamento. Assim, ressalta-se o pensar, mas em sua necessária inter-relação entre pensar, ser e atuar, o que atribui relevância social ao estudo da Geografia.

A Geografia é carregada de potencialidades como já foi mencionado acima, demonstrando sua relevância social na vivência do estudante. Cavalcanti destaca três palavras significativas ao expor a importância social do estudo da Geografia: pensar, ser e atuar.

O estudante, nessa perspectiva, passa por uma descoberta da própria identidade e atua, age, se move a partir do que é exposto naquela ação. Cavalcanti (2019, p. 15) ainda ressalta que:

[...] temos de defender a Geografia como disciplina de fundamental relevância na formação das pessoas, na formação dos cidadãos. Faz parte dessa tarefa, ainda que não esteja explícita nos textos desse livro, a defesa da escola pública e da formação escolar para a prática cidadã. [...] Ser professor de Geografia é poder evidenciar processos espaciais que têm implicações no cotidiano das pessoas, em diferentes escalas. Sobrelevo, e ainda, que fazer e conhecer geografia é um modo de ser e, também, de se conhecer como pessoa, como cidadão, como sujeito social. É uma maneira de atuar na vida. Por conseguinte, a geografia interfere nos modos de viver a vida, pois afeta a relação das pessoas com o mundo.

É necessário que o professor tenha o cuidado de não fazer da “Geografia um pastel de vento: boa aparência externa, mas permanecendo pobre na capacidade de reflexão; muito conteúdo, baixa reflexividade”, conforme aponta Kaercher (2014, p. 24). É perceptível que aí está um dos segredos da prática pedagógica: despertar no estudante criticidade.

Em inúmeras situações, se dá a Geografia uma abordagem extremamente conteudista e o aspecto reflexivo – que move o estudante a pensar como cidadão de direitos e deveres – fica esquecido.

Cavalcanti (2019, p. 73) ratifica que:

O trabalho de educação geográfica na escola deve compor um projeto mais amplo de formar cidadãos pensantes e críticos, ou seja, cidadãos que desenvolvam competências e habilidades de um modo de pensar autônomo. No caso específico da Geografia, trata-se de ajudar alunos a desenvolver modos de pensar geográfico: internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade, ter consciência da espacialidade das coisas. Esse modo de pensar geográfico é importante para realização de práticas sociais variadas, já que elas são sempre práticas socioespaciais.

Não se pode esquecer que, o estudante, ao chegar na escola, é carregado de histórias e o professor precisa ter esse olhar mais sensível e atento a sua vivência, até para compreender seu comportamento em sala. A partir desta perspectiva, Costa e Rocha (2010, p. 52) afirmam que “O lugar é o espaço vivido, dotado de significados próprios e particulares que são transmitidos

culturalmente. São considerados nos estudos as percepções do indivíduo, os símbolos, a religiosidade, os valores e as identidades coletivas”.

Desse modo, é importante ir além do conteúdo e promover uma aproximação com o estudante. Seguindo essa perspectiva, Silva (2017, p. 136) afirma:

Trata-se de identificar quem é o professor e como ele ensina; quem é o aluno e como ele aprende; quem são as famílias e como elas se relacionam com a escola e, também, olhar de longe, isto é, pensando de modo escalar, na importância de vincular, sempre, o significado das instituições no contexto da formação econômica social brasileira.

É uma ação contínua de descoberta da identidade do professor e do próprio estudante na construção do conhecimento. Que identidade social a escola está construindo nos estudantes que ali estão? Para construção de uma identidade nestes, o próprio professor de Geografia deve refletir que tipo de identidade construiu ao exercer sua função. Silva (2017, p. 136) destaca que

Como pensar no professor da escola da periferia sem levar em conta suas concepções de mundo? Como pensar na escola pública sem levar em conta os impactos de políticas públicas decididas geralmente distantes da realidade em que ela está inserida? Situações de diferentes naturezas, considerados os diferentes lugares onde acontecem e a maneira como os sujeitos envolvidos constroem suas alteridades (e identidades), tem nos permitido buscar respostas, sempre provisórias, de nossos próprios questionamentos.

Refletir sobre o ensino de Geografia é também fazer relação com as mudanças históricas e políticas no que se refere à educação, levando em consideração os documentos educacionais, dentre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular de Alagoas (RECAL) e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Com o andamento da pesquisa, foi se delineando uma visão mais profunda sobre a BNCC e o contexto político e histórico em que a sua última versão foi inserida, deixando uma lacuna no que foi renomeado de Novo Ensino Médio, e o quanto ela vem sendo analisada de maneira superficial pelas secretarias municipais. A perspectiva reproduzida é a de que a BNCC é um documento que precisa ser seguido, mas sem analisar as particularidades de cada unidade de ensino, o que, coincidentemente é abordado no próprio documento.

Neste contexto das instituições que direcionam a educação brasileira, iremos destacar alguns documentos educacionais norteadores desse estudo.

Inicialmente, destaca-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo e, desde os primeiros debates sobre sua implementação, gera inúmeros questionamentos, sejam de concordância ou refutação.

Conforme Silva Neto (2021, p. 36 - 37)

O processo de elaboração da BNCC foi marcado pela modificação dos elaboradores e do grupo que auxiliava nessa primeira versão elaborada. Assim, o cenário político brasileiro marcado por grandes incertezas desencadeou o processo de impeachment do então governo da presidenta Dilma Rousseff, foi o golpe de 2016 que resultou na ascensão do então vice-presidente Michel Temer que direcionou e reformulou os ministérios do seu governo e nomeou o novo ministro da educação, Mendonça Filho, (o dito ministro da educação nessa época, hoje se encontra como consultor da Fundação Leman), sendo esse uma peça fundamental na nova reformulação e na condução da escrita e das orientações da BNCC promovida pela antiga gestão do MEC.

A partir do excerto acima, observarmos o quanto a educação se tornou uma esfera banalizada e desprezada pelos últimos governos, negligenciando sua importância na vida social dos brasileiros, em especial os de baixo teor aquisitivo. Pois se há um desleixo em relação aos investimentos necessários, teremos uma ausência de equidade na educação.

Vejamos também o que diz Gonçalves (2022, p. 195):

Antes de tudo, é preciso sublinhar o caráter antidemocrático das mudanças educacionais que assolaram o país pós-golpe parlamentar (justificado por filigranas jurídicas). Professores, pesquisadores e associações científicas foram excluídos no processo de construção tanto do Novo Ensino Médio como da última versão da BNCC. Esses dois produtos foram autoritariamente impostos à comunidade educacional brasileira. O primeiro, por se instalar a partir de uma Medida Provisória, rapidamente convertida em lei pelo Congresso Nacional em 2017, e o segundo, pela ruptura no processo de construção do documento — a equipe que havia dialogado com milhares de professores foi dissolvida e, em seu lugar, assumiu um grupo de especialistas para dar forma final ao documento. A descontinuidade ficou marcada no documento, seja no geral (a seção destinada ao Ensino Médio foi reescrita e adequada ao Novo Ensino Médio), seja na Geografia em particular (deixou de ser percebida como uma disciplina específica).

Diante das informações supracitadas, fica notório que a implementação da BNCC, da forma que foi conduzida, nos deixa um questionamento em especial: quem de fato seria beneficiado? As editoras sem dúvida lucraram volumes expansivos, pois foi necessária uma adequação dos livros didáticos a essa nova realidade.

Callai (2017, p. 3) em seu parecer crítico sobre a BNCC nos faz refletir que

É perceptível no documento da Geografia a ênfase dada aos conteúdos, e nessa direção uma proposição curricular, (inclusive) ao apresentar detalhamentos que nem sempre são adequados. Há o risco ainda de o sugerido vir a ser considerado pelo professor ao realizar seu trabalho na escola, como definitivo.

Desta forma, há uma necessidade de refletirmos sobre a roupagem que estamos utilizando na BNCC e até mesmo como ela está sendo tratada nas formações continuadas lideradas pelas secretarias municipais e suas equipes delegadas.

Vale ressaltar que o componente curricular Geografia está dividido em cinco unidades temáticas (BRASIL, 2017):

- O sujeito e o seu lugar no mundo;
- Conexões e escalas;
- Mundo do trabalho;
- Formas de representação e pensamento espacial;
- Natureza, ambientes e qualidade de vida.

A partir das unidades temáticas supracitadas, é possível perceber que são comuns ao longo do Ensino Fundamental, mas em uma progressão de habilidades. No Ensino Fundamental (Anos Finais), por exemplo, espera-se que os alunos compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da realidade atual, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça (BRASIL, 2017).

Azambuja (2019, p. 3647) corrobora que:

Ao trabalhar os conteúdos com a perspectiva de contemplar essas cinco dimensões temáticas perpassa a intencionalidade da formação para o exercício da cidadania aqui entendido como a capacidade de conhecer e aplicar os saberes apropriados para a qualificação da vida em sociedade. Na sequência desse documento são então explicitados os objetos de conhecimentos, ou seja, o conteúdo a ser trabalhado do 6º ao 9º Anos do EF.

Assim, o aluno começa a refletir na sua realidade, em seu espaço vivido e, conforme mencionado acima, nessa construção para a cidadania. Ele sabe de onde veio, sabe seus direitos e deveres e, a partir dessa descoberta de identidade, precisa se mover e lutar para que estes sejam colocados em prática.

Conforme a BNCC, o termo competência é “definido como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL 2017, p. 8).

Cabe destacar ainda que a BNCC apresenta 10 competências gerais e 7 competências específicas do componente curricular Geografia, como estão distribuídas nos quadros 2 e 3.

Quadro 2: Competências Gerais da BNCC na Educação Básica

Competência	Descrição
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Fonte: Brasil, 2017, p. 9 e 10. Disponível em: BNCC VERSÃO FINAL.pdf. Acesso: 19 de jun. de 2022.

A partir das observações das 10 Competências Gerais da BNCC, nota-se que ao fazer um paralelo com a realidade vivenciada nas escolas públicas, o documento enfatiza muito o campo teórico, pois sua competência 5 destaca que é necessário:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

O que se verifica entre os professores no dia a dia das escolas públicas é o desejo de aplicar tecnologias em sala de aula para tornar o conteúdo mais dinâmico, atrativo e lúdico. Mas como fazer isto se até para preencher o diário on-line o professor precisa utilizar seu próprio serviço de internet?

Oliveira (2010, p. 96) destaca que se “[..] políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação”.

Infelizmente, nos últimos anos percebemos a ausência de políticas educacionais eficazes. O que se observa são cortes em investimentos educacionais e ausência de valorização de professores, em especial da Educação Básica.

Conforme Silva Neto (2021, p. 28)

No que se refere às políticas públicas destinadas ao campo educacional, percebemos que a relação entre Governo e o Mercado, é marcada pela formulação de políticas educacionais sendo almejadas para sua adequação o modelo neoliberal e ao mundo do mercado, a educação centraliza-se na modernidade como o principal alvo dos agentes, reproduzindo assim a narrativa de que tudo que é público não funciona bem, e que deve ser privatizado.

O público pode não funcionar bem exatamente pela falta de investimentos em políticas públicas educacionais. Não se pode lançar a culpa na escola, nem em seus professores que lutam diuturnamente por uma educação de qualidade. Estes geralmente investem seus próprios recursos para terem um bom andamento de suas aulas, enquanto alguns governantes colocam sigilo em suas contas para não haver pressão popular em relação aos seus gastos exorbitantes.

O quadro 3, trará as competências específicas do Componente Curricular Geografia. Ao observar sua exposição no campo teórico, é fascinante, mas ao nos depararmos com as limitações estruturais e dos recursos didáticos, especificamente da EMPC, torna-se em alguns momentos inviável e distante da realidade imposta.

Quadro 3: Competências Específicas do Componente Curricular Geografia

Competência	Descrição
1	Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2	Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3	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.
4	Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5	Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6	Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil, 2017, p. 366. Disponível em: BNCC VERSÃO FINAL.pdf. Acesso: 19 de jun. de 2022.

Destaco que ao analisar as competências específicas distribuídas no quadro 3, existe de forma explícita a busca por uma educação emancipatória, que coloca de fato o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, formando um “[...] sujeito social: cidadão ativo, democrático e solidário” (BRASIL, 2017, p. 362). Mas não podemos negar os desafios atrelados a essas demandas, como a falta de estrutura na própria escola ou a ausência de equipamentos, além da desvalorização da classe de professores.

Quando se fala a respeito do Referencial Curricular de Alagoas (RECAL) é necessário destacar que houve um regime de colaboração entre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Alagoas (CEE-AL), a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-AL), a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Alagoas (UNDIME-AL) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME-AL) para que ocorresse a elaboração do referido documento.

A partir daí, apresenta-se como premissa que o Referencial Curricular é um conjunto de reflexões de cunho educacional que dispõe de orientações didáticas para os educadores das

diversas áreas do conhecimento, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural de cada localidade (ALAGOAS, 2019).

Destaca-se que:

O Referencial Curricular de Alagoas orienta o território de Alagoas nos Sistemas de Ensino, a efetivação do trabalho e planejamento didático-pedagógico, pautado na consecução das 10 competências da BNCC, ao longo dos processos de ensino das etapas da Educação Básica, áreas de conhecimento, componentes curriculares e ações complementares desenvolvidas nas escolas de Alagoas (ALAGOAS, 2019, p. 27).

Como vislumbrar tudo o que o foi exposto, se não existirem políticas públicas educacionais eficazes?

Entre a teoria e a prática é uma lacuna considerável, pois faltam investimentos que destoam dos escritos nos documentos educacionais.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Pedro Carnaúba (EMPC) seu objetivo geral é:

[...] promover a melhoria da qualidade de ensino através de ações que estimulam a formação de cidadãos com uma visão crítica e transformadora de mundo, capazes de tomar decisões políticas e interferir no seu contexto sociopolítico-pedagógico. (EMPC, 2020, p. 23).

Assim, com base no objetivo descrito acima, a direção escolar, junto com a coordenação e professores, buscam implementar ao longo dos anos, projetos que deixem em evidência essa formação cidadã.

Um dos projetos com maior potencial reflexivo implementados na EMPC foi o projeto cultural “Beleza Negra” (Figura 7), em que se destacam a história e cultura afro-brasileiras, resultando em ações educativas de combate ao racismo e discriminação (EMPC, 2020). A culminância do projeto era um desfile, trazendo como atores principais os alunos, os quais desfilavam e refletiam sobre o racismo estrutural existente no Brasil.

Figura 7: Culminância do projeto “Beleza Negra”



Fonte: EMPC, 2020.

Como alguém que faz parte do quadro de professores da EMPC, percebo na direção, coordenadores e todos que fazem parte dessa instituição de ensino uma preocupação em ofertar um ensino público de qualidade. Mas é notório que existem inúmeras questões como a ausência de investimentos que ultrapassam esse querer.

Não podemos ignorar quem são os atores que estão atuando no ambiente escolar, não podemos desconsiderar suas vivências e como isso vai repercutir em sala de aula. Precisamos conhecer nossos estudantes e suas histórias, por isso, a necessidade da participação do professor nos plantões pedagógicos.

No dia 03 de junho de 2022, ocorreu um dos Plantões Pedagógicos (Figura 8), que considero ser uma das atividades pedagógicas mais fascinantes, visto que, ali, o professor passa a ser um ouvinte ativo das inúmeras famílias que chegam, não apenas para buscar e assinar o boletim de seus respectivos filhos, mas que vão expor suas histórias marcadas por dores e alegrias.

Figura 8: Plantão Pedagógico

Fonte: Rede social da EMPC, autorizada pela direção, 2022.

A partir do momento que me importo com a trajetória do meu estudante e busco entender seu contexto familiar e social, estou dando significado ao ambiente escolar, que está se tornando um ambiente onde é possível estabelecer vínculos.

A escola exerce um papel emancipatório para o indivíduo, mas não apenas isso, representa um espaço de vínculos, podendo despertar interesses que transformem sua realidade social. Nessa perspectiva, Nascimento (2012, p. 40) destaca que:

O estudo do lugar como vivência e cotidiano do aluno abre a possibilidade de compreensão da sua realidade, propiciando que ele se sinta participante do espaço que estuda e perceba que os fenômenos que ali ocorrem são resultantes da vida em sociedade e do trabalho de muitas pessoas, inclusive o seu papel imerso nesta realidade. Assim, a apreensão e a compreensão do lugar vivido pelo aluno assumem um significado fundamental: a construção de um sujeito cidadão crítico e responsável.

Para que o estudante consiga desenvolver sua criticidade e perceber os fatos geográficos, é necessário que ele se atente ao que acontece em seu entorno, em seu lugar. Assim, é necessário mostrar ao estudante o seu contexto local, observar sua realidade e criar possibilidade de reflexões a partir desta escala.

Assim, ao refletirmos sobre o ensino de Geografia é necessário analisar não apenas o aporte teórico apreendido na universidade, mas considerar a distância entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, além de analisar o que está posto na BNCC, a partir de uma análise crítica e considerar as vivências do aluno para construir um ensino significativo.

Posto isso, a mudança de perspectiva em relação ao ensino de Geografia se dá também com a insatisfação dos professores em utilizar práticas pedagógicas que não supram as necessidades dos alunos e se tornam obsoletas ante a uma geração conectada com o mundo virtual.

4.2 As Metodologias Ativas no Processo de Ensino e Aprendizagem

A expressão metodologias ativas passou a ser muito divulgada na mídia, em reuniões pedagógicas e até em conversas informais entre os professores, pois, em dezembro de 2019, fomos surpreendidos por noticiários de que, na China, estava se espalhando o SARS-CoV-2 ou Coronavírus, nome mais popular. Com a facilidade da mobilização por meio das redes de transportes decorrentes dos avanços tecnológicos, logo o novo vírus se alastrou pelos diversos países. Em março de 2020, foi declarada a Pandemia da Covid-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), conforme destacam Farias e Silva (2021, p. 242).

O mês de março de 2020 entrou para a história de professores e alunos pela anormalidade: aulas suspensas por tempo indeterminado e a dúvida sobre como seria o ano letivo. Nesse momento, instaurou-se uma crise diante do quadro pandêmico e diversas perguntas foram feitas quanto ao universo escolar. O que fazer? Como fazer? Quando fazer? A nova crise que se instalou na educação trouxe incerteza, estresse e a necessidade por uma resposta urgente para enfrentar a pressão pela continuidade das aulas.

Camargo e Daros (2002), mostram que, apesar da popularização do termo metodologias ativas e de sua contemporaneidade, suas matrizes conceituais datam do início do século XX.

Não obstante o termo ter ganho grandes proporções com a Pandemia, percebe-se que é algo que vem inquietando pesquisadores há muito tempo.

Daros (2002, p. 8) corrobora que

Jonh Dewey, por exemplo, nos anos 1930, já enfocava a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois defendia que o aprendizado ocorre se inserido no contexto diário do aluno. Para ele, a função na educação é a de propiciar uma reconstrução permanente das experiências dos estudantes articulada com a vida.

Ainda conforme Daros (2002), o conjunto de ideias defendidas por Dewey (1976), deixa claro que o pensamento não pode ocorrer isolado da ação, ou seja, o professor deve expor para a turma situações problemas que despertem no estudante um processo de reflexão e não respostas prontas. Já na obra de Kilpatrick (1975), é exposto que a aprendizagem deve partir de

problemas que o estudante perceba em seu cotidiano. Assim, as ideias defendidas pela Escola Nova se contrapõem ao que é defendido no ensino tradicional.

Essa necessidade de mudança das práticas educativas já fazia parte das pesquisas da professora Lívia de Oliveira que, em sua tese em 1967, mostrava desde então que o estudante deveria estar no centro do processo de aprendizagem.

Batista *et al.*, (2021, p. 125) destaca que,

Sob a égide das pedagogias ativas, das metodologias participativas, dos projetos discentes, da resolução de problemas e de outras ações que buscam colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem, a contemporaneidade do ensino de Geografia talvez não perceba como é tributária do doutoramento de Lívia de Oliveira. Ora, a primeira tese sobre ensino de Geografia defendida no Brasil já teria reservado para si um lugar na memória. Mas há mais. Por definir as condições de possibilidade para se pensar sobre a Geografia escolar e, ao mesmo tempo, traçar as características primordiais de uma renovação pedagógica, Lívia já se colocava como uma intelectual de vanguarda pela qual os estudos posteriores teriam que passar.

A perspectiva da professora Lívia de Oliveira foi bastante progressista em seu próprio tempo e conjuntura, trazendo reflexões que iriam reverberar em debates no século XXI.

Bacich e Moran (2018, p. 4) trazem a definição de metodologias ativas da seguinte forma:

São estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

A base das metodologias ativas aborda dois aspectos principais: ação e reflexão, permitindo que o aluno busque repensar sobre o que está fazendo e de que forma isso lhe enriqueça em seu dia a dia, pois está utilizando a prática como fonte de conhecimento. Quando o estudante José (nome fictício) está fazendo uma viagem em família e utiliza o Sistema de Posicionamento Global (GPS), conseqüentemente está utilizando a Geografia em sua prática. É isso que o novo professor deve inserir em sua sala de aula: meios que consigam possibilitar ao estudante perceber que a Geografia não é decorativa, mas pode ser usada em seu cotidiano, assim como a matemática.

Segundo Filatro e Cavalcanti (2018), três abordagens teóricas dão embasamento às metodologias ativas: o cognitivismo, o (sócio) construtivismo e o conectivismo.

Filatro e Cavalcanti (2018) afirmam que a abordagem cognitivista se preocupa em entender o processo mental (cognitivo) do aprendiz e os comportamentos de sua interação com

o meio. Os cognitivistas argumentam que um indivíduo aprende a partir de sua interação com o mundo e o contexto em que vive. A segunda abordagem que fundamenta a adoção de metodologias ativas é o construtivismo, que enfatiza o papel ativo dos seres humanos para que a aprendizagem ocorra. Desse modo, o conhecimento pode se expandir quando se permite a interação com outras pessoas podendo testar e contrastar o que se sabe com os conhecimentos dos demais. O conectivismo é a última abordagem teórica que fundamenta as metodologias ativas na educação, especialmente aquelas mediadas por recursos digitais.

Ao observar essas abordagens, é nítido o quanto enaltecem o papel protagonista do estudante no processo de aprendizagem. Este sai de sua zona de conforto e começa a estabelecer suas próprias impressões e perspectivas do conhecimento que está sendo construído.

Filatro e Cavalcanti (2018, p. 22) destacam que

A grande contribuição do cognitivismo para embasar a adoção das metodologias ativas na educação está em nos ajudar a compreender os processos mentais que nos levam a interpretar, gerir e organizar o conhecimento – aspectos fundamentais para entender o processo de aprendizagem.

Os conhecimentos prévios dos estudantes são potencializados e vão se desenvolvendo até conseguir sua própria leitura do que está sendo posto, fazendo suas próprias associações.

Na perspectiva Construtivista, Moreira (1999, p. 15) destaca que

O construtivismo é uma posição filosófica cognitivista, interpretacionista. Cognitiva porque ocupa da cognição, de como o indivíduo conhece, de como ele constrói sua estrutura cognitiva, interpretacionista porque supõe que os eventos e objetos do universo são interpretados pelo sujeito cognoscente. O ser humano tem a capacidade criativa de interpretar e representar o mundo, não somente de responder a ele (MOREIRA,1999, p.15).

Na abordagem construtivista o estudante não é um mero receptor, mas aparece ativamente na construção do conhecimento, realizando sua leitura do mundo.

Conforme Witt e Rostirola (2019) o termo aluno vem do latim e etimologicamente significa “sem luz”, sem conhecimento e pode ser substituído por “aprendiz” segundo a abordagem Conectivista. O professor nesta visão também se faz aprendiz. Ainda conforme os autores, o Conectivismo é uma Teoria de Aprendizagem de George Siemens e segundo ele, cada indivíduo é considerado como um “nó” e que produz conhecimento através da “rede” de relações existentes, seja digital ou não. Mas que, com o passar dos anos ganhou a inserção dos recursos digitais.

Estamos vivenciando na contemporaneidade a agilidade frenética advinda da globalização, as informações divulgadas de forma instantânea por meio da tecnologia, e todo esse avanço recai sobre a necessidade de práticas pedagógicas que se alinhem a essa nova realidade. Por isso, de antemão, existe a necessidade de fazermos uma distinção entre os termos técnica e tecnologia.

Marques (2008, p. 48) destaca que “[...] técnica, trata-se não de uma forma específica das nossas atividades, mas de um aspecto particular de todas as atividades humanas. Há uma técnica do violino como há uma técnica da pintura, uma técnica da física ou da contabilidade”. Ao tratar sobre práticas pedagógicas salientamos que nem todas são apoiadas em tecnologias, mas que em todas são empregadas técnicas.

Alessio e Shimizu (2001, p. 84) reiteram que “[...] a técnica envolve criatividade, o saber fazer hábil”. E a partir dessa premissa, observa-se que todo professor diante de sua realidade precária da escola pública utiliza sua criatividade, sua capacidade de criar, para que sua aula não caia na monotonia, despertando a curiosidade e o entusiasmo dos estudantes.

Ao destacar a etimologia das palavras técnica e tecnologia, Marques (2008) traz que o termo grego *technè* (de onde deriva “tecnologia”), significa habilidade, agilidade. Desse modo, a palavra tecnologia é mais abrangente, é um saber-fazer somado ao saber-teórico-científico.

Posto isso, existem práticas pedagógicas que vão requerer do professor uma busca pelo conhecimento científico e que serão desenvolvidas por meio da tecnologia e não apenas com a utilização de técnicas.

Vale ressaltar, que para o estabelecimento de qualquer prática pedagógica envolvendo metodologias ativas ou não, é necessário um planejamento do professor, pois, não se vai para sala de aula tendo em mente uma improvisação do que será realizado. Com essa organização prévia, o professor consegue analisar que prática pedagógica seria mais viável para as características da turma. Assim, Libâneo (1994) destaca, que existem elementos que direcionam o planejamento escolar, como os objetivos, os conteúdos e os métodos que norteiam a didática do professor sobre suas ações em sala de aula, para despertar no aluno um posicionamento mais participativo.

Conforme Camargo e Daros (2018), falar de uma atuação mais ativa do estudante, está diretamente vinculado a uma transformação da prática pedagógica e ao desenvolvimento de estratégias que possam ser relacionadas com situações reais.

Por isso, a partir da realidade vivenciada pelo estudante, o professor vai levantando problemáticas e reflexões criando um ambiente participativo.

Camargo (2002, p. 15) destaca que, “[...] as metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo a se desenvolver”.

A partir do que vem sendo posto, observa-se o quanto é relevante a interação dos estudantes e entre os estudantes para a construção de um conhecimento ativo. Mercado (2002, p. 18) atesta que:

O professor, na nova sociedade, revê de modo crítico seu papel de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas aprendizagens. Ele e o aprendiz, estudam, pesquisam, debatem, discutem, e chegam a construir conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes. O espaço aula se torna um ambiente de aprendizagem, com trabalho coletivo a ser criado, trabalhando com os novos recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilização dos conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na definição de seus objetivos.

É relevante observar o pensamento de colaboração exposto pelo autor acima, tendo em vista a necessidade dessa atuação conjunta entre professor e estudante na construção do conhecimento.

Com a necessidade cada vez maior de ofertar um ensino que possibilite uma aprendizagem ativa e que o estudante se veja como protagonista, surgem também as tecnologias digitais como ferramentas para viabilizar esse processo de aprendizagem. Mercado (1998, p. 1-2) destaca que

A sociedade atual passa por profundas mudanças caracterizadas por uma profunda valorização da informação. Na chamada Sociedade da Informação, processos de aquisição do conhecimento assumem um papel de destaque e passam a exigir um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo. Cabe a educação formar esse profissional e para isso, esta não se sustenta apenas na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de novas competências, como: capacidade de inovar, criar o novo a partir do conhecido, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação. É função da escola, hoje, preparar os alunos para pensar, resolver problemas e responder rapidamente às mudanças contínuas.

Diante do cenário mundial mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), muitos desafios surgem para os docentes nesse período de adaptação, sendo cada vez mais necessárias formações que possibilitem uma maior interação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Cool e Monereo (2010) já traziam as novas metodologias de aprendizagem para a educação no século XXI, procurando atender ao novo perfil dos estudantes.

De acordo com Carbonell (2002, p. 19) essa transformação na educação trata-se de:

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Muito se fala de protagonismo nas escolas, entretanto, para que o estudante seja protagonista, ele precisa reconhecer seu lugar de fala, sua potência como cidadão e não ser mero coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem. Cavalcanti (2019, p. 71-72) expõe que:

A aprendizagem significativa é o resultado da construção própria de conhecimento. É a apropriação de um conteúdo de ensino pelo sujeito, o que implica uma elaboração pessoal do objeto de conhecimento. Um primeiro passo desse processo se dá com a mediação do professor.

O estudante de hoje apresenta um perfil digital, pois é notável seu manuseio no celular de forma constante, utilizando redes sociais, aplicativos de jogos e imerso nesse mundo tecnológico. O professor pode aproveitar essa curiosidade e esse desejo de utilizar recursos digitais e fomentar a pesquisa. Nesse aspecto, Mercado (2016, p. 265) destaca:

Ao estimular a pesquisa e o pensamento, o professor coloca-se a caminho com o aluno, estando aberto à riqueza da exploração e à descoberta de que ele também pode aprender com o aluno. O professor, este, durante e ao final do processo de formação, precisa incorporar na sua metodologia: o conhecimento das TIC e da maneira de aplicá-las; a promoção da aprendizagem do aluno, para construção do conhecimento num ambiente telemático que o desafia, motiva para a exploração e a reflexão, propondo planos que resultem em trabalho cooperativo realizado por todos os envolvidos no processo de aprendizagem; o estímulo à pesquisa como base de construção do conteúdo a ser veiculado através da Internet; o saber pesquisar e transmitir o gosto pela investigação a alunos de todos os níveis.

Diante da observação acima, “o professor coloca-se a caminho com o aluno” e é com essa parceria pedagógica que o conhecimento vai sendo gerado a partir da cooperação mútua dos atores do processo.

Mercado (1998, p. 2) evidencia que:

O objetivo de introduzir novas tecnologias na escola é para fazer coisas novas e pedagogicamente importantes que não se pode realizar de outras maneiras. O aprendiz, utilizando metodologias adequadas, poderá utilizar estas tecnologias na integração de matérias estanques. A escola passa a ser um lugar mais interessante que prepararia o aluno para o seu futuro. A aprendizagem centra-se nas diferenças individuais e na capacitação do aluno para torná-lo um usuário independente da informação, capaz de usar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação eletrônica.

Observe que o estudante é despertado a exercer seu protagonismo na busca pela pesquisa, pela leitura, mas o professor atuará como mediador do processo, não apenas delegando atividades, mas participando do processo junto com o aluno. Mercado (2016, p. 268) assegura que:

Os métodos ativos permitem que os alunos descubram e se apropriem dos conhecimentos de que precisam para a solução dos problemas teóricos e práticos. Ao usar esses métodos, o professor orienta um conjunto de atividades e tarefas que deverão ser executadas pelos alunos.

Desta forma, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são ferramentas importantes para viabilizar o protagonismo do estudante, o que nem sempre se aplica à realidade que existe na escola pública.

Almeida e Mercado ratificam que (2021, p. 172):

a Pandemia causada pela Covid-19 trouxe mais uma série de preocupações quanto às metodologias adotadas no ensino on-line emergencial (EOE) através dos diversos espaços de aprendizagem on-line (EAO) utilizados para a oferta das aulas remotas. Dentre essas preocupações, a que mais se destaca é a falta de estrutura tecnológica que muitos estudantes não possuem, somada à ausência de uma formação mais aprofundada dos professores para lidar com essa nova realidade.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem, de maneira efetiva, ser introduzidas nas escolas, mesmo que de forma gradativa e com ciência das limitações. Pois é sabido o quanto as escolas públicas, em sua maioria, são sucateadas e recebem alunos com uma condição social muito delicada. Também é notório que se o professor não buscar uma formação continuada de maneira individual, ficará uma lacuna em relação a aplicação das metodologias ativas.

Nesse sentido, Mercado (2016, p. 265) faz algumas observações sobre o uso da TIC:

O professor, para trabalhar com aulas inovadoras usando TIC, precisa desenvolver novas competências e habilidades: ser um coordenador de aprendizagem, um sujeito que está aberto à aprendizagem, que aprende com seus alunos; que constrói novas habilidades no seu percurso formativo: saber usar as TIC numa perspectiva didática; construir uma proposta pedagógica que valorize a autonomia, a construção coletiva e a autoria dos envolvidos; valorizar a construção do conhecimento em detrimento da reprodução de informações; modelo ainda muito presente nas práticas pedagógicas atuais com ou sem TIC.

As metodologias ativas – que não são novas – vêm passando por ressignificações com a chegada das TIC, as quais possibilitam trazer o discente para o centro do processo de ensino e aprendizagem como protagonista desse processo, como bem afirma Moran (2018) ao demonstrar o envolvimento direto e participativo do discente em todas as etapas do processo.

Moran (2018, p. 4) traz uma importante interpretação entre aprendizagem ativa e híbrida:

Dois conceitos são especialmente poderosos para a aprendizagem hoje: aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida. As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades.

Veja que o próprio Moran faz a distinção entre técnica e tecnologia, mas que ambos os termos estão presentes nas práticas educativas, como já exposto anteriormente. O ensino ativo permite ao estudante uma participação protagonista e capaz de desenvolver reflexões acerca do tema proposto.

Nesse sentido, Moran (2018, p. 2) afirma que:

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais que estamos inseridos.

Bacich e Moran (2018, p.3) ressaltam que “[...] toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação”.

Assim, para existir uma aprendizagem ativa, é preciso um processo de construção desde o Ensino Fundamental (Anos Iniciais), com as competências desse período, para, assim, seguir avançando para o nível mais desenvolvido.

É evidente que as metodologias ativas, ditas inovadoras, não vão solucionar os problemas encontrados na escola, mas podem auxiliar o professor a despertar o discente para uma aprendizagem emancipatória. Desta forma,

Ao apresentarmos a ideia de metodologia inovadora, não entendemos como sendo a salvação da escola e nem como algo que acabou de ser descoberto. Entendemos, sim, como ações educativas que considerem o repertório dos alunos e que articulam a teoria com a prática para que seja possível potencializar as atividades didáticas. Propostas didáticas que suscitem novos interesses e que a escola estabeleça outra dimensão para a relação professor e aluno, passando pelo afetivo, cultural, social, mas compreendendo que para um projeto educativo inovador a sala de aula não basta (CASTELLAR, 2014, p. 121).

A autora no fragmento de texto acima, leva em consideração um conjunto de fatores nesse processo que vão além de procedimentos didáticos e de teorias e passa inicialmente pela

afetividade e vai atingindo outros aspectos importantes que devem ser considerados no ato de ensinar.

Kaercher e Theves (2020, p. 268) corroboram que “[..] estabelecer vínculos de afeto com os alunos é fundamental para que o trabalho cognitivo avance”. Outrossim, um olhar mais sensível nessa jornada de construção do conhecimento pode favorecer a inserção de novas práticas e deixar o ambiente mais acolhedor.

Bédard e Béchar (2009, p.68) *apud* Debald (2020, p. 3) fazem a diferenciação de três aspectos relevantes:

I – Inovação tecnológica, corresponde à introdução de técnicas que produzem efeitos sobre o ensino. Os conteúdos são chamados a se adaptar às mudanças tecnológicas; **II – Inovação curricular**, facilitando a organização de percursos estudantis diferentes, na gestão seja do tempo, seja do espaço e do conteúdo. Trata-se de um sistema vinculado ao institucional e ao organizacional; **III – Inovação pedagógica**, mais orientada para o campo das práticas docentes, nas relações sociais que instauram com os estudantes em uma perspectiva de aprendizagem.

Os autores supracitados trazem à reflexão três aspectos: a inovação tecnológica, a inovação curricular e a inovação pedagógica. Esse tripé concede embasamento para a inserção das metodologias ativas. Mas, ao tratar de inovação tecnológica, sabemos que o acesso a ela é para poucos, expondo um fosso tecnológico e social imenso entre os estudantes.

A BNCC, por exemplo, surgiu em meio a um discurso inovador que fundamentaria uma transformação no currículo de Geografia, mas o que observamos é uma roupagem conteudista exposta no livro didático. Quanto à inovação pedagógica, sem dúvida ela está vinculada à formação continuada. Se não há esse despertar, não existirá também essa inovação.

Diante das informações supracitadas, é necessária uma ação conjunta para que haja êxito nessa perspectiva educacional com o uso de metodologias ativas.

Nesse sentido, Filatro e Cavalcanti (2018, p.18) afirmam que:

Estudantes e profissionais deixam o papel passivo de meros receptores de informações, que lhes foi atribuído por tantos séculos na educação tradicional, para assumir um papel ativo e de protagonistas da aprendizagem. Isso leva o desenvolvimento das competências de agilidade e adaptabilidade para que participem, de forma eficaz, de novos contextos de aprendizagem, profissionais e sociais.

Infelizmente, o que percebemos nas escolas é que a educação tradicional está muito arraigada e a implementação das metodologias ativas é uma ruptura que vai se moldando de forma processual.

Almeida (2020, p. 54) relembra que:

É importante destacar nas metodologias ativas que, às vezes, são necessárias até mudanças nas estruturas da sala de aula e do ambiente educacional como um todo, para que se torne adaptável para a aplicação de determinadas metodologias ativas, cujo ambiente favorecerá a interação e a prática de metodologias que tragam o estudante para ser o protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Isso tudo faz parte do processo de inovação que estamos vivenciando.

Conforme o exposto acima, torna-se nítido que é necessária uma mudança na organização das salas de aulas, mas o que é observado são salas em formatos de fileiras: característica do viés tradicional. Por isso, observa-se que a escola está em um processo contínuo de mudança. As metodologias sendo usadas com planejamento e organização podem surtir um efeito positivo na aprendizagem. Assim,

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (BERBEL, 2011, p. 28).

Diante do exposto, é preciso que o professor estimule o estudante por meio do diálogo, do acolhimento e construa por meio da afetividade esse espaço de fala, de despertamento da curiosidade para que o conhecimento seja construído ao longo das aulas.

Moraes e Castellar (2018, p. 424) corroboram que:

Quando tratamos das metodologias ativas, estamos afirmando que o ensino por investigação, o uso de tecnologias, do teatro, a aprendizagem por problemas, o trabalho de campo, as aulas cooperativas – apenas para citar alguns exemplos do que é considerado metodologia ativa – colocam os alunos em destaque no processo de aquisição de conhecimento.

É necessário refletir que existe uma inconsistência ao pensar que as metodologias ativas envolvem apenas tecnologias. Como pesquisadora, não tenho a preocupação de apresentar exemplos de metodologias ativas que estejam diretamente ligadas à tecnologia. Pois a escola que está sendo objeto da minha pesquisa não oferece acesso à internet de qualidade. Estou partindo da realidade exposta por uma escola pública.

No quadro 4, elaborado por Almeida (2020, p. 59-62), teremos exemplos de metodologias ativas que podem se adequar à realidade de cada escola, mesmo aquelas com poucos recursos disponíveis.

Quadro 4: Exemplos de Metodologias Ativas

Metodologias Ativas	Conceitos
Aula Expositiva Dialogada	Possibilita uma aula em que o estudante possa dialogar com o professor e com os estudantes. A construção de conhecimento se baseia pela metodologia dialética. De acordo com Coimbra (2018, p. 5), “a partir dessa concepção de aula operatória, o educador utiliza estratégias que mobilizam seus educandos, tais como: analisar, compreender, criticar, levantar características, observar consequências, agrupar, comentar, explicar, expor, conceituar, interpretar, comparar, concluir, justificar, resumir, seriar, ler, escrever, dentre outros”.
Aprendizagem Baseada e Projetos (PBL) Project-Based Learning	Essa metodologia ativa propõe para os estudantes que eles mesmos criem os seus próprios produtos e deem uma resposta a uma necessidade específica. Esse produto será testado na realidade, o que o diferencia da aprendizagem baseada em problemas, cujos estudantes recebem o produto pronto e procuram soluções (KLAFKE; FEFERBAUM, 2020).
Aprendizagem Baseada em Times (TBL) Team-based Learning	É uma metodologia que pode atender a uma classe numerosa, pois o professor pode transformar a sala em pequenos grupos e, a partir disso, acompanhar a evolução dentro dessas equipes e gerenciar todo o processo, além de ser responsável em passar os <i>feedbacks</i> para cada time, o qual é essencial para o desenvolvimento da equipe (SILVA et al., 2020). A metodologia ativa TBL visa à realização de tarefas a partir da criação de times, não só para resolver problemas, mas também para criar projetos. A princípio, o estudante precisa realizar o teste individualmente e depois em grupo; após essas etapas, trabalhará coletivamente, com o objetivo de um estudante contribuir para o aprendizado do outro (KLAFKE; FEFERBAUM, 2020).
Debate	Técnica que se baseia na troca de ideias e a pluralidade de pontos de vistas entre os estudantes, a partir de assuntos disponibilizados pelo professor, o qual tem o papel fundamental de guiar esse debate. Para Moura et al. (2018, p. 57), “o debate proporciona a reflexão dos alunos sobre determinado conhecimento obtido, permitindo a eles formular ideias com suas palavras. O papel do debate é instigar diferentes posições, teorias e pontos de vista por meio da disputa intelectual e controvérsia”. O debate proporciona ao estudante uma participação ativa que busca desenvolver técnicas de resolução de problemas e a capacidade de formular argumentos e contra-argumentos, cujo professor não considera apenas se o conteúdo foi absorvido pelo estudante, mas todo o envolvimento, como a sua atitude, a troca de experiências e o domínio afetivo, este que ajuda no desenvolvimento e na capacidade de interação dos estudantes com os demais (PEIXOTO, 2009). O debate gera motivação nos estudantes, mas é preciso todo o cuidado para que ele não seja tão exposto quando houver deslizamentos. Esse cuidado deve ser previsto pelo professor, pois este precisa se articular para evitar discussões que diminuam a imagem do estudante, uma vez que isso pode gerar frustração nos aprendizes. É preciso que os estudantes aprendam que eles estão em um ambiente de construção de conhecimento e que todos estão passando por testes para aperfeiçoar o que foi aprendido, e o professor está como mediador ajudando-os nessa construção. Durante o planejamento do professor, faz-se necessário um estudo de como e qual tipo de estudo será levado para o debate, pois é preciso mais que uma simples temática, mas que sejam conteúdos complexos e que possam gerar vários pontos de vista, de preferência algo que seja discutido, como uma determinada Lei que existam doutrinadores contra e a favor em determinados pontos e situações em que existam controvérsias. Isso pode gerar um debate mais rico e com maiores possibilidades de alcançar o objetivo que a metodologia de debate oferece. As ideias dos estudantes precisam ser valorizadas tanto pelo professor quanto pelos colegas. O professor precisa encorajar os estudantes para que se tornem independentes, principalmente pedindo opiniões que os estudantes se sintam parte do processo (PEIXOTO, 2009).

Fonte: Almeida (2020, p. 59-62).

A partir dos exemplos de metodologias ativas (Quadro 4) e diante da realidade da escola pública que apresenta poucos recursos didáticos, são modelos que podem ser utilizados.

No que se refere ainda aos tipos e/ou exemplos de metodologias ativas, podemos destacar o Estudo Dirigido, o Ensino Híbrido, Filmes, Grupo de Verbalização/Grupo de Observação, Painel Integrado e Prática de Campo, as quais estão dispostas no quadro 5.

Quadro 5: Exemplos de Metodologias Ativas

Metodologias Ativas	Conceito
Estudo Dirigido	Desenvolve no estudante o papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem, levando-o a construir conhecimentos através de atividades que foram planejadas pelo professor, que irá guiá-lo e orientá-lo a desenvolver estratégias de fixação do conteúdo, que anteriormente foram planejadas e roteirizadas pelo docente. Essa técnica pode ir além da sala de aula, desde que seja bem orientada pelo professor, e poderá ser realizada individualmente ou em grupo (MIRANDA, 2018).
Ensino Híbrido Blended Learning	O ensino híbrido tenta trazer a junção do online com o presencial de forma integrada, como Horn e Staker (2015) mostra-nos e confirmam que a forma online deve passar para o estudante o controle do conteúdo de alguma forma. Mas, para ser considerado híbrido, é preciso estarem integrados o ensino online e o físico, este de forma supervisionada, e sua aplicação dependerá do planejamento de quatro modalidades: rotação, flex, à la carte e virtual enriquecido.
Filmes	Colauto et al. (2018, p. 133) explica-nos que “o aluno preparado para aprender com filmes torna-se autônomo na extensão de seu aprendizado fora de ambientes formais de ensino, estendendo para sua vida cotidiana uma capacidade interpretativa mais apurada”. Ao utilizar filmes como proposta pedagógica, o professor leva os estudantes a discussões de assuntos relevantes na sociedade, contribuindo com a formação e a socialização desse estudante. (COLAUTO et al., 2018).
Grupo de Verbalização/ Grupo de Observação (GV-GO)	O professor, ao utilizar a metodologia GV-GO, deve despertar nos estudantes o senso crítico a partir das discussões em grupo pertinentes ao assunto abordado, observando a participação deles em debates que propiciem a construção do conhecimento. Os objetivos propostos pelo professor precisam estar ligados diretamente com o propósito de “oportunizar a troca de concepções; ornamentar a capacidade de expressão oral do aluno; desenvolver o autocontrole; reproduzir a interação social criativa; e integrar e sistematizar conhecimentos” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2018, p. 46).
Painel Integrado	“É uma vertente da técnica de fracionamento, que consiste na divisão dos alunos em grupos e, a partir daí, são trabalhados os temas em forma de debates e discussões. O PI é uma técnica de trabalho coletivo, caracterizado pela aprendizagem através da dinâmica de grupo, que tem como propósito desafiar os participantes a repensar os saberes do grupo” (CAMARGO; OLIVEIRA, 2018, p. 189-190).

<p>Prática de Campo</p>	<p>Para além dos muros da IES, a prática de campo ou estudo de campo, busca levar os estudantes a vivenciarem, na prática, teorias que muitas vezes ficam presas em sala de aula. Eles poderão vivenciar situações/problemas de perto para então compreender determinados pontos, gerando, muitas vezes, uma curiosidade que possibilite construção de conhecimentos e aprofundamento nos estudos daquela situação vivenciada.</p> <p>“A aplicação da prática de campo, enquanto estratégia de ensino, é mais apropriada para os conteúdos de natureza essencialmente prática, tendo em vista que o seu processo de ensino-aprendizagem busca colocar o estudante em contato com a realidade para estimulá-lo a observar, conhecer e resolver diferentes problemas que se apresentem na realidade” (SANTOS, 2018, p. 208).</p>
--------------------------------	--

Fonte: Almeida (2020, p. 59-62)

A intenção ao expor o quadro 5, com alguns exemplos de metodologias ativas é mostrar para outros professores que atuam na escola pública que podemos diferenciar a nossa prática mesmo com poucos recursos.

É notório que as discussões que envolvem uma aprendizagem ativa vêm de longa data, mas se torna extremamente atual pela realidade que se observa nas escolas públicas. Não podemos pensar que o tempo da discussão é que resolve a problemática, mas é a mudança de postura.

Como professores de Geografia, precisamos estar abertos a mudanças, à experimentação de novas práticas que enxerguem as metodologias ativas como aliadas e ferramentas didáticas que podem auxiliar na superação de um ensino repetitivo e que permitam ao estudante pensar, refletir, expor sua opinião e colocar-se no centro do processo.

5 METODOLOGIAS ATIVAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL PEDRO CARNAÚBA

Ao longo do trabalho foi desenvolvido o arcabouço teórico da pesquisa, no que se refere ao ensino de Geografia, a BNCC, o Recal e o PPP, além das abordagens de aprendizagens que dão sustentação ao desenvolvimento das metodologias ativas e conceitos que norteiam a temática.

Esse capítulo estará centrado na análise dos dados coletados por meio de questionários, tendo como participantes da pesquisa professores de Geografia e alunos dos 9º anos.

O quadro 6, expõe a caracterização formativa dos professores de Geografia da EMPC contendo, o tempo que leciona, a formação acadêmica e a instituição que cursou a graduação.

Quadro 6: Caracterização Formativa dos Professores de Geografia da EMPC

Nome	Tempo que leciona	Formação Acadêmica	Instituição
P1	4 anos	Licenciatura em Geografia	Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
P2	10 anos	Mestrado, Licenciatura e bacharelado em Geografia	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
P3	19 anos	Licenciatura em Geografia e Especialização em Inspeção Escolar e Prática de Supervisão	Universidade federal de Alagoas (UFAL)

Fonte: COSTA, 2022.

De acordo com as informações descritas no quadro 6, os participantes da pesquisa são 3 (três) professores de Geografia que lecionam do 6º ao 9º ano, na Escola Municipal Pedro Carnaúba (EMPC). Destaca-se que os 3 (três) possuem licenciatura plena em Geografia, sendo um especialista em Inspeção Escolar e Prática de Supervisão e outro apresenta a titulação de bacharel e mestre em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas.

Posto isso, vale ressaltar que os professores foram convidados a participar da pesquisa porque dentro das unidades escolares são protagonistas para que práticas pedagógicas sejam ressignificadas e adaptadas a realidade atual.

Diante do quadro pandêmico que se instaurou em todo mundo, a percepção e a visão de mundo expostas por eles, são imprescindíveis para compreendermos alguns aspectos de práticas

pedagógicas antes e durante a pandemia da Covid-19. Surgindo alguns questionamentos nesse contexto: Será que houve mudanças nas práticas pedagógicas diante das imposições que esse período acarretou? A Secretaria Municipal de Educação em Viçosa viabiliza formações para os professores? Quais desafios podem ser encontrados nessas implantações? São indagações que nortearam a participação dos professores nesse estudo.

Assim, analisaremos as informações que serão passadas pelos professores. Mas ao observar o panorama educacional atual, precisamos das percepções dos estudantes dos 9º anos, já que estão encerrando o ciclo do Ensino Fundamental. Sendo expostas em forma de resgate pelos estudantes, as principais práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Geografia nesse período do 6º ao 9º ano e que competências na percepção deles foram despertadas com a utilização de metodologias ativas, bem como a relação de conteúdos de Geografia ao seu cotidiano. Será que conseguiram fazer essa leitura de mundo no final desse ciclo? São alguns questionamentos que estão sendo apreciados na análise de dados.

A EMPC, apresenta no ano letivo de 2022, seis turmas de 9º ano, distribuídas no período matutino e vespertino. Vale ressaltar que 62 (sessenta e dois) alunos se disponibilizaram a participar da pesquisa com a autorização dos pais por meio de assinatura no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE.

Diante do exposto, serão duas classes de participantes no estudo em apreço, professores de Geografia e estudantes dos 9º anos, através dos dados coletados no decorrer das categorias de análise. Para maior compreensão do leitor, vale ressaltar que as categorias de análise foram: caracterização, desafios e potencialidades das metodologias ativas; metodologias ativas conhecidas; metodologias ativas aplicadas; relação dos conteúdos de Geografia com o cotidiano dos estudantes.

A seguir analisaremos as categorias supramencionadas, partindo da triangulação dos dados pesquisados conforme Sampieri *et al.* (2013) e desenvolvendo as inferências com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

A análise de dados se deu como já foi exposto, a partir da triangulação de dados por meio dos participantes da pesquisa, do referencial teórico (posicionamentos de autores e documentos educacionais), e a análise de conteúdo da pesquisadora, denominada de inferências por Bardin (2016).

a) Caracterização, desafios e potencialidades das metodologias ativas

A primeira categoria em análise expõe a caracterização das metodologias ativas através da percepção dos professores e estudantes em relação a importância, conceito, impasses, dificuldades e potencialidades despertadas através da aplicação de práticas pedagógicas que utilizem tais ferramentas didáticas no auxílio do processo de ensino e aprendizagem.

Na percepção dos professores participantes da pesquisa, as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem são “métodos de ensino que tem a intenção de estimular os alunos a aprenderem de forma autônoma e participativa” (P1); “são basicamente aquelas em que o aluno é o protagonista; “são propostas de ensino muito interessantes, mas para um público que infelizmente não se insere em sua totalidade, pois no ambiente escolar, o aluno ser protagonista do processo de ensino e aprendizagem, é um sonho. E isso não se deve ao fato de o professor não fazer o que lhe compete e sim a uma realidade a qual o aluno não deseja aprender” (P2); são “formas de ministrar aulas onde o professor interage de forma direta com os alunos, os levando a participar das aulas de forma mais ativa” (P3).

Percebemos que a visão dos professores está em conformidade com o que Bacich e Moran (2018) retratam, ao expressarem que são ferramentas de ensino que buscam trazer o aluno para o centro do processo de aprendizagem, tornando-os protagonistas.

No entanto, contrapondo, o que vem sendo exposto “que o aluno não deseja aprender” (P2), Libâneo (1994, p. 56) expõe que,

O aluno, não existe apenas como aluno. Faz parte de um grupo social, pertence a uma família que vive em determinadas condições de vida e de trabalho, é branco, negro, tem uma determinada idade, possui uma linguagem para expressar-se conforme o meio em que vive, tem valores e aspirações condicionados pela sua prática de vida etc.

Assim, é preciso analisar o estudante além da sala de aula e observar suas vivências e o contexto familiar em que está inserido para buscar compreendê-lo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular em sua competência geral de número 5 (cinco) diz que é necessário

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Está nítido que para realizar a competência supracitada, é preciso que o professor se familiarize com essa cultura digital, assim, é necessário ter formações pedagógicas que despertem a construção de tais habilidades.

Vale destacar que a BNCC é clara ao expor seu compromisso com a educação integral, ou seja, a Educação Básica com a finalidade de desenvolver o ser humano como um todo, não apenas focando em seu aspecto cognitivo, mas também socioemocional (BRASIL, 2017). Mas para que o estudante desenvolva tais habilidades, o professor precisa estar apto e ter recursos didáticos ofertados pela unidade de ensino.

No Referencial Curricular de Alagoas é exposto que a sociedade contemporânea estabelece a demanda de desenvolver competências que estejam em conformidade com as culturas digitais do século XXI e desta forma, o estudante desenvolverá sua criticidade e será aberto as novidades, respeitando as diferenças e diversidades da nossa sociedade (ALAGOAS, 2019).

Desse modo, não podemos ter a imagem do estudante como um depósito de conteúdo, mas como um ser humano que está em construção e que a Geografia nesse processo pode contribuir com sua formação cidadã.

No PPP da escola pesquisada, está descrito que as aulas de forma gradativa estão sendo adequadas a realidade atual, pois o quadro-negro e o giz não são mais suficientes, observando no cotidiano aulas inovadoras, apesar da utilização de recursos simples (EMPC, 2022).

A partir do que vem sendo colocado pelos professores é perceptível que a visão que prevalece é a de protagonismo do estudante e sua atuação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

No referencial teórico supramencionado, torna-se nítido a necessidade de adequar as práticas pedagógicas ultrapassando uma educação tradicional, o acúmulo de informações e um ensino mnemônico, para que o estudante consiga desenvolver a cooperação e viver em uma sociedade tão plural como a brasileira. Nesse aspecto, o estudante vai despertando sua criticidade e autonomia em todo o processo educativo.

Quanto a aplicação das metodologias ativas, os professores entendem que assumem o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, enquanto o estudante é o protagonista que vai construindo de forma gradativa o conhecimento.

Ao analisar cada posicionamento descrito acima é evidente que a teoria difere da prática, pois nem sempre o estudante se coloca como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, mas simplesmente é passivo ao que vai sendo exposto, se acomodando em sua passividade e não exercitando sua criticidade.

Para que o estudante esteja confortável para expor sua análise sobre determinada temática, é necessário sentir-se seguro no ambiente escolar e ciente que não será de algum modo intimidado pelo professor nem por seus colegas de turma, por isso, a necessidade do professor se enxergar como um mediador e não o detentor do conhecimento, pois, é relevante considerar o conhecimento prévio do estudante e potencializá-lo.

O mundo globalizado sem dúvida é excludente e perverso, por isso, há uma necessidade de enxergarmos o estudante para além da sala de aula, considerarmos suas vivências, para compreendermos um pouco do seu mundo. Apesar desse olhar humano, teremos estudantes desafiadores e afrontosos e requer toda uma postura daqueles que fazem a escola. Ser professor atualmente é sem dúvida uma tarefa árdua e quase utópica ante o quadro educacional.

Ao questionar os professores do que seria considerado mais importante na aplicação das metodologias ativas, respostas bem distintas foram expostas. Dentre elas, a necessidade do “planejamento” (P2) e o cuidado ao “verificar qual metodologia ativa se encaixa melhor com a realidade da comunidade escolar e especificamente da turma, ressaltando que não há como usar uma metodologia ativa que precisa de internet se a escola não possui internet de qualidade nem laboratório de informática” (P2); a “participação direta do aluno” (P3); “o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais na formação de cidadãos atuantes” (P1).

A percepção que se tem sob este aspecto é a atuação do estudante como participante ativo no processo de ensino e aprendizagem, além do planejamento do professor na escolha da metodologia ativa.

Filatro e Cavalcanti (2018) corroboram que, a aplicação das metodologias ativas é importante porque professor e estudante deixam a passividade na busca pelo desenvolvimento de novas competências.

Observem que não é apenas o estudante, mas o próprio professor é convidado a ser mais reflexivo e ativo quanto ao exercício da profissão.

Vale destacar que um dos objetivos descritos no PPP da escola é “[..] desenvolver ações que possibilitem uma prática pedagógica interacionista de forma que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem estejam em permanente reflexão, respondendo criticamente às mudanças sociais” (EMPC, 2020, p. 23-24).

Assim, o conhecimento é gerado na interação com o outro, e as tecnologias auxiliam nesse processo.

Observamos que houve um entendimento diverso quanto a importância das metodologias ativas, alguns professores tomaram a responsabilidade para si quanto a

necessidade de planejamento e escolha das práticas pedagógicas, os demais, focaram no protagonismo do estudante.

O que é nítido na contemporaneidade é que professor e estudante devem caminhar juntos na construção da aprendizagem, pois o que se observou durante o auge desse período pandêmico foi a necessidade desses atores interagirem no ambiente escolar, desse modo a sociedade ganha, tendo em seu convívio pessoas que sabem exatamente o papel que precisa desenvolver para que tenhamos uma educação pública ativa e de qualidade.

Outro questionamento surgiu, mas em relação as potencialidades das práticas pedagógicas com a inserção das metodologias ativas e os desafios que os professores encontram na implementação delas.

Nesse aspecto, os professores afirmam que “estimula a autonomia e a participação dos alunos, além de aumentar a capacidade interpretação” (P1, P3); “permite o aluno pensar fora da caixinha, desenvolvendo o pensamento crítico, cognitivo e socioemocional” (P1); “o aluno desenvolve a habilidade de iniciativa e autonomia em relação a sua responsabilidade em estudar” (P2).

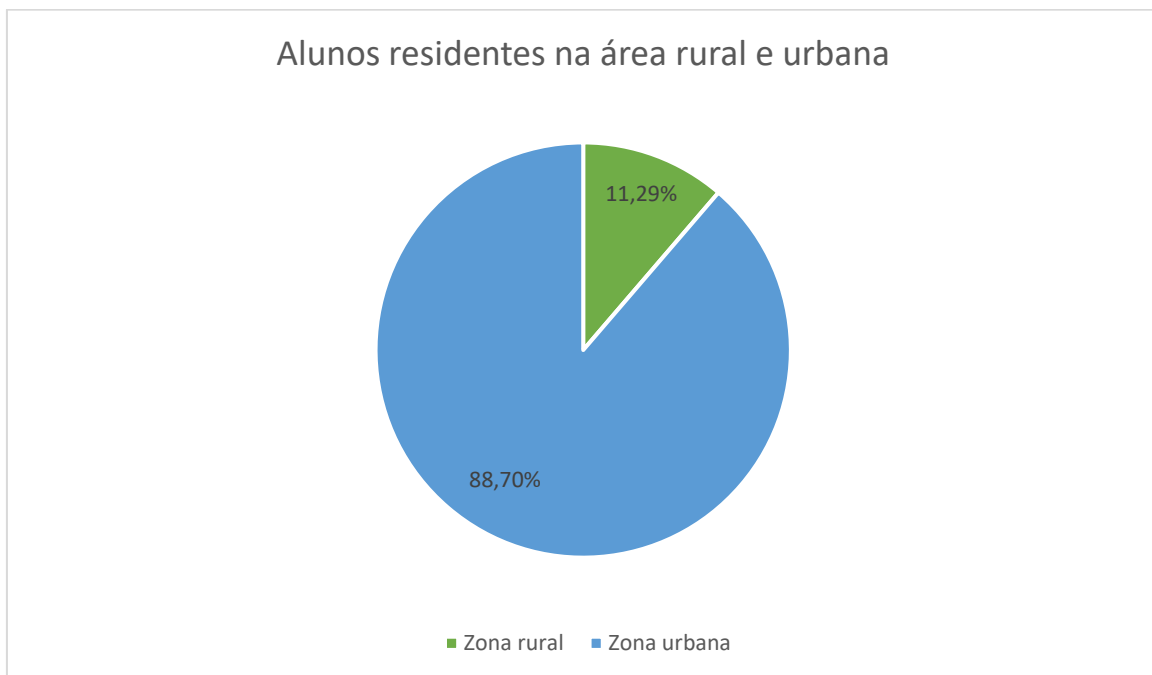
Como já mencionado na metodologia, os estudantes dos 9º anos também seriam participantes da pesquisa, e ao responderem sobre as potencialidades do uso de metodologias ativas em sala de aula, expuseram que é possível adquirir habilidades como reflexão; oralidade; cooperação; autonomia; colaboração e criticidade. A partir de suas respostas no questionário apontando quais habilidades poderiam ser construídas foi elaborado o quadro 8. Ressaltando que os estudantes poderiam assinalar várias habilidades.

Quadro 7: Habilidades que podem ser desenvolvidas com o uso de metodologias ativas na percepção dos estudantes

Habilidades	Quantidade de Estudantes
Reflexão	36
Oralidade	10
Cooperação	20
Autonomia	11
Colaboração	39
Criticidade	15

Fonte: COSTA, 2022.

Para prosseguirmos é interessante destacarmos que dos sessenta e dois (62) estudantes que cooperaram com a pesquisa, 88,70% residem na zona urbana e 11,29% na zona rural (Gráfico 1).

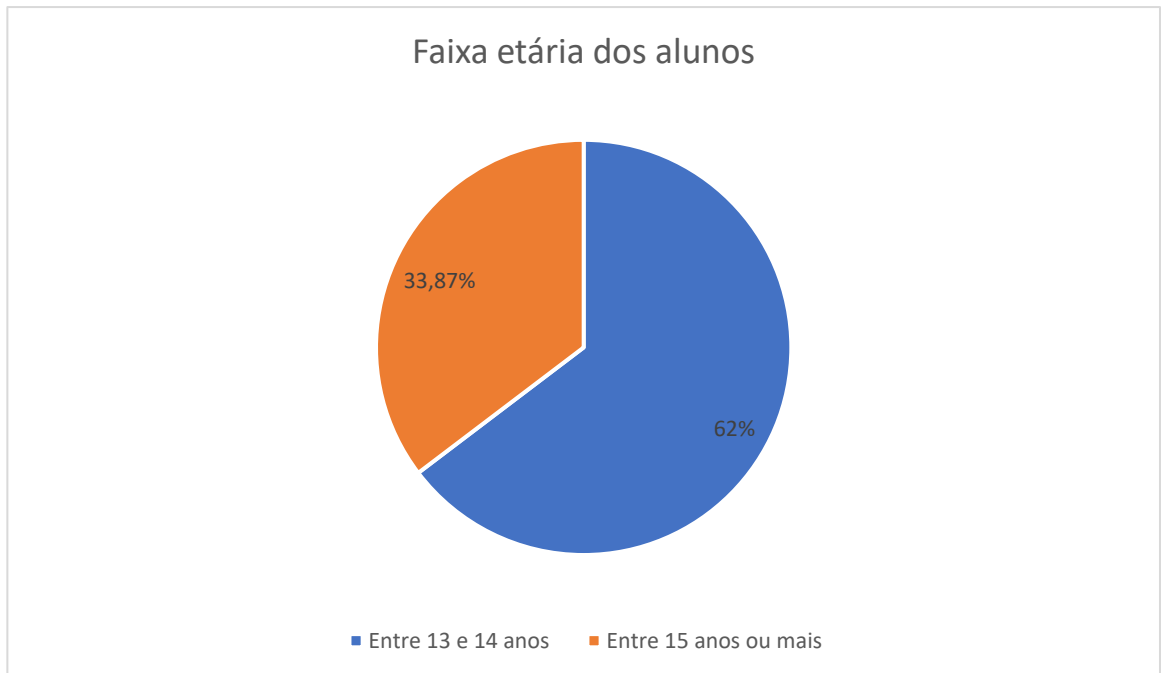
Gráfico 1: Alunos residentes na zona rural e urbana de Viçosa - AL

Fonte: COSTA, 2022.

Em razão da dificuldade de locomoção dos estudantes que moram na zona rural, era uma das preocupações apresentadas no início da pesquisa e um dos possíveis fatores que dificultavam a aprendizagem. Mas, como foi apresentado por meio dos dados fornecidos no gráfico 3, é possível compreender que há um predomínio dos estudantes que vivem no espaço urbano, descartando esse aspecto como fator preponderante.

Outro aspecto considerado nessa análise, foi a faixa etária dos estudantes que atuaram na pesquisa, pois conforme está disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) através da lei nº 13.005/2014 em sua meta de número 2 (dois), há um destaque no que se refere a conclusão do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos na idade recomendada que é de 14 (quatorze) anos (BRASIL, 2014).

Diante do exposto, foi feito um levantamento da faixa etária dos estudantes que colaboraram com a pesquisa, conforme está explícito no gráfico 2.

Gráfico 2: Faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa

Fonte: COSTA, 2022.

Foi observado no gráfico 2, que 62% dos estudantes que cooperaram com o andamento da pesquisa estão entre 13 e 14 anos, ou seja, estão inseridos na recomendação do PNE; e 33,87% estão entre 15 anos ou mais. A partir dessa amostragem foi possível perceber que ainda há um percentual significativo de estudantes fora de faixa e alguns deles advindos da zona rural.

Para garantir o cumprimento dessa meta foram estabelecidas algumas estratégias, dentre elas se destaca a 2.13 em “[...] relação a promoção de atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas” (BRASIL, 2014).

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Pedro Carnaúba, apresenta como um dos objetivos com a conclusão do ensino fundamental de 9 (nove) anos

O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que assenta a vida social (EMPC, 2020, p.40).

Um dos projetos desenvolvidos na EMPC que faz ligação com o que vem sendo exposto no PNE são os Jogos Internos, pois foi observado o quanto os estudantes gostam de atividades físicas, além da mudança de comportamento para que pudessem participar desta atividade no final do ano letivo. Nas figuras 9 e 10, são expostos alguns desses momentos desfrutados por estudantes e professores.

Figura 9: Jogos Internos



Fonte: EMPC, 2020.

Figura 10: Jogos Internos



Fonte: Acervo pessoal.

Os temas dos jogos internos da EMPC sempre são escolhidos, relacionando as questões que envolvam diretamente os alunos ou a comunidade de forma geral. O deste ano letivo foi “Bullying não é brincadeira!”.

Os professores destacaram como desafios, “alunos dispersos depois desses anos de pandemia; sendo complicado trabalhar qualquer tipo de metodologia ativa pelo desinteresse deles” (P1); “falta de recursos didáticos e tecnológicos, além da condição estrutural da escola em si, prejudica muito. Por exemplo: a falta de um laboratório de informática, de uma biblioteca, de internet, etc” (P2, P3).

Castellar (2014), Mercado (2016) e Filatro e Cavalcanti (2018) corroboram que a utilização de práticas pedagógicas que envolvem metodologias ativas permite a promoção da aprendizagem do estudante, da cooperação, da articulação entre a teoria e a prática, permitindo o estudante deixar seu papel passivo.

Em alguns casos a falta de interesse e a dispersão dos estudantes está vinculada a falta de preparação dos professores em relação ao manuseio das metodologias ativas em sala de aula, explicando o que são, o porquê do uso e como podem contribuir em sua formação. Assim, o estudante é visto como o responsável em sala de aula pela construção do seu próprio conhecimento, se tornando protagonista (ALMEIDA, 2020).

Não há dúvidas que estudante e professor devem repensar seus papéis e atuação em sala de aula, cada um sendo protagonista do que se propõe a realizar no ambiente escolar.

Desse modo, Almeida (2020, p. 134) corrobora que

o professor não é o único responsável, dentro do sistema, por transformar a sala de aula nesse espaço plural que tanto se defende ao longo deste estudo. Ao contrário, muitas vezes o professor é apenas fruto de um sistema que o percebe como um mero instrumento na formação do estudante, sem lhe dar ferramentas e subsídios para transformar sua ação.

A BNCC em suas competências gerais destaca que é necessário o aluno aprender a resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, consciência crítica e autonomia. As práticas educativas que envolvem metodologias ativas podem ser grandes aliadas no processo para desenvolver tais competências (BRASIL, 2017).

Destarte, não estamos afirmando que as metodologias ativas são estratégias que irão solucionar todos os problemas encontrados no âmbito educativo, até porque há o envolvimento de diversos fatores que impedem o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade, como a ausência de recursos didáticos, a falta de estrutura na escola, a vulnerabilidade socioeconômica, entre outros. Mas estas práticas, podem despertar o aluno em seu desenvolvimento educativo.

Diante do arcabouço teórico supramencionado, precisamos estar cientes que em diversas situações o fracasso escolar é tratado como uma má atuação do professor em sala de aula, em sua formação acadêmica e continuada. Mas não é considerado o quanto há luta contra a desvalorização de sua profissão no que se refere as condições salariais e até mesmo estruturais nas escolas públicas.

Durante a pesquisa, foi perguntado aos professores de Geografia: a Secretaria Municipal de Educação já proporcionou formação para professores que envolvam as tecnologias da informação e da comunicação (TIC)? Com foco nas metodologias ativas?

Os três professores confirmaram que são ofertadas formações pedagógicas (P1, P2, P3). Mas com algumas ressalvas. “São formações que constantemente buscam o nosso aprimoramento profissional e então trazem uma série de metodologias e atividades para que possamos fazer o uso delas em sala de aula” (P1); “Mas, confesso que o nível técnico e profissional dos formadores deixava muito a desejar” (P2); Sim. Porém não com o foco principal nas metodologias ativas” (P3).

De acordo com o exposto pelos professores, a própria secretaria de educação precisa fazer mais investimento em formações que foquem nas metodologias ativas.

Libâneo (1994) destaca que há duas dimensões da formação do professor: a teórico-científica e a técnico-científica. Desta forma, para que o professor consiga se ajustar as demandas do século XXI é preciso sempre ressignificar sua prática por meio da formação continuada tanto em relação aos avanços teóricos no que se refere a Geografia, mas também nas práticas pedagógicas que viabilizam uma melhor atuação em sala de aula.

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, foi estabelecido pelo decênio de 2014 a 2024. Nele é destacado em sua meta 16 (dezesseis) a necessidade de garantir uma formação continuada aos professores da Educação Básica (BRASIL, 2014).

É relevante a formação continuada para que o professor sempre busque rever suas práticas por meio de uma autoavaliação.

Diante do exposto, é preciso refletirmos que há uma meta nacional no que tange a formação continuada, mas quando observamos a realidade municipal, não basta apenas o professor se conformar com as formações ofertadas pela secretaria de educação, pois trará a percepção daquela gestão quanto a educação. É preciso ir além, saber das discussões teóricas e metodológicas vivenciadas na Universidade e trazer para educação básica. Mas para que o professor se mantenha em um programa de pós-graduação, por exemplo, é um esforço individual e árduo, pois precisa conciliar a vida acadêmica com sua carga horária de trabalho, precisando de um olhar mais humano da gestão escolar.

Ao serem questionados se as metodologias ativas passaram a ser mais utilizadas em decorrência da pandemia da Covid-19, os professores disseram que “sim, pois foi uma alternativa para garantir o conhecimento e conseguir manter o estudante em contato com a escola” (P1); “essa inserção foi muito mais pela necessidade de se adequar ao contexto de isolamento social do que da importância de se ter no processo de ensino e aprendizagem tais

estratégias didático-pedagógicas e metodológicas (P2); “sim, pois cobram no sentido de buscar estratégias para diminuir os impactos da pandemia na aprendizagem, tendo em vista quase dois anos de defasagem” (P3). Ainda foi acrescentado pelo professor P2, “Coordenação pedagógica, direção escolar, secretarias de educação, moldam o discurso conforme suas necessidades, visões restritas e pessoais de mundo”.

Farias e Silva (2021) ressaltam o momento atípico nas escolas decorrentes do quadro pandêmico, trazendo alguns questionamentos: O que fazer? Como fazer? Quando fazer? Foram indagações que rondaram todo o processo educativo nesse período pandêmico de maneira mais acentuada.

O auge da pandemia da Covid-19, alinhada as incertezas desse período, obrigou as escolas fecharem suas portas e rapidamente buscar soluções para minimizar os impactos na educação.

O professor nesse período foi obrigado a abrir a porta de sua casa sem conseguir definir o horário de trabalho e o de lazer com a família, pois as inúmeras reuniões pedagógicas, formações, pesquisas, gravações de aulas, além da angústia de conseguir ficar bem diante desse turbilhão de trabalho, se tornou algo corriqueiro no cotidiano dos professores, independente da instância educacional que atuam.

A pressão de se adequar rapidamente as ferramentas tecnológicas que seriam utilizadas como suporte educacional nesse contexto, fez parte de sua vida até o retorno presencial das aulas. Além do investimento pessoal em equipamentos tecnológicos diante da nova demanda.

Outro questionamento feito aos professores foi de que maneira eles se descreveriam antes e durante a pandemia da Covid-19 no que se refere a suas práticas pedagógicas?

“Já fazia uso de algumas metodologias, mas com a chegada da Covid-19, foi complicado porque vieram as cobranças para que nós professores déssemos conta de todo trabalho de forma remota e se adaptar a novas tecnologias”(P1); “não tenho dificuldade com novas tecnologias, mas no período mais grave da pandemia, houve uma dificuldade maior pela gama de informações e formações, dificultando a assimilação” (P2); “Me descrevo como um professor aberto as inovações e o período de pandemia veio confirmar isso. O período da pandemia só me reafirmou que a melhor forma de ensino se dar de forma presencial no "chão da escola" (P3).

Conforme Mercado (1998) a sociedade do conhecimento exige um novo perfil do educador, ou seja, alguém que seja comprometido, crítico, aberto às mudanças, exigente e interativo.

Ao analisar a perspectiva das novas exigências educacionais na escola pública é preciso fazer uma leitura do que é apresentado como suporte pelas secretarias de educação e os recursos

didáticos disponibilizados, pois querem um professor do século XXI, com uma perspectiva digital em suas práticas, mas com recursos e estruturas defasadas; e porque não dizer “analógicas”. Com isso, vale lembrar o que vem sendo posto em uma das competências gerais da BNCC no que se refere aos recursos digitais em sala de aula. Mas como avançar diante da defasagem encontrada nas escolas públicas? É preciso corroborar mais uma vez que a culpa não é do professor, ele é vítima de um desmonte orquestrado na educação pública.

Para finalizar esta categoria de análise, foi perguntado aos professores se existe uma cobrança maior em relação às próprias práticas pedagógicas com o advento da pandemia da Covid-19.

As respostas foram unânimes ao externarem que existe uma cobrança maior de si mesmo no aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas (P1, P2, P3). O primeiro participante destacou que existe uma pressão em trazer aulas mais atrativas, mas ressaltou que o retorno presencial não está sendo fácil, pois há uma falta de interesse dos alunos (P1); ensinar e avaliar no contexto atual não é o mesmo do período que antecedeu a pandemia. As competências socioemocionais contam muito mais agora nesse contexto” (P2); “na verdade me cobro no sentido de buscar estratégias para ver a situação dos alunos que estão com um nível de aprendizado inferior ao que deveria estar naquele ano série” (P3). “Falam do professor que não se planeja, não se (re)inventa, mas esquecem que na educação tudo é um conjunto de fatores e muitas vezes quem está na posição da tomada de decisão simplesmente não tem preparo para tal” (P2).

A pandemia da COVID-19 de forma brusca obrigou os professores a se adequarem à realidade imposta, buscando uma adaptação aos recursos tecnológicos e uma mudança de prática diante da realidade pandêmica.

Assim como se propaga uma visão humana em relação aos estudantes, buscando compreender suas vivências, em relação ao professor não deveria ser diferente. Libâneo (1994, p. 56) ressalta

O professor não é apenas professor, ele participa de outros contextos de relações sociais onde é, também, aluno, pai, filho, membro de sindicato, de partido político ou de um grupo religioso. Esses contextos se referem uns aos outros e afetam a atividade prática do professor.

É nítido as imposições de adequações decorrentes da pandemia da Covid-19 nas escolas, quanto mudança de práticas, aquisições de novos equipamentos, um olhar humanizado em relação aos estudantes. Mas o sistema se preocupa com o professor?

Assim, vale lembrar o quanto o professor foi massacrado durante o auge da Pandemia por inúmeros críticos, sejam eles pais, governo, gestores escolares, coordenadores pedagógicos.

Foram acusados de não estarem trabalhando e simplesmente estarem em suas residências recebendo seus proventos no final de cada mês. Foi perceptível a visão que muitos pais tinham sobre a escola, um depósito para seus filhos. Teoricamente nas instituições de ensino seus filhos estariam seguros e dariam algumas horas de descanso. Mas a pandemia deixou crianças, jovens e adultos enclausurados em suas próprias casas. As atividades que eram realizadas nas escolas, agora seriam realizadas em casa. Os pais teriam que acompanhar de perto e perceber as dificuldades reais de seus filhos, foram assim lembrados do dever da família.

Ressaltamos que apenas o empenho dos professores na busca por uma educação de qualidade não basta. É necessário a união de todos os segmentos da sociedade na busca por uma escola pública democrática, ativa e de qualidade. Enquanto a classe proletária não se der conta que a ausência de investimentos na educação é intencional e facilita manobras obscuras dos governos, na tentativa de manipular as camadas mais pobres, estaremos fadados ao fracasso.

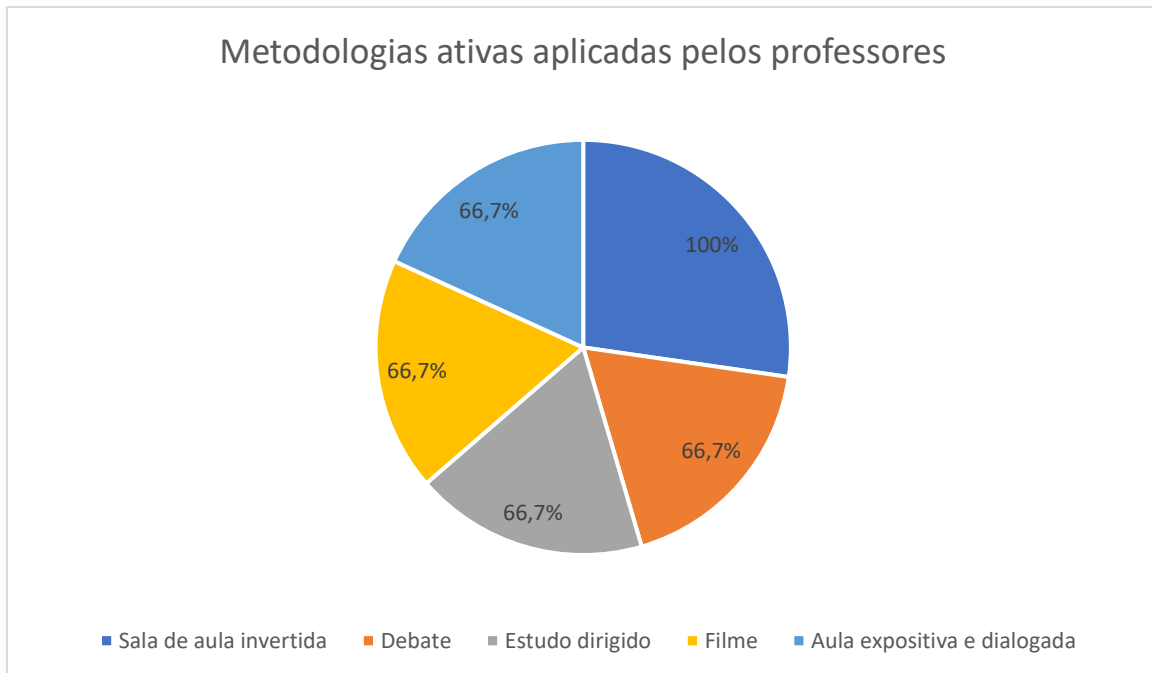
Se a escola não exerce sua função social de formar cidadãos pensantes que estejam cientes que a educação pode mudar radicalmente sua vida, ela será apenas mais uma instituição de encontros sociais.

b) Metodologias ativas conhecidas

As metodologias ativas conhecidas pelos professores foram jogos, debate, filme, seminário, quiz, aula expositiva e dialogada, aprendizagem baseada em problema e estudo dirigido (P1, P2, P3). Mas destacaram que algumas metodologias se tornam inviável a aplicação devido à ausência de internet de qualidade (P2).

c) Metodologias ativas aplicadas

No atual estudo, as metodologias ativas aplicadas pelos professores foram: aula dialogada e expositiva (P2, P3), debate (P2, P3), estudo dirigido (P2, P3), filme (P2, P3) e sala de aula invertida (P1, P2, P3), conforme o gráfico 3.

Gráfico 3: Metodologias ativas aplicadas pelos professores de Geografia

Fonte: COSTA, 2022.

No gráfico 3, é apresentado cinco modalidades de metodologias ativas aplicadas pelos professores. Observa-se que 66,7% dos participantes utilizam o debate, o estudo dirigido, a aula expositiva e dialogada e o filme. Desataca-se que apenas a sala de aula invertida é uma prática comum a todos eles.

Nesta categoria de análise, houve a participação dos estudantes, fazendo um resgate das metodologias ativas que foram aplicadas pelos professores ao longo do ciclo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dentre elas, se destacaram a aula expositiva e dialogada; a sala de aula invertida; a aprendizagem baseada em problema; filmes; técnicas de teatro foi a única alternativa que não houve resposta; debate; seminário e quiz, de acordo com o quadro 9.

Quadro 8: Resgate feito pelos estudantes das metodologias ativas utilizadas pelos professores ao longo do Ensino Fundamental -Anos Finais.

Metodologias ativas utilizadas	Quantidade de Estudantes
Aula expositiva e dialogada	43
Sala de aula invertida	24
Aprendizagem baseada em problema	19
Filmes	17
Técnicas de teatro	Não houve respostas.
Debate	29
Seminário	22

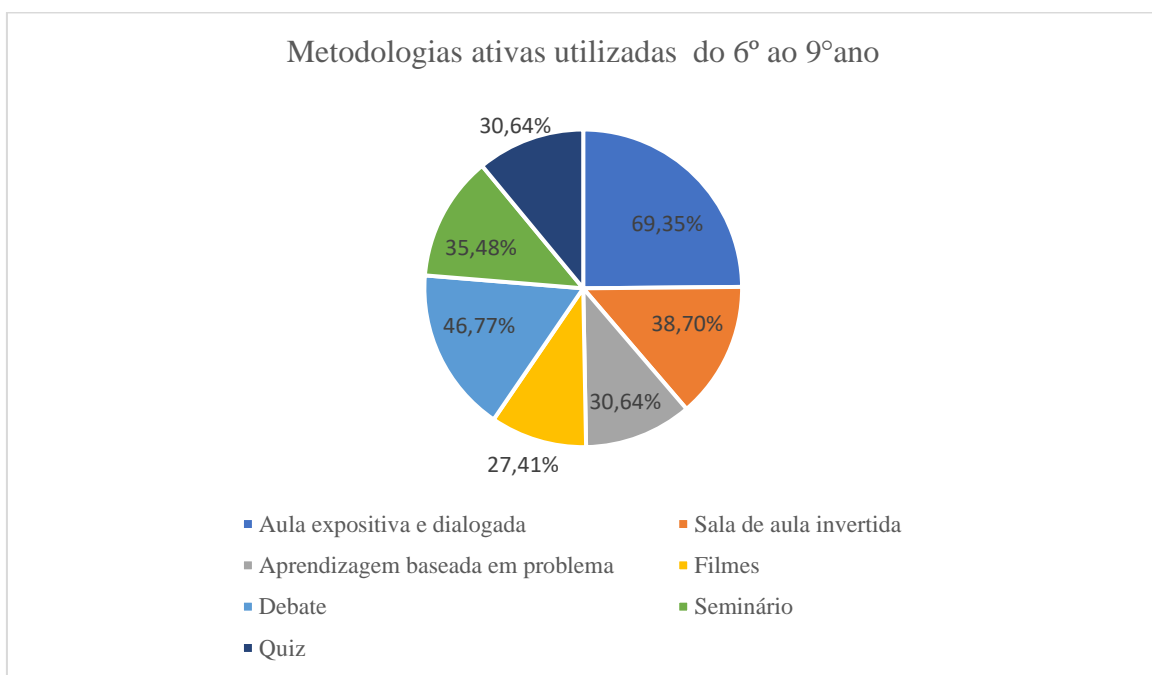
Quiz	19
------	----

Fonte: COSTA, 2022.

No quadro 9 foi possível fazer uma leitura das principais metodologias ativas utilizadas pelos professores de Geografia ao longo do 6º ao 9º ano na percepção dos estudantes. A única que não foi assinalada no questionário foi a técnica de teatro.

No gráfico 4, serão expostos os percentuais das metodologias ativas supracitadas para uma visão mais ampla das mais utilizadas.

Gráfico 4: Resgate pelos estudantes das metodologias ativas aplicadas no ciclo do 6º ao 9º ano



Fonte: COSTA, 2022.

No gráfico 4 é possível perceber que ao longo do Ensino Fundamental - Anos Finais, prevaleceu nas aulas de Geografia a aula expositiva e dialogada, liderando com 69,35% das respostas dos estudantes pesquisados. O debate foi ocupando o segundo lugar com 46,77%, vindo na sequência a sala de aula invertida (38,70%), o seminário (35,48%), a aprendizagem baseada em problema (30,64%), quiz (30,64%) e filmes (27,41%).

A partir dos dados apresentados, foi possível notar que os professores utilizaram práticas pedagógicas consideradas mais simples para que se adequasse a realidade da EMPC.

d) Relação dos conteúdos de Geografia com o cotidiano dos alunos

A última categoria de análise traz especificamente as percepções dos estudantes que participaram da pesquisa.

Ao aplicar os questionários foi perguntado aos alunos que conteúdo de Geografia chamou mais atenção, dando-lhes um leque de escolhas ou podendo inserir um outro conteúdo trabalhado. O conteúdo que liderou a escolha foi capitalismo e socialismo, globalização, problemas ambientais, blocos econômicos e outros conteúdos foram identificados pelos estudantes como demografia, problemas urbanos, meios de transporte, mapa mental, movimentos da Terra, continente, clima e relevo e solo.

Quadro 9: Conteúdo que mais chamou atenção dos estudantes.

Conteúdo	Quantidade de Estudante
Socialismo e Capitalismo	36
Globalização	32
Problemas ambientais	15
Blocos econômicos	5
Demografia	1
Problemas urbanos	2
Meios de transportes	1
Mapa mental	1
Movimentos da Terra	2
Continentes	2
Clima	1
Relevo e solo	1
Optou por não responder	1

Fonte: COSTA, 2022.

É necessário destacar que os estudantes poderiam assinalar mais de uma opção e acrescentar outro conteúdo de Geografia que não estivesse elencado na questão, mas que se recordava que foi trabalhado nos anos finais.

A última pergunta considerada na análise foi se os estudantes conseguiam relacionar os conteúdos de Geografia com o cotidiano, sendo solicitado a justificativa, de acordo com o quadro 10.

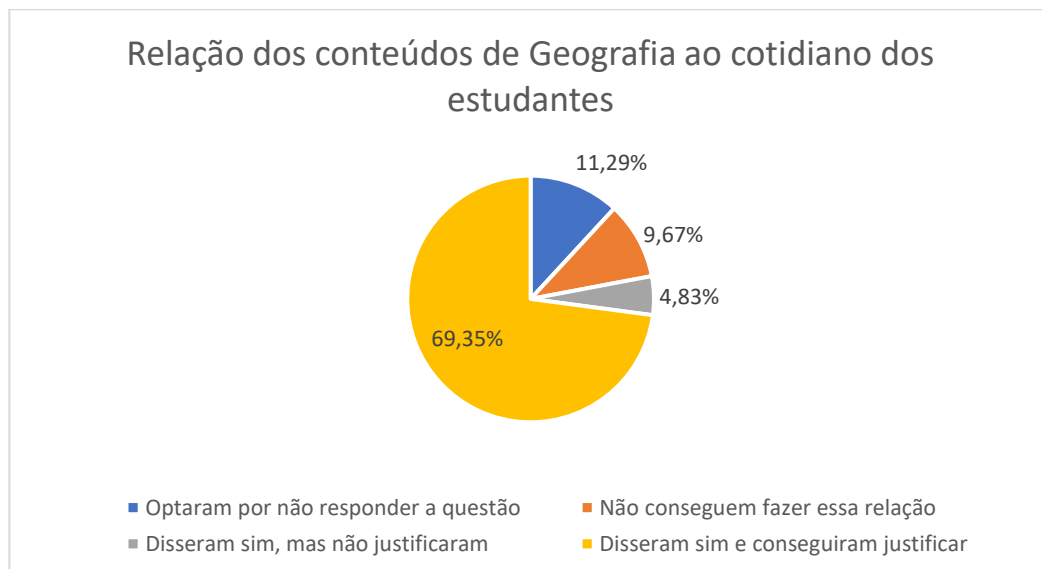
Quadro 10: Relação dos conteúdos geográficos com o cotidiano

Estudantes que optaram por não responder.	Não fizeram essa relação com o cotidiano.	Estudantes que disseram sim, e justificaram.
7	3	52

Fonte: COSTA, 2022.

Conforme exposto no quadro 10, as respostas foram classificadas em três, estudantes que optaram em não responder esse questionamento, os que não conseguiram fazer essa relação com o cotidiano e os que disseram sim e justificaram.

No gráfico 5, podemos observar essas informações a partir dos percentuais apresentados.

Gráfico 5: Relação dos conteúdos de Geografia ao cotidiano dos estudantes

Fonte: COSTA, 2022.

É possível perceber no gráfico 5 que 11,29% fizeram a escolha de não responder à pergunta solicitada, 4,83% disseram que conseguiam fazer essa relação do conteúdo com o seu dia a dia, mas não expuseram justificativa, 9,67% não conseguiram fazer essa associação e 69,35% disseram que sim e justificaram. Os estudantes que justificaram escreveram que a “a Geografia se encontra em várias partes da nossa vida, por exemplo, se falarmos sobre a globalização, vivemos dentro dela e utilizamos coisas que se relacionam a ela, como celular para se comunicar e automóveis para se deslocar” (E2, E6, E12, E15, E21, E22, E23, E26, E27, E28, E32, E37, E38, E39, E40, E51, E52, E53, E57); “A Geografia está relacionada ao clima, a vegetação, aos recursos naturais, além do que diz respeito as relações sociais, políticas e

econômicas das nações” (E3, E9, E24); “no envelhecimento populacional” (A5, A8); “através do mapa mental que faço para ir a algum lugar, do transporte que faz com que eu me locomova com mais facilidade e nas formas de comunicação” (E14, E19, E30, E31, E41, E43, E45, E47, E49, E54, E56); “através da observação dos problemas ambientais” (E15, E58, E59); “na tecnologia, pois não precisamos enviar cartas e passar meses para receber uma resposta” (E17); “através do celular, do computador, pois estamos em um espaço produzido pelos homens e que está em constante transformação” (E20); “através da globalização e seus problemas como a xenofobia” (E25); “a Geografia é crucial para entendermos o nosso espaço no mundo” (E48); “no estudo do solo que produz o nosso café da manhã, no lado que o sol nasce para nos despertar, na direção para irmos trabalhar”(E50).

A partir do momento que os alunos começam a refletir, a pensar na importância da Geografia e fazer esse elo com o seu cotidiano, é conferido sua relevância social (CAVALCANTI, 2019).

A Geografia deve ser ensinada exatamente com esse propósito de expor sua importância, suas potencialidades para que o estudante consiga vincular a questões do seu cotidiano.

Foi observado com base no gráfico 5 que o maior percentual de estudantes consegue fazer essa leitura da Geografia, observando que o espaço humanizado constantemente está sendo transformado e os avanços no transporte e na comunicação são atrelados ao mundo globalizado, não deixando de expor seu aspecto excludente como, por exemplo, a xenofobia.

Conforme é exposto na BNCC os componentes curriculares, no caso em apreço a Geografia, seus conteúdos devem ser trabalhados a ponto de os alunos conseguirem fazer conexões, tornando-os significativos (BRASIL, 2017).

Assim, mesmo diante de tantos desafios externados na Escola Municipal Pedro Carnaúba, tanto na ausência de recursos pedagógicos quanto estruturais, analisa-se a partir da amostragem que os estudantes de forma gradativa estão tendo uma perspectiva mais próxima desse componente curricular, permitindo enxergar as transformações em seu espaço até pelos problemas ambientais que podem visualizar e ser analisados sob a perspectiva geográfica.

6 A CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

Ao longo da pesquisa foi exposto a necessidade de compreendermos a Geografia de um outro modo, com uma perspectiva diferente, sendo auxiliado por práticas pedagógicas que envolvam as metodologias ativas e estas permitam a construção do raciocínio geográfico. Mas para que isso ocorra de forma exitosa, o professor precisa estar ciente do porquê está ensinando Geografia e o aluno do porquê precisa estudar esse componente curricular, conforme ressalta Cavalcanti (2019).

Ao fazer uma analogia entre um vendedor e um professor, podemos observar um ponto em comum, ambos precisam acreditar no que “vendem”. Se não for atrativo e convincente não conseguirá ser bem-sucedido nas profissões apresentadas, por isso, precisamos levar o estudante a refletir, a pensar e a associar a Geografia com seu cotidiano.

Segundo Copatti (2020, p. 19):

Pensar é, desde muito tempo, inerente à condição racional dos seres humanos. Pelo pensamento tecem-se a imaginação, o raciocínio e outras possibilidades de pensar a nós mesmos, a relação com o outro e o espaço em que habitamos. Pensamento e linguagem possibilitam ir além da realidade a partir das conexões e complexificações que a mente elabora. O pensamento, assim como a linguagem, constitui parte do processo de imersão do ser humano no mundo e de apropriação dos elementos disponíveis para a vivência no espaço em que atua cotidianamente, denominado “mundo da vida”.

O estudante precisa compreender essa relação do conteúdo ao seu cotidiano, para que o ensino de Geografia se torne relevante e atrativo. Cavalcanti (2019, p. 64) corrobora que

Ensinamos para o aluno pensar geograficamente, ou seja, é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos. Nessa perspectiva, venho firmando a concepção de que o raciocínio geográfico é um modo de operar com esse pensamento. São raciocínios específicos articulados pelo pensamento geográfico.

Desse modo, para raciocinar de forma geográfica é preciso considerar categorias e princípios que envolvem a Geografia. Cavalcanti (2019) destaca a localização, a distribuição, a conectividade e a escala, como princípios geográficos. A autora (2019) ainda destaca os princípios operacionais muito presentes na Geografia: observação, descrição, comparação, classificação, imaginação, análise e síntese.

Giroto (2021) destaca que um dos primeiros autores a tratar sobre o raciocínio geográfico foi Delgado de Carvalho, ressaltando o princípio da localização como ponto de partida para desenvolvimento do raciocínio geográfico, pois com base nesse princípio seria possível compreender os aspectos naturais e sociais, trazendo o que Delgado denomina de “sentido geográfico”. Nessa perspectiva, para que o estudante consiga avançar na construção

do raciocínio geográfico, o conteúdo precisa fazer sentido e só faz sentido se existe relação com a realidade.

Cada autor vai fazendo suas interpretações do que seria necessário na construção do raciocínio geográfico, sendo assim, existe uma flexibilidade nessas leituras, dependendo das impressões subjetivas de cada um.

Ao observar cada princípio que fomenta o raciocínio geográfico, fica nítido que não pensamos um fato geográfico de forma isolada, mas é necessário fazermos um paralelo entre a teoria e a prática. Sobre isso, Claval (2010, p.11) destaca que:

Antes de ser um conhecimento sistematizado, construído e transmitido a partir de certas regras e valores aceitos na ciência moderna, a geografia e o raciocínio geográfico que lhe dá aporte é um saber diretamente vinculado à vida dos sujeitos em suas relações com os diversos espaços-tempos nos quais vivem, produzem e contemplam. Tal percepção da geografia da vida está no fundamento do raciocínio geográfico e se baseia na afirmação do autor de que “todo homem é geógrafo”.

É a partir do mundo da vida, da realidade do estudante, que vai se dando a construção do raciocínio geográfico. Castellar (2020, p. 300) enfatiza que

“[...] São cinco os campos de conhecimentos para desenvolver o raciocínio geográfico: (1) os processos cognitivos, (2) os conceitos de relações espaciais, (3) a representação espacial, (4) as categorias e princípios geográficos e (5) a situação geográfica”.

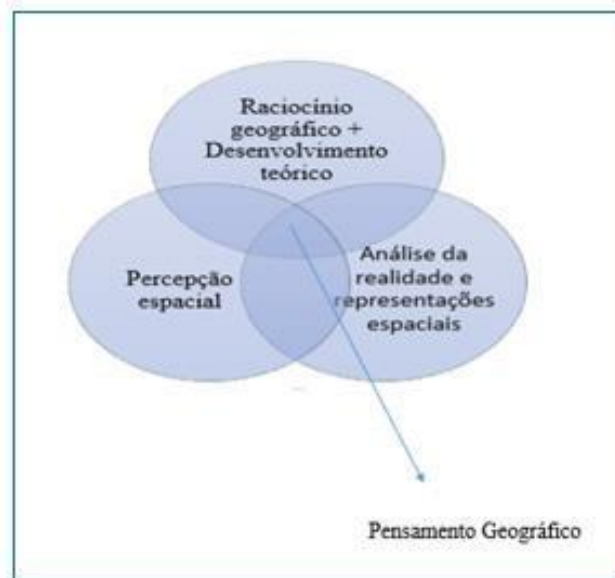
Sendo assim, o professor precisa viabilizar situações a partir do conteúdo geográfico estudado para que o estudante consiga realizar esse processo cognitivo, identificando a situação geográfica e relacionando com as categorias existentes e escalas geográficas (global, nacional, regional e local).

O desenvolvimento do raciocínio geográfico junto aos estudantes permite uma maior autonomia na tomada de decisões. E, para isso, é necessário que se faça a confrontação dos conhecimentos do cotidiano com os científicos. Neste sentido, o estudante, apropriado desta estrutura relacional, pode atuar de forma ativa e emancipada nas práticas espaciais (CAVALCANTI, 2013). Analisem que em todo o processo a figura do professor é importantíssima como mediador da aprendizagem.

Na figura 9, é apresentado alguns elementos que estão emaranhados entre si e permitem a construção do pensamento geográfico (COPATTI, 2020). Vale ressaltar que a junção do raciocínio geográfico alinhado ao desenvolvimento teórico, a percepção espacial, a análise da

realidade e as representações espaciais permitem de forma consolidada articular o pensamento geográfico a partir de uma análise interpretativa do espaço e das relações nela existente.

Figura 11: Ilustração dos elementos que constituem o pensamento geográfico



Fonte: COPATTI (2020, p.29)

A partir do arcabouço teórico exposto na figura 11, para construção do raciocínio geográfico é necessário fazer um paralelo entre a teoria e prática, observando o mundo da vida e que, para estabelecimento do pensamento geográfico, um dos elementos necessários é o raciocínio geográfico.

Vale lembrar, que um dos documentos educacionais norteadores contemplados nesse estudo é a BNCC, que tem sido utilizada em todo o país para estabelecer as diretrizes do ensino brasileiro como um todo.

No que se refere ao componente curricular Geografia, o termo raciocínio geográfico é exposto na BNCC (2017, p. 359) como “uma maneira de exercitar o pensamento espacial”.

No quadro 7 estão sendo destacados os princípios do raciocínio geográfico: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem com suas respectivas descrições.

Quadro 11: Descrição dos Princípios do Raciocínio Geográfico expostos na BNCC

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
ANALOGIA	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre os 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: BRASIL, 2017, p. 360.

Ao longo da pesquisa realizada, compreendeu-se que em todo tempo por meio de autores como Copatti (2020), Cavalcanti (2019) e Claval (2010) vem sendo exposta a necessidade de fazer relações com categorias e princípios geográficos, além das vivências dos estudantes para construção do raciocínio geográfico.

Partindo desse pressuposto de dialogicidade entre esses vários elementos supracitados, Giroto (2021) faz sérias críticas a BNCC, pois segundo o autor, por ser um documento norteador da Educação Básica brasileira, precisaria manter esse diálogo com os autores que construíram o conceito de raciocínio geográfico e não apenas expor como uma “palavra da moda”, estabelecendo um esvaziamento teórico e metodológico que inibe a perspectiva crítica que existe no ensino de Geografia. O autor (2021, p. 9) acrescenta que “[...] o professor é reduzido na BNCC como um mero executor de currículo”. Desta forma, o professor simplesmente deve cumprir o que vem sendo imposto pelo sistema, tornando-se engessado no cumprimento de conteúdos que contemplem as habilidades propostas na BNCC, pois não existe a intencionalidade de um desdobramento mais amplo em suas habilidades, não se avalia o seu contexto, as relações existentes (GIROTO, 2021).

Como professores de Geografia precisamos considerar essa perspectiva para não reduzirmos a nossa prática pedagógica a cumprimento de conteúdos, não gerando um processo reflexivo e relacional. Assim, Giroto (2021, p. 2, 3) destaca que, “[...] o que torna um conteúdo “geográfico”, são as perguntas que fazemos a ele, com ênfase na localização, na conexão, na

correlação, na comparação, todos princípios metodológicos que buscam enfatizar a dimensão espacial da realidade”.

Corroborando com o que vem sendo exposto, Cavalcanti (2019) com base também em outros autores expõe duas questões geográficas que são essenciais para construção do raciocínio geográfico: *Onde? Por que aí?*

Se quisermos analisar o contexto pandêmico com os estudantes, por exemplo, utilizando os questionamentos “onde” e por que aí”, observem que o estudante precisará trazer a memória em que país surgiu a Covid-19, observar a forma que o povo chinês se alimenta e de como a interligação propiciada pelo avanço dos meios de transporte, permitiu esse avanço global. Cavalcanti (2019, p. 68) reitera que a introdução de “[...] tais perguntas são fundamentais para se elaborar raciocínios que serão acionados a partir de uma capacidade de pensamento – o pensamento geográfico”.

Para ampliação das discussões no que se refere a construção do raciocínio geográfico, foi feito uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES). Sendo utilizado como termo de busca “raciocínio geográfico” AND “Educação Básica”, tendo como grande área de conhecimento, as Ciências Humanas e área de conhecimento, Geografia.

Foi utilizado como período da pesquisa entre 2018 e 2022. Considerando esse intervalo de tempo, 12 pesquisas foram encontradas entre dissertações e teses, como é possível observar no quadro 8.

Quadro 12: Dissertações e Teses produzidas entre os anos de 2018 a 2022 que discorreram sobre o raciocínio geográfico

Título	Autor/Ano	Curso/Região
Atlas para ensinar e aprender Geografia: o que faz deles escolares na construção do raciocínio geográfico	RODRIGUES – 2018	Mestrado em GEOGRAFIA – Região Centro-Oeste
O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de geografia: desafios e possibilidades do professor	LUZ NETO – 2019	Mestrado em GEOGRAFIA- Região Centro-Oeste
O que os olhos não veem a linguagem esclarece: contribuição da mediação semiótica à elaboração do raciocínio geográfico pelo aluno com cegueira congênita	SILVA – 2019	Doutorado em GEOGRAFIA – Região Centro-Oeste
A escala geográfica e o pensamento geográfico: experiências com jovens escolares do ensino médio	ARAGAO – 2019	Doutorado em GEOGRAFIA – Região Centro-Oeste

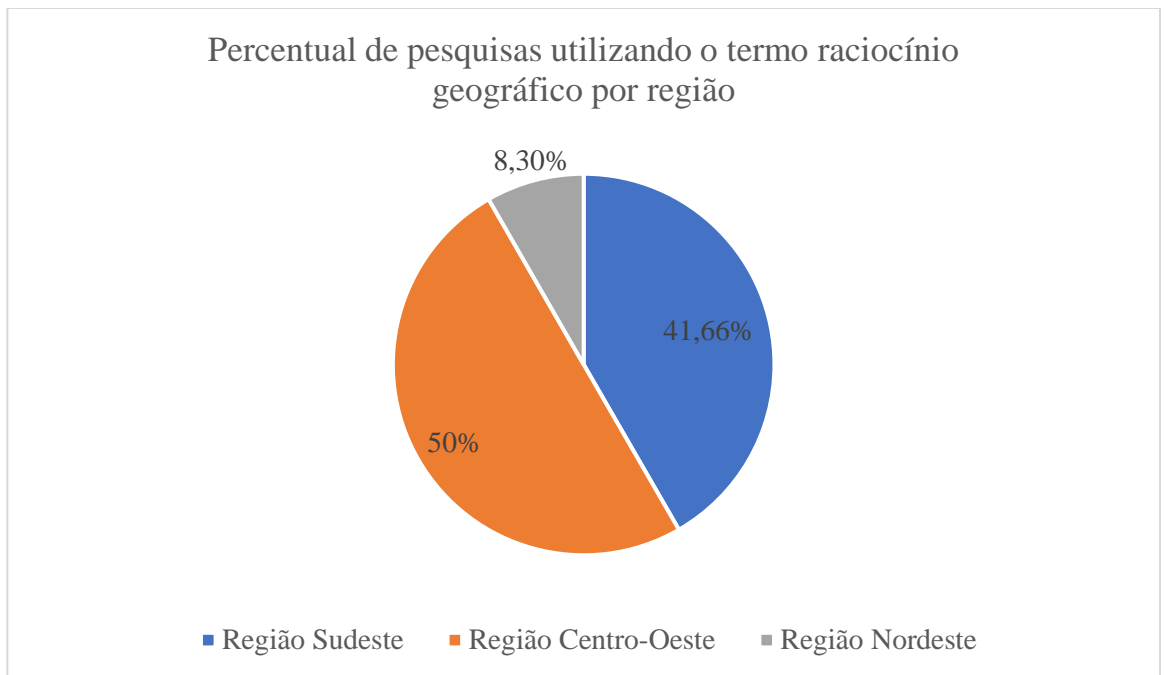
O mapa e a Língua Brasileira de Sinais (libras): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica	SANTOS NETO - 2019	Doutorado em GEOGRAFIA – Região Centro-Oeste.
Cartografia escolar e pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico no ensino médio	DE PAULA, 2020	Mestrado em GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA) – Região Sudeste
Mídias, cotidiano e raciocínio geográfico: uma análise de sequências didáticas em turmas de Ensino Médio	ALVES – 2020	Mestrado em GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA) - Região Sudeste
Relações entre cartografia escolar e raciocínio geográfico; estudo de caso em uma escola da rede estadual de São Paulo	SANTOS – 2020	Mestrado em GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA) - Região Sudeste
Raciocínio geográfico no ensino fundamental, anos finais: fundamentos teóricos e estratégias didáticas	SILVA – 2021	Doutorado em GEOGRAFIA – Região Centro-Oeste
O pensamento espacial e o raciocínio geográfico na olimpíada brasileira de astronomia e astronáutica (OBA) e a visão dos estudantes da rede municipal de Teresina – PI sobre o olimpismo	BARBOSA – 2021	Mestrado em Geografia - Nordeste
O pensamento espacial e o raciocínio geográfico em alunos com deficiência visual: o papel da cartografia tátil	JORDAO – 2021	Doutorado em GEOGRAFIA – Região Sudeste
O pensamento espacial e o raciocínio geográfico na construção da identidade do professor de Geografia	DIAS – 2022	Mestrado em Geografia – Região Sudeste.

Fonte: Costa, 2023.

Das 12 pesquisas encontradas com o termo raciocínio geográfico, 7 eram dissertações e 5 teses. Três das teses tinham como foco a educação especial, por isso, só irá constar a nível de informação.

A partir das informações supracitadas no quadro 8, foi feita uma compilação por região, como mostra o gráfico 6.

Gráfico 6: Percentual de pesquisas encontradas por região utilizando o termo raciocínio geográfico



Fonte: COSTA, 2023.

Conforme exposto no gráfico 6, as pesquisas foram distribuídas da seguinte forma; região Sudeste 41,66%; região Centro-Oeste 50% e região Nordeste 8,3%.

Através dos dados supramencionados, observou-se poucas pesquisas voltadas a temática do raciocínio geográfico nas regiões brasileiras e até a data pesquisada, não existia estudo contabilizado nas regiões Norte e Sul.

A finalidade de fazer esse levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES foi analisar as considerações sobre as contribuições dessas pesquisas na construção do raciocínio geográfico. Destacaremos alguns pontos relevantes encontrados nas pesquisas.

Rodrigues (2018) escreveu sua dissertação com a temática “Atlas para ensinar e aprender Geografia: o que faz deles escolares na construção do raciocínio geográfico”, tendo como objetivo geral mostrar a importância do atlas escolar na construção do raciocínio geográfico. O autor sintetiza que o atlas deve fomentar a capacidade dos estudantes de promover analogias, conexões, diferenciações, além de articular os diferentes níveis de dimensões do espaço. Desse modo, o professor precisa ter clareza no que pretende alcançar com o uso do atlas escolar e promover atividades desafiadoras a partir desse material didático.

Rodrigues (2018) a partir de autores reconhecidos como pilares no ensino de Geografia no Brasil, como Cavalcanti, traz à tona as perguntas geográficas para realizar a interpretação de

questões propostas através do atlas escolar: “onde” e “por que aí? E por meio dessas análises se dá a construção do raciocínio geográfico.

Observem que apesar de ter sido uma dissertação escrita em 2018 e destacar o atlas como um material didático que pode contribuir com a construção do raciocínio geográfico, existe um diálogo com o que vem sendo proposto na pesquisa em apreço, através das perguntas geográficas que podem ser utilizadas para viabilizar desafios aos estudantes em sala de aula.

Luz Neto (2019) realizou sua pesquisa de dissertação com o seguinte tema “O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de Geografia: desafios e possibilidades do professor”. Seu objetivo foi analisar como se dá o desenvolvimento do raciocínio geográfico no aluno nas aulas de dois professores em duas escolas públicas do Gama, no Distrito Federal.

Em suas considerações, Luz Neto (2019) traz a pauta de que vivemos uma lógica capitalista e que sob essa perspectiva a educação brasileira tem sido instrumentalizada para o mundo do trabalho, não que este não seja importante, mas há um prejuízo no que tange a formação humana.

Sob o ponto de vista da prática educativa, os desafios são a formações de professores inadequadas, problemas estruturais nas escolas, falta de recursos didáticos-pedagógicos e indisciplina dos estudantes, dentre outros. Foi observado que o professor que tinha uma formação pedagógica mais ampla conseguiu desenvolver em suas aulas o raciocínio geográfico, a partir de categorias e princípios da Geografia (LUZ NETO, 2019).

O autor ainda destaca que

o raciocínio geográfico vai além dos pensamentos empíricos e espaciais, pois o geográfico permite uma mobilização cognitiva mais ampla, grosso modo. A título de exemplificação é como se fosse um satélite no espaço que possibilita visualizar os fenômenos espaciais distantes ao indivíduo, sem precisar, necessariamente, se deslocar ou vivenciar para interpretar ou planejar ações espaciais, a saber: relacionar o espaço como um sistema de objetos e de ações; estabelecer escalas de micro a macro; relacionar os fenômenos sociais e naturais de forma indissociável; fazer conexões de escala local a global; localizar as ações e os objetos no espaço; delimitar as configurações espaciais; elucidar causas e efeitos da territorialização; visualizar a paisagem (natural e social) para além do aparente; compreender as configurações geográficas como produtos históricos da ação humana no espaço; e entender a organização do espaço geográfico como aberta e campo de possibilidades de mudanças socioespaciais, para citar algumas habilidades (LUZ NETO, 2019, p. 94-95).

O professor de Geografia precisa fazer uma leitura de suas práticas pedagógicas e observar se de fato estão contemplando essa percepção de ampliação constante do que é estudado e não cair no engessamento do professor conteudista.

A próxima pesquisa analisada é de Aragão (2019), intitulada “A escala geográfica e o pensamento geográfico: experiências com jovens escolares do ensino médio”, tendo como objetivo compreender se era possível estimular o desenvolvimento de um pensamento geográfico em jovens escolares do Ensino Médio a partir do trabalho com o conceito de Escala Geográfica, em associação aos conteúdos curriculares relacionados à indústria e suas atividades.

Ao falar de escala geográfica destaca-se local/regional/global é o que se entende como raciocínio escalar, ou seja, compreender a análise dos fenômenos com a utilização de escalas. O que faz ser considerado global são as conexões, desse modo a escala está articulada a outro princípio geográfico, o da conexão, observando a repercussão dos fenômenos estudados (CAVALCANTI, 2019).

Aragão (2019) em sua pesquisa teve como participantes professores e estudantes. Destacou em suas considerações o papel dos professores para esclarecer o que seria a escala geográfica, tomando como base as indústrias locais. O conteúdo indústria foi inserido por meio de situações propostas através de questões com situações multiescalares, levando o aluno refletir a indústria não apenas como geradora de emprego, mas analisando os problemas relacionados à atividade industrial. Dessa forma, o autor corroborou sua tese de que é possível estabelecer um pensamento geográfico através da análise da escala geográfica em seus diversos níveis, sempre agregando a isso, categorias e princípios geográficos.

É necessário ter a percepção que em todas as pesquisas analisadas até agora, os pesquisadores destacaram como essencial uma formação adequada do professor de Geografia com a utilização em sala das categorias geográficas, dos princípios e inserindo também as escalas geográficas, como elementos de análise e que fomentam a construção do raciocínio geográfico.

No ano de 2020, foram encontradas 3 pesquisas relacionadas ao raciocínio geográfico, dentre elas, a De Paula (2020), intitulada a “Cartografia escolar e pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico no Ensino Médio”. O objetivo geral do estudo foi avaliar se os estudantes do Ensino Médio de uma escola pública podem compreender as diferentes condições sociais da cidade a partir da articulação entre a linguagem cartográfica e o pensamento espacial. Para isso, o pesquisador se norteou por três questões fundamentais: Quem são esses estudantes que convivem na escola? Quais condições de aprendizagem essa escola tem proporcionado a esses estudantes? Qual o nível de conhecimento geográfico tem esses estudantes?

Destaca-se que era uma escola precarizada, apresentado em seu meio alunos de baixa renda. A partir de suas observações subjetivas foram realizadas uma proposta didática em 4 estágios:

- Estágio 1: *Elaboração de mapas mentais*. Os alunos receberam uma folha em branco e foi solicitado que desenhassem mapas mentais. Um mapa da cidade identificando a casa onde moravam e a escola. Foi pedido para destacarem os pontos de referências. Com isso, queria avaliar as habilidades referentes a noções espaciais de localização.
- Estágio 2: *Situação e localização*. Foram distribuídos aos estudantes dois mapas de localização: bairros em 2017 e rede viária em 2017.
- Estágio 3: *Investigação*. A partir dos mapas distribuídos foram realizadas leitura, interpretação e comparação de mapas temáticos-analíticos, dados sobre a cultura, população e renda. Após essas observações foi feito o seguinte questionamento: Com base nos mapas, podemos afirmar que a cidade é igual? Podemos dizer que as condições de acesso à saúde e lazer são iguais a todos? Justifique.
- Estágio 4: *criação e ação*. Após respostas dos alunos, todos os mapas foram disponibilizados para que os estudantes sugerissem novas iniciativas políticas a partir das condições sociais da cidade (DE PAULA, 2020).

Ao longo da pesquisa foram detectados processos cognitivos como, recordar, desenhar, observar, identificar, fazer analogias, relacionar e comparar. Posto isso, foi possível mesmo em uma escola precarizada com poucos materiais didáticos e com alunos de baixa renda, ter uma tendência da possibilidade da realização de raciocínios mais complexos em atividades de Geografia, apenas usando alguns mapas (DE PAULA, 2020).

Para maior compreensão dos leitores, foi utilizada uma imagem através do QR code 6, elaborada por Paula (2020), contendo componentes do pensamento espacial na complexidade do raciocínio geográfico.

QR Code 6: Participação dos componentes do pensamento espacial na complexidade do raciocínio geográfico



Fonte: DE PAULA, 2020.

A partir do QR Code 6, o pesquisador destacou a situação geográfica, a paisagem como categoria da Geografia, mapa (informação geográfica), conceitos espaciais (atributos da informação) e os processos cognitivos (processamento da informação), como elementos dos componentes do pensamento espacial.

Foi possível perceber que, quando o pesquisador é também professor da Educação Básica ele tem uma visão mais humana e flexível em relação ao professor de Geografia que ele entra em contato durante a pesquisa, compreendendo de forma empírica sua realidade, e expondo de maneira clara os desafios enfrentados cotidianamente nas escolas públicas. É fácil em um trabalho a nível de mestrado e doutorado colocar toda a responsabilidade das fragilidades na qualidade da educação no professor, sem nunca ter sido titular de uma sala de aula, observando e sentindo as carências sociais e afetivas dos estudantes, além da ausência de material didático em uma escola pública, independente da região brasileira que esteja sendo desenvolvida a pesquisa. Só compreende verdadeiramente os desafios que os vive!

A próxima dissertação também se refere ao ano de 2020 e foi intitulada “Mídias, cotidiano e raciocínio geográfico: uma análise de sequências didáticas em turmas de Ensino Médio”, de autoria de Alves (2020). Seu objetivo geral foi discutir as possibilidades dos usos didáticos de diferentes mídias para o ensino de Geografia, indagando se elas podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelos estudantes.

No primeiro momento a autora pesquisou sobre a realidade social e econômica dos estudantes, em um dos seus encontros procurou saber os sonhos e angústias dos estudantes ao residirem em determinadas áreas.

Ao tempo que se coloca como pesquisadora, não deixa de destacar que também é professora e conhece intimamente os problemas enfrentados pelos professores da escola pública. A autora destaca que

construir aulas inovadoras, que possibilitem a aprendizagem e produzam um processo de reflexão nos alunos é desafiador. Como docente, o desafio é ainda maior ao passo que é necessário refletir nossa formação inicial (ALVES, 2020, p. 51).

Nessa pesquisa, foram realizadas abordagens didáticas diferentes nas três escolas em que foi desenvolvida o estudo. Duas situadas na região metropolitana de São Paulo (uma no município de Caieiras e outra em Franco da Rocha) e outra localizada no município de Campinas.

Na escola que está localizada na periferia de Campinas, notou-se que não dispõe de mapas, globos e atlas, data show, giz, computadores, ente outros.

A ideia inicial era assistir e debater uma série, mas foi necessária uma adaptação devido à ausência de equipamentos na escola. Foi aplicado questionário para saber se os estudantes tinham acesso a celular, televisão, internet, Netflix, entre outros. Ficou constatado que a maior parte dos alunos não tinham tais recursos. Após esse levantamento e a partir de uma roda de conversa, sobre que impressões os estudantes tinham sobre o bairro, a escola e sobre si próprio, veio a ideia de um documentário sobre tudo aquilo que eles estavam relatando (ALVES, 2020).

Foi de suma importância essa roda de conversa para que os estudantes ouvissem uns aos outros e conseguissem realizar de forma crítica uma leitura sobre o bairro em que vivem. Assim, Cavalcanti (2012, p. 45), expõe que

Ao construir geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo geografias (no sentido de espacialidade) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas.

A primeira prática didática apresentada por Alves (2020) foi um documentário contendo as percepções do lugar de suas vivências, da escola e suas próprias aspirações com estudantes de uma escola em Campinas.

Na Escola localizada em Franco da Rocha, como os alunos já tinham acesso à internet as aulas foram realizadas a partir da série espanhola “*La Casa de Papel*” e Geografia Econômica.

Foi aplicado questionário e majoritariamente os estudantes possuíam internet e utilizavam a Netflix, por isso, a escolha da série supracitada. Do decorrer das aulas foi solicitado aos estudantes que escrevessem pequenos textos sobre o que sabiam sobre inflação, Crise Espanhola e Globalização. Foi discutida as respostas dos alunos e as temáticas foram sendo relacionadas com o Brasil, para tornar mais próxima da realidade dos alunos. Como mostra a

figura 12, a professora foi fantasiada como um dos personagens para chamar a atenção dos alunos.

Figura 12: Aula a partir da série “La Casa de Papel”



Fonte: ALVES, 2020.

Para contextualizar as crises mundiais, os estudantes fizeram de forma antecipada a leitura da resenha do livro “O enigma do capital e as crises do capitalismo” de Fabiane Santana Previtali (2012), trazendo para sala de aula palavras-chave e logo após foi feito um mapa mental do conteúdo (ALVES, 2020).

Foi solicitado aos estudantes a tradução de uma das músicas que são expostas na série, chamada “*Bella Ciao*”, sendo lida com eles a tradução, fazendo uma relação com o poema de Carlos Drumond de Andrade, “Flor e Náusea”.

O poema assim como a canção simbolizava a resistência do homem durante a Segunda Guerra Mundial e o desabrochar da flor como sentido figurado de um mundo novo (ALVES, 2020).

Observem que a autora utilizou diversos recursos didáticos a fim de desenvolver o raciocínio geográfico.

Na terceira Escola contemplada pela pesquisa, foi utilizada a elaboração de vídeos, denominada pela autora (2020) de séries. Os estudantes escolhiam os assuntos trabalhados como urbanização, demografia, regionalização e criavam seu roteiro, a partir desses temas. Sobre os temas foi destacado o aborto, violência doméstica, entre outros. Foram produzidos três episódios que fechariam a primeira temporada (ALVES, 2020).

A pesquisadora tomou como base a série “*Game off Thrones*”, para desenvolvimento de sua sequência didática. A partir da série foi discutido especificidades de transporte, energia, economia, política externa, fazendo uso do mapa mental. O objetivo era fazer uma relação com a situação brasileira diante das temáticas (ALVES, 2020).

A utilização de todos os recursos descritos possibilitou os estudantes se aproximarem mais da Geografia, ressignificando o olhar e desenvolvendo habilidades como, observar, localizar, interpretar, relacionando conceitos com sua realidade.

Em suas considerações, Alves (2020) fez algumas ponderações sobre os desafios enfrentados pelos professores no Brasil, tais como uma demanda exaustiva de trabalho, tendo que trabalhar em duas ou mais escolas, com isso, fica claro o quanto é difícil conseguir um tempo para estudar novas práticas pedagógicas e observar a realidade de cada escola que trabalha, bem como a dos estudantes que ali estão.

É nítido que a autora não pretendia apenas trazer o conteúdo para realidade do estudante, observando sua condição socioeconômica, mas trouxe os desafios vivenciados pelos professores e a precarização da escola pública, deixando claro a desvalorização da profissão tendo em vista a necessidade de trabalhar em mais de uma escola para ter condições de sobrevivência.

Outra dissertação em 2020 que destaca o termo raciocínio geográfico foi de Santos (2020), tendo como título “Relações entre cartografia escolar e raciocínio geográfico: estudo de caso em uma escola da rede estadual de São Paulo”. O autor parte do pressuposto de que os alunos mesmo antes de entrar em uma unidade de ensino já apresentam raciocínios geográficos, mas vão potencializá-los de modo sistemático através da escola e do componente curricular, Geografia. Desse modo, vem destacando

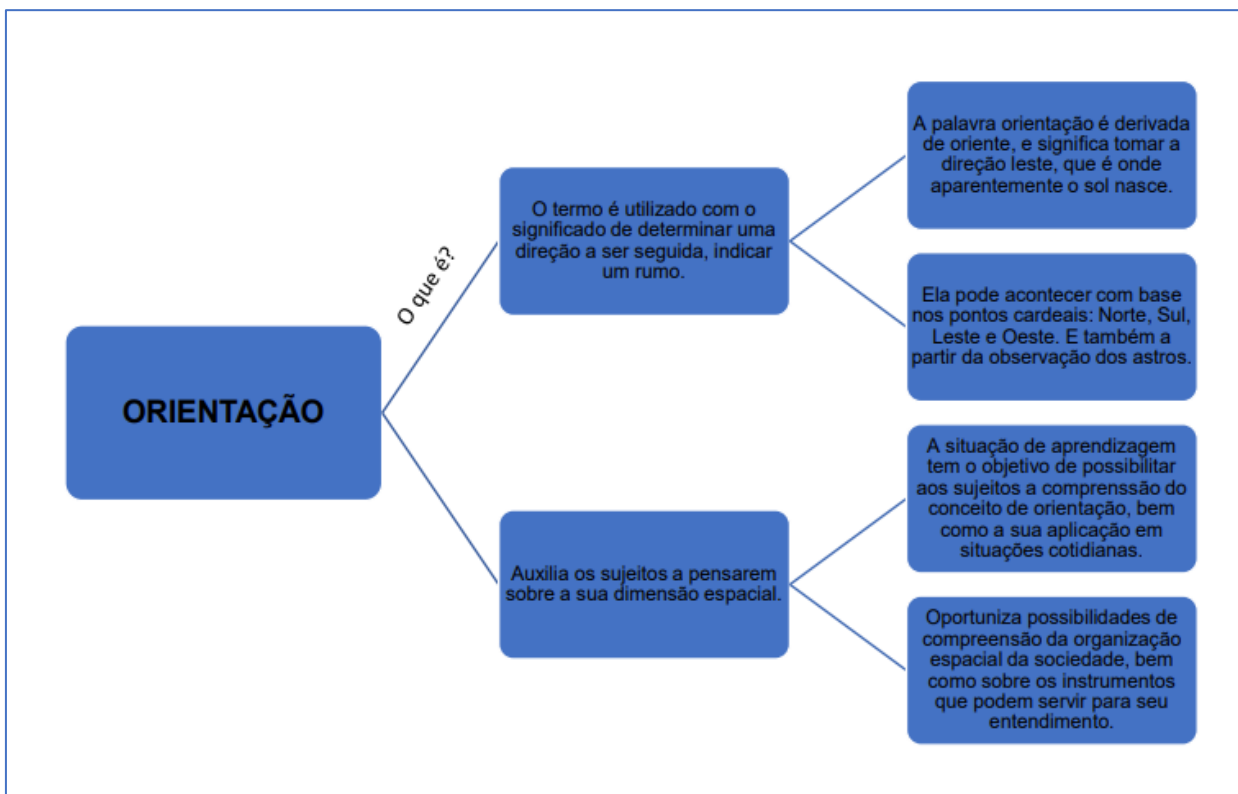
Que a leitura do mundo é, antes de tudo, a leitura do lugar, e isto implica em conhecer o local onde vive, suas características, bem como suas contradições e articulações com outras escalas espaço-temporais. A cartografia é uma grande aliada na hora de representar esse espaço e suas realidades. Desta forma, ela contribui para que o sujeito busque entender a localização dos fenômenos, e não somente percebê-los. O raciocínio geográfico vai possibilitar então, que essas representações ultrapassem o limite da ilustração, construindo correções entre fenômenos, processos, agentes e escalas. Através de correlações, o aluno conseguirá compreender os vários processos que envolvem o fenômeno, possibilitando conexões com os conteúdos aprendidos, dando ao mapa (representação) um sentido mais amplo (SANTOS, 2020, p. 41).

Para cumprir o objetivo do autor de fazer a relação entre a cartografia escolar e o desenvolvimento do raciocínio geográfico foram elaboradas situações de aprendizagem para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada na zona leste de São Paulo.

Na figura 13 será exposto um mapa conceitual com a primeira situação de aprendizagem.

➤ Situação de aprendizagem 1: Orientação.

Figura 13: Mapa conceitual: situação de aprendizagem 1: orientação.



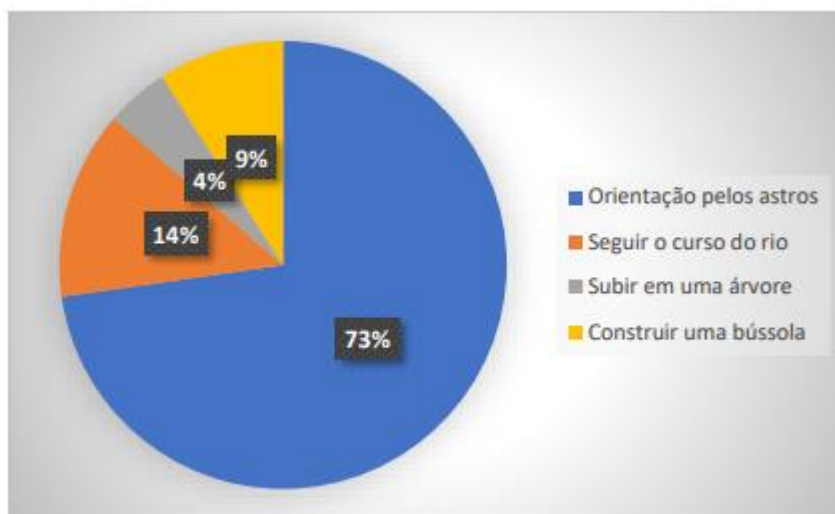
Fonte: SANTOS, 2020, p. 44.

Vale ressaltar que para implementação da atividade os pontos cardeais devem ser trabalhados. Santos (2020, p.45) deu a seguinte problemática para que os alunos elaborassem suas hipóteses:

Quatro amigos estão viajando, quando de repente, o carro em que estão, perde o controle, acaba descendo uma ribanceira, e entra em uma floresta. Os quatro amigos, se deram conta depois de um tempo que estavam perdidos. Nenhum deles tinha um celular carregado, e estavam sem nenhum outro instrumento para se localizar naquele lugar. Qual estratégia poderiam utilizar para sair da floresta, pedir ajuda, e retornar para casa?

O autor elaborou um gráfico a partir das respostas dos estudantes, como pode ser visto na figura 14.

Figura 14: Respostas de possíveis estratégias para sair da floresta



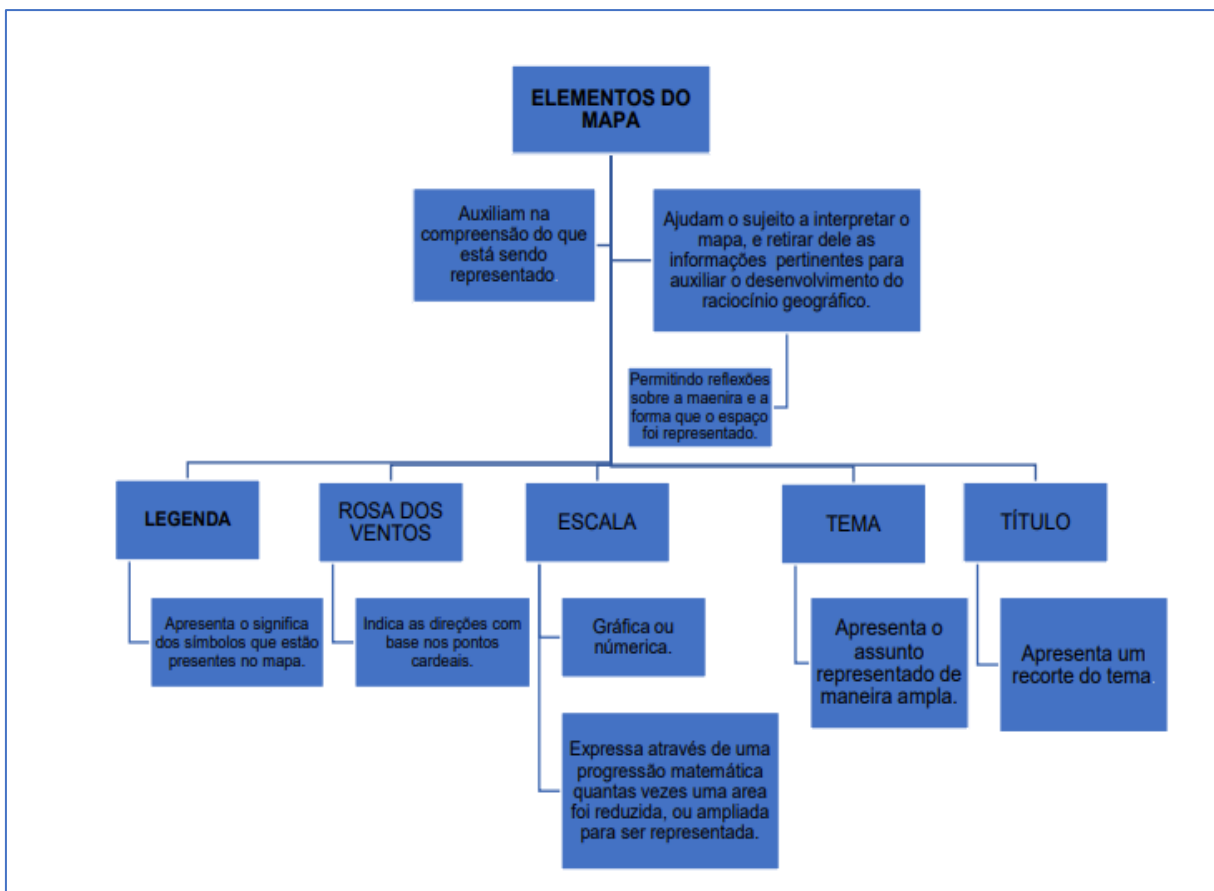
Fonte: SANTOS, 2020, p. 46.

É nítido que o pesquisador buscou a partir de uma problemática, aguçar a reflexão e o entendimento dos estudantes quanto aos conteúdos estudados.

➤ Situação de aprendizagem 2: Elementos do mapa: mapa conceitual.

Para que os estudantes compreendessem de forma mais clara quais seriam os elementos do mapa, o pesquisador criou um mapa mental com os elementos do mapa e algumas definições conforme podem ser visto na figura 15.

Figura 15: Mapa conceitual sobre os elementos do mapa



Fonte: SANTOS, 2020, p. 51.

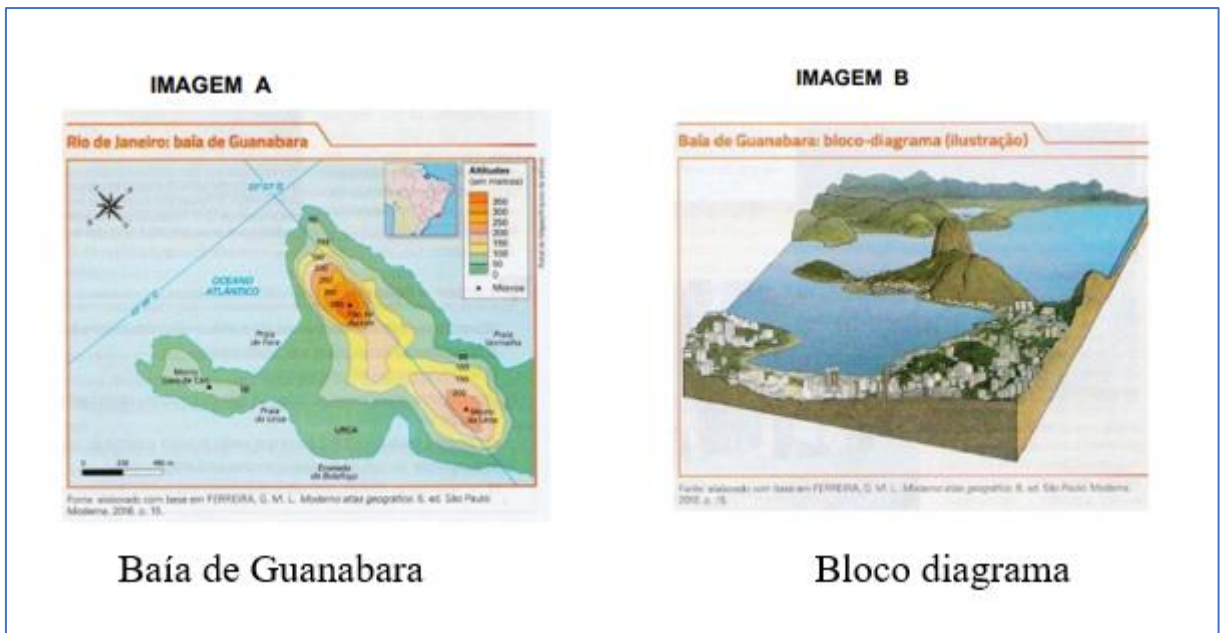
Na figura 15, foi destacado os elementos do mapa como, legenda, rosa dos ventos, escala, tema e título para que os estudantes compreendessem melhor a temática.

Após os devidos esclarecimentos, foi distribuído aos estudantes um mapa do Brasil para que eles identificassem os elementos trabalhados.

- Situação de aprendizagem 3: perfil topográfico e as representações tridimensionais do espaço geográfico.

Na figura 16 será apresentada algumas representações do espaço.

Figura 16: Representações do espaço



Fonte: SANTOS, 2020, p. 59.

A partir das imagens expostas na figura 16, foi solicitado aos estudantes que fizessem comparações entre as imagens espaciais, apontando as diferenças, e se era possível identificar áreas de risco.

O autor destacou algumas observações, dentre elas, que os estudantes conseguiram identificar que a imagem A representava curvas de nível, e a imagem B era o que mais se aproximava da fotografia, ainda destacaram a paisagem natural e cultural, os problemas decorrentes da chuva, os espaços que são ocupados por diferentes classes econômicas e como isso vai repercutindo em seu cotidiano.

➤ Situação de aprendizagem 4: Utilização de mapa hipsométrico da cidade de São Paulo.

O objetivo era fazer o estudante olhar para sua cidade através desse mapa, percebendo as diferenças de altitude e como isso influenciava nas áreas de risco e como definiria os valores do terreno.

A partir das situações de aprendizagens apresentadas, o autor considerou que os estudantes já tinham raciocínios geográficos antes de chegar à escola e que o professor faz uma organização de forma mais aprofundada pautado nas categorias e princípios geográficos. Constatou-se que os estudantes sabiam argumentar correlacionando as situações ao seu

cotidiano por meio da distribuição e localização dos fenômenos espaciais, mas é necessário mediações didáticas para que haja um êxito significativo desses avanços (SANTOS, 2020).

Em 2021 foram encontradas três pesquisas que tinham como foco o desenvolvimento do raciocínio geográfico, mas uma delas, é voltada a educação especial, por isso, traremos a contribuição de duas das pesquisas realizadas.

As próximas contribuições serão a partir de Silva (2021), tendo como pesquisa o “Raciocínio geográfico no Ensino Fundamental, anos finais: fundamentos teóricos e estratégias didáticas. O objetivo geral é verificar se estratégias didáticas pautadas na abordagem dialógica, a partir de diferentes linguagens, contribuem para a mobilização do raciocínio geográfico na construção de conhecimento entre estudantes do Ensino Fundamental, anos finais. A pesquisa se desenvolveu em uma escola pública de Brasília com uma turma de 6º ano (SILVA, 2021).

A autora recorreu a Paulo Freire para tomar como fundamento uma educação problematizadora. Utilizou como estratégias didáticas: saída a campo com o intuito de aperfeiçoar a alfabetização cartográfica, destacando os pontos cardeais, o movimento aparente do Sol, jogos tipo quiz geográfico e oficina buscando confeccionar um globo terrestre.

Em suas considerações observou que práticas dialógicas contribuem com o raciocínio geográfico, sendo um processo de aperfeiçoamento de habilidades discursivas, intelectuais e, tomando por base suas vivências.

A próxima pesquisa se deu a partir do título “O pensamento espacial e o raciocínio geográfico na Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) e a visão dos estudantes da rede municipal de Teresina-PI sobre o Olimpismo”. Tem como objetivo geral, analisar em que medida as atividades/questões das provas da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica estimulam o pensamento e o raciocínio geográfico (BARBOSA, 2021).

Foram analisadas as questões da prova no período de 2013 a 2020, totalizando 271 questões. Na pesquisa foi considerado algumas variáveis e dentre elas se destacam, o conceito espacial, a representação espacial e processo de raciocínio. A Olimpíada reúne áreas científicas diversas como: Matemática, Física, Química, Geografia e especialmente conhecimentos ligados a Astronomia e Astronáutica.

Os conceitos mais destacados nas questões foi o de orientação e o de menor proporção o de localização e distância. Os conceitos estavam atrelados a representações espaciais, das quais o mapa foi o mais recorrente (BARBOSA, 2021).

Ao analisar o perfil dos estudantes participantes da pesquisa, notou-se a atuação de forma mais expressiva do gênero masculino e que residiam na zona urbana. No questionário

aplicado pela pesquisadora, teve uma conclusão no mínimo curiosa, entre as disciplinas que mais os estudantes gostavam se destacou a matemática e a Geografia nem aparece (BARBOSA, 2021).

Em suas considerações a autora destacou que o raciocínio geográfico como um processo de mobilização cognitiva foi pouco explorado na avaliação e destaca que apesar de atrair estudantes, gestores e professores, a sobrecarga de correção e organização de como será realizada a prova e o envio do resultado, recai sobre este último.

Em 2022 uma pesquisa foi encontrada com a temática de raciocínio geográfico, intitulada de “O pensamento espacial e o raciocínio geográfico na construção da identidade do professor de Geografia”. Tem como objetivo avaliar nos cursos de formação de professores de Geografia a utilização do pensamento espacial e do raciocínio geográfico no processo de desenvolvimento da autonomia dos futuros docentes na elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares que sejam potentes para leitura crítica do mundo (DIAS, 2022).

A autora (2022, p. 92) destaca que “[...] o raciocínio geográfico é peça-chave do modo de ver e interpretar o mundo pela perspectiva geográfica”. Foi com essa leitura sobre a importância do raciocínio geográfico que a pesquisadora debruçou sua pesquisa, buscando analisar como os docentes formadores de professores atuam em suas disciplinas.

A pesquisa buscou compreender de que forma os professores de Instituições de Ensino Superior (IES) direcionam suas práticas pedagógicas, que pressupostos teórico-metodológicos utilizam. A pesquisadora realizou alguns encontros com os professores e de início perguntou o que achavam da BNCC, todos concordaram da necessidade de um documento que funcione como base para o país, mas não da forma que foi exposta com tantas fragilidades, não contemplando um currículo local. Também foi questionado sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os docentes destacaram que basicamente o que se percebe é uma orientação dos conteúdos apenas pelo livro didático. Mas a questão central se deu sobre as discussões sobre a BNCC e o quanto precisa ser debatida com os professores da Educação Básica (DIAS, 2022).

Um outro ponto debatido foi como esses docentes formadores estão discutindo a BNCC com seus estudantes e como isso vai repercutindo diretamente na Educação Básica e que práticas pedagógicas estão efetuando em sala de aula para formar seus discentes que serão futuros professores (DIAS, 2022).

Destaca-se que um dos professores participantes da pesquisa foi cirúrgico em sua fala quando diz que na Universidade poucos professores se preocupam de fato com o ensino de

Geografia, em debater o ensino e vai repercutindo na formação inicial de seus alunos (Dias 2022).

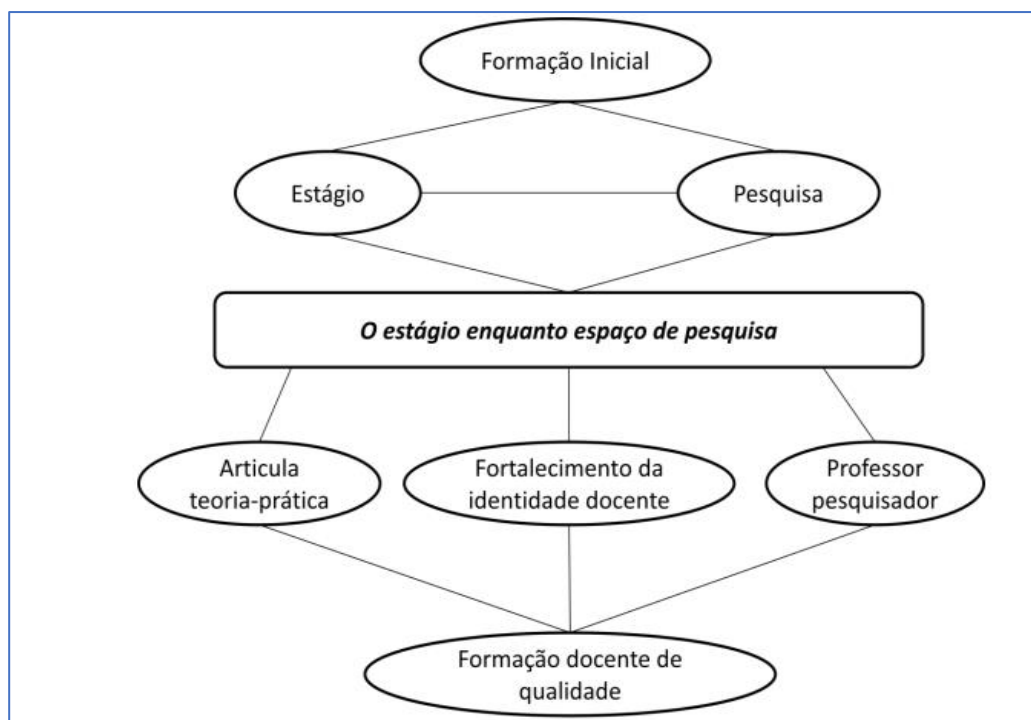
Durante os encontros também foi questionado se “fazia sentido o raciocínio geográfico ser desenvolvido na formação dos estudantes de licenciatura em Geografia? Os docentes destacaram que é extremamente importante, pois muito se fala de categorias, de princípios geográficos, mas falta a forma de desdobramento para se dá o raciocínio geográfico. Ressaltaram que há uma necessidade de discutirem na universidade, pois como a Geografia Escolar vai repercutir a temática se não há essa base na universidade (DIAS, 2022).

Outra pergunta feita aos participantes foi: “Quais as maiores limitações para desenvolver nos licenciandos uma formação docente baseada no raciocínio geográfico?”. As respostas foram norteadas pelo desconhecimento dos docentes em relação aos documentos curriculares e políticas públicas educacionais que tratam da formação docente. Outra limitação foi a falta de didática e um caráter tradicional nas aulas na universidade (DIAS, 2022).

Em suas considerações a autora destaca que os professores estão buscando de forma gradativa por meio de leituras através da formação continuada expandir suas visões sobre o raciocínio geográfico e implementar isso em suas aulas além de estarem cientes que há uma necessidade de ressignificar suas práticas pedagógicas (DIAS, 2022).

É interessante destacar que a partir da pesquisa supracitada foi possível observar que ainda existe a necessidade de um diálogo mais estreito entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. Vale destacar que a identidade profissional de quem ministra vai afetar diretamente a formação inicial dos alunos, lembrando também da responsabilidade do estudante em sua própria formação.

Corroborando com o que vem sendo exposto, Santos (2012) aponta alguns elementos essenciais para uma formação docente de qualidade, dentre eles o estágio, a pesquisa, a articulação entre teoria-prática, a identidade docente e o professor pesquisador, ou seja, é necessário enxergar o estágio como espaço de pesquisa para uma formação docente exitosa (Figura 17).

Figura 17: O estágio enquanto espaço de pesquisa

Fonte: SANTOS, 2012, p. 122.

Através da figura 17, Santos (2012) destaca a necessidade de o discente em sua formação inicial utilizar o estágio enquanto espaço de pesquisa para fomentar a teoria vista na universidade, alinhando a prática (Geografia Escolar), fortalecendo desse modo sua identidade docente, tornando-se um professor pesquisador que aprimora de forma qualitativa sua formação (Figura 17). Assim, o discente em formação precisa se enxergar como pesquisador com a finalidade de aprimorar sua prática pedagógica.

Posto isso, ao fazer uma análise das dissertações e teses pesquisadas, nota-se que os professores podem até saber o que são categorias, princípios e escalas geográficas, mas o que vai propiciar a efetivação desses conceitos são as metodologias que serão utilizadas. Outro ponto que deve ser destacado é a necessidade do professor em lecionar em duas ou três escolas para conseguir completar seus proventos, devido à ausência de valorização da classe e o sucateamento das escolas públicas brasileiras.

No tocante a ausência de estrutura das escolas e de recursos didáticos, foi observado no contexto pandêmico atual, que ficaram notórias as disparidades socioeconômicas, isso foi nítido também entre os estudantes da rede municipal de Viçosa, Alagoas, deixando exposta uma globalização perversa. Nesse sentido, Santos (2001, p. 19) destaca que, “[...] de fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades”.

Diante da realidade exposta, ao longo da pesquisa foi sendo evidenciado o quanto a escola pública apresenta uma escassez de recursos tecnológicos e de investimentos reais nessa área. Mas como professores e diante de tamanha demanda, precisamos buscar alternativas pedagógicas que resultem em um ensino ativo e que gere reflexão para o estudante.

Comecei a introduzir nas aulas de Geografia o que Kaercher (2007) chama de “Geografia do Custo Zero (GCZ)”. Segundo o autor (2009, p. 10) é assim chamada

[...] porque não implicam em gastos extras nem tampouco recursos tecnológicos (nada contra eles, mas no geral não estão muito disponíveis nas escolas públicas do meu estado, da minha cidade). Uma simples folha xerocada e já temos, muitas vezes, matéria-prima para belas discussões e produções. O diferencial não é o computador, é dar o ‘clique’ na turma.

Kaercher em suas aulas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) utiliza, a partir dessa prática pedagógica, um procedimento didático chamado o MINUTO coloca de forma simples, mas inquietante o estudante no centro do processo. Ele vai escolhendo estudantes para falar de um livro (não necessariamente de Geografia), uma música ou poema para discutir em sala. O estudante fica livre para fazer suas escolhas e suas exposições.

Conforme Kaercher e Theves (2020, p. 256) “[...] a ideia é convidar o aluno a trazer seu universo simbólico para a sala de aula e assim propiciar que a turma e o professor conheçam mais a diversidade cultural, social, ideológica da sala”. Desse modo, como professores precisamos conhecer melhor nosso estudante através dos recursos escolhidos para compreendermos um pouco mais seus contextos, suas vivências.

Corroborando com esse pensamento, Giroto (2021, p. 2-3) destaca que

A ideia da geografia como uma forma de pensar e ver é, em nossa perspectiva, potente para pensarmos os processos de ensinar-aprender geografia no mundo contemporâneo. Se concebermos a educação como um processo amplo de formação, é fundamental que mais importante do que a apropriação de uma lista de conteúdos, os estudantes possam construir novos sentidos e leituras da realidade a partir de tais conteúdos que são, a priori, geográficos. O que torna um conteúdo “geográfico” são as perguntas que fazemos a ele, com ênfase na localização, na conexão, na correlação, na comparação, todos princípios metodológicos que buscam enfatizar a dimensão espacial da realidade.

Das seis turmas de 9º anos que leciono, uma em especial me chamou atenção desde as primeiras semanas de aula: sempre observava estudantes com livros expostos em cima das mesas. Decidi falar sobre o MINUTO, gostaram da ideia e marcamos as primeiras apresentações.

Conforme Kaercher e Theves (2020, p. 256)

Sempre haverá junto valores éticos e simbólicos ricos para potencializar a interação professor-aluno e oxigenar com a Geografia da Existência (GE). Sabemos que isso pode — e é a intenção — se estender além dos 60 segundos. Poderíamos sonhar que as aulas se estendessem além de sua duração, ou seja, que os alunos levassem um pouco de nossas aulas junto de si indo para casa ou conversando com seus amigos e familiares. Uma aula boa, em nosso entender, seria aquela que ultrapassa o tempo e o espaço da aula na escola. Fica como uma marca. Fiel à etimologia: ensinar é inserir marcas.

Dentre os diversos livros apresentados por eles, um título em especial me chamou atenção: “Meu Suicídio”. Segundo a aluna Joana (nome fictício), o livro tratava de um caso de bullying que uma garota estava passando, deixando tudo registrado em uma carta de despedida. A turma silenciou diante do relato e, após sua fala, trouxe o tema para o debate. Vários estudantes se posicionaram a respeito a partir do que alguns inclusive tinham vivenciado em sala.

Outra prática pedagógica utilizada foi o Grupo de Verbalização/Grupo de Observação (GV-GO), que consistiu na divisão da turma em grupos de 6 ou 8 pessoas. Já tinha sido trabalhado o conteúdo sobre globalização e a partir dos conhecimentos que os alunos já tinham sobre a temática e as discussões em sala. Cada grupo teria que elaborar uma propaganda para venda de um produto (seria a escolha de cada grupo). Teriam que criar o nome da empresa, um slogan, definir o produto, o valor e o porquê a prefeitura fictícia deveria contratar os serviços. Após a efetuação de todas as etapas solicitadas, os grupos se apresentaram na outra aula como mostra a figura 18.

Figura 18: Apresentação de trabalho

Fonte: COSTA, 2022.

O objetivo dessa proposta didática foi exercitar a oralidade, a cooperação e a argumentação.

Ao analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos diversos pesquisadores espalhados pelas regiões brasileiras, observa-se que cada um diante da realidade que permeia o seu cotidiano desenvolveram práticas pedagógicas que favoreceram a criticidade do estudante e construção do raciocínio geográfico, a partir da escala geográfica local e com base em categorias e princípios geográficos.

Assim, não existe receita pronta, mas uma disposição do professor em estar aberto a novas práticas pedagógicas que se alinhe a contemporaneidade na busca por uma construção do raciocínio geográfico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para melhor compreensão das ponderações finais, serão retomados os objetivos principais da pesquisa, sua problemática e o que ficou elucidado no decorrer do estudo.

A problemática que norteou o estudo questionava: Mesmo diante de tantas inovações no ambiente escolar permeadas pela inserção das metodologias ativas, que e/ou quais entraves inviabilizam as mesmas na construção do raciocínio geográfico por parte dos estudantes do 9º ano?

No decorrer do estudo ficou nítido que as escolas públicas distribuídas ao longo do território brasileiro, apresentam realidades e particularidades distintas, conseqüentemente não podemos generalizar os resultados adquiridos na pesquisa em apreço.

Vale destacar que a escola utilizada como recorte geográfico, é a Escola Municipal Pedro Carnaúba, localizada no município de Viçosa, Alagoas. É válido lembrar que os participantes da pesquisa foram professores de Geografia e estudantes dos 9º anos, pois são imprescindíveis a percepção de ambos para compreendermos os desafios impostos durante o percurso do processo de ensino e aprendizagem.

Na EMPC ficou notório através das respostas dos professores o quanto a sua estrutura é precarizada, passando por reforma antes e durante o período pandêmico da Covid-19, dificultando o trabalho dos professores, pois foi utilizado rodízio de turmas por terem salas comprometidas com mofo e problemas no forro do telhado. Além da ausência de aparatos tecnológicos que possibilitasse uma rede de computadores interligados que conseguisse suprir as necessidades básicas, como acesso a pesquisa para os seus 905 alunos, até então matriculados na escola no início da pesquisa.

Uma das hipóteses suscitadas no início da pesquisa foi a ausência de recursos adequados para inserção das metodologias ativas e ficou comprovada através das respostas dos professores por meio dos questionários aplicados. Outra hipótese apreciada fora estudante desmotivado devido ao cansaço do trajeto e espera do transporte escolar. Essa hipótese foi refutada, pois através dos questionários aplicados com os estudantes participantes da pesquisa, foi observado que 88,70% dos estudantes residem na zona urbana e 11,29% na zona rural. Conseqüentemente é um desafio para eles o percurso, mas não chega a atrapalhar a aprendizagem e torna-se evidente ao destacar que um dos melhores alunos apontados pelos professores no conselho de classe é da zona rural, sendo um dos primeiros na classificação para o Instituto Federal de Alagoas para cursar o Ensino Médio no polo de Viçosa.

Foi apontado pelos professores de Geografia a desmotivação e agitação dos estudantes no retorno as aulas presenciais na EMPC, mas também ficou evidente ao longo da pesquisa que existe formação pedagógica ofertada pela secretaria municipal de educação, mas não com o foco nas metodologias ativas.

Através do levantamento bibliográfico e na revisão sistemática através das dissertações e teses no banco de dados da CAPES, foi apontado pelos diversos autores a necessidade de o professor de Geografia buscar meios para ressignificar suas práticas pedagógicas e as vezes será uma busca individual por melhorias que ultrapassam as fragilidades encontradas nas formações pedagógicas.

Ficou evidenciado que todos os professores de Geografia da EMPC apresentam licenciatura plena na área, sabem da necessidade da inserção de metodologias ativas, conseguem destacar algumas delas, como a sala de aula invertida, mas que as limitações da EMPC dificultam nas escolhas de práticas pedagógicas que envolvam o uso de internet, por exemplo. Se mostraram comprometidos com a educação e abertos as possíveis inovações em suas práticas pedagógicas, além de cientes que um dos fatores que podem contribuir para minimizar a falta de motivação dos estudantes são práticas pedagógicas que despertem sua criticidade e que permita uma associação da Geografia com seu cotidiano.

O estudo em apreço teve como objetivo geral analisar a importância das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico, tendo ainda como objetivos específicos: caracterizar as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem na Geografia Escolar; investigar os impasses e potencialidades das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico; debater a partir da prática docente as dificuldades na inserção das metodologias ativas; verificar sob a perspectiva dos estudantes as principais metodologias ativas aplicadas pelos professores no decorrer do Ensino Fundamental (Anos Finais).

As metodologias ativas são práticas pedagógicas que apresentam diversas classificações como prática de campo, filmes, sala de aula invertida, dentre outros. Tendo como objetivo principal inserir o estudante como figura protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Algumas das potencialidades das metodologias ativas é o incentivo ao protagonismo, o exercício da criticidade, a cooperação entre os estudantes e o engajamento para um processo reflexivo a partir da escala geográfica local. Os desafios enfrentados para o estabelecimento de práticas pedagógicas que envolvam as metodologias ativas é a falta de estrutura e materiais adequados que permitam a implementação de tais práticas. Além da ausência de formações pedagógicas ofertadas pela Secretaria de Educação que tenham como foco as metodologias ativas.

Destarte, a contemporaneidade se revela desafiadora no que tange ao âmbito educacional com o sucateamento da escola pública.

Na realidade é toda uma conjuntura desfavorável que requer do professor um querer exaustivo na sua busca por uma prática pedagógica exitosa para que o brilho do professorado não seja ofuscado pelos desafios do cotidiano das escolas.

O professor tem um papel importantíssimo nesse processo de mediação, mas não podemos esquecer as “dores e delícias” que acompanham a profissão. O professor precisa estar motivado para que possa motivar o estudante. Como encarar a realidade da escola pública e ser esperançoso? Parece até paradoxal, mas a motivação é encontrada exatamente em meio a essa escassez, observando estudantes que mesmo em condições sociais tão precárias acreditam na força da educação pública e como esta pode mudar radicalmente sua vida.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Referencial Curricular de Alagoas. Maceió, 2019. Disponível em; <https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-do-ensino-fundamental>. Acesso: 30 de set. de 2021.

ALESSIO, Paulo Agostinho; SHIMIZU, Yasuhiko. Ciência, técnica e tecnologia. **Revista Tecnologia e Humanismo**, Paraná, v. 15, n. 20, 2001, p. 81-87.

ALMEIDA, Douglas Vieira de. **Metodologias ativas com tecnologias da informação e comunicação como práticas pedagógicas nos cursos de Direito de Alagoas**. 2020. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2020.

ALMEIDA, Douglas Vieira; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo Mercado. **Revista Contrapontos**. v.21, n. 1, p. 169-189.

ALVES, Bruna d Luise Turato Lotti. **Mídias, cotidiano e raciocínio geográfico: uma análise de sequências didáticas em turmas de Ensino Médio**. 2020. 111 f. Mestrado em Geografia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9762741. Acesso em: 02 de jan. de 2023.

ALVES, Cláudia. Arquivamento de dados. In: ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. p. 76-79. Rio de Janeiro: Anped, 2019. http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 13 de fev. 2022.

ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 13 de fev. 2022.

ARAGÃO, Wellington Alves. **A escala geográfica e o pensamento geográfico: experiências com jovens escolares do ensino médio**. 2019. 265 f. Doutorado em Geografia, Universidade federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9955/5/Tese%20-%20Wellington%20Alves%20Arag%C3%A3o%20-%202019.pdf>. Acesso em: 02 de jan. de 2023.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O Ensino de Geografia na BNCC: os percursos didáticos, das habilidades às competências. In: XIV Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. Universidade Estadual de Campinas, jun./jul. 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

BARBOSA, Maria do Desterro da Silva. **O pensamento espacial e o raciocínio geográfico na Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) e a visão dos estudantes da rede municipal de Teresina – PI sobre o olimpismo**. 2021. 125 f. Mestrado em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11307174. Acesso em: 02 de jan. de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Bruno Nunes et al. Livia de Oliveira, Um Clássico. **Geographia Meridionalis**. V.06, n.01. nov. 2021. P.117-136.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de junho 2021.

CALLAI, Helena Copetti. Base Nacional Comum Curricular: parecer analítico. Jan. 2017. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf. Acesso: 16 de junho de 2022.

CAMARGO, Fausto. Por que usar metodologias ativas de aprendizagem? In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie (Org.). **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. P. 13-17.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARBONELL, J. A aventura de inovar: a mudança na escola. São Paulo: Artes Médicas, 2002.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. A educação no período de ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, v. 16, n. 30, p. 83-108, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.16i30.p10088>. Acesso em: 18 dez. 2022.

CARVALHO, Isabel C. Confidencialidade na pesquisa em educação. In: ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. V. 1. P. 66-70. Rio de Janeiro: Anped, 2019. http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/115epos_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 13 de fev. 2022.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org). Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia. 1. Ed 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 207–232, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.494. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/494>. Acesso em: 21 dez. 2022.

_____. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, p. 294-322, jan./junho. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Tradução: Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. 6ª ed. V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção dos conhecimentos**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CLAVAL, P. **Geografia**: Terra dos Homens. São Paulo: Contexto, 2010.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COPATTI, Carina. **Geografia(s), professor(es) e a construção do pensamento pedagógico-geográfico**. Curitiba: CRV, 2020.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave de geografia. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia**: conceitos e temas. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares. **Revista GEOMAE – Geografia Meio Ambiente e Ensino**, Campo Mourão, PR, v. 1, n.2, p. 25-56, 2010.

COUTINHO, Angela S. Consentimento e assentimento. In: ANPED. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. V. 1. P. 62-65. Rio de Janeiro: Anped, 2019. http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/116epos_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 13 de fev. 2022.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. Ed. Poro Alegre: Penso, 2014.

DAROS, Thuinie. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie (Org.). **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. P. 8-12.

DE PAULA, Igor Rafael. **Cartografia escolar e pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico no Ensino Médio**. 2020. 290 f. Mestrado em Geografia., Universidade

de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9762918. Acesso em: 02 de jan. de 2023.

DEBALD, Blasius. Plano de aprendizagem: inovação no planejamento docente. In: DEBALD, Blasius (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020, p. 66-75.

DIAS, Gabriela Klering. **O pensamento espacial e o raciocínio geográfico na construção da identidade do professor de Geografia**. 2022. 148 f. Mestrado em Geografia, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2022. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11666313. Acesso em: 02 de jan. de 2023.

FARIAS, Ricardo Chaves de; SILVA, Denise Mota Pereira da. Ensino Remoto Emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Revista Geografares**, Espírito Santo, v. 32, p. 240-262, 2021. Disponível em:
<https://journals.openedition.org/geografares/1838#quotation>. Acesso em: 21 mai. 2022.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GATTI, Bernardete. Potenciais riscos aos participantes. In: ANPED. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. V. 1. P. 35-41. Rio de Janeiro: Anped, 2019.
http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/117epos_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 13 de fev. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GIROTTTO, Eduardo Donizete. Qual raciocínio, qual Geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Curricular. *Revista GEOgraphia*, Niterói, v. 23, n. 51, p. 1-12, 2021.

GODOY, P. R. T. de. **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. JESUS, Denise M. Integridade na coleta, produção e análise dos dados. In: ANPED. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. V. 1. P. 80-83. Rio de Janeiro: Anped, 2019.
http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/117epos_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 13 de fev. 2022.

JORDAO, Barbara Gomes Flaire. **O pensamento espacial e o raciocínio geográfico em alunos com deficiência visual: o papel da cartografia tátil**. 2021. 226 f. Doutorado em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11197729br. Acesso em: 02 de jan. de 2023.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia Escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. 363 f. Tese de Doutorado, apresentada no Programa de Doutorado de Geografia Humana, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

Humanas, São Paulo, 2004.

_____. **Se a Geografia Escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica.** Porto Alegre: Evangraf, 2014. P.248.

_____. As Passadas no Deserto do Camelo Vazio sem Destino. In: REGO, Nelson; KOZEL, Salete. (Org.). **Narrativas, Geografia e Cartografias: para viver é preciso espaço e tempo.** Porto Alegre: Compasso, 2020. P. 625-648.

_____. Práticas geográficas para ler pensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. IN: REGO, Nelson, CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

KAERCHER, Nestor André. THEVES, Denise Wildner. Machado em nosso mar congelado, Minuto deus: decepcionar leitores para geografizar nossa existência e existenciar a Geografia. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz W.; TONINI, Ivaine Maria; COSTELLA, Roselane Zordan (Org.). **Geografias Interativas.** Florianópolis: UDESC, 2020. P. 255-274.

KAERCHER, Nestor André; ROCKENBACK, Igor Armindo. Que revolução pode fazer uma profissão careta numa instituição ainda mais? O professor-estagiário vai a “campo” sem ser um antropólogo. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 260-284, jul./dez.2019.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 45-65.

LAGE, C. S. Prefácio. In: Santos, J. M. et al. (Orgs.). **Reflexões e construções geográficas contemporâneas.** Salvador: Edufes, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2003. P. 310.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. **O Desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de Geografia: desafios e possibilidades do professor.** 2019. 114 f. Mestrado em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38280>. Acesso em; 03 de jan. 2023.

MARQUES, Fabrício. Poesia, técnica e tecnologia. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, 2008, p. 47 – 58.

MARTINS, Andrade, G. D., THEÓPHILO, Renato, C. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas.**3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARTINS, J.S. Situações Práticas de Ensino e Aprendizagem Significativa. Campinas: Autores Associados, 2009.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1 ed. – São Paulo: Edições 70, 2021.

MERCADO, L. P. L.; GOMES, M. G. da S.; SILVA, C. G. S. da. Metodologia do ensino superior com tecnologias da informação e comunicação: estratégias de ensino experienciadas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 2, p. 453–478, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv. v9i2.978. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7049>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. Formação Docente e Novas Tecnologias. *In*: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002. p. 9-26.

_____. Formação docente e novas tecnologias. *In*: IV Congresso RIBIE, Brasília, 1998.

_____. Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**. v.21, n.1, p. 263-299.

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

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. 195 p.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **O lugar do lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP**. 2012. 265 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NOGUEIRA, Valdir. **Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial-cidadã no Ensino Fundamental: sujeitos, saberes e práticas**. 2009. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009b.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Educação Geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos. **Boletim Geográfico**, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2009.

OLIVEIRA, Lívia de. Sentidos de lugar e de topofilia. **Geograficidade**, v. 3, n. 2, p. 91-93, 30 jun. 2013.

OLIVEIRA, Adão Francisco; Pizzio, Alex França, George (org.) **Fronteiras da Educação: des igualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99. Disponível: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso: 22 de jun. de 2022.

Perfil Municipal. Ano 4, nº 4 (2013). Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio, 2018. Disponível <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/municipio-de-vecosa/resource/2dba00a7-cc7b-4bc5-bb4b-4df35546e76c>. Acesso: 24 de jun. de 2022.

RODRIGUES, Icaro Felipe Soares. **Atlas para ensinar e aprender Geografia: o que faz deles escolares na construção do raciocínio geográfico**. 2018. 130 f. Mestrado em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9146>. Acesso em: 03 de jan. de 2023.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria P. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS NETO, Pedro Moreira dos. **O mapa e a língua brasileira de sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica**. 2019. 325 f. Doutorado em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10818>. Acesso em: 03 de jan. de 2023.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro. VILAR, Edna Telma Fonseca Silva. Quando a escola é contexto para apre(ender) na/desde a prática de ensino. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz W.; TONINI, Ivaine Maria; COSTELLA, Roselane Zordan (Org.). **Geografias Interativas**. Florianópolis: UDESC, 2020. p. 217-231.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente**. 2012. 152 f. Doutorado em Geografia, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Pablo Kehoma Costa. **Relações entre cartografia escolar e raciocínio geográfico: estudo de caso em uma escola da rede estadual de São Paulo**. 2020. 91 f. Mestrado em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10122020-222929/pt-br.php>. Acesso em 03 de jan. de 2023.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SILVA NETO, Manoel José da. Geografia, espacialização e poder: uma análise da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental anos finais. 2021. 67f. Monografia (Licenciatura em geografia). Centro de Formação de Professores. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP), Cajazeiras, 2021.

SILVA, Denise Mota Pereira da. **Raciocínio Geográfico no Ensino Fundamental, anos finais: fundamentos teóricos e estratégias didáticas**. 2021. 172 f. Doutorado em Geografia,

Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43007>. Acesso em: 03 de jan. de 2023.

SILVA, Flávia Gabriela Domingos. **O que os olhos não veem a linguagem esclarece: contribuição da mediação semiótica à elaboração do raciocínio geográfico pelo aluno com cegueira congênita**. 2019. 336 f. Doutorado em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9628>. Acesso em: 03 de jan. de 2023.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos. A necessidade dos estudos geográficos da escola pública e dos processos de ensino e aprendizagem: um exemplo na região metropolitana de São Paulo. *Boletim Geográfico, Maringá*, v. 35, p. 135-151. 2017.

SILVA, Maria do Socorro Ferreira da; SILVA, Edimilson Gomes da. O ensino da Geografia e a construção dos conceitos científicos geográficos. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6, 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: [s.n.], 2012.

THEVES, Denise W. Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.

TUAN, Yu-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. (Trad. Livia de Oliveira) São Paulo: Difel, 1983. 249p.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Paraná, v. 2, n. 3, p. 171-181, jan/jun. 2001.

WITT, Diego Teixeira; ROSTIROLA, Sandra Cristina Martini. Conectivismo pedagógico: novas formas de ensinar e aprender no século XXI. **Revista Thema**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 4, 2019, p. 1012-1025.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGG

Apêndice 1 – Questionário Presencial – Aluno (a)

Nome completo: _____

1. Você tem idade entre:

- 13 e 14 anos
- 15 anos ou mais

2. Você reside na zona rural ou urbana do município de Viçosa/Alagoas?

- Zona rural _____
- Zona urbana

3. Qual conteúdo de Geografia te chamou mais atenção?

- Globalização
- Capitalismo e Socialismo
- Problemas ambientais
- Blocos econômicos
- Outros.

4. Você consegue relacionar conteúdos de Geografia com o seu dia a dia?

5. Seu professor de geografia ao longo desse ciclo (6º ao 9º ano) já utilizou algumas dessas metodologias ativas abaixo? Pode assinalar mais de uma.

- a) Aula dialogada
- b) Filmes
- c) Técnicas de teatro
- d) Debate
- e) Seminário
- f) Sala de Aula invertida
- g) Rotação por Estação de Aprendizagem
- h) Aprendizagem baseada em problema

6. A partir das metodologias ativas aplicadas pelo professor, qual/quais habilidade(s) você adquiriu?

- a) Reflexão
- b) Oralidade
- c) Cooperação
- d) Autonomia
- e) Colaboração
- f) Críticidade



Apêndice 2- Professores (Sessão 1)

Roteiro: “As metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem na Geografia Escolar”.

Questionário online

1. Há quantos anos você é professor da rede municipal?
2. Sua formação acadêmica é em Licenciatura de Geografia ou é graduado em outra área?
3. Como você descreveria o termo metodologia ativa? Você já aplicou algum tipo de metodologia ativa em sala de aula? Se sim, quais a(s) metodologia(s)?
4. Em sua percepção quais habilidades os alunos podem desenvolver com o uso das metodologias ativas?
5. O que você considera mais importante na aplicação dessas metodologias?
6. Você acredita que a inserção das metodologias ativas ocorreu de forma mais acentuada com a pandemia da COVID-19?
7. Quais desafios você como professor enxerga quanto a aplicabilidade das metodologias ativas?
8. O professor em qualquer instância educacional precisou se reinventar com o advento da Covid-19 e de forma brusca se adaptar as novas tecnologias. De que maneira você se descreve antes e durante a pandemia como professor?
9. A Secretaria Municipal de Educação já proporcionou formação para os professores que envolvam as tecnologias da informação e da comunicação (TIC)? Com foco nas metodologias ativas?
10. Há uma cobrança maior de sua parte em relação as suas práticas pedagógicas após a pandemia?

ANEXO

Anexo 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) vinculado ao Instituto de Geografia Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDema) da UFAL, sob responsabilidade dos pesquisadores Prof.^a. Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos (orientadora) e Maria Cícera da Silva Costa (orientanda) intitulado “As Metodologias Ativas na Construção do Raciocínio Geográfico”. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

O estudo se destina a:

- Analisar a importância das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico na Escola Municipal Pedro Carnaúba situada no município de Viçosa, Alagoas;
- Analisar a categoria geográfica lugar no ensino de Geografia;
- Caracterizar as metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem na Geografia Escolar;
- Investigar os impasses e potencialidades das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico;
- Analisar a partir da prática docente as dificuldades na inserção das metodologias ativas;
- Verificar as dificuldades discentes encontradas na aplicabilidade da pesquisa;
- A relevância deste estudo é identificar os benefícios da aplicabilidade das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico na Geografia Escolar;
- Os resultados que pretendemos alcançar são os seguintes: colaborar com o processo de ensino e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental;
- A coleta de dados iniciará em abril de 2022 e terminará em junho deste mesmo ano;
- O estudo será feito da seguinte maneira: pesquisa qualitativa e a coleta de dados se dará por meio de questionários com professores de Geografia e alunos do 9º ano da Escola Municipal Pedro Carnaúba;
- A sua participação será nas seguintes etapas: aplicação de questionários estruturados e semiestruturados para a coleta de dados;
- Os riscos que este estudo pode designar à sua saúde física e/ou mental são os seguintes: possibilidade de quebra de sigilo; incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder ao questionário; O participante terá todo o direito de se recusar a responder qualquer pergunta que considere

constrangedora. Os dados coletados para a pesquisa são de caráter sigiloso e os participantes serão codificados (P1, P2, P3, e assim por diante);

- Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir com o avanço do conhecimento na área da Educação, especificamente na área da Geografia Escolar; oferecer à comunidade científica informações sobre as possibilidades e desafios encontrados na aplicabilidade das metodologias ativas em turmas do 9º ano;
- Você poderá contar com a assistência do pesquisador, presencialmente;
- Você será informado(a) do resultado do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, o resultado dessa pesquisa será encaminhado ao e-mail dos participantes, assim como será entregue uma cópia da dissertação para cada gestora da escola;
- A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando do estudo e poderá retirar este seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização;
- O estudo não acarretará nenhuma despesa para você;
- Caso você venha a sofrer qualquer tipo de prejuízo durante sua participação na entrevista (nexo casual), conforme decisão judicial ou extrajudicial, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, poderá ser indenizado, por parte da instituição envolvida ou do pesquisador.
- Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.
- Destacamos a importância da atuação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente por estabelecer regras na relação da pesquisa com a sociedade e por estimular o aluno a manter a ética e a integridade na pesquisa desde sua origem na academia, embasamento importante para fazer valer o respeito por todos os que estão envolvidos na pesquisa e, sobretudo, para evitar prováveis comportamentos abusivos.

Eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e, para isso, DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Avenida Lorival Mota

Bloco: /Nº: /Complemento: S/N

Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins- 57082-970- Maceió –AL

Contato: (082) 99934-9325 Maria Cícera da Silva Costa e Profª. Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos (e-mail): francineila.pinheiro@igdema.ufal.br

Se tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa ou informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas. Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.*

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

Anexo 2 - TERMO DE COMPROMISSO NA UTILIZAÇÃO DOS DADOS, DIVULGAÇÃO E PUBLICAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA - TCUD

1. Identificação dos membros do grupo de pesquisa

NOME	RG	ASSINATURA

2. Identificação da Pesquisa

- a) Título do Projeto:** “As Metodologias Ativas na Construção do Raciocínio Geográfico”.
- b) Departamento/Universidade:** Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) vinculado ao Instituto de Geografia Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDema) da UFAL.
- c) Pesquisadores Responsáveis:** Prof.^a. Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos (orientadora), Prof.^o. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo (coorientador) e Maria Cícera da Silva Costa (orientanda).

3. Descrição dos Dados

Os dados serão coletados somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (CEP-UFAL); questionários estruturados e semiestruturados aplicados aos professores de Geografia da Escola Municipal Pedro Carnaúba e alunos dos 9º anos. A fase de coleta de dados está prevista para os meses de abril a junho, mas poderá sofrer alteração dependendo do andamento da pesquisa e do cenário pandêmico atual.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado. Para dúvidas de aspecto ético, pode ser contactado o Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL (CEP/UFAL): Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs - E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com.

4. Declaração dos Pesquisadores

Os pesquisadores envolvidos no projeto se comprometem a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos do **local do banco ou instituição de coleta**, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam a Resolução 466/12, e suas complementares, do Conselho Nacional de Saúde.

Declaramos entender que a integridade das informações, a garantia da confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas estão sob nossa responsabilidade. Também declaramos que não repassaremos os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para este projeto. Todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado, será objeto de novo projeto de pesquisa, que será submetido à apreciação do CEP-UFAL.

Devido à impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os sujeitos, assinaremos esse Termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados, para a salvaguarda dos direitos dos participantes.

NOME	ASSINATURA

Anexo 3- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você, pai/responsável pelo menor _____, está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) vinculado ao Instituto de Geografia Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDema) da UFAL, sob responsabilidade dos pesquisadores Prof.^a Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos (orientadora) e Maria Cícera da Silva Costa (orientanda) intitulado “As Metodologias Ativas na Construção do Raciocínio Geográfico”.

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1.O estudo se destina a: analisar a importância das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico na Escola Municipal Pedro Carnaúba situada no município de Viçosa, Alagoas; analisar a categoria geográfica lugar no ensino de Geografia; caracterizar as metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem na Geografia Escolar; investigar os impasses e potencialidades das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico; verificar as dificuldades discentes encontradas na aplicabilidade da pesquisa;

2.A importância deste estudo é identificar os benefícios da aplicabilidade das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico na Geografia Escolar, despertando no aluno o senso crítico.

3.Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: colaborar com o processo de ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental;

4.A coleta de dados será iniciada em abril de 2022 e terminará em junho deste mesmo ano;

5.O estudo será feito da seguinte maneira: pesquisa qualitativa e a coleta de dados se dará por meio de questionários com professores de Geografia e alunos do 9º ano da Escola Municipal Pedro Carnaúba;

6.A sua participação será nas seguintes etapas: autorizando a participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa

7.Os incômodos e possíveis riscos à saúde física e/ou mental do menor sob sua responsabilidade na pesquisa são: possibilidade de quebra de sigilo; incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder ao questionário. O participante terá todo o direito de se recusar a responder qualquer pergunta que considere constrangedora. Os dados coletados para a pesquisa são de caráter sigiloso e os participantes serão codificados (E1, E2, E3, e assim por diante).

8.Os benefícios esperados com a participação do menor sob sua responsabilidade no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir com o avanço do conhecimento na área da Educação, especificamente na área da Geografia Escolar; oferecer à comunidade científica

informações sobre as possibilidades e desafios encontrados na aplicabilidade das metodologias ativas em turmas do 9º ano;

9.O menor sob sua responsabilidade poderá contar com a seguinte assistência: em caso de qualquer dúvida a respeito da pesquisa ou de seu andamento, o (a) pesquisador (a) estará disponível de forma presencial para prestar quaisquer esclarecimentos que forem necessários.

10.Você será informado(a) do resultado do projeto e, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11.A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando do estudo e poderá retirar seu consentimento sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12.As informações conseguidas através da participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13.O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que o menor sob sua responsabilidade venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu _____, responsável pelo menor _____ que foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Avenida Lorival Mota

Bloco: /Nº: /Complemento: S/N

Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins- 57082-970- Maceió –AL

Contato: (082) 99934-9325 Maria Cícera da Silva Costa e Profª. Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos (e-mail): francineila.pinheiro@igdema.ufal.br

Se tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa ou informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas. Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com*

Maceió, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

Anexo 3- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Eu, Maria Cícera da Silva Costa, sob a orientação da Profa. Dra., Maria Francineila Pinheiro dos Santos, convido você a participar do estudo “**As Metodologias Ativas na Construção do Raciocínio Geográfico**”. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos:

- Analisar a importância das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico na Escola Municipal Pedro Carnaúba (EMPC);
- Analisar a categoria geográfica *lugar* no ensino de Geografia;
- Caracterizar as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem na Geografia Escolar;
- Investigar os impasses e potencialidades das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico;

Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema em desistir. Outros adolescentes de outras turmas de 9º ano também irão participar. A pesquisa será feita aqui na escola e durante nossas aulas de Geografia. Utilizaremos textos que serão lidos por vocês em casa e debatidos em sala de aula, realizando desta forma a sala de aula invertida. Alguns links com jogos educativos também serão disponibilizados através do Google Sala de Aula (Google Classroom). Uma metodologia chamada de rotação por estação também será realizada. Nela, a turma será dividida em grupos e teremos quatro estações definidas, ou seja, quatro espaços que terão algumas tarefas para serem realizadas, até que cada grupo passe por todas as estações. Ao final dessas aplicações, vocês responderão um questionário para expor suas opiniões sobre os métodos aplicados e como elas os ajudarão na construção do raciocínio geográfico. Cada etapa desse estudo será previamente planejada e ajustada com a direção e coordenação da escola para que sintam o máximo de segurança ao participar da pesquisa. Mas deixo ciente que podem ocorrer alguns riscos como:

- Possibilidade de quebra de sigilo; incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas;
- Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder ao questionário;
- Você terá todo o direito de se recusar a responder qualquer pergunta que considere constrangedora. Os dados coletados para a pesquisa são de caráter sigiloso e os participantes serão codificados (E1, E2, E3, e assim por diante);

- As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização;
- A relevância deste estudo é identificar os benefícios da aplicabilidade das metodologias ativas na construção do raciocínio geográfico na Geografia Escolar;
- Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir com o avanço do conhecimento na área da Educação, especificamente na área da Geografia Escolar; oferecer à comunidade científica informações sobre as possibilidades e desafios encontrados na aplicabilidade das metodologias ativas em turmas do 9º ano;
- Os resultados que pretendemos alcançar são os seguintes: colaborar com o processo de ensino e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tudo isso ocorrerá a fim de despertar em vocês a criticidade e para que se percebam como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) entrar em contato comigo na própria escola, na quinta ou na sexta-feira – dias que leciono aqui na EMPC – ou pelos endereços fornecidos ao final do texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“As Metodologias Ativas na Construção do Raciocínio Geográfico”**. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e solicitaram a liberação dos meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Assinatura do aluno (a)

Maria Cícera da Silva Costa (Pesquisadora)

Viçosa, Alagoas _____ de _____ de 2022.

Contato de urgência: Sr(a).
 Domicílio: (rua, praça, conjunto)
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:
 Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: Avenida Lorival Mota
 Bloco: /Nº: /Complemento: S/N
 Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins- 57082-970- Maceió –AL
 Contato: (082) 99934-9325 Maria Cícera da Silva Costa e Profª. Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos (e-mail): francineila.pinheiro@igdema.ufal.br

Se tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científico e que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa ou informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas. Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.*
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)