

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Caroline Moreira da Cunha

**METODOLOGIAS ATIVAS: O PROTAGONISMO  
DISCENTE NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO  
GEOGRÁFICO NO ENSINO BÁSICO**

Sequências didáticas: utilizando metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento geográfico nas escolas

Rio de Janeiro – RJ

2024



Caroline Moreira da Cunha

**METODOLOGIAS ATIVAS: O PROTAGONISMO DISCENTE NO  
DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO GEOGRÁFICO NO ENSINO  
BÁSICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Rogério da Costa Neves  
Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carolina Lima Vilela

Rio de Janeiro - RJ  
2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

C972 Cunha, Caroline Moreira da  
Metodologias ativas : o protagonismo discente no desenvolvimento do letramento geográfico no ensino básico / Caroline Moreira da Cunha. - Rio de Janeiro, 2024.

117 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério da Costa Neves.  
Coorientador: Carolina Lima Vilela.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Metodologia ativa 3. Protagonismo discente. 4. Sequência didática. I. Neves, Rogério da Costa. II. Vilela, Carolina Lima. III. Colégio Pedro II. IV. Título

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Caroline Moreira da Cunha

**METODOLOGIAS ATIVAS: O PROTAGONISMO DISCENTE NO  
DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO GEOGRÁFICO NO ENSINO  
BÁSICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Rogério da Costa Neves  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carolina Lima Vilela

Aprovada em:

Banca examinadora:

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Rogério da Costa Neves (Orientador)  
MPPEB - CPII

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carolina Lima Vilela (Coorientadora)  
MPPEB - CPII

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Renata Lopes de Almeida  
Cap UFRJ

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Marco Antonio Santoro Salvador  
MPPEB - CPII

Rio de Janeiro  
2024

Dedico este trabalho a minha irmã: a maior incentivadora da minha vida pessoal, profissional e acadêmica, meu maior exemplo de vida e minha maior saudade.

## **AGRADECIMENTOS**

Durante os anos em que estive dedicada ao mestrado minha vida mudou tantas vezes que seria impossível finalizar esse ciclo sem ajuda. Início agradecendo à Amanda, minha amiga que fez o curso comigo e desde a inscrição até a defesa dividiu angústias, alegrias e me ajudou a concluir cada etapa desse mestrado. Sem o seu apoio, talvez eu tivesse cedido a vontade de desistir que me bateu em vários momentos.

Meus amigos (que não irei tentar nomear aqui por serem muitos e para não cometer o erro de esquecer alguém) e meu namorado que foram abrigo nas minhas crises de insegurança e fonte de ânimo para continuar. Muito obrigada também aos meus professores do MPPEB, meu orientador Rogério Neves e coorientadora Carolina Vilela pela parceria, paciência e disponibilidade.

Sou muito grata também aos meus alunos, colegas de trabalho e docentes participantes dessa pesquisa, àqueles que me ajudaram a divulgar os questionários iniciais e a inscrição do curso. A realidade docente as vezes é dolorosa, mas o convívio com essas pessoas pode tornar tudo mais agradável e instigante.

Um agradecimento principal a minha família que durante esses anos em que tive crises de saúde, mudanças de empregos, realização de sonhos e até mudança de cidade, me deram todo o apoio para que eu conseguisse seguir em frente sem nunca me sentir desamparada. Impossível não agradecer especialmente à minha avó Ilva e minha irmã Nathália, que não estão aqui, mas que sempre apoiaram e incentivaram cada passo da minha vida profissional e sei que adorariam presenciar esse momento da minha vida em que me torno mestre e concursada. Esse e todos os próximos títulos são por e para vocês!

Eu não sou apenas uma, sou a parte de um todo, pois carrego em mim um pouco de cada um dos que comigo convivem e muito daqueles que amo e, por isso, não existiria nada disso sem vocês. Muito obrigada por me lembrarem sempre que não estou só! Amo vocês!

## RESUMO

Embora a ideia de respeitar os saberes dos educandos seja repetidamente discutida nos círculos educacionais, quando levamos em consideração o ensino da Geografia escolar tendemos a pensar apenas no contexto mais próximo em que nossos estudantes estão inseridos; fazendo uso em nossa prática de exemplos vindos dos arredores do bairro em que os estudantes moram ou frequentam com o objetivo de ilustrar tópicos trabalhados em sala de aula. Tal opção é de extrema importância para contextualizar os conteúdos, mas limitar-se a ela parece restringir o processo de ensino-aprendizagem ao espaço físico, podendo desconsiderar habilidades e conhecimentos que os discentes constroem e se utilizam em seu cotidiano extraclasse. Assim, este trabalho se justifica pela necessidade de romper com a tradição de um ensino bancário presente no histórico da geografia escolar passando a priorizar o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem. A presente pesquisa buscou compreender de quais diferentes maneiras a aplicação de uma sequência didática de geografia, que se utilize de metodologias ativas como a aprendizagem por projetos e aula invertida, pode contribuir para que o estudante desenvolva o letramento geográfico por meio de seu protagonismo. Para tal, foi realizada uma pesquisa com docentes de Geografia da educação básica a fim de criar e avaliar a aplicabilidade de um e-book de sequências didáticas com propostas de metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento geográfico nas escolas.

**Palavras-chave:** ensino de geografia, metodologias ativas, sequência didática, protagonismo discente

## **ABSTRACT**

Despite the recurrent discussion in educational circles regarding the importance of respecting students' existing knowledge, school Geography instruction often remains confined to the immediate contexts familiar to students. Educators frequently rely on examples from students' neighborhoods or frequented areas to illustrate classroom topics, aiming to provide contextual relevance. While this approach is crucial for contextualizing content, limiting instruction solely to local contexts may inadvertently restrict the teaching-learning process to physical spaces, potentially neglecting the broader skills and knowledge students possess and utilize in their daily lives beyond the classroom. Therefore, this study is motivated by the imperative to depart from the traditional model of banking education prevalent in the history of school Geography, and to prioritize the active involvement of students in the teaching-learning process. This research aims to explore the various ways in which the implementation of a Geography didactic sequence, incorporating active methodologies such as project-based learning and flipped classes, can foster students' development of geographic literacy through their active engagement. To achieve this objective, a survey was conducted among Geography educators in basic education settings to design and evaluate the applicability of an e-book containing teaching sequences featuring active methodologies. These sequences are designed to facilitate the development of geographic literacy among students, thereby promoting their active participation and engagement in the learning process within schools.

**Keywords:** geography teaching; active methodologies; didactic sequence; student protagonism.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2. OBJETIVOS</b>	<b>19</b>
2.1 GERAL	19
2.2 ESPECÍFICOS	19
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>20</b>
3.1. Histórico da geografia escolar	20
3.2. Letramento geográfico e protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem por meio do uso de metodologias ativas	27
<b>4. METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>34</b>
<b>5. PRODUTO EDUCACIONAL</b>	<b>39</b>
<b>6. ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>82</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>108</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSORES I	108
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSORES II: ETAPA INICIAL DO CURSO	111
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSORES III: ETAPA FINAL DO CURSO	113
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE	116

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo de oito anos de docência, tive a oportunidade de lecionar para diferentes segmentos e realidades socioeconômicas. Logo em meu primeiro ano como professora, atuei ao mesmo tempo em dois projetos distintos. O primeiro era um projeto de pré-vestibular comunitário na cidade de Duque de Caxias/RJ, no qual os únicos recursos disponíveis para a realização das aulas eram uma apostila de questões de vestibulares e o quadro de giz. O acesso à internet móvel naquele contexto não era uma realidade para todos os aprendentes; A outra instituição em que lecionava era um colégio particular na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Esse colégio estava, na época, iniciando a utilização de um novo sistema de ensino<sup>1</sup>. Como consequência, os professores tinham acesso aos livros adotados por meio de um *ipad* e todas as salas de aula contavam com projetor e internet, o que possibilitava ao professor o uso de diferentes aplicativos e *sites* durante as aulas.

O contato com estudantes de diferentes faixas etárias – já que no pré-vestibular as turmas eram compostas por desde adolescentes a pessoas da terceira idade - e de variadas origens socioeconômicas, reafirma a necessidade de adaptação de nossas práticas pedagógicas, tornando-as mais próximas da vivência dos estudantes. Uma vez que “Ensinar exige o respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 30). Apesar dessa ideia ser discutida repetidamente dentro do campo educacional, na maior parte das vezes, ao levarmos em consideração o ensino da Geografia escolar, podemos observar a manutenção do hábito de apenas abordar o contexto espacial em que os educandos estão inseridos; trazendo exemplos que levam em consideração apenas o bairro onde moram ou frequentam, ou a vizinhança da escola em que estudam

Esse trabalho não pretende defender que esta prática seja descartada, já que ela guarda ainda em nossos espaços escolares grande importância. Se levarmos em consideração que a Geografia é uma ciência que trabalha o espaço, é de grande relevância, como ponto de partida, exemplificar os conteúdos com o espaço já conhecido pelos alunos. Entretanto, ao reduzir o contexto do aluno ao local onde ele habita, estuda, frequenta, essa prática pode restringir, limitar o processo de

---

<sup>1</sup> Sistema de ensino, nesse contexto, trata-se de um dispositivo pedagógico-administrativo, oferecido por empresas privadas, que reúne alguns produtos e serviços educacionais como, por exemplo, livros didáticos, planejamento de conteúdo e ferramentas de ensino.

ensino-aprendizagem simplesmente ao espaço físico sem valorizar as habilidades e os conhecimentos que os discentes constroem e dos quais se utilizam em seu cotidiano extraclasse.

Os educandos parecem ser capazes de realizar essa conexão em sala mesmo quando essa não faz parte do planejamento tratar de exemplos espaciais ou das habilidades dos estudantes. Percebi, a partir de minha prática, que os educandos de diferentes segmentos e realidades socioeconômicas costumam trazer para nossas discussões, durante as aulas, exemplos com os quais tiveram contato nas redes sociais, nos jogos (*videogames*), em seu cotidiano como um todo. Os estudantes não se utilizam apenas do contexto escolar e seus arredores físicos. Os educandos parecem ser capazes de relacionar o tema de uma aula específica com exemplos advindos de suas experiências fora do meio escolar sempre que lhes é dado espaço para a fala.

Segundo Paulo Freire, é “tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 27) e “pensar certo [...] tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIRE, 1996, p. 29). Portanto, entende-se que o ensinar deve consistir em incentivar a curiosidade e a criatividade dos estudantes, mas também do “respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996). É necessário, desta forma, inserir os saberes cotidianos dos educandos nas aulas de Geografia ao trabalhar com os conhecimentos que eles detêm não apenas sobre a comunidade ao redor, mas é necessário também ir além e utilizar as habilidades individuais de cada aluno para a construção coletiva dos conteúdos e projetos escolares. Acredita-se que ao participar ativamente das aulas, utilizando-se de habilidades já conquistadas e a partir delas construir novas habilidades e conceitos, o estudante parece sentir que está inserido no processo de aprendizagem, tendo sua criatividade, curiosidade e criticidade estimuladas. Tal fator parece propiciar um ambiente em que o protagonismo discente aflore e interfira positivamente em seu processo de ensino-aprendizagem.

Protagonismo, nessa pesquisa, é percebido sobre a ótica de Costa (2007) que defende que educar “é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio, a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais.” (COSTA, 2007, p.4). Sendo assim, as propostas

metodológicas que serão desenvolvidas neste trabalho pretendem colaborar para a construção de aulas em que o aluno seja visto “não como recipiente, mas como fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade.” (COSTA, 2007, p.4). Ou seja, parece ser necessário que nas aulas de geografia, ou de qualquer outra disciplina escolar, possamos permitir que o aluno participe - tenha iniciativa - e não se torne apenas um observador passivo. Para tal, disponibilizar aos estudantes um rol de diferentes possibilidades de participação do qual possa ter a liberdade de escolher e ao fazê-lo, assumir o compromisso da responsabilidade de sua escolha ao participar das tarefas propostas, parece ser o caminho a ser adotado.

Dessa maneira, se nossos estudantes já possuem habilidades extraclasse, por que não incentivar sua liberdade ao possibilitar que escolham quais delas utilizar na construção de conceitos geográficos? “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes fundamentais aos aprendentes e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30). Agindo desta forma parece deixar claro para o estudante que suas habilidades, construídas em outros momentos, dentro ou fora da escola, são úteis à sua vida escolar presente ao auxiliá-lo na resolução de problemas diários, - valorizando o seu conhecimento, colaborando para a sua autoestima. - .

Para atingir esse protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem, essa pesquisa propõe a utilização de metodologias ativas - em específico: a aprendizagem por projetos e a aula invertida - com o objetivo de permitir que o aluno tenha na escola um espaço para utilizar seu conhecimento construído socialmente no desenvolvimento de conceitos previstos no currículo escolar. Aproximar a realidade do aluno dos conteúdos escolares inclui trazer exemplos do seu cotidiano, mas que não se limitem a sua vizinhança, uma vez que esses estudantes estão inseridos dentro de outras realidades: a realidade virtual, por exemplo, por meio do uso e acesso às redes sociais e dos jogos que utilizam diariamente.

Em seu cotidiano os educandos realizam diversas atividades, podem desenhar, pintar, jogar, criar vídeos, textos, histórias e, por isso, esse trabalho busca compreender se utilizar – e até mesmo aprimorar e desenvolver – essas habilidades, ao trabalhar conteúdos escolares, pode vir a ser uma forma de trazer a realidade do estudante, em um sentido mais amplo, para a dentro da sala de aula, permitindo que faça uso do seu protagonismo em seu processo de ensino-aprendizagem ao ter a

sua a curiosidade estimulada. Para encontrar formas de utilizar, desenvolver e aprimorar tais habilidades, essa pesquisa fundamenta-se em textos de Freire, Vigotsky, Moran a fim de propor as metodologias ativas como caminho.

“São muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo” (BACICH; MORAN, 2017, p. 18). Nessa pesquisa pretende-se utilizar a educação por projetos e aula invertida para incentivar o protagonismo estudantil, mas também desenvolver o letramento geográfico do educando.

A escolha de tais metodologias foi feita através da troca com professores de Geografia atuantes na Educação Básica que participaram de um curso realizado no decorrer da pesquisa. Através do compartilhamento de práticas, os professores elencaram a aprendizagem por projetos e aula invertida como aquelas que obtiveram resultados mais satisfatórios quando esses profissionais as utilizaram em suas turmas, superando as expectativas geradas por eles e, por isso, escolheram compartilhar exemplos de atividades com a utilização dessas duas metodologias ativas.

Compreende-se, nesse contexto, a aprendizagem por projetos como uma metodologia que incentiva estudantes a trabalhar a solução de problemas e o aprofundamento de assuntos de forma coletiva, conforme salientam Barbosa, Horn e Prado:

A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade, momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31)

Evidencia-se assim que o trabalho com projetos inverte a lógica do currículo definido em grades de conteúdos temáticos estanques, induzindo o professor a colocar em jogo as problemáticas que permeiam o cotidiano. As questões e os conceitos do senso comum que emergem no diálogo com o aluno são então transformados em questões e temas a serem investigados por meio de projetos. Porém, no trabalho com projetos há de se ir além da superação de desafios, buscando desvelar e formalizar os conceitos implícitos no desenvolvimento do trabalho para que se estabeleça o ciclo da produção do conhecimento científico que vai tecendo o currículo na ação (PRADO, 2014, p. 10).

A aula invertida, por sua vez, como expresso em seu nome, altera a dinâmica tradicional das aulas, fazendo com que o aluno estude em casa o conteúdo para tirar

suas dúvidas e trocar informações com os colegas e professores em aula. “Dessa forma, a rotina da sala de aula é alterada e norteada a partir do conteúdo estudado previamente pelos alunos em atividades extraclasse”. (EVANGELISTA; SALLES, 2018, p. 569)

O protagonismo estudantil nesse processo mostra-se de extrema importância principalmente ao considerar que o objetivo da escola é formar cidadãos críticos. Para tal, compreende-se que os estudantes devem ser preparados não apenas para conhecer o espaço geográfico, mas para vivê-lo com todos os problemas e questões que lhe são inerentes percebendo, desta forma que a geografia escolar deve objetivar a formação dos estudantes para essa realidade.

A Geografia, desta maneira, deve ter como objetivo desenvolver o letramento geográfico do estudante. Edelson (2019) defende que o letramento geográfico pode auxiliar na tomada de melhores decisões sobre onde viver, transitar, o que comprar, além de capacitar as pessoas para tomar melhores decisões que resultem em planos emergenciais, de zoneamento, transporte público, melhorando não apenas a sua qualidade de vida, mas de toda a sociedade. Sendo assim, o letramento geográfico pode colaborar diretamente para a compreensão e ação dos estudantes no espaço em que se encontram.

Considera-se desta forma que a Geografia deva preparar os estudantes não apenas para conhecer o espaço geográfico, mas para vivenciá-lo. Ou seja, participar e solucionar os problemas e conflitos inerentes a ele. Defende-se que a proposta de utilizar metodologias que incentivem o protagonismo do educando, em oposição a uma educação onde apenas conhecimentos sejam construídos, valorizando as habilidades cotidianas de nossos estudantes pode criar uma maior possibilidade de desenvolver adequadamente o letramento geográfico no espaço escolar.

Considerando os pontos anteriormente citados, essa pesquisa tem a proposta de responder o seguinte questionamento: De quais diferentes maneiras a aplicação de uma sequência didática de geografia, que se utilize de metodologias ativas, como a aprendizagem por projetos e a aula invertida, podem contribuir para que o estudante venha desenvolver o letramento geográfico ao exercer seu protagonismo?

O objetivo principal deste trabalho é construir e avaliar a aplicabilidade de material didático e instrucional que subsidie a ação de professores no processo de inserção de metodologias ativas no ensino de geografia para alunos da Educação

Básica visando o desenvolvimento de seu letramento geográfico. E, para isso, foram traçados como objetivos específicos: construir espaços de partilha e difusão de práticas que utilizam metodologias ativas; criar um e-book com sequências didáticas que utilizam metodologias ativas (educação por projetos e aula invertida) para trabalhar temas e conceitos da geografia escolar.

Para tentar responder a questão e atingir os objetivos apresentados, o presente trabalho toma a forma de uma pesquisa qualitativa, adotando a metodologia Pesquisa Baseada em Design (DBR), tendo sua realização em parceria com professores de Geografia da educação básica e tem suas etapas adaptadas, repensadas de acordo com os apontamentos e participações e percepções desses docentes.

A pesquisa foi dividida nas seguintes etapas: 1. Pesquisa inicial, por meio de um questionário, realizado através do Googleforms, com professores de Geografia da educação básica buscando compreender o que eles entendem por metodologias ativas, sua aplicabilidade e sua pertinência ao contexto da sala de aula de geografia; 2. Curso online, intitulado “utilizando metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento geográfico nas escolas” com o mesmo público alvo da pesquisa inicial e discutiu: os conceitos e possíveis aplicações das metodologias ativas; o protagonismo estudantil; o letramento geográfico. Nesse curso foi apresentada uma sequência didática e os cursistas também desenvolveram novas, que foram compartilhadas em um fórum, possibilitando que os colegas apresentassem as sugestões e possíveis adaptações; 3. A partir da pesquisa inicial, das trocas realizadas no e após o curso, foi construído um e-book com sequências didáticas que objetivam a valorização do protagonismo estudantil na construção de um letramento geográfico com as propostas metodológicas adaptadas a partir das discussões e os apontamentos realizados pelos professores que participaram do curso.

A importância dessa pesquisa tem sua justificativa na necessidade de se romper com um histórico de memorização e reprodução dos conteúdos para a formação de um letramento geográfico e, conseqüentemente, incentivo ao pensamento crítico.

A geografia escolar surgiu como um saber enciclopédico, “neutro, inútil e desinteressado” (LACOSTE, 1989), com o objetivo de descrever as paisagens. Um aspecto que corrobora com essa ideia é o fato de que no século XIX não ser

necessário ter formação na área para se tornar professor de geografia. “(L)ecionava essa disciplina qualquer pessoa que tivesse afeição para com o temário e uma boa memória” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 43).

Traços desse tradicionalismo ainda se fazem presentes nos livros e práticas didáticas da escola cotidiana. Isso ocorre, pois ainda que atualmente a geografia tenha sofrido interferências do movimento de renovação crítica, responsável por trazer para a geografia escolar um método baseado no racionalismo e não se resume mais em uma disciplina meramente enciclopédica, ainda assim, “as inovações impulsionadas pela renovação do ensino da Geografia só se fazem presentes nos currículos escolares atuais, pois foram ‘negociadas’ com as tradições existentes” (VILELA, 2016, p.37).

A geografia escolar ainda hoje carrega a sua tradição descritiva e mnemônica para as salas de aula, mantendo o distanciamento entre o conteúdo e a realidade do aluno. Essa pesquisa se justifica dentro do meio educacional no fato de que é tarefa docente “ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 27), praticando “o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIRE, 1996, p. 29). E, para isso, parece ser necessário transformar a prática pedagógica, deixando de pensar a escola como um ambiente de formação de mão de obra, para encará-la como local de formação de pessoas, cidadãos.

Dessa forma, para construir uma prática pedagógica que busque priorizar a construção do protagonismo estudantil em seu processo de ensino-aprendizagem em oposição à geografia mnemônica "dos professores"<sup>2</sup> (LACOSTE, 1989), acredita-se que o melhor caminho metodológico seria a aproximação da geografia escolar à realidade dos educandos por meio do uso de metodologias ativas. Isso porque

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 17)

---

<sup>2</sup> José Willian Vesentini, na apresentação da 3ª edição de “Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra” de Yves Lacoste, descreve a “geografia dos professores” é como um contexto histórico relativamente recente, uma vez que data do século XIX e destaca que ela é elaborada “[...] especialmente para servir como discurso ideológico de mistificação do espaço, de “cortina de fumaça” para escamotear a importância estratégica de saber pensar o espaço e nele se organizar.” (LACOSTE, 1989, p.02).

Partindo da concepção de que a geografia escolar deve ter como objetivo o letramento geográfico<sup>3</sup>, parece ser de extrema importância que as metodologias incentivem professores e estudantes a ser criativos, ter iniciativa, conseguir analisar, avaliar e agir sobre os problemas propostos. A Geografia deve preparar os estudantes não apenas para conhecer o espaço geográfico, mas para vivenciá-lo. Ou seja, participando e solucionando os problemas e conflitos inerentes a esse espaço.

A relevância dessa pesquisa também pode ser justificada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2012). A BNCC apresenta um conjunto de habilidades e competências que devem ser atingidas pelo ensino básico e já nas competências gerais encontramos:

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. [...]
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. (BRASIL, 2012. p. 9 e 10)

Essas são competências que trabalhadas nas metodologias do e-book, já que essas abordam atividades que trabalham as competências 4, 5 e 6 com o objetivo

---

<sup>3</sup> Edelson (2019) apresenta letramento geográfico e geoletramento como sinônimos. Este trabalho, no entanto, utiliza preferencialmente o termo “letramento geográfico”, por opção da autora de ratificar a importância do próprio conceito de letramento, como “uma concepção particular de linguagem e da relação linguagem-sociedade.”(BUZATO, 2007, p. 111 ), dentro do contexto geográfico.

de desenvolver o letramento geográfico (que envolve as competências 1, 2, 6 e 7). Dessa forma, as propostas metodológicas adotadas nesta pesquisa irão colaborar no trabalho do docente para atingir as competências propostas pela BNCC (BRASIL, 2012).

Como justificativa social dessa pesquisa destaca-se a busca pelo desenvolvimento do letramento geográfico, possibilitando que os estudantes venham a agir sobre os problemas espaciais que possam se apresentar em sua vizinhança, em seu cotidiano. A justificativa profissional, por sua vez, se materializa na construção de um Produto Educacional (P.E): um ebook de sequências didáticas, apresentando propostas de atividades baseadas em metodologias ativas para o desenvolvimento de um letramento geográfico e construído a partir de discussões realizadas com docentes da educação básica. Essas discussões foram realizadas no curso “utilizando metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento geográfico nas escolas” que discutiu a relevância e as dificuldades da utilização desse tipo de metodologia e as diferentes ideias sobre a construção do letramento geográfico no espaço escolar junto com professores de Geografia atuantes na Educação Básica. Sendo assim, acredita-se que o ebook é a materialização da justificativa profissional desse trabalho, uma vez que esse estudo defende a importância de direcionar as pesquisas para o processo de ensino-aprendizagem e que esse estudo deve escutar quem está de frente nas salas de aula: os docentes. Este material poderá ser disponibilizado para que as metodologias – montadas durante esse curso – sejam adaptadas (caso necessário) e utilizadas não apenas pelos professores que fizeram parte da pesquisa, mas também para outros colegas de profissão.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 GERAL**

Construir e avaliar a aplicabilidade de material didático e instrucional que subsidie a ação de professores no processo de inserção de metodologias ativas no ensino de geografia para alunos da Educação Básica visando o desenvolvimento de seu letramento geográfico.

### **2.2 ESPECÍFICOS**

Construir espaços de partilha e difusão de práticas que utilizam metodologias ativas;  
Criação de um e-book com sequências didáticas que utilizam metodologias ativas (educação por projetos e aula invertida) para trabalhar temas e conceitos da geografia escolar.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1. Histórico da geografia escolar

Para falar sobre a necessidade de romper com a tradição mnemônica da geografia escolar, é necessário antes entender por que ela existe e como foi construída. Para tal, discorreremos sobre o histórico dessa disciplina escolar, com o objetivo de melhor compreender como e por que a tradição mnemônica foi construída e parece permear o ensino de geografia em nossas escolas até os dias atuais.

Nessa discussão partiremos do ponto de vista de Andrade (2009), que trata sobre a ciência geográfica como um todo e não apenas da geografia escolar. Expondo características que mostram essa ciência surgindo e carregando por grande parte da sua história a peculiaridade de, por muitas vezes, funcionar como um um compilado de descrição, dados e informações.

Ele divide “a trajetória da geografia brasileira em três grandes períodos: o colonial, o imperial e da Primeira República e o moderno - este iniciado nos anos 30.” (ANDRADE, 2009, p. 9). No primeiro período Manuel de Andrade destaca a contribuição dos cronistas coloniais que, a partir do ponto de vista europeu, cujo objetivo era o de descrever o território e os nativos do “Novo Mundo”.

No segundo período - imperial e da Primeira República -, o autor destaca o trabalho de naturalistas que produziram importantes informações sobre as populações existentes, suas origens, culturas, sistemas de exploração de terras. Já o terceiro momento, intitulado como período moderno, é descrito por Andrade como aquele que institucionalizou a geografia brasileira e a dividiu em subperíodos: o da influência francesa; o período quantitativista, influenciado pelos anglo-saxões; o período da geografia crítica, influenciado pela escola marxista-leninista e o período atual, mais eclético e que busca modelos brasileiros para interpretação do estado.

Esses períodos apresentados por Andrade tratam sobre a ciência geográfica como um todo e não apenas da geografia escolar. No entanto, as características, por ele expostas, mostram que essa ciência surge e carrega por grande parte da sua história a peculiaridade de, por muitas vezes, funcionar como um um compilado de descrição, dados e informações.

Desta forma, é importante destacar que o histórico da geografia acadêmica e escolar, apesar de diferentes, em muitos momentos se confundem, devido às trocas existentes entre elas . Tal fato pode ser identificado na afirmação de Albuquerque :

Parte dos autores que analisam o ensino de Geografia compreende a disciplina escolar e a acadêmica, como tendo uma única dimensão, ou como se a primeira fosse uma expressão decorrente e simplificada da produção acadêmica. Assim, discorrem sobre o pensamento geográfico brasileiro e incluem a produção escolar, especialmente aquela publicada entre o século XIX e início do XX, como parte da produção geográfica.(2011, p. 20)

Sendo assim, o histórico descritivo da geografia acadêmica também se fez presente na disciplina escolar. Ainda segundo Albuquerque (2011), durante o período colonial a geografia só estava presente como um conjunto de informações descritivas dentro de livros didáticos cujo objetivo era o de trabalhar a leitura dos estudantes. A Geografia só passou a fazer parte do currículo escolar em 1832, mas ainda dentro de uma abordagem clássica nas tradições descritiva e matemática.

Albuquerque (2011) divide a história da geografia escolar em dois momentos:

O primeiro, correspondendo à constituição do saber escolar geográfico e institucionalização da disciplina e o segundo, aos impactos provocados pelas ideias de Geografia moderna ou científica atreladas às inovações pedagógicas propostas pela escola nova, especialmente trazidas pelo professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 20)

O primeiro momento delimitado pela autora é chamado de “geografia clássica”, pois compreende os conhecimentos elaborados antes da sistematização da geografia enquanto ciência, durante o período da Antiguidade Clássica. Neste período não havia produção acadêmica ou presença da geografia nos currículos escolares e o conhecimento geográfico se resumia a um apanhado de informações gerais sobre o planeta Terra. A inclusão dos conteúdos de Geografia nos exames para ingressos nas Faculdades de Direito e Medicina do país, é visto por Albuquerque (2011) como fator primordial para a inclusão da disciplina no currículo do Colégio Pedro II, em 1837.

O segundo período da história da Geografia escolar delimitado por Albuquerque é marcado pela influência de Carlos Miguel Delgado de Carvalho, descrito pela autora como “autor de livros didáticos, e um divulgador entusiasmado

de propostas inovadoras para as práticas escolares.” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 23).

A autora relata que, durante o período clássico, o material didático publicado tinha a memória como centro do processo de ensino e os conteúdos geográficos eram pautados na descrição da paisagem para ensinar o processo de leitura e escrita. A geografia não fazia parte do currículo escolar.

Desse modo, é possível afirmar que a escola Jesuítica não tinha na Geografia um conhecimento específico que devesse ser difundido com essa nomenclatura, entretanto era um saber necessário à formação daquela sociedade, por isso compunha os textos destinados ao ensino da escrita e da leitura. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 26).

Mesmo após a iniciação da geografia como parte do currículo escolar do Colégio Pedro II, os livros didáticos ainda tinham a descrição como principal característica “, ou seja, a Geografia do Brasil resumia-se a um levantamento de dados estatísticos e de nomenclaturas elaborados por província” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 28). Essa importância dada, pelos livros didáticos, à memorização, se respaldava nos valores da sociedade da época que via como bom professor e bom aluno de Geografia aqueles com melhor capacidade de memorização, por isso:

No que diz respeito aos métodos de ensino e aprendizagem difundidos pelos livros didáticos, havia mesmo uma acentuada valorização da memória como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 30).

Não é possível dizer que não houve nenhum avanço nas práticas pedagógicas e na forma de pensar a Geografia escolar durante todos esses anos. No entanto, muito dessa prática ainda está presente dentro da atual geografia escolar. Isto pode ser notado na seguinte afirmação da autora: “Mas pudemos perceber que esse método perdurou como referencial por muito tempo, de modo que somente foi efetivamente abandonado nos livros – mas não nas práticas de sala de aula de Geografia mesmo no século XXI”. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 31).

Segundo Vilela (2016), esse padrão enciclopédico presente na geografia escolar tem grande influência da lógica regional da ciência geográfica. Isso por que,

a lógica regional se aplica aos trabalhos que privilegiam certos espaços, sendo que a unidade espacial vai sendo definida pela diferenciação entre as formas de organização das sociedades no espaço, ou seja, as formas de interação do homem com o meio.(VILELLA, 2016. p. 33).

Essa dinâmica ainda se reflete na geografia escolar. É necessário destacar que a descrição das paisagens e relações humanas é importante e faz parte do

ensino de geografia e devem ser ensinados. No entanto, é possível observar que o ensino de geografia é frequentemente reduzido a esse processo descritivo e mnemônico.

Com o início da renovação crítica, a geografia escolar se volta, no entanto, para delinear novos métodos, que passam a ser definidos em diferentes caminhos, que guardam em si características comuns em direção, à crítica severa às tradições, ao projeto clássico ou tradicional da Geografia.” (VILELLA, 2016, p. 34).

Dentre essas novas correntes que surgiram, a Geografia Teorético Quantitativa “pautada na tentativa de operar com métodos baseados na matemática visando garantir a precisão da qual [a ciência geográfica] era acusada de não ter.” (VILELLA, 2016, p. 35), o que não lhe conferia status de ciência. Essas ideias, por sua vez, foram duramente criticadas com o fortalecimento dos ideais marxistas na discussão geográfica, o que forçou com que a Geografia incorporasse ao seu escopo de atuação o compromisso com questões sociais..

Vilela (2016, p.35) destaca ainda que, apesar de antagônicos, esses dois movimentos da Geografia consideraram a lógica regional como oposta àquilo que seria desejável de uma ciência moderna. Ou seja, ambos consideravam a característica descritiva da Geografia regional como oposta ao objetivo da ciência geográfica e, por isso, as suas práticas passaram a ser consideradas como obsoletas. No entanto, dentro da Geografia escolar, ocorre o contrário, “a tradição regional fica colocada de uma maneira particular, de modo que se pode identificá-la ainda hoje como uma marca característica da sua lógica.”

Tal fato pode ser explicado a partir da influência da Geografia francesa regional nos primeiros currículos escolares de Geografia no Brasil e na desvinculação dos seus conteúdos da realidade social, durante os governos militares. Ainda que a tendência crítica tenha começado a ocupar algum espaço na geografia escolar, frequentemente encontra-se de forma resumida, limitando-se à “incorporação das questões de classes sociais, pela negação de certas tradições, marcadas pela lógica regional.” (VILELLA, 2016, p.37).

A formação e as transformações do currículo escolar normalmente ocorrem como fruto das tensões entre o “novo” e o “tradicional”. “As inovações impulsionadas pela renovação do ensino da Geografia estão presentes nos currículos escolares atuais, porém, não sem terem sido ‘negociadas’ com as tradições existentes” (VILELLA, 2016, p.37).

Sendo assim, a Geografia crítica só consegue adentrar aos currículos escolares por conta da sua convivência com a lógica regional. Por esta razão a Geografia escolar é ao mesmo tempo crítica e descritiva, pois há nela não apenas um encontro entre diferentes vertentes geográficas, mas também um “confronto”<sup>4</sup> entre a ciência e o senso comum.

Esse diálogo entre as diferentes correntes do pensamento geográfico e a permanência de características da geografia tradicional (descrição, memorização) dentro da Geografia escolar até o momento atual, pode ser explicado pelos seus objetivos e aplicabilidades. O ensino, assim como a ciência, não é neutro ou livre de ideologias. Ele carrega consigo uma função. A sociedade educa com um ou vários objetivos. “Cada sociedade concreta estrutura seu sistema de ensino em função de suas necessidades.” VESENTINI (1985, p.30) diz que:

O sistema escolar moderno não surgiu por acaso e muito menos foi pensado e iniciado a partir de baixo dos interesses dos dominados ou dos excluídos. Ele foi construído por cima, pelo Estado e instrumentalizado pela burguesia [...]. O sistema escolar, portanto, foi e ainda é funcional e até estratégia para a reprodução da sociedade capitalista ou moderna. A importância da escola na sociedade moderna, assim como a importância da educação amplo senso em qualquer sociedade, é visível. Ela instrui novas gerações [...], adaptando-as ou assimilando-as às instituições, hábitos e valores da sociedade. (VESENTINI, 2009, p.16).

Dessa forma, a Geografia, enquanto disciplina escolar, também segue os preceitos históricos da sociedade. Durante a colonização, por exemplo, essa ciência tinha como objetivo a descrição do “Novo Mundo” para os seus colonizadores. Após a Revolução Industrial, a Geografia escolar passa não apenas a descrever o mundo, mas pretende formar mão de obra para o mercado de trabalho. Ao invés de ensinar a refletir sobre o espaço geográfico e suas formas de ocupação, a Geografia passou a cumprir o papel da escola que “contribui para a reprodução do capital: habitua os alunos à disciplina necessária ao trabalho na indústria moderna, a realizar sempre tarefas novas sem discutir para que servem, respeitar a hierarquia.” (VESENTINI, 2009, p.30). Desse modo, historicamente o ensino de Geografia vem colaborando para a despolitização do educando (e do professor), pois fala da sociedade sem

---

<sup>4</sup>A palavra confronto é aqui utilizada como metáfora para o embate entre o conhecimento científico e a influência social do senso comum que se faz presente na Geografia desde o seu início nos currículos escolares, quando quem “lecionava essa disciplina [era] qualquer pessoa que tivesse afeição para com o temário e uma boa memória” (ALBUQUERQUE, 2011. p. 43).

incentivar a reflexão e a crítica sobre sua forma de ocupação e reprodução, o que dá à geografia

um papel de máscara ideológica apagando um certo número de realidades concretas e se acha de maneira cada vez mais clara deslocada em relação à tomada de consciência política e social de um certo número de professores e alunos. Ela tende, assim, a tornar-se aos olhos deles uma disciplina arcaica incapaz de dar conta dos grandes enfrentamentos do mundo contemporâneo. (BRABANT, 1986, p. 20)

Considerando as discussões levantadas por Vilela (2016), Albuquerque (2011), Vesentini (2009) e Brabant (1986), compreende-se que essa realidade histórica da escola e, conseqüentemente, da Geografia escolar como ferramenta ideológica para criação de força de trabalho é uma tradição que busca “domesticar” os estudantes. Ou seja, pretende fazer com que se constituam seres obedientes e pouco questionadores.

Para que essa realidade seja superada e a Geografia escolar possa incentivar o pensamento crítico, a resolução de problemas e a análise do espaço, é preciso primeiro que sejam identificadas as tensões no currículo e no cotidiano escolar, as disputas ideológicas e metodológicas ali existentes para que seja possível a adoção de novas posturas, pois “[A]tentar para as contradições e potenciais de mudanças positivas do próprio sistema, afinal de contas, é a condição indispensável para nele se atuar de forma eficaz” (VESENTINI, 2009, p. 19).

É preciso, assim, (re)pensar o papel do professor. Como esse profissional pode atuar em uma sala de aula com o objetivo final de formar cidadãos críticos, levando-se em consideração as tensões existentes em um currículo que historicamente busca formar mão de obra? Para responder a essa questão, é preciso primeiro compreender quem são esses docentes.

No surgimento da Geografia enquanto disciplina escolar, ainda no século XIX, “lecionava essa disciplina qualquer pessoa que tivesse afeição para com o temário e uma boa memória” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 43), não era necessário para exercer tal função nenhum tipo de formação acadêmica. Essa característica reforça o carácter enciclopédico e mnemônico que a Geografia assumiu ao longo dos anos. Mesmo enquanto uma ciência consolidada em ambientes acadêmicos e universitários e cuja formação tenha sido exigida aos professores da educação básica, os docentes ainda eram vistos como meros transmissores do conhecimento

e a Geografia como uma disciplina enciclopédica. Podemos perceber como essa dinâmica se estabelecia em:

O próprio professor interessava à medida que era um agente puro e simples na transmissão cultural. Sua relação com o estudante, que não era sequer uma relação criadora. Era a de preservar os níveis alcançados de realização da cultura por imitação. Nesse contexto, o intelectual era, por assim dizer, domesticado, quer fosse de origem nobre ou de origem plebeia, automaticamente se qualificava como um componente da elite e, quando isso não ocorria, como sucedeu com os professores de primeiras letras, ele era um elemento de mediação, na cadeia interminável de dominação política e cultural. (FERNANDES, 2019, p. 66)

Ainda segundo Fernandes (2019), com a chegada da República cria-se para o Estado a obrigação da educação como um direito de massa, deixando-se ser apenas voltada para a instrução da nobreza. No entanto,

acabou prevalecendo a ideia, que era essencial na calibração dos professores, tanto na Escola Normal e no Instituto de Educação, quanto na Faculdade de Filosofia, segundo a qual o professor deve manter uma atitude de neutralidade ética com relação aos problemas da vida e com relação aos valores. (FERNANDES, 2019, p. 72)

Apesar dessa ideia de neutralidade ainda ser reproduzida atualmente, crê-se que não há educação neutra. Todos somos seres políticos e influenciados por ideologias. Negar essa realidade, dentro do ensino de Geografia, é negar que o espaço geográfico seja formado e influenciado por intencionalidades de uma camada social favorecida pelo poder político e econômico. Impedindo, assim, a reflexão do estudante sobre a sua realidade e, conseqüentemente, dificultando - e até mesmo impossibilitando - a formação de cidadãos críticos. Tal prática seria contrária ao que se espera do processo educacional, pois

[...] ser um verdadeiro educador, preocupado com a conquista da cidadania, é contribuir para o crescimento (no sentido amplo do termo: intelectual, cognitivo, afetivo...) do educando para a sua autonomia, criatividade e senso crítico. Mesmo que isso contrarie certas “verdades” estabelecidas para o educador, pois o principal papel de uma boa educação não é formar discípulos que repitam ou reproduzam noções ou opções dos mestres e sim formar mentes criativas que pensem o novo, que contrariem todas as formas de pensamento estereotipado (VESENTINI, 2009, p..24).

Assim sendo, a curiosidade e criticidade que tanto se busca na formação dos educandos deve seguir o caminho contrário ao caminho histórico aqui exposto, que ainda hoje predomina a “geografia dos professores” (LACOSTE, 1989), já que “o ensino bancário [parece] [...] deforma[r] a necessidade criativa do educando e do educador” (FREIRE, 1996, p. 24). Reduzir a Geografia à descrição e memorização é

ensinar os estudantes a reproduzir ideia e desmotivá-los a aprender, já que aprender:

é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de "curiosidade epistemológica", sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 1996, p. 24-25).

### **3.2. Letramento geográfico e protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem por meio do uso de metodologias ativas**

Transformar a Geografia escolar, e as práticas pedagógicas por ela, parece ser necessário. Deixar de pensar a escola como meio de formação de mão de obra e passar a encará-la como local de formação de seres complexos, cidadãos críticos e criativos. Nesta pesquisa defende-se que a Geografia escolar possa alcançar este objetivo por meio do letramento geográfico.

O letramento geográfico, ou geoletramento, é definido por Edelson (2019) como sendo a capacidade de analisar, solucionar e agir sobre problemas relacionados ao espaço ou que tenham reflexos em diferentes escalas. Considerando que o objetivo da escola deva ser formar cidadãos críticos, entende-se que os estudantes devam ser preparados não apenas para descrever as características do espaço geográfico, mas para vivenciá-lo com seus pares as características que o definem, seus problemas e todas as questões a ele inerentes. Acredita-se que a Geografia escolar deva objetivar a formação dos estudantes para essa realidade. E por isso, deva ter como um dos seus principais objetivos o desenvolvimento do letramento geográfico.

O desenvolvimento que se busca parece distante de ser alcançado caso não haja por parte dos docentes a vontade e a coragem em mudar seus posicionamentos marcados ainda pela historicidade do ensino de Geografia, ou seja a posição de transmissor do conhecimento. A educação que objetiva a formação do cidadão em sua totalidade parece percorrer o caminho do aprimoramento do letramento geográfico incentivando a criatividade, a capacidade de observação e de crítica dos educandos, abandonando, desta maneira, o papel de mero transmissor de conteúdos. Pois, "tanto a educação (...), como o ensino (...) são ou podem ser ao mesmo tempo instrumentos de dominação ou libertação" (VESENTINI, 2009, p.

15). Ou seja, a geografia escolar tradicional, com metodologias baseadas apenas na descrição, memorização e repetição, parece atuar como instrumento de dominação, uma vez que desestimula o pensamento crítico e distancia o aluno do seu objeto de estudo: o espaço - sendo esse apenas caracterizado e não vivido ou analisado.

Essa maneira de encarar o ensino de Geografia parece também propiciar o afastamento do estudante da noção de cidadania, já que a mesma “envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens próximas ou distantes.” (DAMIANI, 2009, p. 50). Trabalhar habilidades relacionadas à compreensão do espaço, as relações e conflitos nele existentes é de extrema importância para a construção e desenvolvimento da cidadania, pois, “conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito. Alienação do espaço e cidadania configuram um antagonismo a se considerar”. (DAMIANI, 2009, p. 50).

Segundo Edelson (2019), os custos de um baixo letramento geográfico podem vir em forma de desastres naturais, terrorismo, conflitos militares e perda da competitividade global. No entanto, os avanços no letramento geográfico possibilitaram progressos como por exemplo o sistema de alerta de desastres ambientais, técnicas de agricultura de baixo impacto, “revitalização” de áreas urbanas dentre outras. Ao passo que na vida pessoal, o letramento geográfico pode permitir uma melhor tomada de decisões sobre onde viver, transitar, o que comprar, além de possibilitar melhorias na saúde e bem estar social, proteção do meio ambiente e economia de tempo e dinheiro.

Na vida civil, por sua vez, o autor afirma que o letramento geográfico capacita pessoas para tomar melhores decisões que resultarão em planos emergenciais, de zoneamento, transporte público, melhorando a qualidade de vida da sociedade. Por isso, é possível compreender o porquê de considerar-se que as habilidades envolvidas no letramento geográfico sejam fundamentais à vida de um sujeito, tanto individualmente quanto em sociedade.

Por conseguinte, ser geograficamente letrado significa ter a habilidade de analisar interações, interconexões e implicações que estejam inseridas no espaço geográfico, por meio da aplicação de conhecimento específico para a tomada de decisões. Alguns componentes do letramento geográfico estão presentes no currículo de ciências ou de estudos sociais, mas encontram-se em sua maioria inseridos no currículo de geografia.

Compreendendo que a Geografia é a ciência responsável pelo estudo do espaço geográfico e que o realiza de tal modo que a sua “análise é uma forma de fragmentação do todo que permite, ao seu término, a reconstrução desse todo” (SANTOS, 2014, p. 15). É possível concluir que é nesta disciplina que os estudantes podem entrar em contato com grande parte dos elementos necessários para a compreensão do espaço, apresentando a capacidade de levantar argumentos e ferramentas para que os educandos possam questionar e, até mesmo, buscar solucionar os problemas espaciais.

Assim sendo, a geografia escolar apresenta um papel importantíssimo para o desenvolvimento do letramento geográfico, contudo, é preciso repensar as práticas em sala de aula resignificando-as ao transformar as metodologias mnemônicas, anteriormente citadas como base ainda presente no ensino de Geografia, a fim de atingir por meio do letramento geográfico, a formação de cidadãos críticos e não de reprodutores de ideias.

Se o letramento geográfico é o objetivo que buscamos alcançar, é necessário também rever os meios de alcançá-lo. Isso porque:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 16)

Tomando a citação de Moran (2015) como base podemos concluir que metodologias tradicionalmente mnemônicas e descritivas não serão formas eficazes de buscar a formação de estudantes críticos, proativos e inovadores. Nesta pesquisa, defende-se, que o uso de metodologias ativas pode ser a melhor, ou uma das melhores, forma(s) de alcançar o letramento geográfico, já que essas são

“estratégias de ensino-aprendizagem que colocam o estudante no centro do processo, com vistas a desenvolver sua autonomia e o seu papel ativo na construção do conhecimento.” (FONSECA, 2019, p. 5)

Se o objetivo da escola e de seus professores é o de formar educandos independentes e proativos, parece ser claro que não possam utilizar exclusivamente de metodologias que incentivem apenas a reprodução de ideias. É necessário destacar que não há nesse trabalho a pretensão de defender que o uso da descrição e memorização nas salas de aulas seja totalmente abolido, já que essas habilidades têm sua importância e devem continuar a ser trabalhadas na escola, em particular

nas aulas de Geografia. O que aqui se pretende é afirmar que a Geografia escolar não pode se resumir a essa abordagem.

Para que possamos atingir as habilidades inerentes ao letramento geográfico, ou seja, criar condições para que os estudantes analisem, critiquem e atuem sobre o espaço em que vivem, considera-se que o uso das metodologias ativas seja o ideal para seu desenvolvimento ao utilizarmos metodologias ativas de aprendizagem, lançaremos mão como ponto de partida de problemas e situações reais (MORAN, 2015). Caracterizando-se desta forma “pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.” (BACICH; MORAN, 2018, p. 17).

São diversas as metodologias, chamadas hoje de ativas, no entanto, todas têm em comum o “protagonismo juvenil” que, segundo Costa, se dá

“enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.”.(Costa, 2007, p. 10)

Dentro dessa perspectiva, o educando é visto não como receptor e reprodutor de informações, mas como fonte de iniciativa. Ele não é percebido apenas como um expectador, mas como um ser atuante no processo de ensino-aprendizagem, possuindo a liberdade, já que tem alternativas de ação e é livre para escolher entre elas e o compromisso na sua participação, pois carrega consigo a responsabilidade sobre as escolhas e ações feitas devendo assumir também suas consequências.

Vale ressaltar que a discussão sobre metodologias ativas não é recente. Segundo João Mattar (2017), é possível considerar as práticas de Sócrates (46 - 399 a.C.) já como metodologias ativas, uma vez que

O filósofo grego utilizava-se de um método pelo qual não se propunha ensinar diretamente, mas, indiretamente, por meio de perguntas, procurava levar as pessoas com quem conversava a reconhecer que não sabiam o que pensavam saber. Seus diálogos indicavam um caminho, não respostas, para provocar o parto de conceitos naqueles com quem debatia.” (MATTAR, 2017, p. 19)

Tais práticas foram mais discutidas, aplicadas e divulgadas com o tempo. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 28):

No início do século passado John Dewey concebeu e colocou em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, que deveria exercer sua liberdade. Para Dewey, a educação

deveria formar cidadãos competentes e criativos, capazes de gerenciar sua própria liberdade.

Killpatrick, um dos principais propagadores das ideias de Dewey sobre ensino-aprendizagem, relata sobre a relevância de criar um elo entre os saberes escolares institucionalizados e os aspectos práticos e sociais dos educandos e afirma que: “Aprender é adquirir um modo de comportamento.” (KILPATRICK, 2011, p.91).

Sendo assim, é possível definir metodologias ativas como “[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.” corroborando com os pressupostos anteriormente abordados.” (BACICH; MORAN, 2018, p. 04). e afirmar que elas “estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno. Têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade.” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 16).

No entanto, é preciso ratificar que essas metodologias ativas constituem apenas parte de um processo pedagógico, cujo protagonismo estudantil deve fazer parte em todas as etapas. E, por tal motivo, é preciso cuidar para que não seja reduzido a elas todo o processo de ensino-aprendizagem, utilizando novas metodologias para reproduzir antigos padrões de ensino baseado na reprodução de ideias, já que:

Apesar de reconhecermos o amplo potencial dessas propostas para a didática, defendemos que, quando amparadas em um discurso acrítico, as metodologias ativas podem abrir caminhos para novos tecnicismos e configurar-se apenas como um modismo [...]. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p. 30-37)

Fonseca (2019, p.10) destaca que a metodologia é apenas uma das etapas do processo pedagógico que é composto pelos referenciais teóricos, avaliações, objetivos, entre outros. Sendo assim, não é possível resumir toda essa estrutura nas metodologias, pois toda ela precisa ser formada buscando a formação da cidadania dos educandos. Quando as práticas pedagógicas não estão pautadas em referenciais, avaliações e objetivos que se relacionam às suas concepções, acabam esvaziadas de significado e se distanciando da reflexão crítica necessária aos estudantes e docentes participantes desse processo de ensino-aprendizagem.

Freire (1996,p. 22) corrobora essa ideia ao afirmar que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria

pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo” . Parece então necessário refletir sobre quais metodologias utilizar para não correr o risco de fazer um uso tecnicista das mesmas, reproduzindo um ensino mnemônico e descritivo, mas, buscando ferramentas mais atrativas que propiciem a oportunidade de levar os estudantes a realizarem atividades práticas. Entretanto mais importante ainda é pensar sobre como utilizar tais metodologias, uma vez que nenhuma delas poderá oferecer uma “fórmula mágica” e todas devem ser trabalhadas de forma crítica.

Por isso, a formação perpassa pelo desenvolvimento da criticidade dos estudantes com destaque para a necessidade de respeitar os saberes socialmente construídos dos educandos como forma de desenvolver sua criticidade (FREIRE, 1996). Para atingir este objetivo é preciso que primeiro os aprendentes possam analisar o entorno em que estão inseridos para que consigam realizar o mesmo em outras escalas.

Freire ainda destaca que:

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p.15).

Para a construção e fortalecimento da análise crítica, é necessário incentivar a curiosidade dos estudantes. Segundo Vygotsky (2012, p. 26), “no dia a dia a criatividade constitui-se como condição necessária para a existência e tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo [que seja] uma pequeníssima quantidade de novidade, é devida ao processo criativo humano.”. Dessa forma, parece assumir extrema importância que ao guiar suas aulas, os docentes possam incentivar a “curiosidade ingênua” (FREIRE, 1996. p. 31) dos estudantes e se apropriar da realidade e dos seus conhecimentos para permitir que sejam sujeitos de seu processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o uso de metodologias ativas e o protagonismo juvenil não anula a importância do professor em sala de aula, pelo contrário, destaca a sua importância enquanto mediador e parceiro no processo pedagógico.

Desta forma, é possível afirmar que não existe protagonismo discente no processo ensino-aprendizagem sem a participação, o planejamento e a mediação docente desse processo. Isso porque esse processo é feito de forma colaborativa entre professores e estudantes, como descreve Paulo Freire:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não vale. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Já que agora ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2023b. p.95-96)

Dar o protagonismo ao estudante não é negar o protagonismo ao professor, mas "dividir o palco", no sentido de que assim como o docente não é o único responsável pela educação dos discentes, esses tampouco se educam sozinhos. O processo de ensino-aprendizagem é coletivo e inclui sociedade, estudantes e professores.

Vygotsky(2004) retrata o papel do docente como sendo a fonte de conhecimento responsável pelo manejo de instrumentos de mediação da educação. Tal papel, no entanto, não pode ser realizado sem que haja uma reflexão crítica da sua prática e da realidade em que ela está inserida, visto que "A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir" (FREIRE, 2023a, p. 18). O compromisso do professor com a educação perpassa pela reflexão crítica.

Por isso, destaca-se que o uso de metodologias ativas precisa ser associado ao planejamento das mesmas junto a referenciais, avaliações e objetivos que se relacionam com elas, pois, segundo Berbel (2011), essas metodologias estão associadas a uma ótica que concebe os objetivos do ensino e função social da Educação como impulsionadores das habilidades humanas e da autonomia de pensamento, destacando que os educandos não se configurem como mero replicadores da realidade, mas, sim, como seres complexos e indivíduos capazes de analisá-la de forma crítica. A metodologia precisa estar associada a uma reflexão sobre a prática, caso contrário, torna-se esvaziada de sentido.

Partindo do princípio de que "[...] a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem o educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo." (FREIRE, 2023b, p. 86). Compreende-se que para romper o histórico mnemônico e descritivo da Geografia escolar, incentivando o desenvolvimento do letramento geográfico, não basta apenas utilizar-se das metodologias ativas, permitindo o protagonismo discente, mas reproduzindo práticas tradicionalmente pouco reflexivas. É preciso realizá-las de forma crítica, refletindo

sobre a própria prática e sobre o contexto escolar e tal fato só é possibilitado com o coprotagonismo de docentes e estudantes no processo de ensino-aprendizagem, onde estas metodologias seguem um planejamento pedagógico criado e mediado pelos professores para desenvolver o letramento geográfico discente.

#### **4. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Essa é uma pesquisa qualitativa que adota a metodologia Pesquisa Baseada em Design (DBR). Essa escolha se justifica pela flexibilidade de instrumentos que poderão ser utilizados no processo e a possibilidade de adequação da pesquisa, já que o trabalho foi idealizado em modelo não pandêmico, mas que teve seu início realizado em um momento histórico ainda instável devido a pandemia de COVID-19 e que é dependente da cooperação de docentes.

A escolha da abordagem qualitativa se dá pelo fato de que a mesma

“Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. (GODOY, 1995, p. 58),

Dessa forma, a pesquisa é colaborativa, de modo que mesmo que exista um planejamento inicial, este pode ser modificado, adaptando-se às necessidades que o contato com os professores participantes da pesquisa venham apresentar. A Pesquisa Baseada em Design (DBR), permite que as propostas sejam construídas junto com seus professores participantes. Acredita-se que é importante a participação dos docentes nesse processo, pois cada turma e entorno social tem suas particularidades que precisam ser levadas em consideração. a participação desses profissionais assume grande importância na análise e criação das metodologias que aqui serão discutidas.

A metodologia DBR, segundo Ponte et al. (2016), caracteriza-se, dentre outras coisas, por trabalhar com os problemas relacionados aos processos de ensino-aprendizagem e/ou formação de professores; basear-se em intervenções na realidade com o objetivo de transformá-la; testar e reformular os processos de aprendizagem e formas de promoção dos mesmos. Ainda segundo esses autores,

este tipo de investigação pode ser interessante para os professores empenhados em ultrapassar as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, pode ser apelativa para os administradores escolares que querem melhorar as formas de trabalho e os resultados das suas instituições. (PONTE et al., 2016, p. 78)

Essa metodologia foi a escolhida para a realização da pesquisa, pois ao longo do processo, analisa as demandas dos docentes de geografia sobre as dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e engajamento dos estudantes nas aulas dessa disciplina e discute junto a esses docentes as possibilidades de uso das metodologias ativas como meio de atingir o letramento geográfico. Dessa forma, entende-se que as características da DBR venham a auxiliar o alcance do objetivo proposto, já que permitem a interação dos participantes da pesquisa na análise e obtenção dos dados e, a partir disso, a adaptação das etapas do processo de investigação, caso seja necessário.

Esse processo foi realizado por meio dos seguintes passos:

1. Pesquisa inicial – realizada online através do *GoogleForms*<sup>5</sup> - com professores de geografia. O questionário em questão (apêndice A) teve o objetivo de conhecer o público-alvo e suas demandas a cerca de um curso relacionado a construção e aplicação de metodologias ativas. Ou seja, compreender melhor quais temas de leituras e discussões os docentes buscavam nessa formação.

Inicialmente, a fim de compreender a atual realidade da Geografia Escolar, o primeiro questionário objetivava compreender se os docentes utilizavam as metodologias ativas, de que forma, com quais objetivos e quais as vantagens e dificuldades que encontravam na sua utilização. Além disso, também buscava saber o que os participantes entendiam como letramento geográfico e se possuíam interesse em um curso que abordasse os dois temas e traçar o perfil dos professores interessados nos temas.. O formulário obteve 61 respondentes, todos docentes de Geografia atuantes na Educação Básica.

O perfil traçado dos participantes mostra que eles estão majoritariamente na faixa etária entre 20 e 29 anos, possuem pós graduação, menos de 10 anos de prática docente e atuam na rede privada de ensino. A maioria afirmou conhecer o

---

<sup>5</sup> A opção pelo uso dessa plataforma ocorreu pela familiaridade que a pesquisadora tem com a mesma, desenvolvida em sua prática docente. Além disso, esse foi um site comumente utilizado durante o período de ensino remoto, na alternativa encontrada no auge da pandemia de COVID-19, o que possibilitaria uma maior familiaridade dos docentes com a plataforma. Ademais, a possibilidade de responder o questionário pelo celular ou computador, em qualquer local, também foi considerada para que um maior número de participantes fosse alcançado.

termo letramento geográfico e utilizar metodologias ativas em suas aulas a fim de melhorar a fixação e compreensão do conteúdo da disciplina. 86,9% dos participantes disseram ter interesse em participar de um curso online que relacionasse o letramento geográfico e o uso de metodologias ativas nas aulas de Geografia, aqueles que disseram não ter interesse no curso, justificam-se afirmando falta de tempo para acompanhar as aulas e atividades.

2. Curso de extensão: A análise dessas respostas foi utilizada na preparação do curso de extensão “utilizando metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento geográfico nas escolas”. Esse curso apresentou como objetivo atender as expectativas dos docentes de aprofundar-se nas discussões sobre metodologias ativas e letramento geográfico e realizar a construção de um e-book com sequências didáticas que utilizassem metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento geográfico no Ensino Básico para incentivar os professores que afirmaram na etapa anterior não ter tempo disponível para formação continuada a se inspirar e adaptar as sequências didáticas para suas aulas.

Considerando que as respostas apontaram para um desejo dos participantes de aprofundar os conhecimentos sobre letramento geográfico e uma certa tendência a usar metodologias ativas como forma de reproduzir uma educação mnemônica, ao invés de incentivar o pensamento crítico.<sup>6</sup> Tal curso foi dividido nas seguintes etapas:

2.1. Discussões sobre letramento geográfico – esse momento foi utilizado para aprofundar o conceito de letramento geográfico e discutir se ele está sendo trabalhado no ensino básico, quais são as dificuldades e potencialidades de sua construção junto aos discentes. Durante as discussões alguns dos professores demonstraram-se surpresos por já utilizar esse conceito em sua prática, mas não tinham essa consciência antes de ler os textos do curso<sup>7</sup>.

2.2. Debate sobre metodologias ativas, como elas podem colaborar no desenvolvimento do letramento geográfico e quais são as vantagens e obstáculos enfrentados para utilizá-las em sala de aula; Essa etapa foi de extrema importância para discutir o uso crítico das metodologias ativas<sup>8</sup> e incentivar o seu uso para estimular a criatividade e a independência dos estudantes e não apenas a

---

<sup>6</sup> Tais respostas serão expostas e trabalhadas mais detalhadamente na seção de análise dos dados.

<sup>7</sup> Edelson (2019); Pereira; Souza (2016); Silva; Melo (2016).

<sup>8</sup> Os textos utilizados para essa discussão foram: Fonseca (2019); Pischetola; Miranda (2019).

memorização dos conteúdos, que o primeiro questionário demonstrou ser a principal forma de uso que os professores participantes faziam dessas metodologias.

2.3. Criação conjunta de sequências didáticas para a utilização nas aulas de Geografia da Educação Básica como estratégia de metodologia ativa para desenvolver o letramento geográfico dos estudantes.

Como o curso foi colaborativo, os cursistas responderam a mais um questionário (apêndice B) logo que começaram o curso. As mesmas perguntas foram feitas ao final, somadas a um momento de avaliação das atividades realizadas (apêndice C). A maior parte das perguntas do questionário final foram retiradas do primeiro questionário com o intuito de comparar as respostas para avaliar a importância do curso no entendimento desses professores sobre os temas tratados nas perguntas, no entanto nesse último questionário foi acrescentado um espaço para que os participantes pudessem falar da importância do curso, se suas expectativas foram ou não cumpridas e também para expor críticas e comentários sobre a experiência das trocas realizadas. O curso teve o total de 20 participantes iniciais, 8 concluintes, 2 desistentes e 10 cursistas inativos. Dessa forma, 9 responderam o primeiro questionário e 8 o último. O curso foi realizado pela plataforma moodle, utilizada pelo Colégio Pedro II para cursos de extensão. No entanto, crédito o grande número de cursistas inativos e desistentes a problemas de login apresentados pela plataforma. 5 cursistas relataram dificuldade para conseguir o acesso: 3 deles dados como inativos, pois não realizaram nenhuma atividade e 2 que iniciaram suas atividades com atraso, mas conseguiram finalizar.

No primeiro questionário as questões abertas, tinham o objetivo de verificar qual o conhecimento e necessidade desses profissionais em relação aos conceitos de protagonismo estudantil, letramento geográfico e metodologias ativas, se eles utilizavam tais conceitos em suas práticas escolares e quais eram os potenciais e as dificuldades que eles enfrentavam ao aplicá-los (ou acreditavam que poderia enfrentar, caso ainda não aplicassem).

Os docentes responderam também sobre a percepção que têm de como o ensino de Geografia se dá nos dias de hoje e sobre a definição e aplicabilidade do letramento geográfico e do protagonismo do estudante na sala de aula. As respostas dadas por esses professores serviram de parâmetro ao final do curso para avaliar se

o mesmo foi eficaz ao trabalhar os questionamentos iniciais desses docentes, além de colaborar na possível adaptação dos conteúdos que foram discutidos.

No questionário final, as perguntas foram repetidas a fim de analisar se as leituras e discussões realizadas durante o curso puderam modificar a compreensão dos professores sobre protagonismo estudantil, letramento geográfico e metodologias ativas e, conseqüentemente, se essa mudança de perspectiva poderia transformar a sua prática. A comparação dessas respostas foi a estratégia de análise que permitiu avaliar a importância do curso, dos textos apresentados e principalmente das discussões e tarefas realizadas ao longo desse processo.

3. Baseando-se na pesquisa com os docentes e levantamento bibliográfico, foi realizada a construção de um e-book com seqüências didáticas formuladas conjuntamente com os professores participantes. Cada docente criou e apresentou em fórum uma seqüência didática que utilizasse uma metodologia ativa dentro do ensino de Geografia. Dentro do fórum todos os participantes puderam opinar quais seriam as vantagens e dificuldades de aplicar a seqüência didática apresentada na sua realidade escolar. Dessa forma, as discussões realizadas durante o curso contribuíram para a construção das seqüências didáticas. As metodologias propostas foram adaptadas a partir das percepções apresentadas pelos docentes sobre as vantagens e limitações de sua aplicação. Aquelas consideradas como possíveis de adaptar para diferentes realidades foram reunidas em um e-book, que é o Produto Educacional dessa dissertação.

Sendo assim, a pesquisa é realizada com professores de Geografia que atuam na Educação Básica nas redes pública e privada do município do Rio de Janeiro. Todas as etapas da pesquisa ocorreram de forma online. A participação dos docentes foi voluntária e teve como condição a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A assinatura desse termo foi necessária para todos os professores que participaram de qualquer etapa da pesquisa. Durante a fase inicial, onde o formulário foi respondido virtualmente, o TCLE foi disponibilizado logo em sua página inicial. Apenas os professores que concordaram com os termos ali estabelecidos puderam continuar a responder as perguntas. No TCLE constava a explicação que a participação na pesquisa não era obrigatória e que a desistência poderia ocorrer a qualquer momento, mesmo após a realização de todas as atividades propostas.

Essa pesquisa busca envolver os participantes em uma discussão sobre o uso de metodologias ativas para desenvolver o letramento geográfico através do protagonismo estudantil. Por isso, acredita-se que os professores participantes terão como benefícios a possibilidade de usar essas metodologias em suas aulas, aumentando o engajamento de seus educandos nas aulas e possivelmente torná-las mais dinâmicas.

A metodologia de análise de dados foi realizada através da avaliação qualitativa dos questionários aplicados com professores de Geografia atuantes na Educação Básica e análise comparativa destes entre si. Além dos dados primários anteriormente citados, esta pesquisa também tem como fonte dados secundários como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a fim de justificar a proposta metodológica e a temática da atividade.

## **5. PRODUTO EDUCACIONAL**

O Produto Educacional (PE) fruto dessa pesquisa tem o formato de um *ebook* de sequências didáticas que utilizam metodologias ativas para a formação de um letramento geográfico. O *ebook*, “utilizando metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento geográfico nas escolas”, foi construído coletivamente junto com docentes que participaram do curso de extensão.

A escolha pela produção do e-book foi pautada em dois pontos principais: como descrito no referencial teórico, o protagonismo discente que é buscado pelas metodologias ativas não existe sem o planejamento e a mediação do professor. No entanto, o primeiro formulário respondido por professores de Geografia as respostas levaram a hipótese - posteriormente confirmada, durante a realização do curso - de que uma das maiores dificuldades em aplicar metodologias ativas e incentivar a criatividade e a reflexão dos educandos era a falta de tempo do planejamento dessas atividades, devido a alta carga horária de trabalho. A falta de disponibilidade de carga horária dos professores foi confirmada ainda no primeiro questionário, quando os docentes que não tinham interesse em iniciar o curso justificaram tal fato

com a falta de tempo para realizá-lo (tais dados serão aprofundados na análise de dados).

Dessa forma, um e-book com sequências didáticas que propõem a utilização de metodologias ativas para o letramento geográfico que podem ser adaptadas a diferentes realidades escolares, pretende facilitar o planejamento das aulas para que os professores possam otimizar o tempo disponível de planejamento das aulas, adaptando tais metodologias a realidade de suas turmas. É importante destacar que a maior parte das sequências didáticas apresentadas no e-book não terão o mesmo resultado em diferentes turmas, pois incentivam a reflexão e criatividade dos educandos, resultando em diferentes produtos mesmo quando são reaplicadas.

Tal fato merece destaque, pois

[...] Encontramos nas instituições educacionais um número razoável de professores que estão experimentando estas novas metodologias, utilizam aplicativos atraentes e compartilham o que aprendem em rede. O que predomina, no entanto, é uma certa acomodação, repetindo fórmulas com embalagens mais atraentes, esperando receitas, num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos. (MORAN, 2015, p. 27).

Essas sequências não pretendem ser “fórmulas a serem reproduzidas” e nem terão tal resultado, devido às características das atividades apresentadas. No entanto, podem servir como inspiração para professores compreenderem que muitas vezes já aplicam metodologias ativas sem saber ou, para aqueles que ainda não as aplicam, possam adaptar algumas das atividades apresentadas e até mesmo criar novas, seguindo tais inspirações.

Como anteriormente citado, o e-book de sequências didáticas “utilizando metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento geográfico nas escolas” foi criado a partir das discussões realizadas dentro de um curso de extensão de mesmo nome. Esse curso foi construído objetivando atender as necessidades de docentes de Geografia atuantes no Ensino Básico, portanto, as respostas apresentadas ao questionário inicial foram utilizadas como fio condutor na sua elaboração. Por fim o curso apresentou as seguinte etapas:

1. Discussões sobre letramento geográfico – nesse primeiro momento foi apresentado o conceito de letramento geográfico através dos textos de Edelson (2019); Pereira; Souza (2016); Silva; Melo (2016) com o objetivo de levantar discussões sobre o que esses docentes compreendem pelo termo e os caminhos que tentam traçar para desenvolvê-lo com seus estudantes. Tais

discussões ocorreram em formato de um fórum, abrindo assim a possibilidade de verificar se este conceito vem sendo trabalhado no ensino básico, quais são as dificuldades e potencialidades de sua construção junto aos discentes. Após a leitura dos textos, os cursistas precisaram responder um fórum onde trataram sobre as seguintes questões: 1- Apresentaram o que você entendeu sobre o conceito de letramento geográfico e por que ele deve (ou não) ser aplicado nas aulas de geografia e possíveis dúvidas a cerca do texto; 2- Dissertar sobre a sua prática na sala de aula: Você desenvolve o letramento geográfico de seus alunos durante as suas aulas? Se sim, como? Quais vantagens e dificuldades encontra nesse processo? Caso não, por que não? Quais dificuldades te impedem de realizar essas práticas?

Os cursistas responderam tais questões afirmando que há extrema necessidade da aplicação desses conceitos nas aulas e que alguns mecanismos para tal estão inclusive prescritos pela BNCC (BRASIL, 2012), como descrito na justificativa dessa pesquisa. Uma cursista descreveu a importância do letramento geográfico da seguinte forma:

Ele deve ser aplicado nas salas de aulas de geografia, para que cada aluno do ensino básico saiba ler uma informação do espaço vivido significa saber explorar os elementos naturais e construídos presentes na paisagem, não se atendo apenas à percepção das formas, mas sim chegando ao seu significado. A leitura do lugar de vivência está relacionada, entre outros conceitos, com os que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, localização, orientação, território, região, natureza, paisagem, espaço e tempo.

A maioria das respostas sobre a própria prática relataram que a principal forma de tentar desenvolver o letramento geográfico apresentada pelos docentes participantes era contextualizando nas aulas os problemas dos bairros dos educandos. Dois cursistas chegaram a relatar sobre como gostariam de trabalhar esse letramento de outras formas, além dessa. Esses, assim como os que afirmaram não realizar o letramento geográfico com suas turmas, justificaram tal dificuldade com a falta de tempo para o planejamento e problemas com a superlotação das turmas, que dificultam um ensino mais individualizado, além de aumentar as questões com indisciplina e conflitos em sala.

2. Debate sobre metodologias ativas - O objetivo dessa etapa foi trabalhar como elas podem colaborar no desenvolvimento do letramento geográfico e quais

são as vantagens e obstáculos enfrentados para utilizá-las em sala de aula. E, principalmente, refletir sobre como realizar esse uso buscando uma educação crítica e não apenas uma nova “roupagem” para uma antiga educação mnemônica e descritiva. Para tal, foram utilizados os textos de Fonseca (2019); Pischetola e Miranda (2019). No fórum deste módulo os textos foram discutidos a partir das seguintes perspectivas: 1- Apresentar o que você entendeu sobre metodologias ativas, por que elas devem (ou não) ser aplicadas nas aulas de geografia e possíveis dúvidas acerca do texto; 2- Quais possíveis vantagens de utilizar metodologias ativas nas aulas? Quais são as maiores dificuldades que você encontra (ou acredita que encontraria) ao realizar essas práticas?; 3- Acredita que é possível aplicar uma metodologia ativa de forma crítica na escola em que atua? Se sim, como? Se não, por quê?; 3- Divida uma prática sua com o uso de metodologias ativas! Os ganhos e problemas que enfrentou ao realizar!

Dentre as respostas apresentadas, há um destaque para os relatos sobre a reflexão do uso crítico das metodologias ativas que os textos destacaram e alguns cursistas não tinham realizado tal reflexão antes, mas que após a leitura puderam destacar o papel do planejamento e da mediação do professor nessas metodologias. Mostrando que o protagonismo discente não existe sem a participação docente nesse processo. As principais vantagens do uso de tais metodologias apresentadas pelos cursistas foram um maior engajamento dos educandos e o despertar da curiosidade e criticidade dos mesmos para os temas da Geografia escolar. Como desvantagens mais uma vez a falta de tempo para o planejamento devido ao acúmulo de carga horária de trabalho e a indisciplina estudantil tiveram destaque.

3. Na terceira etapa do curso foi realizada a apresentação de uma proposta de aprendizagem por projetos (CUNHA, 2021), realizada e aplicada por mim em 2019, para servir de inspiração para criação de sequências didáticas<sup>9</sup> que utilizem de metodologias ativas no ensino de Geografia. Para fundamentar essa criação, também foi apresentado o texto de Seferian (2019) que discute

---

<sup>9</sup> O conceito de sequência didática neste trabalho será utilizado sob a luz de Zaballa (1998), que as define como um “conjunto de atividades ligadas, envolvendo atividades de avaliação que pode levar dias, semanas ou durante o ano, planejadas para ensinar um conteúdo de acordo com os objetivos de aprendizagem planejados.” (p. 18).

o uso de metodologias ativas em sequências didáticas. No fórum desta etapa os cursistas foram convidados a discutir sobre os seguintes tópicos: 1. Dúvidas e considerações sobre os textos trabalhados; 2. Considerações e críticas sobre a metodologia proposta no texto “novas ferramentas tecnológicas e o ensino de geografia: discussões teórico-metodológicas para a construção do pensamento geográfico, em um ambiente escolar, no século XXI”; 3. Seria possível aplicar essas propostas na sua escola, com as devidas adaptações? Quais adaptações faria ou por que não seria possível aplicar?

As respostas versaram principalmente sobre a falta de infraestrutura em algumas unidades escolares, que necessitaria de adaptações na proposta apresentada, já que essa envolvia a utilização da internet para a criação de conteúdo digital pelos educandos. No entanto, a mesma proposta poderia ser utilizada, mas com a criação de conteúdos como quadros, apresentações teatrais e outras atividades que não utilizem a internet.

4. Criação das sequências didáticas. Nessa última etapa os cursistas, inspirados nas discussões anteriores, precisaram criar sequências didáticas que utilizem metodologias ativas com o fim de desenvolver o letramento geográfico. Como cada professor considerou a realidade que está envolvido, as sequências têm assuntos, conteúdos e metodologias diversas, sendo possíveis de serem aplicadas em diferentes contextos escolares. Nesse momento também foi aplicado o formulário final, revisitando as perguntas respondidas logo no início do curso, a fim de avaliar o mesmo - como foi feito na análise de dados -, e permitindo comentários sobre o aproveitamento que os cursistas tiveram durante a sua realização.

Desta forma, o questionário (apêndice B) apresentado aos docentes logo no módulo de apresentação do curso, foi realizado com o intuito de verificar seus conhecimentos prévios e suas maiores dificuldades na aplicação das metodologias ativas em aula. Tais perguntas serviram como um indicador de quais temas seriam necessários de acrescentar ao curso e, posteriormente na avaliação do mesmo, já que foi reaplicado no final do curso. Além do questionário inicial e final, a participação em todos os fóruns e também o envio da sequência didática foram os requisitos para receber o certificado do curso de 30h.

O curso de extensão foi ofertado e divulgado pelo Colégio Pedro II e realizado de forma remota pela plataforma Moodle dessa instituição. As inscrições foram realizadas no período de 09 até 16 de Agosto de 2023 e as aulas iniciaram em 21 de setembro com o prazo final inicialmente previsto para 11 de setembro. Alguns cursistas relataram problemas no login da plataforma moodle e, por isso, dificuldade para finalizar as atividades planejadas. Sendo assim, foi necessária a extensão do prazo para finalização do curso até o dia 28 de setembro, possibilitando tempo hábil para a realização dos módulos citados acima.

Como apresentado na análise de dados, o curso teve 20 participantes, 8 concluintes, 2 desistentes e 10 cursistas inativos. Credito o grande número de cursistas inativos e desistentes à fatores como: os problemas de login na plataforma utilizada utilizada pelo Colégio Pedro II para cursos de extensão: a moodle. 5 cursistas relataram problemas técnicos no acesso à plataforma: 3 deles dados como inativos, pois não realizaram nenhuma atividade e 2 que iniciaram suas atividades com atraso, mas conseguiram finalizar.

Após a realização do curso, a atividade criada coletivamente com os participantes foi acrescida às atividades apresentadas durante o curso (CUNHA, 2021) em um e-book de sequências didáticas, formando o Produto Educacional (P.E.) dessa pesquisa, que pretende ser útil como material de apoio para a utilização de metodologias ativas por professores de Geografia da Educação Básica. Apesar de cada proposta apresentar um conteúdo base, todas podem ser adaptadas e aplicadas no ensino de diferentes temas. Após as leituras e discussões dos textos apresentados pelo curso, cada cursista apresentou uma proposta de sequência didática fazendo uso de metodologias ativas (destaque para aprendizagem por projetos e aula invertida) que pretendem incentivar o letramento geográfico dentro das aulas de Geografia. Cada uma dessas propostas foi compartilhada com os colegas do curso que puderam comentar sobre os pontos que mais agradaram, dividir possíveis dificuldades que encontrariam ao aplicá-las em sala de aula, dentre outros apontamentos. Tais relatos foram levados em consideração na escolha das sequências, assim como na adaptação das mesmas para reuni-las no P.E. intitulado “Utilizando metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento geográfico nas escolas”.

Nove sequências didáticas abordando diversas séries da Educação Básica, consideradas pelos cursistas nos fóruns como aquelas que eles teriam mais

facilidade para adaptação em suas realidades, foram escolhidas para compor o PE. Todas oferecem espaço para adaptações para serem aplicadas em diferentes turmas, anos de escolarização e realidades escolares.

A primeira a sequência apresentada aos cursistas serviu como inspiração, já que foi a primeira a ser discutida por todos. O tema escolhido foi “refúgio dentro do ensino de Geografia” que busca incentivar os educandos a criar conteúdos digitais e físicos sobre o tema. Tais criações seriam respostas aos questionamentos que os próprios estudantes fizeram após aula explicativa sobre o tema.


A figura 1 apresenta a organização dessa sequência didática.

Figura 1: “O tema refúgio dentro do ensino de Geografia”

# *Sequência didática*

Essa sequência didática divide-se em três momentos:

1. Aula expositiva apresentando o conceito "refúgio" e dados sobre o tema;
2. Divisão de temas e mídias: Com a divisão de subtemas e também das mídias que seriam utilizadas para trabalhá-los, os alunos passaram a se candidatar de acordo com suas habilidades;
3. Produção de mídias mediada pelo docente



Figuras 2, 3, 4, 5 e 6: aula expositiva

# *1. Aula expositiva*

O primeiro momento consiste em uma aula expositiva que tem como objetivo apresentar o conceito de refúgio para os alunos.

É importante nesse momento diferenciar os conceitos de refúgio e migração, assim como apresentar dados sobre o refúgio no mundo.

Essa aula expositiva, baseada na descrição de fatos relacionados ao refúgio, tem como propósito dar fundamentação teórica sobre o tema para que, posteriormente os alunos possam expor suas dúvidas e levantar perguntas que podem ser discutidas em sala e/ou até mesmo se transformar em objetos de pesquisa para um outro momento.

# 1. Aula expositiva

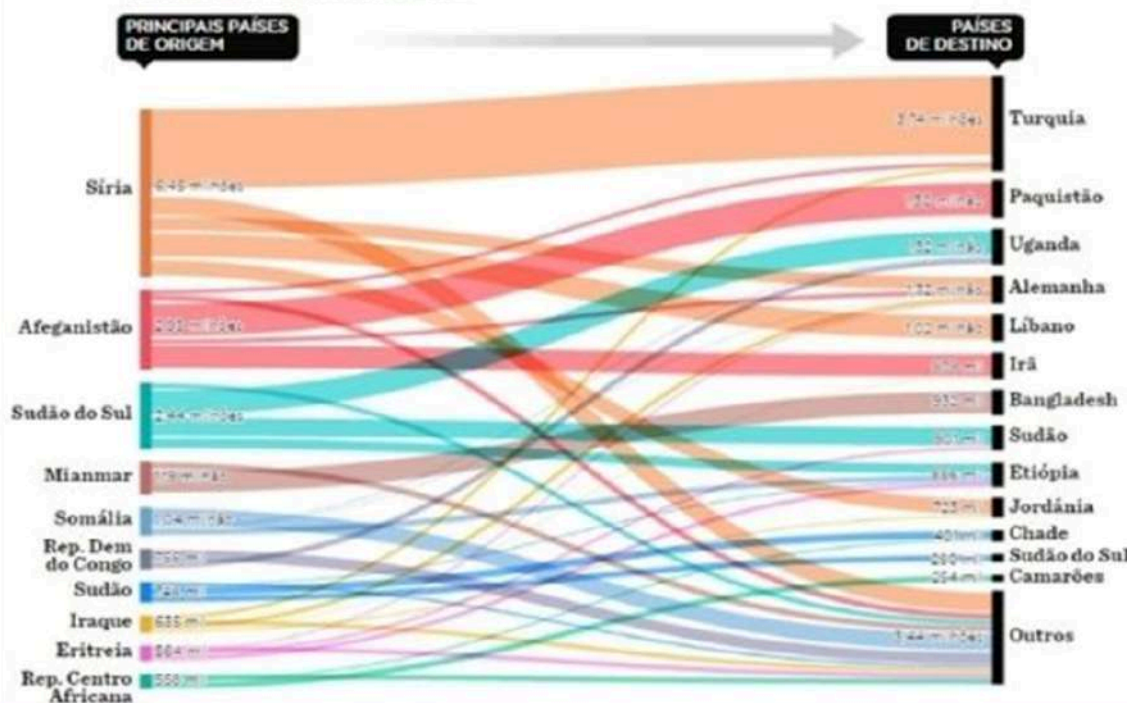
Após diferenciar refúgio e migração, é importante apresentar dados referentes ao refúgio no mundo. Origem, destino e causas do refúgio, além das dificuldades enfrentadas pelos refugiados no trajeto e no seu destino podem ser apresentadas nesse momento.

Os dados a seguir foram retirados do Nexu Jornal.



# 1. Aula expositiva

## FLUXO DE REFUGIADOS E SOLICITANTES DE REFUGIO Para os principais países, em 2017

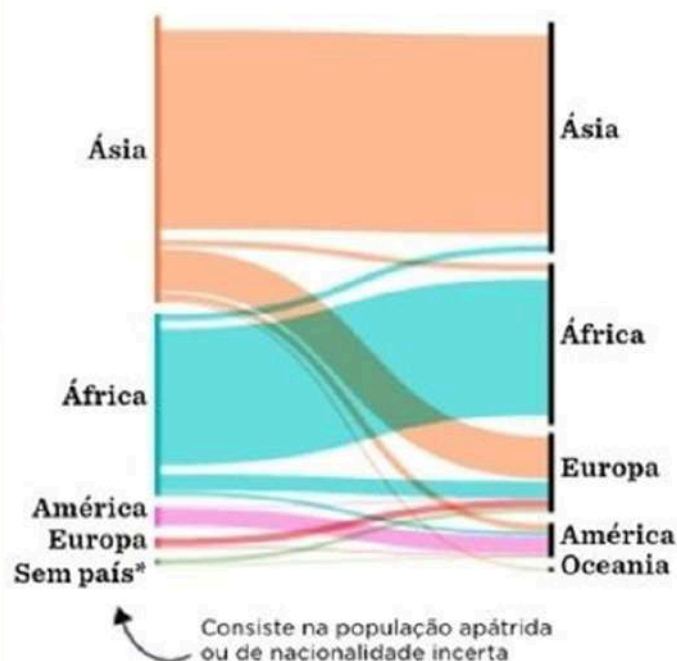


Fonte: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2018/06/25/De-onde-saem-e-para-onde-v%C3%A3o-os-refugiados-segundo-a-ONU>

# 1. Aula expositiva

Se agruparmos todos os países de origem de refugiados, podemos ver que a maior parte do fluxo de refugiados e solicitantes de refúgio acontece

**dentro de seus próprios continentes:**



Fonte: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2018/06/25/De-onde-saem-e-para-onde-v%C3%A3o-os-refugiados-segundo-a-ONU>

## *1. Aula expositiva*

Os dados apresentados até aqui são sugestões para acrescentar a aula de migrações e refúgio, mas a aula expositiva e os dados apresentados ficam a escolha do docente, uma vez que o objetivo aqui é apenas apresentar uma proposta a ser adaptada por cada professor de acordo com sua realidade.

Após a apresentação dos dados escolhidos, a proposta é que seja realizado com os estudantes um debate para o levantamento de dúvidas que podem gerar subtemas como:

"Qual é a origem dos refugiados?"

"Quais as principais razões para o refúgio?"

"Quais são as principais dificuldades que eles encontram no trajeto?"

Acredita-se que para a apresentação dos dados e o debate serão necessários ao menos cerca de 50 minutos de aula

Figuras 7, 8, 9 e 10: divisão de temas e mídias

## *2. Divisão de temas e mídias*

A partir das dúvidas e questionamentos levantados na aula expositiva, o professor dividirá os subtemas como, por exemplo:

"Origem dos refugiados"

"Principais causas do refúgio"

"Principais rotas de refúgio e suas dificuldades"

Após a divisão dos temas, os alunos poderão sugerir as melhores mídias para trabalhá-los.

Exemplo:

1. Criar cartazes digitais e telas físicas para representar a origem dos refugiados;
2. Realizar uma animação que represente as causas do refúgio;
3. Montar um jogo virtual para representar as rotas de refúgio e seus obstáculos

## 2. Divisão de temas e mídias

Uma vez escolhidos temas e mídias, os grupos serão divididos de acordo com as atividades que precisam ser realizadas e com as habilidades dos estudantes. Por exemplo:

- Para realizar os cartazes digitais serão necessários alunos que tenham habilidades com criação de textos e aplicativos como Canva ou PowerPoint
- Para as telas, estudantes que gostem de desenhar ou pintar;
- Para realizar a animação é necessário solicitar que se candidatem alunos que gostem de escrever, para fazer o roteiro, estudantes que gostem desenhar e que saibam ou queiram aprender a animar os desenhos.

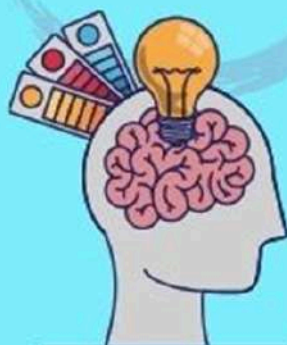


## 2. Divisão de temas e mídias

É importante destacar que os grupos serão montados a partir das habilidades dos alunos, ou seja, cada aluno irá se candidatar para o grupo que acredita que pode ajudar considerando as habilidades que possui.

Sendo assim, pode ser que um aluno se candidate para mais de um grupo. Nesse caso cabe ao docente mediar se esse aluno poderá ou não ficar sobrecarregado com o excesso de atividades para as quais se candidatou.

Para a divisão dos temas e mídias será necessário mais uma aula de cerca de 50 minutos.



## *2. Divisão de temas e mídias*

Esse momento se destaca pois dá ao estudante o protagonismo de sua aprendizagem ao valorizar suas dúvidas - já que os subtemas serão baseados nas perguntas e curiosidades levantadas pela turma após a aula expositiva - e também seu conhecimento, pois os temas serão trabalhados a partir das habilidades dos próprios educandos, que terão a oportunidade de usar seus conhecimentos construídos extraclasse para trabalhar os conceitos da Geografia.

Sendo assim, enquanto professores, podemos reconhecer que nossos alunos são seres completos, que possuem conhecimentos e habilidades particulares que precisam ser valorizadas no momento de construir o conhecimento escolar.

Figuras 11 e 12: Produção de mídias

### *3. Produção de mídias*

Após a divisão das mídias e a separação dos grupos, inicia-se a etapa de produção das mídias. Essa etapa deve ser iniciada em sala, pois assim o docente pode mediar a divisão de tarefas de cada grupo, orientar a pesquisa de dados e o início da produção.

Mesmo que os grupos possam dar sequência a produção dessas mídias em casa, é aconselhado que o professor separe pelo menos 3 aulas para acompanhar essa produção. Uma para a mediação da divisão de tarefas e início do trabalho, outra para tirar possíveis dúvidas e acompanhar o andamento e a última para avaliar o conteúdo produzido.



### *3. Produção de mídias*

Após a confecção das mídias, é importante pensar na forma de divulgação. Essa deve ser acordada com a escola.

As mídias digitais podem ser divulgadas nas redes sociais da escola ou em sua plataforma, se houver. Caso a escola - e/ou os alunos - não possua acesso a internet e redes sociais, é possível pensar em mídias físicas (como cartazes, telas e outras formas de arte) que possam ser expostas dentro da escola.

A divulgação dessas mídias é importante pois valoriza o trabalho criado pelos alunos, incentivando sua autoestima, o trabalho em equipe e envolvendo a comunidade escolar no tema abordado.



Todas as demais sequências didáticas foram construídas livremente pelos cursistas, apresentadas em um fórum do curso e discutidas com os demais participantes. As que foram incluídas no e-book foram aquelas consideradas pelos professores como as que eles teriam mais facilidade de adaptar a diferentes realidades. Todas estão disponíveis no Produto Educacional que está vinculado nessa dissertação, no entanto, estarão disponíveis ao longo desse texto o resumo das etapas presentes em cada uma dessas sequências didáticas criadas pelos cursistas.

A segunda sequência teve por tema: “China: desvendando o gigante asiático” cujo objetivo era o de incentivar os educandos, divididos em grupos, a pesquisar sobre pontos relacionados a China que são considerados polêmicos, e, com as informações apresentadas pelos participantes, após desenvolverem a pesquisa, possam participar de um debate utilizando os argumentos colhidos de tais pesquisas.

Figura 13: SEQUÊNCIA DIDÁTICA II: China – desvendando o gigante asiático

# Sequência didática

Essa sequência didática divide-se em três momentos:

1. Aula expositiva focada na apresentação da China como grande economia global;
2. Divisão da turma em grupos, junto a seus temas;
3. Debate.



Na sequência, na terceira sequência didática: “o Brasil por Torto Arado” os educandos foram incentivados a ler todo o livro (ou partes dele, a depender da realidade escolar) para que pudessem apresentar como o texto se relaciona com a realidade brasileira discutida nas aulas de Geografia.

Figura 14: SEQUÊNCIA DIDÁTICA III: O Brasil por Torto Arado

# *Sequência didática*

Essa sequência didática divide-se em três momentos:

1. Ação motivadora e leitura do livro;
2. Divisão em grupos;
3. Debate.



A quarta sequência “globalização - aspectos culturais”, os estudantes, mediados pelo docente, realizaram uma pesquisa sobre o que é cultura e como tal conceito se relaciona com as discussões realizadas nas aulas de Geografia sobre globalização para que então possam buscar e preparar uma apresentação para os demais participantes da turma sobre elementos da globalização que representem a cultura de diferentes países.

**Figura 15, 16, 17 e 18: SEQUÊNCIA DIDÁTICA IV: Globalização – aspectos culturais**

## *1. Etapa 1*

Partindo do conceito de Globalização (trabalhado nas aulas anteriores), nesta atividade apresentaremos uma ideia geral do que é Cultura. Para isso, os alunos deverão fazer uma pesquisa sobre o que significa Cultura. A pesquisa pode ser feita utilizando: Buscas em diferentes dicionários online e/ou em dicionário físico disponível na biblioteca da escola

## 2. Etapa 2

Após a pesquisa o/a professor(a) compartilhará com os alunos a definição de Cultura, segundo o autor Clifford Geertz (1973), propondo reflexões sobre o tema.

**"[...] um modelo de significados que organiza a realidade social e permite que os indivíduos ajam de maneira coerente e compartilhada." (GEERTZ, 1973, p. 5).<sup>1</sup>**

Os alunos serão estimulados a relacionar as informações pesquisadas e o trecho de Geertz para escrever coletivamente uma definição para o que é cultura.

### 3. *Etapa 3*

Os alunos deverão pesquisar exemplos de elementos da globalização que representem a cultura de diferentes países. Farão uma apresentação (em cartaz ou usando algum recurso digital) para os colegas.

Nessa pesquisa, deverão identificar o país de origem, explicar as características do elemento que escolheram, apontar a localização no mapa; Recomenda-se ilustrar a apresentação com imagens relacionadas.

**Sugestões:** grupos musicais, séries, gastronomia, jogos, roupas, estrangeirismos linguísticos etc.

## 4. Finalização

Após as apresentações, o/a professor(a) fará uma síntese do que foi abordado durante a aula, relacionando as diferentes apresentações dos grupos e destacando a importância do respeito a diversidade das diferenças culturais.

1. GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

A quinta sequência didática, na qual utilizamos a metodologia de uma aula invertida, na qual os educandos, divididos em grupos, realizam diferentes pesquisas - os tópicos e a forma de pesquisa são decididos pelo docente, que media o processo . Neste caso o tema é a América Latina. Após organizarem as informações colhidas durante a pesquisa, os estudantes apresentam para os colegas.

Figura 19: SEQUÊNCIA DIDÁTICA V: América Latina.

# *América Latina*

Os estudantes do 8º ano são apresentados a diferentes temáticas sobre o continente americano. Essa sequência didática, no entanto, pretende dar destaque a América Latina com pesquisas e atividades relacionadas aos aspectos físicos, econômicos, sociais e culturais dessa região. As atividades são divididas em 5 etapas: desenvolvimento, apresentação do tema, mediação, atividade e postagem.

A sequência “globalização e capitalismo de plataforma”, sexta a ser trabalhada, pretendia apresentar tais conceitos para a turma a partir da visualização do documentário “Vidas Entregues”, de Renato Prata Biar, debater sobre a relação dos conceitos com aquilo foi visto para, posteriormente, apresentar um seminário com as considerações do grupo sobre o debate realizado e os exemplos reais das discussões feitas.

**Figura 20: SEQUÊNCIA DIDÁTICA VI: Globalização e capitalismo de plataforma**

# Globalização e Capitalismo de Plataforma

Essa sequência didática tem como objetivo trabalhar com alunos do 9º ano sobre o termo “capitalismo de plataforma”, relacionando-o com a Globalização. Tal termo pode ser definido como uma nova fase do capitalismo “caracterizada pelo advento das novas tecnologias de comunicação e o surgimento dos smartphones, que modificaram as relações sociais.” (SILVA, 2022. p. 23)<sup>1</sup>.

Por isso as atividades objetivam discutir sobre desigualdade social, racial e relações de trabalho dentro desse contexto. Dividindo-se em: apresentação do tema, discussões e seminários em grupos.

1. SILVA, Lucas Vinícius. Capitalismo de plataforma: o impacto da tecnologia nas relações de trabalho / Lucas Vinícius Silva. – 2022.

Para discutirmos sobre os solos e problemas ambientais a ele relacionados, foi concebida a sequência “solos” que tem por objetivo construir junto com os educandos maquetes que mostrem na prática as diferenças do escoamento da água no solo de acordo com suas diferentes formas de ocupação. Ao final da apresentação das maquetes, os estudantes deverão retratar as diferenças que observaram em cada solo.

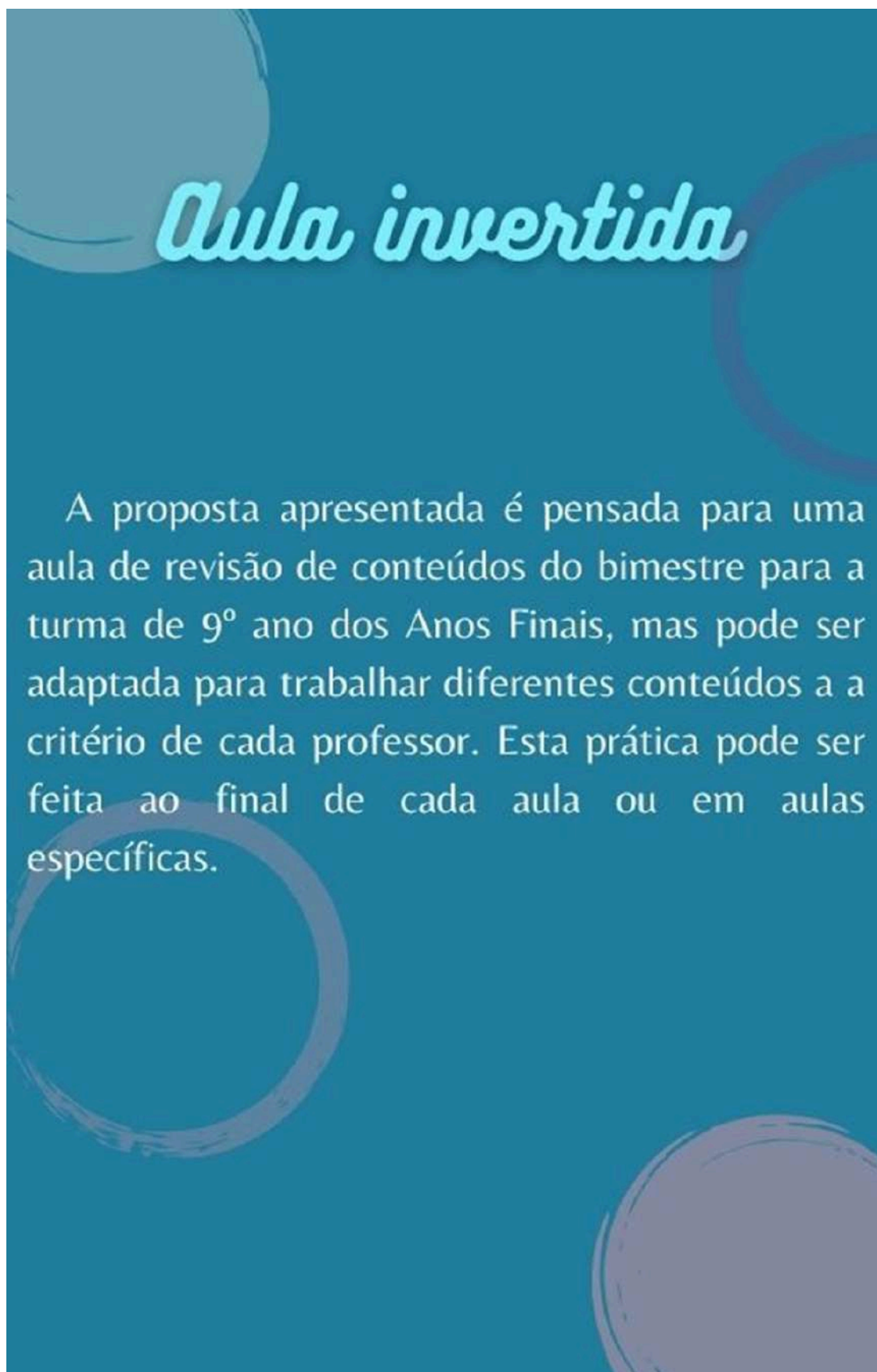
**Figura 21: SEQUÊNCIA DIDÁTICA VII: Os solos**

## *Os solos*

Essa sequência didática tem como objetivo trabalhar com alunos do 6º ano sobre o conteúdo de solos. As atividades podem ser realizadas coletivamente com a equipe de Ciências, visto que é um tema interdisciplinar e são divididas em 3 etapas: 1. aula expositiva; 2. divisão de grupos; 3. apresentações e debate.

A sequência “revisão com aula invertida” não se limita a um tema específico, ela apresenta uma proposta de revisão de conteúdos na qual os próprios educandos irão apresentar para os colegas os pontos já vistos em aulas anteriores com seus docentes, (re)apresentando os pontos principais com as próprias palavras e exemplos.

Figura 22 e 23: SEQUÊNCIA DIDÁTICA VIII: Revisão com aula invertida



## *Aula invertida*

A proposta apresentada é pensada para uma aula de revisão de conteúdos do bimestre para a turma de 9º ano dos Anos Finais, mas pode ser adaptada para trabalhar diferentes conteúdos a critério de cada professor. Esta prática pode ser feita ao final de cada aula ou em aulas específicas.

# *1. Metodologia*

O (a) docente realizará uma aula de revisão bimestral, expositiva, comum. Ao final dessa aula será proposto que um grupo de poucos alunos repassem os principais pontos da aula, trazendo sua linguagem própria e sua metodologia.

Os alunos podem ser divididos em grupos, cada um ficará responsável por um tópico trabalhado na revisão e poderá consultar o caderno e o livro para preparar essa mini apresentação.

Recursos: quadro branco e caneta de quadro

A última sequência didática propõe que o docente medie a interação entre os estudantes para que, divididos em grupos, realizem a criação de jogos originais, para apresentar as principais características de cada fonte de energia. Cada grupo ficaria responsável por uma das fontes e, depois apresentem seu jogo para os colegas para que no fim, todos possam jogar os jogos criados.

Figura 24: SEQUÊNCIA DIDÁTICA IV: Fontes de energia com jogos

## *Sequência didática*

Essa sequência está dividida em 4 momentos:

1. Aula expositiva
2. Divisão de grupos
3. Criação dos jogos e mediação
4. Apresentação e hora de brincar!

Como anteriormente citado, tais sequências pretendem apenas servir de inspiração para que docentes possam adaptar as metodologias apresentadas para a(s) realidade(s) em que atuam e que também possam utilizá-las com diferentes temas. Para tal, é sempre necessária a reflexão da prática a ser adotada e da de como se dará a mediação do professor em cada tarefa proposta.

## 6. ANÁLISE DE DADOS

Para compreender a atual realidade da Geografia Escolar, foram realizados três questionários com professores que lecionam essa disciplina e atuam na Educação Básica. Os questionários foram realizados por meio da plataforma Google Forms. A escolha dessa plataforma se deu pela familiaridade que a pesquisadora tem com a mesma, adquirida em sua prática docente. Um outro fator que influenciou a escolha por essa plataforma foi o fato de os professores e diferentes instituições de ensino se utilizarem dessa plataforma durante o período de ensino remoto, transformando-a na alternativa encontrada no auge da pandemia de COVID-19. Sendo assim, haveria uma maior familiaridade dos docentes conseguirem utilizá-lo sem dificuldades. A comodidade de poder responder o questionário pelo celular ou computador, em qualquer local, também foi considerada para que um maior número de participantes fosse alcançado.

A análise desses dados iniciais teve uma abordagem mista - quantitativa-qualitativa, segundo Creswell (2007), realizando uma análise numérica e temática ao mesmo tempo e utilizando um viés descritivo para tal. Segundo SPRATT; WALKER; ROBISON, (2004), unir as duas abordagens pode auxiliar na redução de problemas na análise por somar as potencialidades de ambas abordagens, permitindo um olhar mais amplo.

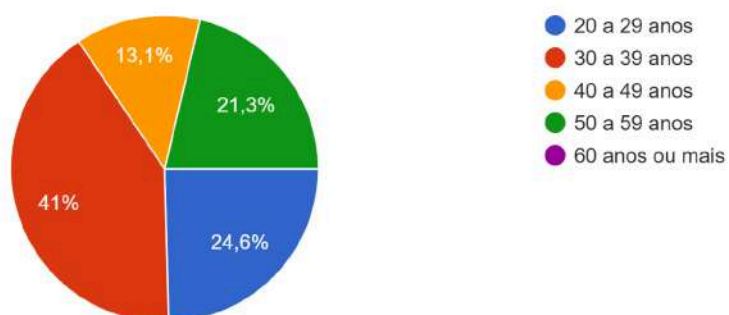
Ao abrir os questionários, os participantes tiveram contato com a apresentação da pesquisa - sua autoria, objetivos, etapas - e o com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - apêndice D -, que explicava todos os procedimentos realizados durante essa pesquisa, incluindo seus riscos e benefícios. Só após concordar com o TCLE, os docentes poderiam dar prosseguimento às perguntas do questionário.

O primeiro questionário (apêndice A) teve como objetivo compreender se os docentes utilizavam as metodologias ativas, de que forma, com quais objetivos e quais as vantagens e dificuldades que encontravam na sua utilização. Busca-se ainda saber daqueles docentes que não fazem uso dessas metodologias, quais são as razões para tal opção. Por fim, procura-se saber se os professores em sala de aula hoje conhecem o termo letramento geográfico e se possuem interesse em um curso que aborde os dois temas. O formulário obteve 61 respondentes.

Inicialmente o questionário teve como objetivo conhecer o perfil do profissional que se interessou em participar dessa pesquisa. A maior parte (41%) dos participantes tem entre 20 a 29 anos, possui pós-graduação (37,7% tem especialização, 31,1% mestrado e 1,6% doutorado) e menos de 10 anos atuando como professor (49,2% dos participantes). 59% atuam principalmente na rede privada de ensino, sendo que 7 (cerca de 11,5%) dos participantes atuam mutuamente nas redes pública e particular.

**Figura 25: Faixa etária dos participantes**

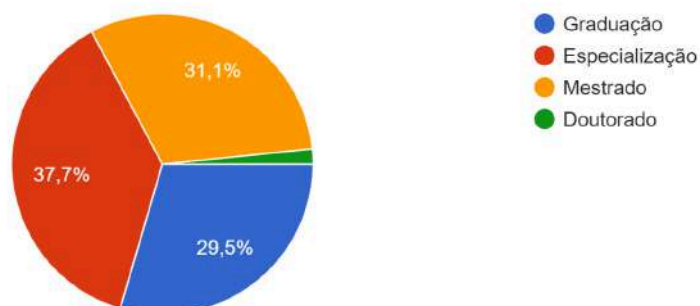
Faixa de idade:  
61 respostas



Fonte: A autora, 2024

**Figura 26: Formação acadêmica dos participantes da pesquisa**

Formação:  
61 respostas

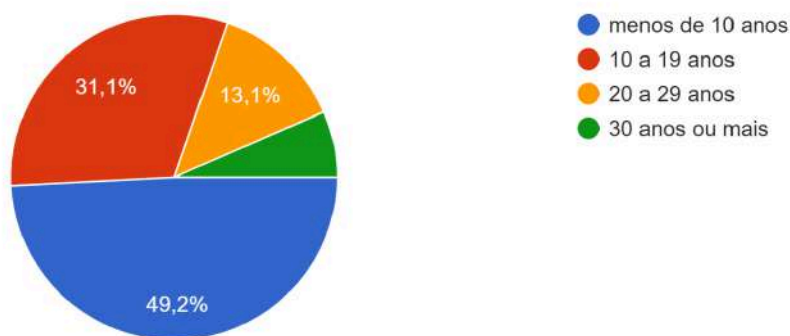


Fonte: A autora, 2024

**Figura 27: Tempo de atuação como docente:**

## Tempo de atuação como docente:

61 respostas



Fonte: A autora, 2024.

Esses dados mostram que, apesar de a maioria dos professores participantes da pesquisa terem menos de 10 anos de docência, são profissionais que se preocupam e buscam sua formação continuada. Tal fato fica explicitado ao constatar que a maioria tem algum grau de pós-graduação, em sua maioria uma especialização.

Em seguida, busquei compreender qual é o grau de conhecimento e interesse dos docentes com as temáticas abordadas nessa pesquisa. Foi possível notar que a maior parte dos professores (67,2%) já conhece o termo “letramento geográfico” e se utilizam jogos em suas aulas (60,7%). No entanto, 60,5% desses professores fazem uso de jogos educativos ou jogos criados pelo próprio docente. Não mencionaram em suas respostas se utilizarem de jogos criados com a participação dos estudantes. Apesar de tal fato, 93,4% dos respondentes da pesquisa acreditam que há ganhos quando os jogos são criados pelos próprios estudantes.

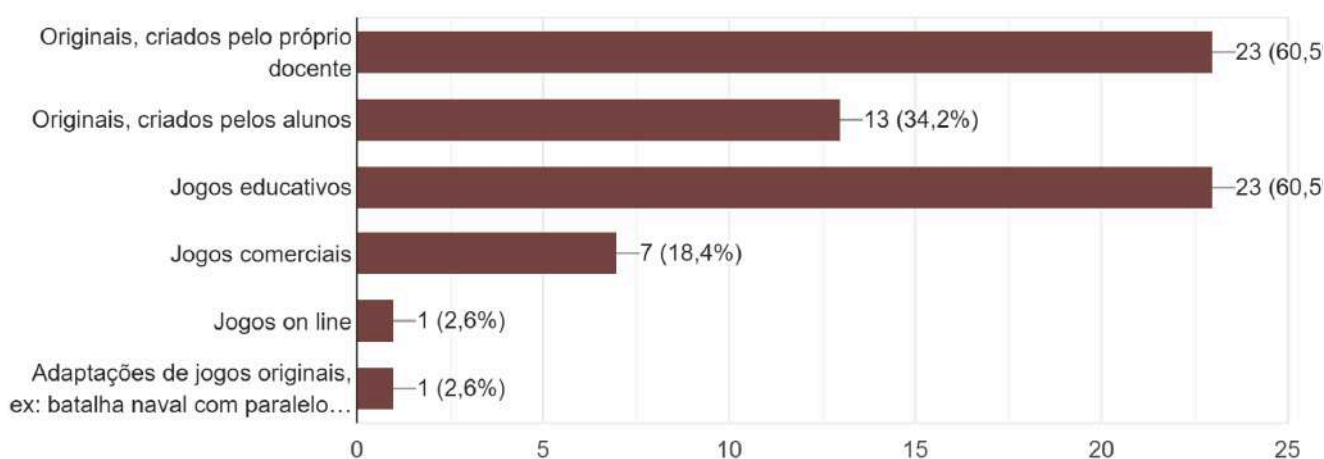
Os docentes justificaram suas respostas dizendo:

- “Para desenvolver os jogos, os alunos precisam **desenvolver um raciocínio geográfico**. Além disso, **autonomia, criatividade, interação com colegas** são outras habilidades que podem ser desenvolvidas a partir disso” (Participante 1);
- “Acredito que(os jogos) trabalham **a autonomia e criatividade** dos alunos” (Participante 2);
- “Além de trabalhar o **conteúdo de Geografia** estamos estimulando **a criatividade e valorizando o posicionamento do aluno.**” (Participante 3);

- “Usar jogos fabricados e pensados pelos alunos, para além de **trazê-los para mais próximos do processo de ensino-aprendizagem**, é uma forma de validação do pensamento e **da criatividade** do aluno/a. Ajuda a **colocá-los em evidência**.” (Participante 4);
- “Acredito que quando os alunos constroem o jogo, eles devem dominar os conceitos geográficos para definir as etapas. Nesse processo, a **construção de um letramento geográfico é desenvolvido**.” (Participante 5).

**Figura 28: Tipos de jogos utilizados pelos docentes**

Em caso positivo, esses jogos são:  
38 respostas



Fonte: A autora, 2024

Estes dados mostram que, mesmo considerando que a participação dos estudantes na criação dos jogos pode tornar mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem, além de incentivar a criatividade, o protagonismo e a criticidade dos educandos, os professores, quando utilizam um jogo em sala, não realizam com seus estudantes o processo de criação do mesmo.

A realidade que esses dados revelaram causam algum estranhamento à pesquisadora, já que, levanta-se a suposição de que esses professores não incentivam que os estudantes produzam jogos devido a dificuldade de planejamento que tal atividade pode necessitar. E, por isso, pretende-se levantar tal tema, buscando junto aos participantes da pesquisa, criar estratégias - e até mesmo a construção de sequências didáticas - para que seja possível superar tais dificuldades.

Quanto ao uso de metodologias ativas, 72,1% dos participantes afirmam que já fizeram, ou fazem uso em suas aulas de outras metodologias ativas, além do uso dos jogos. Como exemplo, os professores citaram: trabalho de campo; sala de aula invertida; debates; seminários; utilização de vídeos, filmes, músicas; *quizzes*; uso e criação de mapas e uso de projetos.

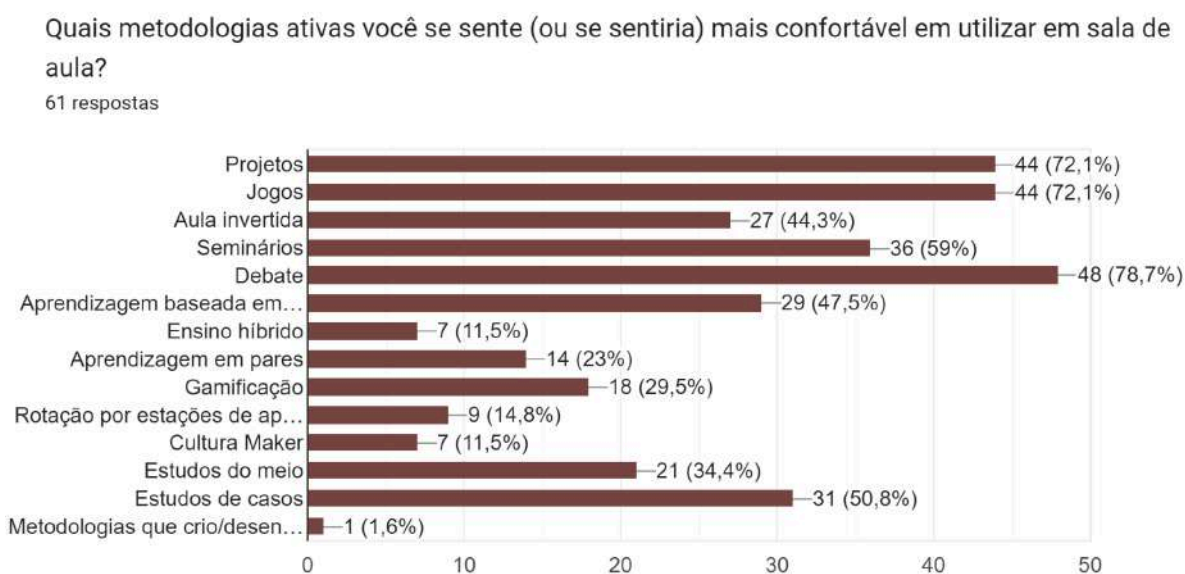
Foi perguntado a esses docentes seus objetivos com o uso dessas metodologias. Dentre as respostas, destacam-se preocupações com a maior fixação e a melhor compreensão do conteúdo; a contextualização dos conteúdos geográficos com a realidade dos educandos; a busca pela aproximação na relação professor-aluno, por meio do respeito e da afetividade; o desenvolvimento de habilidades para que os estudantes possam trabalhar em equipe, solucionar problemas e se comunicar melhor; a busca por despertar mais interesse e participação dos estudantes e, finalmente, permitir que o educando seja o protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

As respostas apontam para uma realidade na qual grande parte dos professores utilizam diferentes metodologias com o intuito de permitir que o aluno tenha independência e liberdade, sendo agente de seu processo de aprendizagem. Assim, tornando-se necessário propor atividades mais complexas e que envolvam tomadas de decisões, análises críticas, se pretendemos formar estudantes independentes e proativos, assim como defendido Moran (2015) que considera que as metodologias devem seguir os objetivos pretendidos. Ou seja, se buscamos alunos independentes e proativos, devemos utilizar metodologias que incentivem tais qualidades.

Pudemos encontrar respostas que mostram docentes se utilizando de quizzes e jogos prontos com o objetivo de apenas fixar conteúdos ou para tornar a disciplina mais “atrativa” e menos enfadonha. Este tipo de uso dado às metodologias ativas demonstra o que Moran chama de “novas formas de realizar a mesma abordagem enciclopédica e reprodutivista destacada no histórico da Geografia escolar a fim de não reproduzir “[...] uma certa acomodação, repetindo fórmulas com embalagens mais atraentes, esperando receitas, num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos”, deixando de lado a importância da discussão das metodologias ativas como forma de levar a criticidade aos estudantes. (MORAN, 2015, p. 27).

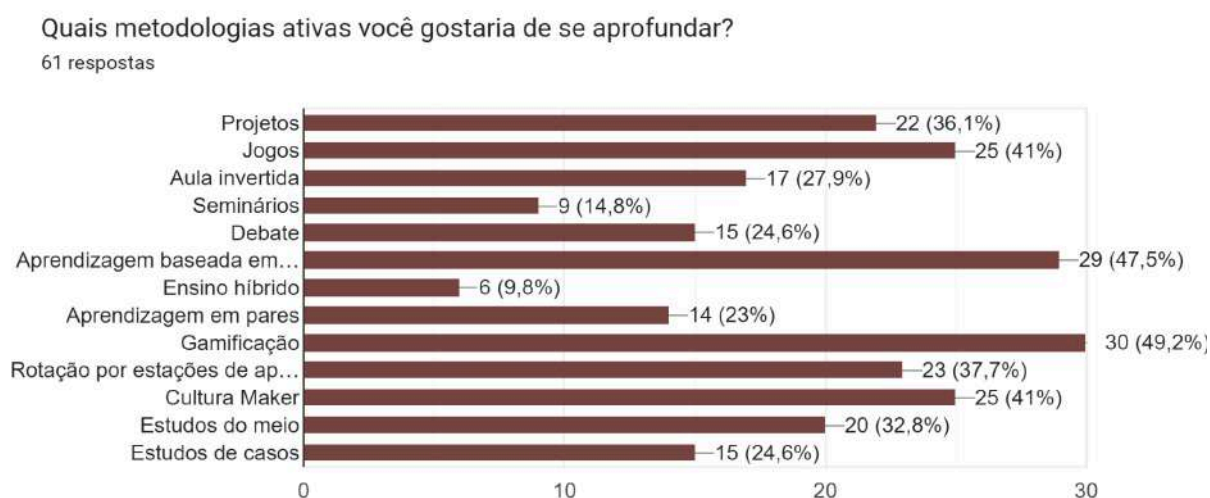
Após tomarmos conhecimento das razões que levam os professores a se utilizarem de metodologias ativas buscou-se descobrir quais delas esses profissionais se sentem (ou se sentiriam) mais confortáveis ao utilizá-las em sala de aula e quais gostariam de conhecer em maior profundidade. As figuras 5 e 6 a seguir representam as respostas obtidas:

**Figura 29: Metodologias ativas que são mais comumente usadas pelos professores participantes**



Fonte: A autora, 2024

**Figura 30: Metodologias ativas que os participantes gostariam de se aprofundar**



Fonte: A autora, 2024

Debates, projetos, jogos e estudos de caso foram as metodologias que mais foram mencionadas quando os professores foram perguntados sobre quais delas eles se sentiam mais confortáveis em usar. Enquanto que aprendizagem em pares, aprendizagem baseada em problemas, utilização de jogos e cultura *maker* foram as que mais apareceram quando a pergunta pediu para que mencionassem quais eles gostariam de conhecer melhor. O fato dos jogos aparecerem tanto entre as metodologias mais utilizadas pelos professores quanto na lista de quais eles mais gostariam de se aprofundar, talvez possa ser explicado pela dificuldade, apontada nas questões anteriores, de realizar a criação desses jogos junto aos estudantes.

Sendo assim, os participantes foram perguntados quanto ao seu interesse em participar de um curso sobre metodologias ativas, protagonismo discente e letramento geográfico. 86,9% afirmaram ter interesse em participar do curso. Os 13,1% que relataram não ter interesse, justificaram tal fato com a falta de tempo causada pela rotina de trabalho excessivo em que se encontram. Alguns participantes relataram trabalhar em três turnos, outros disseram estar atualmente realizando cursos de extensão ou pós-graduação e, por isso, teriam dificuldade de conciliar as atividades.

Quando solicitado para justificar o interesse manifestado em participar do curso, os docentes afirmaram buscar aperfeiçoamento e conhecimento de novas formas de conduzir suas aulas e lidar com as limitações encontradas em seus cotidianos. Trabalhar com as metodologias ativas significaria para esses professores, melhorar sua atuação profissional. Os respondentes também foram perguntados sobre o que gostariam que o curso abordasse. Dentre as respostas, destacaram-se novamente a tentativa de ultrapassar as limitações presentes nas escolas privadas; a busca por um aprofundamento na teoria sobre metodologias ativas, mas, principalmente, a apresentação de práticas pedagógicas que as utilizem; a procura por estratégias pedagógicas para o letramento geográfico; a tentativa de tornar as aulas mais atrativas para os estudantes e de conseguir desenvolver o letramento geográfico em alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e interpretação.

A análise dessas respostas foi de extrema importância para a criação do curso de extensão “utilizando metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento geográfico nas escolas”, que teve como objetivo atender as expectativas dos docentes de aprofundar-se nas discussões sobre metodologias ativas e

letramento geográfico e realizar a construção de um e-book com sequências didáticas que utilizassem metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento geográfico no Ensino Básico. Esse curso teve o objetivo de ser, desde o início, colaborativo, sendo assim, os cursistas responderam a mais um questionário (apêndice B) logo que começaram o curso. A maior parte das perguntas do questionário final (apêndice C) foram retiradas do primeiro questionário com o intuito de comparar as respostas para avaliar a importância do curso no entendimento desses professores sobre os temas tratados nas perguntas, no entanto nesse último questionário foi acrescentado um espaço para que os participantes pudessem falar da importância do curso, se suas expectativas foram ou não cumpridas e também para expor críticas e comentários sobre a experiência das trocas realizadas. O curso teve o total de 20 participantes iniciais, 8 concluintes, 2 desistentes e 10 cursistas inativos. Dessa forma, 9 responderam o primeiro questionário e 8 o último.

A primeira pergunta, “O que você entende por “Protagonismo estudantil”?”, teve no questionário inicial todas as suas respostas voltadas para a necessidade de tornar o aluno o agente principal do processo de ensino-aprendizagem. Como, podemos ver nos excertos abaixo:

“O aluno no centro do seu processo de ensino-aprendizagem, considerando seus conhecimentos prévios para a compreensão de diversos temas.” (cursista 1),

“Quando o estudante é o principal agente no processo de ensino-aprendizagem” (cursista 2) e “O processo em que o estudante se torna ativo em seu processo educativo” (cursista 3).

Essas respostas apresentam de forma correta a ideia de permitir que os estudantes sejam protagonistas de seu processo ensino-aprendizagem, mas omitem o papel do professor nesse processo.

A escola é um ambiente de aprendizagem coletiva, onde o corpo docente tem extrema importância nesse processo e tornar o aprendente protagonista de seu aprendizado não é retirar o docente desse processo.

No questionário final, no entanto, as respostas já associam tal necessidade à presença do professor como mediador, importância negligenciada nas respostas enviadas antes do início do curso. Tal fato pode ser justificado pela discussão presente no texto de Pischetola e Miranda que levanta a seguinte argumentação:

A simples destituição do professor como “centro” também acarreta em consequências importantes para o processo de aprendizagem. Com o aporte de um modelo universal de aluno e com a simplificação da complexidade do processo educacional, o foco recai todo na aprendizagem, relegando o ensino a um lugar menor. [...]

Autodidatismo, autoaprendizagem, “aprender a aprender” tornam-se palavras-chave de grande uso e divulgação, tanto nas políticas públicas, como no discurso de todos os atores do campo da educação. Sendo que agora, mais do que nunca, o professor precisa desenvolver seu papel de mediação pedagógica, frente a uma sociedade complexa, que precisa de muitos letramentos e habilidades diversificadas. (PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. 2019. p. 43)

Sendo assim, é possível destacar que a influência que esse texto e as discussões realizadas durante o curso permitiram a reflexão sobre o papel do professor no protagonismo estudantil, já que apenas na resposta do último questionário os cursistas apontaram para a importância do professor como mediador desse protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem. Seguem exemplos dessas respostas:

- “O aluno ser colocado, com mediação do professor, no domínio do seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja, participar de forma ativa desse processo, não apenas como um receptor de informações, passivo.” (cursista 1);
- “Os alunos devem participar ativamente das aulas e cabe ao professor proporcionar um ambiente onde os discentes se sintam seguros e confiantes para participar das atividades.” (cursista 2);
- “O aluno atuando ativamente no processo de construção de seu conhecimento, articulado ao professor.” (cursista 3).

A mudança nas respostas de antes e depois do curso, mostra que as leituras e discussões realizadas permitiram uma reflexão, por parte dos cursistas, sobre o papel de nós, docentes nesse protagonismo estudantil, já que todos os participantes são professores de Geografia e atuantes na Educação Básica -. A diferença nas respostas iniciais e finais mostra uma mudança na percepção desses cursistas sobre seu papel na formação de educandos protagonistas de seu processo ensino-aprendizagem, da importância não apenas do planejamento das aulas, mas da mediação realizada no decorrer delas.

A segunda pergunta dos questionários realizados ao início e ao final do curso foi “Você considera que suas aulas incentivam o protagonismo estudantil em seu processo de ensino-aprendizagem? Caso, sim, de que forma isso ocorre?”. No questionário inicial apenas dois cursistas responderam que realizam o incentivo ao processo de ensino-aprendizagem; um respondeu que não e todos os demais buscaram relativizar a própria prática. Nos excertos abaixo encontramos a forma como os participantes se expressaram

- “Sim e não. Olhando pelo lado positivo, ouço muito meus alunos e busco contextualizar o que está sendo dito no dia a dia deles. O lado negativo se centra basicamente em minha metodologia, muito calcada na exposição de ideias, sinto que falta algo mais dinâmico.” (cursista 1);
- “Ainda não posso responder positivamente. Sinto minhas aulas ainda engessadas, por mais que tente trazer os alunos para uma posição de questionamento. Há dificuldades que partem da minha prática docente, de planejamento de aulas e outras que partem dos alunos, seu comportamento e bagagem prévia.” (cursista 2);
- “Sim, mas não muito. Divido minha realidade profissional entre a escola pública e privada. Pela pressão de resultados na escola pública, não vejo espaço para que isso aconteça. Já na escola privada, me sinto mais à vontade, por vezes os alunos decidem quais seriam os métodos avaliativos e a dinâmica das aulas” (cursista 3).

Os excertos a seguir mostram que quando os mesmos professores responderam novamente a essa pergunta ao final do curso, todos responderam que incentivam o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem.

- “Sim, pois estimulo os alunos a buscarem conhecimento prévio sobre o tema a ser abordado, além de abrir espaço para que eles tragam suas contribuições no espaço da aula.” (cursista 1);
- “Sim, considero. Apesar de ter certeza que pode ser muito mais e melhor do que é atualmente (em função de questões específicas da realidade atual)” (cursista 2);
- “Sim. Trazendo o dia a dia do aluno para dentro de sala de aula, buscando articular a vida deste indivíduo ao tema tratado.” (cursista 3).

Credito tal mudança nas respostas mais uma vez às leituras e discussões realizadas ao longo do curso, visto que o intervalo entre a aplicação dos questionários foi de menos de um mês. O intervalo entre aplicação de questionários não foi tão grande ao ponto de se tornar possível uma completa transformação nas práticas pedagógicas de cada um desses professores. Sendo assim, levanta-se a hipótese de que o que mudou foi a forma de enxergar sua própria prática e o que são metodologias ativas. Essa mudança só foi possível pela leitura dos textos e pelas trocas realizadas nas discussões com os colegas cursistas.

Considerando que os textos apresentados compreendem como princípios das metodologias ativas ter o “aluno no centro do processo de aprendizagem, autonomia, problematização da realidade, trabalho em equipe, inovação e professor mediador, facilitador e ativador.” (FONSECA, 2021. p.9) e que diferentes sequências didáticas - uma de minha autoria e uma realizada por cada cursista concluinte - foram apresentadas e discutidas, foi possível que esses professores identificassem em suas práticas ações associadas aos princípios das metodologias ativas.

A terceira pergunta dos questionários foi: “o que você entende por letramento geográfico?”. Como demonstrado no primeiro questionário aplicado (apêndice B), que forneceu os dados para a criação do curso, muitos professores já estão relativamente familiarizados ao termo. No entanto, surgem algumas confusões de como “Iniciar conceitos básicos da Geografia” (cursista 1).

Os conceitos geográficos fazem parte do letramento geográfico, mas são resumidos nesse processo, como bem demonstraram outros cursistas em suas respostas:

“Seria uma alfabetização geográfica? Uma compreensão dos conceitos e temas da geografia que possibilitem uma interpretação (e aplicação) ampla no seu cotidiano” (cursista 2)

“Entendo como um processo de alfabetização, de capacidade de decodificar uma nova linguagem, a cartográfica. Acrescido a isso, associar esta nova linguagem ao real, ao cotidiano, à capacidade de ler e compreender o espaço em que vive, consome, produz, se relaciona.” (cursista 3).

A alfabetização cartográfica, o conhecimento dos conceitos e temas da geografia e cartografia são ferramentas do letramento geográfico, mas esse inclui

também a análise, interpretação e ação sobre as questões espaciais e não apenas a sua leitura e representação.

O posicionamento assumido pelos professores parece se tornar mais claro ao final do curso, visto que no questionário final todas as respostas estavam de acordo com o real significado do conceito. por exemplo:

“Entendo que letramento geográfico pode ser definido como um processo de ensino-aprendizagem no qual os alunos conquistam autonomia para compreender o espaço geográfico, suas tensões e a maneira como cada um se insere na dinâmica da sociedade.” (cursista 1)

“O indivíduo conseguir identificar os componentes que levaram os fenômenos que se desenvolvem sobre o espaço Geográfico a se manifestarem como tal. Basicamente, trata-se da articulação do tripé metodológico da Geografia, junto ao tripé conceitual, atrelado a construção de uma interpretação a partir dos dois elementos anteriores (Onde, Como e por quê).” (cursista 2).

O primeiro questionário apresenta em seguida a questão “Você acredita que atualmente o ensino de geografia realizado nas escolas possibilita o desenvolvimento do letramento geográfico? Justifique”. Todas as respostas destacam a disputa de poderes presente na sala de aula: a ação do professor e a pressão curricular. Podemos observar isso nos excertos abaixo:

- “Acredito que haja em muitos lugares a tentativa. Mas a concretização disso muitas vezes é dificultada, seja pela prática docente daqueles que não se importam, seja pela dificuldade de recursos das escolas ou pela própria desvalorização da carreira e condições de trabalho.” (cursista 1);
- “Nem sempre. Com a mercadologização da educação, precisamos seguir “fórmulas” prontas, engessadas, que, muitas vezes, passam batidas pela realidade do alunado.” (cursista 2);
- “Sim e não. Minha resposta vai muito ao encontro da anterior, uma vez que, os professores conseguem desenvolver excelentes debates e contextualizações do está sendo tratado. Entretanto, o conteúdo organizado em listas (Geografia Tradicional), somado a explicação centrada na exposição acaba atrapalhando um pouco este processo” (cursista 3);

- “Não. A geografia ainda está enraizada na ciência de decorar conceitos. Muitos livros didáticos fomentam essa percepção. O novo ensino médio também não contribui para o pleno letramento geográfico, pois reduz o tempo da disciplina em sala de aula, a colocando como saber não essencial” (cursista 4).

A pergunta seguinte de ambos questionários era “Quais seriam as vantagens de realizar o desenvolvimento do letramento geográfico nas aulas de geografia?”. Nessa pergunta não foi possível perceber grande mudança da percepção dos participantes antes e após o curso. No entanto, cabe destacar algumas respostas que vão ao encontro da justificativa desta pesquisa:

- “Creio que a principal vantagem seria despertar a curiosidade e interesse dos alunos para o aprendizado da disciplina e como os afeta. Seria como dar-lhes uma resposta para aquela ideia "Para quê estudar isso? Não vou usar isso pra nada". Outras vantagens poderiam ser a aproximação de temas da realidade do aluno e a interpretação dessas situações e como os diferentes temas podem se interrelacionar com outras disciplinas.” (cursista 1);
- “Ajudar na construção de um aluno com múltiplas habilidades, que consiga aplicar o conhecimento em seu cotidiano, que consiga se perceber como ser social, construtor do espaço, com responsabilidades, direitos, deveres.” (cursista 2);
- “Possibilitar que os estudantes consigam viver no mundo e compreender algumas das relações, quer sejam ambientais, culturais, políticas, econômicas e sociais que ocorrem no espaço habitado, tendo sempre uma visão crítica a cerca desses fenômenos.” (cursista 3).

A pergunta seguinte foi “Quais as dificuldades ou desvantagens de realizar esse trabalho de desenvolver o letramento geográfico dos estudantes?”. Antes e após o curso não foram pontuadas desvantagens. No entanto, a maior parte das respostas marcaram como dificuldades o excesso de carga de trabalho que gera falta de tempo para planejamento das aulas e atividades, assim como para a formação continuada; além da falta de estrutura e de apoio da direção e coordenação pedagógica das escolas em que atuam esses professores. Seguem exemplos de respostas que revelam os pontos citados:

- “Estou há alguns bons anos em sala de aula, em realidades socioeconômicas completamente distintas e percebo que nem sempre o letramento geográfico é possível de forma plena. A necessidade de "fechar o planejamento" na data certa, a falta de recursos, o alunado com graves lacunas de aprendizado e cognitivas são alguns dos desafios que enfrento no processo.” (cursista 1);
- “Buscar uma carga de leitura e estudo, em meio a uma rotina absolutamente desgastante de trabalho, que possibilite a aplicação destas práticas. Aliado a isso, o número grande de discentes em sala também dificulta.” (cursista 2);
- “Tempo da disciplina em sala de aula, recurso didático, burocracias curriculares, desânimo de professores mal remunerados e com estrutura escolar precária” (cursista 3);
- “As dificuldades são o tempo de planejamento (não remunerado em caso de escolas privadas), o desinteresse dos estudantes e a falta de apoio da coordenação e direção escolar.” (cursista 4).

Na pergunta “O que são metodologias ativas?”, na qual pedia que citassem dois exemplos de metodologias ativas não houve mudanças nas respostas antes e após o curso. Tal fato leva a uma suposição inicial de que os participantes já tinham conhecimento do tema antes mesmo das discussões realizadas no curso. Esse conhecimento, no entanto, não garante que esses profissionais fizessem uso de forma eficaz dessas metodologias. As metodologias ativas se tornaram “populares” entre professores e no meio acadêmico nos últimos anos. Inúmeros foram os cursos *online* oferecidos a esse respeito no período pandêmico :

- “Metodologias Ativas são quaisquer métodos que coloquem o aluno numa posição de ação perante o processo de ensino-aprendizado. Sala de aula invertida e Aprendizado Baseado em Problemas são dois exemplos bastante utilizados, com ou sem o apoio das TICs” (cursista 1);
- “Metodologias Ativas seriam ações direcionadas para que os alunos sejam protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Exemplos: (1) A elaboração de um mapeamento colaborativo, crítico e/ou participativo. (2) Fazê-los debater uma temática, em que um grupo defenda argumentos a favor e outro grupo defenda argumentos contrários, e depois isso seja

ponderado e debatido, ou ainda que haja um terceiro grupo para fazê-lo.” (cursista 2).

Ao contrário da pergunta anterior, a questão “Você utiliza metodologias ativas em suas aulas? , a qual também pedia que o respondente citasse um exemplo caso usasse e em caso negativo explicasse a razão por não utilizá-las.. apresentou grande diferença entre as respostas dadas antes e após o curso.

Quando essa pergunta foi realizada no primeiro questionário, 4 das 9 respostas foram negativas. Os professores não acreditavam em aplicar metodologias ativas em suas aulas. No questionário final, no entanto, todos os 8 professores afirmaram que utilizavam essas metodologias. Uma das respostas quebra a suposição levantada no parágrafo anterior e explica essa mudança observada na resposta:

- “Pensava inicialmente que não. Mas entendi com o curso que sim. Pois a base da maioria das minhas aulas é buscar sempre algum questionamento aos alunos, quando a aula é "apenas" expositiva. Recentemente pedi a alunos do 7° ano que, divididos em grupos, lessem, conversassem e resumissem o trecho do conteúdo que fala sobre os ciclos econômicos na história do Brasil (cada grupo era responsável por um dentre os séculos XVI, XVII, XVIII, XIX e XX). Eles tinham que ir ao quadro, escrever os principais pontos que levantaram e explicar para os colegas. Também fazia parte da atividade, definirem quem iria escrever no quadro e quem iria explicar, podendo ser 1 ou 2, ou 1, com ajudas dos outros integrantes.” (cursista 1).

Apesar de conseguirem definir corretamente o que é metodologia ativa, alguns docentes não conseguiam perceber em suas práticas a escolha por esse tipo de abordagem, talvez por identificar que essas metodologias são apenas aquelas que envolvem tecnologias novas ou que trazem algum divertimento para os alunos durante as aulas.

Aprender com jogos e brincadeiras pode sim ser uma característica aplicável às metodologias ativas, mas o protagonismo do estudante no processo de ensino-aprendizagem não pode ser resumido somente a isso. O próprio exemplo citado pelo cursista 1, apesar de não envolver jogos ou diferentes tecnologias,

incentiva os educandos a tomarem decisões, resumir o conteúdo, reestruturando os textos para poder explicar para os colegas. Todas as etapas em todo o processo dão protagonismo aos estudantes, caracterizando uma metodologia ativa. Sendo assim, tais dados parecem demonstrar que o curso permitiu que esses professores visitassem a própria prática a partir das discussões realizadas e dos textos lidos.

Em seguida, perguntamos quais seriam as possíveis vantagens que alunos e professores poderiam usufruir devido ao uso de metodologias ativas nas aulas, e mais uma vez as respostas não sofreram grandes modificações antes e após a aplicação do curso. Nos dois momentos, os cursistas relataram haver considerável aumento na participação, curiosidade e engajamento dos estudantes, transformando as aulas mais dinâmicas e facilitando a criação de um melhor espaço de aprendizagem. Vejamos o próximo excerto:

- “Para os alunos, as vantagens passam pelo aprendizado do esforço de raciocínio e de ação em buscar a solução de suas próprias dúvidas, e o sentimento de conseguir alcançar o objetivo buscado. Para os professores, o ganho inclui o melhor desenvolvimento de aulas e do aprendizado dos alunos, que viria a permitir níveis de ensino-aprendizagem mais satisfatórios.” (cursista 1).

Os participantes responderam também sobre quais eram as possíveis desvantagens e dificuldades que alunos e professores podiam encontrar durante o uso de metodologias ativas nas aulas. Os docentes relataram mais uma vez a falta de tempo para o planejamento e para a aplicação das atividades em sala de aula, já que a carga horária destinada à Geografia é pequena além de sobrecarga sobre o docente pela falta de estrutura das escolas e de apoio da direção escolar. Uma das respostas que obtivemos para essa pergunta, realizada no questionário após o curso, ganha um destaque especial por apresentar a discussão de tópicos realizada nos textos lidos durante o curso:

- “Não diria que hajam desvantagens. Mas certamente, há dificuldades. Vão desde o planejamento adequado das aulas, passando pelas possibilidades oferecidas pelas escolas e direções até o comportamento e interesse dos educandos. Como desvantagens, percebo a possibilidade da simplificação da complexidade do processo de ensino-aprendizagem a um amarrado de

técnicas, muitas vezes associadas às TICs, mas que não passam de transferência de formatos, sem colocar a relação entre os atores ou os alunos como atuantes na prática.” (cursista 1).

A resposta do cursista 1 em que fala sobre a simplificação das metodologias ativas às técnicas, reproduzindo uma educação bancária ao invés de incentivar a criticidade dos estudantes reflete o conteúdo trabalhado no texto de Fonseca (2021) e nas discussões realizadas no fórum dentro do módulo destinado às metodologias ativas. Este fato demonstra que o participante lança mais uma vez mão do material trabalhado no curso, que o levou a refletir sobre os temas nele abordados e a prática dos próprios professores em sala de aula.

A última pergunta do primeiro questionário buscava saber o que os cursistas esperavam discutir no curso e como acreditavam que as aulas seriam. Todos os cursistas mencionaram a expectativa de conhecer novas metodologias, ter discussões sobre o planejamento para realizá-las e que também teriam contato com exemplos teóricos e práticos de aplicações das mesmas. Esse aspecto fica claro nas falas desses dois cursistas:

- “Espero encontrar práticas e debates que enriqueçam as minhas aulas, de modo que seja possível a construção de visões complexas e sofisticadas, por parte de meus alunos, quanto aos fenômenos que se materializam sobre o Espaço Geográfico.” (cursista 1);
- “Espero poder ter novas inspirações e solucionar algumas dificuldades de começar a praticar o uso de metodologias ativas. Espero encontrar algumas dicas de como planejar o uso dessas metodologias e alguns exemplos.” (cursista 2).

No questionário final a pergunta “Suas expectativas sobre esse curso foram supridas? Por que e como?” permitiu comparar as respostas com as dadas anteriormente, uma vez que todas as respostas foram positivas. Vejamos como isso se deu nos excertos a seguir:

- “Sim! Conheci mais sobre as metodologias e adorei ter montado uma sequência didática no final, é algo que cotidianamente fazemos, porém no automático, sem a mínima reflexão, e parar e pensar um pouco fez com que eu voltasse a pensar no "porquê" e no "como".”(cursista 1);

- “Sim. Textos maravilhosos, responsáveis por abrirem meus olhos para as metodologias ativas, me mostrando que já as utilizava há um tempo, apenas não tinha domínio teórico suficiente para perceber.” (cursista 2);
- “Sim. Um curso relevante, bem estruturado e com materiais que poderão ser explorados durante outros momentos.” (cursista 3).
  
- A última pergunta versava sobre as contribuições trazidas pelo curso para esses participantes. “Os textos sem dúvida já estão agregando em minha prática, pois a partir deles estou revisitando algumas metodologias que já utilizava, e que precisavam de alguns ajustes. Além disso, pude conhecer novas formas de trabalho, tomando como inspiração para planejar atividades em novos formatos para meus alunos.” (cursista 1);
- “Sem dúvidas. Novamente, as reflexões a partir do que fora trabalhado me fizeram refletir ao longo de dias, de modo que adicionarei ainda mais ferramentas a minha prática, tendo em mente que está já é ativa.” (cursista 2);
- “Certamente que sim. Foi isso que vim buscar, primeiramente. Afinal, como foi dito num dos fóruns, é importante percebermos que "não estamos sozinhos". Quero dizer, no dia a dia, muitas vezes carentes de trocas de experiências com outros docentes de geografia, nos sentimos menos capazes ou menos preparados do que deveríamos e nos culpamos por muitas vezes lançar mão de métodos que julgamos serem tradicionais e obsoletos demais. Mas as dificuldades são muitas e, principalmente, as possibilidades são ainda maiores. As discussões feitas aqui no curso, vão somar, sem dúvidas, para o planejamento das ações para o restante deste e para o próximo ano letivo.” (cursista 3).

Desta forma, a análise do questionário permite afirmar que o curso conseguiu cumprir com os objetivos propostos de discutir letramento geográfico e o uso de metodologias ativas, já que a comparação das respostas demonstrou que os textos e as discussões do curso colaboraram para uma mudança do pensamento e aprofundamento teórico dos professores sobre metodologias ativas e letramento geográfico que demonstram que o curso possibilitou que os seus participantes refletissem sobre o uso de metodologias ativas visando uma educação crítica e avaliassem as potencialidades e dificuldades de aplicar o letramento geográfico e

metodologias ativas em sala de aula; construir e avaliar aplicabilidade de material didático com metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento geográfico na Educação Básica.

As comparações das respostas do questionário realizado antes e aquele realizado após o curso mostram que esse criou condições para que os professores de Geografia da Educação Básica refletissem sobre sua própria prática pedagógica e, assim, possibilitando uma maior aplicação das propostas metodológicas e teóricas discutidas sobre o letramento geográfico e as metodologias ativas.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como destacado no início dessa pesquisa, a Geografia apresenta-se historicamente como sendo uma disciplina escolar pautada na descrição e memorização. Mesmo com a oficialização dessa ciência como disciplina escolar e acadêmica, o surgimento de novas correntes do pensamento geográfico e a influências de diferentes vertentes pedagógicas, a característica de uma disciplina mnemônica ainda se faz presente na Geografia escolar. Isso ocorre, pois as inovações dentro do currículo precisam negociar com as tradições vigentes para existirem, o que acaba perpetuando práticas tradicionais (VILELA, 2016).

No entanto, se buscamos formar indivíduos críticos, analíticos, criativos e proativos é preciso reformular como as aulas são ministradas e quais objetivos pretendemos cumprir a partir delas. Considerando que o principal objeto de estudo da Geografia é o Espaço, poderíamos então privilegiar o desenvolvimento do letramento geográfico dos estudantes nessas aulas. O letramento geográfico versa sobre a capacidade de compreender, analisar, criticar e agir sobre as questões espaciais onde o sujeito se insere e tais habilidades são fundamentais na ciência geográfica e na vida em sociedade.

Dessa forma, reduzir a Geografia escolar à descrição das paisagens e memorização de características espaciais seria um desperdício do potencial que essa disciplina tem de desenvolver e aprimorar o letramento geográfico dos estudantes. É claro que a descrição e memorização são habilidades fundamentais para o conhecimento geográfico e escolar, mas não podem ser reduzidos a elas. Sendo assim, em busca de tornar o conhecimento geográfico mais próximo dos estudantes, é comum que docentes se utilizem de questões locais para exemplificar os assuntos tratados na Geografia escolar. Tal estratégia é válida, mas não deve ser a única no desenvolvimento do letramento geográfico.

Propõe-se então a utilização de metodologias ativas para permitir que o protagonismo do educando em seu processo de ensino-aprendizagem não esteja reduzido a exemplos do local em que ele vive, mas que o possibilite também analisar, criar, tomar decisões, além de reconhecer sua realidade nos assuntos da Geografia escolar. Desenvolvendo e aprimorando assim o letramento geográfico dos estudantes.

Considerando que a utilização de metodologias ativas pressupõe o coprotagonismo de docentes e estudantes nas aulas, foi constatada a necessidade de realizar uma pesquisa com professores de Geografia da Educação Básica para ter ciência de sua compreensão sobre os temas centrais desta pesquisa (letramento geográfico e metodologias ativas) e também quais dificuldades e potencialidades eles encontravam em aplicar tais conceitos na sua prática de sala de aula.

Essa pesquisa inicial demonstrou que embora grande parte dos docentes conhecessem os termos abordados pela pesquisa e reconhecessem que a utilização de metodologias ativas para o desenvolvimento do letramento geográfico tem o potencial de possibilitar um maior engajamento nas aulas, desenvolvimento do pensamento crítico, além do aprimoramento de outras habilidades importantes para o meio escolar e social dos educandos, muitos professores têm dificuldade de aplicar tais conceitos pela falta de apoio institucional e de tempo de planejamento.

Considerando a alta carga horária de trabalho exposta na parte inicial da pesquisa com os docentes, foi proposto um curso de extensão online com o objetivo de aprofundar as discussões sobre letramento geográfico, metodologias ativas e as diferentes possibilidades de aplicá-los em sala de aula. O curso foi realizado no formato online e assíncrono para que pudesse se adequar às diferentes rotinas dos cursistas.

Durante a realização do curso foram apresentados textos para o aprofundamento teórico das discussões sobre metodologias ativas, letramento geográfico e sequências didáticas. As leituras possibilitaram que os professores desmistificassem sua compreensão sobre metodologias ativas, compreendendo que elas não precisam necessariamente utilizar-se de novas tecnologias digitais para favorecer o protagonismo discente no seu processo de ensino-aprendizagem e também que tal protagonismo não pode ocorrer com o apagamento da figura docente, sendo de extrema importância a sua mediação nesse processo. Essa consciência permitiu que muitos cursistas, que inicialmente afirmavam não conseguir aplicar as metodologias ativas em suas turmas pela falta de infraestrutura nas escolas ou pela indisciplina dos estudantes, encontrassem em algumas de suas práticas já aplicadas em sala de aula características de tais metodologias, além de passar a reconhecer a importância da docência nesse processo.

O debate levantado durante todo o curso suscitou em criações compartilhadas de sequências didáticas. Cada cursista, após a leitura e discussão dos textos sobre

os conceitos anteriormente citados, dividiu suas experiências docentes, organizando uma sequência didática que possibilitasse o aprimoramento do letramento geográfico dos estudantes através do uso de metodologias ativas e divulgou em um fórum aberto para todos os participantes do curso. Após a exposição das sequências, elas foram comentadas pelos colegas e, quando necessário, adaptadas de acordo com os debates levantados no fórum.

Após o fim do curso, essas sequências didáticas foram reunidas em um e-book com o intuito de atender as necessidades apontadas pelos docentes na pesquisa inicial e nos debates levantados durante o curso, que apontavam para uma alta carga horária de trabalho que dificultava o planejamento e a criatividade necessários para o desenvolvimento de aulas que utilizem essas metodologias. Dessa forma, pretende-se com a formatação desse e-book facilitar a aplicação de metodologias ativas para o letramento geográfico nas escolas, uma vez que as sequências didáticas apresentadas podem ser adaptadas para diferentes conteúdos, séries escolares e realidades socioeconômicas.

Assim, espera-se que por meio de todo o levantamento teórico e metodológico apresentado nessa pesquisa, seja possível compreender a importância de trabalhar o letramento geográfico dentro da Geografia escolar do Ensino Básico e que tal prática pedagógica possa se tornar mais frequente aos professores, possibilitando um maior letramento geográfico em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M.A.M. **Dois momentos na História da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho**. Revista Brasileira da Educação em Geografia. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011
- ANDRADE, Manuel. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. In: CARLOS, Ana (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- BACICH, Lilian e MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto alegre: Grupo A, 2008.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRABANT, Jean. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. 2017.
- BUZATO, Marcelo. **Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades**. Revista CROP, São Paulo, 12, 2007. pp 108-144.
- CALLAI, Helena. **A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?**. São Paulo: Terra Livre, 2001.
- CAMARGO F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- COSTA, 2007. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo**. In: BRASIL. Biblioteca virtual da Secretaria Municipal de Duque de Caxias. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>. Acesso em: 27 Mar. 2022.
- CUNHA, Caroline. **Novas ferramentas tecnológicas e o ensino de geografia: discussões teórico-metodológicas para a construção do pensamento geográfico, em um ambiente escolar, no século XXI**. 21f. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Rio de Janeiro, 2021.
- CRESWELL, John, 2007. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMIANI, Amélia. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

EDELSON, Daniel. **Geo-Literacy: Preparation for 21st Century Decision-Making**. National Geographic Education. Disponível em [https://media.nationalgeographic.org/assets/file/Geo-Literacy\\_Backgrounder.pdf](https://media.nationalgeographic.org/assets/file/Geo-Literacy_Backgrounder.pdf)>Acesso em: 31 Jan. 2023.

EVANGELISTA e SALLES. **A sala de aula invertida (flipped classroom) e as possibilidades de uso da plataforma professor online no domínio das escolas públicas estaduais do Ceará**. Fortaleza: Revista Experiências em Ensino de ciências. v. 13, n 5, p. 566-583. 2018.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. São Paulo: Marília: Lutas anticapital, 2019.

FONSECA, Tiago. **A inserção das metodologias ativas em práticas pedagógicas da geografia no ensino fundamental II: alguns pontos para reflexão**. 2019. 27f. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – - Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

KILPATRICK, W. **Educação para uma sociedade em transformação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LACOSTE, Yves. **A Geografia Isso Serve em Primeiro Lugar Para Fazer a Guerra**. 2 ed. São Paulo: Papiros, 1989.

MATTAR, J. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: MORALES, Ofélia e SOUZA, Carlos (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II**. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. P. 15-33.

PEREIRA, Ana Maria. **O protagonismo do jovem na relação com o conhecimento geográfico: possibilidades e limitações no uso das tecnologias**

**digitais nas aulas.** Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social). Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2017.

PEREIRA, Milena e Souza, Carla. **Alfabetização e letramento na Geografia: breve discussão.** Anaia IV Jornada Científica da Geografia. Alfenas: UNIFAL, 2016. Disponível em [http://www.unifal-mg.edu.br/extensao/2735\\_4\\_jornada\\_geografia](http://www.unifal-mg.edu.br/extensao/2735_4_jornada_geografia). Acesso em: 19 mai. 2022.

PERETTI, Lisiane e COSTA, Gisele. **Sequência didática na matemática.** Revista de Educação do Ideau. Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013.

PISCHETOLA M; MIRANDA LT. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo? **Revista Educação e Cultura Contemporânea.** v. 16, n. 43, p. 30-56, 2019.

PRADO, M. E. B. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações.** Ministério da Educação e Cultura (MEC). 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.

PONTE, João Pedro da et al. Investigação baseada em design para compreender e melhorar as práticas educativas. **Quadrante**, v. 25, n. 2, p. 77-98, 2016.

SEFERIAN, Ana Paula. **A articulação de práticas de ensino das metodologias ativas em uma sequência didática e sua importância para a aprendizagem em geografia.** XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

SILVA, Fernanda Maria De Melo et al.. **Letramento e alfabetização geográfica: a geografia na formação da consciência espacial cidadã crítica.** Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21343>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SPRATT, Christine; WALKER, Rob; ROBINSON, Bernadette. **Practitioner research and evaluation skills training in open and distance learning. Module A5: Mixed research methods.** Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/88/A5%20workbook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 fev. 2023.

VESENTINI, José. Educação e ensino de geografia: Instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, Ana (Org.). **A geografia na sala de aula.** 8 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

VILELA, Carolina. **Abordagem regional como regularidade do currículo da Geografia escolar.** Revista Giramundo, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 31 – 4, Jan./Jun. 2016.

VYGOTSKY, L. **Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia.** . 1 ed. Lisboa: Dinalivro, 2012.

VYGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica**. (1926). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSORES I

#### QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Faixa de idade

- 20 a 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 a 59 anos
- 60 anos ou mais

Formação:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outros \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como docente:

- menos de 10 anos
- 10 a 19 anos
- 20 a 29 anos
- 30 anos ou mais

Área de atuação

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Ensino Profissional e Tecnológica
- Graduação
- Pós Graduação

A(s) instituição(ões) é(são):

- Pública             Privada

Conhece o termo “Letramento geográfico”?

- Sim       Não

Utiliza jogos em suas aulas?

- Sim       Não

Em caso positivo, esses jogos são:

- Originais, criados pelo próprio docente
- Originais, criados pelos alunos
- Jogos educativos
- Jogos comerciais
- Outros \_\_\_\_\_

Você acredita que há ganhos quando os jogos são criados pelos próprios alunos , de acordo com o tema abordado em sala?

- Sim       Não

Por favor, justifique a resposta anterior

---

---

---

Utiliza outras metodologias ativas nas suas aulas?

Sim       Não

Em caso positivo, quais?

---

Por que você utiliza essas metodologias ativas? Qual é o seu objetivo?

---

---

---

Quais metodologias ativas você se sente (ou se sentiria) mais confortável em utilizar em sala de aula?

Projetos    Jogos    Aula invertida    Seminários    Debate     
Aprendizagem baseada em problemas    Ensino híbrido    Aprendizagem em  
pares    Gamificação    Rotação por estações    Cultura Maker     
Estudos do meio    Estudos de caso    Outros

Quais metodologias ativas você gostaria de se aprofundar?

Projetos    Jogos    Aula invertida    Seminários    Debate     
Aprendizagem baseada em problemas    Ensino híbrido    Aprendizagem em  
pares    Gamificação    Rotação por estações    Cultura Maker     
Estudos do meio    Estudos de caso    Outros

Você teria interesse em participar de um curso sobre metodologias ativas, protagonismo discente e metodologias ativas:

Sim       Não

Caso não exista interesse no curso, qual seria a motivação?

---

---

Caso tenha interesse nesse curso, quais seriam as suas motivações e o que gostaria que ele abordasse?

---

---

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSORES II: ETAPA INICIAL DO CURSO**

## Modelo de Questionário

Público-Alvo: Professores de Geografia em atuação na Educação Básica

1) O que você entende por “Protagonismo estudantil”?

---

---

---

---

---

2) Você considera que suas aulas incentivam o protagonismo estudantil em seu processo de ensino-aprendizagem? Caso, sim, de que forma isso ocorre?

---

---

---

---

---

3) O que você entende por letramento geográfico?

---

---

---

---

---

4) Você utiliza metodologias ativas em suas aulas? Em caso positivo, cite um exemplo. Em caso negativo, explique por que não utiliza.

---

---

---

---

---

5) Quais possíveis vantagens alunos e professores podem usufruir devido ao uso de metodologias ativas nas aulas?

---

---

---

---

---

---

---

6) Quais possíveis desvantagens e dificuldades alunos e professores podem encontrar durante o uso de metodologias ativas nas aulas?

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSORES III: ETAPA FINAL DO CURSO**

## Modelo de Questionário

Público-Alvo: Professores de Geografia em atuação na Educação Básica

1) O que você entende por “Protagonismo estudantil”?

---

---

---

---

---

2) Você considera que suas aulas incentivam o protagonismo estudantil em seu processo de ensino-aprendizagem? Como?

---

---

---

---

---

3) O que você entende por letramento geográfico?

---

---

---

---

---

4) Quais seriam as vantagens de realizar o desenvolvimento do letramento geográfico nas aulas de geografia?

---

---

---

---

---

5) Quais as dificuldades ou desvantagens de realizar esse trabalho de desenvolver o letramento geográfico dos estudantes?

---

---

---

---

---

---

---

6) O que são metodologias ativas? Cite dois exemplos.

---

---

---

7) Você utiliza metodologias ativas em suas aulas? Por que? Em caso positivo, cite também um exemplo.

---

---

---

---

---

---

---

8) Quais possíveis desvantagens e dificuldades alunos e professores podem encontrar durante o uso de metodologias ativas nas aulas?

---

---

---

---

9) Quais possíveis desvantagens e dificuldades alunos e professores podem encontrar durante o uso de metodologias ativas nas aulas?

---

---

---

---

---

---

10) Suas expectativas sobre esse curso foram supridas? Por que e como?

---

---

---

---

---

---

---

---

11) Você acredita que as discussões feitas durante esse curso poderão contribuir para a sua prática docente? Justifique.

---

---

---

---

---

---

---

---

12) Espaço aberto para comentários e sugestões

---

---

---

---

---

---

---

---

## **APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) professor/professora

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “Metodologias ativas: o protagonismo discente no desenvolvimento do letramento geográfico no ensino básico”, realizada no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica e que diz respeito a um trabalho de conclusão de curso de especialização *stricto sensu*.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é construir e avaliar a aplicabilidade de um material didático e instrucional que auxilie a ação de professores no processo de inserção de metodologias ativas no ensino de geografia para alunos da Educação Básica.

2. PROCEDIMENTOS: A sua participação consistirá em responder dois questionários sobre os conceitos protagonismo estudantil, letramento geográfico e metodologias ativas. Além de participar de um curso sobre a prática de metodologias ativas em sala de aula com o objetivo de desenvolver o letramento geográfico discente. É importante destacar que o primeiro questionário será respondido no momento inicial da pesquisa e apresentará questões diretas. Já o segundo, terá perguntas abertas e apenas será disponibilizado no início do curso.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar constrangimento ao descrever suas atividades cotidianas e possíveis críticas às metodologias discutidas. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de não assinar seu questionário, de forma que suas respostas não serão identificadas. Os participantes serão beneficiados com a possibilidade de utilizar as metodologias propostas em sala e um certificado de participação do curso.

4. GARANTIA DE SIGILO: Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: A sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a

qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: A participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Caroline Moreira da Cunha pelo telefone (21) 98803-3479 ou pelo e-mail: carol.m.cunha@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP II), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

#### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_