

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Curso de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia
Escolar

Tiago Boruchovitch Fonseca

**A INSERÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA GEOGRAFIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II: alguns pontos para
reflexão**

RIO DE JANEIRO

2021



TIAGO BORUCHOVITCH FONSECA

**A INSERÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: alguns
pontos para reflexão**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação, vinculado à Pro-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em . Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Lima Vilela

RIO DE JANEIRO

2021

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

F676 Tiago Boruchovitch Fonseca

A inserção das metodologias ativas em práticas pedagógicas da geografia no ensino fundamental II: alguns pontos para reflexão / Tiago Boruchovitch Fonseca. - Rio de Janeiro, 2019.

27 f.

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.

Orientador: Carolina Lima Vilela.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Ensino - Metodologia. 3. Aprendizagem ativa. 4. Práticas de ensino. I. Vilela, Carolina Lima. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

TIAGO BORUCHOVITCH FONSECA

**A INSERÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: alguns
pontos para reflexão.**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação, vinculado à Pro-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: 26/02/2021.

Banca Examinadora:

Dra. Carolina Lima Vilela

Dr. Enio José Serra dos Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Msc. Marcus Vinícius Silva Gomes

Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2021

A INSERÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: alguns pontos para reflexão

Tiago Boruchovitch Fonseca

Resumo:

O conceito de metodologias ativas de ensino tem recebido destaque, recentemente, como potencial transformador do modelo escolar, tido como tradicional e problemático, por centralizar o exercício docente na transmissão de informações pelos professores. Apesar da popularização recente dessa perspectiva, sabe-se que preocupações e proposições semelhantes estiveram presentes nos debates pedagógicos por décadas. O crescimento da utilização da terminologia “metodologias ativas” ocorre, por vezes, sem a consolidação de debates teóricos primordiais para sua introdução crítica e transformadora nos ensinamentos disciplinares. Assim, tal perspectiva tem sido apropriada de diversas maneiras e tem trazido inovações mais ou menos consistentes em relação à lógica do ensino tradicional. Dessa forma, o objetivo do presente artigo configura-se em compreender as formas pelas quais a noção de metodologias ativas tem sido apropriada em práticas de ensino de Geografia no segmento do Ensino Fundamental II. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica sistemática que localizou quatorze trabalhos que apresentaram práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Geografia no Ensino Fundamental II e que se identificaram explicitamente com a perspectiva das metodologias ativas. Os trabalhos foram objetos de análises quantitativas que caracterizaram o grupo como um todo e de análises qualitativas que focalizaram o exame dos textos e das práticas. Os resultados evidenciaram amplo crescimento recente da introdução de metodologias ativas na Geografia do Ensino Fundamental II, muitas vezes marcada pela ausência de discussões teóricas sobre essa perspectiva. Todavia, notou-se que os trabalhos que ancoraram suas reflexões teóricas em debates pedagógicos consolidados e em teorias da aprendizagem foram mais capazes de produzir práticas de ensino coerentes com os princípios das metodologias ativas, quando comparados com aqueles que enfatizaram a discussão em torno das referências específicas sobre metodologias ativas, sem dialogar com outros debates pedagógicos consolidados.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Geografia Escolar. Ensino Fundamental II. Metodologias ativas

ABSTRACT

The concept of active methodologies has recently been highlighted as a potential transformer of the school model, which is seen as traditional and problematic, for centralizing the teaching exercise in the transmission of information by teachers. Despite the recent popularization of this perspective, we know that similar concerns and propositions have been present in pedagogical debates for decades. The increased use of the terminology “active methodologies” occurs, sometimes, without the consolidation of fundamental theoretical discussions for its critical and transformational introduction in the disciplinary teachings. Thus, this approach has been appropriated in several ways and has brought about more or less consistent innovations in relation to the logic of traditional teaching. So, this article aims to understand the ways in which the notion of active

methodologies has been appropriated in Geography teaching practices in the Elementary School II segment. To achieve this goal, we carried out a systematic bibliographic review, which located fourteen works that presented pedagogical practices aimed at teaching Geography in Elementary School II and that were explicitly identified with the perspective of active methodologies. The researches were analyzed both quantitatively, in order to characterize the group as a whole and qualitatively, that examined texts and practices. The results showed a broad recent growth in the introduction of active methodologies in the Geography of Elementary Education, often marked by the absence of theoretical discussions about this perspective. However, we noted that the studies that the works which anchored their theoretical reflections on consolidated pedagogical debates and on learning theories were more capable of producing teaching practices consistent with the principles of active methodologies, when compared to those that emphasized the discussion around specific references on active methodologies, without dialoguing with other consolidated pedagogical debates.

Keywords: Geography Teaching. School Geography. Elementary School. Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

Há muito, os debates educacionais trazem um anseio por modificações e por inovações no ensino escolar, tido como tradicional e ultrapassado para lidar com as demandas de nosso tempo e tomado como desconectado da realidade dos estudantes. Como alternativa a essa problemática da Educação, tem crescido a defesa da utilização das chamadas metodologias ativas de ensino, 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.

Apesar de não serem substancialmente inovadoras, já que semelhantes preocupações e propostas permeiam os debates pedagógicos há décadas, a noção de “metodologias ativas” tem ocupado espaço nos últimos anos, como solução para uma suposta “crise do modelo educacional”. Por ser uma terminologia que ampliou exponencialmente sua relevância recentemente, falta na literatura consolidação das discussões teóricas sobre essa perspectiva, o que permite múltiplos entendimentos sobre diversos aspectos importantes para a introdução crítica das metodologias ativas no ensino escolar, bem como que explore suas potencialidades efetivamente transformadoras. Tendo em vista essa multiplicidade de interpretações, o objetivo do presente artigo é analisar as formas com as quais os professores de Geografia têm se apropriado da noção de metodologias ativas, ao introduzi-las em suas práticas de ensino.

Para tanto, buscou-se produzir uma revisão bibliográfica sistemática (RBS), que contemplasse os trabalhos acadêmicos que relacionassem explicitamente os termos “metodologia(s) ativa(s)” às práticas de ensino de Geografia no Ensino Fundamental II (entre o 6º e o 9º ano). A escolha pelo recorte do Ensino Fundamental II deu-se pelo fato de que esse é o período escolar no qual a Geografia passa a ser ensinada por professores especialistas e por se acreditar que esse segmento ofereça mais oportunidades de inovação escolar do que o ensino médio, segmento no qual o ensino é em geral mais influenciado por e condicionado às demandas externas à escola, como os exames para ingresso no Ensino Superior.

Cabe ressaltar que esforços semelhantes de produção de RBS que relacionassem “metodologias ativas” e “Geografia” já foram realizados por Rabelo e Borba (2019) e por

Duarte (2019). Todavia, acredita-se que o presente trabalho complementa esses esforços pela diferença empreendida em termos de objetivos, métodos de busca e de seleção de trabalhos. Nenhuma das duas pesquisas anteriores condicionou a seleção de trabalhos à existência de práticas de ensino ou a um determinado nível de escolaridade, como é o caso do presente artigo, nem teve como objetivo principal analisar as diferentes formas pelas quais a noção de metodologias ativas foi apropriada na construção de práticas de ensino.

Ainda que se faça a crítica de que muitas estratégias anteriores à popularização da terminologia “metodologias ativas” são coerentes com os princípios teóricos dessa perspectiva, a presente pesquisa não buscou contemplar trabalhos que não utilizassem explicitamente essa expressão específica. Essa restrição ao escopo se deu em virtude do objetivo do artigo, que é compreender a forma pela qual a terminologia tem sido apropriada, tornando inviável o exame de todos os trabalhos que poderiam ser classificados dessa forma, apesar de não terem se reconhecido nessa expressão.

O presente artigo divide-se em três partes principais. Primeiramente, na seção “Algumas reflexões para uma introdução crítica de metodologias ativas no ensino de Geografia”, faz-se uma discussão teórica acerca da noção de metodologias ativas, e apontam-se algumas reflexões que colaboram para adensar o embasamento acerca da utilização dessa perspectiva no ensino de Geografia. Trazem-se, portanto, problematizações que buscam contribuir para uma introdução crítica das metodologias ativas, que superem alguns tratamentos superficiais dados a essa perspectiva e impedem que se explore todo seu potencial transformador. Discutem-se questões como a necessidade de clareza nas definições dessa expressão, interpretada de diferentes maneiras, a importância de que a adoção de metodologias ativas esteja ancorada em debates teóricos consolidados na Pedagogia, a clareza sobre as potencialidades e as limitações do método no processo de ensino aprendizagem, atentando-se para outros aspectos essenciais como os objetivos do ensino, as compreensões sobre a sociedade e o papel social da Educação.

Na sequência, dedica-se uma seção para a explicação detalhada do percurso metodológico e do protocolo de pesquisa utilizado para a construção da RBS. Por fim, na última parte, trazem-se os resultados, radiografando os quatorze trabalhos encontrados a partir dos critérios estabelecidos e são avaliados à luz das discussões estabelecidas na primeira sessão.

O presente artigo tem o objetivo contribuir para a discussão acerca da inserção de metodologias ativas no ensino de Geografia, buscando adensar o debate sobre a temática a partir do diálogo entre discussões teóricas e experiências de práticas de ensino que se identificaram com tal perspectiva. Dessa maneira, não se pretende fazer uma crítica às metodologias ativas em si. Tampouco se objetiva fazer uma defesa de uma perspectiva tradicional de ensino. Pelo contrário, o que se busca é levantar questões que ajudem a aprofundar as reflexões dos professores que tiverem interesse em promover inovações no ensino de Geografia por meio das metodologias ativas de forma crítica.

ALGUMAS REFLEXÕES PARA UMA INTRODUÇÃO CRÍTICA DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Primeiramente, cabe ressaltar que, apesar da crescente presença da terminologia “metodologias ativas” nos debates educacionais, existem concepções variadas na literatura para essa expressão, ainda que as referências teóricas em português não sejam

muito numerosas. Ademais, percebe-se que, por vezes, essa expressão é utilizada de maneira superficial, evocando a ideia de um suposto ineditismo e da promessa de transformar radicalmente a Educação, tida como “tradicional”.

Em alguns casos, os debates acerca de pressupostos teóricos da Pedagogia, dos objetivos do ensino e das potencialidades e limitações da adoção de determinadas metodologias em diferentes contextos de ensino são preteridos e enfatizam-se, primordialmente, as técnicas de ensino, o que acarreta uma perda do potencial transformador das discussões que circundam a perspectiva das metodologias ativas.

Libâneo (1992), em seu trabalho que busca sistematizar diferentes tendências pedagógicas existentes nas escolas brasileiras, aponta que a escola está sempre inserida em processos sociais e políticos, e as escolhas realizadas no fazer docente são ancoradas em entendimentos subjacentes sobre a sociedade, no papel social da escola, e nos pressupostos sobre o processo de aprendizagem. O método e a relação professor-aluno são aspectos que o autor também leva em consideração para categorizar as diferentes tendências, mas eles estão sempre relacionados aos outros fatores, previamente citados, em sua categorização.

A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas (LIBÂNEO, 1992, p. 1).

Por conseguinte, é essencial refletir e discutir a maneira pela qual o debate sobre “metodologias ativas” tem-se inserido no ensino de Geografia, visto que essa introdução pode-se dar sob diferentes perspectivas, no que diz respeito às concepções de sociedade, ao papel social da escola, aos objetivos do ensino escolar, à epistemologia e à teoria pedagógica subjacente, entre outras.

É primordial esclarecer que a crítica do presente artigo se direciona a algumas formas pelas quais a terminologia “metodologias ativas” é adotada, por vezes sem englobar discussões e perspectivas que o autor considera relevantes para a reflexão acerca das necessárias transformações na Educação. Assim, propõem-se questionamentos que visam a contribuir e a adensar o debate para ampliação do potencial transformador que pode ser alcançado com auxílio do que tem sido chamado de metodologias ativas.

Em consonância, a compreensão aqui adotada acerca das metodologias ativas pode ser considerada como uma síntese das contribuições encontradas nos autores consultados, entre eles: Berbel (2011), Moran (2015), Diesel *et al* (2017), Rocha e Lemos (2014), Alves *et al* (2018) e Pischetola e Miranda (2019). A partir desses autores, pode-se compreender a noção de “metodologias ativas” como estratégias de ensino-aprendizagem que buscam colocar os estudantes como indivíduos ativos e protagonistas da construção do conhecimento.

Os autores concebem as metodologias ativas em oposição ao que chamam de ensino tradicional, com foco na transmissão de informações, em que os estudantes ocupariam uma posição passiva. Sendo assim, a partir dessa perspectiva, o professor passa a ser tido com alguém que atua não mais como a fonte única do conhecimento, transmissor de informações, mas como orientador, curador ou mediador da construção do conhecimento.

Outro ponto de convergência entre os autores anteriormente mencionados é a importância da contextualização das aprendizagens, valorizando situações e problemas

reais e práticos, em detrimento de um ensino teórico descontextualizado. Defensores das metodologias ativas, enfatizam, portanto, práticas pedagógicas que desafiem os estudantes a problematizar a realidade, experimentar, avaliar situações, formular hipóteses, construir argumentações e buscar soluções.

Diesel *et al* (2017) buscaram construir um diálogo entre as teorias educacionais consolidadas e a perspectiva das metodologias ativas, sistematizando uma série de princípios que seriam basilares para tais metodologias. Os princípios elencados pelos autores são: aluno no centro do processo de aprendizagem, autonomia, problematização da realidade, trabalho em equipe, inovação e professor mediador, facilitador e ativador. É comum que os artigos que discutem as metodologias ativas busquem exemplificar algumas das técnicas de ensino que podem ser classificadas dessa forma. Entre as metodologias elencadas pelos artigos consultados, prevaleceram: Aprendizagem Baseada em Problemas (por vezes referenciada a partir de sua sigla em inglês, *Problem based learning - PBL*), Metodologia de Projetos, Aprendizagem Baseada em Times, Estudo de Caso, Instrução em Pares, Simulações e Aula Invertida.

É importante mencionar que grande parte os autores consultados para essa discussão teórica reconhecem que as metodologias ativas, apesar de serem uma terminologia cujo destaque cresceu recentemente, não se configuram como inovações absolutas e são embasadas em princípios e teorias pedagógicas já consolidadas. Haja ou não, no texto, tal afirmação explícita como feito por Moran (2015), Diesel *et al* (2017), Pischetola e Miranda (2019), todos autores consultados relacionaram as metodologias ativas a alguma teoria da aprendizagem e/ou com alguma proposta metodológica anterior à popularização dessa terminologia. Entre as teorias da aprendizagem mais citadas, cabe ressaltar o construtivismo de Jean Piaget, o sociointeracionismo de Vygotsky e a aprendizagem significativa de Ausubel. Além disso, alguns autores apontam proposições metodológicas acerca de como as propostas de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire poderiam ser classificadas a partir da terminologia de “metodologias ativas”, ainda que não utilizassem essa exata expressão para descrever suas práticas.

[...] precisamos definir o conceito de inovação pedagógica, diferenciando-o de “ineditismo”. A literatura talvez se esqueça de que essas estratégias [as metodologias ativas] têm sua base em filósofos, educadores e psicólogos afirmados e reconhecidos já no século XX. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p. 37)

Cordeiro (2001) aponta que as noções de “tradicional” e de “novo” aparecem com frequência nos discursos sobre a Educação brasileira de maneira conceitualmente superficial, orientando um urgente anseio reformista, que desvaloriza todo o debate pedagógico anteriormente produzido em prol de mudanças, que são automaticamente absorvidas como valorosas por terem caráter (supostamente) inovador.

A ideia de mudança orienta e governa a maioria das análises e propostas a respeito do tema e quase não se pode falar sobre a Educação sem indicar uma perspectiva de alteração das práticas educativas então vigentes; portanto, a produção do novo parece garantir, de antemão, a validade das propostas apresentadas[...] Tudo se passa como se o que aí está em matéria de Educação, do primário ao superior, estivesse definitivamente superado pelo avanço da ciência pedagógica ou pela emergência de novas concepções do mundo e do homem. (CORDEIRO, 2001, p. 11-12)

Libâneo (1992) analisa as tendências pedagógicas da escola brasileira a partir de dois grandes grupos: as liberais e as progressistas. Para o autor, a tendência “tradicional”

configura-se como uma entre as diversas tendências liberais, antagonizada por perspectivas educacionais muito divergentes, tanto liberais como progressistas, como por exemplo: a tendência liberal renovada, liberal tecnicista e as tendências progressistas libertária e libertadora. A partir dessa perspectiva, torna-se um simplismo fazer mera “oposição ao tradicional”, sem qualificar essa oposição e sem apontar a direção da mudança proposta para a Educação.

Pischetola e Miranda (2019) demonstram preocupação com o ineditismo com que têm sido tratadas as metodologias ativas no debate educacional, apontando o risco de que essa perspectiva se torne um modismo educacional ou um novo tecnicismo. Para as autoras, alguns professores já trabalham com metodologias ativas, ainda que não tenham consciência de que suas práticas podem ser classificadas a partir dessa terminologia, ou que não reconheçam o nome de suas práticas pelas classificações da literatura.

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 [...] Talvez alguns professores não saibam que a sua prática tem um nome específico (metodologia de projeto, sala de aula invertida, ensino híbrido e assim por diante), porém já trabalham com metodologias ativas (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p. 30-37)

É essencial destacar que a metodologia representa apenas uma parte do processo de ensino-aprendizagem, que também é composto por objetivos, avaliação, compreensões teóricas sobre o processo de aprendizagem, pressupostos sobre o papel social da Educação e sobre a sociedade como um todo, currículo, dentre outros. A limitação do potencial transformador de modificações realizadas apenas no âmbito metodológico é destacada por alguns autores, como Berbel (2011, p. 37), para quem, “[...] Assim como ocorre com a teoria, uma metodologia, por mais promissora que seja pelas suas características, por si só, não transforma o mundo ou a Educação”. Morin (2015), por sua vez, qualifica a adoção de metodologias ativas em contextos educacionais que mantêm o modelo curricular disciplinar como um “caminho mais suave”, de mudanças progressivas e vislumbram a possibilidade de inovações mais amplas e profundas, que sejam disruptivas e promovam a transformação do projeto educacional.

A apreciação de Pischetola e Miranda (2019) acerca do modismo em torno das metodologias ativas configura-se como uma crítica à excessiva centralidade dada ao método e aos recursos (TICs, por exemplo) na reflexão sobre transformações na Educação.

Tendo isso em vista, defende-se aqui que é primordial adensar as reflexões acerca dos objetivos do ensino e das funções sociais da Educação, quando se discute a adoção de metodologias ativas de ensino. É preciso, portanto, refletir sobre o “porquê” e o “para que” se adotam determinadas metodologias de ensino nas práticas pedagógicas. Quando esse debate não é feito em profundidade, corre-se o risco da mera reprodução de técnicas de ensino acriticamente, e de não promover a inovação educacional pretendida.

Alguns autores que examinam as metodologias ativas mostram essa preocupação, como Moran, para quem “[...] as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos (MORAN, 2015, p. 17)” e Diesel *et al* (2017), que ressaltam a importância da relação entre escolha metodológica e intencionalidade: “[...] Acredita-se, portanto, que, para produzir os resultados pretendidos, faz-se necessário, ao docente, compreender a metodologia utilizada de tal forma que sua escolha traduza uma concepção clara daquilo que intenciona obter como resultado (DIESEL et al, 2017, p. 285)”.

Pischetola e Miranda (2019) também criticam a perspectiva que centraliza como objetivo da inovação escolar na atratividade para os estudantes, apontando que mudanças que intentem exclusivamente “tornar as aulas menos tediosas” poderão ser superficiais.

Cabe ressaltar que há bastante divergência entre os autores consultados acerca dos objetivos da adoção de metodologias ativas em sala de aula e, conseqüentemente, das perspectivas sociopolíticas acerca da Educação. É preciso que essas perspectivas estejam explicitadas, para que o professor que pretenda promover inovações em sua sala de aula possa fazer uma reflexão consciente sobre esses aspectos.

Nesse sentido, pode-se destacar a percepção de Alves *et al* (2018) acerca dos objetivos da adoção de metodologias ativas de ensino. Os autores defendem que as metodologias ativas são uma “necessidade”, uma vez que “[...] O contexto socioeconômico e cultural dita as regras do *mercado de trabalho* e as instituições educacionais *precisam preparar e formam o cidadão para atender a estas demandas*”. (ALVES *et al*, 2018, p. 1, grifos do autor). Perspectivas semelhantes podem ser observadas em Rocha e Lemos (2014), que comparam a adoção de metodologias ativas em sala de aula ao conceito de “produção puxada” dos processos industriais orientados pelo toyotismo, colocando, por consequência, os estudantes como análogos a produtos.

Por outro lado, Berbel (2011) associa as metodologias ativas de ensino a uma perspectiva que entende os objetivos do ensino e função social da Educação como promoção das capacidades humanas e da autonomia de pensamento, centralizando a importância de que os estudantes não sejam meros reprodutores da realidade, mas, sim, capazes de fazer uma aproximação crítica dessa realidade. Diesel *et al* (2017), ao apontar como princípios das metodologias ativas a autonomia, a problematização da realidade e os professores como mediadores, utilizam como referencial a Pedagogia libertadora de Paulo Freire, valorizando que os professores ensinem a “pensar certo”, estimulando que os estudantes pensem autonomamente e sejam capazes de problematizar a realidade, para “ler o mundo”, e eventualmente transformá-lo.

É recorrente, entre os estudiosos de Educação das últimas décadas, a ideia de que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade. Embora imprescindíveis, as informações em si teriam, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo. (BERBEL, 2011, p. 25)

A partir dos trechos supracitados, pode-se perceber as divergências dos autores nas concepções acerca dos objetivos e do papel social do processo educativo: Alves *et al* (2018) e Rocha e Lemos (2014) apontam para uma visão de que o processo educativo deve adaptar os indivíduos às necessidades da sociedade vigente, subordinando a Educação à sociedade. Já em Diesel *et al* (2017) e Berbel (2011), pode-se perceber uma preocupação referente ao ensino que se coaduna com a mera reprodução da sociedade, sem problematizá-la. Essas divergências não são secundárias à prática docente e a reflexão sobre elas deve estar presente no planejamento de professores que visam a promover inovações ou transformar a Educação. Configuram-se como o critério utilizado por Libâneo (1992) para classificar as tendências pedagógicas em liberais ou progressistas.

A Pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes. [...]O termo "progressista",

emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da Educação (LIBÂNEO, 1992, p. 2-8).

Ainda sobre as reflexões acerca dos objetivos de ensino, cabe ressaltar que autores como Berbel (2011) e Pischetola e Miranda (2019) indicam que o surgimento da terminologia “metodologias ativas” deu-se em contextos de ensino de nível superior. Torna-se, portanto, primordial refletir sobre as necessárias adaptações aos contextos de ensino escolar, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental. Não se pode desconsiderar que os diversos níveis de ensino têm objetivos diferentes, estando o Ensino Superior mais atrelado à profissionalização.

Dessas reflexões deriva-se a importância de fundamentar teoricamente a utilização de metodologias ativas no Ensino Fundamental, tendo a compreensão de que as metodologias são parte do processo pedagógico e que é primordial pensá-lo por completo, incluindo as reflexões sobre seus objetivos e sobre as concepções do papel da Educação. Sem essas reflexões consolidadas, o professor corre o risco de tornar-se “aplicador” de “técnicas de ensino”, carecendo da necessária reflexão crítica sobre esse processo. Ainda que se reconheça a frequente distância entre teoria e prática nos debates educacionais, defende-se aqui que a solução para esse problema não reside na adoção de soluções práticas sem reflexão teórica, como “receitas”, algo que aprofunda o problema do distanciamento entre teoria e prática, ao invés de solucioná-lo.

Alguns dos autores que defendem a adoção de metodologias ativas criticam abordagens que tratam essas como técnicas de ensino a serem inseridas acriticamente, em qualquer contexto, como receitas para inovação pedagógica, sem as necessárias reflexões:

[...] 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)

Pischetola e Miranda, por sua vez, afirmam:

O campo da Educação está em busca de respostas, muitas vezes instantâneas, com respeito às estratégias didáticas. As metodologias ativas podem se constituir como propostas inspiradoras e instigantes para a abertura de novos caminhos pedagógicos e didáticos. Porém, é preciso que estejam inseridas na Educação com uma perspectiva crítica e reflexiva, que considere a complexidade dos processos pedagógicos e do contexto educacional. (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p. 51-52).

Assim, acredita-se que a inovação educacional e a introdução das chamadas “metodologias ativas” em um contexto de ensino disciplinar, como o da Geografia, deve ser acompanhada por ampla e profunda reflexão teórica, que abranja aspectos acerca do processo educacional, para além dos metodológicos. Do contrário, se não houver clareza sobre a percepção dos problemas da Educação atual e a direção que se pretende transformar, a utilização de metodologias ativas de ensino perde seu potencial transformador da Educação.

No âmbito específico das metodologias ativas no contexto disciplinar da Geografia escolar, cabe ressaltar a pouca profundidade das discussões teóricas. Ainda que não tenha sido o objeto a ser selecionado pelos critérios de inclusão do presente trabalho,

não foram encontrados trabalhos estritamente teóricos relacionando a temática das metodologias ativas ao ensino de Geografia durante as buscas realizadas na revisão bibliográfica sistemática pretendida por esse artigo. Esse padrão é coincidente com outras RBS produzidas sobre essa temática, como a de Rabelo e Borba (2019) e Duarte (2019).

As discussões teóricas que envolvem a utilização de metodologias ativas no ensino de Geografia encontradas foram produzidas nas sessões iniciais de trabalhos que trazem experiências práticas. É de se esperar que esses trabalhos, com frequência, não tenham como foco central se aprofundar nas discussões acerca das especificidades da utilização de metodologias ativas no ensino de Geografia, dos objetivos dessa opção didática e do ensino de Geografia de uma maneira geral, nem mesmo das perspectivas sobre o papel social da Educação e sobre a sociedade que estão invariavelmente subjacentes às escolhas pedagógicas.

Levando-se em consideração que a Geografia escolar possui uma ampla tradição, ainda não totalmente superada, da utilização de métodos de ensino mnemônicos e que essa disciplina se consolidou no contexto escolar como um elemento de sustentação social de ideologias nacionalistas, torna-se bastante relevante compreender a forma pela qual inovações no ensino de Geografia são pautadas e concretizadas.

Diante da diversidade de possibilidades de compreensão acerca das metodologias ativas, das diferentes problematizações que foram apresentadas na presente seção, torna-se relevante analisar como tal associação tem ocorrido nas práticas de ensino. É sob essa perspectiva que se elaborou a presente revisão bibliográfica sistemática, que analisou a inserção de metodologias ativas no ensino de Geografia, no contexto do Ensino Fundamental II.

Percurso Metodológico

A técnica de *Revisão Bibliográfica Sistemática* (RBS) é aqui compreendida a partir do que Gil (2007) nomeou como “revisão bibliográfica”, que consiste em um delineamento de pesquisa cuja fonte de dados é material científico previamente elaborado. O autor, ao lado de Conforto *et al* (2011), descreve procedimentos para delinear esse tipo de pesquisa científica e indica a necessidade de que a RBS siga um “protocolo de pesquisa” para cumprir seu objetivo de ser uma pesquisa metódica e replicável capaz de sintetizar o “estado da arte” do conhecimento em uma área. Ademais, Coutinho e Ribeiro (2014) apontam as diferentes fases da construção de uma RBS.

De maneira geral, a despeito das contribuições específicas de cada um dos trabalhos, eles convergem para uma noção de que, para a realização de uma RBS, é necessário haver: (a) critérios e estratégias de buscas de fontes; (b) critérios de seleção (inclusão e exclusão) das fontes encontradas na busca; (c) critérios para qualificação das fontes e realização de fichamentos; (d) análise das fontes encontradas. O protocolo de pesquisa realizado, apontando-se os critérios de busca, seleção e qualificação das fontes utilizados, é descrito, em detalhes, a seguir.

Para a realização do procedimento de busca dos trabalhos que seriam analisados, optou-se por diferentes instrumentos, incluindo a ferramenta “Google Acadêmico” e a pesquisa nos principais periódicos e nos anais dos principais eventos que dialogam diretamente com a Geografia Escolar e com o Ensino de Geografia. Em decorrência disso, o universo amostral analisado foi composto por: (a) Resultados das pesquisas no Google Acadêmico que envolvessem a intersecção entre os termos “Metodologia Ativa” ou “Metodologias Ativas” e os termos “Ensino Fundamental II” ou “Ensino Fundamental

2”, associados ao termo “Geografia”. (b) Resultados para os termos “Metodologias ativas” e “Metodologia ativa” nos mais relevantes periódicos de Geografia escolar e ensino de Geografia: Revista Brasileira de Educação em Geografia, Geossaberes, Giramundo. (c) Resultados para os termos “Metodologias ativas” e “Metodologia ativa” em anais dos principais congressos de Geografia e em específico, de ensino de Geografia e Geografia escolar: Encontro Nacional de Geografia (ENG), Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE), Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), Encontro Regional de Ensino de Geografia do Sudeste (EREG-SE). Não foi adotado nenhum critério temporal para a seleção de trabalhos em congressos, sendo a busca restrita pela disponibilidade dos anais em formato virtual.

Nas pesquisas realizadas no Google Acadêmico, optou-se pela utilização de alguns recursos de pesquisa avançada. Foram utilizadas, portanto, expressões entre aspas, que, nessa plataforma de pesquisa, simbolizam os estudos avançados de “expressões exatas”. Do contrário, as pesquisas encontrariam todo o universo de artigos que têm alguma das palavras da expressão, ainda que em partes completamente diferentes do texto. Além disso, também se optou pela utilização do recurso de exclusão de resultados, simbolizados pelo caractere de subtração (-), para evitar que resultados idênticos aparecessem em duas pesquisas diferentes. No que concerne à busca em Anais de Congresso, as restrições de acesso aos anais eletrônicos impuseram a seleção de apenas algumas edições destes eventos.

Os quadros a seguir demonstram as buscas feitas e a quantidade de resultados encontrados em cada uma delas.

Quadro 1 Termos pesquisados e número de resultados encontrados na pesquisa realizada na plataforma Google Acadêmico. Fonte: autor, 2021

	Termos pesquisados	Número de Resultados Encontrados
a) Pesquisa no Google Acadêmico	“Metodologias ativas” Geografia “Ensino Fundamental II”;	366
	“Metodologias ativas” Geografia “Ensino Fundamental 2” - “Ensino Fundamental II”;	52
	"Metodologia ativa" Geografia "Ensino Fundamental II" - "Metodologias ativas";	74
	"Metodologia ativa" Geografia "Ensino Fundamental 2" - "Metodologias ativas" –“Ensino Fundamental II”	5

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2020

Quadro 2 Número de Resultados encontrados em periódicos e anais de congressos

Periódico/Congresso	Número de Resultados encontrados
Giramundo	2
Revista brasileira de Educação em Geografia.	1
Geossaberes	2
XIX ENG (2018)	0
XVIII ENG (2016)	0
XIII ENANPEGE (2019)	2
XII ENANPEGE (2017)	0

XI ENANPEGE (2015)	0
X ENANPEGE (2013)	0
14° ENPEG (2019)	9
13° ENPEG (2017)	2
6° EREG-SE (2018)	0
5° EREG-SE (2016)	0
4° EREG-SE (2014)	0
3° EREG-SE (2013)	0

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2020

Sendo assim, o universo de trabalhos que foram avaliados totalizou 515, somando-se todas as fontes encontradas. A seleção de trabalhos entre esse universo deu-se a partir de análise de título, do resumo e das palavras-chave, levando em consideração o atendimento aos critérios de inclusão para análise detalhada. Quando a leitura do resumo deixava dúvidas sobre o atendimento aos critérios de inclusão, optou-se pela leitura do artigo completo.

Buscou-se adotar critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos que fossem coerentes com o objetivo da presente pesquisa, que consiste em avaliar a apropriação da noção de metodologias ativas em práticas pedagógicas do ensino de Geografia no segmento do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, os critérios de inclusão foram: (a) Trabalhos que relatam experiências práticas do ensino de Geografia; (b) Trabalhos que relatam experiências no Ensino Fundamental II (c) trabalhos que se vinculam explicitamente à perspectiva das metodologias ativas. Já os critérios de exclusão foram: (a) Trabalhos sobre ensino de outras disciplinas que não a Geografia (b) Trabalhos que continham exclusivamente discussões teóricas, sem diálogo explícito com experiências práticas de ensino. (c) Trabalhos que relatavam experiências de ensino de Geografia em outros segmentos (Ensino fundamental I, Ensino Médio ou Ensino Superior) (d) Trabalhos que emergiram de forma repetida ou duplicada, nas buscas.

Feita a seleção a partir dos critérios de inclusão e exclusão anteriormente relatados, restaram quatorze artigos que deveriam passar pela análise detalhada. Esses artigos foram analisados a partir de alguns critérios, entre os quais são citados os que se seguem: (a) Universidade(s) do(s) Autor(es); (b) Ano de publicação; (c) Tipo de trabalho (Anais de congresso, artigo, trabalho de conclusão de Graduação, Dissertação de Mestrado ou Tese de Doutorado); (d) Ano(s) do Ensino Fundamental II no qual a prática foi realizada; (e) Conteúdos da Geografia escolar trabalhados na prática.

Tomando por base esses critérios, produziu-se um quadro-síntese a partir da qual puderam ser realizadas algumas análises quantitativas. Além disso, realizou-se análise qualitativa dos textos, levando em consideração as formas pelas quais os autores definiram, referenciaram e explicaram a noção de metodologias ativas, os objetivos e justificativas apontados para essa escolha, e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

A introdução de metodologias ativas em práticas da Geografia escolar no segmento do Ensino Fundamental II: uma análise das produções acadêmicas

A partir da metodologia previamente descrita, foi possível selecionar, por meio dos critérios de inclusão, quatorze produções acadêmicas que deveriam ser objeto de análise do presente artigo. Assim, o Quadro 3, a seguir, demonstra os trabalhos que foram incluídos na presente análise e seus respectivos autores.

Quadro 3 Trabalhos selecionados.

Título do Trabalho	Autores
---------------------------	----------------

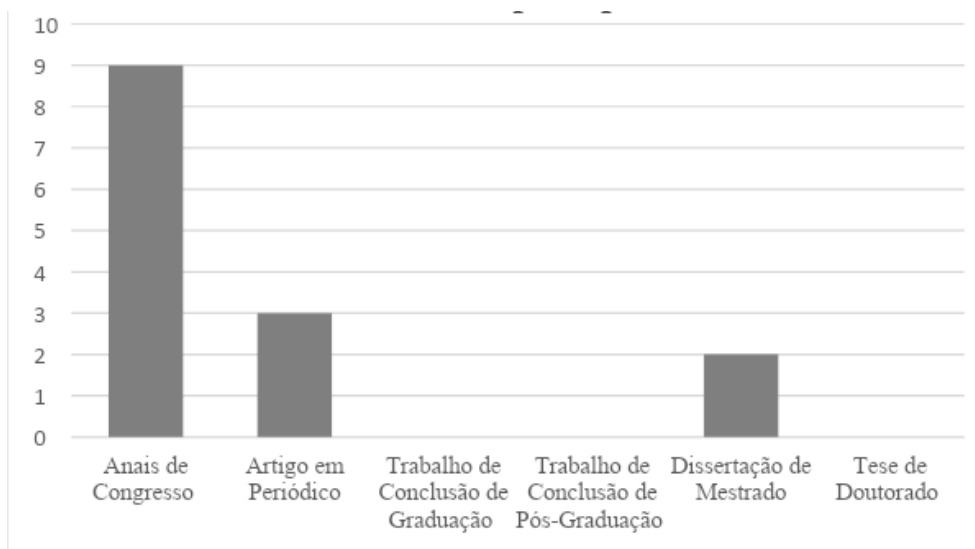
Estudo do meio: um método ativo e interdisciplinar de aprendizagem	Maria Rita de Castro Lopes
Carimba cartográfico: brincadeira regional como metodologia no ensino interdisciplinar de Geografia	Samuel Campos Rodrigues
Prevenção de desastres naturais no ensino básico de Geografia: uso de cartilhas	Kaio Pereira Machado, Anice Esteves Afonso
Metodologias ativas nos anos finais do Ensino Fundamental: intervenções do PIBID com o projeto vida na metrópole	Marnielly Barbosa Carneiro
Projeto nós propomos- metodologia ativa em ação	Rosani Rigamonte
A articulação de práticas de ensino das metodologias ativas em uma sequência didática e sua importância para a aprendizagem em Geografia	Ana Paula Gomes Seferian
A inserção de metodologias ativas e utilização das TDICS como promoção de autonomia discente nas aulas de Geografia	Paulo Henrique Barbosa Silva
O ensino da Geografia aplicado à lei 10.639	Pedro Neves e Aldenir dos Santos
Geogame: jogo didático para a interpretação crítica de representação cartográfica do espaço geográfico	Aurino Alves Nunes Filho
A cidadania como prática educativa no PIBID de Geografia	Carolina Machado Rocha Busch Pereira
Letramento cartográfico na Geografia escolar: o Google Earth como recurso didático numa proposta de ensino híbrido	Jonas Marques Da Penha
A paisagem que vejo e construo: a aplicação da aula-passeio freinetiana como práxis da Educação patrimonial em uma escola da cidade de João Monlevade – MG	Joel Dos Santos Pereira
Projeto terra de Luzia: a aprendizagem baseada em jogos digitais como aliada da Geografia	Paulo Henrique Barbosa Silva e Cláudio Marinho
Metodologias ativas em sala de aula: o uso do <i>Plickers</i> no ensino de Geografia em uma escola da rede pública em São Luís, MA	Maurício José Morais Costa, Rafael de Oliveira Duailibe e João Batista Bottentuit Junior

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2021.

Os trabalhos foram fichados e avaliados, o que permitiu análises quantitativas e qualitativas. As análises quantitativas buscaram traçar um perfil acerca das produções encontradas, caracterizando-as enquanto grupo e apontando as tendências observáveis na introdução de metodologias ativas na Geografia do Ensino Fundamental II. Já as análises qualitativas foram orientadas ao exame do conteúdo dos textos, da forma pela qual definiram, referenciaram, justificaram e debateram a utilização de metodologias ativas, a partir da ótica da discussão previamente realizada no presente trabalho. A apresentação dos resultados será iniciada a partir da análise quantitativa que caracterizará o perfil dos trabalhos, avançando então para às análises qualitativas.

No que diz respeito ao tipo de trabalho, produziu-se o seguinte gráfico a partir das classes: (a) Trabalho em Anais de Congresso (b) Artigo em periódico (c) Trabalho de Conclusão de curso de graduação (d) Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação (e) Dissertação de Mestrado (f) Tese de Doutorado.

Figura 1 Trabalhos avaliados por tipo de pesquisa

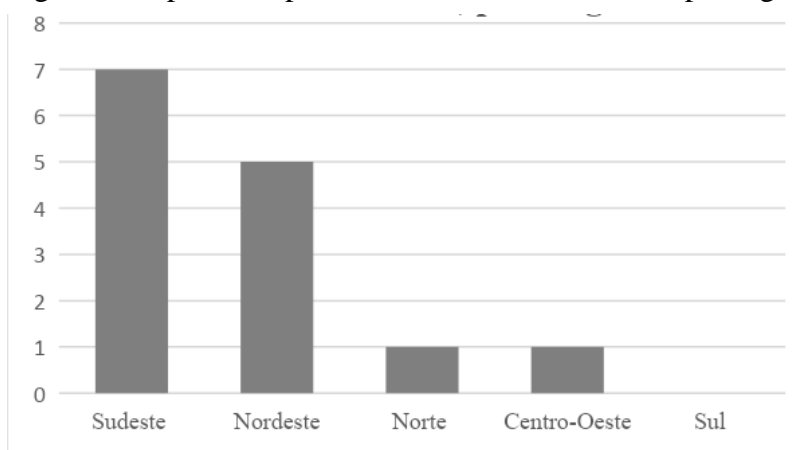


Fonte: Organizada pelo pesquisador, 2021

O gráfico demonstra a prevalência de trabalhos em Anais de Congresso, tipo de trabalho cuja incidência foi de nove dos quatorze estudos. Trabalhos desse tipo costumam ter um escopo e número de páginas limitado, portanto, têm menor margem para densas discussões. Por outro lado, pode-se notar que já existem dissertações de Mestrado que associam metodologias ativas no Ensino Fundamental II e Geografia, de forma que se torna perceptível que a temática tem ocupado espaço nos mais altos níveis acadêmicos, ainda que de maneira incipiente.

No que diz respeito à dispersão espacial dos trabalhos encontrados, buscou-se avaliar as universidades com que os autores possuíam vínculo. Encontrou-se ampla diversidade de universidades, totalizando doze diferentes instituições entre ao quatorze trabalhos. Assim, optou-se por classificar as universidades partir de sua localização na regionalização oficial brasileira, o que permitiu a construção do seguinte gráfico:

Figura 2 Dispersão espacial dos trabalhos avaliados, por região



Fonte: Organizada pelo pesquisador, 2021

Apesar de ter sido encontrada uma prevalência de trabalhos produzidos por autores vinculados às universidades da região Sudeste, que foi responsável por metade das produções, cabe destacar também a introdução dessa perspectiva em universidades do Nordeste. As regiões Norte e Centro-Oeste tiveram apenas uma produção cada e não

foi identificada produção na Região Sul do Brasil. Apesar dessa desigualdade de distribuição espacial, pode-se dizer que a temática, cada vez mais, nacionaliza-se e tem representantes em diversas localidades do País.

No que diz respeito ao ano de publicação, cabe ressaltar que, durante o processo de busca e de seleção dos trabalhos, não houve nenhum tipo de filtro relacionado ao período das publicações, como é comum em pesquisas do tipo Revisão Bibliográfica Sistemática. Isso se deu em consonância com o objetivo do presente artigo, que, por enfatizar a análise de como a terminologia “metodologias ativas” tem entrado nas experiências práticas da Geografia escolar no Ensino Fundamental II, traz como primordial que se compreenda desde quando essa terminologia tem sido utilizada e quando ela passou a ser utilizada com maior frequência nas publicações científicas. Ainda assim, os trabalhos mais antigos encontrados pela pesquisa datam de 2016, o que pode ser considerado bastante recente.

Figura 3 Trabalhos avaliados por ano de publicação



Fonte: Organizada pelo pesquisador, 2021

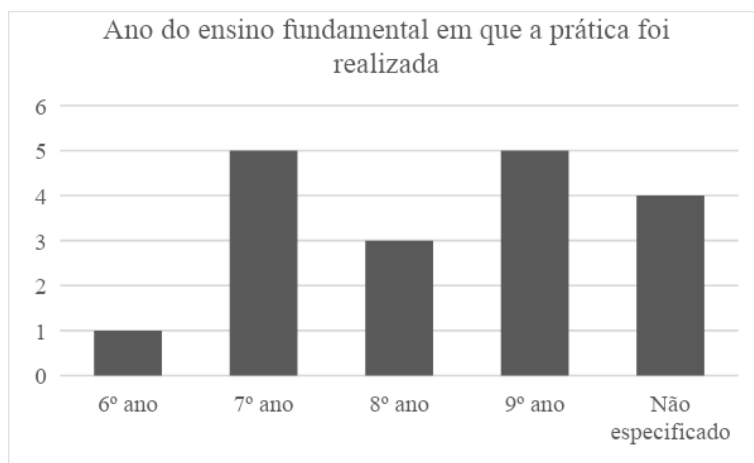
A pesquisa apontou um crescimento recente de trabalhos acadêmicos que trazem contribuições de práticas de ensino de Geografia no Ensino Fundamental II, associando-as com a terminologia de “metodologias ativas”. Além de a busca e seleção só terem encontrado resultados nos últimos cinco anos, cabe ressaltar que há uma grande concentração nos últimos anos, tendo nove dos quatorze artigos sido publicados a partir de 2019.

Outras perspectivas demonstram, também, uma crescente introdução dessa terminologia no contexto das discussões acadêmicas sobre o ensino de Geografia e da Geografia escolar. É essencial reportar, por exemplo, que os eventos desse campo do conhecimento foram progressivamente introduzindo a temática, nos últimos anos. Apesar de não ter havido em seus anais nenhum trabalho que correspondesse aos critérios de inclusão da presente pesquisa, já no III Encontro Regional de Ensino de Geografia (EREG-SE), realizado em 2013, houve uma mesa redonda intitulada “Metodologias ativas no ensino de Geografia”. Além disso, edições posteriores do EREG-SE também contaram com menções às metodologias ativas. Na quarta edição, realizada em 2014, houve uma oficina intitulada “Metodologia Ativa no Ensino de Geografia: Geoideias na sala de Aula” e na sexta edição, realizada em 2018, ocorreu uma oficina pedagógica intitulada “Metodologias ativas em sala de aula: as tecnologias educacionais e o papel do professor no ensino de Geografia”. Outro aspecto que demonstra a consolidação da terminologia “metodologias ativas” no contexto dos eventos relacionados ao ensino de

Geografia é o fato de que no XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, houve um Grupo de Trabalho intitulado “Metodologias ativas no Ensino de Geografia”.

No que diz respeito ao ano escolar no qual a(s) prática(s) foram realizadas, é importante ressaltar que alguns dos trabalhos encontrados tratavam de mais de uma prática, realizadas em anos escolares diferentes, assim como de práticas que envolveram turmas de mais de um ano escolar. Dessa forma, não se avaliou a partir da quantidade de trabalhos, mas sim das vezes que cada ano escolar foi envolvido em alguma prática, totalizando, assim, dezoito incidências, conforme pode ser visto na Figura 4, a seguir.

Figura 4 Ano do Ensino Fundamental em que a prática foi realizada



Fonte: Organizada pelo pesquisador, 2021

A distribuição entre os anos escolares apresentou-se como razoavelmente equilibrada, e todos os anos foram contemplados com alguma prática. O sexto ano foi envolvido em apenas uma prática, mas sua presença demonstra que as metodologias ativas têm sido experimentadas na Geografia em todas em todos os anos do Ensino Fundamental II. Cabe ressaltar que todos os trabalhos encontrados versam sobre práticas de ensino destinadas a crianças e adolescentes, não tendo sido englobadas outras modalidades do ensino fundamental, como a Educação de Jovens e Adultos.

No que concerne aos conteúdos da Geografia trabalhados nas práticas de ensino associadas às metodologias ativas, não foi possível perceber a prevalência absoluta de algum tipo de conteúdo nas produções avaliadas. De maneira geral, são bastante notórios alguns esforços em promover a interdisciplinaridade, aspecto esse que apareceu explicitamente em diversos trabalhos. Além disso, houve destaque de práticas que trabalharam com temáticas ambientais e que utilizaram a cartografia como recurso. Apesar disso, os conteúdos trabalhados variaram muito, englobando as mais diversas subáreas da Geografia.

A análise qualitativa do conteúdo dos artigos permitiu avaliar a forma pela qual as metodologias ativas foram introduzidas como sustentação de práticas de ensino de Geografia no segmento do Ensino Fundamental II. Assim, os trabalhos foram analisados a partir de alguns eixos: (a) as formas pelas quais a noção de metodologias ativas foi definida e referenciada; (b) as justificativas e objetivos da adoção desse tipo de metodologia explicitados pelos autores; (c) as percepções sobre a sociedade e o papel social da Educação observáveis nos textos e nas práticas de ensino propostas e (d) as práticas de ensino desenvolvidas nos trabalhos.

O exame dos dados obtidos, de forma geral, chama a atenção para o fato de que, dos quatorze trabalhos selecionados para a avaliação, metade não inclui uma definição ou referência que dialogue explicitamente com a terminologia “metodologias ativas”. Esses trabalhos se filiam a essa perspectiva, sem, contudo, deixar claro o entendimento dos autores sobre ela, o que se torna um problema, tendo em vista a polissemia da terminologia. Alguns desses trabalhos fazem pouquíssimas menções aos termos “metodologia ativa” e/ou “metodologias ativas”. Mais precisamente, em alguns casos, essas menções são feitas apenas no título, no resumo, na introdução e/ou na conclusão, de forma que a terminologia pouco dialoga com o texto e com a prática de ensino proposta, não havendo muita explicação para tal associação, como são os casos de Lopes (2018), Rodrigues (2019), Machado e Afonso (2019), Seferian (2019). Entre os trabalhos que trouxeram explicitamente uma compreensão sobre “metodologias ativas”, ainda há aqueles que utilizam definições não referenciadas na literatura e/ou que usam apenas referências que tratem do emprego de metodologias ativas no contexto do Ensino Superior, como é o caso de Silva (2020).

Quando se passou a analisar a forma pela qual os trabalhos justificam a opção por metodologias ativas e apontam os objetivos dessa escolha, pôde-se constatar uma variedade de percepções entre os autores. Alguns trabalhos apontam a problemática do desinteresse dos estudantes pela Geografia, sendo a utilização de metodologias ativas e inovações tecnológicas em sala de aula um antídoto à falta de engajamento. Apesar de Pischetola e Miranda (2019) considerarem que justificar a necessidade de inovação pedagógica a partir de uma demanda de “tornar a aula menos tediosa”, é uma perspectiva superficial sobre os problemas na Educação, notamos que, entre os trabalhos avaliados que evocaram essa legítima preocupação, havia outras argumentações e justificativas, que transpassavam tal superficialidade.

Penha *et al* (2019) relatam a importância de tornar o ensino mais “atrativo” como um dos objetivos de utilizar metodologias ativas, mas apontam diversas outras questões para justificar essa opção, como romper com um ensino “enciclopedista” e “mnemônico”, característico da Geografia clássica, o que demonstra uma preocupação com um processo de ensino-aprendizagem não meramente reprodutório.

Carneiro (2019), apesar de centralizar bastante sua problematização do ensino em torno do desinteresse dos estudantes, também defende em sua argumentação a relevância da promoção da autonomia estudantil e a importância de da Geografia escolar não ser meramente “decorativa”, e que ajude a entender os processos, de forma a propor uma ruptura com um ensino que coloque o estudante numa posição de mera reprodução. Além disso, a autora parece reconhecer que o engajamento não é suficiente ou não é o ponto central da utilização de metodologias ativas, ao apontar que “[...] pode-se perceber que, mesmo em aulas tradicionais, é possível atrair o interesse dos estudantes, basta trazer para sala de aula exemplos e situações reais, vivenciadas no contexto social e local dos estudantes” (CARNEIRO, 2019, p. 3160).

Alguns dos trabalhos avaliados trouxeram como justificativa para a utilização de metodologias ativas a importância de adaptar o ensino às mudanças da sociedade, sendo necessário introduzir novas tecnologias da informação e de comunicação em sala de aula. Como previamente argumentado no presente trabalho, sustentar a utilização de metodologias ativas nessa argumentação exige cuidado, pois, se a dimensão tecnológica for centralizada sem que se considerem outras questões, pode-se não promover uma inovação pedagógica efetiva.

Em linhas gerais, os trabalhos que buscaram justificar sua escolha pela perspectiva das metodologias ativas a partir do reconhecimento de novas demandas sociais relacionadas à introdução de tecnologias no ensino, trouxeram também outras reflexões, e ultrapassando, portanto, o mero tecnicismo. Apesar de Nunes Filho (2019) ter usado o atual estágio da globalização para justificar a necessidade de que o ensino de Geografia seja um “processo caracterizado pelas TICs”, de uma maneira geral, seu trabalho mostra outras preocupações com a transformação no ensino de Geografia, como o desenvolvimento de habilidades e competências para leitura crítica do espaço geográfico.

Quando Rigamonte (2019), por sua vez, aponta que o ensino necessita “acompanhar o movimento da sociedade tecnológica”, não o faz de maneira acrítica às limitações da tecnologia. A autora demonstra preocupação com o desenvolvimento, nos estudantes, da habilidade de assimilação crítica da grande quantidade de informações disponíveis pelas novas tecnologias. Além disso, menciona explicitamente, a partir de uma referência da literatura, que a mera introdução de novas tecnologias no ensino não significa a adoção de metodologias de ensino efetivamente ativas.

A tecnologia disponibiliza a informação para todos, mas buscar a informação em si, não basta. Esta ação é apenas parte do processo para desenvolver um aspecto dos talentos necessários para se construir o cidadão. [...] Conforme Camargo (2018,p.48):Muitos confundem a modernização com metodologia ativa de aprendizagem. Apesar do recurso tecnológico, salas de aula com lousas eletrônicas podem reforçar ou manter relações verticais, contribuindo para a consagração do professor como um repassador (até com boas habilidades) de informações, mantendo o aluno na perspectiva de memorizador e de reprodutor fidedigno de conhecimento. O uso de tecnologia não é uma metodologia ativa de aprendizagem (RIGAMONTE, 2019, p.2862)

Costa *et al* (2018) elevam a importância da introdução de novas tecnologias no ensino de Geografia a uma necessidade de habilitação dos estudantes para a cidadania na atual sociedade. Dessa forma, a partir das referências que utilizam, os autores apontam que, na visão deles, “[...] é impossível pensar o ensino desvinculado das tecnologias, ou seja, na realidade, a usabilidade das tecnologias tornou-se um imperativo.” (TRINDADE; MOREIRA, 2017 *apud* Costa *et al*, 2018).

Mesmo com a grande centralidade com a qual Costa *et al* (2018) lidam com a questão tecnológica, não se pode dizer que, no âmbito da discussão dos objetivos e justificativas para a utilização de metodologias ativas e tecnologias na Educação, os autores possuem uma visão acrítica, visto que eles explicitamente trazem outras argumentações, como “[...] Refletir sobre mudanças no ensino da Geografia é reconhecer o papel importante que essa disciplina possui no processo de formação do cidadão crítico que tenha potencial de modificar sua realidade” (COSTA et al, 2018, p. 4)

Pôde-se constatar que, ainda que alguns dos autores dos trabalhos avaliados tenham trazido como objetivo da opção didática por metodologias ativas uma necessidade de adaptação a novas demandas da sociedade, essa argumentação não apareceu de forma isolada, mas ancorada em outras justificativas. Dessa forma, nenhum dos trabalhos encontrados partiu de uma perspectiva sobre a função social e política da Educação completamente análoga à de Alves *et al* (2018), que submete a Educação à sociedade, impondo que a primeira sirva acriticamente às necessidades da segunda, sem que haja um horizonte de possibilidades de transformação.

A análise das práticas pedagógicas relatadas nos trabalhos avaliados evidenciou que nem sempre houve uma coincidência entre os trabalhos que mais fundamentaram sua reflexão em discussões que explicitamente traziam a terminologia “metodologias ativas”

e os trabalhos que tiveram maior coerência com os princípios das metodologias ativas elencados por Diesel *et al* (2018), assim como com outras discussões respaldadas na literatura do tema. Alguns dos trabalhos, apesar de não incluírem profundas discussões sobre a temática das metodologias ativas, estabeleceram práticas pedagógicas bastante coerentes com tal perspectiva. Todavia, isso aconteceu, principalmente, nos trabalhos que se ancoraram fortemente em outras discussões já consolidadas na Pedagogia. Entre os trabalhos avaliados, Pereira (2018), Barbosa e Marinho (2017), Neves e Santos (2019) e Seferian (2019) são exemplos notórios dessa situação. Esses dados corroboram a perspectiva de alguns autores, como Pischetola e Miranda (2019), que apontam que muitas vezes, os professores já utilizam metodologias ativas sem, necessariamente, reconhecerem suas práticas como classificáveis dessa forma.

Apesar de Seferian (2019) ter mencionado “metodologia(s) ativa(s)”, poucas vezes durante seu texto, sem trazer uma definição explícita para esse termo, a autora construiu uma sequência didática para o ensino de características das rochas em que as diversas etapas foram coerentes com princípios das chamadas metodologias ativas. Ela apresentou um denso embasamento teórico, apontando que sua sequência didática seria baseada no método topológico de ensino, que se sustenta na teoria da ação mediada de base sociocultural, que, por sua vez, tem seus fundamentos no pensamento de Vygotsky.

A sequência didática desenvolvida por Seferian (2019) envolveu o estímulo à formulação de hipóteses pelos estudantes, que buscaram critérios para a classificação de rochas; a formulação de perguntas por parte dos estudantes (permitindo a investigação a partir dos seus interesses); a leitura coletiva com técnicas de problematização; a pesquisa em *sites* científicos; a reescrita dos textos encontrados na pesquisa em grupos; as exposições dialogadas; o uso de imagens; o trabalho de campo; a produção de fábulas em que os personagens eram as rochas estudadas e o retorno à construção inicial de critérios. Tais práticas dialogam explicitamente com os princípios das metodologias ativas estabelecidos por Diesel *et al* (2017), como a problematização da realidade e o desenvolvimento da autonomia de pensamento. Além disso, ao partir de perguntas baseadas no interesse de estudantes, a professora promove a motivação intrínseca, apontada por Berbel (2011) como primordial para a promoção da autonomia.

Por sua vez, Pereira (2018) trouxe uma definição para expressar seu entendimento acerca da noção de metodologias ativas, mas dialogou poucas vezes com essa expressão em sua construção teórica. Apesar disso, o autor sustenta sua prática pedagógica no método da aula-passeio de Célestin Freinet, buscando construir uma “práxis libertadora” segundo a perspectiva de Paulo Freire. A partir do referencial teórico bastante sólido, em autores das Pedagogias progressistas, Pereira (2018) conseguiu produzir uma prática pedagógica bastante coerente com a construção da autonomia dos estudantes, a problematização da realidade cotidiana, colocando-os como agentes da sociedade.

Por outro lado, apesar de Costa et al (2018) trazerem uma construção teórica que dialogou amplamente com a terminologia “metodologias ativas”, e apontarem como um dos objetivos dessa escolha pedagógica a colaboração com a cidadania crítica capaz de transformar a sociedade, os autores apresentaram uma prática pedagógica que não dialogou tanto com a concepção de metodologias ativas encontrada na literatura. A prática de ensino desenvolvida pelos autores consistiu na utilização de recursos tecnológicos como o aplicativo *Plickers* para a aplicação de um teste de questões de múltipla escolha sobre conteúdos previamente estudados. Embora a utilização dos recursos tenha tido resultados positivos, no que diz respeito ao engajamento dos estudantes, não foi possível, a partir da prática descrita no artigo, identificar rupturas com um ensino pautado na

transmissão de informações pelo professor e que espera do estudante a capacidade de mera reprodução.

Nunes Filho (2019) dialogou menos com a literatura específica das metodologias ativas e a prática apresentada pelo autor incorreu em problema semelhante. O autor produziu um aplicativo que objetivou trazer alguns conteúdos da Geografia a partir do formato e linguagem de jogos eletrônicos. A inovação promoveu maior engajamento nos estudantes, contudo o jogo consiste, basicamente, em uma espécie de “quiz” de questões de múltipla escolha sobre conteúdos previamente estudados, não favorecendo, também, a autonomia de pensamento nos estudantes.

Dessa forma, pode-se considerar que os trabalhos de Nunes Filho (2019) e de Costa *et al* (2018) caem na problemática apontada por Moran (2015) de promover roupagens mais atraentes para práticas que não inovam tanto do ponto de vista pedagógico. Entretanto, cabe ressaltar que introduzir novas tecnologias e promover mais engajamento em práticas não tão inovadoras tem algum valor pedagógico, ainda que não necessariamente coloquem o estudante em um papel efetivamente ativo na construção da aprendizagem. Afinal de contas, realizar atividades com engajamento por parte dos estudantes resulta em mais aprendizagem do que quando a mesma atividade é feita sem que eles se envolvam. Não se deve, nesse sentido, “jogar fora o bebê com a água do banho”, mas sim problematizar as potencialidades e limitações de cada prática.

Argumenta-se aqui, portanto, que é positivo promover maior engajamento estudantil, todavia, práticas pedagógicas que se resumem a isso, perdem no potencial transformador das metodologias ativas, uma vez que não rompem com um ensino baseado na reprodução de conteúdos, e desestimulam a construção da capacidade de análise crítica e autônoma da realidade social por parte dos estudantes.

De maneira sintética, os resultados das análises realizadas a partir da presente RBS apontam que a introdução de práticas de ensino de Geografia no Ensino Fundamental II identificadas explicitamente com as “metodologias ativas” tem-se expandido, apesar de essa introdução ter sido bastante recente. Não foi possível apontar muitas tendências no que diz respeito aos anos escolares e conteúdo da Geografia sobre os quais as práticas se sustentaram, dada a ampla diversidade encontrada.

Há alguns notórios problemas em algumas formas pelas quais a noção de metodologias ativas tem-se introduzido na Geografia do Ensino Fundamental II, como a falta de definições claras do entendimento dos autores sobre essa expressão polissêmica, a falta de diálogo de alguns autores com perspectivas pedagógicas consolidadas e a ênfase da inovação em aspectos tecnológicos, sem que isso de fato reflita em promoção de maior centralidade do estudante na construção do conhecimento.

Ainda assim, notou-se que a coerência das práticas pedagógicas apresentadas pelos trabalhos avaliados com os princípios das metodologias ativas foi maior naqueles trabalhos que dialogaram explicitamente com teorias da aprendizagem e outras propostas metodológicas, ainda que não se tenham aprofundado na temática a partir da terminologia específica das metodologias ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo ampliar o debate acerca da introdução de metodologias ativas no ensino de Geografia e buscou colaborar para o aprofundamento de discussões basilares para que se pense em transformações efetivas no ensino dessa

disciplina. Para tanto, apresentaram-se algumas problematizações acerca das formas pelas quais a noção de “metodologias ativas” tem sido apropriada e os pressupostos que a sustentam. Tais questionamentos embasaram a análise do material encontrado na revisão bibliográfica sistemática que buscou trabalhos que apresentassem experiências práticas do ensino de Geografia que se associassem explicitamente às metodologias ativas no segmento do Ensino Fundamental II.

A caracterização dos trabalhos encontrados na RBS revelou que a associação de práticas pedagógicas da Geografia no Ensino Fundamental II com a perspectiva das metodologias ativas é consideravelmente recente, mas tem crescido e se nacionalizado. Todavia, esse crescimento tem sido construído sem, necessariamente, ser acompanhado de um debate teórico aprofundado sobre as metodologias ativas, o que gera uma pluralidade de compreensões sobre os objetivos dessa opção didática, sobre as teorias pedagógicas que as sustentam e sobre as perspectivas sociopolíticas do ensino. Isso ocasionou apropriações da noção de metodologias ativas que promoveram inovações não tão profundas quanto essa perspectiva e as discussões pedagógicas que a ancoram permitiriam. Assim, a abordagem escolhida pelo presente trabalho mostrou sua relevância, uma vez que foram encontrados relatos que refletem essa pluralidade de abordagens e de formas de inserir metodologias ativas nas práticas de ensino de Geografia.

Demonstrou-se ser primordial adensar as discussões teóricas e ter clareza acerca dos objetivos do ensino e da opção pelas metodologias ativas, sustentando-se em debates consolidados na Pedagogia para que se realizem inovações substanciais nas práticas de ensino de Geografia, coerentes com os princípios de colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem e estimular que ele seja capaz de problematizar a realidade de forma crítica e autônoma. Assim, defende-se que a introdução de metodologias ativas no ensino de Geografia é mais potente quando está ancorada em discussões pedagógicas consolidadas que compreendam que o centro dessas estratégias deva ser a ruptura com uma lógica de ensino que coloque o estudante em um papel de mero reprodutor acrítico de conteúdos e que o empodere em direção ao desenvolvimento da capacidade de exercício de uma cidadania crítica que contribua com soluções para os problemas sociais existentes.

É importante evitar o ineditismo com que se têm tratado as metodologias ativas, que centralizam a transformação pedagógica em recursos tecnológicos e em técnicas de ensino, valorizando-as pela suposta inovação, como se o novo fosse intrinsecamente valioso. Tal postura desvaloriza os diversos debates que já foram construídos para pensar em mudanças na Educação e em práticas pedagógicas do ensino de Geografia, que se alinhem às mudanças propostas pelas metodologias ativas.

Cabe notar que, no escopo dos trabalhos avaliados na RBS do presente artigo, as práticas pedagógicas apresentaram-se mais coerentes com os princípios teóricos das metodologias ativas, quando estavam ancoradas também em outros debates sobre teorias da aprendizagem e perspectivas pedagógicas. Além disso, dada a recente introdução da terminologia “metodologias ativas” associada às práticas pedagógicas da Geografia do Ensino Fundamental II e à percepção de que, por vezes, os professores, sem se identificarem com essa nomenclatura, constroem práticas que poderiam ser assim classificadas, cabe hipotetizar que existem diversas práticas perfeitamente coerentes com a perspectiva das metodologias ativas, no ensino de Geografia no segmento de escolarização pesquisado, mas que não se nomearam dessa forma. Depreende-se, portanto, que, apesar de as metodologias ativas serem uma abordagem potente para a promoção de mudanças nas práticas de ensino de Geografia, essa terminologia não é

suficiente nem indispensável para sustentar a inovação, sendo primordial que estejam alinhadas com princípios pedagógicos que direcionam as práticas à promoção da autonomia e criticidade discente.

É essencial que o professor que deseje inovar adote uma postura reflexiva e crítica acerca da introdução das metodologias ativas no ensino de Geografia, evitando repetir “receitas” de maneira descontextualizada e levando em consideração debates pedagógicos primordiais para qualificar essa inovação. Cabe mencionar que não se intencionou aqui direcionar a crítica aos professores que promovem práticas identificadas como metodologias ativas, mas compreendidas como menos potentes ou inovadoras. Reconhece-se que a realidade da prática profissional é, muitas vezes, marcada por condições de trabalho desfavoráveis e constrangimentos diversos às inovações. Pelo contrário, objetivou-se colaborar com professores que, apesar das dificuldades, acreditam na promoção de um ensino de Geografia coerente com uma Educação que empodere o aluno na aproximação crítica e transformadora da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. S.; SANTOS, L. M. A.; MACHADO, P. S. Metodologias ativas: necessidade ou “modismo”. **Redin**, v. 7, n. 1, 2018.

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.

CARNEIRO, Marnielly Barbosa. Metodologias ativas nos anos finais do Ensino Fundamental: intervenções do PIBID com o projeto vida na metrópole. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS. 2019. **Anais ...** Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. p. 3151-3162.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na Educação brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CONFORTO, E. C.; AMARAL, D. C.; SILVA, S. L. D. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. 8o Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto - CBGDP. **Anais**, p.1–12, 2011. Porto Alegre.

COUTINHO, Raquel Zanatta; RIBEIRO, Paula Miranda. Religião, religiosidade e iniciação sexual na adolescência e juventude: lições de uma revisão bibliográfica sistemática de mais de meio século de pesquisas. **R. bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 31, n.2, p. 333-365, jul./dez. 2014.

COSTA, M. J. M.; DUAILIBE, R. O.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Metodologias ativas em sala de aula: o uso do *Plickers* no ensino de Geografia em uma escola da rede pública em São Luís, MA. **Revista Tecnologias na Educação**, UFMA, ano 10, n./vol. 27, p. 1-16, nov. 2018, Edição Temática IX– III Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação.

DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Lajeado, v. 14, n.1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: 17 de dezembro de 2020.

DUARTE, Júlio Cesar Libanio. Metodologias ativas no ensino de Geografia: análise descritiva das produções acadêmicas. VIX ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS. 2019. **Anais ...** Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – a Pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Editora Loyola, 1992. cap 1.

LOPES, Maria Rita de Castro. Estudo do meio: um método ativo e interdisciplinar de aprendizagem. **Anais ... V EREG**. Associação dos geógrafos brasileiros – seção Campinas. Ateliê de pesquisas e práticas no ensino de Geografia. 2016.

MACHADO, Kaio Pereira. AFONSO, Anice Esteves. Prevenção de desastres naturais no ensino básico de Geografia: uso de cartilhas. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA. POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS. 2019. **Anais ...** Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. p.1613-1622.

MORÁN, J. Mudando a Educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015.

NEVES, Pedro Dias Mangolini; SANTOS, Aldenir Dias dos. O ensino da Geografia aplicado à lei 10.639. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí. Ano 34. nº 108. Set./Dez. 2019.

NUNES FILHO, Aurino Alves. **GeoGame: jogo didático para a interpretação crítica de representação cartográfica do espaço geográfico**. Natal, 2019. 139f.: il. color.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. A cidadania como prática educativa no PIBID de Geografia. IX Fórum Nacional NEPEG. p.495-501. Disponível em: http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT4_01_A-cidadania-como-pr%C3%A1tica-educativa-no-PIBID-de-Geografia.pdf

PEREIRA, Joel dos Santos. **A paisagem que vejo e construo: a aplicação da aula-passeio freinetiana como práxis da Educação Patrimonial em uma escola da cidade de João Monlevade – MG**. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

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.

RABELO, Kamila Santos de Paula; BORBA, Odiones de Fátima. O estado da arte da pesquisa sobre metodologias ativas no ensino de Geografia: as contribuições para uma ressignificação do ensino. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS. 2019. **Anais ...** Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. p. 2847-2860.

ROCHA, H. M.; LEMOS, W. D. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Comunicação, 9., 2014, Resende. **Anais...** Resende: Associação Educacional Dom Boston, 2014. p. 1-12.

RODRIGUES, Samuel Campos. Carimba cartográfico: brincadeira regional como metodologia no ensino interdisciplinar de Geografia. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA. POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS. 2019. **Anais ...** Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. p. 3373-3381.

RIGAMONTE, Rosani. Projeto nós propomos- metodologia ativa em ação. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA. POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS. 2019. **Anais ...** Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. p. 2861-2871.

SEFERIAN, Ana Paula Gomes. A articulação de práticas de ensino das metodologias ativas em uma sequência didática e sua importância para a aprendizagem em Geografia. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS. 2019. **Anais ...** Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. p.2872-2883.

SILVA, Paulo Henrique Barbosa. A inserção de metodologias ativas e utilização das TDICS como promoção de autonomia discente nas aulas de Geografia. **Brazilian Journal of Development.**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 9810-9821 mar. 2020.

SILVA, Paulo Henrique Barbosa; MARINHO, Cláudio. **Projeto Terra de Luzia: Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais como aliada da Geografia.** SIED: EnPED- Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016.