

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO NÚCLEO REGIONAL DE ENSINO DE IVAIPORÃ, PR?

Camila Soares dos SANTOS¹

Claudivan Sanches LOPES²

RESUMO

Discute-se, neste artigo, o processo de assimilação de metodologias de ensino na formação inicial de professores de Geografia e seus reflexos na prática pedagógica, com foco no desenvolvimento de metodologias ativas. Para alcançar esse objetivo, além da pesquisa bibliográfica, em que se buscou caracterizar os princípios fundamentais desse tipo de metodologia, analisaram-se, de acordo com a metodologia de análise de conteúdo, informações coletadas a partir da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com seis professoras que lecionam Geografia no Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, PR. Verificou-se que, embora não tenham sido suficientemente contemplados em seu processo formativo inicial, as professoras têm procurado utilizar esse tipo de metodologia, no intuito de aproximar os conteúdos geográficos dos reais problemas enfrentados pelos alunos no cotidiano. Entre as metodologias citadas pelos professores, destacam-se a “resolução de problemas”, os “trabalhos de campo”, “o trabalho em pares” e a “sala de aula invertida”.

Palavras-chave: Formação inicial. Professor de geografia. Metodologias ativas.

¹ Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Docente na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

ACTIVE METHODOLOGIES IN GEOGRAPHY TEACHING: WHAT DO TEACHERS SAY?

ABSTRACT

The following article explores the assimilation process of teaching methodologies in geography teachers' initial formation, as its effects on pedagogical practice, turning its focus to the development of active methods. To achieve such analysis, in addition to bibliographical research, in which we sought to characterise the fundamental principles of the stated methodology; we've also analysed, by following the required procedure of content analysis, data collected from six teachers that tutored Geography at the Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, on the state of Paraná, Brazil, through the usage of questionnaires and interviews. Although they weren't sufficiently trained during their initial formation process, it was ascertained that such lecturers have then tried to apply the aforementioned methodology of active methods, thus aiming to approach geographic contents to real-life situations experienced by students in their everyday lives. Among practices cited by the referred teachers, "problem-solving", "field work", "work in pairs", and "inverted classroom" are strategies that stand out to us.

Keywords: Initial formation. Geography teacher. Active methods.

1 INTRODUÇÃO

As constantes transformações que se observam na sociedade atual são um “convite” ou “apelo” para que o ensino e a aprendizagem que ocorrem na escola de modo geral e particularmente na área de Geografia também se transformem. Com efeito, professores e pesquisadores são chamados a refletir criticamente sobre práticas pedagógicas e a buscar alternativas para produzir um espaço educativo mais criativo e, em consequência, mais atraente para os alunos. Marcado por crises, o cenário atual pede por mudanças que, sem deixar de se considerar os contextos restritivos nos quais os professores exercem sua atividade profissional, tornem os conteúdos escolares mais significativos aos estudantes.

Assim, diante das transformações sociais e tecnológicas que caracterizam o “mundo globalizado”, podem ser observados movimentos que buscam novas propostas educativas que, considerando as especificidades das diferentes áreas do currículo, contribuam para o enriquecimento das aprendizagens que acontecem no ambiente escolar. As inovações são constantes e a profusão de novas tecnologias geradas continuamente pelo “meio técnico-científico-informacional”, tal qual caracterizado por Santos (2006), impactam intensamente a vida em sociedade e, em decorrência, o processo educativo. Nesse cenário, o professor de Geografia, mediante seu fazer geográfico-pedagógico, deve possibilitar ao aluno a ampliação de acesso ao conhecimento sobre o mundo, especialmente no que tange às inter-relações da sociedade com o meio natural, promovendo, em uma perspectiva ecológica integral, uma convivência social mais justa e democrática. Trata-se, sem dúvida, de um grande desafio.

Entre os interesses dos estudantes na contemporaneidade está o desejo de conexão com os diversos instrumentos de interação proporcionados pelas tecnologias digitais. Sendo assim, por um lado, a escola deve permitir o contato dos alunos com o que é novo, contemplando os interesses de diferentes perfis de estudantes e de formas de construir o conhecimento, pois “A cada momento da história, é depositado na escola a esperança de resposta a um novo tempo” (KAERCHER, 1996, p. 11). Por outro lado, é preciso também que a escola esteja organizada de tal forma que possa lidar criticamente com as contradições que decorrem do processo de desenvolvimento tecnológico, especialmente, quando este (o desenvolvimento tecnológico) é compreendido como a panaceia para os problemas do ensino (LIBÂNEO, 2022).

Os métodos de ensino com características “tradicionais” têm seu valor e importância para que a aprendizagem se efetive; contudo, a transmissão do conhecimento unicamente pelo professor, e este como centro do processo educativo, não deve inviabilizar outros modos de prover o ensino, ou seja, são diversos os caminhos que o professor pode seguir para concretizar sua prática pedagógica. Nesse sentido, o presente artigo está focado nas recentes discussões relativas ao uso das metodologias ativas no ensino de Geografia, considerando, especialmente, sua oposição aos métodos tradicionais como forma de construir o conhecimento. Entende-se aqui como metodologia tradicional as práticas pedagógicas que mantêm o seu foco no professor enquanto “transmissor do conhecimento” e com pouca ou ínfima participação ativa do estudante. Em contrapartida, as metodologias ativas priorizariam o aluno como centro do processo de ensino, concedendo-lhe maior autonomia e pró-atividade para a produção do seu conhecimento, mediado pelo professor.

Neste contexto, o artigo objetiva, mediante revisão bibliográfica, apresentar brevemente alguns fundamentos e as ideias de autores que estão na base das tendências pedagógicas que estruturam as metodologias ativas de ensino e, de modo relacionado, por meio de questionários e entrevistas, discutir o processo de assimilação de metodologias de ensino na formação inicial e seus reflexos na prática pedagógica de professores de Geografia atuantes em escolas vinculadas ao Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Ivaiporã-PR³ considerando, especialmente, as metodologias ativas.

O artigo está estruturado em três momentos. No primeiro, apresentam-se, segundo a literatura consultada, os princípios fundamentais das metodologias ativas. No segundo, discorrem-se sobre algumas referências teóricas que, de modo geral, sustentam as metodologias ativas. E, no terceiro, versa-se acerca dos procedimentos metodológicos e da análise de informações obtidas por meio da aplicação de questionário e de entrevistas com seis professoras que lecionam a disciplina de Geografia na rede básica da educação do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã-PR.

2 ALGUNS PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM AS METODOLOGIA ATIVAS

³ O município de Ivaiporã está localizado na porção central do estado do Paraná, à 383 quilômetros de Curitiba, a capital. É considerado município polo no Vale do Ivaí e conta, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com população estimada em 32.035 pessoas.

O debate sobre as metodologias ativas não é recente no campo da pesquisa educacional e, segundo Bacich e Moran (2018), compõe a prática docente de professores nas diferentes áreas do currículo escolar. No entanto, nos últimos anos as metodologias ativas estão em destaque devido às suas características tidas como “inovadoras”, ou por proporcionar práticas pedagógicas com maior autonomia e motivação aos discentes. Diferentes autores, como se assinala ao longo deste artigo, contribuem com esse debate propondo uma reflexão, a partir de uma abordagem teórico-prática, sobre como ensinar e aprender fazendo uso desse tipo de metodologia.

No estado do Paraná, as discussões referentes ao uso de metodologias ativas se deram com maior intensidade nos últimos anos, sendo intensificadas no contexto da pandemia do Coronavírus. A pauta se expandiu, especialmente, por meio do “Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação”, curso ofertado em módulos pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Paraná (SEED/PR) para estudo em salas de aula na plataforma *Classroom*, de forma remota, via *Google Meet*. Nas propostas e pautas tratadas pelo GE está a “implementação” realizada pelos professores com o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos aplicáveis no ensino. Ou seja, um dos motes do curso é “casar” as metodologias ativas com o uso dos meios tecnológicos de comunicação no processo ensino-aprendizagem.

Entre as intenções do ensino de Geografia na educação básica ressalta-se o desejo de proporcionar ao aluno a compreensão do espaço geográfico e que ele possa se reconhecer como cidadão crítico e ativo no decurso das transformações sociais em diferentes escalas. Assim, ao colocar em pauta a discussão relativa às metodologias que proporcionem uma educação geográfica dessa magnitude, observa-se a necessidade de uma renovação das práticas de ensino que contemple, de modo relacionado, a reflexão mais ampla sobre os sentidos filosóficos e políticos da educação. O cenário, levando-se em conta as constantes transformações que ocorrem cotidianamente na sociedade, como evidenciado, é desafiador (CASTELLAR; VILHENA, 2016).

A ascensão dos debates acerca do uso das metodologias ativas no ensino decorre de determinados fatores como, por exemplo, a evolução e a ampliação do acesso às chamadas “novas tecnologias”, enfatizadas em textos de autores como Moran (2015) e Bacich e Moran (2018). A conjuntura atual evidencia a existência, mesmo que desigualmente distribuída, de um grande aparato tecnológico ainda subutilizado e, de certo modo, desconhecido de parte significativa de docentes e discentes. Em suas reflexões, tratando dos métodos tradicionais de ensino com foco na transmissão de conhecimento, enuncia Moran (2015, p. 16):

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e como muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender de modo flexível numa sociedade altamente conectada.

O autor pondera, diante das mudanças na sociedade, que a educação formal se encontra em um impasse e aponta para a necessidade de rever a organização dos tempos e espaços da escola, o processo de produção dos currículos e, especialmente, ampliar o uso de novas metodologias no processo ensino-aprendizagem. Tendo em vista que as mudanças na sociedade são contínuas, a escola é peça fundamental para que os jovens se “localizem” em meio a essa metamorfose e assumam posições conscientes. Moran (2015) salienta, todavia, que as mudanças a curto e longo prazos para a educação precisam de tempo e preparo para serem bem-sucedidas.

Nessa direção, como proposta de utilização de instrumentos educacionais tecnológicos somados às diferentes formas metodológicas de práticas pedagógicas, o autor defende que as ações devem estar focalizadas no aluno e no uso intenso das tecnologias. Em sua visão, “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 18).

Ao discutir os impactos dos avanços tecnológicos e respectivos processos de circulação da informação sobre as ações educativas que se desenvolvem na escola, assevera Pontuschka (2007, p.261-262):

Diante do avanço tecnológico e da enorme gama de informações disponibilizadas pela mídia e pelas redes de computadores, é fundamental saber processar e analisar esses dados. A escola, nesse contexto, cumpre papel importante ao apropriar-se das várias modalidades de linguagens como instrumentos de comunicação, promovendo um processo de decodificação, análise e interpretação das informações e desenvolvendo a capacidade do aluno de assimilar as mudanças tecnológicas que, entre outros aspectos, implicam em novas formas de aprender.

A autora, ao analisar o cenário social e educacional marcado por intensas mudanças, enfatiza que a leitura do mundo implica em um processo permanente de decodificação de mensagens que resultam em “novas formas de aprender”. A escola, como efeito, tem a função de ensinar o aluno a ler o mundo por meio de diferentes linguagens. Esse fato corrobora a importância

de saber lidar com os novos instrumentos tecnológicos disponíveis para que essa leitura aconteça na integralidade e com criticidade.

É importante frisar, considerando os dados levantados na pesquisa bibliográfica, que as metodologias ativas não são, necessariamente, colocadas em prática com o uso das chamadas novas tecnologias. Entretanto, com se buscou mostrar, um aspecto importante para a compreensão das metodologias ativas na atualidade é o vínculo que pode ser estabelecido entre seus objetivos e potencialidades com as ferramentas tecnológicas disponíveis, ainda que, vale ratificar, desigualmente distribuída.

Segundo a bibliografia consultada (MORAN, 2015; BACICH E MORAN, 2018; CASTELLAR; VILHENA, 2016; MORAES, 2017), a ideia central das metodologias ativas é priorizar, no ato de ensinar e de aprender, atividades que proporcionem ao estudante ser menos “passivo” e mais “ativo” na construção de seu conhecimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem requer uma prática reflexiva na qual os alunos sejam ativos na elaboração de esquemas mentais que lhes permitam, considerando seus valores pessoais, realizar uma leitura da realidade. Para Moraes (2017, p. 81),

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

A ação de levar o aluno a ser protagonista na construção do conhecimento está intimamente ligada aos meios que o professor utilizará para a construção da aprendizagem e promoção desse processo. O contexto histórico de surgimento das metodologias ativas remete frequentemente a crítica à educação tradicional, caracterizada pela posição passiva do aluno e que tem o professor como o único detentor do conhecimento. Nessa circunstância, há o predomínio da aula expositiva, em que o estudante participaria como “expectador” da aula: memorizar o conteúdo e reproduzi-lo é seu objetivo maior.

Destarte, como pontuado, nem sempre as metodologias ativas são abordadas com o uso de tecnologias. Na educação básica, em especial no ensino de Geografia, elas aparecem como propostas metodológicas que levam o aluno a ser ativo, crítico e criativo em sua formação. No entanto, o impacto das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem é notório, pois, de

modo geral, uma sala de aula com recursos tende a estimular a criatividade, o raciocínio, a colaboração e a ampliação da capacidade de pesquisa. Assim, as metodologias ativas incorporam as possibilidades de inovações metodológicas proporcionadas pelos recursos tecnológicos disponíveis como forma de melhorar a qualidade do ensino e a relação professor-aluno. Têm-se, dessa maneira, uma apreensão otimista sobre os impactos das técnicas e das tecnologias no ambiente escolar.

3 VERTENTES DAS METODOLOGIAS ATIVAS: JOHN DEWEY, DAVID AUSUBEL E PAULO FREIRE

No contexto das revoluções dos séculos XVIII e XIX, as escolas passaram a ver com olhos críticos as limitações nas abordagens unicamente expositivas, classificadas como “método tradicional de ensino”, nas quais o conhecimento é transmitido pelo professor e recebido de forma passiva pelo aluno. Em contraposição, emergem, gradativamente, as metodologias ativas de ensino, que têm o aluno como sujeito ativo da sua aprendizagem. Portanto, não é de hoje que a busca por metodologias que promovam uma aprendizagem ativa e significativa ao aluno está em pauta nas discussões relativas a uma educação de qualidade.

Com significativa contribuição ao que atualmente se denominam metodologias ativas, John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, apresentou em seu tempo, em contraposição à Pedagogia Tradicional e seus métodos de ensino, uma nova estrutura educacional, com reflexões pedagógicas que conduziram a modificações significativas no modelo educacional na América do Norte, refletindo inclusive no Brasil. O movimento fundado por Dewey, chamado de Escola Nova na passagem do século XIX para o XX, evidencia novos métodos de ensinar e organizar a educação. A Pedagogia Nova desloca o foco dos métodos de ensino do professor para o aluno, sem negar, porém, a relevância da ação docente nesse processo. No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932, significou a adesão de grandes intelectuais brasileiros, tais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Delgado de Carvalho, este último geógrafo, aos ideais da Escola Nova, constituindo um marco para a democratização de acesso à escola pública neste país (LIBÂNEO, 1990; 2022).

Dewey foi um severo crítico da cultura de obediência e submissão, destacando-se como

importante pensador da reforma educacional americana durante a primeira metade do século XX em diferentes partes do mundo. Ele demonstrou sua insatisfação mediante a aprendizagem por meio da memorização de conteúdo, considerando essa forma de ensino como um obstáculo para a educação, frisando a importância de valorizar a experiência do aluno na escola. Dewey, vivendo em um período de grandes transformações, enfatizou em seus textos a preocupação em preparar a criança para atuar no meio em que vive (CASTELLAR; VILHENA, 2016).

Conforme Dewey (1900), o ambiente escolar (sua estrutura física e curricular) deve favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem expressiva, por meio da qual aconteça uma forte interação entre os conhecimentos prévios dos alunos (suas experiências ou vivências) e as novas informações apresentadas pelo professor, propiciando a construção do conhecimento reflexivo. Se apropriar e trabalhar essas metodologias na prática docente interfere diretamente na estrutura cognitiva dos estudantes; assim, segundo o autor, quanto maior a relação de um novo conteúdo com o conhecimento prévio dos estudantes, maiores indícios da aprendizagem significativa desejada acontecer.

Dewey (1900) acreditava que o aprendizado ocorria no ato de “aprender fazendo”, uma vez que o professor, ao estimular o aluno na compreensão dos fenômenos, viabiliza a reflexão que é a chave para a “aprendizagem ativa”. A atividade escolar deve centrar-se em situações de experiência nas quais são ativados as capacidades, as potencialidades, as necessidades e os interesses do aluno. Desse modo, para que o processo educativo seja efetivo, o professor deve organizar e orientar suas aulas de acordo com o perfil dos educandos, objetivando uma aprendizagem de qualidade. Ainda em consonância com o autor, o estudante tem papel crucial na construção de seu conhecimento quando afirma que “Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem” (DEWEY, 1979, p. 43). Ao expressar suas ideias referentes à importância da escola na valorização da experiência do aluno no processo de ensino, o autor defende que a instituição escolar não pode dissociar-se da vida do estudante. Desse modo, a escola deve, [...] tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência direta, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstrato e remoto, uma hipotética vivência futura (DEWEY, 1900, p. 26).

As reflexões de Dewey exprimem a necessidade vigente do sistema educacional no que tocante às metodologias ativas e seu papel na promoção do ensino. Nessas circunstâncias, as

modificações nos métodos e programas educativos aconteciam em prol das mudanças na situação social para satisfazer as necessidades da nova sociedade a formar-se com o advento da Revolução Industrial e as alterações nos campos da indústria e do comércio: “A tarefa prática fornece a criança uma motivação genuína; dá-lhe a experiência direta das coisas; põe-na em contato com as realidades” (DEWEY, 1900, p. 30). A produção teórica de Dewey, portanto, é uma das fontes fundamentais da compreensão das metodologias ativas na atualidade. Seus excertos são citados em várias publicações, podendo ser considerados uma vertente das metodologias ativas.

Nos parágrafos que seguem, apresenta-se as ideias de David Ausubel (1918-2008), outra vertente que tem norteado as discussões relacionadas às metodologias ativas. Ausubel foi um psicólogo atuante na área da educação nos Estados Unidos e, como anunciado, tem seu nome citado em muitas pesquisas e artigos nos quais há debate sobre possibilidades de melhorar o ensino de maneira geral, particularmente mediada pelas metodologias ativas.

Como importante contribuição, o autor menciona a “teoria da aprendizagem significativa” (AUSUBEL, 1968), na qual estabelece a premissa de que uma nova informação deve se relacionar a um conhecimento prévio de maneira substancial e não arbitrária a ser adquirida pelo estudante, de modo que faça algum sentido para ele. Em sua acepção, os novos conceitos devem interagir ou ancorar-se aos conceitos já presentes na estrutura cognitiva do aluno.

Ausubel (1968), em suma, é um dos primeiros autores a refletir sobre os modelos sistemáticos de aprendizagem significativa. Os modelos por ele mencionados se reportam às estratégias utilizadas pelo professor para estimular a aprendizagem. De acordo com este autor, o indivíduo aprende quando transforma em entidades psicológicas subjetivas “[...] os conhecimentos e os conceitos construídos ao longo da história da ciência, ou seja, quando o indivíduo incorpora o conceito e quando estabelece representações para os conceitos que estão sendo aprendidos” (MORAES, 2005, p. 97).

Tem-se, portanto, um processo no qual as experiências cotidianas dos alunos vão sendo enriquecidas pelo sistema conceitual e procedimental produzido pelas ciências de forma geral e, particularmente, pela ciência geográfica. A aprendizagem é significativa porque permite ao aluno usar os conceitos na interpretação da realidade de modo consciente e não arbitrário (AUSUBEL, 1968; MORAES, 2005). Por exemplo, por meio do conceito geográfico de paisagem, iniciando-se pela observação e descrição das formas naturais e culturais que a compõem, pode-se chegar à compreensão da complexidade do espaço geográfico em diferentes escalas possíveis de análise.

Outra importante vertente teórica das metodologias ativas é a obra de Paulo Freire (1921-1997), citada expressivamente na literatura preocupada em descrever e caracterizar seus princípios fundamentais. Educador e filósofo brasileiro, renomado pensador na história da pedagogia mundial, influenciador do movimento da pedagogia crítica, Freire (1996), ao tratar das questões que contemplam a formação docente, realiza importantes considerações sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos.

Freire (1996) declara que a formação da autonomia intelectual do aluno deve proporcionar a este agir de modo a intervir sobre a realidade. O autor enfatiza uma pedagogia problematizadora, em que o conhecimento tem origem na ação, e mesmo não encontrando o termo “metodologias ativas” em seus livros, sua visão e concepção de educação nos levam a compartilhar de suas reflexões quando atribui a autonomia do aluno como fator essencial e determinante no processo ensino-aprendizagem.

Em consonância com o autor, o que efetivamente fomenta a aprendizagem é superar desafios, resolver problemas e construir novos conhecimentos a partir daqueles acumulados pelas experiências vividas do educando (FREIRE, 1996). Em sua concepção, formar é muito mais do que puramente treinar o educando; entende-se, com isso, que o processo educativo e a relação entre professor-aluno vão muito além de atividades repetitivas, massivas e reproduzidas sem um sentido pedagógico maior.

Freire (1996) evidencia, ainda, a necessidade de abrir espaços de produção do conhecimento com base na experiência do aluno, promovendo um ensino preocupado com a realidade em que a escola está inserida. Suas ideias pedagógicas trouxeram ensinamentos relativos ao processo de construção da aprendizagem, nas quais defende uma ação educativa crítica, fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, pois de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.

O autor adverte para a necessidade de se assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização, o que faz refletir sobre como o conteúdo está sendo abordado com os estudantes. Entende-se que para ele a escola deve ser espaço de troca de experiências, escuta ativa e construção conjunta de novos conhecimentos. Ao defender princípios que venham a nortear a educação, assevera que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p.26).

Os apontamentos de Freire atinentes ao processo de aprendizagem contemplam a reflexão

de que aprender criticamente somente é possível quando o saber não for simplesmente transferido aos alunos, porque é na condição de aprendizes que os educandos vão se transformando em sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996). Fica clara, também, a importância do professor no processo ensino, pois ao criar situações que levem o aluno à autonomia e criticidade promove conscientemente a construção do saber.

Em síntese, identifica-se, em cada autor aqui mencionado, que à sua maneira trazem reflexões que buscam fomentar mudanças ou possibilidades de melhoria no processo educativo, com foco no aluno enquanto sujeito ativo no processo de construção de conhecimento. Dewey (1900), com o princípio de “aprender fazendo”, é defensor da ideia de que os conteúdos ensinados aos alunos tendem a uma assimilação mais eficaz quando associados às tarefas por eles realizadas. Ausubel (1968), ao contribuir com a “teoria da aprendizagem significativa”, concorda que uma informação nova deve estar relacionada a um conhecimento prévio do educando, e que isso faça maior sentido para ele. O conhecimento do senso comum do estudante é, assim, porta de entrada para instigar sua curiosidade e para investigar, à luz dos conceitos científicos, novas situações. E Freire (1996), por sua vez, reforça a importância da autonomia intelectual do aluno enquanto sujeito que possa intervir sobre a realidade. Ao enfatizar uma pedagogia problematizadora, o autor pontua que o conhecimento tem origem na ação.

Para prosseguir, discorrem-se, a seguir, sobre os instrumentos utilizados na coleta de dados de campo, base desta investigação, a metodologia que a presidiu, bem como a análise e os resultados encontrados. Procura-se, segundo anunciado, compreender os impactos das metodologias ativas no processo formativo e na prática docente de seis professores de Geografia que atuam no NRE de Ivaiporã no estado do Paraná.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA CAMPO: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente artigo como sinalizado, analisa os princípios fundamentais das metodologias ativas e seus reflexos na formação inicial e na prática pedagógica de seis professores de Geografia que atuam na Educação Básica do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã-PR. Considera-se,

eticamente, importante a ação de aproximar a pesquisa científica às situações vivenciadas no “chão da escola” pelos professores. Dessa maneira, os relatos aqui analisados registram a “escuta ativa” dos profissionais e fornecem a base para articular o referencial teórico apresentado à prática docente e apontar caminhos que contribuam com a melhoria do ensino de Geografia. Discute-se, por conseguinte, as metodologias que foram apreendidas na formação inicial pelos sujeitos desta pesquisa e seus reflexos na prática pedagógica atual. Ao ouvir os profissionais, busca-se identificar quais e de que modo essas metodologias estão sendo incorporadas na prática docente.

Com efeito, almeja-se, em uma perspectiva de cunho qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), analisar o percurso formativo e a prática pedagógica de docentes que atuam com a disciplina de Geografia no NRE de Ivaiporã em uma pauta que combina a busca de referenciais teóricos relativos às metodologias ativas e dados coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, das quais participaram seis professores que atuam nesse Núcleo de Educação. Posteriormente, via metodologia de análise de conteúdo (MORAES, 1999; BARDIN, 2007), procurou-se categorizar o material coletado na tentativa de compreender os impactos da inserção de métodos ativos de ensino nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docente.

4.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO

A leitura e a imersão nas respostas obtidas nos questionários, nas entrevistas e demais dados coletados ao longo da pesquisa possibilitaram construir, segundo os objetivos formulados por este estudo, as seguintes categorias de análise (MORAES, 1999; LUDKE; ANDRÉ, 1986; BARDIN, 2007).

- As metodologias de ensino assimiladas na formação inicial e seus reflexos na prática profissional;
- As principais metodologias ativas desenvolvidas pelos participantes da pesquisa.

4.2 METODOLOGIAS DE ENSINO ASSIMILADAS NA FORMAÇÃO INICIAL E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Verificou-se, na análise das respostas das professoras participantes da pesquisa, que estas tiveram contato com diferentes tipos de metodologias de ensino durante sua formação inicial, tanto aquelas caracterizadas como tradicionais como outras mais inovadoras. Ao descrever sua percepção sobre as metodologias aplicadas pelos docentes na graduação Irma⁴, por exemplo, afirma: “Então, eu vou dizer que as metodologias na graduação da minha formação foram mistas, tivemos metodologias tradicionais e metodologias ativas”. Em outro momento, relata a predominância de metodologias mais tradicionais como, por exemplo, a aula expositiva:

Professora Irma: [...] foram utilizadas muitas metodologias tradicionais e, por isso, eu digo que [as aulas] foram bastante expositivas. Três, quatro, tinham dias que nós tínhamos seis aulas expositivas, seguidas de um único Professor. Porém, esse professor foi com quem mais aprendi. Ele era um “crânio”, foi o responsável por toda a minha formação, por eu gostar de Geografia política, por eu gostar de Geografia humana. [...] Para mim foi um privilégio tê-lo no primeiro, segundo e no terceiro ano da graduação.

Ao exemplificar o método utilizado por esse professor em sua graduação, Irma o caracteriza como “tradicional”, mas ressalta ter sido a forma pela qual mais aprendeu no período da formação inicial. Todavia, como se pode observar no próximo excerto, ao argumentar que nem todos os alunos da sala tiveram esse mesmo resultado, Irma reforça a importância da diversificação das metodologias e recursos para contemplar os diferentes perfis de alunos e levá-los ao conhecimento.

Professora Irma: Esse método utilizado pelo professor, onde só ele fala, fala, fala e nem pergunta para o aluno, é um método tradicional, porém, foi com ele que mais aprendi. [...], mas na sala tinha gente que detestava, que não gostava, então eu volto a repetir: por isso a importância dos vários métodos e de várias metodologias, de vários recursos (Professora Irma)

Vale mencionar o destaque dado pelas professoras que contribuíram com a pesquisa ao trabalho de campo, atividade intimamente relacionada à pesquisa geográfica e frequentemente caracterizada como uma metodologia ativa pela literatura especializada. Os excertos, a seguir transcritos, ilustram essa questão:

⁴ Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios, seguindo o código de ética que ampara a pesquisa.

Professora Sirlei: As metodologias utilizadas na minha formação foram aulas através de recursos como quadro, apostilados, aconteciam excursões, aula de campo. Fizemos uma viagem para o Pantanal, inclusive foram nesses momentos, que eu me recorde de uma aprendizagem muito boa, do local da vivência da época (Professora Sirlei).

Professora Eliza: Um exemplo é a aula de campo; nós tínhamos, até porque tinha que ter, a nível superior, algumas viagens [...] fizemos uma viagem à Ilha do Mel, de exploração da Ilha do Mel, pesquisa de campo; já as aulas de campo, aconteciam em Campo Mourão mesmo, pois lá tem um centro climatológico, então isso favoreceu, e outras também que seriam dentro do próprio contexto da cidade, [...] lembro que foram marcantes.

Observa-se que os relatos sobre as lembranças dos trabalhos de campo vividos na graduação são carregados de certa emoção, isto é, foram marcantes no processo formativo das professoras ouvidas pela pesquisa. O trabalho de campo apareceu em cinco relatos, com exceção da formação da professora Juliana, talvez por ter sido realizada no formato EaD, porém a mesma se mostra bastante gratificada pelo conhecimento apreendido.

As formações iniciais recebidas por estas professoras se refletem, evidentemente, em sua prática profissional, porque fazem uso de metodologias tradicionais até das mais inovadoras e se mostram abertas aos recursos disponíveis. De forma geral, reconhecem a importância do conhecimento adquirido na faculdade e o avaliam positivamente.

Quanto aos métodos mais inovadores, com exceção da professora Sirlei, que relatou sentir menor aptidão ao trabalhar com as técnicas e tecnologias contemporâneas em suas práticas, as demais professoras revelaram fazer uso de todos os recursos disponíveis na escola, não se pautando apenas no ensino com métodos tradicionais.

O Quadro 1, a seguir, contempla excertos que revelam a avaliação das professoras participantes da pesquisa sobre a formação inicial, as possibilidades de inserção de metodologias ativas em sua prática, e os desafios postos à atividade profissional atual. Como se pode observar, as metodologias ativas não foram suficientemente trabalhadas em sua formação inicial e a busca por inovação, portanto, foi um processo vivido individualmente por cada uma delas ao se deparar com a exigência que a prática educativa em Geografia e em cada escola requer. As professoras reconhecem o valor e a importância da universidade, mas percebem as limitações dessa instituição em prover a formação necessária.

Quadro 1. Críticas e perspectivas dos docentes

Professoras	Contribuições citadas
Eliza	Acredito que a mudança teria que começar lá na universidade, porque mesmo que eu tenha feito a faculdade lá atrás, era um método muito tradicional. Mesmo nos dias de hoje, como eu voltei para fazer PDE ⁵ , as metodologias são mais tradicionais, contudo, na hora de cobrar na base, elas têm que ter dinamismo, tem que ter novas coisas, mas quando chega na universidade, é mais leitura, interpretação. [...] Poderiam falar das metodologias ativas já no nível superior, para que esse professor quando chegar aqui, ele já venha com esse conhecimento, porque nós tivemos que aprender! Não foi ensinado para nós na faculdade e nós tivemos que aprender. (Grifo nosso).
Juliana	Uma coisa que sinto falta é das visitas de Campo, nossa! Os alunos gostam tanto. [...] O que é uma coisa interessante, visto que faz falta hoje nas escolas. Você não faz uma visita de campo com o aluno, nem experiências em sala ou no espaço da escola. Essas atividades práticas, são raras de acontecer. Tem as questões burocráticas, a questão da pandemia, os conteúdos engessados. Tudo interfere.
Sirlei	É o dia a dia que vai ensinar para nós, é a experiência que vamos tendo e vendo o que funciona e o que não funciona. E para quem está iniciando agora, não vai iludido com essa maravilha que as pessoas acham que é na faculdade, tem uma diferença pois o chão da escola é diferente. [...] Quanto às metodologias que o professor vai usar, não tem como um ensinar para o outro o que é para fazer, não tem uma receita pronta para eu passar para você. Faz isso que vai dar! Não existe. Porque cada sala de aula, cada lugar possui uma realidade diferente, e você tem de ir de acordo com essa realidade. (Grifo nosso).
Irma	[...] penso que se faz necessário mudar as estratégias. Não digo nem mudar, mas incorporar novas estratégias. Eu não sou muito adepta da substituição, da substituição no modo de ensinar. E as nossas raízes? vamos jogar tudo fora? Não. Eu acredito que temos que incorporar novas metodologias e novas estratégias. [...]temos que extrapolar esse método centrado no Professor, temos que superar isso, só o professor fala, só o professor pesquisa, só o professor busca, e dá aquela aula que, na visão dele será <i>show</i> . [...] Temos que superar essas práticas, elas não são de tudo ruim, não precisamos substituir, mas intercalar, incorporar novas estratégias. (Grifo nosso).

Fonte: AUTORES, 2023.

⁵ O PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), é um Programa de formação continuada promovido pela Secretaria de Estado da Educação do estado do Paraná.

Os excertos transcritos no Quadro 1 permitem identificar visões diferentes sobre as experiências vividas pelas professoras na formação inicial e, em seguida, as ações singulares de cada uma para atender as demandas do “chão da escola”. De fato, os movimentos de mudança e de inovação se concretizam, efetivamente, em cada unidade escolar a partir do labor criativo dos professores que lá atuam. Uma boa formação inicial permite que os professores se preparem e tenham ciência das diferentes variáveis que aparecerão no caminho, mesmo que haja certa distância entre os conhecimentos aprendidos na universidade e os que a prática pedagógica exige.

Para a professora Irma, entretanto, como se deduz do último excerto do Quadro 1, o processo de renovação, de inovação nas práticas de educação geográficas que ocorrem na escola não se faz pela simples adesão às novidades e pelo descarte acrítico das práticas já consagradas e que caracterizam essa área do currículo escolar. Irma acredita ser necessário incorporar novas estratégias ou metodologias de ensino, sem contudo, abandonar aquelas que são antigas mas, conservam seu vigor pedagógico. É neste contexto que se compreende, vale repetir, seu questionamento: “**Professora Irma:** E as nossas raízes? [Devemos] jogar tudo fora?”.

Por fim, como se observa no relato da professora Juliana ao descrever as dificuldades enfrentadas na realização de trabalhos de campo, é preciso destacar que a adoção de metodologias ativas nem sempre depende unicamente da vontade do professor, ou seja, há fatores restritivos instalados na estrutura organizacional e curricular das escolas que devem ser considerados.

4.3 PRINCIPAIS METODOLOGIAS ATIVAS DESENVOLVIDAS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ao serem convidadas a discorrer sobre as metodologias consideradas ativas mais desenvolvidas em suas aulas, as respostas das professoras foram diversificadas e reveladoras de seu perfil profissional, considerando, especialmente, a adesão ou não ao desenvolvimento prático pedagógico com o uso de novas tecnologias.

positivo e “aliada” para alcançar os objetivos das aulas de Geografia, ou seja, a conexão proporcionada pelo avanço tecnológico, o intenso fluxo de informações é evidenciado pelas professoras ao mencionarem trabalhos com noticiários, reportagens, recortes de vídeos, documentários e até filmes que contemplam os conteúdos curriculares.

Convidada a dissertar sobre as metodologias utilizadas em sala de aula, a professora Lara afirma que quando os professores instigam os alunos a refletirem e “resolverem problemas” presentes em seu dia a dia, os resultados são mais satisfatórios para a aprendizagem. Entende-se que, segundo a professora, a “aprendizagem baseada na resolução de problemas”, a problematização da realidade, tal qual descrita em seções anteriores, é uma metodologia ativa com potencial para aproximar os estudantes de problemas sociais reais, e segundo os objetivos das metodologias ativas, aproximá-los da realidade na qual estão inseridos. Lara disserta:

Professora Lara: Eu acredito que quando instigamos [os alunos] a refletirem sobre os problemas que encontramos no nosso dia a dia é porque podemos perceber que a Geografia, por vezes, está distante da nossa realidade [...]. O aluno tinha que perceber que ele estuda Geografia porque é importante para a vida dele. Por exemplo, quando há milhões de pessoas passando fome, existe um “porquê”. E a Geografia pode explicar. Quando há milhares de pessoas sofrendo por causa de um terremoto, de um tsunami, a Geografia também vai explicar, ou quando o bueiro ao lado da minha casa está entupido e está entrando água na casa da vizinha. Temos um problema ali, e a Geografia também vai explicar.

Lara, em continuidade, considera que o ensino por meio da aprendizagem baseada na resolução de problemas é a “cara da Geografia”, pois permite que os alunos sejam preparados para viver em sociedade. Ela justifica sua posição enunciando:

Professora Lara: Eu acredito que a **Resolução de Problemas**, colocar os alunos para resolver os problemas do dia a dia seria a cara de Geografia, uma vez que Geografia, nasce não só para a gente compreender o território, compreender [descritivamente] a sociedade e a natureza, mas além dessa compreensão, precisamos conhecer como é a dinâmica dessa natureza, desse território, dessa sociedade e dentro dessa dinâmica estão os problemas, então, é por isso que a Geografia deveria vir com essa esse senso metodológico de resolução desses problemas que existem (Grifo nosso).

A professora Flávia, por sua vez, aponta a variedade de metodologias ativas que pode ser utilizada na educação geográfica e, sem hesitar, destaca que:

Professora Lara: Aprendizagem por Pares”: “A Atividade em Pares apresenta bons resultados, é bacana”. Ao prosseguir e descrever outras possibilidades, atribui pontos positivos ao uso de tecnologias, porque “[...] quando você mescla [metodologias] dentro de sala de aula como o uso de tecnologias de repente, ali você os envolve [os alunos] [...]”.

Ela recorda, em seguida, de um recurso tecnológico utilizado para desenvolver uma proposta metodológica que, segundo sua observação, gerou empolgação nos alunos:

Professora Flávia: Outro dia, eu terminei [o conteúdo] fontes de energia, e ao invés de trazer uma lista de exercícios para eles, eu preparei um *Padlet*, onde cada um ia seguindo as orientações; eu deixei um vídeo informativo sobre fontes de energias renováveis e não renováveis, e eles teriam que escolher uma, e colocar um vídeo, ou uma imagem relativa a ela, e escrever as vantagens e desvantagens. Cada aluno escolheu uma. Eu não passei o exercício no caderno, usando ali o papel, eu desenvolvi o exercício no *Padlet*, e obtive um resultado bem bacana. A maioria da turma fez, poucos alunos que não fizeram. E agora eles estão esperando que eu vá lá e curta. [...]. Então, eles gostam, e sentem essa necessidade. O que dá para fazer, é sempre um ganho.

A trazer suas experiências para a discussão, a professora Juliana colabora ao relatar o interesse dos alunos por atividades práticas, como, por exemplo, a produção de maquetes e, cita, ainda, outras possibilidades de relacionar os conteúdos curriculares com atividades mais dinâmicas na rotina escolar. Em seu relato:

Professora Juliana: [...] quando você reproduz maquete da realidade, de diferentes ambientes, maquete de espaço geográfico. Isso é uma das coisas que eles mais gostam e dá bastante resultado, pois o aluno aprende de Fato. [...] também realizo jogos como *quíz* e *kahoot*, quando há a possibilidade de internet e consigo relacionar com o conteúdo.

A professora Irma se apresenta como uma entusiasta das metodologias ativas. Quando convidada a discorrer sobre suas práticas, demonstra certa versatilidade na escolha das estratégias de ensino: “**Professora Irma:** Sempre valorizei e proporcionei debates, roda de conversa, estudo de caso, sala de aula invertida”.

Ao buscar aprofundar a importância da metodologia da “sala de aula invertida”, descreve o passo a passo que utiliza para adaptar essa estratégia em suas aulas, contrapondo os métodos ativos ao ensino tradicional:

Professora Irma: [...] quando você dá um tema, quando o aluno estuda em casa, e o aluno vem socializar na sala de aula, isso é sala de aula invertida, invertida por quê? Porque o aluno vai pesquisar, estudar o conteúdo, e ele vai apresentar, ao passo que do modo tradicional, o professor estuda o tema, prepara as metodologias e o professor passa na sala de aula, explica e, depois, vêm as questões. Isso sem que o aluno interaja, o aluno só fica ali passivamente ouvindo. Dessa forma, você irá dar o tema do conteúdo, e o aluno que vai pesquisar, o aluno pesquisa, estuda e ele traz para sala de aula, e após socializar com os outros, o professor depois do processo socialização, vai fazer os exercícios, para efetivar o conteúdo. Isso é sala de aula invertida, eu não sabia o nome e, agora, eles deram o nome de sala de aula invertida, a qual eu já fazia desde sempre.

Irma, ao buscar relacionar as metodologias ativas com as especificidades do ensino de Geografia, evidencia as potencialidades das aulas de campo que, como se viu anteriormente, foi avaliada positivamente pelos professores na primeira categoria de análise. Em sua acepção, levar os alunos a campo e indagá-los sobre a relação que os conteúdos têm com o que estão estudando é gratificante,

Professora Irma: [...] como, por exemplo, as aulas de campo, onde você contextualiza e leva o aluno a campo, o aluno bota a mão na massa, tem muito isso com as aulas de “Rural e Urbano” [...]. Eu levo os alunos lá para o meio da roça para nos dizer, que tipo de agricultura é essa no nosso tempo. Eu levo os alunos para lá para verem e analisarem: qual o tipo da agricultura de subsistência? Se é agronegócio e/ou agricultura comercial? O que é cada uma delas? Daí ele [o aluno] chega a uma conclusão por ele mesmo, pesquisando e vendo na prática.

Observa-se, por conseguinte, que o trabalho de campo, atividade tradicional da Geografia acadêmica e da disciplina escolar, ainda conserva, como revela a professora Irma, grande poder motivacional. Conforme a literatura estudada, é uma das metodologias ativas frequentemente citadas como capaz de mobilizar os alunos da educação básica para a superação da passividade (SANTOS e MOURA, 2021; MORAES, 2017). Desse modo, em sintonia com a professora Irma entende-se que a renovação que se espera acontecer no ensino de Geografia, assim como em todas as disciplinas ensinadas na escola, não pode ser realizada pelo simples descarte de práticas e atividades consideradas antigas; antes, é preciso verificar sua vitalidade histórica para alavancar as aprendizagens dos conteúdos geográficos.

A busca constante pela renovação e adaptação de práticas e metodologias de ensino, segundo o conteúdo dos depoimentos das professoras que participaram da pesquisa, está sempre presente no trabalho profissional docente e contribui para promover uma aprendizagem mais

significativa aos alunos. No entanto, o conceito de “renovação” é, de certo modo, controverso, uma vez que nem toda renovação ou inovação traz, de fato, melhorias ao processo educativo. Ou seja, é necessário que o professor examine criticamente as práticas e metodologias que lhe são apresentadas, considerando, evidentemente, as concepções políticas e ideológicas a elas subjacentes (LIBÂNEO, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se viu ao longo desse artigo, pode-se afirmar que os aportes teóricos que estão na base das metodologias ativas deslocam o centro do processo ensino-aprendizagem da ação docente, típica do método de ensino tradicional, para a ação discente, tendo por mote a promoção da autonomia do aluno e, portanto, responsável pela sua própria aprendizagem. Ao professor cabe, nesta perspectiva, a função de “facilitador” ou “mediador” das aprendizagens, apresentando, por exemplo, situações problemas que oportunizem aos estudantes desenvolver atitudes reflexivas e de protagonismo diante do mundo.

Embora esse tipo de metodologia remonte, ao menos, ao surgimento da denominada Escola Nova na passagem do século XIX para o XX, especialmente impulsionada pelas ideias de John Dewey, elas tem ganhado expressividade nos dias de hoje, justificadas, entre outras razões, pelas transformações tecnológicas – típicas do meio técnico científico informacional – que resultaram no uso crescente de computadores e outros dispositivos digitais na vida social de modo geral e, particularmente, no ambiente escolar.

Os teóricos citados neste artigo, tais como John Dewey, David Ausubel e Paulo Freire são nomes que aparecem em grande parte das pesquisas referentes às metodologias ativas de modo geral e em especial no ensino de Geografia. Trata-se de pensadores que, embora não tenham sido citados diretamente pelas professoras que participaram da pesquisa, subsidiam as propostas de aproximação dos conteúdos teóricos à realidade dos estudantes na abordagem de práticas pedagógicas que façam maior sentido aos alunos e que, de modo geral, caracterizam as metodologias ativas.

Como se pode depreender da análise dos depoimentos das professoras que colaboraram com esta investigação e sintetizadas nas duas categorias de análise apresentadas neste artigo, as

metodologias ativas não foram suficientemente apropriadas em seu processo formativo. Entretanto, por força das demandas profissionais da atualidade, segundo os contextos onde atuam, por vezes restritivos, representam um campo importante para sua afirmação profissional de modo geral e, particularmente, da educação geográfica.

Ao descreverem as metodologias utilizadas em sala de aula, as professoras apresentam uma multiplicidade de atividades, cujo objetivo, conforme os pressupostos das metodologias ativas, é superar os métodos tradicionais de ensino focados na simples memorização dos conteúdos. São propostas que problematizam as situações geográficas e inserem os estudantes no centro da aprendizagem para agir como cidadãos ativos na transformação do meio. As professoras buscam renovar suas práticas, sem, contudo, descartar práticas didáticas tradicionais do ensino de Geografia como, por exemplo, os “trabalhos de campo” e a produção de “maquetes”. Verificou-se, ainda, no discurso das professoras participantes desta investigação e na própria literatura consultada que a ocorrência de pandemia de Covid-19 acentuou o debate relativo às metodologias ativas nos últimos anos, evidenciando, especificamente, o uso das tecnologias digitais de informação. Outras pesquisas devem ser realizadas para melhor compreender essa relação.

Entende-se, sem tomá-las como “tábua de salvação”, que as metodologias ativas podem proporcionar o enriquecimento das experiências de aprendizagem discente e, com isso, tornar as aulas de Geografia mais significativas, sobretudo quando a mediação do professor proporcionar aos estudantes pensar em soluções para os problemas presentes no espaço geográfico. A inserção de metodologias ativas aparece, destarte, como ponto positivo a ser cultivado na organização didática dos conteúdos, diversificar a dinâmica da sala de aula e “cativar” a atenção do estudante.

Deve-se, porém, considerar o contexto e as condições de trabalho dos professores, pois são fatores que podem comprometer de forma negativa o desenvolvimento dessas atividades. A criatividade que deles se espera e a renovação das estratégias didáticas dependem da criação de condições adequadas para o exercício da prática profissional. Ganha destaque, nesse sentido, a necessidade de haver formação continuada de qualidade para preparar os docentes para lidar com as mudanças em curso.

5 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 733 p.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. 260 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Setenta, 2007. 118 p.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. **Metodologias ativas**: introdução. São Paulo: FTD, 2016. 130 p.

DEWEY, J. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979. 292 p.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DEWEY, J. **The School and Society**. Chicago: University of Chicago Press, 1900.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

KAERCHER, N. A. A Geografia é nosso dia-a-dia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 109-116, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez Editora, 1990. 258 p.

LIBÂNEO, J. C. Metodologias ativas: a quem servem? Nos servem? *In*: LIBÂNEO, J. C. et al. (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html(https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html). Acesso em: 20 jan. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 5 ed. São Paulo: EPU, 1986. 128 p.

MORAES, J. V. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania**: uma proposta para o ensino de Geografia. 2010.246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORAES, J. V. A teoria de Ausubel na aprendizagem do conceito de espaço geográfico. In: CASTELAR, S. M. V. (org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005. p. 97-112.

MORAES, J. V. O papel das metodologias ativas no processo de alfabetização científica em Geografia. In: ASCENÇÃO, R. et al. (orgs.). **Conhecimentos da Geografia**: percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 80-99.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.
Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf.
Acesso em: 18 nov. 2022.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. 383 p.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, R. S.; MOURA, J. D. P. As metodologias ativas no ensino de Geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, MG, v. 22, n. 82, 2021, p. 70-88.

Data de recebimento: 22 de novembro de 2022.

Data de aceite: 28 de maio de 2023.