

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE

**METODOLOGIAS INOVADORAS E MOTIVAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR**

NICOLE PACHECO LEPORE  
ORIENTADORA: PROF. DRA. REJANE RODRIGUES

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Rejane Cristina de Araujo Rodrigues (Orientadora)**

**Ms. Gleyce Assis da Silva Barbosa**

**Ms. Luana Ferreira Correia.**

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

***Rubem Alves, 2001***

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, o privilégio de ter uma boa saúde física e mental. Mesmo nesse período de pandemia, com todos os acontecimentos tristes e caóticos, consegui caminhar para essa conclusão de curso.

Agradeço a Deus que proporcionou todas as oportunidades que me levaram ao pleno conhecimento e que me fizeram ser quem sou hoje.

Agradeço a minha maravilhosa família por investirem na minha educação desde pequena e sempre me apoiarem. A minha querida irmã, pela preocupação e carinho. Agradeço em especial a minha mãe, Andréa Lepore, que na infância me mostrou o que é ser professora e hoje se estou aqui foi graças a todas as vivências que tive com ela. Espero conseguir ser metade do que minha mãe é como profissional.

Agradeço meu namorado Bruno Fernandes, a minha psicóloga Márcia Regina, ao Professor Daniel Yunes e a minha amiga Jéssica Torres por me ajudarem e me orientarem sempre nos momentos de pânico e caos com os assuntos da faculdade e principalmente os da monografia.

Agradeço à PUC RIO pela oportunidade da bolsa de estudos e pelo acolhimento desde o primeiro período. Eu tenho muito orgulho de dizer que sou uma filha da PUC. Agradeço ao departamento de Geografia, aos meus professores, em especial minha orientadora Rejane Rodrigues que através do PIBID me mostrou uma nova possibilidade de ensinar Geografia. Agradeço também ao professor Marcelo Motta por todo conhecimento em campo, eles foram fundamentais, fizeram me apaixonar pela Geografia física. Espero levar essa paixão a todos os meus futuros alunos.

Agradeço os amigos de faculdade por todas as trocas em sala de aula, no Pilotis, no Gnaisse, cada conversa e cada campo vivenciado estarão para sempre na minha memória. Inclusive nos momentos remotos com as conversas que puderam ser compartilhadas e agradeço em especial meu amigo Tobias Burgos, por todo o carinho, paciência e ajuda nos momentos que mais precisava com trabalhos, textos e apresentações para a faculdade. Tobias foi essencial na minha formação humana e profissional, serei eternamente grata por essa amizade.

## **RESUMO**

O desinteresse dos estudantes da educação básica com a Geografia, observado durante minha vivência no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), foi o ponto de partida para esta pesquisa que buscou analisar como funcionam as metodologias utilizadas pela Educação Geográfica, distinguindo-as entre as metodologias ativas, que inovam colocando o estudante no centro do processo de ensino aprendizagem, e as metodologias tradicionais, preponderante entre os discentes, cujas características mais comuns são os vastos conteúdos e o professor sendo a figura central para se adquirir o conhecimento. Adotando como referência algumas publicações sobre metodologias de ensino de Geografia, investigou-se as seguintes práticas: o recurso das geotecnologias, o uso do telefone celular em sala, o uso de jogos didáticos, o desenvolvimento de maquetes, a aplicação das metodologias da aprendizagem baseada em problemas e do trabalho de campo. Tomamos estas metodologias como exemplos de metodologias de ensino que poderíamos considerar inovadoras. Para tal buscamos identificar seus êxitos, falhas e nomeá-las como inovadoras ou tradicionais. Acreditamos que com recurso a metodologias diversas, será possível oferecer uma educação geográfica realmente inovadora, a qual conceda aos estudantes aprimorar domínios e criticidades sobre as relações socioespaciais e não mais apenas uma “decoreba” de conteúdos.

**Palavras-chave:** Educação Geográfica; Metodologia Ativa; Aprendizagem significativa

## **ABSTRACT**

Given the growing lack of interest of basic cycle students in Geography, this research sought to analyze how the methodologies used by Geographic Education work, including the active ones, which innovate by placing the student at the center of the teaching-learning process and the traditional methodologies, whose most common feature in classes are the vast content and arbitrariness of students with teachers. Therefore, through bibliographies and case studies, the following practices considered innovative to this archaic teaching were investigated: the use of geotechnologies, the cell phone, the use of educational games, workshops, problem-based learning and work in the field. Thus, it was possible to identify their successes, failures and really name them as innovative or traditional. Therefore, in this way, it is possible to offer a truly innovative geographic education, in which students can improve their domains and criticisms about socio-spatial relations and no longer just “memorize” content.

**Keywords:** Geographic Education; Active Methodology; meaningful learning

## SUMÁRIO

Introdução .....	p.0 1
Capítulo 1 – Um Debate Teórico sobre Metodologias de Ensino .....	p. 04
1.1 Metodologias Ativas .....	p. 04
1.2 Metodologias Criativas .....	p. 10
Capítulo 2 – O Controle do Tempo e do Espaço na Perspectiva Tradicional de Ensino ....	p. 14
Capítulo 3 – Metodologias Práticas nas aulas de Geografia sobre a Perspectiva de uma Educação Inovadora.....	p 20
3.1 Geotecnologias .....	p. 23
3.2 Telefone Celular .....	p. 25
3.3 Jogos Didáticos .....	p. 28
3.4 Oficinas de Maquetes .....	p. 31
3.5 Aprendizagem Baseada em Problemas .....	p.34
3.6 Trabalho de Campo .....	p.38
Considerações Finais .....	p. 41
Referências Bibliográficas .....	p.44

## INTRODUÇÃO

Este trabalho possui como base a experiência, durante os anos de 2018 e 2019, em uma escola da rede estadual de ensino, localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do Governo Federal<sup>1</sup>. O Programa possibilita vivenciar e dedicar-se ao estágio nas escolas públicas, tendo como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula. Verificou-se neste período, através de observações e diálogos com o professor responsável, estudantes do ensino médio cada vez mais ‘distantes’ e desinteressados pelo conhecimento geográfico. Seus objetivos com a Geografia se resumiam apenas ao estudo para as avaliações e adquirir ao final do ano letivo uma aprovação.

A cópia do conteúdo na lousa verde ou branca e uma explicação sucinta do professor, evidenciam a clássica forma didática para se adquirir o conhecimento. Encontrada não só na escola estadual, como em boa parte das escolas brasileiras. Sob a perspectiva de práticas predominantes do século XX e com o enfoque para práticas didáticas conteudistas, propondo sempre a memorização dos estudantes para ao final do ano letivo serem submetidos às avaliações e notas. Tais exames permitem uma mediação do quanto foi absorvido e compreendido por cada aluno.

Contudo, ressalta-se que não é cabível que o conhecimento geográfico seja relacionado apenas à fixação de conteúdos. Há uma importância em se aprender essa Ciência no ambiente escolar, sua relevância no processo de aprendizagem permite ao estudante do ciclo básico adquirir fundamentos importantes como: as relações entre homem-natureza, as complexas transformações espaciais nas múltiplas escalas de tempo e um senso crítico intrínseco para as questões sociais. Ou como indicado no trabalho da Geographical Association (2000), a geografia guarda enorme potencial formativo.

A Geografia, como disciplina escolar, contribui para que esses estudantes dominem as representações sociais e os conhecimentos sobre as dimensões da realidade social e natural. Além disso, ela favorece a capacidade de entendimento sobre as noções de localização com o auxílio da cartografia, ou seja, permite aos discentes a plena capacidade de reconhecer onde

---

<sup>1</sup> O Programa de Iniciação à Docência - PIBID - busca fomentar e incentivar o aperfeiçoamento dos estudantes da graduação contribuindo para a valorização do magistério e para a melhoria da Educação como um todo. O primeiro edital aconteceu em 2007 e somente em 2012 que a PUC-RIO entrou para o programa.



estão situados enquanto indivíduos. Tais conteúdos geográficos levam à saberes necessários para a construção de cidadãos com autonomia de seus próprios pensamentos e uma forte consciência do mundo que os rodeia.

Vale evidenciar que esta ciência por estudar o espaço, acaba sendo simplificada na compreensão pedagógica, uma vez que os estudantes através dela dispõem de uma maior capacidade de observação dos conteúdos assimilados em sala de aula nos seus cotidianos de vida. Portanto, ao contrário de outras disciplinas escolares, a Geografia é mais favorável de se manifestar no cotidiano frequente de cada um.

Perante o exposto, este trabalho pretende analisar como as metodologias ativas utilizadas nas aulas de Geografia auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. O interesse em viabilizar maiores motivações pela Ciência Geográfica é visto como cada vez mais necessário e significativo, principalmente agora quando são exigidas competências variadas do cidadão, parte das quais a Geografia pode desenvolver, conforme explicado por Silva e Ferreira (2002). Para isso, analisamos metodologias consideradas alternativas ao ensino dito tradicional, ou seja, que incentivem a participação ativa e despertem o potencial criativo dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

É importante frisar que diante da conjuntura de pandemia mundial e o difícil acesso presencial às escolas, foi priorizada uma pesquisa exploratória para identificar nas principais revistas científicas, bibliografias e estudos de casos sobre as práticas utilizadas pela Educação Geográfica, consideradas como alternativas ao ensino tradicional. As principais descobertas apontaram para a indicação de algumas metodologias em especial como aquelas que guardam potencial inovador: a utilização de geotecnologias e dispositivos móveis, o uso de jogos didáticos, as oficinas de maquetes, a aprendizagem baseada em problemas e o trabalho de campo. Este levantamento bibliográfico foi essencial para compreender como funcionam tais práticas, se realmente são consideradas como “inovadoras” e investigar o impacto delas no processo de apreensão do conhecimento geográfico.

Neste sentido, essa pesquisa é composta por uma reflexão inicial, a partir dos estudos bibliográficos já existentes sobre a conceituação e o entendimento das metodologias que são intituladas como “inovadoras”, ou seja, que modificam toda a lógica associada à relação professor-aluno e colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Tais metodologias são referenciadas nos trabalhos consultados como metodologias ativas e criativas, conforme esclarecemos no capítulo 1.

No capítulo 2 busca-se compreender a metodologia tradicional e como algumas de

suas características, entre elas, o controle do espaço e do tempo podem afetar no processo de construção do conhecimento dos estudantes. Por fim, o capítulo 3 se volta à análise e classificação de práticas didáticas dentre aquelas mais utilizadas para a Educação Geográfica. Destaca-se que foram escolhidas tanto as relacionadas à uma perspectiva tradicional de ensino quanto as relacionadas à perspectiva da inovação, além disto busca-se neste capítulo compreender a motivação dos estudantes por estas práticas.

Portanto, torna-se primordial um estudo e uma investigação detalhada sobre essas metodologias. Nossa justificativa para este trabalho é promover maior motivação dos estudantes com a ciência Geográfica e contribuir para a divulgação de metodologias inovadoras entre os professores. Para tal há uma necessidade, em primeiro lugar, de se pensar na geografia escolar de forma mais “viva” e desse modo possibilitar o enriquecimento da aula. Considerar uma “geografia viva”, é direcionar as práticas didáticas para um estudo do espaço geográfico que amplie a criticidade nos alunos através de experiências reais, de forma clara e assim estabelecer em cada estudante o olhar geográfico necessário sobre o mundo.

## **CAPÍTULO 1**

### **UM DEBATE TEÓRICO SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO**

A sociedade desde o início do século XXI é cada vez mais impulsionada pelo capitalismo, com a sua evolução criou-se uma economia globalizada e integrada. Frente a isto, é possível observar um forte e constante avanço tecnológico, principalmente, os que são direcionados ao meio técnico científico informacional. (SANTOS, 1997,p.191). Como consequência deste desenvolvimento há atualmente uma crescente população com um vasto acesso às tecnologias e informações, o que torna maior a interação mundial e os próprios fluxos de capital.

Todavia, mesmo esta sociedade com toda facilidade promovida pelos aparatos de comunicação e que vive sob frequentes mudanças acaba não presenciando na maior parte das instituições escolares transformações efetivas sobre as práticas educativas de ensino. A explicação se estabelece no fato de que a maioria das escolas ainda permanece baseada em paradigmas inflexíveis, ou seja, seguem as características similares ao passado nos moldes industriais com uma metodologia arcaica e de difícil aproximação para os estudantes nativos do presente século.

Considerado este contexto, neste primeiro capítulo coloca-se em foco a discussão de forma detalhada e em diálogo com alguns dos principais teóricos, sobre as metodologias que rompem com o ensino arcaico de memorizações conteudistas. Além disso, busca-se compreender os modos de apreensão pela ciência geográfica dessas perspectivas de práticas, intituladas como práticas inovadoras de ensino.

#### **1.1 Metodologias Ativas**

Durante o século XX, o termo “metodologias ativas” começou a ser sugerido por alguns pesquisadores como uma possibilidade de substituição das práticas usadas nas escolas e faculdades. Intituladas como tradicionais, a principal característica das metodologias utilizadas predominantemente estabelece o professor como único detentor do conhecimento, responsável pela transmissão dos conteúdos necessários, enquanto os estudantes os adquirem de forma passiva.

O filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952) foi um dos muitos estudiosos do século passado que fazia uma forte crítica ao formato que as escolas seguiam.

Como assegura Moraes e Castellar (2018), principalmente, quanto ao formato que envolve o espaço da sala de aula e a necessidade dos estudantes de precisar apenas ouvir os professores compartilharem os conteúdos. Ainda segundo Moraes e Castellar (2018, apud Dewey), o estudante que só escuta e não possui nenhum outro posicionamento para com seus estudos, culmina em um indivíduo passivo que não reflete sobre os conhecimentos adquiridos.

Dewey propôs uma educação entendida como processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz (DEWEY, 1959), orientada pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades. Assim, a educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência. (BACICH e MORAN, 2018:17)

Devido à necessidade desta substituição nas práticas de ensino, as metodologias ativas como seu próprio nome sugere, estabelecem através de práticas “ativas” a construção do pensamento. Logo, considera-se a participação do estudante primordial, ele se transforma no principal agente do processo de aprendizagem. Assim como para Dewey, para Valente, et.al (2017), o estudante precisa ser ativo e realizar suas tarefas, porque é impossível um indivíduo aprender efetivamente como um mero observador.

Um outro ponto a ser considerado é que inverso às práticas tradicionais que são inevitavelmente fundamentadas no individualismo reproduzido através de competição, notas e avaliações, a aplicação das metodologias ativas não busca esse controle específico dos estudantes (BERBEL,2011). A construção do conhecimento acontece de maneira gradual e o avanço de cada um é observado graças ao desenvolvimento e envolvimento dos próprios discentes nas atividades propostas.

Os professores nas práticas ativas estabelecem o papel de mediadores com os estudantes e não mais o de provedor do conhecimento o qual será transmitido. Por mais que isso aparente ser uma desvalorização destes docentes, a verdade é que se constrói uma relação de orientação sob a autonomia de cada discente. Logo, o professor como um orientador ganha esta relevância, porque seu papel principal é ajudá-los, motivando-os e questionando suas atitudes e pensamentos.

Esta palavra “autonomia”, quando verificada no dicionário da língua portuguesa (HOUAISS, 2004: 78) dispõe da seguinte conceituação: “1 capacidade de governar a si próprio, Independência. 2 Direito reconhecido a um país de ser governado segundo suas próprias leis; soberania. 3 Liberdade, independência moral ou intelectual.” O significado de

ser independente intelectualmente se vincula ao desejo ou vontade que o homem detém do livre arbítrio em querer estudar ou entender sobre algum conhecimento (BERBEL, 2011). Assim dizendo, quando se concebe nas instituições escolares mais autonomia aos discentes, através de metodologias ativas, o professor não detém mais a função de escolha por determinados conhecimentos e conteúdos. Os temas e assuntos são estabelecidos pelos próprios estudantes, suas curiosidades e interesses são descobertos e aguçados por motivações nomeadas de intrínsecas. Conceito este introduzido por White (1959):

... na tentativa de compreender como os seres humanos executam ações em que não almejam conseguir algo externo, mas sim o seu próprio desenvolvimento como pessoas e o desenvolvimento de suas capacidades, cuja própria realização é em si mesma estimulante... (WHITE, apud SCHWARTZ, 2019: 26)

Para praticar a autonomia desses estudantes, busca-se nas práticas ativas: discussões, resoluções de problemas, apresentação, trabalhos individuais e em grupo, troca de informações, pesquisas, leituras variadas, ou seja, práticas que estimulem a interação deles próprios com os conteúdos. Segundo Castellar e Moraes (2018: 424), as metodologias ativas fazem também um ensino a partir de: “investigação, do uso de tecnologias, do teatro, da aprendizagem por problemas, do trabalho de campo, das aulas cooperativas...” logo é possível constatar a infinidade de alternativas realizáveis.

Valente et. al (2017: 463) afirma que:

As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais.

Nesse mundo completamente tecnológico, digital e com jovens que já nasceram sob essa perspectiva de sociedade e interação, a maioria dessas atividades ativas podem acontecer através de recursos tecnológicos e de maneira híbrida, isto é, uma parte das atividades em ambiente virtual e outra em ambiente presencial (sala de aula). A junção destes dois espaços pode garantir também uma abundância de combinações didáticas como solução para uma geração inquieta que vive o tédio das aulas tradicionais.

Em geral, os estudantes ficam muito motivados quando aprendem com tecnologias,

os problemas de comportamento são reduzidos, a atenção e a aprendizagem aumentam. Se o planejamento da atividade com tecnologia for feito junto com os estudantes, eles ficam ainda mais comprometidos e, inclusive, podem ajudar a contornar eventuais dificuldades de implementação. (SENNA e SILVA, 2018: 399)

Segundo Moran (2015), o uso das tecnologias é um viável ponto de partida para as metodologias ativas. Através do ambiente virtual, os estudantes conseguem acessar materiais como vídeos e textos antes das aulas, sendo possível um estudo prévio, autônomo e mais aperfeiçoado. Cria-se então uma aula presencial mais enriquecedora com a participação dos estudantes em atividades individuais ou em grupo.

Com o recurso tecnológico e este modelo híbrido é possível também variar o próprio sistema de avaliações, graças à facilidade de monitoramento dos professores. Ademais, com questões mais elaboradas e o envio de tarefas que podem ser feitas em formato digital. Durante o período de pandemia da Covid-19, muitas escolas se reinventaram na forma de ensinar e de contribuir para a educação dos estudantes da educação básica. Os recursos tecnológicos foram fundamentais nesse reforço. Almeida, et.al (2011, apud Bacich e Moran, 2018) afirmam:

Integrar tecnologias digitais e metodologias ativas em processos educativos significa integrá-las com o currículo, o que requer expandir sua concepção para além de listas de temas de estudos previstos e identificar o currículo real desenvolvido na prática pedagógica, o qual é constituído por conhecimentos, metodologias, tecnologias, linguagens, recursos, relações sociais e pedagógicas criadas no ato educativo

As práticas ativas buscam sempre possibilitar aos estudantes as motivações necessárias para uma aprendizagem significativa. Para isso, Moran (2015) afirma que o conhecimento precisa estar em congruência aos problemas e situações reais da vida cotidiana deles. Berbel (2011) também recomenda colocar os estudantes em contato com situações reais, isto porque porventura encontrarão diversas questões em suas profissões e estarão qualificados para analisá-las e tomarem as decisões corretas.

Infelizmente o que se observa são estudantes que saem das escolas e entram no mercado de trabalho sem conseguir resolver questões básicas do cotidiano por falta de experiência e, também, por uma carência de maturidade. Eles precisam estar sempre sendo comandados por terceiros para delegar atividades primordiais. Cabe então aos professores o desenvolvimento de práticas que possibilitem a autonomia dos estudantes na educação básica com seus processos interativos de conhecimento, utilizando experiências reais ou simuladas e

que consigam proporcionar a eles uma solução para os diversos desafios advindos da vivência social. Desse modo, por meio das atividades lúdicas, o estudante une a teoria encontrada nos livros e a observa na prática. Portanto, é importante ressaltar que para isto, segundo Lovato et.al (2018), o estudante acaba sendo desafiado com tarefas de análises, síntese e avaliação.

Nesta perspectiva metodológica de ensino, a Geografia escolar adquire a possibilidade de engajar os estudantes de forma acessível e motivadora, para que eles reconheçam e avaliem significativamente as relações socioespaciais e façam uma maior reflexão sobre a realidade de onde vivem.

A Geografia tem de despertar os alunos para entenderem a relação Homem/Natureza e seus desdobramentos na dinâmica espacial, da qual eles, alunos, são agentes ativos. A Geografia não deve propiciar aos discentes somente um amontoado de dados isolados, nomes de rios e de capitais de estados. (OLIVEIRA et.al, 2010: 178)

A Geografia escolar deve despertar um olhar geográfico nos estudantes do ciclo básico e não apenas decorebas de conteúdo. Segundo Azambuja (2002: 183): “O olhar geográfico é um olhar da mente, do pensamento, um olhar metodológico, diferente daquele de turistas e viajantes ou de alguém que faz isso no seu cotidiano.” Ademais é necessário que com as práticas ativas, os alunos construam objetivos claros durante seus estudos. Quando eles possuem clareza do que é necessário de se estudar assumem responsabilidades pelos seus aprendizados.

Para construir esses objetivos nos estudantes, Moran (2015) exemplifica em seu texto duas alternativas. A primeira quando se deseja em uma aula maior proatividade. Para isto, os alunos precisam estar envolvidos com tomadas de decisões importantes, reflexões e até avaliações. Já a segunda, quando se espera uma estimulação da criatividade. Neste caso, os alunos precisam de espaço e maiores experimentações para, assim, mostrar toda sua capacidade arrojada.

Considerar uma prática divergente do convencional nas escolas é abrir para a possibilidade de adversidades e desordem, isto porque, as aulas podem se afetar no engajamento e resistência dos alunos. Para que não ocorra tais dificuldades, Berbel (2011) defende que haja objetividade e clareza com a turma, uma vez que caso contrário, os estudantes não dão a devida importância como até mesmo a própria instituição escolar banaliza tal prática. Deve-se construir uma clareza didática para, assim, os alunos construam suas criticidades e reflexões sobre o espaço.

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela

compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL, 2011:29)

Infelizmente essa falta de clareza durante as aulas com as práticas ativas afeta muitos professores. Para (Moraes e Castellar, 2018), o motivo envolve a falta de estratégias e até mesmo conhecimento dos modelos de ensino. Todavia, mesmo muitos entendendo a importância de se utilizar práticas de ensino inovadoras e conhecendo a diversidade dos recursos didáticos disponíveis, não as utilizam em suas aulas. Isto devido a um conjunto de motivos, que não é objeto da nossa análise, que dificulta a eles manter suas aulas fora das práticas tradicionais com uma ampla gama de conteúdo.

Transforma-se o livro didático no único recurso pedagógico e materiais fundamentais para a formação dos estudantes abandonados. A exemplo, o próprio uso de mapas, tanto digitais como em papel, que para a ciência geografia é um auxílio excepcional. A aplicação de maquetes para melhor visualização do espaço, leituras de artigos, documentários, entre outros. OLIVEIRA et.al (2010) afirmam que:

existe a tendência ao comodismo por parte de alguns professores de Geografia. Por mais que existam condições mínimas para uma incursão no mundo das técnicas de ensino dinamizadoras, tanto salariais, quanto infraestruturais, esses docentes preferem o conforto da repetição de metodologias as quais eles dominam, embora tais metodologias não atinjam os objetivos primordiais do ensino de geografia. (OLIVEIRA et.al 2010:177)

Portanto, se faz necessário a reflexão nesta pesquisa, para a viabilidade dos docentes e futuros docentes em dominar e explorar os meios necessários para a utilização de práticas ativas nas aulas de Geografia. Para que assim sempre se fomente um aprendizado acerca de metodologia inovadoras no ensino básico. De acordo com Tomita (1999: 3),

Se o objetivo é a melhoria do ensino em Geografia, só há um caminho a seguir pelo professor: não ficar ancorado apenas na acumulação de um saber geográfico do livro didático, sair dos exaustivos discursos, dos questionários sem fundamento, intensificar a comunicação com os alunos, ter a preocupação em atualizar e aperfeiçoar o conhecimento e ter satisfação em experimentar as novas técnicas.



## 1.2 Metodologias Criativas

A criatividade é fundamental nas escolas e no processo educativo como um todo. Através dela, o estudante desperta seus interesses e assim encontra maiores motivações pelos estudos e conhecimentos que adquire. Contudo, as metodologias tradicionais, mencionadas anteriormente, com suas práticas conteudistas de assimilação e memorização são as principais inibidoras das habilidades criativas dos estudantes.

Paulo Freire afirma que a escola deve ser um espaço de criatividade, caso contrário, a carência deste, acaba sendo o principal fator para a evasão de alunos (TAVARES et.al, apud FREIRE, 2021). Diante da necessidade de mudança no ensino-aprendizagem para despertar a originalidade de cada um, as metodologias criativas surgem com base nas metodologias ativas, uma vez que elas também levam à inovação e à liberdade no processo de aprendizado em sala de aula. Contudo, para entender como funciona o desenvolvimento criativo por esta abordagem, é preciso compreender o que é a criatividade.

Foram encontradas diversas conceituações para este termo. Mouchird e Lubart (apud Brito, et.al, 2009) afirmam que a criatividade pode oferecer aos indivíduos a capacidade de se adaptar em determinados contextos. Kounios e Beeman (apud Reszka et.al, 2018: 1) definem criatividade como: “a capacidade de reinterpretar algo o dividindo em seus elementos e recombinação os mesmos surpreendentemente para alcançar algum objetivo”.

Para Sternberg e Lubart (apud Brito, et. al 2009), a criatividade é a capacidade de criar soluções apropriadas e inovadoras. Para o professor Duarte Briceno, da Universidade de Yucatán (1998), a criatividade possui uma grande importância, visto que, aumenta as ideias e melhora a capacidade do indivíduo de entender os problemas ao redor. Alencar e Fleith (2010:22) também oferecem uma noção bastante clara a este respeito, segundo eles: “A criatividade é crítica para sobreviver e prosperar.” Portanto, ao analisar estas inúmeras definições e convergindo-as para o ponto de vista da educação, nota-se que a criatividade no ciclo básico possui uma forte aptidão para a realização de competências indispensáveis, nas quais envolvam a identificação de problemas e soluções.

Para se construir a criatividade, Ribeiro (2011) afirma que a mesma acontece graças ao desenvolvimento gradual de leituras, obras e até mesmo com novas descobertas científicas. Sendo assim, para realizar práticas criativas em aula é necessário que seja despertado pelos

estudantes, o pensar criativo. Para exemplificar, como mencionado, através das leituras e das músicas, além, dos desenhos, recorte e colagem, dobraduras, pinturas, interpretação de filmes e documentários. Através destas experiências, eles expressam seus pensamentos, ideias e compartilham com os demais presentes. Além disso, através do próprio processo criativo é possível perceber como o estudante lê as palavras, interpreta e se expressa no mundo.

Diante do exposto, é fundamental a reflexão sobre como promover as metodologias criativas em sala de aula. Em primeiro lugar, os professores necessitam considerar através de uma análise detalhada para quais indivíduos estão sendo elaboradas as atividades. O motivo para isto se deve, porque a idealização criativa acontece de acordo com as realidades sociais construídas por cada turma e escola (Silvia, et.al, 201).

Para essa metodologia é indispensável que o professor tenha sua criatividade explorada, suas aulas devem ser elaboradas em congruência com os conteúdos e capazes de levantar o interesse dos discentes. Logo, percebe-se que o estímulo a pensar criativamente acontece tanto para os professores quanto para os educandos. Para Jackson (apud Oliveira, 2011) o professor é o melhor modelo criativo dos alunos.

Professor criativo é aquele que está aberto a novas experiências, é ousado, curioso, tem confiança em si próprio, além de ser apaixonado pelo que faz. Trabalha com idealismo e prazer. Tem postura de facilitador e, muitas vezes, quebra paradigmas da educação tradicional. Ouve ideias diferentes das suas com interesse, procurando encorajar os alunos a ter ideias próprias, originais, diferentes, inovadoras. Estimula o questionamento e a curiosidade, cria um ambiente sem pressões e estabelece um clima criativo. Encoraja sempre que possível o pensamento flexível. Usa a crítica com cautela. Disponibiliza uma diversidade de materiais e sob diferentes condições, ajuda os alunos a aprender com a frustração e o fracasso, considera os interesses, habilidades e provê oportunidades para que os alunos se conscientizem de seu potencial criativo. (OLIVEIRA, 2011: 295)

Portanto, o professor tem o papel principal de incentivar as manifestações criativas e estabelecer aulas dinâmicas e lúdicas. Assim sendo, para isto, segundo Torre (apud Berg, et.al, 2020) o professor deve estar preparado para suas aulas. O comportamento do professor é fundamental em sala de aula, principalmente envolvendo a valorização e oferecendo oportunidades para o processo criativo de cada estudante. É necessário que o professor planeje e crie suas aulas com atividades em diversos campos como: “simbólico, humorístico, semântico, artístico, dinâmico social etc” (TORRE, 2008: 81).

Igualmente, vale destacar que não se espera do professor um ator prestes a encenar ou um músico pronto para o espetáculo, há a necessidade apenas de transformar uma aula mais lúdica e que permita aos estudantes se engajem nos atos criativos. Afinal, práticas criativas

não necessariamente tem a participação plena dos alunos, um exemplo, são as músicas que diversos professores levam para o estudante conseguir decorar o conteúdo apresentado. Da mesma forma que uma aula ativa que não desperta a criatividade dos estudantes. Por isso, o professor precisa ter tolerância com o diferente e estar preparado para elaborar tais atividades.

Infelizmente não se observa este preparo para essas atividades. Assim como nas metodologias ativas, muitos professores acabam estagnados em aulas conteudistas e sem interatividade. É impraticável promover uma aula que incentive a criatividade dos alunos quando nem mesmo os professores são criativos. A causa para isto se deve aos próprios professores sendo formados em ambientes onde a criatividade não é valorizada. Portanto, não são capazes de implementar, uma vez que não obtiveram isso em sua formação (OLIVEIRA, 2011).

Diante do exposto e observando o ensino de Geografia que por anos vive sob uma perspectiva de nomenclaturas de conceitos e temas, colocar a criatividade dos estudantes de frente com esses conteúdos é conceder uma aprendizagem mais viva e prazerosa, além de despertar através da liberdade artística dos estudantes o olhar geográfico necessário para a crítica e para a análise do espaço.

Muitos autores tratam desse tema, a criatividade, mas poucos autores abordam esse tema na Geografia. Para Eduardo Yáziqi “ num mundo tão complexo como é o nosso de hoje, a criatividade é um desafio cotidiano para a solução de problemas”, assim como o mundo é complexo, o conceito de criatividade, é amplo, abstruso, difícil de definir, é plural em muitas formas, na música, poesia, uma obra, um livro, no artesanato e não somente, de produzir algo diferente, inovador, novo, mas também de sentir, refletir, intuir, emocionar, atribuir significado e estabelecer relações. Tal processo requer ter ideias próprias, senti-las e ser capaz de comunicá-las de alguma forma. (RIBEIRO, 2011: 3)

## **CAPÍTULO 2**

### **O CONTROLE DO TEMPO E DO ESPAÇO NA PERSPECTIVA TRADICIONAL DE ENSINO**

Para o início desta reflexão, é preciso estabelecer o que está sendo nomeado como um ensino tradicional. Pensar nesta educação é, em primeiro lugar, considerar o contexto histórico pelo qual a sociedade viveu, afinal a escola é o reflexo da sociedade e o modo como ela se reproduz - tanto no espaço quanto no âmbito social.

Toda a dinâmica encontrada no pós-revolução Industrial, com as fábricas, os funcionários, o tempo, o controle, a logística, dentre outros, permeou-se e ainda permeia-se de acordo com a visão de uma lógica capitalista, visando todas as possibilidades de lucro e gerando na sociedade a divisão de classes. Sendo assim, com o forte apoio da burguesia, as escolas universais, gratuitas e obrigatórias nascem sob a perspectiva desses ambientes fabris e com a ideia de incluir a meritocracia no ambiente escolar. (Freire, 1974)

A escola sendo levada aos pragmatismos das indústrias tem sido marcada pela perspectiva, como todo modelo industrial, da dinâmica do controle. Este “controle” será o ponto primordial deste trabalho e, para caracterizar tal prática educacional, foca-se principalmente no controle do tempo, de pessoas e até mesmo dos espaços dentro das escolas.

A escola moderna se apegua agora ao controle dos discentes, em relação aos seus estudos e disciplinas, todavia hoje eles conseguem em apenas um toque, ter a viabilidade de fazer pesquisas, receber informações e notícias de diversos lugares do mundo. Esses estudantes têm a possibilidade de adquirir conhecimento a qualquer hora do dia e por mais de uma plataforma, todavia muitos ainda são incluídos de maneira constante às formas arcaicas de supervisão para levar à uma plausível instrução pedagógica. Marino (2018) comenta que a escola atual se consolidou através do confinamento dos indivíduos que os submetem a mecanismos de normatização e de sujeição.

De acordo com este autor, para buscar esse controle, a educação tradicional utiliza a disciplina, ou seja, a subordinação dos estudantes é o fator fundamental para se conseguir efetivar este domínio. Importante salientar que a disciplina pode e deve ser encontrada em outras práticas didáticas, contudo o que se depara neste modelo de educação é a disciplina voltada aos professores e aos conteúdos. Isto significa que o condicionamento em sala de aula é direcionado aos dois, visto que são eles que dão o enfoque para o aprendizado dos estudantes.

Em outras práticas, como por exemplo as discutidas no capítulo anterior, ativas e criativas, é possível observar uma alteração na questão disciplinar. Ela existe! Não é de forma alguma eliminada, entretanto é reformulada em seu contexto para existir um melhor aproveitamento pelos alunos, colocando-os em primeiro lugar e não mais os professores e os conteúdos. Na Escola da Ponte, em Portugal, conhecida por seu modelo educacional diferenciado, os próprios estudantes são responsáveis pela conduta e disciplina. Promovem diálogos em forma de recados, ajudas ou desabafos para se ter um ambiente mais acolhedor e prazeroso.

Foucault (1987), em seu livro *Vigiar e Punir*, fala a respeito de como as pessoas que estão sendo disciplinadas possuem algo ou alguém exercendo poder sobre elas. A disciplina utiliza de mecanismos para “tornar os corpos dóceis”, logo seu principal objetivo envolve a dominação e manipulação, deixando-os inalienáveis, além do fato da mesma auxiliar o homem em uma melhora na sua relação com a obediência e a utilidade. A distribuição do funcionamento da disciplina no espaço para ser efetivada positivamente necessita de cercamento e, claro, controle.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termo econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (Foucault, 1987: p.127)

Foucault (1987) vai abordar também que o homem em nenhum ambiente, ou seja, indo além da prisão, possui uma liberdade plena. Em qualquer lugar todos são ponderados, sejam em palavras ou até mesmo em seus corpos. Trazendo isto para o contexto escolar, numa escola rígida, os oprimidos - estudantes das escolas - precisam fortemente seguir regras e deveres, eles são domesticados para, assim, ser possível manter-se o ambiente e o cotidiano escolar e, por consequência, levar esses estudantes a adquirir prováveis (e discutíveis) conhecimentos. Segundo Marino (2020),

Com o soerguimento da Sociedade Disciplinar, os indivíduos passaram a ser formatados em espaços delimitados, marcados por muros institucionais. Independentemente de suas subjetividades, aptidões e demais individualidades, os indivíduos passaram a serem submetidos a práticas que buscavam a sujeição de seus

Uma forma clara para se obter um maior proveito do funcionamento disciplinar com os estudantes em sala abrange o controle do tempo, visto como algo imprescindível, onde cada segundo deve ser aproveitado ao máximo. Uma amostra disso, é o gerenciamento do tempo entre uma aula e outra, do recreio, dos horários de prova e avaliações e até mesmo o tempo para se transmitir os conteúdos.

Para a Geografia no ciclo básico ponderar sobre este tempo escolar é extremamente complexo, em razão de ser uma ciência que necessita de maiores reflexões. Cujos estudos se relacionam às relações humanas no espaço e que se ocupam das complexidades do mundo. Portanto, produzir reflexões na ciência geográfica pode custar o que mais se precisa durante as práticas tradicionais de ensino, o tempo. Precisa-se de tempo para se pensar geograficamente.

Essa contagem de tempo acontece durante as aulas e durante o momento de aprendizagem há riscos de se perder todo o raciocínio obtido, pois as aulas acabam em minutos depois. Sai um professor e entra outro, talvez de Biologia ou Matemática. Fato é que, independentemente da disciplina, aquelas questões que talvez fossem pensadas pelos estudantes foram paradas e abre-se, então, espaço para novas questões. Diante deste empecilho do tempo, a interdisciplinaridade quase nunca acontece, é extremamente difícil de ser efetivada.

É importante evidenciar novamente que este tempo cronometrado é para aquisição dos conteúdos ensinados a maior das prioridades. Atualmente, a abordagem tradicional define-se por uma gama de conteúdos, em consequência os professores a cada aula são obrigados a seguir um planejamento para abordar e cumprir a ampla gama de assuntos que devem ser assimilados pelos alunos e através de avaliações eles são consultados depois para entender se houve ou não a construção do conhecimento. Mizukami afirma que

Atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (MIZUKAMI, 1986: 11)

Na ciência geográfica esses abundantes assuntos transferidos aos estudantes são observados através dos recortes temáticos que envolvem os países dos diferentes continentes.

Todavia, em alguns casos não conseguem ter um conhecimento forte do próprio país. Vale ressaltar que não estamos sendo contra os conteúdos programáticos, mas nos preocupa a forma como são ensinados aos estudantes. É irrelevante sobrecarregar uma aula com vastas quantidades de temas e assuntos se essas informações não estão sendo absorvidas.

Um outro tipo de controle identificado nas práticas tradicionais envolve a separação e verificação das pessoas na escola. Encontra-se assim, uma educação onde há uma moderação social dos ambientes, assim como nas fábricas que possuem, por exemplo, a diferenciação de trabalhos nos diversos setores. Na escola, há uma forte separação entre idades e, por consequência, também entre saberes, respeitando os valores cognitivos de acordo com as faixas de idade. Isto é o que se passa e o que se vivencia durante o tempo no ciclo básico: a cada ano há uma especificidade e uma dificuldade para o conhecimento adquirido. Pensando na ciência geográfica, as reflexões a cada ano que passa são intensificadas ainda mais com toda a bagagem que o estudante vai adquirindo.

Esse controle possui pontos positivos, envolvendo a construção do saber dos estudantes. Contudo, uma questão negativa que se apresenta é o afunilamento dos discentes em seus respectivos níveis, seja nos níveis infantil, fundamental ou médio. Em algumas escolas, essas trocas não acontecem nem mesmo na hora do recreio, pois o próprio espaço controlado da escola dificulta a quantidade de estudantes juntos.

Isto pode gerar uma influência na cognição de muitos deles, visto que a carência desse diálogo entre outros discentes acaba prejudicando as suas próprias aprendizagens: a possibilidade de crianças trocarem saberes com adolescentes e, por que não adolescentes conseguirem ter a capacidade de ensinar aos mais jovens. Paulo Freire (1997: 25) afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O controle do espaço escolar, pensando nesta prática pedagógica, envolve apenas a sala de aula. Entende-se que para a validação de tal prática, tendo apenas essas clássicas salas de aula sem a utilização dos demais espaços diversificados da própria escola, o conhecimento será adquirido, independentemente de outras infraestruturas, contudo controlar o espaço nas escolas é segregar os alunos para desfrutarem de ambientes diversificados, como por exemplo, bibliotecas, auditórios, quadras esportivas, além dos laboratórios e possibilitar uma aprendizagem que garanta uma maior bagagem de conhecimentos. O limite imposto estabelece aos alunos uma carência de autonomia.

Visto que a sala de aula é um ambiente fechado onde tem-se como foco os professores. A pesquisadora Mizukami (1986) afirma:

O professor já traz o conteúdo pronto, e o aluno se limita, passivamente a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos é feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. (MIZUKAMI, 1986:15)

Tal prática também, segundo Paulo Freire (1996), numa perspectiva progressista, facilita a transferência do conhecimento, mas não cria possibilidades para o próprio estudante produzir ou construir seus conhecimentos. Esse processo, definido pelos autores na relação professor-aluno, acaba contribuindo para certa desestimulação devido à passividade a que os alunos são submetidos. O professor Herculano Cachinho (2004) afirma:

É impossível promover a aprendizagem quando nas aulas se oferece frequentemente aos alunos o papel de mero espectador, de alguém que é chamado a assistir passivamente à representação do professor. (CACHINHO, 2004:14)

Essa passividade é o ponto chave para a discussão do que está sendo chamado de ensino tradicional na presente pesquisa. Envolvendo a relação professor-aluno e o planejamento escolar, encontra-se, para os professores, apenas uma enxurrada de conteúdos que são definidos desde antes do início das aulas, sem conseguir deixar os alunos escolherem ou propiciar um debate mais minucioso sobre determinada questão. A passividade dos alunos acontece de maneira natural e cabe a cada um deles estabelecer uma forma de adquirir, por conta própria, tudo o que está sendo apresentado de conteúdo a eles.

Importante destacar que, por consequência, essa metodologia acaba impondo de maneira incisiva a competitividade. Tal rivalidade advém das avaliações impostas aos estudantes ao longo dos anos: o sistema de provas e avaliações, em sua maioria escritas, perpetuam a busca destes estudantes para alcançar bons resultados. Não obstante, nem sempre esses resultados estão relacionados a adquirir o conhecimento, mas “decorar” o máximo de informações possível para efetuar a prova ao final do bimestre ou do trimestre.

Leão (1999:190) afirma que: “A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas.” Diante disso, entende-se que as aulas de Geografia, cujas práticas são focadas principalmente em metodologias tradicionais, onde são pautadas no método expositivo, na transmissão de conteúdos pelo professor e na maioria das vezes com a



presença dos livros didáticos como reprodutor de ideias, pensamentos e auxiliador da aprendizagem.

As diretrizes para ela acontecer da melhor forma possível se fazem pelo controle do espaço - tempo e da passividade dos estudantes com o conhecimento. Contudo, é importante se pensar em uma escola mais livre e cogitar outras possibilidades de educação, sejam elas inovadoras ou não. Vale ressaltar, que tal liberdade não deve ser cogitada como balbúrdia e desordem, uma vez que, controle deve sempre existir, mas não de maneira totalitária.

### **CAPÍTULO 3**

## **METODOLOGIAS PRÁTICAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA SOBRE A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INOVADORA**

As práticas que envolvem o que está sendo destacado neste trabalho como uma “educação inovadora” foram estabelecidas através da renovação, sendo esta não necessariamente ligada a algo revolucionário no âmbito tecnológico, mas sim associada às metodologias em sala de aula que transformam de maneira eficiente o método de ensinar. No primeiro capítulo foi apresentado e discutido duas destas metodologias, entre elas a ativa e a criativa, cujo aprofundamento se faz para pensar a estrutura das aulas de geografia no ciclo básico, pois as mesmas escolhidas, como mencionado anteriormente, lidam com o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e, também, colocam o professor em seu potencial máximo de criatividade para elaborar uma aula.

Assim, após a análise conceitual sobre as metodologias consideradas alternativas - neste caso escolhidas as metodologias ativas e as metodologias criativas –, bem como uma breve discussão sobre os principais elementos que caracterizam uma metodologia de ensino tradicional, relacionada ao controle do espaço e do tempo, desenvolvemos neste trabalho um estudo de práticas didáticas utilizadas por professores de Geografia no ciclo básico e uma análise de como estas são aplicadas em sala de aula, buscando estabelecer uma distinção entre aquelas que se apresentavam como tradicionais e aquelas que poderiam ser consideradas como inovadoras.

Tendo em vista as restrições impostas pela pandemia de COVID-19, a metodologia inicialmente proposta, relacionada à visitação de escolas e observação direta das práticas docentes, teve de ser adaptada. Adotamos como procedimento metodológico uma pesquisa a partir de relatos de experiências publicados em revistas que têm como escopo principal os temas da Educação Geográfica, do Ensino da Geografia e/ou da Geografia Escolar. Dentre as principais revistas selecionamos a Revista Giramundo, do Colégio Pedro II, a Revista Brasileira de Educação Geográfica, a Revista Ensino de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, o Caderno Prudentino de Geografia, o Boletim Goiano de Geografia, a Revista Geo UERJ e a revista Educação Geográfica em Foco, do grupo NECPEG da PUC-Rio. Além dessas revistas, analisamos monografias e dissertações a respeito dessa temática obtidas a partir de pesquisa em bibliotecas virtuais das principais Universidades do país.

Como mencionado, durante a pesquisa procurou-se identificar e analisar as metodologias aplicadas nas aulas de geografia, dentre aquelas publicadas por professores, nos

periódicos, monografias e dissertações. Logo, a pesquisa proposta se concentrou nas seguintes palavras-chaves: metodologias inovadoras, metodologias ativas, aprendizagem significativa, educação geográfica e didática da geografia.

Durante a investigação, foram analisados estudos de caso de práticas didáticas que envolvem a centralidade do estudante. Destaque para o fato de algumas possuírem uma quantidade teórica maior do que outras. Um exemplo deste caso foram as numerosas literaturas, sejam estudos de caso ou não, que envolvem o uso de tecnologias, em especial as Geotecnologias, ao contrário de outras metodologias como as que abordam a aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que para a disciplina de Geografia no ensino básico brasileiro quase não foi encontrado entre as bibliografias consultadas. A ABP foi identificada em diversos textos da área da saúde e em outras áreas, principalmente, envolvendo o ensino superior.

Desenvolvemos neste capítulo uma investigação e análise dos pontos positivos e negativos das principais práticas que consolidam as metodologias ativas e criativas nas aulas de Geografia do ciclo básico. Vale frisar novamente que o professor de Geografia possui a facilidade em sua disciplina de ampliar os recursos e práticas didáticas, ou seja, a própria Geografia desfruta da efetivação de ser o principal suporte enquanto Ciência como alternativa para uma mudança concebível nos padrões já existentes de ensino. A razão para isto se deve porque esta disciplina promove aos estudantes uma maior interação com o mundo que os cerca, sendo este um facilitador para a Geografia viabilizar e priorizar práticas ativas e inovadoras nas aulas do ciclo básico.

Segundo Cordeiro e Oliveira (2011), se faz necessário conciliar a inovação desses métodos de ensino com uma abordagem renovada, onde se possa criar reflexões espaciais críticas nos estudantes e, por consequência, estimular a motivação pelo conhecimento geográfico. Importante destacar que esta palavra “inovação” mesmo sem um consenso científico sobre seu significado, quando atrelada à educação, ou seja, ao se falar sobre uma “educação inovadora” desprende-se do clássico sentido da palavra, cujo significado envolve principalmente os ramos empresariais e tecnológicos. Oliveira, (2019:3) em sua pesquisa buscou através de bibliografias quatro categorias de análise para compreender o significado desta palavra na educação, entre eles: “Inovação como algo positivo a priori; Inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional; Inovação como modificação de propostas curriculares e; Inovação como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social.” Para Eleny Mitrulis (2002: 231),

Inovar significa introduzir em determinado meio algo que foi inventado, descoberto, criado anteriormente. Seu papel consiste em integrar, assimilar e adaptar novidades importadas de outros lugares. Inovar é um processo de tradução, de decodificação da novidade pura em novidade aceitável, passível de ser aplicada, com o objetivo de melhorar aquilo que existe, de introduzir em dado contexto um aperfeiçoamento, um melhor saber, um melhor fazer e um melhor ser. Diferentemente da descoberta, da invenção e da criação, que são produções que não têm necessariamente outra finalidade que elas próprias, a inovação traz embutida a ideia de estratégia de ação e é regida por objetivos práticos. A ação inovadora é da ordem da aplicação, entendida esta não como resultado de uma ação determinada, mas de um processo.

Logo, inovação na educação se relaciona, principalmente, à ideia de que o “inovar” é um processo constante para a aplicação de estratégias metodológicas para o ensino, sejam elas digitais ou não. Para esta pesquisa busca-se associar tal conceito à aplicação de práticas criativas e ativas. Sendo assim, não se considera a tecnologia como fator fundante para uma inovação e renovação do ensino de Geografia. Todavia, as ideias que surgem do simples, sem complexidades e que podem ser facilmente aplicadas, são consideradas como inovações.

Uma modificação no formato das carteiras, por exemplo, já expressa outra cena capaz de dinamizar as aulas através de outros olhares quando se dispõe os alunos um de frente para o outro, formando um grande círculo, ou se divide a turma em grupos menores, facilitando a troca de experiências e as discussões entre eles. Ou pode-se experimentar aulas de campo, realizadas em espaços não-formais de educação, trazendo uma maior possibilidade de interações com a realidade social e a transversalidade entre as disciplinas cursadas (Sena e Silva, 2017:7)

Essa inovação acontece do simples ao complexo. Quando os professores elaboram uma prática diferente do habitual e através dela conseguem bons resultados, estão não só saindo da "zona de conforto" como também encerram com uma lógica de ensino que permanece entrelaçada na cultura social há muitos anos.

A Geografia em seu processo de construção enquanto Ciência passou por algumas transformações, principalmente em relação a sua abordagem. Na primeira metade do século XX, por exemplo, se tinha uma Geografia completamente pragmática com destaque para o determinismo, o possibilismo e o método regional. Essa perspectiva se quebra com os discursos contrários baseados na criticidade de pensar a realidade. Por consequência, para acompanhar essa renovação, há a necessidade de inovação no processo da prática docente.

Posto isto, neste capítulo serão analisados aspectos positivos e negativos de algumas das práticas indicadas, nos trabalhos selecionados, como inovadoras. Entre elas identificamos as Geotecnologias, o uso do celular, os jogos didáticos, as oficinas e os trabalhos de campo. Partimos da ideia de se pensar em uma Geografia que progrida juntamente com o inovar e

que, portanto, que seja viva e ativa para os estudantes, com o propósito de caminhar em congruência aos problemas reais da sociedade, estimular e mostrar o papel de cada indivíduo. Além de permitir aos discentes fazer reflexões críticas e problematizações sobre as dinâmicas e sobre a transformação do espaço.

#### 4.1 Geotecnologias

A primeira prática escolhida foi com o recurso das geotecnologias, pois em virtude do período técnico-científico-informacional, é inviável dissociar o debate sobre metodologias de educação com as novas tecnologias existentes. Para a preparação de um projeto escolar transformador, planejar o ambiente educacional como um todo de encontro com a riqueza tecnológica, é idealizar novas perspectivas entre a escola e o mundo atual que se encontra virtual e conectado globalmente.

No caso da ciência Geográfica, o uso dos recursos virtuais, como por exemplo, as ferramentas geotecnológicas, entre elas, principalmente, os softwares como *Google Earth* e *Google Maps*, pode facilitar a elucidação espacial no processo de ensino e aprendizagem para diversos conteúdos da disciplina, retirando a memorização dos assuntos e, por consequência, estimulando o interesse dos estudantes.

Esses e outros aplicativos de mapas disponibilizados gratuitamente na *Web*, permitem que os estudantes analisem de forma mais favorável o espaço, ao contrário das clássicas figuras encontradas nos livros didáticos. Isto porque, esses softwares são capazes de mostrar em 3 dimensões as imagens em satélite, logo, viabilizam uma leitura tridimensional do espaço, possibilitando, portanto, uma maior entendimento das práticas espaciais. Além do mais, segundo Lustosa e Silva (2020), essas tecnologias permitem que o estudante enxergue o mundo e identifique novos territórios e lugares, diversificando os olhares ao espaço.

Contudo, essa inovação tecnológica em sala de aula possui alguns pontos negativos e às vezes pode não favorecer a construção do conhecimento aos estudantes. Um exemplo para demonstrar esse defeito, é através do estudo de caso elaborado por Pereira e Silva (2012). A proposta de aula foi construída com o uso da ferramenta do *Google Earth* para se trabalhar com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal de Uberlândia-MG.

A geomorfologia, temática importante para a ciência geográfica, que estuda as formas

de relevo, foi trabalhada juntamente com o conceito de lugar, pois a identificação de ruas e avenidas do bairro onde se localiza a escola possuem nomes de feições geomorfológicas. Mesmo ao utilizar este recurso metodológico considerado “inovador” e tecnológico as aulas em si se mantiveram iguais, isto porque a atividade realizada em dois grupos dividiu o modelo pedagógico, ou seja, um grupo em sala de aula trabalhou os conteúdos programáticos do bimestre (formas de relevo) em aulas ministradas de forma expositiva e desestimulante, enquanto o outro grupo no laboratório de informática manuseava o *Google Earth*.

Foi avaliado pelos autores que o uso de geotecnologias auxiliou no entendimento espacial. Todavia os estudantes apresentaram dificuldades para localizar as feições - ensinadas de forma teórica em sala de aula - e apresentaram uma dificuldade de abstração. Segundo os autores: “Muitos alunos não conseguiam compreender as diferenças altimétricas existentes em um mesmo território, afirmando não percebê-las por meio do mapa”. Logo, percebe-se a trivialidade do inovador, pois a construção do saber acontece através do modelo tradicional e sem um entendimento efetivo na prática.

No estudo de caso elaborado por Penha e Melo (2016), intitulado como: “Geografia, novas tecnologias e ensino: (re) conhecendo o “lugar” de vivência por meio do uso do *Google Earth* e *Google maps*” como o próprio título sugere, foi utilizado neste projeto interdisciplinar geotecnologias, entre elas, o *Google Earth* e o *Google Maps* associados às aulas de campo para assim se trabalhar o conceito de lugar em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola Municipal de Campina Grande/ PB. De maneira oposta ao que se observou no estudo de caso elaborado por Pereira e Silva (2012), neste aconteceu uma junção das práticas pedagógicas com o conteúdo escolhido - conceito de lugar. Teve como objetivo a percepção e o reconhecimento por parte dos estudantes do espaço vivido. Segundo os autores a partir do entendimento deste conceito foi possível trabalhar de forma significativa outras categorias e conceitos geográficos como por exemplo, o Território, a Paisagem, entre outros.

O projeto se deu em sala de aula com aulas expositivas dialogadas, com a confecção de maquetes. No laboratório de informática, com as imagens de satélites e mapeamento do perímetro do bairro e por fim com a aula de campo observando o bairro e com apresentação escolhida em formato de uma peça teatral e organizada pelos próprios estudantes para a exposição e discussão das maquetes. Como mencionado anteriormente, essa proposta se desenvolveu de forma interdisciplinar com a participação dos professores de Língua Portuguesa, Artes e Matemática. A diversificação das práticas didáticas se manteve em congruência umas com as outras.

As discussões em sala de aula serviram de âncora para o desenvolvimento das

atividades no laboratório de informática. Foram selecionadas e impressas imagens, exploradas do Google Earth, de tempos diferentes do bairro. Em seguida, disponibilizou-se o material aos alunos para análises das paisagens. As observações unânimes foram às modificações na paisagem a partir do crescimento urbano, além das novas funções de alguns prédios, as melhorias na infraestrutura e outras. Num outro momento, na aula de campo, além das confirmações do visualizado virtualmente, teve-se observações acerca dos problemas urbanos, como as questões de acessibilidade e construções irregulares, às margens do canal. (Penha e Melo, 2016:139)

Neste estudo de caso em específico, por mais que se tenha visto a utilização de aulas expositivas nos moldes clássicos conhecidos, foram usadas práticas diversas, como os debates e as discussões. Além disso, o êxito e a geração de interesse do trabalho mencionado pelos autores se basearam na junção das tecnologias aliadas às aulas de campo em um ambiente de vivência pelos próprios estudantes.

As geotecnologias reconhecidas por muitos autores como uma prática moderna e inovadora, quando utilizadas da forma incorreta, não permitem ao estudante adquirir os conhecimentos necessários que a disciplina propõe. Impossibilitando-os uma visão crítica necessária para se discutir e compreender as relações que acontecem no espaço. Caso se construa um planejamento pedagógico em conjunto com o uso interativo das geotecnologias, é possível a criação de uma aprendizagem significativa e um recurso didático a mais para a Geografia Escolar.

## **4.2 Telefone Celular**

As escolas, mesmo sem o uso de celulares e tablets como material didático, acompanham de perto o uso dessas tecnologias de modo intenso e constante por parte de seus estudantes. No ano de 2007, um projeto de lei nacional (Nº2.547) foi criado pelo deputado federal Nilson Mourão com a justificativa de que os aparelhos eletrônicos no ambiente escolar prendem e desviam a concentração dos alunos comprometendo assim suas evoluções com o aprendizado didático. Na época, relatos de diversos professores apontavam para a necessidade de se proibir tal regra em todo o território nacional.

Todavia pouco se considera o fato desses estudantes serem nativos digitais, cercados em um mundo globalizado e complexo, onde criados através de telas se conectam e se socializam com os demais em questão de segundos. De acordo com Campelo (2015), é inviável considerar uma escola que utiliza de recursos arcaicos quando há atualmente uma sociedade digital, sendo necessário com isso pensar em expandir as possibilidades de uso nas

aulas das novas tecnologias disponíveis.

Graças ao recurso do aparelho celular é possível elaborar uma infinidade de práticas inovadoras para as aulas de geografia, entre elas: a produção de fotografias, vídeos, podcasts, manusear o GPS e outros aplicativos que envolvam as geotecnologias mencionadas anteriormente, além de viabilizar o acesso à internet para consulta a diversas informações e, portanto, a pesquisas mais aprofundadas. Mesmo com todas essas alternativas, é importante destacar que se o recurso didático envolver práticas em uma aula de padrão tradicional, ou seja, que não colocam o estudante no processo de aprendizagem de nada adiantaria, pois o mesmo estaria recorrendo ao aparelho telefônico de forma distinta, todavia com distrações, dispersos no ecossistema digital.

Um exemplo é a utilização de filmes nas aulas. Se o estudante estiver em sala de aula para assistir um filme e através dessa representação cinematográfica não se produzir nada, apenas observações que poderiam também ser ditas pelo próprio professor, pedagogicamente este recurso - o celular ou qualquer outra tecnologia que possibilite a difusão da linguagem audiovisual - não seria inovador no âmbito educacional. Segundo Bergala (2007, apud Rubio e Navarro, 2014: 33),

Durante muito tempo as ferramentas pedagógicas para o cinema eram fundadas em um modelo dominante e antigo: a voz do que sabe, decifra, comenta e analisa planos e sequências de um filme, em um modelo de ensino-aprendizagem que coloca o aluno apenas como receptor dos conteúdos. Isso mostra uma concepção muito tradicional de educação, onde só se utilizam os filmes para ilustrar uma aula, e que muitas vezes, dos quais são mostrados apenas trechos. Acreditamos que o ato de criação cinematográfica é essencial para que os estudantes desenvolvam sua criatividade e pensamento crítico.

Rubio e Navarro (2014) em seu texto, abordam a possibilidade dos estudantes se dedicarem às produções audiovisuais - documentários pensados e elaborados pelos discentes. O professor apresenta em aula, de forma teórica, os problemas e os estudantes mostram as possíveis soluções para a questão social/espacial/ambiental relevante. Dividido em 3 etapas, a da pré-produção, a produção e o pós-produção. Desenvolve-se nesta atividade a colaboração e organização em grupo, o domínio teórico do conteúdo para a escrita do enredo e um aprendizado sobre as tecnologias de gravação. Para os autores: “O interesse em desenvolver atividades de aprendizagem segundo a metodologia proposta tem feito com que os alunos tenham um grande êxito durante o processo” (RUBIO e NAVARRO, 2014:37)



Além destas criações audiovisuais, há a possibilidade de proposta pedagógica com o uso de celulares na criação de *podcasts*, que atualmente estão se tornando cada vez mais escutados. De acordo com a Pod Pesquisa 2020, apresentada pela revista Exame, há uma estimativa que só no Brasil 34,6 milhões de ouvintes do formato de áudio.

Franco et.al (2015) demonstraram em seu trabalho uma produção de *podcasts* que acontece com os dados obtidos pela pesquisa ao site do IBGE. Os estudantes analisam as informações do Órgão Governamental e os resultados que são apresentados com as gravações dos áudios.

Ao final da execução da proposta, pretende-se que o aluno tenha aprendido a levantar, tratar e utilizar dados estatísticos, explorando o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), analisar a distribuição da população do Brasil a partir dos dados divulgados no sítio eletrônico do IBGE e no Censo Demográfico de 2010, utilizar as novas tecnologias e tecnologias do cotidiano para a construção de podcasts geográficos, como forma de socializar o conhecimento construído. (FRANCO et.al, 2015:98)

Uma outra possibilidade utilizando do celular é com o domínio de geotecnologias. Campello (2015) em seu estudo de caso, mostra o uso do aplicativo *Commander Compass Lite*, onde são encontradas diversas ferramentas do GPS, como por exemplo; a bússola, o velocímetro, altímetro, entre outros. De acordo com o autor, uma turma de 1º ano do Ensino Médio em 04 aulas de 50 minutos cada pode conhecer os comandos básicos do GPS e seu funcionamento, além dos conceitos importantes da Geografia como longitude, latitude e altitude. Uma forma simples de inovar e possibilitar que esses estudantes consigam desbravar a ciência geográfica de forma lúdica e realista.

Com essa dinâmica de aula, procuramos fazer com que os alunos aprendessem alguns comandos básicos de um GPS e relacionassem tais conhecimentos com o conteúdo de Geografia. Acreditamos que práticas como esta devem ser pensadas em várias disciplinas. Obviamente, isso não quer dizer que os recursos tecnológicos serão a salvação do sistema educacional, mas podem conversar com os nativos digitais no mesmo idioma deles sem abandonar os conteúdos de cada disciplina. (CAMPELO, 2015:109)

O celular possui uma infinidade de funções e a possibilidade de incrementar diversos aplicativos que, quando bem utilizados, dão ao processo de apreensão do conhecimento

geográfico novos significados e possibilitam abrir novos horizontes com uma infinidade de questões tanto ambientais quanto sociais. Contudo, não se negligencia no presente trabalho as condições de vida do país, onde muitos estudantes não possuem acesso a telefones celulares ou mesmo internet para produzir conteúdos ou até mesmo possibilitar um estudo mais ativo e qualificado.

Face a esta problemática destaca-se a necessidade de se pensar a oportunidade das escolas públicas de terem esses aparelhos, e, os próprios estudantes. Salas de aula com ao menos 1 computador e acesso à internet precisam ser indispensáveis nos dias de hoje. É fundamental um cenário efetivo para essa mudança, afinal tem-se de inovar não só na prática pedagógica, mas também nas políticas públicas para a melhoria educacional do país.

Ficou claro também, em especial no último ano, com a pandemia de Covid-19 as infinitas alternativas para a realização de práticas educacionais a serem feitas com o recurso do celular. Observou-se que o mesmo ajudou ou poderia ajudar milhões de estudantes com aulas remotas e acesso a informações para pesquisa e estudos. Evidenciou-se, assim, que o celular é uma escolha dentre tantas outras, com pontos negativos e positivos, sendo possível ser repensado em seu cenário atual no campo da educação, especialmente para a Geografia escolar.

#### **4.3 Jogos Didáticos**

Os jogos de maneira geral fazem parte da realidade de muitas crianças e adolescentes como forma de entretenimento e diversão. Atualmente há uma infinidade de jogos tanto os físicos quanto os virtuais e *online*. Estes últimos, podem ser acessados de qualquer aparelho eletrônico conectado (ou não) à uma internet. Eles são capazes de incluir os jovens em um universo repleto de cores, desafios constantes e com uma linguagem própria contagiante. Diante dessas sensações que os jogos podem oferecer, é possível construir uma utilidade pedagógica para esses passatempos.

Breda (2013) defende que jogos e outras atividades lúdicas, ao serem utilizadas como instrumentos de ensino, podem influenciar positivamente na cognição, socialização, afeição, motivação e criatividade, importantes processos de aprendizagem. Seu uso estimula o aprendizado pois pode despertar a curiosidade e um esforço natural de vencer desafios, proporcionando o interesse pelo aprender de forma despercebida. (Ferreira et.al,2020:89)

Mesmo sendo uma atividade já conhecida entre os professores do ciclo básico e não classificada como "inovadora", a sua utilização como forma didática nas aulas de Geografia pode ser uma "nova" possibilidade de metodologia ativa para a apreensão dos conceitos, das temáticas e facilitação para as associações necessárias, uma vez que eles são criados com o objetivo de romper a clássica acomodação conteudista para se construir determinadas aprendizagens, na qual, se concebe um raciocínio lógico. Portanto, por ser uma prática ativa, o professor também se torna mediador, tanto na construção de um jogo pelos estudantes quanto no próprio ato de jogar.

Contudo, de acordo com Breda e Picanço (2013), os jogos didáticos podem ser uma difícil ferramenta para ser utilizada em sala de aula, uma vez que são capazes de despertar competições negativas entre os estudantes ou de se tornar apenas uma atividade recreativa. Em função disso, como Nonato et.al (2020) destacam, para ser possível essa prática é necessário um planejamento, a definição do conteúdo, a escolha do tipo de jogo, os objetivos, os materiais e as regras. Sendo assim, cabe ao professor direcionar seus discentes para a verdadeira competição e expor a importância da atividade para eles.

Segundo Sawczuk e Moura (2012:4),

A introdução do lúdico nas aulas de Geografia proporciona ao aluno a assimilação de conteúdos de forma divertida, sem ter a preocupação momentânea de ser avaliado. As atividades lúdicas despertam o interesse dos alunos pelas aulas, pois no momento da confecção do objeto a ser trabalhado, por meio do manuseio e da visualização, os mesmos poderão relacionar o lugar onde vivem com a Geografia.

Em muitos casos os jogos didáticos são empregados como uma alternativa para se fixar os conteúdos já desenvolvidos em sala de aula. Um exemplo acontece no trabalho elaborado por Ferreira et.al (2020) sua pesquisa com uma turma de 6º ano do ensino fundamental demonstra o uso do jogo didático de forma interdisciplinar com as disciplinas de geografia, história e informática. Inspirado no jogo “Onde está Carmen Sandiego” da década de 1990, no qual deve-se, em uma missão ao redor do mundo, encontrar as pistas de um criminoso.

A turma foi dividida em dois grupos, o primeiro com a confecção das cartas de apresentação dos países apresentados (escolha de acordo com os conteúdos previstos) e as características geográfica, econômica e cultural para as dicas ao investigador. Ou seja, os próprios estudantes ficaram responsáveis pela confecção do jogo e o segundo grupo na sala

de informática com a elaboração do jogo em *Power point*. Ao final do terceiro trimestre foram produzidas 40 cartas de apresentação e criados de entre 12 e 18 jogos. A avaliação dos autores para essa atividade se fez presente para a fixação das informações e dos conteúdos, ocasionando-se indiretamente uma “decoreba”, pois eram densas questões sobre formações vegetais e climas pelo mundo.

Uma questão importante de se destacar e que aparece no estudo de caso acima, é a diferenciação entre a construção do jogo e o ato de jogar. Como esta prática possui como objetivo principal, o entendimento do conteúdo pelos estudantes, nada adianta se essa prática inovadora envolve apenas diversão. É preciso pensar em todos os pontos possíveis para se construir o conhecimento.

No estudo de caso elaborado pelos autores Lisboa et.al (2020) para uma turma de 1º ano do ensino médio, de uma escola de Passo Fundo, RS, os acadêmicos de Geografia da Universidade de Passo Fundo elaboraram o “jogo das 4 pistas climáticas”. Como o nome sugere, o jogo envolve pistas sobre os climas do Brasil, possuindo cada pista uma pontuação diferente a ser alcançada pelos estudantes. A turma foi dividida também em dois grupos: A e B. Antes de iniciar o jogo foi realizado um diálogo introduzindo o tema, uma leitura de texto sobre o conteúdo e a localização num mapa. Ao todo foram 14 cartões com as pistas e no máximo, segundo os autores, 7 acertos.

Na avaliação da atividade, os autores falam da falta de conhecimento dos estudantes “sem tempo para aprofundar”. Percebe-se, através deste estudo de caso, que a falta de planejamento e a utilização apenas do jogo didático não funciona. Além disso, as aulas anteriores à atividade com as leituras também provaram suas falhas, porque os próprios estudantes não conseguiram entender os conteúdos de climatologia. Os pontos positivos abordados pelo autor foram o diálogo em grupo e a resolução de desafios. Destacaram ainda que a turma, em alguns momentos, se dispersava com conversas paralelas e sem muita importância para aquele momento.

Os jogos didáticos mostram-se então que necessitam de planejamento e uma organização efetiva para sua preparação. Isto porque, esta atividade pedagógica propõe há união entre a teoria com a prática. Vale ressaltar que através dos jogos é possível se aproximar da experiência e visualizar os erros e acertos dos estudantes, afinal para se ganhar o “passatempo” é preciso acertar. Quando pensamos em inovação, os jogos didáticos promovem que os estudantes se esforcem e se dediquem à atividade, promovendo a participação individual, coletiva e a resolução de desafios.

#### 4.4 Oficinas de Maquetes

O uso da maquete nas aulas de Geografia apresenta uma grande importância, isto porque por meio desta atividade a visualização do espaço se faz presente de forma facilitadora, uma alternativa concreta de se manipular e mostrar a realidade em três dimensões. Os estudantes são capazes de interpretar o relevo, compreender as dinâmicas e mudanças que acontecem durante o tempo, no espaço, além de acrescentar informações para um melhor entendimento dos fenômenos do real. Segundo Oliveira e Malanski (2008), a maquete é ideal para os estudantes do ensino fundamental, principalmente entre o 6º e 7º anos do ensino fundamental, uma vez que sua capacidade de abstração espacial é, ainda, inferior aos demais.

A construção da maquete geográfica pertence à prática pela qual o investigador pode planejar e atuar sobre a realidade. Conforme Pitano e Roqué (2015), esta prática pode ser compartilhada por diferentes campos do saber, observando-se com isso seu potencial para a interdisciplinaridade. Para Silva, e Muniz (2012:66),

As maquetes se apresentam como uma importante ferramenta para o ensino da Geografia, pois simulam uma forma de representação tridimensional do espaço, em grande escala cartográfica que não distorce a realidade. Além disso, propiciam uma identificação do aluno com a realidade demonstrada, uma vez que trabalham com imagens icônicas, ou seja, com símbolos próprios de cada cultura, utilizados para representar os elementos contidos nas maquetes. No processo de comunicação cartográfica, a mensagem é passada a partir de um conjunto de elementos previamente organizados na maquete. A construção desse recurso didático pelos alunos permite a compreensão do espaço que está sendo trabalhado, valorizando o conhecimento prévio dos mesmos.

Assim como os jogos didáticos, as maquetes podem ser feitas ou não pelos estudantes. Todavia, neste trabalho, defendemos as formas que colocam os discentes diante da experiência concreta. Infelizmente, tal recurso, para muitos professores, é impossível de ser utilizado, isto porque, como visto anteriormente, na grande maioria das escolas, o foco são os conteúdos e acaba por faltar tempo no cronograma para desenvolver atividades manuais que demandam maior tempo para sua execução.

Um exemplo desse distanciamento dos estudantes da possibilidade de construção das

maquetes pode ser visto no estudo de caso elaborado por Santos et.al (2015) para alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Catalão, Goiás. A maquete com a representação do cerrado foi elaborada pelos pibidianos para ser apenas utilizada pelos estudantes da escola. Além disso, uma aula expositiva, ministrada por uma das estagiárias, foi o ponto de partida para a atividade. Os estudantes, após a explicação, permaneceram em volta da maquete para uma análise detalhada dos seus detalhes.

Segundo os autores, as indagações dos discentes em volta do material colaboraram para a aula ficar mais dinâmica e participativa, entre elas a pergunta: “Porque o curso d’água possui quantidade maior de árvores do que os outros pontos da maquete?” que possibilitou ainda mais o progresso da turma. Segundo os autores, através dessa indagação observada, pode-se trabalhar o porquê da maior quantidade de árvores, a importância da preservação dos rios e das matas ciliares, a ocorrência de processos erosivos e o assoreamento dos rios e. Logo, a discussão avançou por outros caminhos, o que possibilitou o debate e o acesso a conhecimentos relevantes.

É possível notar através deste estudo de caso, mesmo os estudantes da escola não sendo os responsáveis por produzir a maquete e tendo como ponto de partida uma aula expositiva clássica, que a participação dos estudantes foi forte e colaborativa. Destaca-se a avaliação dos autores, Santos et.al (2015:624): “Esse recurso não tem a capacidade de garantir plenamente a aprendizagem do aluno, mas aguça o interesse maior na aula”. Portanto, sem o processo de construção da maquete, a aprendizagem não foi garantida de maneira integral. Quando há elaboração das maquetes pelos próprios estudantes, essa atividade, devido ao fato de ser extremamente lúdica, desperta sua criatividade e interesse. Eles têm, ainda, a possibilidade de usar suas habilidades manuais e utilizar de objetos ou utensílios artísticos saindo de todo o comodismo. Além disso, produzem o saber teórico juntamente com a visualização prática do material.

De acordo com Silva e Muniz (2008, apud SOUZA e PAIVA, 2019: 1985)

No processo de ensino-aprendizagem, entende-se que incentivar o aluno a produzir maquetes permite uma participação maior deste no processo de aprendizagem, além de dar oportunidade ao educador para perceber o contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos.

No estudo de caso de Manfio (2015) trabalhou-se a abordagem campo-cidade para o 8º ano do ensino fundamental, na escola estadual Tiradentes, cidade de Nova Palma, Rio Grande do Sul. Ao contrário da pesquisa de Santos et. al (2015), nesta os estudantes foram

responsáveis pelas maquetes, que representam um forte componente didático facilitador da aprendizagem, tanto sobre o campo quanto sobre a cidade.

Dividiu-se a atividade em dois momentos. Na primeira etapa da aula se fez, através da interação professor/aluno, a identificação dos elementos e das dinâmicas dos dois espaços. A segunda etapa da aula foi a elaboração dos desenhos e maquetes. Nessa atividade foi observado tratores e lavouras para os campos e carros, pessoas e meios de comunicação para a representação da cidade. A autora afirma que a liberdade de expressão desencadeou diversos materiais lúdicos e criativos para as maquetes, como por exemplo, a serragem, areia, caixinhas de brinquedo, entre outros. A avaliação do trabalho se deu de forma positiva, de acordo com Manfio (2015:87):

As atividades desenvolvidas em sala de aula que resultaram nesta discussão tiveram como foco a imaginação e conhecimento dos alunos sobre o espaço urbano e rural através da construção de desenhos e maquetes que retratam o assunto. Nestas atividades, os alunos tiveram a oportunidade de retratar o que eles viam a respeito destes espaços, sendo muito significativa a didática pedagógica.

Durante minha vivência no PIBID, mencionada na introdução deste trabalho, em uma escola da rede estadual, localizada na zona sul do Rio de Janeiro, com a turma de 2º ano do ensino médio, foi elaborado junto com os alunos, para a Semana do Meio Ambiente, um trabalho riquíssimo com o uso de maquetes. Os alunos foram divididos geograficamente em trios, ou seja, a divisão ficou decidida pelos bairros onde residiam. Muitos deles moravam no bairro da Rocinha, outros na comunidade do Vidigal e um grupo menor nas comunidades da Cidade de Deus e do Rio das Pedras.

Os alunos foram convidados a produzir maquetes sobre eventos de deslizamentos de terra, acúmulo irregular de lixo e poluição de rios, observados nos seus locais de residência. Deve-se destacar, que muitos alunos já haviam presenciado deslizamentos, principalmente os moradores do Vidigal e da Rocinha - comunidades localizadas em áreas de encosta. A partir do trabalho manual, com a elaboração de maquetes, os alunos foram convidados a propor soluções efetivas a serem implementadas nas comunidades em que vivem.

Observou-se um forte engajamento, e ao final do trabalho os grupos de alunos apresentaram suas maquetes aos colegas de classe e compartilharam os problemas vivenciados. Por fim, os estudantes elaboraram uma cartilha como forma de chamar atenção do poder público para os problemas ambientais encontrados nos seus locais de residência.

Vale ressaltar, que ao fazer a cartilha, além de desenvolverem e aprimorarem a escrita, foi possível o questionamento sobre qual órgão recorrer diante de um problema ambiental específico, obtendo-se uma noção muito mais crítica dos distintos setores públicos e suas funções respectivas de cada nível de poder, tais como, governador, presidente, entre outros.

Portanto, é possível observar com esses estudos de casos analisados e também com a própria vivência no PIBID que a prática manual, embora não seja considerada inovadora para muitos professores, revoluciona o modelo de aula ao tirar tanto os estudantes quanto os próprios docentes da zona de conforto. A maquete nas aulas de Geografia, quando produzida pelo próprio aluno, intensifica o processo de autoria e criatividade e, por consequência, promove uma forte motivação e proporciona uma perceptível visão do espaço.

#### **4.5 Aprendizagem baseada em Problemas**

A Aprendizagem Baseada em Problemas, ABP, do inglês “Problem Based Learning” foi uma das alternativas metodológicas de ensino escolhida, isto porque sua aplicação é passível de ser adotada na escola regular. A ABP possui facilidade tanto para sua criação quanto para a própria prática. Sua metodologia é considerada aqui como inovadora, visto que coloca o estudante como foco no processo de aprendizagem e, também, é capaz de desenvolver o pensamento crítico para a resolução de problemas. Para a compreensão e entendimento da mesma, fez-se referência nos estudos de Cachinho (2012) e Farias (2017).

Em primeiro lugar, destaca-se que a Aprendizagem Baseada em Problemas tem como fundamentação a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem (metodologia ativa). Para Cachinho (2012) esta é atualmente uma das metodologias mais produtivas. Através dela desenvolve-se nos estudantes habilidades para a introdução de aprendizagens significativas.

Sua prática envolve o estudo de casos com problemáticas fictícias, como possíveis situações que poderiam acontecer no município e bairro da escola, ou reais, em que os próprios estudantes presenciam no dia a dia. Assim, ao final da prática, incentiva a construção e o desenvolvimento de possíveis soluções. Através da ABP, acredita-se que os alunos de Geografia do ciclo básico conseguem compreender como os conceitos aprendidos em aula, por exemplo, principalmente os mais distantes da realidade relacionados à geografia física, se manifestam de alguma forma nas situações corriqueiras do mundo.

Diante destas questões apontadas, para compreender o seu efetivo funcionamento é



importante destacar que há um rompimento do que se conhece do espaço da sala de aula. Ao contrário das carteiras enfileiradas uma atrás da outra, os estudantes dentro de uma dinâmica dividem-se e se distribuem em grupos de preferência com no mínimo 4 pessoas. Uma observação importante a ser feita é que quanto mais estudantes dentro desses grupos melhor, pois mais ideias e reflexões serão possíveis. Cada um desses grupos possui um tutor para auxiliá-los. O professor nessa construção de aula possui o papel relevante na mediação do progresso dos estudantes. Garante-lhes um apoio com os estudos. Logo não se transmite todo o conhecimento, o professor apenas propicia sustentação nas análises levantadas e orienta todos sobre as possibilidades de desenvolver o conhecimento.

Após a organização dos grupos, os estudantes dividem suas funções dentro do grupo que acontecerão ao longo da evolução do trabalho. As tarefas envolvem, além da pesquisa e desenvolvimento da dinâmica, o papel da liderança. Esta função pode estimular os outros participantes nas outras tarefas. O líder deve se certificar que as tarefas estão sendo cumpridas e que a organização do tempo é positiva, além de ordenar as ideias e os comentários e otimizar a discussão. A completude de um trabalho em grupo pode gerar nos discentes o aprimoramento de várias cognições e questões, lembrando que cada tarefa é revezada entre os integrantes assim, ou seja, todos trabalham de diferentes formas.

Para começar o trabalho envolvendo a ABP, depois da separação dos grupos, o professor apresenta a ideia de um conteúdo que está sendo desenvolvido naquele período. Neste momento, através do conteúdo constrói-se ou percebe-se um problema, exemplo: a temática estudada (relevo), o problema (deslizamento de encosta no Alto da Boa Vista, maciço que divide as zonas Norte, Sul e Oeste da cidade do Rio de Janeiro). O professor, além disso, surge com alguns questionamentos, como por exemplo: O que provoca o deslizamento de terra nas encostas? Quais locais são mais propícios ao deslizamento no Maciço da Tijuca? O que fazer para retirar essas pessoas dessas condições?

A partir desses exemplos de questionamentos, os estudantes se deparam com a necessidade de responder tais perguntas, compreender e analisar melhor o estudo de caso. O primeiro debate acontece como forma de coleta e sistematização das análises e aspectos relevantes para, assim, seguir com a montagem definitiva por parte dos grupos em relação à estrutura do trabalho até chegar ao desenvolvimento da solução para o problema. A análise individual é primordial também, pois através dela que a autonomia por coleta de informações acontece. Essa coleta pode acontecer de várias formas, desde as pesquisas mais simples através de livros e sites até campos e entrevistas. No final, há uma vasta discussão em grupo, onde a partir do que se aprende no individual cria-se um “novo”.

Logo, em resumo, a partir dos conteúdos abstratos apresentados pelo professor, os estudantes analisam através da prática com os estudos de casos. Essas problemáticas podem ser vivenciadas ou não por eles, aumenta assim, a possibilidade de pesquisa, debates entre si e assim conseguir de forma individual e em conjunto resoluções de problemas efetivos.

Todavia, vale ressaltar que a ABP vai muito além do objetivo de encontrar soluções. “Na ABP, os problemas constituem apenas o veículo através do qual os estudantes têm a oportunidade de reelaborar os conhecimentos e desenvolver um vasto conjunto de competências”. (CACHINHO, apud WOOD, 2012:60).

Seu objetivo principal é envolver os estudantes, permitir que eles entendam o que e porque estão estudando determinados conteúdos, percebam interdisciplinaridades complexas, que construam motivações intrínsecas para com o conhecimento geográfico através da vivência de experiências e aprendizagens significativas, sendo todo o conhecimento adquirido perfeitamente transferível para os momentos da vida quotidiana.

Ainda segundo Cachinho (2012:69),

A ABP permite que os professores ofereçam aos estudantes experiências de aprendizagem significativas. E estas são-no porque a sua vivência prepara os estudantes para a mudança. Por um lado, permitem recentrar a aprendizagem apenas no conhecimento disciplinar estritamente necessário à resolução dos problemas (*Just in time*), libertando os estudantes da necessidade de armazenar informação inútil, e por outro lado, proporcionam aos estudantes a possibilidade de adquirirem um conjunto de competências instrumentais, interpessoais e sistémicas, transferíveis para diferentes domínios da vida quotidiana.

Em seu estudo intitulado “Aprendizagem significativa no ensino de Geografia: os benefícios da aprendizagem baseada em problemas por meio de um estudo de caso”, Farias (2017) buscou comprovar o uso da ABP nas aulas de geografia do ciclo básico. Para isso, experienciou, em uma turma de 1º ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Informática do Instituto Federal do Acre, uma proposta de estudos de localização do espaço geográfico em 3 aulas de 90 minutos. Segundo o autor,

Buscou-se em primeiro lugar construir um ambiente de aprendizagem significativa, posteriormente executou-se a experiência e, por fim, realizou-se algumas avaliações para compreender qual a contribuição da experiência para a aprendizagem significativa dos estudantes. (FARIAS, 2017:224)

Para a construção da metodologia procurou-se através dos objetivos ensinar aos estudantes a relação dos fatores climáticos com a localização do espaço. Ele aborda em seu texto o modelo construtivo de problemática, são eles: “Conta uma história, se baseia em fatos

atuais, inclui citações, cria empatia entre os personagens centrais, se concentra em uma questão interessante “problema” e provoca conflito, força uma decisão.” Ao contrário das avaliações somativas, comuns na metodologia tradicional, que busca monitorar a aprendizagem dos estudantes, com provas e testes de tempos em tempos, na ABP as avaliações acontecem de forma formativa, ou seja, há um monitoramento do progresso dos estudantes ao longo das atividades. Averigua-se, assim, o que estão e como estão aprendendo.

Diante disso, constata-se neste trabalho o porquê desta metodologia ser considerada inovadora. Como pode ser observado, a Aprendizagem Baseada em Problemas, além de romper com todos os obstáculos que envolvem o espaço e o modelo das aulas tradicionais, permite superar também o modelo assentado na autoridade do professor em sala de aula com foco para a transmissão de conteúdos organizados de maneira controlada e simplista, e na posição do aluno como apenas um receptor de informação. Logo, a ABP proporciona aos estudantes, de forma ativa, uma congruência com novos conhecimentos, o poder da criticidade, principalmente envolvendo o reconhecimento sobre situações reais da vida.

#### **4.6 Trabalho de Campo**

O trabalho de campo é um procedimento didático que deixa o ambiente formal de estudos e coloca os participantes em contato com os fenômenos a serem estudados. Portanto, destaca-se que as características do trabalho de campo vão além de textos e fotografias encontrados nos livros didáticos. Através dele é possível analisar os fatos, coletar dados e levantar hipóteses.

O trabalho de campo desperta nos pesquisadores e participantes um forte aguçar dos sentidos, principalmente, a visão, o olfato e o tato. Por consequência, como aborda Pimenta (2020), proporciona diversas sensações e emoções, pelas quais são recordadas e unidas à vivência. De acordo com Martinez e Leme (2008), essa prática empírica não deve ser desprezada, visto que estabelece uma ligação entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, fundamentais no processo de apreensão do conhecimento.

Na Ciência Geográfica, o trabalho de campo é um procedimento metodológico utilizado há muitos anos, sendo assim considerado uma ferramenta exploratória tradicional. Graças a ele é possível compreender de forma mais didática as paisagens e as complexas questões socioespaciais envolvidas, além de unir a teoria com a prática.

De acordo com Pontuschka (2004: 260),

O meio é uma geografia viva. A escola, o córrego, a população de um bairro, o distrito industrial, um parque, uma reserva florestal, um shopping, um hipermercado, a chácara vizinha são elementos integrantes de um espaço, que podem ser pontos de partida para uma reflexão. Em um primeiro momento, pode-se descrever, utilizando os referenciais vivos para localizá-los; no entanto, é preciso ir além. Em qualquer lugar escolhido para realizar um estudo do meio, há o que ver, há o que refletir em geografia, pois não existem lugares privilegiados, não há lugares pobres. É preciso saber ver, saber dialogar com a paisagem, detectar problemas existentes na vida de seus moradores, estabelecer uma relação entre fatos verificados e o cotidiano dos alunos.

Quando se pensa na Geografia do ciclo básico, o trabalho de campo acaba sendo considerado como uma inovação, tanto para o estudante quanto para o trabalho pedagógico do professor, visto que ao modificar toda a lógica de uma aula realizada entre 4 paredes, abre-se a oportunidade para o conhecimento ser adquirido em um outro formato e se apreciar de forma crítica o espaço, ou seja, leva os participantes a um contato maior com o mundo que os rodeia. Segundo Borges e Alves (2020), o trabalho de campo coloca o aluno em contato com suas vivências cotidianas, o que proporciona a participação ativa e torna a aprendizagem significativa. Reforça-se, então, que as aulas de campo na Geografia têm a possibilidade de aumentar o poder de análise dos estudantes e o papel fundamental de formar cidadãos conscientes acerca de sua realidade política, social e econômica.

A utilização do trabalho de campo em aulas de Geografia oportuniza a aprendizagem significativa, isso porque o aluno precisa ser motivado para aprendizagem, e o conhecimento só vai acontecer através da relação entre o aluno e a realidade da vida (PIMENTA apud Cioccarri 2013:34)

Contudo, de nada adianta sair do ambiente clássico se os estudantes não conseguirem convergir tudo o que estão analisando em campo com os conteúdos. Para isso, é necessário se pensar em planejamento e preparo.

Segundo Callai et.al (1998, CAVALLINI e CORVALÁN, 2017:810)

Vale lembrar aqui que durante o tempo em que se desenvolve todo o processo de trabalho de campo (planejamento, execução, análises e relatórios), o professor deve ter a preocupação constante de situar a atividade que está sendo desenvolvida dentro do contexto dos objetivos pelos quais estão sendo desenvolvidas as tarefas. Isto é necessário para se evitar o "fazer pelo fazer" apenas.)

No estudo de caso de Cordeiro e Oliveira (2011) é possível observar o planejamento de

toda a atividade e como a mesma proporcionou uma inovação metodológica para uma turma de 6º ano do ensino fundamental da escola municipal Ulisses Maurício Pontes, localizada em Sertãozinho, Paraíba. A atividade foi dividida em quatro partes e em cada uma delas foi trabalhado e enfatizado com os estudantes um processo de ensino-aprendizagem.

A primeira etapa aconteceu com uma aula teórica na escola - expositiva e dialogada, sendo tratada as temáticas da degradação ambiental, da biogeografia, da biodiversidade e da vegetação, com relação aos biomas do local, entre eles a Mata Atlântica e Caatinga. A segunda etapa contou com uma atividade de leitura, interpretação de texto e um estudo dirigido. Deve-se ressaltar que todos eles se focalizam na teoria conteudista. Na terceira etapa, os estudantes exploraram suas capacidades de comunicação e diálogo, em razão de prepararem perguntas e entrevistas a antigos moradores da região sobre as espécies de animais e vegetais. Além disso, procuraram por fotos e imagens de como era, no passado, o bairro da escola. Ao final, depois de toda essa construção pedagógica, tanto individual quanto em grupo, os estudantes observaram na prática, com a aula de campo em si. A avaliação dos autores foi positiva visto que:

A aula de campo como recurso didático proporciona diversos elementos favorecedores ao desenvolvimento do conhecimento geográfico que dificilmente seriam encontrados em aulas teóricas.... As atividades práticas... contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento de diversos conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia do meio vivenciado pelos próprios alunos. (CORDEIRO e OLIVEIRA, 2011:112)

No estudo de caso de Pimenta (2020), também o planejamento foi idealizado de forma positiva para o ensino fundamental de uma escola da periferia da cidade do Rio de Janeiro. Foram elaboradas 3 aulas de campo no ambiente de convívio dos estudantes, pois o conteúdo relacionava-se com a vivência e o conceito de lugar. Para compreender melhor o que os estudantes absorveram das atividades, antes de acontecer os campos foi realizada uma entrevista com a turma e, para ver se a vivência desta turma foi ressignificada. As perguntas se baseiam em: “Qual a importância deste lugar? Você se orgulha em saber que há um lugar como este? Qual a impressão deste lugar? Traria seus familiares para este lugar?”

É importante destacar a dificuldade de muitas escolas em sair com os estudantes para fora dos muros da escola. Durante minha vivência no PIBID na escola André Maurois foram diversas tentativas sem êxito, principalmente envolvendo burocracias e transporte. Discute-se, então, a necessidade de se repensar as aulas de campo e o formato delas para as crianças e

jovens. Em muitos casos pensa-se em viagens ou "passeios" culturais. Diante da impossibilidade de realização dos trabalhos de campo, é possível criar um trabalho exploratório e didático dentro das escolas, nos pátios, na quadra. Retirando toda a carga de estudos dentro das salas de aula.

O reconhecimento espacial é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e as aulas de campo são fundamentais nesse processo. Mesmo consideradas inovadoras no ensino básico, cabe aos professores resgatar a tradição envolvida nessa metodologia para um fortalecimento da própria Ciência, afinal a Geografia precisa dos estudos de campo.

## **5. Considerações Finais**

A manutenção do interesse e da motivação dos estudantes durante as aulas de Geografia do ciclo básico foi uma questão fundamental para a realização deste trabalho monográfico. Sendo assim, tive como objetivo analisar como as metodologias didáticas utilizadas pela Educação Geográfica funcionam no processo de ensino-aprendizagem, visto que há uma forte preponderância dos próprios docentes em organizar aulas baseadas apenas em modelos educacionais tradicionais.

Na busca por responder a essa questão, pude perceber pelas bibliografias consultadas que as metodologias ativas são grandes auxiliadoras para o desenvolvimento da autonomia e para a maior participação dos estudantes. Todavia, muitas dessas práticas consideradas inovadoras, em alguns momentos, são mantidos os modelos e recursos usuais de aula, sendo a mesma monótona e com uma forte hierarquização na relação professor-aluno.

As práticas estudadas - geotecnologias, recurso do telefone celular, jogos didáticos, oficina de maquetes, aprendizagem baseada em problemas e o trabalho de campo - por mais que estejam sendo consideradas como “inovadoras” pela bibliografia, no cotidiano das experiências escolares se mostraram com diversas complexidades e divergências, cujos obstáculos foram expostos ao longo de todo trabalho e que culminam a uma desqualificação parcial para tal classificação.

O principal empecilho foi observado de forma recorrente, pelo uso de aulas expositivas para compartilhar os conteúdos e pela manutenção do papel do professor como o principal condutor na construção do conhecimento. Embora muitas das práticas abordadas envolvam os recursos tecnológicos inovadores, presentes atualmente, considera-se após a

análise dos estudos de casos apresentados que muitos professores de Geografia do ciclo básico possuem dificuldades em se desprender deste formato tradicional e assentir com a independência de cada estudante durante as aulas.

Na tentativa de construir uma aula inovadora e obter um desprendimento das metodologias tradicionais, observou-se que muitos dos professores dividem suas aulas em partes, ou seja, ramificam as aulas de acordo com o recurso ou prática a ser utilizada, este fato observado em vários estudos de casos apresentados ao longo do trabalho foi um ponto importante, visto que tal separação expande a diversificação de práticas e recursos pedagógicos. Logo, abre-se espaço para o desenvolvimento não só expositivo já mencionado, como para criação de novas possibilidades de aula e por consequência o desenvolvimento cognitivo específico, seja na parte motora, na visualização, na observação ou até mesmo na análise crítica a ser realizada por cada estudante.

Contudo, ficou claro que para se construir uma diversidade metodológica em sala de aula é necessário um bom planejamento pedagógico. Perante a dificuldade de muitos professores em inovar na aula de geografia, considera-se que o planejamento é fundamental para o próprio desenvolvimento dessas práticas, além do auxílio que ele pode oferecer durante o processo didático em aula.

Pensar no planejamento para as práticas inovadoras é construir uma aula com os recursos sendo explorados apropriadamente, para assim buscar a autonomia individualizada de cada estudante. Embora muitas bibliografias defendam a ideia de se trabalhar com celular com os estudantes, não valerá a pena se ele não trouxer os devidos benefícios. Porém, com um planejamento adequado esses recursos podem ser grandes auxiliares no desenvolvimento dos estudantes.

A observação sem produção, como visto em alguns dos estudos de caso ao longo deste trabalho, fez comprovar que a motivação dos estudantes para a disciplina da geografia não pode se concentrar apenas neste elemento de estudo. A geografia por ser uma ciência que vivencia o meio, deve priorizar outras formas de análise. Observação sem prática não é inovação. Induz apenas ao formato tradicional e arcaico de determinadas metodologias de ensino.

A motivação dos estudantes também não pode ser sinônimo apenas de diversão, jogos ou entretenimento, pois diversão sem ensino e desenvolvimento crítico não se estabelece como forma de aprendizado. Logo, as práticas didáticas que buscam inovação em um todo precisam motivá-los, todavia estruturando o mais importante que é o conhecimento. Para as

construções dessas práticas avalia-se o papel do tempo e da continuidade da atividade. Pensar em aulas de Geografia com enfoque para o aprimoramento dos estudantes é pensar em fazer um forte apelo ao tempo e não aos conteúdos, retirar a ideia tão atrelada do ensino tradicional com a ampliação dos conteúdos que não necessariamente são absorvidos pelos estudantes. De nada adianta, estudantes sendo apresentados a uma abundância de conteúdos se os mesmos não conseguem absorvê-los de forma adequada e instrutiva.

Por fim, o estudo aqui apresentado traz reflexões sobre o ensino de Geografia, com atenção especial para a questão da motivação dos estudantes, indicando ser necessário pensar em uma Geografia que construa estudos com a vivência dos estudantes, ou seja, que abarque a realidade deles, através de práticas inovadoras que os faça serem, principalmente, os próprios autores na construção do conhecimento e por consequência atores das mudanças que podem se operar nos seus locais de vivência.



## Referências Bibliográficas

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano; FLEITH, Denise de Souza. **Escala de práticas docentes para a criatividade na educação superior**. Aval. psicol. vol.9 no.1 Porto Alegre, 2010.
- ALVES, Rubem. **Gaiolas e Asas**. Folha de São Paulo, 5 dez. 2001. Disponível em: 05 nov. 2019.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. **Trabalho de campo e ensino de Geografia**. Geosul, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, 2002.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências sociais e humanas, v. 32, n. 1, pág. 25-40, 2011.
- BERG, Juliana B.; VESTENA, Carla Luciane Blum; COSTA-LOBO, Cristina. **Criatividade na Educação: Perspectiva complexa**. Criar Educação, v. 9, n. 3, p. 92-112, 2020.
- BORGES, Mavistelma Teixeira Carvalho; ALVES, Adriana Olivia. **O Trabalho de campo em bacia hidrográfica no ensino de Geografia e os componentes físicos- naturais**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 10, n. 19, p. 525-547, 2020.
- BREDA, Thiara Vichiato; PICANÇO, Jefferson. **O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar**. Encontro de Geógrafos da America Latina, v. 14, p. 1-19, 2013.
- BRICENO, Efrain Duarte. **Criatividade como um valor no processo educativo**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 2, p. 43-51, 1998.
- BRITO, Ronnie Fagundes de; VANZIN, Tarcisio; ULBRICHT, Vânia. **Reflexões sobre o conceito de criatividade: sua relação com a biologia do conhecer**. 2009.
- CACHINHO, Herculano. **Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas**. 2012.
- CACHINHO, Herculano. **Criar Asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade**. Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa, 2004
- CAMPELO, Leandro Fabrício. **Dispositivos móveis nas aulas de Geografia**. Giramundo, v. 2, n. 3, pág. 105-110, 2015.
- CAVALLINI, Gabriel Martins; CORVALÁN, Rafael Alonso Jeronimo. **O Componente Relevo e o ensino-aprendizagem através do trabalho de campo com uso de maquetes**, 2017.
- CORDEIRO, Joel Maciel Pereira; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves. **A aula de campo em Geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola**. Revista Geografia (Londrina), v. 20, n. 2, p. 099-114, 2011.
- FARIAS, Cleilton Sampaio. **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: os benefícios da aprendizagem baseada em problemas por meio de um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 7, n. 14, p. 224-241, 2017.
- FÁTIMA RESZKA de Fátima, Maria; DIEHL, Marcia Regina; ACUÑA, Beatriz Peña. **Metodologias criativas: um estudo comparativo entre Brasil e Espanha**, 2018.
- FERREIRA, Stella Mendes; NASCIMENTO, Carla; PITTA, Ana Paula. **Jogos didáticos como estratégia para construção do conhecimento: uma experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental**. Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 5, n. 9, p. 87-94, 2020.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANCO, Aléxia Pádua; SABINO, André Luiz; FARIA, Elizabet Rezende. **O Censo Demográfico de 2010: telefones celulares na construção de podcasts geográficos**. Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 2, n. 3, p. 97- 104, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

Geographical Association, 2000: <https://www.geography.org.uk/> Acessado em 13/01/2022

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2º Edição. Editora Objetiva, 2004.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola tradicional e Escola Construtivista**, 1999.

Link Pesquisa POD 2020:  
<https://exame.com/bussola/nas-ondas-do-audio-8-dos-brasileiros-ouvem-podcast-e-tendencia-so-cresce/>  
 Acesso em 26/10/2021.

Link Projeto de Lei: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=379529>.  
 Acesso em 13/10/2021.

LISBOA, Yan Castro; ARESI, Cláudia; COPATTI, Carina. **O ensino de climatologia na Geografia escolar: o jogo como uma possibilidade pedagógica**. Revista Ensino de Geografia (Recife), V.3, N°3, 2020.

LOVATO, Fabricio Luis; MICHELOTTI, Angela; SILVA LORETO, Elgion Lucio da. **Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão**. Acta Scientiae, v. 20, n. 2, 2018.

LUSTOSA, Robson Luis Trindade; SILVA, Eduardo Augusto. **GEOTECNOLOGIAS E SUA INTEGRAÇÃO AO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PARA A CRIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS INOVADORAS**. In: Anais do CIET: EnPED: 2020- (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). 2020.

MANFIO, Vanessa. **A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO E RURAL A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE DESENHOS E MAQUETES EM SALA DE AULA**. Geografia em Questão, v. 8, n. 1, 2015.

MARINO, Leonardo. **Derrubando muros e cercas: novas abordagens para o ensino da Geografia no século XXI**. Revista E-mosaicos, Rio de Janeiro, v. 8, n. 18, p. 157-179, maio/ago. 2018

MARINO, Leonardo. **A falência do modelo escolar tradicional**. Giramundo, Rio de Janeiro, V.5, N. 10, P. 19-30, Jul/ Dez 2020

MARTINEZ, Adilson; LEME, Ricardo Carvalho. **O trabalho de Campo como metodologia de Ensino de Geografia—o estudo de caso da Vila Malvina—Guaíra/PR**. 2013.

MITRULIS, Eleny. **Ensaios de inovação no ensino médio**. Cadernos de Pesquisa, p. 217-244, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

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

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, pág. 15-33, 2015.

NONATO, Raiany Priscila Paiva Medeiros et al. **O ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA ATRAVÉS DO JOGO TRILHA ECOLÓGICA**. Geografia em Questão, v. 13, n. 1.(2020)

OLIVEIRA, Bárbara Renata; MALANSKI, Lawrence Mayer. **O uso da maquete no ensino de geografia**. Extensão em Foco, n. 2, 2008.

OLIVEIRA, Fernando Gomes Tavares. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, n. 44, 2019.

OLIVEIRA, Rosa Maria Anunciato. Narrativas: **contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação**. Revista de Educação Pública, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.

OLIVEIRA, Rubens; CAPISTRANO, Rodrigo Pereira; GONÇALVES, Francisco Ednardo. **"Dinamização da prática pedagógica no ensino de geografia."** HOLOS 5 (2010): 176-183.

PENHA, Jonas Marques da; MELO, Josandra Araújo Barreto de. **Geografia, novas tecnologias e ensino:(re) conhecendo o “lugar” de vivência por meio do uso do Google Earth e Google Maps**. Geo UERJ, n. 28, p. 116-151, 2016.

PEREIRA, Juliana Sousa; SILVA, Rene Gonçalves Serafim. **O ensino de geomorfologia na educação básica a**

**partir do cotidiano do aluno e o uso de ferramentas digitais como recurso didático.** Revista de ensino de Geografia, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 69-79, 2012.

PIMENTA, José Renato Soares. **O trabalho de campo de geografia escolar como ferramenta de ressignificação do lugar para estudantes periféricos: uma proposta a partir do bairro carioca de Santa Cruz.** Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 7, n. 14, p. 121-135, 2020.

PITANO, Sandro; ROQUÉ, Bianca Beatriz. O uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem segundo licenciandos em Geografia. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, p. 273-282, 2015.

PONTUSCHKA, N. N. **O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes.** In: VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI** Campinas: Papirus, 2004. p. 249 -288.

RIBEIRO, E. **A criatividade em geografia, prática pedagógica e avaliação: lanternas geográficas. geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 2, p. 61-75, 2011.

RUBIO, Juan Carlos Colomer; NAVARRO, Yan. **A produção de documentários como recurso didático tic para o ensino de geografia e história: metodologia e proposta de trabalho.** Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 2, n. 3, p. 31-38, 2015.

SANTOS, Marina; DUARTE, Graciele; ROSA, Odelfa. **O uso de maquetes no ensino aprendizagem em Geografia.** Enciclopédia Biosfera, v. 11, n. 20, 2015.

SAWCZUK, Márcia Inês Lorenzet; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **Jogos pedagógicos para o ensino da geografia.** Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2012.

SCHWARTZ, Suzana. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática.** Editora Vozes Limitada, 2019.

SENA, Carlos Augusto Batista de; SILVA Renan Belém. **Metodologias Inovadoras no Contexto Escolar.** Universidade de Pernambuco, 2017.

SENN, Carlos Augusto Batista; SILVA da, Renan Belém. Metodologias Ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Penso Editora, 2018. P.395-424.

SILVA, Luísa Ucha da; FERREIRA, Conceição Coelho. **O Cidadão Geograficamente competente: competências da geografia no ensino básico.** InforGeo, n 15, Lisboa, Edições Colibri, 2000.

SILVA, Vlândia; MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira. **A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das DA maquetes no ensino-aprendizagem da geografia.** Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais, v. 3, n. 5, p. 62-68, 2012.

SILVIA, Lima de Paula Gomes. O ensino de Geografia pode ser criativo: relato de uma experiência. Frutal-MG: Prospectiva, 2016.

SOUZA, Samara do Nascimento; PAIVA, Adriana da Costa. **O uso de maquetes como recurso didático na Geografia escolar: (Re) conhecendo o conceito de lugar no contexto da usina hidrelétrica de Belo Monte.** Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, p. 1983-1991, 2019.

TAVARES, Rejane Gomes; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso. CRIATIVIDADE E ESCOLAS CRIATIVAS: DIÁLOGO COM PAULO FREIRE. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 43, p. 309-322, 2021.

TOMITA, L. M. S. **Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia.** Geografia, Londrina, v.8, n.1, p.13-15, 1999.

TORRE, S. DE LA. **Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa.** São Paulo: Madras, 2008.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino.** Revista Diálogo Educacional, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.