



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Eduardo Segundo Heusser

Metodologias Ativas e Ensino Híbrido na Geografia Escolar:
“Projeto Nós Propomos!” em Destaque

Florianópolis
2022

Eduardo Segundo Heusser

Metodologias Ativas e Ensino Híbrido na Geografia Escolar:

“Projeto Nós Propomos!” em Destaque

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção parcial do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Rosemy da Silva Nascimento, Dra.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Heusser, Eduardo Segundo
Metodologias ativas e ensino híbrido na Geografia
escolar : "Projeto Nós Propomos!" em destaque / Eduardo
Segundo Heusser ; orientadora, Rosemy da Silva Nascimento,
2022.
138 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Geografia. 2. Educação geográfica. 3. Metodologias
ativas. 4. Ensino Híbrido. 5. Geografia em processos
educativos. I. Nascimento, Rosemy da Silva. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Geografia. III. Título.

Eduardo Segundo Heusser

Metodologias Ativas e Ensino Híbrido na Geografia Escolar:

“Projeto Nós Propomos!” em Destaque

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Adilson Tadeu Basquerote Silva, Dr.

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI

Profa. Kalina Salaib Springer, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Sérgio Claudino Loureiro Nunes, Dr.

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território – IGOT / Universidade de Lisboa

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Rosemy da Silva Nascimento, Dra.

Orientadora

Florianópolis, 2022.

Este trabalho é dedicado aos meus amados pais, Flávio e Janete, a minha querida irmã, Flávia Mayara, e a minha bondosa avó, Terezinha, que sempre estiveram comigo nas alegrias e nas dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, em primeiro lugar, por ter me dado a saúde e a oportunidade de estudar e raciocinar sobre tantas joias geográficas. Agradeço aos membros da minha família que sempre me apoiaram e me deram condições de cursar o mestrado, em especial meus pais e minha irmã. Agradeço aos professores dos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina nos quais cursei as disciplinas do mestrado, pois foram muito dedicados e presentes em todas as ocasiões necessárias, promovendo assim a qualidade do seu ensino e do meu aprendizado. Agradeço a minha estimada orientadora, Profa. Dra. Rosemy da Silva Nascimento, que soube conduzir essa orientação com maestria, me deixando sempre motivado e interessado na pesquisa, apesar das dificuldades pessoais enfrentadas. Agradeço também as secretárias do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Helena e Renata, que sempre estiveram de prontidão para me atender e resolver quaisquer questões de documentos e prazos. Por fim, agradeço também aos meus colegas de trabalho, professores e gestores, das escolas que trabalhei durante o período do mestrado, pois muitos desses me mantiveram motivado, bem como prestaram alguma ajuda oportuna em vários momentos. Enfim, sou muito grato a todos que, positivamente, cruzaram meu caminho nesses últimos anos.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 16).

RESUMO

Essa dissertação é resultado de uma pesquisa em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, dentro da Área de Concentração “Utilização e Conservação de Recursos Naturais”, na Linha de Pesquisa “Geografia em Processos Educativos” da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Investiga-se a partir da problematização: Como as metodologias ativas e o ensino híbrido podem potencializar os processos de ensino e de aprendizagem na educação geográfica escolar? A fim de responder a essa pergunta de partida, tem-se a hipótese de que, por aliar algumas metodologias ativas e o ensino híbrido na educação geográfica, os estudantes da Educação Básica podem se tornar agentes ativos nos processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é apresentar propostas de metodologias ativas de ensino que possam ser aplicadas em Geografia na modalidade do sistema híbrido de ensino na Educação Básica. São objetivos específicos: reconhecer as contribuições das Geografias Socioambiental, Cultural e Humanista para o protagonismo dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem; relacionar algumas metodologias ativas de ensino viáveis para a educação geográfica e que possam ser usadas no ensino híbrido; e analisar potencialidades e desafios da metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!” no ensino presencial e no ensino híbrido. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com revisão bibliográfica e questionários respondidos por professores e estudantes que desenvolvem o “Projeto Nós Propomos!”. A análise dos dados foi feita por meio da análise do discurso. Como resultado, foi possível reconhecer parcialmente as contribuições das Geografias Socioambiental, Cultural e Humanista para o protagonismo dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem e relacionar algumas metodologias ativas de ensino viáveis para a educação geográfica e que possam ser usadas no ensino híbrido. Além disso, com os questionários, notou-se que as potencialidades superam os desafios quando professores e estudantes vivenciam a metodologia do “Projeto Nós Propomos!” na Geografia escolar e que a participação dos envolvidos é mais significativa no ensino presencial.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Metodologias Ativas. Ensino Híbrido. Geografia.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a master's degree research of the Post-Graduate Program in Geography, within the Area of Concentration "Utilization and Conservation of Natural Resources", in the Research Line "Geography in Educational Processes" of the Federal University of Santa Catarina, Brazil. The research is based on the following problem: How can active methodologies and blended learning enhance the teaching and learning processes in geographic education? In order to answer this starting question, it is hypothesized that, by combining some active methodologies and blended learning in geography education, students in basic education (middle and high school) can become active agents in the teaching and learning processes. In this sense, the general objective of this research is to present proposals for active teaching methodologies that can be applied in Geography in the modality of the blended learning system in basic education. Specific objectives are: to recognize the contributions of Socio-environmental, Cultural and Humanistic Geographies to the students' protagonism in the teaching and learning processes; to relate some active teaching methodologies for geographic education that can be used in blended learning; and to analyze potentialities and challenges of the active methodology of the "We Propose Project!". This is a qualitative exploratory research, with literature review and questionnaires answered by teachers and students who develop the "We Propose Project!". The data analysis was done by means of discourse analysis. As results, it was possible to partially recognize the contributions of Socio-environmental, Cultural and Humanistic Geographies to the students' protagonism in the teaching and learning processes and to relate some active teaching methodologies for geographic education that can be used in blended learning. In addition, with the questionnaires, it was noted that the potentialities overcome the challenges when teachers and students experience the methodology of the "We Propose Project!" in school Geography and that the participation of those involved is more significant in face-to-face teaching.

Keywords: Geographic Education. Active Methodologies. Blended Learning. Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Visita de estudantes e professores ao LABTATE / UFSC	20
Figura 2 – Questão 1 feita aos professores participantes da pesquisa	83
Figura 3 – Questão 2 feita aos professores participantes da pesquisa	83
Figura 4 – Questão 3 feita aos professores participantes da pesquisa	84
Figura 5 – Questão 4 feita aos professores participantes da pesquisa	84
Figura 6 – Questão 5 feita aos professores participantes da pesquisa	85
Figura 7 – Questão 6 feita aos professores participantes da pesquisa	86
Figura 8 – Questão 7 feita aos professores participantes da pesquisa	86
Figura 9 – Questão 8 feita aos professores participantes da pesquisa	87
Figura 10 – Questão 9 feita aos professores participantes da pesquisa	87
Figura 11 – Questão 10 feita aos professores participantes da pesquisa	88
Figura 12 – Questão 11 feita aos professores participantes da pesquisa	88
Figura 13 – Questão 12 feita aos professores participantes da pesquisa	89
Figura 14 – Questão 1 feita aos estudantes participantes da pesquisa	90
Figura 15 – Questão 2 feita aos estudantes participantes da pesquisa	90
Figura 16 – Questão 3 feita aos estudantes participantes da pesquisa	91
Figura 17 – Questão 4 feita aos estudantes participantes da pesquisa	91
Figura 18 – Questão 5 feita aos estudantes participantes da pesquisa	92
Figura 19 – Questão 6 feita aos estudantes participantes da pesquisa	92
Figura 20 – Questão 7 feita aos estudantes participantes da pesquisa	93
Figura 21 – Questão 8 feita aos estudantes participantes da pesquisa	93
Figura 22 – Questão 9 feita aos estudantes participantes da pesquisa	94

Figura 23 – Questão 10 feita aos estudantes participantes da pesquisa	94
Figura 24 – Questão 11 feita aos estudantes participantes da pesquisa	95
Figura 25 – Questão 12 feita aos estudantes participantes da pesquisa	95
Figura 26 – Esquema das relações do Projeto Nós Propomos! com os Quatro Pilares para a Educação do Século XXI	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Como criar uma Estratégia Educacional Gamificada	73
Quadro 2 – Modelos de Ensino Híbrido encontrados	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEPSH Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

IGOT Instituto de Geografia e Ordenamento do Território

LABTATE Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGG Programa de Pós-Graduação em Geografia

TALE Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIDAVI Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

SUMÁRIO

APRESENTANDO O PESQUISADOR.....	15
CAPÍTULO 1. COMPREENDENDO A PESQUISA.....	21
1.1 Hipótese.....	26
1.2 Objetivos.....	27
1.3 Justificativa.....	28
1.4 Metodologia.....	31
CAPÍTULO 2. GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	39
2.1 Geografias Socioambiental, Cultural e Humanista na Escola.....	39
2.2 Educação Geográfica e Processos de Ensino e de Aprendizagem.....	46
CAPÍTULO 3. METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	53
3.1 Estudo de Caso: “Projeto Nós Propomos!”.....	56
3.2 Produção de Recursos Didáticos Audiovisuais: “A Escola Faz o Vídeo”.....	61
3.3 Aprendizagem Baseada em Problemas.....	64
3.4 Sala de Aula Invertida.....	68
3.5 Gamificação.....	71
CAPÍTULO 4. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E ENSINO HÍBRIDO.....	76
4.1 Ensino Híbrido e Processos Educativos.....	76
4.2 Ensino Híbrido na Geografia Escolar.....	81
CAPÍTULO 5. “PROJETO NÓS PROPOMOS!”: POTENCIALIDADES E DESAFIOS.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
APÊNDICES.....	112
APÊNDICE A – Questionário para Professores de Geografia da Educação Básica que Desenvolveram o “Projeto Nós Propomos!”.....	112
APÊNDICE B – Questionário para Estudantes de Geografia da Educação Básica que Vivenciaram o “Projeto Nós Propomos!”.....	117
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Professores que Responderam ao Questionário.....	121
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Responsáveis dos Estudantes que Responderam ao Questionário.....	124

APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os Estudantes que Responderam ao Questionário.....	127
APÊNDICE F – Declaração de Anuência das Instituições onde os Questionários foram Aplicados	130
ANEXOS	131
ANEXO A – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Vilela, Portugal	131
ANEXO B – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Ciudad Real, Espanha	132
ANEXO C – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Braga, Portugal	133
ANEXO D – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Itapejara D’Oeste/PR, Brasil	134
ANEXO E – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Ribeirão Preto/SP, Brasil.....	135
ANEXO F – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Francisco Beltrão/PR, Brasil.....	136
ANEXO G – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Rio do Sul/SC, Brasil	137

APRESENTANDO O PESQUISADOR

“Gosto de explicar essas coisas para os pequenos. Faço um desenhinho no quadro, assim: aqui está o chão da paisagem, aqui as colinas, a floresta. [...] As crianças compreendem e adoram, entendendo um conceito que nem sempre é trabalhado em universidades” (AB’SABER, 2009, p. 114).

Grandes palavras de um sábio geógrafo brasileiro que admiro muito! Desde criança tive o sonho de ser professor de Geografia. Talvez pela forma que meus professores ensinavam essa ciência encantadora, tal como fazia o Prof. Aziz Nacib Ab’Saber. Possivelmente pelas horas e horas que eu passava observando os mapas e admirando a natureza ao meu redor. Provavelmente por esses e outros motivos. Seja como for, hoje eu é que sou o professor de Geografia. Tenho muito orgulho de fazer minhas as inspiradoras palavras de Ab’Saber citadas acima. Amo ensinar Geografia “para os pequenos”. Assim, te convido a acompanhar uma breve apresentação da minha trajetória acadêmica e científica.

Assim como acontece com a maioria dos adolescentes, uma das maiores decisões da minha vida foi sobre o Ensino Superior. Que curso fazer? Como vou fazer? Dado o fato de eu ser de família pobre, do interior do Estado de Santa Catarina, muitas vezes me passou pela cabeça que seria impossível fazer um curso de graduação. Mas um belo dia, a oportunidade surgiu. Consegui ingressar no curso em que havia sonhado desde criança: Geografia. Assim, cursei Licenciatura Plena em Geografia no interior de Santa Catarina. Por ser em uma instituição privada, tive que trabalhar para pagar o curso. Não foi fácil trabalhar e estudar ao mesmo tempo, mas venci esse desafio.

Dessa forma, foi na graduação em Geografia que entrei em contato com a academia. Por meio de muito estudo, leitura, cursos e ajuda de muita gente boa, conquistei minha tão sonhada formação superior em 2013. No ano seguinte, já atuando como professor de Geografia na Educação Básica, cursei uma especialização em Metodologia de Ensino de Geografia, na mesma instituição que havia cursado a graduação, concluindo esse curso em 2015.

No entanto, minha trajetória na Pós-Graduação não parou por aí. Meu próximo objetivo era cursar mestrado em Geografia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Não é fácil se deslocar do interior de Santa Catarina para Florianópolis

semanalmente, mas em 2016 encarei o desafio. Para conhecer a dinâmica da Pós-Graduação a nível de mestrado, comecei por cursar como aluno especial a disciplina Análise de Séries Temporais, ministrada pelo Prof. Dr. Robert Wayne Samohyl no semestre 2016/2, no Programa de Pós-Graduação em Desastres Naturais da UFSC. Por ter tratado de várias informações matemáticas, como estatística por exemplo, foi sem dúvida, uma importante disciplina para me ajudar a pensar em métodos de recolha e análise de dados de um futuro projeto de pesquisa.

Ainda no mesmo semestre, também como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Desastres Naturais da UFSC, cursei a disciplina Tópicos Especiais em Processos Físicos e Desastres Naturais II – Geoprocessamento Aplicado ao Estudo e Gestão de Riscos de Desastres Naturais, ministrada pelo Prof. Dr. Everton da Silva. Ao cursar esta disciplina, me interessei por geoprocessamento e comecei a rascunhar meu primeiro projeto de pesquisa, o qual envolvia mapeamento e análise ambiental.

No semestre 2017/1, cursei a disciplina Técnicas em Mapeamento Geológico-Geomorfológico, ministrada pelo Prof. Dr. Edison Ramos Tomazzoli e pelo Prof. Dr. Joel Robert Georges Marcel Pellerin, desta vez como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC. Foi ao cursar esta disciplina que me interessei ainda mais por geoprocessamento e consolidei meu projeto de pesquisa inicial, intitulado “Mapeamento Geológico e Geomorfológico de Áreas de Encostas em Vias de Ocupação na Cidade de Ibirama-SC para Prevenção de Desastres Naturais Envolvendo Movimento de Massa”. Foi neste período que o Prof. Pellerin aceitou ao meu convite de ser orientador da minha pesquisa, caso eu entrasse no programa como aluno regular.

No semestre 2017/2, participei do processo seletivo para cursar o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC e fui aprovado. Infelizmente o Prof. Pellerin, que de fato se tornou meu orientador, faleceu em dezembro daquele mesmo ano. Apesar disso, eu acreditava que tudo se resolveria em 2018 e eu encontraria um(a) novo(a) orientador(a) para me acompanhar na trajetória do mestrado.

Sendo assim, como aluno regular no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC, no semestre 2018/1 cursei a disciplina Recursos Didáticos Aplicados a Educação Geográfica e Ambiental, ministrada pela Profa. Dra. Rosemy da Silva Nascimento. O meu objetivo foi ampliar meus conhecimentos e práticas na educação geográfica, haja vista minha formação e atuação docente. Foi ao cursar

esta disciplina que percebi que poderia alinhar o geoprocessamento do meu projeto inicial com a educação geográfica. Então convidei a Profa. Rosemy para ser minha nova orientadora e ela aceitou. Aos poucos, definimos um novo projeto de pesquisa. Nesse sentido, essa disciplina contribuiu significativamente, pois conheci novos métodos e pessoas que me auxiliaram a desenvolver o novo projeto que foi intitulado “Metodologia Ativa na Educação Geográfica por meio do Geoprocessamento no Projeto Nós Propomos!”

Ainda no semestre 2018/1, cursei a única disciplina obrigatória deste programa de mestrado, Epistemologia, ministrada pela Profa. Dra. Leila Christina Duarte Dias, em parceria com a Profa. Dra. Daniela Onça, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O meu objetivo foi ampliar meus conhecimentos sobre o campo da ciência em geral, mais especificamente sobre a ciência geográfica, contribuindo com as reflexões acerca dos objetivos e métodos da ciência contemporânea. Ao ler e discutir sobre autores consagrados no campo da epistemologia e da Geografia, pude concretizar minhas próprias bases teóricas.

No semestre 2018/2 cursei a disciplina Orientação da Pesquisa Geográfica, também ministrada pela Profa. Dra. Leila. Esta foi a última que cursei como aluno deste programa de mestrado, tendo em vista o fato de eu já ter alcançado o requisito de créditos exigidos. O meu objetivo foi ampliar meus conhecimentos sobre a metodologia da pesquisa geográfica, contribuindo ao indicar ferramentas e me instrumentalizando. Ao ler e discutir sobre obras e ideias de vários autores, eu pude me preparar para a minha própria investigação.

Além das disciplinas cursadas, relato a seguir algumas outras atividades acadêmicas e científicas realizadas durante o período de mestrando, tais como participação em eventos e trabalhos publicados:

a) II SITED – Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais – na UFSC, Araranguá/SC, em abril de 2018, onde participei das oficinas “Escrita Científica” e “Mobile Learning: como utilizar dispositivos móveis em sala de aula”, bem como da mesa redonda “Panorama de Políticas Públicas de Tecnologia Educacional”. Esse evento contribuiu para essa pesquisa por apresentar vários métodos e ferramentas tecnológicos que podem ser usados na sala de aula.

b) VIII CIEPE – Congresso Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão – na Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Rio do Sul/SC, em maio de 2018, onde, com dois de meus estudantes do Ensino Médio, apresentei

e publiquei nos anais do evento o trabalho “Elaboração e publicação de um jornal escolar: Jornal A VOZ DA HUMANIDAVI”, além de assistir a outros trabalhos. A participação nesse evento foi relevante ao evidenciar a importância da interdisciplinaridade e do protagonismo dos estudantes nos processos educativos.

c) XIX ENG – Encontro Nacional de Geógrafos – na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB, em julho de 2018, onde, com dois de meus estudantes do Ensino Médio, apresentei e publiquei nos anais do evento o trabalho “O bioma Caatinga sob diferentes perspectivas brasileiras a partir de um olhar catarinense”, além de assistir a outros trabalhos, participar em mesas redondas, minicursos, oficinas, conferências e saída de campo. Esse evento contribuiu significativamente ao proporcionar o convívio e discussão com diversos pesquisadores, geógrafos e professores de Geografia de diversas partes do Brasil, além de pesquisar junto com meus estudantes por meio de um projeto de iniciação científica na Educação Básica.

d) I Congresso Ibero-americano “Nós Propomos!": Geografia, Educação e Cidadania – no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa/Portugal, em setembro de 2018, onde apresentei e publiquei no e-book do evento os trabalhos “Geoprocessamento como instrumento na educação geográfica usando a metodologia ativa do Projeto Nós Propomos!”, “Elaboração e publicação de um jornal escolar: uma proposta colaborativa na Educação Básica” e “O uso de dispositivos móveis na Educação Básica brasileira: um mapeamento na pesquisa educacional”, bem como fui moderador de apresentação de trabalhos em um painel do eixo “Experiências escolares”, assisti outros trabalhos, participei de conferências e participei de várias saídas de campo pelo país, visitando várias cidades históricas, escolas e universidades de Portugal. Esse evento contribuiu para essa pesquisa principalmente por apresentar como acontece a metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!” nos diversos países que é aplicada. O convívio com pesquisadores e professores de Geografia de diferentes lugares do mundo e o trabalho de campo em diversas cidades de Portugal, proporcionou experiências e diálogos geográficos enriquecedores para essa investigação. Além disso, durante as semanas seguintes ao congresso, ampliei o roteiro para mais onze países europeus, sendo eles: França, Espanha, Itália, Vaticano, Grécia, Alemanha, Dinamarca, Reino Unido, Islândia, Holanda e Bélgica.

Foi um inesquecível emaranhado de encantamento e aprendizado que por certo contribuiu significativamente para a minha reflexão geográfica.

Além de todas as atividades descritas, durante os últimos quatro anos me dediquei a estudar a Língua Inglesa; inicialmente em um centro de idiomas universitário e depois em uma escola de idiomas. Adicionalmente cursei uma segunda licenciatura, em Letras – Português e Inglês, a qual concluí em dezembro de 2020. Desde então, além de Geografia, tenho lecionado Língua Inglesa para algumas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Assim, o envolvimento com essa língua estrangeira tem me auxiliado, tanto para minhas leituras e pesquisas, quanto para minhas viagens internacionais.

Essas experiências relatadas foram importantes para o desenrolar das atividades do meu segundo projeto de pesquisa, iniciado em 2018. Destinei o primeiro ano a realizar um trabalho de caráter exploratório, de revisão bibliográfica, que serviu para identificar os referenciais teóricos que seriam necessários e identificar o que já havia sido produzido nesse campo. Infelizmente, no primeiro semestre de 2019 enfrentei problemas de saúde e precisei me afastar por alguns meses. No entanto, em novembro daquele ano, já recuperado, retomei a pesquisa e elaborei a minha proposta de metodologia ativa de aprendizagem embasada no “Projeto Nós Propomos!” e no geoprocessamento.

Com base nessa elaboração, durante início do ano letivo de 2020 iniciamos a aplicação da proposta metodológica com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio na escola pública em que trabalho. Entretanto, com a eminência da pandemia do novo coronavírus e a paralisação das atividades presenciais nas escolas e universidades, precisei interromper a aplicação da minha pesquisa com os meus estudantes. Assim, minha orientadora e eu estudamos a possibilidade de transformar a proposta em alguma forma remota. Concluímos não ser possível essa alteração do formato da proposta, dado o fato que ela é pautada no Estudo de Caso e na Pesquisa-Ação, exigindo uma série de atividades práticas presenciais em grupo. Partimos então para um terceiro projeto de pesquisa, com uma temática alinhada e paralela ao projeto anterior.

Por conseguinte, considerando a realidade da pandemia do coronavírus, a presente dissertação possui a nova temática “Metodologias Ativas e Ensino Híbrido na Geografia Escolar: “Projeto Nós Propomos!” em destaque”. Assim sendo, procuro destacar meios e instrumentos dinâmicos de promover uma educação geográfica que

articule teoria e prática, e que seja significativa e inovadora ao inserir os estudantes como protagonistas do seu aprendizado.

Concluo esta singela autoapresentação com a fotografia a seguir (Figura 1), tirada por mim (ponta esquerda da imagem) no Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE) da UFSC, em novembro de 2019. Na ponta direita da imagem está a Profa. Rosemy, minha orientadora e coordenadora do LABTATE. Foi uma satisfação levar meus estudantes de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental de José Boiteux-SC para conhecer a capital de nosso Estado. Esta fotografia representa bem o amor que tenho pela Geografia e pelos meus estudantes.

Figura 1 – Visita de estudantes e professores ao LABTATE / UFSC.



Fonte: Acervo do autor (2019).

CAPÍTULO 1. COMPREENDENDO A PESQUISA

“O homem é ativo. A ação que realiza sobre o meio que o rodeia, para suprir as condições necessárias à manutenção da espécie, chama-se ação humana. Toda ação humana é trabalho, e todo trabalho é trabalho geográfico. Não há produção que não seja produção do espaço, não há produção do espaço que se dê sem o trabalho. Viver para o homem é produzir espaço. Como o homem não vive sem trabalho, o processo de vida é um processo de criação do espaço geográfico. Por isso a Geografia estuda a ação do homem” (Santos, 1988, p. 88).

O raciocínio geográfico de Milton Santos sugere que, por si só, a Geografia é uma ciência que requer uma abordagem metodologicamente ativa para sua total compreensão. Para ele (1988, p. 88), “a relação do homem com a natureza é progressiva, dinâmica; podemos dizer que é reciprocamente progressiva. A natureza vai registrando, incorporando a ação do homem, dele adquirindo diferentes feições.”

Para Azambuja (2012, p. 203), “a renovação dos processos de ensino-aprendizagem inclui cada vez mais a necessidade de materiais e linguagens diversas. A realidade sócio-histórica é complexa necessitando também de meios diversificados para as múltiplas possibilidades de representação e comunicação.” O autor também considera que “as práticas escolares precisam incluir essas condições articulando conteúdo-forma numa nova dinâmica escolar que não mais aquela do livro ou manual didático como único recurso para o ensino” (AZAMBUJA, 2012, p. 203).

Ademais, Nóvoa (2014, p. 182) defende que, no século XXI, a escola deve entender que “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal”. Além disso, o autor salienta que o conhecimento escolar deve estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que adquiriu nas últimas décadas. Desse modo, “é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade” (NÓVOA, 2014, p. 182).

Pensando como Lacoste (2012, p. 123), “nunca conhecimentos geográficos e uma iniciação ao raciocínio geográfico verdadeiro foram tão necessários à formação

dos cidadãos.” Engendrar propostas de metodologias ativas para a educação geográfica é uma tarefa desafiadora, especialmente observando o fato de estarmos inseridos em uma sociedade cada vez mais conectada virtualmente.

É notável que vivemos em uma sociedade “mergulhada” cada vez mais em um grande “mar” de informação. O conhecimento nunca esteve tão disponível em tantos lugares ao mesmo tempo. Para Carmo (1992, p. 2), “em função dos avanços tecnológicos e da constituição de uma sociedade informatizada, as profissões nascem e se modificam com velocidade surpreendente, e o excesso de informações disponível exige uma educação diferente da tradicional.”

De fato, nossos estudantes nunca tiveram tanto acesso a informação como hoje, especialmente pensando no amplo acesso à rede mundial de computadores, algo tão corriqueiro atualmente. Entretanto, será que esses jovens usam essa *informação* para desenvolver *conhecimento* que permitirá solucionar os problemas que os cercam? Para Moran (2003), a coleta da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. Dessa forma, o papel do professor é o de auxiliar o estudante a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

De acordo com Meirieu (1999, p. 79), “a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído”.

Entretanto, ainda é comum encontramos professores limitando o acesso a ampla variedade de informação no seu cotidiano escolar, ou ainda, não preparando o estudante para produzir conhecimento com esse “tsunami” de informações. Mais além, nossos estudantes sabem como, quando e onde usar o conhecimento que produziram com eficiência? Para Barreto (1994, p. 3), “este repositório de informação representa um estoque potencial de conhecimento e é imprescindível para que este se realize no âmbito da transferência de informação. Contudo, por ser estático, não produz, por si só, qualquer conhecimento.”

Isso faz sentido, pois percebemos que a informação por si só não produz conhecimento. Completando o seu pensamento, Barreto (1994, p. 3) observa que “as estruturas significantes armazenadas em bases de dados, bibliotecas, arquivos ou museus possuem a competência para produzir conhecimento, mas que só se efetiva a partir de uma ação de comunicação mutuamente consentida entre a fonte (os

estoques) e o receptor.” Sendo assim, está o professor oportunizando a melhor experiência pedagógica possível e assim contribuindo para potencializar essa “ação de comunicação” entre a informação e o conhecimento?

Dessa forma, enquanto professores, temos ainda um desafio constante pela frente: evoluir a nossa prática pedagógica. Para Vesentini (2009), existem dois tipos de escola em confronto: aquela voltada para o desempenho dos seus estudantes nos testes que medem a assimilação de conteúdos, e a escola voltada para fazer com que os educandos pensem por conta própria. De acordo com ele, o primeiro tipo de escola é conteudista, onde os conteúdos tendem a ser memorizados. A segunda, mesmo não eliminando os conteúdos, enfatiza mais o desenvolvimento das atitudes, habilidades e competências. Para esse autor, “naquele primeiro tipo de escola, o conteúdo é o objetivo final, isto é, a assimilação disto ou daquilo, sejam informações ou conceitos. No segundo tipo, o conteúdo é um instrumento para atingir os verdadeiros objetivos educacionais” (VESENTINI, 2009, p. 22). Diante disso, temos muito no que pensar quanto a nossa prática pedagógica. Afinal, qual é o “meu tipo” de escola?

Para ampliar essa discussão, Xavier (2015, p. 27) apresenta o processo de construção do pensamento escolar ao destacar que:

O modelo escolar atual advém dos finais do século XIX, da época industrial. Uma época em que se valorizava a rotina, a repetição, a uniformidade didática, a racionalidade cartesiana, o dualismo, a exclusão das emoções. A escola de hoje está mais bonita, mudaram-se os nomes, todavia mantém-se a pedagogia da uniformidade: para todos os alunos, os mesmos ritmos, metodologias e avaliações. Vivem-se os ritmos da escola da era industrial, mas na era digital.

Voltando ao raciocínio de Vesentini (2009, p. 22), enquanto “na escola conteudista o que se almeja é um bom desempenho em determinados testes, [...] naquele segundo tipo de escola o objetivo é: formar cidadãos plenos, pessoas que desenvolvam as suas potencialidades, que aprendam a (con)viver numa sociedade democrática.” Queremos destacar aqui a vantagem desse segundo tipo de escola. No entanto, como alcançá-la?

Nessa pesquisa, a ênfase é na educação geográfica dentro das escolas do século XXI. Considerando que a Geografia tem um papel de destaque na formação de cidadãos plenos, como conseguir atingir isso com a velha maneira conteudista de dar aula? Se não, como inovar nos processos de ensino e de aprendizagem na Geografia escolar?

É nesse sentido que se sugere a utilização das metodologias ativas de ensino. Sobre essa demanda, Gemignani (2013, p. 23-24) compreende que:

Na busca de mudanças e transformações no contexto educacional, surgem as metodologias ativas de ensino e aprendizagem e o marco conceitual do ensino para a compreensão, para auxiliar na educação permanente dos docentes a planejar, analisar, implementar e avaliar a prática centrada na compreensão dos estudantes, organizando currículos em torno de tópicos geradores que os estimulem à exploração e investigação das ideias centrais da disciplina, atentos às metas de compreensão. Os desempenhos de compreensão permitem que os alunos ampliem e apliquem o que sabem, considerando suas quatro dimensões de compreensão: conhecimento, método, objetivo e comunicação. As avaliações contínuas balizam a compreensão dos alunos e norteiam o planejamento de ações.

Refletindo no que precede, vivemos na emergência e na necessidade de revisarmos constantemente nossas práticas pedagógicas para que elas sejam cada vez mais ativas do que passivas. Além disso, considerando que os nossos estudantes são uma geração de nativos digitais nascidos na era digital, Palfrey e Gasser (2011) compreendem que os nativos digitais têm habilidades para usar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), além de se relacionarem com outras pessoas por meio das novas mídias, blogues e redes sociais e de aproveitarem, assim, as possibilidades disponibilizadas pelas novas tecnologias.

Se por um lado os estudantes são nativos digitais, pois já nasceram inseridos em uma cultura digital, cujas relações com essas tecnologias foram aprendidas intuitivamente e marcam sua forma de relacionamento com o conhecimento, por outro lado, conforme considera Prensky (2001, tradução nossa), a maioria dos professores são imigrantes digitais, pois se inseriram tardiamente no mundo digital. No entanto, observamos que muitos desses professores considerados imigrantes digitais já estão integrados às novas tecnologias digitais, usando-as com naturalidade. Assim, em geral, os professores têm uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os estudantes aprendem melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse.

Prensky (2001, tradução nossa) nos explica que as crianças apresentam uma intimidade com os meios digitais e possuem a habilidade e competência de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo. A geração desses nativos alterou, assim, definitivamente, os rumos da comunicação, bem como da educação. Logo, não

podemos pensar a comunicação e nem a educação a partir de paradigmas anteriores, porque os avanços tecnológicos mudaram a forma de ser, agir e pensar da sociedade. Temos, assim, uma nova geração de estudantes – nativos digitais – que interagem, a todo momento, com as novas e velhas mídias.

Surge então um modelo possível para esse contexto: o ensino híbrido. Embora seja um termo complexo, pode envolver o uso de novas tecnologias digitais e do ensino on-line em concomitância com aulas presenciais e metodologias ativas diversas. Para Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 29),

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, o mix de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas inúmeras dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais.

Tendo todo o predisposto a considerar, a questão central dessa investigação é a seguinte: **Como as metodologias ativas e o ensino híbrido podem potencializar os processos de ensino e de aprendizagem na educação geográfica escolar?** Diante dessa pergunta de partida elabora-se essa pesquisa. Assim, apresenta-se a seguir a hipótese que procura responder a esse questionamento.

1.1 Hipótese

Quanto ao conceito de hipótese, Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 52) compreendem que “é uma afirmação categórica (uma suposição) que tente responder ao problema levantado no tema escolhido para pesquisa. O trabalho de pesquisa, então, irá confirmar ou negar a hipótese levantada.”

Para Thiollent (2011, p. 43), “a hipótese qualitativa permite orientar o esforço de quem estiver pesquisando na direção de eventuais elementos de prova que, mesmo quando não for definitiva, pelo menos permitirá desenvolver a pesquisa.” Esse autor ainda acrescenta: “Com a hipótese e os meios colocados à disposição do pesquisador para refutá-la ou corroborá-la, a produção do discurso gerada pela pesquisa não perde o contato com a realidade e faz progredir o conhecimento” (THIOLLENT, 2011, p. 43).

Dessa forma, a hipótese é que, por aliar algumas metodologias ativas e o ensino híbrido na educação geográfica, os estudantes da Educação Básica podem se tornar agentes ativos nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, eles possivelmente se tornam capazes de conhecer, compreender e analisar o ambiente em que vivem, a fim de sensibilizar atitudes que contribuam para uma sociedade melhor.

Nessa direção, Reis e Mendonça (2021, p. 4) consideram que

os métodos ativos de ensino envolvem principalmente o aluno como agente do processo de ensino e de aprendizagem, o professor agora é um facilitador e orientador do processo. Nos diferentes métodos os alunos devem estar cientes que eles (alunos) são os principais responsáveis pelo seu rendimento na aprendizagem.

A hipótese dessa pesquisa concorda também com o pensamento de Pereira, Kuenzer e Teixeira (2019, p. 3), quando dizem que

possibilitar aos estudantes condições para que possam associar os conteúdos vistos na escola em seu dia a dia é tornar a aprendizagem significativa, contribuindo para que tenham melhores condições de entender a sociedade e, sentindo-se parte integrante dela, atuar no sentido de sua transformação.

Assim, tendo como foco nessa pesquisa a educação geográfica, espera-se que, com metodologias ativas apropriadas associadas ao ensino híbrido, os professores de Geografia possam atingir esses resultados. Com base no que precede, apresentamos a seguir os objetivos geral e específicos da pesquisa.

1.2 Objetivos

Diante da problematização e da hipótese consideradas, o objetivo geral dessa pesquisa é apresentar propostas de metodologias ativas de ensino que podem ser aplicadas em Geografia na modalidade do sistema híbrido de ensino na Educação Básica.

Para atingir este objetivo geral, pautou-se objetivos específicos a serem atendidos, a saber:

- a) Reconhecer as contribuições das Geografias Socioambiental, Cultural e Humanista para o protagonismo dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem.
- b) Relacionar algumas metodologias ativas de ensino viáveis para a educação geográfica e que possam ser usadas no ensino híbrido.
- c) Analisar potencialidades e desafios da metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!” no ensino presencial e no ensino híbrido.

1.3 Justificativa

O conceito de justificativa em um projeto de pesquisa, de acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 52), pode ser compreendido como

o convencimento de que o trabalho de pesquisa possui fundamentos para ser efetivado. A comprovação do tema escolhido pelo pesquisador e a hipótese levantada são de suma importância para a sociedade ou para alguns indivíduos. [...] A justificativa exalta a importância do tema a ser estudado e justifica a necessidade imperiosa de se levar a efeito tal empreendimento.

Partindo desse pressuposto, quanto a justificativa desta pesquisa, é evidente que, além de os estudantes necessitarem da mediação pedagógica eficaz, o professor deve proporcionar o acesso às diversas metodologias e mídias nos processos de ensino e de aprendizagem. Para isso, ele mesmo necessita instrumentalizar-se no uso destes recursos. Destacamos mais especificamente as práticas escolares envolvendo estudantes e professores de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Sob o ponto de vista das normativas expressas na BNCC, o componente Geografia foi dividido em unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades. Em todas elas destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: “estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum” (BRASIL, 2018, p. 364).

No caso específico do Ensino Médio, a BNCC infere que é uma das competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, incluindo a Geografia, “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p. 570).

Paralelamente, para a Lei Nº 9.394 de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de acordo com o seu artigo 32 (BRASIL, 2021, p. 23), o objetivo do Ensino Fundamental é a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Ademais, de acordo com o artigo 35-A da Lei Nº 9.394 de 1996, a LDB, (BRASIL, 2021, p. 25), são orientações para o Ensino Médio:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Observamos assim que esses predispostos documentos oficiais nos sugerem que a sensibilização e a mobilização para o pleno exercício da cidadania são atribuições importantes da Educação Básica, bem como propor ações de intervenção na realidade fazendo bom uso das tecnologias que temos a disposição. Isso dá o que pensar, principalmente aos envolvidos diretamente com educação, pois existe a necessidade de um novo olhar sobre a educação.

Adicionalmente, Escott e França (2013, p. 34, grifo dos autores) consideram que:

A educação para a cidadania planetária implica uma revisão nos métodos e nos conteúdos escolares, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas em uma comunidade que é global e local ao mesmo tempo. [...] A mudança de postura da sociedade em relação ao ambiente depende de uma **profunda revisão de valores e práticas**.

Assim sendo, precisamos rever constantemente nossos valores e práticas docentes. Sobre isso, Cavalcanti (2012, p. 164) questiona: “O aluno da escola básica tem conseguido entender a Geografia como um modo de analisar a realidade? [...] Ele

tem usado a Geografia para analisar sua realidade vivida? Nos diferentes momentos das aulas de Geografia, há possibilidade de fazer essa análise?”

A fim de auxiliar a responder a essas perguntas pertinentes, vamos raciocinar um pouco sobre quem são os estudantes de Geografia, quais são seus conhecimentos cotidianos, suas culturas e suas motivações. Afinal, ensinamos Geografia para quem? Conhecer os jovens e suas práticas espaciais é fundamental para encaminhar as atividades de ensino, a fim de envolvê-los nos conteúdos geográficos apresentados, propiciando momentos de aprendizagens significativas.

Sobre isso, Azambuja (2012, p. 203) considera que:

Associada com propostas metodológicas coletivas de ensinar e aprender, e com as possibilidades oferecidas pelo acesso às tecnologias de informação e comunicação, a cartografia escolar e as formas gráficas de apresentação de informação tendem para a ampliação e para a qualificação de suas contribuições, exigindo ou contemplando ainda a interlocução com as diferentes linguagens.

Na mesma direção, Cavalcanti (2012, p. 113) pondera ainda conosco:

Como exigir dos alunos a leitura e a reflexão teórica sobre temas geográficos com os recursos de livros didáticos, textos paradidáticos e a fala dos professores, quando se sabe que a juventude está cada vez mais constantemente ligada a artefatos tecnológicos, midiáticos e informatizados com suas principais mediações para se relacionar com o mundo?

Considerando o que precede, as metodologias ativas associadas a ferramentas digitais, como a internet, podem exercer um papel renovador nos processos de ensino e de aprendizagem na educação geográfica.

Portanto, levando em conta os diferentes perfis de estudantes que encontramos hoje nas nossas salas de aula, é preciso encontrar maneiras de promover o potencial deles, a fim de que haja múltiplas e significativas aprendizagens. Afinal, nota-se no cotidiano escolar que os estudantes em geral pouco se interessam pelas metodologias de ensino tradicionais, considerando-as muitas vezes ultrapassadas para o seu real potencial. Dessa forma, conforme considera Gadotti (2000, p. 9), “a escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida. [...] A felicidade na escola não é uma questão de opção metodológica ou ideológica, mas sim uma obrigação essencial dela.” Assim, apresentamos a seguir a metodologia científica adotada nessa investigação.

1.4 Metodologia

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994), de caráter exploratório, que tem como base a pesquisa bibliográfica. Como técnica de coleta de dados optou-se pelo uso de questionários.

Uma pesquisa quando é qualitativa visa principalmente atender a um conjunto de características essenciais para ser denominada como tal. Neste sentido, Godoy (1995, p. 62) aponta: “(1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; (4) enfoque indutivo”.

A expressão “qualitativa” assume muitos enfoques no campo das pesquisas sociais, abrange uma visão interpretativa muitas vezes insipiente em pesquisas puramente quantitativas. Para Maanen (1979, p. 520, tradução nossa), seu objetivo primordial é “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado; entre teoria e dados; entre contexto e ação”.

De forma complementar, há afirmativas que pesquisas qualitativas não seguem modelos fechados porque se propõem a verificar e analisar fatos complexos, trabalhando preferencialmente com palavras orais e escritas, com sons, imagens e símbolos (MOREIRA, 2002).

Ademais, do ponto de vista da forma de abordagem do problema, Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26) compreendem que

Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

No entanto, do ponto de vista dos objetivos da pesquisa, Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 28) consideram que

Pesquisa exploratória: objetiva a maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito, ou à construção de hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Partindo dessa compreensão, apresentamos a seguir a forma adotada de atingir os objetivos específicos dessa pesquisa. A fim de reconhecer as contribuições das Geografias Socioambiental, Cultural e Humanista para o protagonismo dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a fim de relacionar algumas metodologias ativas de ensino viáveis para a educação geográfica e que possam ser usadas no ensino híbrido, fizemos uso da pesquisa bibliográfica.

Pode-se considerar indispensável a relevância da pesquisa bibliográfica, essencialmente em pesquisas de natureza qualitativa. Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 61) pondera que,

os pesquisadores não podem aprender tudo o que precisam apenas no contato com as populações. Precisam de uma formação anterior, a mais completa possível, para estarem em condição de definir a problemática adequada ao desenrolar da prática de pesquisa. Nesta fase, a pesquisa bibliográfica é necessária. [...] Quando os pesquisadores têm os objetivos de pesquisa bem definidos, podem progredir no conhecimento teórico.

Além do mais, Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 28) consideram uma pesquisa como sendo bibliográfica quando esta é “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na Internet.” Para Cervo e Bervian (1983, p. 55), a pesquisa bibliográfica pode ser definida como a que

explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existente sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Portanto, por meio do referencial bibliográfico tem-se o conhecimento sobre a produção científica tornada pública e acessível. Ainda, Gil (1999) considera que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida mediante material já elaborado, principalmente livros e artigos. Assim, podemos entender esse tipo de pesquisa como uma forma de recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um determinado estudo ou problemática, a fim de procurar respostas e soluções.

De acordo com o que precede, o processo de revisão bibliográfica foi fundamental para essa pesquisa, visto que diferentes obras puderam complementar o referencial teórico e permitiu realizar as interpretações e compreensões necessárias. Não desejamos reinventar o que já está colocado, mas sim contribuir e aumentar o diálogo sobre a temática em torno das metodologias ativas de ensino e da educação geográfica. Para isso, verificamos o estado da arte e dialogamos com pesquisas na área.

Entretanto, a fim de atingir o objetivo específico de analisar potencialidades e desafios da metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!” no ensino presencial e no ensino híbrido, optamos por aplicar questionários com professores e estudantes que vivenciaram (ou vivenciam) essa metodologia em suas aulas de Geografia. Dessa forma, foi possível verificar empiricamente o cotidiano dessas aulas em distintas escolas brasileiras, analisando e discutindo os resultados.

Sobre isso, consideramos que as técnicas e recursos facilitam a investigação, mas não são fins, muito menos metodologia. Por isso, entendemos que a investigação deve fazer parte de uma pesquisa mais ampla, que tenha os seus objetivos, hipóteses e metodologias bem configuradas (SOUTO GONZÁLEZ, 2012). Assim sendo, utilizamos a técnica de coleta de dados de questionários, pois entendemos que eles auxiliam na investigação das realidades escolares dos atores sociais da pesquisa (professores e estudantes selecionados), promovendo a obtenção de informações relevantes.

Quanto a definição, Malhotra (2001, p. 274) compreende questionário como uma “técnica estruturada para coleta de dados, que consiste em uma série de perguntas – escritas ou verbais – que um entrevistado deve responder”. Normalmente, esse tipo de instrumento cumpre duas funções, destaca Richardson (1999), que são: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. Nesse sentido, uma descrição apropriada das características de um grupo pode beneficiar planejadores no processo de tomada de decisão.

Ampliando o conceito, para Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 58),

O Questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. A confecção é feita pelo pesquisador; o preenchimento é realizado pelo informante. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta para que o interrogado compreenda com clareza o que está sendo perguntado. [...] Quanto às questões a serem pesquisadas, estas precisam

contemplar hipóteses de veracidade. Assim, precisam ser bem formuladas e claras.

Ademais, Richardson (1999) classifica os questionários quanto: ao tipo de perguntas feitas aos entrevistados (abertas, fechadas e a combinação das duas); e ao modo de aplicação do questionário (contato direto e enviado para autoaplicação). Para Cervo, Bervian e Silva (2007), o uso de perguntas abertas permite obter respostas livres, o que possibilita recolher dados ou informações mais ricos ou variados, mas são codificadas e analisadas com mais dificuldade. Já as perguntas fechadas permitem obter respostas mais precisas, pois são perguntas padronizadas, de fácil aplicação, simples de codificar e de analisar. Nessa pesquisa, optamos por questionários com perguntas fechadas e de autoaplicação.

Com relação às vantagens do questionário apontadas por Gil (1999), Richardson (1999) e Cervo, Bervian e Silva (2007), destacamos: o anonimato pode garantir respostas mais honestas e confiantes, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais; sendo autoaplicado, permite que as pessoas respondam quando julgarem o momento mais conveniente e, nesse caso, em função de ter tempo suficiente para responder, pode proporcionar respostas mais refletidas; e pode atingir um grande número de pessoas, mesmo dispersas geograficamente ou em um tempo relativamente curto.

De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007), o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central. Assim, é necessário estabelecer, com critério, as questões mais importantes a serem propostas e que interessam ser conhecidas, de acordo com os objetivos. “Devem ser propostas perguntas que conduzam facilmente às respostas de forma a não insinuarem outras colocações. Se o questionário for respondido na ausência do investigador, deverá ser acompanhado de instruções minuciosas e específicas” (CERVO, BERVIAN & SILVA, 2007, p. 53).

Com base no que precede, formulamos: o Questionário para Professores de Geografia da Educação Básica que Desenvolveram o “Projeto Nós Propomos!” (APÊNDICE A) e o Questionário para Estudantes de Geografia da Educação Básica que Vivenciaram o “Projeto Nós Propomos!” (APÊNDICE B). Os respectivos questionários foram respondidos por oito professores voluntários convidados pelo pesquisador e quinze estudantes voluntários indicados pelos mesmos professores

participantes, todos sendo seus próprios estudantes. Esses mesmos professores auxiliaram o pesquisador a aplicar os questionários com seus estudantes selecionados. Ambos os questionários foram desenvolvidos pelo pesquisador dessa investigação e primam por incluir nas questões dirigidas aos dois grupos fatos que subsidiassem a hipótese dessa pesquisa e que pudessem contribuir para melhor representar o cenário escolar analisado.

Essa quantidade específica de pessoas para responder aos questionários foi determinada tendo em vista não apenas a natureza qualitativa e o objetivo não-exaustivo da análise do discurso, como também o prazo institucional do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da UFSC. Assim, optou-se por esse instrumento na etapa final, por ser básico e acessível.

Os participantes dessa pesquisa são oriundos dos seguintes municípios/estados brasileiros: São Paulo/São Paulo, Brasília/Distrito Federal, Teresina/Piauí, Rio do Sul/Santa Catarina, Ibitinga/São Paulo, Florianópolis/Santa Catarina e Ribeirão Preto/São Paulo.

A seleção dos participantes dessa pesquisa foi intencional sem critério estatístico (VERGARA, 2007). Uma via para a execução desse trabalho de pesquisa foi a técnica metodológica “Bola de Neve” (BALDIN & MUNHOZ, 2011). Essa técnica é uma forma de Amostra Não Probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto. A Amostra Não Probabilista é obtida a partir do estabelecimento de algum critério de inclusão, e nem todos os elementos da população alvo têm a mesma oportunidade de serem selecionados para participar da Amostra. Este procedimento torna os resultados passíveis de não generalização (BICKMAN & ROG, 1997, tradução nossa).

O critério de escolha dos professores para responder ao questionário foi: serem docentes de Geografia que desenvolveram (ou desenvolvem) a metodologia do “Projeto Nós Propomos!” em alguma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio no Brasil. A escolha da área de atuação dos professores se justifica por ser a mesma do pesquisador e da orientadora dessa pesquisa, bem como por uma questão de se harmonizar com a centralidade que a Geografia ocupa no escopo dessa pesquisa. Isso, de forma alguma, diminui a importância do discurso de

professores de outras disciplinas, nem de seus papéis na configuração das metodologias ativas e do ensino híbrido na Educação Básica brasileira.

Já o critério de escolha dos estudantes para responder ao questionário foi: frequentar uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio no Brasil em que o professor de Geografia aplique a metodologia do “Projeto Nós Propomos!”. Quanto à faixa etária dos estudantes, acreditamos que, nessas etapas da Educação Básica, eles possivelmente tenham maior capacidade de descrever suas percepções sobre o que será indagado do que os mais novos e que representem os “nativos digitais” (PRENSKY, 2001, tradução nossa; PALFREY & GASSER, 2011) elencados previamente nessa pesquisa.

Quanto ao gênero dos participantes, não fizemos distinção. Portanto, há participantes masculinos e femininos nos dois grupos.

Por questões de acessibilidade e de segurança sanitária (tendo em vista o atual quadro de pandemia de Covid-19), resolvemos aplicar todos os questionários remotamente, por meio de computadores e/ou dispositivos móveis conectados à internet. Todos os registros foram coletados por meio de ferramenta de formulários eletrônicos disponível gratuitamente na internet (*Google Forms*).

Sendo assim, os participantes responderam os questionários individualmente via internet em um ambiente de sua escolha, possivelmente em suas próprias casas ou nas suas escolas, tendo um período médio combinado entre ambas as partes de quinze dias para o envio das respostas. Todas as respostas foram analisadas e arquivadas digitalmente pelo pesquisador, tendo os resultados expostos e discutidos amplamente no capítulo cinco dessa dissertação. Além disso, na exposição da análise de dados, não fizemos menção ao nome, ao gênero ou a escola dos sujeitos.

Para fins legais de cadastramento da pesquisa junto a Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, os seguintes documentos foram coletados, devidamente preenchidos e assinados: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Professores que Responderam ao Questionário (APÊNDICE C); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Responsáveis dos Estudantes que Responderam ao Questionário (APÊNDICE D); Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os Estudantes que Responderam ao Questionário (APÊNDICE E); e Declaração de Anuência das Instituições onde os Questionários foram Aplicados (APÊNDICE F).

Quanto ao cronograma envolvendo a aplicação dos questionários: convidamos os professores e estudantes, bem como coletamos os respectivos termos de consentimento/assentimento e as declarações de anuência dos gestores das escolas devidamente preenchidos e assinados durante os meses de outubro e novembro de 2021; os questionários foram enviados pelo pesquisador, respondidos e devolvidos pelos participantes durante o mês de dezembro de 2021; e a análise e discussão dos resultados foram realizadas durante os meses de janeiro e fevereiro de 2022.

Assim sendo, passamos a considerar a seguir o método de análise de dados escolhido para essa investigação: a análise do discurso. Articulando sobre educação e direitos humanos, Orlandi (2012) opera uma quase genealogia do discurso sobre os direitos do homem, buscando investigar as redes de memória que atuam na sociedade e disputam a referenciação do tema. A autora discute o imbricamento entre ética e interpretação e as possibilidades da educação na abertura de um espaço onde os sujeitos possam se significar politicamente, em processos de resistência e ruptura dos sentidos (e dos sujeitos).

Parafraseando Marx, Orlandi (2012) diz que a consciência não precede a experiência, mas, ao contrário, se constitui a partir dela, e a partir dessa consideração desenha uma perspectiva para a Educação em que os diferentes discursos possam ser ouvidos e investidos na realidade histórica e social contemporânea, abrindo campo ao irrealizado dos Direitos Humanos.

Tratando de oralidade e interpretação: o dito, o esquecido, o disperso, o indistinto, Orlandi (2012) percorre os fundamentos da análise do discurso de modo notável. A autora sublinha o deslocamento operado pelos dispositivos de análise: mais do que oferecer mais uma interpretação dos textos, a análise do discurso visa produzir uma compreensão dos modos como os sentidos são aí produzidos.

Portanto, na nossa análise de dados estabelecemos articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, buscamos promover relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática. Em resumo, a análise estabelece uma compreensão dos dados coletados, confirma ou não os pressupostos da pesquisa e amplia o conhecimento sobre o assunto pesquisado.

Embora utilizamos perguntas fechadas nos questionários aplicados com professores e estudantes, optamos pelo método de análise de dados da análise do discurso por entendermos que os informantes dos questionários assumem como seu

o discurso contido nas respectivas respostas que escolheram. Ou seja, consideramos suas respostas como sendo o seu próprio discurso.

Desse modo, organizamos essa dissertação em cinco capítulos. Ao longo desse capítulo introdutório, **Compreendendo a Pesquisa**, já apresentamos a problematização abordada por esta investigação científica, bem como discutimos a hipótese, os objetivos, a justificativa e a metodologia adotados pelo pesquisador.

No capítulo dois, **Geografia e Educação Geográfica**, sob as perspectivas Socioambiental, Cultural e Humanista da Geografia, procuramos reconhecer alguns ideais geográficos que podem alicerçar e subsidiar o nosso percurso como professores de Geografia na Educação Básica. Ademais, dialogamos sobre a educação geográfica e os processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase no protagonismo dos estudantes.

No capítulo três, **Metodologias Ativas na Educação Geográfica**, relacionamos algumas metodologias ativas de ensino atrativas para a educação geográfica e discutimos como elas podem ser aplicadas na sala de aula de Geografia, mediante a possibilidade do ensino híbrido.

No capítulo quatro, **Educação Geográfica e Ensino Híbrido**, procuramos descrever a importância do ensino híbrido em processos educativos e na educação geográfica. Concluímos esboçando maneiras de explorar o ensino híbrido na Geografia escolar.

No capítulo cinco, **“Projeto Nós Propomos!”: Potencialidades e Desafios**, apresentamos e discutimos os questionários respondidos por estudantes e professores de Geografia da Educação Básica sobre o cotidiano das suas aulas aplicando a metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!”, analisando assim as potencialidades e os desafios dessa metodologia no ensino presencial e no ensino híbrido.

Concluindo, nas **Considerações Finais**, refletimos sobre as contribuições científicas angariadas por meio dessa investigação, destacando as vantagens do protagonismo estudantil na educação geográfica. Também, verificamos os erros e acertos da hipótese desenvolvida nessa investigação e como os objetivos da pesquisa foram alcançados.

Partido do predisposto, apresentamos no capítulo dois a seguir um diálogo entre Geografia e processos educativos.

CAPÍTULO 2. GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

2.1 Geografias Socioambiental, Cultural e Humanista na Escola

Primeiramente, não é nossa intenção oferecer uma visão sistemática de todas as ideias fundamentais da discussão sobre as problemáticas epistemológicas e metodológicas da Geografia como disciplina, desde os seus primórdios até aos nossos dias, uma vez que ultrapassaria o espaço e o tempo de que dispomos. Além disso, já existe uma ampla variedade de publicações por meio das quais os leitores interessados podem aprofundar-se no assunto em questão.

O que pretendemos aqui é, modestamente e com base em alguns autores, oferecer uma reflexão sobre a forma como a Geografia contribui para o protagonismo dos estudantes da Educação Básica nos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, procuraremos reconhecer as contribuições das Geografias Socioambiental, Cultural e Humanista para a educação geográfica escolar.

Para começar, vamos refletir sobre o que é Geografia na sociedade atual. Apresentando sua argumentação, Gomes (2017, p. 13) considera a Geografia como “uma forma de pensar”, e ainda mais além, “uma maneira, original e potente, de organizar o pensamento.” Essa é a tese defendida por esse autor, e que gostaríamos de nos apropriar neste momento.

Explicando esse raciocínio, Gomes (2017) identifica três domínios que hoje correspondem ao que compreendemos como geográfico, ou seja, a qualidade de ser da Geografia. O primeiro tem a ver com a capacidade de situar coisas no espaço e de nos situarmos nele, a capacidade de saber se orientar. O segundo refere-se à inteligência, que produz cultura e conhecimentos que são estabilizados e transmitidos, processo que é responsável por agrupar humanos, que por sua vez detêm conhecimento do ambiente onde vivem. O terceiro domínio dito geográfico trata das causas e formas de entendimento da dispersão, da lógica das localizações. Corresponde hoje ao que entendemos como ciência geográfica.

Assim sendo, Gomes (2017) finaliza seu raciocínio considerando que essas três acepções constituem o preâmbulo para a formulação de uma quarta possibilidade a orbitar o mesmo interesse: a de que a Geografia é também uma forma autônoma de estruturar o pensamento, uma forma original de pensar.

Partindo desse entendimento, consideramos essencial o papel intelectual da Geografia na sociedade contemporânea, especialmente na educação. Dessa maneira, concordamos com Leff (2001, p. 217) quando compreende que:

A crise ambiental não é crise ecológica, mas crise da razão. Os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas do conhecimento. Daí podem ser derivadas fortes implicações para toda e qualquer política ambiental – que deve passar por uma política do conhecimento –, e também para a educação. Aprender a complexidade ambiental não constitui um problema de aprendizagens do meio, e sim de compreensão do conhecimento sobre o meio.

Dessa forma, reconheceremos inicialmente as contribuições da perspectiva da Geografia Socioambiental para a educação geográfica. A concepção aqui adotada toma em consideração a convicção de que a abordagem geográfica do ambiente transcende à desgastada discussão da dicotomia Geografia física *versus* Geografia humana, pois concebe a unidade do conhecimento geográfico como resultante da interação entre os diferentes elementos e fatores que compõem seu objeto de estudo.

Por isso, para uma análise mais integradora se faz necessário buscar a interpretação em conceitos geográficos, observando que:

O caráter de ciência social da Geografia não se deriva, todavia, de uma redução do foco geográfico aos aspectos tradicionalmente tratados pela dita Geografia Humana. A natureza social do espaço, produzida com base no leque de questões que se colocam a partir da transformação da natureza primitiva, impõe à Geografia sua condição epistêmica de disciplina social (FIGUEIRÓ, 2012, p. 74).

Ampliando, Mendonça (2001, p. 117) aponta “uma forte tendência à utilização, de forma ampla, do termo *socioambiental*, pois tornou-se muito difícil e insuficiente falar de meio ambiente somente do ponto de vista da natureza quando se pensa na problemática interação sociedade-natureza do presente.” O termo “*sócio*” aparece, então, atrelado ao termo “*ambiental*” para enfatizar o necessário envolvimento da sociedade enquanto sujeito, elemento, parte fundamental dos processos relativos à problemática ambiental contemporânea.

Ademais, dialogamos com a perspectiva sistêmica, descrita por Ballenilla (2004, tradução nossa) como uma função da interdependência de múltiplos fatores que exhibe características de totalidade, independentemente do nível de análise ou da natureza particular do conteúdo investigado. Para Morin (2005), a perspectiva sistêmica possibilita a percepção da dinâmica complexa dos sistemas socioambientais e a

articulação de conhecimentos capazes de gerar um saber integrador que vai além do padrão dominante de conhecimento fragmentado.

Sobre esse saber, Leff (2006) compreende que é possível construir uma racionalidade ambiental que busque a sustentabilidade ecológica e a equidade social, ou seja, um sistema social complexo cuja finalidade consistiria na construção significativa de novas maneiras de pensar, falar, sentir e atuar, permitindo explicar e transformar o mundo que nos rodeia.

Por outro viés, reconhecemos também as contribuições da Geografia Cultural para esse diálogo. Dotada de forte criatividade, a produção brasileira em Geografia Cultural tem crescido muito a partir da década de 1990. Paisagem cultural, percepção e significados, religião como uma construção cultural, espaço geográfico e literatura, cinema e espaço de festas populares, tanto o carnaval do Rio de Janeiro como festas de origem rural, território, imaginário e identidade, são alguns dos temas abordados e publicados (CORRÊA & ROSENDAHL, 2005).

Como base comum da ciência geográfica, Claval (2011) considera que a Geografia Cultural repousa sobre alguns pontos. O conhecimento do mundo sempre se faz por meio de representações: os homens não têm um conhecimento direto, imediato, das realidades terrestres, dos lugares e da organização do espaço. O seu conhecimento é sempre baseado sobre a percepção que eles têm da superfície da Terra, e sobre as representações que eles compartilham dela.

Para Claval (2011), a cultura é o conjunto de práticas, conhecimentos, atitudes e crenças que não é inato, daí o papel central dos processos de ensino, de aprendizagem e de comunicação na Geografia Cultural. Para o autor, a natureza e o conteúdo da cultura de cada indivíduo refletem os meios pelos quais adquire as suas práticas e os seus conhecimentos: transmissão direta pela palavra e pelo gesto; utilização da escrita; utilização das mídias modernas. Desse modo, Claval (2011) considera que os lugares e as suas paisagens onde a transmissão ocorre têm um papel estratégico na gênese dos indivíduos e na construção da cultura, pois servem de suporte a uma parte das mensagens transmitidas.

As perspectivas para a pesquisa em Geografia Cultural são imensas, especialmente porque rápidos e intensos processos de transformação econômica, social e cultural alteram a distribuição espacial da população, valores, hábitos e crenças, a paisagem cultural e os significados atribuídos à natureza e às formas socialmente produzidas. País industrializado e urbanizado, com moderna atividade

agropecuária e áreas de fronteira de povoamento, o Brasil oferece contrastes que incluem desde a região metropolitana de São Paulo, com mais de vinte milhões de habitantes, até selvagens vales da bacia amazônica, áreas de colonização alemã e áreas de decadentes plantações canavieiras, entre outras. Envolve ainda áreas com fortes conflitos pela terra (CORRÊA & ROSENDAHL, 2005).

Nesse sentido, é interessante acompanharmos o seguinte raciocínio de Seemann (2010, p. 12):

Como deveria ser um geógrafo (ou uma geógrafa) cultural da atualidade que lida com mapas e mapeamentos [...]? As habilidades se dividem entre o geógrafo que sabe produzir e ler mapas e o geógrafo que mapeia e interpreta as complexas relações entre espaço e cultura. O caso ideal é quando o geógrafo consegue conectar produto e processo, política e poética, analogia e metáfora.

Desta maneira, um geógrafo cultural pode ser tanto um fazedor como um leitor de mapeamentos. Um exemplo são os diversos projetos etnocartográficos com populações indígenas nos quais os mapas e mapeamentos são utilizados como ferramentas de gestão territorial (ATAIDE & MARTINS, 2005) ou como recurso didático para ensinar Geografias indígenas (ALMEIDA et al, 2003).

Possíveis mapeamentos na Geografia Cultural podem incluir estudos sobre a dimensão geográfica de grafite nas cidades brasileiras, os mapas mentais dos moradores de rua dos grandes centros urbanos ou dos trabalhadores rurais ou a “geograficidade” encontrada na literatura de cordel nordestina ou nos versos dos poetas brasileiros (SUZUKI, 2005; SEEMANN, 2010).

A Geografia Cultural da atualidade se caracteriza por um sem-número de “viradas”, desde a redescoberta do humanismo na Geografia e a rematerialização da cultura na Geografia (JACKSON, 2000, tradução nossa) até a busca pelo que não pode ser representado (THRIFT, 2000, tradução nossa). A “virada cartográfica”, por sua vez, realiza-se mais timidamente, talvez devido ao fato de que muitos geógrafos culturais ainda não estão concebendo os mapas como mapeamentos. Assim, o mapa continua sendo pensado como mero produto e não como processo dinâmico e nunca definitivo. Portanto, pode-se dizer que mapas “sempre são metáforas e símbolos do mundo” (HARLEY, 1990, p. 5, tradução nossa).

Sob esse ponto de vista, pode-se afirmar que o “mapeamento permanece então uma ferramenta vital de análise e um modo significativo de representação no estudo das interconexões entre cultura e espaço” (COSGROVE, 2005, p. 28, tradução

nossa). Afinal, “a cartografia está em toda parte. Basta ler os mapas da cultura e decifrar a cultura dos mapas” (SEEMANN, 2010, p. 15).

Por outro lado, de acordo com Name (2010), Sauer faz uma classificação dicotômica entre dois tipos de paisagens, as paisagens naturais, que seriam as paisagens “virgens” de pouca degradação e influência antrópica e ainda as paisagens culturais, que são as paisagens caracterizadas pela mescla dos elementos naturais e humanos, a obra Saueriana dá uma centralidade muito forte ao conceito de paisagem. Nessa ótica, é coerente afirmar que:

A cultura é vista então como o conjunto de artefatos e instrumentos somados à associação de plantas e animais que as sociedades aprendem a utilizar e ao saber em relação ao ambiente. Nesse sentido, pode-se dizer que Sauer então define uma forma estritamente geográfica de se pensar a cultura, a partir do estudo das marcas da ação do homem sobre as paisagens (NAME, 2010, p. 170).

Para esse autor, no processo de ruptura e renovação metodológica, um dos principais expoentes e críticos da teoria clássica foi Cosgrove, que elaborou estudos que orientaram a investigação da paisagem cultural a partir de uma nova perspectiva, sob um olhar simbólico e materialista, concebendo a paisagem como algo eternamente inacabado ancorado nas paisagens simbólicas e ainda no conceito de formação socioeconômica.

A interpretação da Geografia Cultural de Cosgrove em linhas gerais pode ser entendida pela sua conceituação de cultura. Os seres humanos experienciam e transformam o mundo natural em um mundo humano por meio de seu engajamento direto enquanto seres pensantes com sua realidade sensorial, material. A produção e reprodução da vida material é, necessariamente, uma arte coletiva, mediada na consciência e sustentada por meio de códigos de comunicação. Esta última é produção simbólica. Tais códigos incluem não apenas a linguagem em seu sentido formal, mas também o gesto, o vestuário, a conduta pessoal e social, a música, pintura, e a dança, o ritual, a cerimônia e as construções. Mesmo essa lista não esgota a série de produções simbólicas pelas quais mantemos o nosso mundo vivido, porque toda atividade humana é, ao mesmo tempo, material e simbólica, produção e comunicação. Esta apropriação simbólica do mundo produz estilos de vida distintos e paisagens distintas, que são histórica e geograficamente específicos. A tarefa da Geografia Cultural é apreender e compreender esta dimensão da interação humana com a natureza e seu papel na ordenação do espaço (COSGROVE, 1998).

Por fim, consideraremos as contribuições da Geografia Humanista. Coerentemente, Malanski (2014) considera que os estudos sobre essa perspectiva vêm ganhando destaque por proporcionarem à ciência geográfica a valorização da relação entre espaços, pessoas e grupos. Em momentos de globalização, uniformização cultural e massificação popular, considerar valores e aspirações locais pode ser útil para a compreensão das contradições envolvendo sociedades e na apropriação e uso do meio ambiente. Por tratar de assuntos subjetivos como sentimentos, percepção e representação espacial, uma questão fundamental para a Geografia Humanista é o modo como abordar tais subjetividades pessoais sem incorrer em relativismos impostos pelo pesquisador. Para tanto, os mapas mentais ganham destaque como aporte metodológico adequado a tal finalidade, pois são capazes de materializar tais subjetividades. Ainda, passíveis de interpretação, os mapas mentais expõem mundos pessoais e apresentam problemas comuns, enfim, representam aspectos do lugar (MALANSKI, 2014).

A corrente da Geografia Humanista propõe uma nova forma de entendimento da humanidade e sua relação com a natureza, direcionada em primeiro plano para aqueles que tem suas preocupações voltadas às relações com o ambiente. Um de seus principais proponentes, Tuan, nos incita a questionar quais foram e quais são nossos ideais ambientais, como percebemos o ambiente, nos situamos, significamos o mundo que ocupamos, se propondo a examinar a percepção e os valores ambientais, mostrar a construção de valores concernente ao meio ambiente, as mudanças de visões de mundo e a distinção entre diferentes experiências ambientais (TUAN, 2012).

Esse geógrafo enfatiza os aspectos subjetivos das relações humanas com o meio ambiente natural por meio do estudo da relação das pessoas com a natureza e dos seus sentimentos e ideias sobre os espaços. Trata do ambiente físico no imaginário social, a relação entre paisagem, memória e cultura; a experiência individual e visão de mundo construindo identificações que são compartilhadas num território comum. Assim, nos múltiplos condicionantes, o autor identifica como e por que a humanidade varia temporal, histórica, cultural e individualmente sua percepção sobre o meio, o espaço que ocupa, onde constrói suas relações e significações e estabelece diferentes valores. Essa construção que faz com que o espaço se torne lugar (TUAN, 2012).

Nesse contexto, Tuan (2012), difunde o termo topofilia como os laços afetivos (simbólicos) dos seres humanos com o meio ambiente. “Topofilia” descreve uma sensação que pode não ser a mais forte das emoções humanas, de fato, muitas pessoas se sentem totalmente indiferentes em relação aos ambientes que moldam suas vidas, mas quando ativado ele tem o poder de elevar um lugar para tornar-se o portador de eventos emocionalmente carregados ou para ser percebido como um símbolo. O termo, como dito, vincula-se à afetividade, os laços estabelecidos com o ambiente considerando muito da subjetivação humana, assim, revela o ser geográfico, o ser humano, a sociedade como criadora de significado, por uma natureza que interpreta, tornando a ciência geográfica mais humana e subjetiva, ampliando seu entendimento para além de uma ciência dos lugares.

Conforme Kozel (2007, p. 117), “o espaço não é somente percebido, sentido ou representado, mas também vivido. As imagens que as pessoas constroem estão impregnadas de recordações, significados e experiências”. De modo a complementar, Merleau-Ponty (1999) indica que não existe objeto (espaço) sem sujeito (pessoa) e toda experiência espacial se dá a partir de um referencial, uma vez que este é uma tentativa das pessoas de compreenderem os espaços que as cercam.

Diante das considerações apresentadas, compartilhamos do mesmo pensamento de Sosa (2011, p. 247, tradução nossa): “deve-se reconhecer que a Geografia tem um respaldo sólido na busca e formação de um cidadão culto, crítico e reflexivo, pois durante muito tempo foi antes de tudo um conhecimento com um caráter inequívoco e dimensão cultural avassaladora.”

Portanto, o conhecimento geográfico potencializa e sistematiza as aptidões individuais de percepção espacial, conhecimento do território, identidade do homem com seu meio ambiente, raízes etc. Ou seja, é um excelente meio para promover certas capacidades individuais e sociais da pessoa e promover o seu processo de integração e socialização. Tudo isso é um objetivo que recai sobre o ensino da Geografia em qualquer fase da vida, mas sobretudo nos níveis básicos de formação de estudantes.

2.2 Educação Geográfica e Processos de Ensino e de Aprendizagem

Considerando a Geografia como componente curricular da Educação Básica, é necessário dialogarmos sobre como ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem mediante a educação geográfica. De fato, os processos educativos demandam estudo e reflexão por parte dos professores para que os estudantes tenham a possibilidade de ser protagonistas de seu aprendizado. Surge assim a necessidade de adentrarmos no campo pedagógico.

Inicialmente, dialogamos sobre a importância dos trabalhos de Piaget para a apreensão de conceitos importantes para a pedagogia ambiental. Sobre isso, destacamos a seguinte descrição de Leff (2012, p. 259):

A epistemologia genética (Piaget) abriu um importante campo de estudo para entender o processo psicogenético de aquisição de conceitos – dos mais simples aos mais complexos – pela criança. O desafio que se coloca à pedagogia ambiental é o de formar o ser humano, desde a infância e juventude, com um espírito crítico e construtivo, estimulando antes sua criatividade do que submetendo-o aos desígnios de um mundo automatizado, armado por pedaços (bits) de informação, concatenado e encadeado pela tecnologia a uma ordem econômica supra-humana. Trata-se de ensinar a perceber e internalizar a complexidade, diversidade e potencialidades do ambiente, face à fragmentação da realidade posta a serviço da exploração da natureza e da dominação do homem.

Levando em conta esse raciocínio, concordamos com a necessidade de conduzirmos nossos estudantes a desenvolverem um espírito crítico e construtivo, estimulando sua criatividade pelo uso das tecnologias que têm à sua disposição.

Por outro lado, destacamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvido por Vygotsky. De acordo com esse autor (1984, p. 97):

A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Sobre esse conceito, destacamos o desenvolvimento que é possível alcançar quando se conduz os estudantes a solucionar problemas da vida real, quer seja de forma individual ou colaborativa.

Refletindo nesses conceitos apresentados, concordamos com o raciocínio de Luzzi (2010, p. 198) quando comenta as diferenças entre Vygotsky e Piaget com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem:

Enquanto para Piaget o sujeito que aprende é essencialmente ativo, para Vygotsky é interativo. Para o primeiro, o desenvolvimento é condição para que haja aprendizagem, para o segundo – e aqui a ênfase está no sociocultural e no valor de ensino como processo de mediação social –, a aprendizagem é o que impulsiona para adiante e faz avançar a um sujeito em seu desenvolvimento. O desenvolvimento é, para Vygotsky, um processo socialmente mediado, assistido. O desenvolvimento cognitivo, diferentemente do que sugere Piaget, é conseguido então como um processo de “fora para dentro”.

Abordamos agora mais especificamente a questão da atuação docente. Baseando-se numa visão vygotskiana de didática, como sistematização de conhecimentos e práticas referentes aos fundamentos, às condições e aos modos de realização do ensino e da aprendizagem, Libâneo (2010, p. 577) afirma que o problema pedagógico-didático na educação escolar se refere a:

- a) quais conteúdos contribuem para a formação das capacidades cognitivas dos alunos (conhecimento dos saberes disciplinares);
- b) como se organiza o conhecimento a ser trabalhado com os estudantes e como esse conhecimento pode ser melhor e mais eficazmente apropriado pelo aluno pela mediação (comunicação) do professor (conhecimento pedagógico do conteúdo);
- c) como o professor organiza e gere a sala de aula, especialmente as relações professor-alunos e as formas como planeja e estrutura as situações pedagógicas e de aprendizagem;
- d) como a escola deve ser organizada enquanto espaço de práticas socioculturais, pedagógicas e institucionais.

Ampliando essa consideração, precisamos nos perguntar: Como os estudantes aprendem? De forma objetiva, podemos dizer que o cérebro humano aprende o tempo todo, mas não da forma que as escolas esperam. Para entender melhor, precisamos adentrar na neurociência, mais especificamente na neurodidática. De acordo com *Young Digital Planet* (2016, p. 297), são premissas da neurodidática:

- A estrutura da rede neural é moldada pelas atividades desempenhadas pelo cérebro, por isso o órgão de cada indivíduo tem capacidades diferentes
- O cérebro humano é um órgão social, o que significa que o trabalho em equipe deve prevalecer na escola

- O potencial dos alunos não é mobilizado se o conteúdo educacional não for interessante para eles, e se não tiverem uma motivação interna
- O cérebro sempre quer saber o motivo de precisar aprender algo
- O processo de aprendizagem bem organizado é agradável e induz a liberação de dopamina
- As informações mais profundamente processadas serão lembradas com mais facilidade
- As emoções são marcadores de experiências. Uma boa escola deve proporcioná-las aos alunos

Essas são importantes questões para refletirmos nesse diálogo sobre educação, levando em consideração que nessa dissertação tratamos especialmente da educação geográfica – com destaque para aquela ensinada e aprendida na Educação Básica.

Para Castrogiovanni (2007), a Geografia escolar deve ser trabalhada de forma a instrumentalizar os estudantes para lidarem com a espacialidade e com suas múltiplas aproximações: eles devem saber operar o espaço. Tal postura procura dar conta da compreensão da vida social refletida sobre os diferentes sujeitos, agentes responsáveis pelas transformações. Com isso, parece ficar mais fácil para o sujeito reconhecer as contradições e os conflitos sociais e avaliar constantemente as formas de apropriação e de organização estabelecidas pelos grupos sociais e, quando desejar, buscar mecanismos de intervenção.

Ampliando esse diálogo, Cavalcanti (2012) considera que podemos trazer a “Geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula. No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. Saberes escolares são entendidos como conceitos, procedimentos e valores. Isso significa que são objetos de conhecimento não apenas aqueles sistematizados, mas também os procedimentos, as habilidades, as atitudes e os valores ligados a esses conhecimentos. Nesse sentido, interessante considerar que propostas mais recentes desse ensino são pautadas na necessidade de trabalhar com os conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes.

Para Almeida e Passini (2010), o professor deve estar consciente de que o espaço próximo para ser analisado precisa ser abordado em sua relação com outras instâncias espacialmente distantes. Nesse processo, a realidade é o ponto de partida

e de chegada. De sua observação o estudante deve extrair elementos sobre os quais deve refletir e a partir disso ser levado à construção de conceitos.

Essa observação da realidade não é mera identificação de elementos. A partir do levantamento de dados, sua classificação, comparação com outros dados e consequente representação espacial, que na maior parte dos casos é feita por meio de mapas, o estudante chega a generalizações – percebe diversas áreas em que pode ser identificada a mesma situação (ALMEIDA & PASSINI, 2010).

Mais além, é interessante considerar que o mapeamento de aspectos ambientais observados pelos estudantes, não encerra uma análise geográfica, ao contrário, marca seu início. Essa análise ocorre quando o estudante se reporta ao processo de produção do espaço e o confronta com a configuração espacial do mapa. A compreensão do mapa por si mesma já traz uma mudança qualitativamente superior na capacidade do estudante pensar o espaço. O mapa funciona como um sistema de signos que lhe permite usar um recurso externo à sua memória, com alto poder de representação e sintetização (ALMEIDA & PASSINI, 2010).

Ademais, considerando a curiosidade do estudante como gatilho para aulas prazerosas, Castrogiovanni (2007, p. 46) reflete:

O professor não deve esquecer que a percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é resultado, também, das relações afetivas e de referências socioculturais. Despertar e manter a curiosidade dos alunos deve ser sempre a primeira tarefa da escola e um desafio constante para os professores cujo trabalho é prazeroso, mas os resultados nem sempre são imediatos. A maior vitória do professor é a vitória interna, aquela de alcançar a satisfação em ser professor no dia a dia.

Por outro lado, refletindo sobre os conteúdos procedimentais em Geografia, Cavalcanti (2012, p. 50) considera que “esses dizem respeito aos temas trabalhados nas aulas com o intuito de desenvolver habilidades e capacidades para operar com o espaço geográfico”. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia (BRASIL, 1998, p. 30) destacam os procedimentos nos seguintes termos:

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos. A observação, descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam aprender a explicar, compreender e representar os processos de construção dos diferentes tipos de paisagens, territórios e lugares. Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmos: observar,

descrever e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas. Enfim, para conhecer e começar a operar os conhecimentos que a Geografia, como ciência, produz.

Além disso, inserimos aqui o que consideramos a essência do que é a ciência geográfica no contexto dos processos educativos, conforme infere Castrogiovanni (2007, p. 43) da seguinte maneira:

O objeto da Geografia continua sendo o espaço geográfico. Ele é um produto histórico e, por consequência, também deve ter um conteúdo histórico. Deve ser entendido como o conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações, que mostra as práticas sociais dos diferentes grupos que nele interagem, produzem, sonham, lutam, desejam, vivem e o (re)constróem.

Portanto, é fundamental estarmos refletindo atentamente sobre o que é e o que deve ser a ciência geográfica, não somente como ciência, mas também como prática escolar, prática de vida, prática que os estudantes e nós professores praticamos. A vida é extremamente dinâmica e constituída por diversos processos, e não devemos esquecer que a Geografia faz parte dela.

Outra prática pedagógica pertinente a educação geográfica é o educar pela pesquisa. De acordo com Demo (1996, p. 2), “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.” Assim, o professor precisa estar instrumentalizado da pesquisa como um princípio educativo para que se possa ser feita educação. Demo (1996) afirma ainda que não se faz antes pesquisa, depois educação, ou vice-versa, mas, no mesmo processo, educação por através da pesquisa. Esse autor trata também das relações entre pesquisa, estudante e professor, definindo o papel do professor como orientador do trabalho conjunto, coletivo e individual. O estudante é parceiro na construção do conhecimento e deve ser estimulado para saber argumentar e questionar.

Os obstáculos para melhorar a pesquisa residem muitas vezes nas condições laborais dos professores. Certa pesquisa acadêmica, por exemplo, mostra como os docentes não tinham possibilidades de melhorar a educação ambiental pela carga horária que deviam desempenhar cada dia, e que dificultava a constituição de seminários de trabalho didático (SOUTO GONZÁLEZ, 2012).

Quando fala do desafio de educar pela pesquisa na Educação Básica, Demo (1996) passa a ideia de que é preciso repensar a educação guiada pela simples

reprodução do conhecimento, estruturada na aula repassada pelo professor e copiada pelo estudante. Assim, ele questiona o poder transformador da educação, que se mantido nessa perspectiva, impede o cidadão da construção da sua própria história. Na concepção desse autor, a educação não é só ensino, instrução, treino, mas, sobretudo, formação da autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente (DEMO, 1996).

Cavalcanti (2012) também discute a indissociabilidade entre pesquisa e ensino. Para a autora (2012, p. 77), é importante considerar “o entendimento de que a pesquisa pode ser vista como procedimento de ensino, que tanto vale para o ensino fundamental e médio, que promovem a formação geral dos alunos, quanto para os cursos de nível superior, que formam profissionais”. Cavalcanti (2012, p. 78) ainda infere que “está implícita a concepção de pesquisa como atitude no ensino, como princípio educativo, como princípio cognitivo. Trata-se de uma atitude de indagação sistemática e planejada, uma autocrítica, um questionamento crítico constante”.

Continuando sua reflexão, Cavalcanti (2012, p. 79) considera que, para serem trabalhados com pesquisa,

os conteúdos necessitam ser problematizados de maneira que se tornem um problema de todo o grupo envolvido. Para tratar conteúdos com nível de pesquisa mais construtiva, é importante que os temas mais amplos sejam abordados na sua manifestação no espaço vivido pelos alunos.

Ampliando, essa autora dialoga que as questões referentes aos problemas ambientais, entre outras, podem ser analisadas de modo abrangente e investigados pelos estudantes na sua manifestação empírica local. “Nessa investigação geográfica, eles desenvolvem, por exemplo, a capacidade de observação, de localização, de coleta e sistematização de dados do objeto. Desenvolvem também a capacidade de analisá-lo com base nas referências teóricas disponíveis” (CAVALCANTI, 2012, p. 79). Entretanto, destacamos que, nessa perspectiva de ensino pela pesquisa, há a oportunidade de os estudantes desenvolverem “a compreensão da espacialidade vivida e da relação dessa espacialidade com a Geografia que estudam, possibilitando, assim, maior aproximação com o cotidiano” (CAVALCANTI, 2012, p. 79).

Ademais, consideramos que o processo de aprendizagem envolve avaliação. Conforme as contribuições de Coll (1996), a avaliação pode ser feita em três modalidades: inicial, formativa e somatória. Nesse contexto, ele considera que a avaliação inicial é feita no início de uma nova fase de aprendizagem, a avaliação

formativa permeia todo o processo de aprendizagem e a avaliação somatória é feita no final de uma etapa de aprendizagem. No entanto, Coll (1996, p. 152) enfatiza que “a aprendizagem escolar deve ser, por definição, significativa, e que pode referir-se tanto a fatos, conceitos e princípios, quanto a procedimentos, valores, normas e atitudes.”

Portanto, observou-se que a hipótese apresentada nesta pesquisa caminha nessa direção, incentivando a autonomia do estudante diante da construção do seu próprio conhecimento.

Finalmente, destacamos a aprendizagem centrada no estudante, que tem ênfase nas necessidades de cada estudante. Nesse modelo, os outros participantes do processo educacional, como professores, pais e funcionários administrativos da escola, têm um papel de suporte. O estudante é o elemento mais importante – assim como suas habilidades, seus pontos fracos e seu estilo de aprendizagem dominante. Também são importantes os interesses dele e suas necessidades psicológicas, intelectuais e sociais em constante evolução. Após décadas de prevalência de um sistema educacional centrado no professor, chegou a hora de reconhecer finalmente que o estudante é o participante principal do processo educativo (YOUNG DIGITAL PLANET, 2016).

CAPÍTULO 3. METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Esse capítulo apresenta a proposição central desenvolvida por esta investigação. Identifica a importância de metodologias ativas de ensino para a mobilização da construção mais significativa do conhecimento geográfico.

As metodologias ativas de ensino podem exercer um papel significativo na educação geográfica. Sobre isso, Cavalcanti (2012, p. 147, grifo nosso) explica:

Há trabalhos que propõem **metodologias “alternativas”**, por exemplo, com o uso de diferentes linguagens (música, poesia, charge, cinema, vídeo, cartografia), de desenhos, mapas mentais e representações, de recursos tecnológicos (computador, jogos digitais, geoprocessamento), todos “anteados” com o mundo e com as formulações contemporâneas sobre os processos cognitivos. Tais trabalhos apontam a **potencialidade desses recursos na mobilização necessária à aprendizagem**, no sentido de possibilitar uma comunicação mais “realista” dos professores com os jovens escolares e de permitir uma identificação do aluno com os conteúdos estudados, que são assim adequados a uma **aprendizagem significativa**.

Para Souto González (2012), um projeto curricular é um conjunto de pessoas que manifestam uma mesma vontade por melhorar a qualidade educativa, para o que elaboram propostas didáticas, especialmente sequências de atividades e materiais para serem utilizados na aula. Isso facilita a elaboração de materiais educativos para serem usados nas aulas, como são as unidades didáticas com seus documentos, exercícios, reflexões, sínteses conceituais etc. uma apresentação de materiais que realizaram os professores sob as diretrizes de um modelo educativo que os agrupa. Há, pois, uma ideia de inovação que se concretiza em materiais e atividades.

Ampliando, Silva (1999) levanta questões que toda teoria do currículo enfrenta: qual conhecimento deve ser ensinado? O que os estudantes devem ser, ou melhor, que identidades construir? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas? Ele argumenta que o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade” (SILVA, 1999, p. 148). Na visão do autor, depois de conhecer as teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. Para as teorias críticas isso significa nunca esquecer, por exemplo, a determinação econômica e a busca de liberdade e emancipação; e para as pós-críticas significa questionar e/ou ampliar muito daquilo que a modernidade nos legou (SILVA, 1999).

Nesse sentido, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 572), são algumas das habilidades específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

A fim de que se possa desenvolver essas habilidades na Geografia escolar, priorizando o protagonismo dos estudantes, consideraremos o uso das metodologias ativas nos processos educativos. Nesse contexto, Gemignani (2013, p. 24) apresenta que,

ao introduzir as metodologias ativas de ensino-aprendizagem na prática docente, como o método da problematização e a aprendizagem baseada em problemas, somados ao marco conceitual do ensino para a compreensão por meio de unidades curriculares, o professor torna-se mais reflexivo, dialógico, multiprofissional e competente para atuar nos processos de gestão e planejamento educacional em cenários de aprendizagens significativos e na intervenção em problemas demandados pelos ambientes de aprendizagem. Dessa forma, possibilita-se, também, a autonomia dos estudantes e uma nova cultura alicerçada na atualização e em um currículo flexível, de modo que ambos possam refletir sobre sua práxis e contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

Para Martins (2002), o professor continua tendo seu papel fundamental como mediador, como coordenador dos processos de ensino e de aprendizagem, como motivador, como aquele que estimula a pesquisa e o esforço, em vez de se limitar à simples transmissão de soluções já prontas. Assim, o professor permite uma viagem pessoal dos estudantes, de acordo com o seu interesse e no seu próprio ritmo. Entretanto, “isso não quer dizer falta de planejamento, de metas, de acompanhamento ou de avaliação. Significa aprender também por meio dos erros e fracassos, que são sempre motivos para novas pesquisas e descobertas” (MARTINS, 2002, p. 22).

De acordo com Castellar (2020), metodologias ativas compreendem: a necessidade de conhecer os estudantes (quem são os estudantes); prover atividades investigadoras, partir do que eles já conhecem e vivenciam sobre um determinado assunto (o que sabem e para que); e a articulação entre a teoria e a prática, para que

percebam o sentido dos conteúdos e entre os diferentes conteúdos (o que ensinar) até a avaliação. A abordagem epistemológica sustenta o conhecimento disciplinar, sustenta o trabalho científico do professor na sala de aula, numa perspectiva investigativa.

Tendo por base o que precede, exploramos a seguir algumas metodologias ativas potencializadoras para os processos de ensino e de aprendizagem, bem como discutimos como elas podem ser aplicadas na sala de aula de Geografia na Educação Básica.

3.1 Estudo de Caso: “Projeto Nós Propomos!”

Para que a Geografia seja útil na vida dos estudantes, precisamos aproveitar as ferramentas que a ciência geográfica nos oferece, tais como o trabalho de campo, por exemplo. É notório que não se pode alcançar essas ferramentas apenas ficando dentro das quatro paredes da sala de aula, sendo assim necessário ensinar o estudante a fazer Geografia também fora da escola. Sobre esse panorama, Claudino (2018, p. 266-267) considera que “o trabalho de campo constitui das experiências mais motivadoras e marcantes para os alunos, um importante estímulo ao trabalho de parceria entre alunos e favorece a aproximação e o diálogo entre professores e alunos.” No entanto, “o trabalho de campo não deve constituir um fim em si mesmo, mas responder às solicitações de cidadania territorial” (CLAUDINO, 2018, p. 273).

Nesse sentido, introduzimos a metodologia ativa de educação geográfica do “Projeto Nós Propomos!”. De acordo com Claudino (2018, p. 273), principal idealizador dessa metodologia:

O Projeto “Nós Propomos!” Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, que aqui iremos apresentar quanto aos seus princípios, metodologia e propostas elaboradas por alunos, pretende responder à necessidade de mobilizar a disciplina de Geografia para a realização de um trabalho de campo local que contribua para a melhoria das condições da comunidade.

Com essa premissa, Claudino (2018) apresenta essa metodologia explicando que ela surge diretamente do desafio educativo colocado pelo Ministério da Educação de Portugal de introduzir um Estudo de Caso na Geografia do ensino secundário daquele país. Torna-se assim uma oportunidade efetiva de introduzir o conhecimento da realidade no trabalho em Geografia e concretiza-se que os estudantes devem analisar criticamente problemas que afetam a região onde vivem, refletindo sobre soluções possíveis para os problemas percebidos. Desse modo, percebemos que há uma proximidade da metodologia do “Projeto Nós Propomos!” com a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, que discutiremos no item 3.3 adiante.

Contribuindo, Carvalho Sobrinho (2021, p. 54) também enfatiza que

o Projeto tem sua gênese no compromisso de: incutir e construir uma escola comprometida com a realidade social e com a formação de cidadãos que compreendam que sua atuação ativa e reflexiva é importante na mudança dos problemas da sociedade, principalmente do seu lugar.

Partindo do acima elencado, podemos afirmar que, embora de origem portuguesa, os princípios básicos do “Projeto Nós Propomos!” estão em consonância com a proposta brasileira para a Educação Básica. Conforme disposto na BNCC (BRASIL, 2018, p. 463, grifo do autor), é necessária uma escola

que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Ademais, a BNCC sugere que, para formar sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas proporcionar “experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas” (BRASIL, 2018, p. 463).

Desse modo, destacamos que o “Projeto Nós Propomos!” está alinhado com essa perspectiva brasileira de educação, especialmente considerando que a BNCC orienta que o mundo deve ser apresentado aos nossos estudantes como “campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores e que se refletem nos contextos atuais” (BRASIL, 2018, p. 463) – dinâmica essa proposta na metodologia do Projeto.

Tendo considerado o predisposto, analisaremos a seguir como ocorre o “Projeto Nós Propomos!” na prática. Assim, sua metodologia básica consiste em dez fases definidas e organizadas previamente, as quais Claudino (2018, p. 274) apresenta da seguinte maneira:

O desenvolvimento do Projeto não é realizado de forma rígida e tenta respeitar diferentes ritmos de escolas, professores e alunos através das seguintes fases: 1) reunião com os docentes envolvidos; 2) assinatura de protocolos com as autarquias; inscrição dos alunos no sítio do Projeto e na página do Facebook; 3) identificação dos problemas locais pelos alunos; 4) formação de grupos e definição do tema de projeto; concurso do logótipo do Projeto; 5) sessão da equipa de coordenação com os alunos nas escolas; sessões de trabalho sobre o Plano Diretor Municipal; 6) realização de trabalho

de campo; elaboração das propostas pelos alunos; 7) auto-avaliação intermédia; 8) participação em concursos de fotografia de paisagem, fotografia de trabalho de campo, texto, desenho e vídeo; 9) divulgação das propostas dos alunos; e 10), por último, avaliação do Projeto. Metodologicamente, é um projeto relativamente simples.

Dessa forma, Clemente (2019) reflete sobre as contribuições do “Projeto Nós Propomos!” para o desenvolvimento de competências enunciadas no perfil dos alunos do século XXI, documento de referência publicado em 2017 pelo Ministério da Educação de Portugal. A autora explica que o “Projeto Nós Propomos!” concretiza a implementação do Estudo de Caso, aproxima os alunos à autarquia e ao respectivo Plano Diretor Municipal, sensibiliza para os problemas territoriais locais, motiva para a elaboração e apresentação de propostas de intervenção local e, por último, estimula a cooperação entre a escola e entidades públicas e privadas.

Paralelamente, Bazzoli e Cançado (2019) inferem que, desde a sua implantação no Brasil, o “Projeto Nós Propomos!” é um relevante instrumento de articulação da participação popular. Por meio da sua metodologia, os estudantes têm estreitado os laços comunitários, tomam conhecimento dos problemas sociais, culturais e da realidade econômica de sua região. Desta maneira, passam a se inserir e reconstruir a consciência de pertencimento, ou seja, sentem-se parte desse processo de mudança e começam a verificar que podem, por meio da educação e do trabalho coletivo, encontrar possíveis resoluções para a melhoria da qualidade dos serviços públicos locais.

Ampliando essa discussão sobre as contribuições do Projeto, Vaz (2019, p. 952) considera que “fazer melhor educação geográfica é refletir sobre os percursos de aprendizagem e, com isso, delinear caminhos de incentivo, de gosto pelo conhecimento, pela descoberta local, pela identificação com o território, pela participação pública.” Para essa autora, participar do “Projeto Nós Propomos!” como professora possibilitou uma reflexão, mesmo que sentimental e de sentido de pertencimento, sobre o olhar que os jovens alunos têm do seu território, pois muitos dos seus trabalhos têm incidido sobre a qualidade do espaço que vivem.

Concordamos e destacamos que, “dadas as experiências de aprendizagem entre estudantes das diversas regiões que aplicam essa metodologia do projeto, pode-se afirmar que é possível trilhar um caminho de segurança, renovação e qualidade, no ensino e na aprendizagem da Geografia” (VAZ, 2019, p. 952).

Ademais, Hrchorovitch e Toffolo (2019) assumem que o “Projeto Nós Propomos!” tem como objetivo investigar e identificar os problemas do espaço geográfico urbano e propor ações que viabilizem soluções para os mesmos. Segundo essas autoras, o projeto tem o propósito de contribuir significativamente para a formação cidadã, no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, por meio do estudo dos problemas da cidade que, muitas vezes, são ignorados pelo poder público e pela comunidade em geral. Assim, “a temática principal do projeto é de pensar a Geografia por meio da participação investigativa com os estudantes” (HRCHOROVITCH & TOFFOLO, 2019, p. 94).

Assim sendo, os resultados do “Projeto Nós Propomos!” nos vários países onde ele é aplicado atualmente demonstram que os estudantes, as famílias e a comunidade estão envolvidos diretamente com a escola, no desenvolvimento do projeto. Isto despertou interesse nos participantes e os pais demonstraram satisfação e responsabilidade em contribuir na efetivação do projeto (HRCHOROVITCH & TOFFOLO, 2019).

Diante disso, reconhecemos com Carvalho Sobrinho (2021, p. 54) que:

O trabalho de campo, os estudos de caso e as atividades que são implementadas [no Projeto Nós Propomos!] conduzem (ou podem conduzir) os estudantes da Educação Básica a uma relação mais próxima, efetiva e afetiva com sua escola e comunidade. O Projeto investe na leitura e análise do lugar, dos problemas locais, das possibilidades de mudanças, da solidariedade, das aprendizagens ativas e da sustentabilidade.

Entretanto, para que a metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!” seja consolidada, o estabelecimento de parcerias (redes) para o desenvolvimento das atividades e ações do Projeto sempre foi uma intenção, bem como a participação ampla entre vários atores, sujeitos e instituições para influenciar diretamente na construção de um espaço educativo solidário e responsável. Nesse sentido, há acordos que são firmados oficialmente entre universidades e escolas, em que cada participante se compromete com o desenvolvimento da metodologia do Projeto. Em todos os países em que o “Projeto Nós Propomos!” é desenvolvido, essa lógica é construída para o fortalecimento de uma rede de colaboração (CARVALHO SOBRINHO, 2021).

Destacadamente, pela perspectiva da interdisciplinaridade, Carvalho Sobrinho (2021, p. 57) compreende que:

O caráter interdisciplinar é latente no Projeto, pois evidencia sua contribuição para o Ensino de Geografia, em específico, e tem uma amplitude maior que é a de promover cidadania ativa. Sabe-se [...] da forte relação da Geografia com tal premissa. Os demais componentes curriculares e atividades outras das escolas, também, voltam-se para a perspectiva de formação para a cidadania. Como resultado, o Projeto, além de se inserir no rol de metodologias ativas, apresenta-se como indutor da interdisciplinaridade.

Portanto, finalizamos essa consideração sobre a metodologia ativa de ensino e de aprendizagem em questão com a percepção de Araya Palacios (2021, p. 108):

O Projeto Nós Propomos! constitui um compromisso com uma educação geográfica que promove a relação entre a escola e a comunidade, centrada nos interesses dos alunos e nos problemas sociais e ambientais. A rede do Projeto Nós Propomos! é composta por professores de diferentes esferas de escolaridade, desde universidades e escolas onde todos desejarem desenvolver projetos inovadores. Um propósito dessa rede, portanto, é trabalhar a pesquisa em âmbito local e a formação cidadã. Com isso, as aulas de Geografia se transformam, também, em espaços de pesquisa para professores e alunos.

Concordamos com o que precede, haja vista os diversos resultados evidenciados ao longo desses dez anos de existência do “Projeto Nós Propomos!” em vários países do mundo. Alguns desses resultados são noticiados pelas respectivas imprensas locais. Aprecie algumas dessas notícias nos documentos dispostos nos ANEXOS dessa dissertação, pois elas corroboram o sucesso e o destaque do Projeto onde ele é desenvolvido.

3.2 Produção de Recursos Didáticos Audiovisuais: “A Escola Faz o Vídeo”

Algo que está rotineiramente presente no cotidiano dos estudantes são os materiais audiovisuais. Seja em seus smartphones, em tablets, em computadores ou na televisão, assistir a vídeos diariamente é um hábito comum na sociedade atual, na maioria dos países do mundo.

Qualquer que seja a dúvida de como fazer “isso ou aquilo”, é comum vermos estudantes recorrendo a tutoriais no YouTube, por exemplo. Aliás, muitos são os canais nessa ferramenta da internet que oferecem videoaulas sobre as mais variadas áreas do conhecimento. Geralmente, com seus próprios smartphones, pessoas de qualquer lugar e classe social consegue produzir vídeo relativamente de “boa” qualidade técnica e de conteúdo e postar nas mais variadas redes sociais.

Pensando nisso, por que não usar essa prática ferramenta tecnológica – os elementos audiovisuais – para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente na educação geográfica? São muitos os professores que já utilizam vídeos em suas aulas. No entanto, o que queremos tratar aqui é a ação docente de construção de recurso didático onde os próprios estudantes se tornam protagonistas e, de forma orientada pelo professor, elaboram o seu próprio material audiovisual.

Para introduzir essa proposta, apresentamos a seguir um projeto educacional que obteve bons resultados nesse sentido, o projeto “A Escola Faz o Vídeo”. Trata-se de uma prática de mobilização social para questões de recursos hídricos, por meio de um projeto de educação ambiental, criado e executado entre o final dos anos noventa e o início dos anos dois mil, na cidade de Florianópolis, SC. O projeto identificou que é possível estudantes da Educação Básica produzirem vídeos que diagnostiquem a situação ambiental no bairro da escola, usando como elemento para condução da história os recursos hídricos locais (NASCIMENTO et al, 1999).

Entre as estratégias que os idealizadores desse projeto (membros do Instituto LARUS – Pesquisa, Proteção e Educação Ambiental, em parceria com pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Paraná) adotaram na época, podemos destacar a mobilização da comunidade local em defesa das suas águas junto as escolas levando o tripé da Educação Ambiental: Informação, sensibilização e mobilização social. Com os estudantes dos anos finais do

fundamental o projeto “A escola faz o vídeo” foi elaborado em parceria com diretores, professores e estudantes, em que foram convidados a elaborarem vídeos sobre a saúde da água potável da sua localidade (NASCIMENTO, SARTORIO & CLAUDINO, 2019, p. 477).

De acordo com a comunicação mais recente publicada sobre o projeto,

O método foi apresentar a problemática sobre os recursos hídricos e promover o protagonismo nos estudantes. Nessa época não existia celular com câmeras, pelo que foi usado o material de produção audiovisual do Instituto LARUS. Na escola municipal local, foram constituídos dois grupos que durante o processo realizaram pesquisas bibliográficas, visitas técnicas à Companhia Catarinense de Águas e Saneamento (Casan) e expedições científicas a alguns lugares da Bacia. Os trabalhos acadêmicos foram a base do argumento dos vídeos, que subsidiou os roteiros, os cronogramas de cenas e as demais etapas. Todas as ideias foram dos estudantes que ao final realizaram dois vídeos: “O Uso da Água Potável” (<https://www.youtube.com/watch?v=qvuZZkq0uQk>) e “O Caminho dos Rios”, (<https://www.youtube.com/watch?v=b7Raqr7vSMA&t=24>) Há imagens da flora, dos rios, das cachoeiras, piscinas naturais, entrevistas com pessoas antigas da comunidade que relembram as paisagens do passado e como se transformou ao longo tempo, principalmente pela degradação ambiental. O lançamento dos vídeos foi em dois momentos, um no único cinema da cidade na época, convidando a comunidade escolar da BHLPS [Bacia Hidrográfica Litorânea do Pântano do Sul], autoridades e imprensa. O segundo, foi na própria comunidade. Ao final da apresentação, estudantes, professores e diretora abriram o debate com a comunidade sobre as questões que foram levantadas sobre as águas (NASCIMENTO, SARTORIO & CLAUDINO, 2019, p. 477-478).

Em resumo, nesse projeto foram levantadas várias questões ambientais como lixo nos rios, nos canais, o aumento da área de inundação atingindo casas que nunca tinham sido afetadas e as doenças. “Nesse momento, os estudantes se apoderaram como protagonistas da sua realidade permitindo sensibilizar a comunidade na participação dos movimentos sociais em defesa das águas” (NASCIMENTO, SARTORIO & CLAUDINO, 2019, p. 478). Todo o trabalho envolvido nesse projeto teve repercussão positiva, inclusive sendo aplicado em outras partes da cidade de Florianópolis, SC, na época.

Segundo Moran (1995), os estudantes se interessam e gostam de fazer audiovisuais por sua dimensão atual e lúdica, cabendo à escola incentivá-los e

orientá-los neste processo. Filmar é uma experiência muito envolvente, tanto para as crianças como para os adultos. Outra possibilidade é a produção de programas informativos, que podem ser exibidos dentro da escola em horários de maior movimento, como nos intervalos ou durante a entrada e saída dos estudantes.

Portanto, acreditamos que a produção de filmes pelos estudantes, ao contribuir para a educação do olhar, cria também outras maneiras de ver, principalmente, para que eles tenham cada vez mais consciência sobre si mesmos, enquanto sujeitos, e sobre o funcionamento da sociedade em que vivemos e suas dinâmicas espaciais, sociais e culturais.

3.3 Aprendizagem Baseada em Problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas surge como uma metodologia inovadora em que os estudantes atuam com o objetivo de solucionar um problema real ou simulado a partir de um contexto. “Trata-se, portanto, de um método de aprendizagem centrado no aluno, que deixa o papel de receptor passivo do conhecimento e assume o lugar de protagonista de seu próprio aprendizado por meio da pesquisa” (SOUZA & DOURADO, 2015, p. 182).

Na definição dada por Delisle (2000, p. 5), a Aprendizagem Baseada em Problemas é “uma técnica de ensino que educa apresentando aos alunos uma situação que leva a um problema que tem de ser resolvido”. Lambros (2004, tradução nossa), em um conceito muito semelhante ao de Barrows (1986, tradução nossa), entende que essa metodologia se baseia na utilização de problemas como ponto inicial para adquirir novos conhecimentos.

Já Barell (2007, tradução nossa) interpreta a Aprendizagem Baseada em Problemas como a curiosidade que leva à ação de fazer perguntas diante das dúvidas e incertezas sobre os fenômenos complexos do mundo e da vida cotidiana. Ele esclarece que, nesse processo, os estudantes são desafiados a comprometer-se na busca pelo conhecimento, por meio de questionamentos e investigação, para dar respostas aos problemas identificados. Para Moraes e Manzini (2006, p. 127), “a aprendizagem a partir dos conhecimentos e experiências prévias dos estudantes sobre o problema é importante para que (re)construam seus conhecimentos e aprendam significativamente para aplicá-los em sua prática profissional.”

A Aprendizagem Baseada em Problemas permite que os estudantes trabalhem em grupos ou individualmente para resolver desafios autênticos selecionados pelo professor. O maior benefício é que eles precisam ser autossuficientes na aquisição de conhecimentos e competências, ao mesmo tempo em que dominam as habilidades de resolução necessárias no mercado de trabalho atual. As competências adquiridas dessa maneira os ajudam a se preparar para atuar na sociedade. Os melhores resultados são alcançados quando se utilizam metodologias de trabalho em grupo, uma vez que o pensamento cooperativo garante que mesmo as questões mais complexas sejam resolvidas com sucesso (YOUNG DIGITAL PLANET, 2016).

Aprender significativamente implica dar significado, sentido e funcionalidade ao que se aprende. Coll (1996) se refere à importância dos conhecimentos adquiridos significativamente para que possam ser efetivamente utilizados quando as circunstâncias nas quais o aluno se encontra assim o exigirem. Segundo esse autor, o que realmente importa na aprendizagem escolar de conceitos, processos, habilidades e valores é que ela seja significativa. Para isso, é preciso

estabelecer relações entre a nova informação e os conhecimentos prévios, o que gera um estado de desequilíbrio. O estudante precisa, também, estar motivado intrinsecamente para superar o estado de desequilíbrio estabelecido, e a escola deve propiciar condições para a retomada do reequilíbrio de seus esquemas de conhecimentos. Neste processo de aprendizagem, a memorização deixa de ser repetitiva e passa a ser compreensiva, tendo em vista a ocorrência de uma aprendizagem significativa (MORAES & MANZINI, 2006, p. 127).

Segundo Barrows (1986, tradução nossa) e Stepien, Gallagher e Workman (1993, tradução nossa), a Aprendizagem Baseada em Problemas é a maneira mais útil de fazer interagir o estudante em um processo de aprendizagem baseado em situações semelhantes às da vida real, nas quais o conhecimento das diferentes disciplinas deve ser integrado. Ela é particularmente relevante no domínio do ensino de conhecimentos em que a conexão entre o que é aprendido e a aplicação prática deve ser foco do processo de instrução.

Entendendo que nessa metodologia ativa parte-se de um contexto da vida real, a Aprendizagem Baseada em Problemas implica propor uma situação-problema. Assim, Meirieu (1999, p. 92) define situação-problema como sendo “situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. Esta aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa.”

Para Martins (2002), a Aprendizagem Baseada em Problemas é um sistema que trabalha e aplica a necessidade de desenvolver habilidades para resolver problemas do estudante, ajudando-o a adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias. Esse sistema utiliza os problemas do mundo real, estudos de caso hipotéticos com resultados concretos e convergentes. Essa autora percebe que é no processo de esforçar-se com os problemas reais que os estudantes aprendem o conteúdo e a habilidade de pensar criticamente.

Essa metodologia de aprendizagem ajuda os estudantes a resolver problemas por meio de um processo em que lidam continuamente com o mesmo tipo de problema de forma pouco estruturada, com os quais se confrontam adultos ou profissionais. Assim, a aprendizagem baseada na resolução de problemas forma estudantes que são capazes de:

- definir um problema com clareza;
- desenvolver hipóteses alternativas;
- ceder, avaliar e utilizar informação de fontes diversas;
- alterar hipóteses com base em nova informação; e
- encontrar soluções que correspondam ao problema e suas respectivas condições, com base na informação obtida e num raciocínio claramente exposto (MARTINS, 2002, p. 81-82).

Na busca de tornar os estudantes capazes de enfrentar situações e contextos variáveis, que exijam deles a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades, “um dos veículos mais acessíveis para levar os alunos a aprender a aprender é a solução de problema; a aprendizagem baseada em problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de proposta a situações variáveis e diferentes” (POZO, 1998, p. 9). Assim, conseqüentemente, estarão em melhores condições de adaptar-se às mudanças culturais, tecnológicas e profissionais. Pozo (1998, p. 14) ainda acrescenta que “não é uma questão de somente ensinar a resolver problemas, mas também de ensinar a propor problemas para si mesmo, a transformar a realidade em um problema que mereça ser questionado”.

Discutindo os resultados da sua pesquisa, Moraes e Manzini (2006) apontam que as concepções dos gestores entrevistados indicaram a Aprendizagem Baseada em Problemas como uma metodologia ativa de ensino e de aprendizagem que atribui ênfase à construção ativa do conhecimento, como justifica um dos gestores: “eu tiro o professor do centro do processo de ensino, colocando-o como mais um ator e coloco os alunos, em vez de elementos passivos, como elementos ativos do processo da construção dos conhecimentos” (MORAES & MANZINI, 2006, p. 129). Complementando essa concepção, o outro gestor acrescentou a importância de os estudantes estarem diante de problemas da realidade a serem estudados.

Finalizando o nosso diálogo com a pesquisa dos autores acima, outro aspecto destacado por um dos docentes-tutores foi que a Aprendizagem Baseada em Problemas contribui para uma educação continuada. Para ele, o estudante deverá: “aprender a buscar informação, fazer análise crítica dessa informação, transformar

essa informação para a prática no contexto real” (MORAES & MANZINI, 2006, p. 129). A noção dessa aprendizagem continuada se contrapõe à de aprendizado como algo pronto, acabado, ou seja, fica clara a noção de aprender a aprender por toda a vida.

Ademais, para Castellar (2020), o cenário de resolução de problemas: permite resolver problemas a partir de um mundo real; deve proporcionar ao estudante um desafio cognitivo e um estímulo à sua curiosidade; se relaciona com a observação e análise dos elementos geográficos; estimula os processos cognitivos: observação, descrição, análise e síntese; e o mais importante: gera investigação, resposta refletida e novas aprendizagens.

Sendo assim, dentre as principais vantagens da Aprendizagem Baseada em Problemas, enfatizamos as listadas por *Young Digital Planet* (2016, p. 127):

- Promove uma abordagem sistemática do processo de aprendizagem ao unir todos os objetivos educacionais
- Estimula a importância da compreensão no aprendizado, pois não é possível trabalhar sem analisar um problema em profundidade
- Apresenta níveis diferentes de dificuldade, ou seja, os alunos passam das tarefas mais fáceis para as mais difíceis, das mais simples às mais complexas
- Desenvolve a consistência no trabalho, exigindo dos alunos constante ordenação e síntese do conhecimento
- Promove a aprendizagem por meio da combinação entre pensamento abstrato e factual, entre teoria e prática
- Apoia o processo de consolidação de conhecimento e cria novos componentes para partes do conteúdo já conhecidas do aluno
- Desenvolve a eficiência dos alunos, pois permite que se utilizem dos conhecimentos e das habilidades já adquiridos em novas situações

Portanto, à semelhança de outras tendências educacionais, na Aprendizagem Baseada em Problemas o papel do professor é bastante significativo, mas, nessa metodologia, ele é um guia que incentiva os alunos a pesquisar em vez de impor o próprio ponto de vista. A tarefa dele é facilitar a aprendizagem, oferecendo aos estudantes problemas para trabalhar e solucionar. É essencial que as proposições sejam significativas para determinada área do conhecimento; elas não podem ser triviais.

3.4 Sala de Aula Invertida

Para Bergmann e Sams (2018, p. 33), “basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula.” Como veremos, porém, há mais que isso a ser invertido.

Os autores citados explicam brevemente como é a sua rotina da sala de aula invertida. Em essência, eles começam cada aula com alguns minutos de discussão sobre o vídeo que foi visto pelos estudantes em casa. Sugerem que ao assistirem esses vídeos em casa, os estudantes “pausem” e anotem pontos importantes da lição, registrando quaisquer dúvidas que lhes ocorram e resumindo o conteúdo aprendido. Assim, os professores aproveitam essas perguntas para avaliar a eficácia de seus vídeos. Se muitos estudantes apresentarem dúvidas semelhantes, fica, assim, evidente a maneira inadequada da abordagem do tópico, e fazem anotações para a correção e melhoria do vídeo. Depois de responderem às perguntas, passam aos estudantes as tarefas do dia a serem executadas na sala de aula. Pode ser experiência em laboratório, atividade de pesquisa, solução de problemas ou teste. Continuam a avaliar os trabalhos, as experiências em laboratório, e os testes, da mesma maneira como o faziam sob o modelo tradicional. Mas o papel do professor em sala de aula mudou radicalmente. Deixam de ser meros transmissores de informações; em vez disso, assumem funções mais orientadoras e tutoriais (BERGMANN & SAMS, 2018).

Ampliando o conceito, para Valente (2014, p. 79),

Há diferentes maneiras de combinar as atividades presenciais e a distância, sendo a sala de aula invertida ou *flipped classroom* uma delas. Segundo essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material antes de ele frequentar a sala de aula, que passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projetos, discussões, laboratórios etc., com o apoio do professor e colaborativamente dos colegas.

Em outras palavras, na abordagem da sala de aula invertida, o estudante estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há

perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos estudantes, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina.

As regras básicas para inverter a sala de aula, segundo o *Flipped Classroom Field Guide* (2013, p. 5, tradução nossa), são:

1. As atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionários, resolução de problemas e outras atividades de aprendizagem ativa, forçando os estudantes a recuperar, aplicar e/ou ampliar o material aprendido fora da aula. Essas atividades são geralmente um pouco mais fáceis do que aquelas realizadas fora da sala de aula e são diretamente relevantes para esse trabalho.
2. Os estudantes são fortemente incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais por meio de notas, atividades em sala de aula e expectativas do instrutor.
3. Os ambientes de aprendizagem em sala de aula e on-line são altamente estruturados e bem planejados.

Como sugerem Bergmann e Sams (2018), os professores podem iniciar com o básico sobre a inversão da sala de aula, e à medida que vão adquirindo experiência passam a usar a aprendizagem baseada em projeto ou na investigação e, com isso, vão se reinventando, criando cada vez mais estratégias centradas nos estudantes ou centradas na aprendizagem, ao invés das aulas expositivas que costumavam ministrar.

Os aspectos fundamentais da implantação da sala de aula invertida são a produção de material para o estudante trabalhar on-line e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial. A ideia não é substituir a aula presencial por vídeos, pois os estudantes reclamam do fato de a aula expositiva ser “chata” e essa mesma aula transformada em vídeo pode ficar mais chata ainda! É importante o professor pensar que as TDIC oferecem outros recursos a serem explorados pedagogicamente, como animações, simulações ou mesmo o uso de laboratórios virtuais que o estudante pode acessar e complementar as leituras ou mesmo os vídeos mais pontuais que ele assiste. Dessa maneira, o ideal é realmente integrar as TDIC nas atividades curriculares, como proposto por Almeida e Valente (2011).

Com base em uma das conclusões sobre a ciência da aprendizagem mencionada por Bransford, Brown e Cocking (2000, tradução nossa), na sala de aula invertida os estudantes estão adquirindo os conhecimentos factuais antes de entrar

na sala de aula. A concentração nas formas mais elevadas do trabalho cognitivo, ou seja, a aplicação, análise, síntese, significação e avaliação desse conhecimento acontecem em sala de aula, onde eles têm o apoio de seus pares e do instrutor.

Schneider et al (2013, p. 71) consideram a sala de aula invertida como possibilidade de organização curricular diferenciada, que permita ao estudante o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o estudante.

Pereira e Silva (2018) percebem que a metodologia ativa, independente do modelo, mas em especial a sala de aula invertida, emerge no meio educacional, abrangendo desde a educação básica até o nível superior. Porém, observam que não há um consenso de que a sala de aula invertida necessariamente requer um aparato tecnológico, pois há quem defenda a ideia de que inverter sala de aula é possível mesmo em situações em que tal recurso seja escasso. Por outro lado, se pensarmos em sala de aula invertida como prática, há que se considerar o fundamental papel da tecnologia, assim como a mudança de papel do docente que passa a ser de mediador do processo.

Portanto, em geral, nessa metodologia ativa o professor apresenta um novo tema aos estudantes e, em seguida, passa exercícios e uma lição de casa. A sala de aula invertida é um exemplo de inversão da abordagem tradicional: o professor apresenta o assunto de forma que o aluno possa pesquisar sobre ele antes da aula. Isso faz com que a lição seja mais eficaz em termos de tempo, pois dá ao professor a oportunidade de interagir com os estudantes, responder a perguntas, resolver problemas e dedicar tempo extra para a prática e discussão do tema (YOUNG DIGITAL PLANET, 2016).

3.5 Gamificação

Especialistas em educação estão tentando introduzir o potencial motivador dos jogos na escola. Os *games* incorporam muitos aspectos importantes da aprendizagem, como interação, tomada de riscos, ajustes, desafios e consolidação, apresentando informações necessárias no momento certo e sob demanda, bem como colocando o jogador em um contexto e situação adequados (YOUNG DIGITAL PLANET, 2016).

É evidente que os estudantes estão se desenvolvendo atualmente no mundo das TDIC. Mas seu acesso está relacionado ao uso de jogos multimídia, telefones celulares, computadores e consoles de videogame. O que, conseqüentemente, leva a uma ruptura com o mundo real ao contrário do uso educacional que se dá às TDIC. A educação e, com ela, a escola, estão no centro do dilema, na medida em que necessariamente fazem parte da sociedade em rede e do meio técnico-científico-informacional (SOSA, 2011, tradução nossa).

Conseqüentemente, na escola e em seus professores está o direcionamento educacional para os desafios de um novo futuro e, ela é responsável pelo direcionamento que escolher, uma vez que está inserida em uma mudança cultural e tem que se adaptar e ser flexível nos novos eventos, porque se não reconhecer o contexto pode atrasar o processo, pode ficar isolado, fora da rede, ou seja, com as roupas de outros tempos (SOSA, 2011, tradução nossa).

Dentro desse atual contexto tecnológico vemos surgir um novo fenômeno, chamado de gamificação (WERBACH & HUNTER, 2012, tradução nossa), que consiste na utilização de elementos dos games (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do contexto dos games, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens (KAPP, 2012, tradução nossa).

O termo “gamificação” foi cunhado pela primeira vez em 2002 pelo programador de computadores e pesquisador britânico Nick Pelling (VIANNA et al, 2013). Em anos recentes, esse fenômeno vem se espalhando pela educação, aplicado como estratégia de ensino e de aprendizagem, dirigida a um público-alvo inserido na chamada geração gamer, e existem resultados positivos sendo obtidos por meio dessas experiências (SHELDON, 2012, tradução nossa).

Assim como um bom jogo, um sistema gamificado deve apresentar elementos que trabalharão em três esferas. A primeira é a dinâmica, ou seja, a percepção e a experiência do jogo, que inclui elementos como enredo, estilo de narrativa, escala, alvo e objetivos. A segunda esfera é a mecânica, isto é, um conjunto de regras, o motor de todo o sistema que dá ação ao jogo e o faz avançar. A última esfera inclui elementos de premiação, os já bem conhecidos pontos, níveis, medalhas e itens virtuais. Para se certificar de que a gamificação é eficiente, deve-se combinar as ferramentas desses três grupos (YOUNG DIGITAL PLANET, 2016).

Ampliando o conceito de gamificação, para Fardo (2013, p. 2),

a gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games.

O objetivo é conseguir visualizar um determinado problema ou contexto e pensar soluções a partir do ponto de vista de um game designer (profissional responsável pela criação de jogos eletrônicos), já que esse profissional geralmente possui uma capacidade ímpar em produzir experiências que concentram a energia e o foco de muitos indivíduos para resolver problemas em mundos virtuais (MCGONIGAL, 2011, tradução nossa). Porém, Fardo (2013, p. 2) infere que

a gamificação não implica em criar um game que aborde o problema, recriando a situação dentro de um mundo virtual, mas sim em usar as mesmas estratégias, métodos e pensamentos utilizados para resolver aqueles problemas nos mundos virtuais em situações do mundo real.

Quanto à escolha dos elementos, e de como aplicá-los em um contexto específico, isso depende da finalidade do projeto em questão. Podemos construir sistemas gamificados baseados apenas em pontos, medalhas e tabelas de líderes, que são apenas as mecânicas mais básicas de um game, com a finalidade única de promover mudanças no comportamento dos indivíduos por meio de recompensas, semelhantes às ideias da economia comportamental (LADLEY, 2011, tradução nossa), ou podemos construir uma experiência significativa que vá muito além do que as mecânicas básicas dos games oferecem e motivar intrinsecamente os indivíduos a

desempenharem os seus papéis da melhor forma possível dentro do contexto em que se encontram (WERBACH & HUNTER, 2012, tradução nossa).

Além disso, Fardo (2013, p. 3), observa que

atualmente, a gamificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua aplicação, pois lá ela encontra os indivíduos que carregam consigo muitas aprendizagens advindas das interações com os games. Encontra também uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas.

Para Alves, Minho e Diniz (2014), a gamificação se constitui na utilização da mecânica dos jogos em cenários fora dos jogos, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e o entretenimento. Esses autores compreendem “espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros) e habilidades motoras” (ALVES, MINHO & DINIZ, 2014, p. 77).

Ademais, ficou evidenciado nas experiências desenvolvidas na pesquisa de Alves, Minho e Diniz (2014) que é necessário um grande esforço de planejamento no sentido de criar uma estratégia educacional gamificada envolvente, que pode promover o aprendizado de conteúdos escolares. Para isso, esses autores desenvolveram o quadro a seguir, onde apresentam as etapas que podem auxiliar na construção das estratégias indicadas:

Quadro 1: Como criar uma Estratégia Educacional Gamificada.

Etapa	Ação	Orientação Metodológica
01	INTERAJA COM OS GAMES	É fundamental que o professor interaja com os jogos em diferentes plataformas (web, consoles, PC, dispositivos móveis etc.) para vivenciar a lógica dos games e compreender as diferentes mecânicas.
02	CONHEÇA SEU PÚBLICO	Analise as características do seu público, sua faixa etária, seus hábitos e rotina.
03	DEFINA O ESCOPO	Defina quais as áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os

		conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados.
04	COMPREENDA O PROBLEMA E O CONTEXTO	Refleta sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o game e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados.
05	DEFINA A MISSÃO/ OBJETIVO	Defina qual é a missão da estratégia gamificada, analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas e ao tema proposto.
06	DESENVOLVA A NARRATIVA DO JOGO	Refleta sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao contexto. Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Refleta se a história tem o potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.
07	DEFINA O AMBIENTE, PLATAFORMA	Defina se o seu público vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente da sala de aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador.
08	DEFINA AS TAREFAS E A MECÂNICA	Estabeleça a duração da estratégia educacional gamificada e a frequência com que seu público irá interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa.
09	DEFINA O SISTEMA DE PONTUAÇÃO	Verifique se a pontuação está equilibrada, justa e diversificada. Defina as recompensas e como será feito o ranking (local, periodicidade de exposição).
10	DEFINA OS RECURSOS	Planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Analise qual o seu envolvimento em cada tarefa (se

		a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas).
11	REVISE A ESTRATÉGIA	Verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem o potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras. Confira se o sistema de pontuação está bem estruturado e as recompensas são motivadoras e compatíveis com o público. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público.

Fonte: Alves, Minho e Diniz (2014, p. 91-92).

Portanto, ao analisarmos esse quadro de estratégias envolvendo a metodologia da gamificação, percebemos a sua considerável complexidade. Realmente, exige grande esforço por parte do professor desenvolver essa dinâmica de forma envolvente e que proporcione ao estudante ser protagonista do seu aprendizado.

Para inserir a gamificação na sala de aula é preciso responder: Qual é o objetivo? Quais são as emoções que se quer provocar? Quem são os destinatários que deveriam ter essa experiência e por quê? Um sistema bem projetado permitirá guiar o usuário ao longo de um percurso planejado e com um destino predeterminado para que a jornada seja satisfatória e atraente (YOUNG DIGITAL PLANET, 2016).

De fato, vale a pena tentar gamificar o processo educacional. Para obter sucesso, é preciso lembrar que é uma ferramenta complexa para realizar um objetivo específico e produzir resultados precisos.

CAPÍTULO 4. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E ENSINO HÍBRIDO

4.1 Ensino Híbrido e Processos Educativos

Ao observarmos o contexto informacional contemporâneo, percebemos que cada vez mais as pessoas aprendem de forma híbrida, ou seja, tanto de forma presencial quanto de forma virtual. Para Sosa (2011, p. 73, tradução nossa), “o poder onipresente das TDIC na sociedade da informação atinge todas as áreas da atividade humana e, seu impacto nas mesmas tem gerado mudanças que vão desde a instituição familiar, espaços de lazer, formas de socialização até novas formas de trabalho.” Desse modo, é imprescindível reconhecermos a necessidade desse fenômeno ocorrer também nos processos educativos da Educação Básica.

Ademais, Sosa (2011, p. 72, tradução nossa), considera que “a introdução e implantação definitiva das TDIC significam a abertura da escola ao seu entorno. Significa iniciar o caminho para a ‘sala de aula sem paredes’, oferecendo aos alunos uma perspectiva a partir da qual possam ver o seu contexto e realidade.”

Para Valente (2014, p. 82), várias dificuldades que existem na sala de aula tradicional “têm sido superadas à medida que as tecnologias digitais de informação e comunicação estão sendo utilizadas na educação e passam a fazer parte das atividades de sala de aula.” Esse autor compreende:

Essas tecnologias têm alterado a dinâmica da escola e da sala de aula como, por exemplo, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos, e entre alunos e professor. A integração das TDIC nas atividades da sala de aula tem proporcionado o que é conhecido como *blended learning* ou ensino híbrido (VALENTE, p. 82).

Nesse sentido, Moran (2015, p. 27) conceitua:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários aspectos, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo.

Ampliando esse ponto de vista, Staker e Horn (2012, tradução nossa) apresentam uma definição completa para essa modalidade de ensino e uma

taxonomia de formas de uso que é ampla. Eles definem *blended learning* como um programa de educação formal que mescla momentos em que o estudante estuda os conteúdos e instruções usando recursos on-line, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com outros estudantes e com o professor. Na parte realizada on-line o estudante dispõe de meios para controlar quando, onde, como e com quem vai estudar. Esses autores enfatizam o aspecto formal para diferenciar as situações de aprendizagem que acontecem informalmente. No caso do *blended learning* o conteúdo e as instruções devem ser elaborados especificamente para a disciplina ao invés de usar qualquer material que o estudante acessa na internet.

Além disso, a parte presencial deve necessariamente contar com a supervisão do professor, valorizar as interações interpessoais e ser complementar às atividades on-line, proporcionando processos de ensino e de aprendizagem mais eficientes, interessantes e personalizados (VALENTE, 2014).

O ensino híbrido é um modelo de educação formal que se caracteriza por mesclar dois modos de ensino: o de forma tradicional e o on-line, valorizando também a interação e o aprendizado coletivo e colaborativo. Existem diferentes modelos de ensino híbrido e diversas iniciativas vêm sendo apresentadas. De modo a identificar quais são os modelos de ensino híbrido e como estes estão sendo utilizados nas escolas públicas no Brasil e no mundo, Schiehl e Gasparini (2017) propuseram um mapeamento sistemático da literatura. Como resultado, identificaram seis modelos distintos nos trabalhos, bem como diferentes análises sobre seu uso e avaliação. O quadro a seguir apresenta os modelos mapeados por esses autores:

Quadro 2: Modelos de Ensino Híbrido encontrados.

Modelo	Descrição
Suplementar (face to face + on-line)	O estudante trabalha em sala de aula, com atendimento do professor, e posteriormente continua com seus estudos em ambientes virtuais.
Sala de aula Invertida (Flipped Classroom)	O estudante estuda inicialmente em ambientes virtuais e depois produz projetos e atividade em sala de aula.

Laboratório Rotacional	Desenvolve atividades em uma sala de aula tradicional e as atividades on-line são produzidas na sala informatizada.
Rotação de Estudos	O estudante desenvolve uma rotina de estudos em sala de aula com acompanhamento do professor presencial e em ambientes virtuais com auxílio de um professor on-line.
Híbrido Colaborativo Síncrono	Caracteriza uma comunicação de sala de aula, com apoio do professor aos estudantes presenciais e remotos. Através do uso de ferramentas integradas a uma plataforma de aprendizagem, os estudantes híbridos podem estabelecer uma comunicação síncrona ou assíncrona, usando e-mail, fóruns de discussão e blogs. Podem trabalhar de forma colaborativa em projetos por disciplina. O estudante tem autonomia na escolha do ambiente de aprendizagem que mais lhe agrada, que são: o F2F, aprendizagem on-line síncrona, aprendizagem on-line assíncrona e aprendizagem aberta. Podem utilizar combinações personalizadas de aplicativos Web 2.0 como: Etherpad, Piazza, Google Hangouts e Google Formulários, para momentos de interação.
Grupo Dual-Colaborativo	Utilizando o Portfólio eletrônico de Grupos (PEG) um grupo de estudantes e um facilitador trabalham com a construção de saberes em cenários protegidos e controlados. O projeto usa vídeos, situações simuladas, práticas ou situações problemas para discutir assuntos e posteriormente postam no ambiente PEG para que outros estudantes interajam e colaborem nas discussões.

Fonte: Schiehl e Gasparini (2017, p. 6).

Notadamente, Gandra e Borges (2020, p. 560) concordam “que nem todos aprendem da mesma maneira. Algumas pessoas são mais visuais, outras mais auditivas e algumas outras aprendem mais com as dinâmicas práticas em grupo.”

Nesse sentido, Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 47) inferem que “crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola”.

Levando em consideração essa necessidade de transformações especialmente no ambiente escolar, podemos acrescentar que a aprendizagem ocorre em diferentes espaços e formas, conforme salienta Moran (2015, p. 28):

Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. Aprendemos com o sucesso e com o fracasso. Hoje, temos inúmeras formas de aprender.

Para fazer um uso inteligente das tecnologias, o professor pode lançar mão dos princípios das metodologias ativas e, como tal, considerar o conhecimento prévio do estudante, a potencialidade do material e a disposição do estudante em aprender. Nesse sentido, Diesel (2016, p. 47) considera que

Ao adotar uma metodologia pautada no método ativo, estando o estudante responsável pela própria aprendizagem, poderá se estar promovendo uma aprendizagem significativa, uma vez que o estudante parte do seu conhecimento prévio para, a partir dele, investigar e refletir sobre a nova informação.

Percebemos que o ensino híbrido precisa estar alinhado a práticas pedagógicas bem planejadas e organizadas, fazendo uso eficiente das TDIC. Dessa forma, poderá proporcionar um aprendizado ativo aos estudantes da Educação Básica.

Sobretudo, associamos ao ensino híbrido a importância de os estudantes terem acesso aos conteúdos escolares sempre que necessário. Isso inclui fornecer a eles materiais adaptados utilizando as ferramentas mais adequadas para eles. Graças à tecnologia, essas diretrizes podem ser seguidas com a ajuda dos dispositivos móveis (YOUNG DIGITAL PLANET, 2016).

Para alguns, a educação móvel é uma maneira de adquirir conhecimento por meio de produtos criados especialmente para tablets ou smartphones. Para outros, trata-se de uma oportunidade de utilizar esses dispositivos com propósitos educacionais. A quantidade de materiais educativos para esses aparelhos tem

crescido rapidamente. É possível encontrar no mercado livros didáticos, aplicativos para aprendizagem de línguas estrangeiras, jogos e programas educacionais. Os sites são cada vez mais visualizados via dispositivos móveis e precisam ser concebidos para esse tipo de aparelho. Eles estão cada vez mais baratos, e seus usuários demandam materiais compatíveis. A atitude dos professores em relação à presença desses aparelhos nas escolas também tem evoluído. Anos atrás, o uso de celulares nas salas de aula era estritamente proibido, ao passo que hoje um número crescente de escolas quer proporcionar aos seus alunos a experiência de trabalhar com tablets com fins educacionais e, por isso, estão revendo suas políticas a respeito (YOUNG DIGITAL PLANET, 2016).

4.2 Ensino Híbrido na Geografia Escolar

Aprender a aprender, dentro e fora da escola, é uma tarefa que cada ser humano terá de realizar para o resto da vida. Embora esse processo comece muito cedo, no âmbito familiar, cabe à escola grande parte da responsabilidade de ensinar a aprender e estimular a busca pelo conhecimento cada vez mais acessível.

Essa reconfiguração dos espaços presenciais e virtuais, do alcance e das possibilidades de aprendizagem, entretanto, representa um desafio para a escola, para a família e para os estudantes – todos inseridos em um novo contexto no qual o aprender deixa de ser e estar organizado ao redor de um modelo institucional estável e pode se dar a qualquer tempo e em qualquer lugar, inclusive de forma híbrida (YOUNG DIGITAL PLANET, 2016).

Obviamente, trabalhar com a proposta do ensino híbrido não se reduz apenas a inserir as TDIC nos planejamentos das aulas. É necessário trazer mudanças na organização da sala de aula e no encaminhamento das atividades. Como exemplo, consideraremos a seguir duas propostas de modelos de organização da sala de aula: Rotação por Estações e Laboratório Rotacional.

Gandra e Borges (2020, p. 563) explicam que o modelo Rotação por Estações acontece no tempo de uma aula em que há três espaços (estações) em que o aluno deve transitar durante este período. É necessário dividir a turma em três grupos para que cada grupo ocupe uma estação dessa aula. Podem ser realizadas, por exemplo, atividades de leitura, assistir a um vídeo, participar de um jogo, responder a um questionário, entre outras. A ideia é que pelo menos uma das atividades seja feita com o auxílio de uma tecnologia digital e que, de certa forma, não dependa da intervenção direta do professor.

Sobre esse modelo, Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 55) compreendem que “o planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as tarefas realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos”. Assim, é importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente.

Exemplificando essa prática, Gandra e Borges (2020) compartilham uma experiência de certa docente de Geografia. Essa professora relatou em entrevista a essas autoras que, ao final de um trimestre, após aplicar as avaliações e fechar as

notas, ainda não havia trabalhado com um conteúdo que tinha sido planejado, e aquilo começou a incomodar. Foi então, que decidiu trabalhar o assunto “fontes energéticas” utilizando a metodologia Rotação por Estações. A docente entrevistada relatou:

Eu transformei o espaço em áreas de informação, onde cada grupo ia falar [...], distribuí uma Fonte de Energia para cada grupo e pedi para que eles pesquisassem o nome dos países que usavam mais essa fonte, que fizessem alguns gráficos a respeito. Então todos entraram em contato com todas as fontes e de uma maneira onde não fui eu que dei a aula, eles deram a aula e foi extremamente satisfatório (GANDRA & BORGES, 2020, p. 569-570).

Essa professora entrevistada compartilha também sua experiência de trabalhar a Rotação por Estações utilizando os mapas impressos da escola. Ao trabalhar cartografia, a professora tinha como objetivo que os estudantes observassem e identificassem os elementos do mapa. Então, relata que pegou mapas impressos diversos, criou as estações na sala e montou um relatório para os estudantes preencherem quando fossem identificando os elementos dos mapas. Segundo a docente, o objetivo foi “sair um pouco do vazio de você botar um mapa lá na frente e só apontar. Você sabe o que você está vendo, mas o menino que está sentado lá na última cadeira, ele pode estar até entendendo, mas não consegue visualizar” (GANDRA & BORGES, 2020, p. 572).

Outro modelo de organização se refere ao Laboratório Rotacional. Gandra e Borges (2020, p. 564) explicam que ele

consiste em dividir a turma em dois grupos. Um dos grupos é direcionado para o Laboratório de Informática, pois a atividade acontecerá de forma on-line. Esses alunos trabalham individualmente, de maneira autônoma, para cumprir os objetivos fixados previamente pelo professor, que estará com o outro grupo da turma, realizando outra atividade em sala de aula. Para isso, é necessário um grande engajamento de toda equipe técnica pois os alunos circulam pela escola sozinhos durante uma parte da aula. A ideia é trabalhar a autonomia e a responsabilidade, criando alunos mais conscientes quanto ao uso e cuidado com os ambientes escolares.

Bacich, Neto e Trevisan (2015) destacam que os laboratórios são uma importante ferramenta para aumentar a eficiência operacional e facilitar o aprendizado personalizado. Assim, “o modelo não rompe com as propostas que ocorrem de forma presencial em classe, mas usa o ensino on-line como uma inovação sustentada para ajudar a metodologia tradicional a atender melhor às necessidades de seus alunos” (BACICH, NETO & TREVISAN, 2015, p. 56).

CAPÍTULO 5. “PROJETO NÓS PROPOMOS!”: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

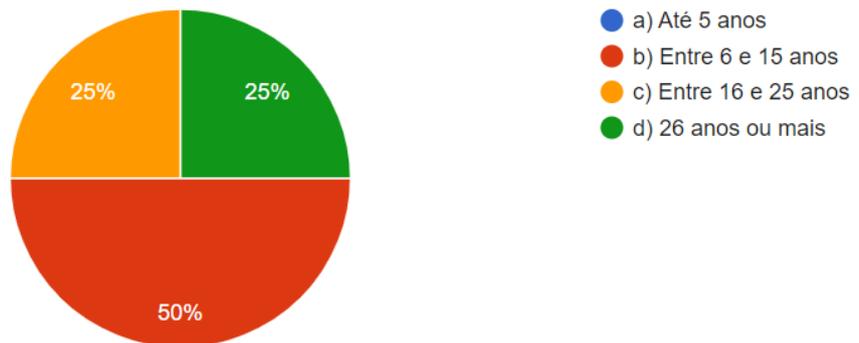
Nesse capítulo, analisamos os resultados dos questionários feitos com professores e estudantes de Geografia da Educação Básica que vivenciaram a metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!” em suas aulas.

Apresentamos inicialmente as respostas obtidas ao Questionário para Professores de Geografia da Educação Básica que Desenvolveram o “Projeto Nós Propomos!” (APÊNDICE A). Observe a seguir as perguntas com suas respectivas respostas organizadas em gráficos, iniciando pelas questões 1 e 2 (Figuras 2 e 3):

Figura 2 – Questão 1 feita aos professores participantes da pesquisa.

1. Há quanto tempo você atua como professor(a) de Geografia?

8 respostas

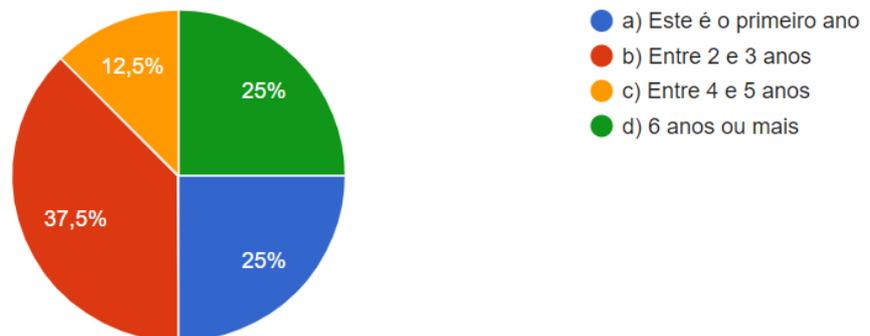


Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 3 – Questão 2 feita aos professores participantes da pesquisa.

2. Há quanto tempo você desenvolve o “Projeto Nós Propomos!” nas suas aulas?

8 respostas



Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Observamos nas respostas às perguntas 1 e 2 feitas aos professores participantes que estes são docentes com mais de 5 anos de trabalho em sala de aulas, e que escolheram desenvolver o “Projeto Nós Propomos!” apesar de estarem provavelmente acostumados com as metodologias de ensino e de aprendizagem tradicionais. Um dado interessante é que 25% desenvolvem essa metodologia por mais de 6 anos. Isso nos leva a entender que esses professores acreditam na eficácia do projeto.

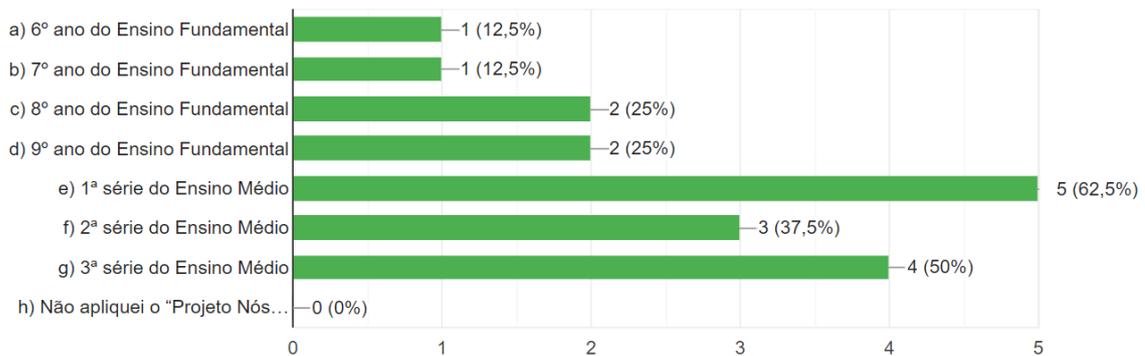
Consideramos a seguir as questões 3 a 5 com suas respostas (Figuras 4 a 6):

Figura 4 – Questão 3 feita aos professores participantes da pesquisa.

3. Em quais anos/séries você aplicou o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino presencial (período pré e/ou pós-pandemia de Covid-19)?



8 respostas



* Continuação da opção de resposta cortada pelo gráfico:

h) Não apliquei o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino presencial.

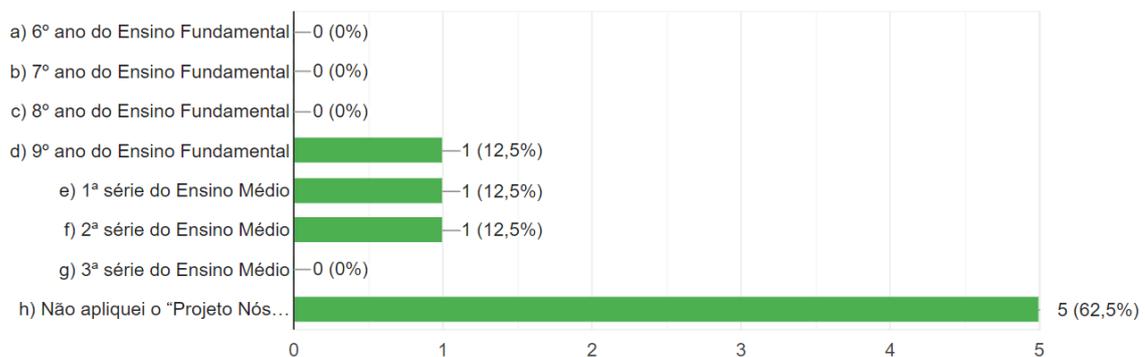
Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 5 – Questão 4 feita aos professores participantes da pesquisa.

4. Em quais anos/séries você aplicou o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino híbrido (período de pandemia de Covid-19)?



8 respostas



* Continuação da opção de resposta cortada pelo gráfico:

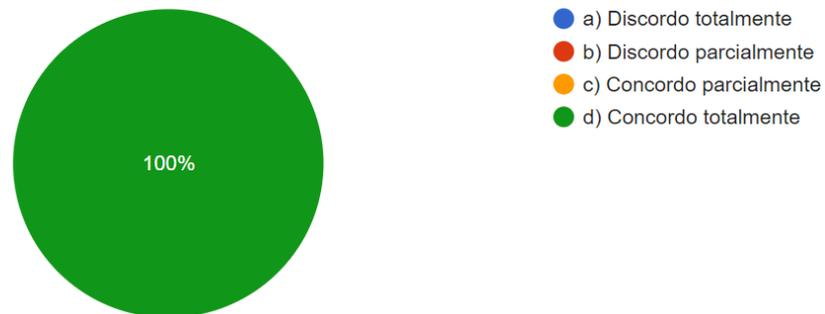
h) Não apliquei o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino híbrido.

Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 6 – Questão 5 feita aos professores participantes da pesquisa.

5. Considerando a sua experiência como professor que aplica a metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!” em suas aulas, você concorda que ela é potencializadora para os processos de ensino e de aprendizagem na Geografia escolar?

8 respostas



Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Nas respostas da questão 3 percebemos que a maioria dos professores desenvolve o “Projeto Nós Propomos!” em turmas do Ensino Médio, mas também há professores que o aplicam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Isso indica que ele pode ser trabalhado nesses dois ciclos da Educação Básica, em períodos de aulas presenciais. No entanto, na pergunta 4, a maioria dos professores (62,5%) respondeu que não desenvolveram essa metodologia durante o período em que as aulas eram híbridas. Isso nos leva a pensar sobre a razão disso. Quais foram as suas dificuldades? As próximas respostas nos ajudarão a entender isso.

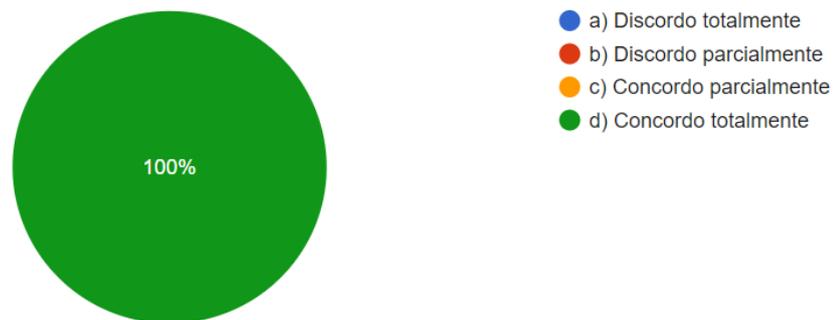
Apesar disso, 100% dos participantes responderam na questão 5 que concordam totalmente que a dinâmica do projeto potencializa os processos de ensino e de aprendizagem, o que nos transmite confiança na sua metodologia ativa.

Consideramos a seguir as perguntas 6 a 8 com suas respostas (Figuras 7 a 9):

Figura 7 – Questão 6 feita aos professores participantes da pesquisa.

6. Considerando o desempenho dos seus estudantes que vivenciaram o “Projeto Nós Propomos!” nas aulas de Geografia, pode-se dizer que eles se envolvem e participam amplamente em todas as fases do projeto, se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado, desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes importantes para o exercício da sua cidadania visando as múltiplas realidades da sociedade contemporânea, contribuindo assim para a construção do seu projeto de vida?

8 respostas

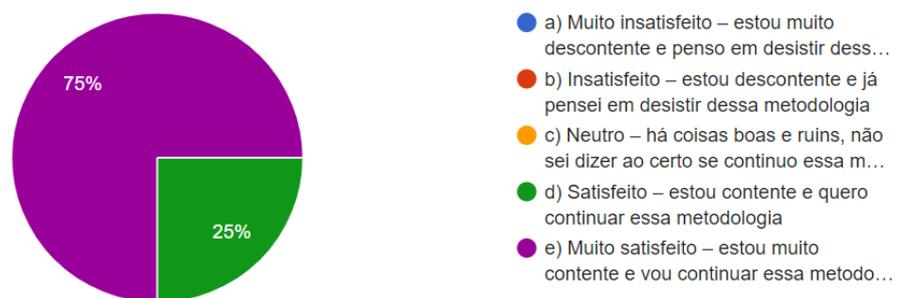


Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 8 – Questão 7 feita aos professores participantes da pesquisa.

7. Considerando o seu próprio envolvimento na dinâmica do “Projeto Nós Propomos!” mediante a complexidade do planejamento necessário para inseri-lo nas suas aulas, os resultados de aprendizagem dos seus estudantes, bem como os benefícios para a comunidade em que vocês estão inseridos, como você se sente em relação ao cotidiano das suas aulas aplicando a metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!”?

8 respostas



* Continuação das opções de respostas cortadas pelo gráfico:

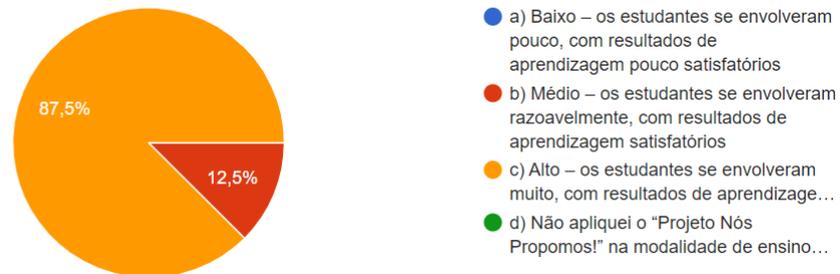
- a) Muito insatisfeito – estou muito descontente e penso em desistir dessa metodologia.
- b) Insatisfeito – estou descontente e já pensei em desistir dessa metodologia.
- c) Neutro – há coisas boas e ruins, não sei dizer ao certo se continuo essa metodologia.
- d) Satisfeito – estou contente e quero continuar essa metodologia.
- e) Muito satisfeito – estou muito contente e vou continuar essa metodologia.

Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 9 – Questão 8 feita aos professores participantes da pesquisa.

8. Considerando os períodos pré e/ou pós-pandemia de Covid-19 nos quais as suas aulas ocorreram inteiramente na modalidade de ensino presencial, como você avalia o grau de envolvimento dos seus estudantes no “Projeto Nós Propomos!”?

8 respostas



* Continuação das opções de respostas cortadas pelo gráfico:

- a) Baixo – os estudantes se envolveram pouco, com resultados de aprendizagem pouco satisfatórios.
- b) Médio – os estudantes se envolveram razoavelmente, com resultados de aprendizagem satisfatórios.
- c) Alto – os estudantes se envolveram muito, com resultados de aprendizagem muito satisfatórios.
- d) Não apliquei o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino presencial.

Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

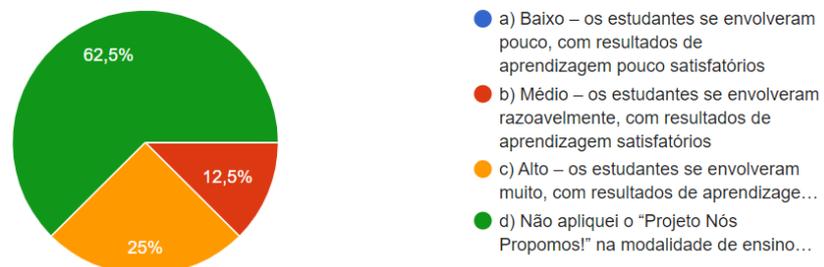
As respostas às perguntas 6 e 7 corroboram que a metodologia do “Projeto Nós Propomos!” é positiva para os seus estudantes. Todos concordam totalmente que o projeto traz muitas vantagens pedagógicas e a maioria (75%) está muito satisfeita com os seus resultados. As respostas à pergunta 8 mostram que, em geral, os estudantes se envolvem muito com o projeto durante períodos de aulas presenciais.

Analisamos a seguir as perguntas 9 a 12 com suas respostas (Figuras 10 a 13):

Figura 10 – Questão 9 feita aos professores participantes da pesquisa.

9. Considerando os períodos de pandemia de Covid-19 nos quais as suas aulas ocorreram na modalidade de ensino híbrido, como você avalia o grau de envolvimento dos seus estudantes nas fases do “Projeto Nós Propomos!”?

8 respostas



* Continuação das opções de respostas cortadas pelo gráfico:

- a) Baixo – os estudantes se envolveram pouco, com resultados de aprendizagem pouco satisfatórios.
- b) Médio – os estudantes se envolveram razoavelmente, com resultados de aprendizagem satisfatórios.
- c) Alto – os estudantes se envolveram muito, com resultados de aprendizagem muito satisfatórios.
- d) Não apliquei o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino híbrido.

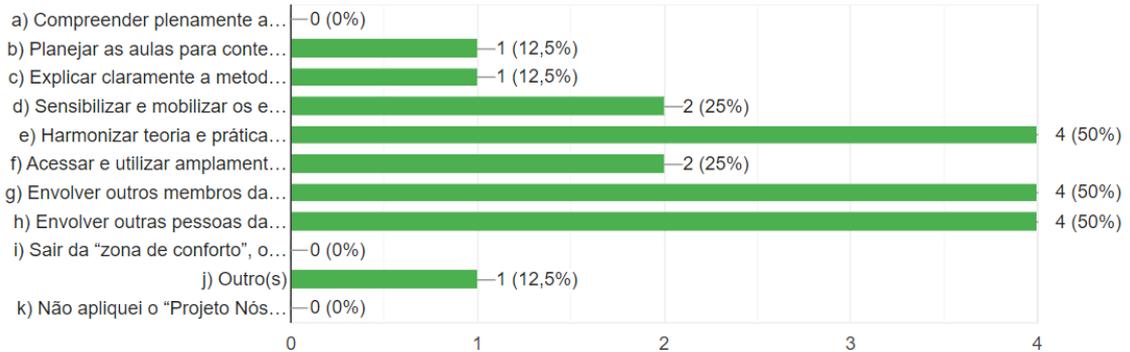
Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 11 – Questão 10 feita aos professores participantes da pesquisa.

10. Quais são os maiores desafios que você enfrentou ao aplicar a metodologia do “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino presencial? (marque apenas os seus três maiores desafios)



8 respostas



* Continuação das opções de respostas cortadas pelo gráfico:

- a) Compreender plenamente a dinâmica da metodologia.
- b) Planejar as aulas para contemplar amplamente a metodologia.
- c) Explicar claramente a metodologia aos estudantes.
- d) Sensibilizar e mobilizar os estudantes para participarem ativamente.
- e) Harmonizar teoria e prática para contemplar adequadamente os conteúdos.
- f) Acessar e utilizar amplamente os recursos tecnológicos necessários.
- g) Envolver outros membros da escola (professores, coordenadores, gestores etc.).
- h) Envolver outras pessoas da comunidade escolar (pais, vizinhos, líderes públicos etc.).
- i) Sair da “zona de conforto”, ou seja, trocar as aulas tradicionais por uma metodologia ativa de aprendizagem.
- j) Outro(s).
- k) Não apliquei o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino presencial.

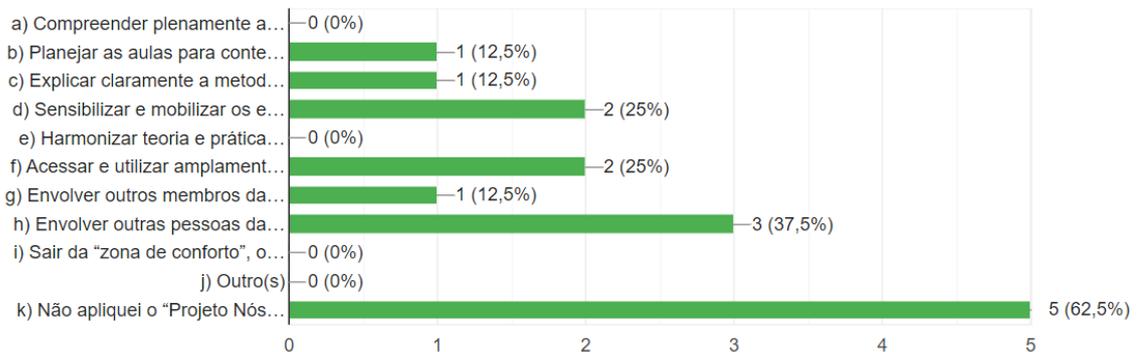
Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 12 – Questão 11 feita aos professores participantes da pesquisa.

11. Quais são os maiores desafios que você enfrentou ao aplicar a metodologia do “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino híbrido? (marque apenas os seus três maiores desafios)



8 respostas



* Continuação das opções de respostas cortadas pelo gráfico:

- a) Compreender plenamente a dinâmica da metodologia.
- b) Planejar as aulas para contemplar amplamente a metodologia.
- c) Explicar claramente a metodologia aos estudantes.

- d) Sensibilizar e mobilizar os estudantes para participarem ativamente.
- e) Harmonizar teoria e prática para contemplar adequadamente os conteúdos.
- f) Acessar e utilizar amplamente os recursos tecnológicos necessários.
- g) Envolver outros membros da escola (professores, coordenadores, gestores etc.).
- h) Envolver outras pessoas da comunidade escolar (pais, vizinhos, líderes públicos etc.).
- i) Sair da “zona de conforto”, ou seja, trocar as metodologias tradicionais por uma metodologia ativa de aprendizagem.
- j) Outro(s).
- k) Não apliquei o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino híbrido.

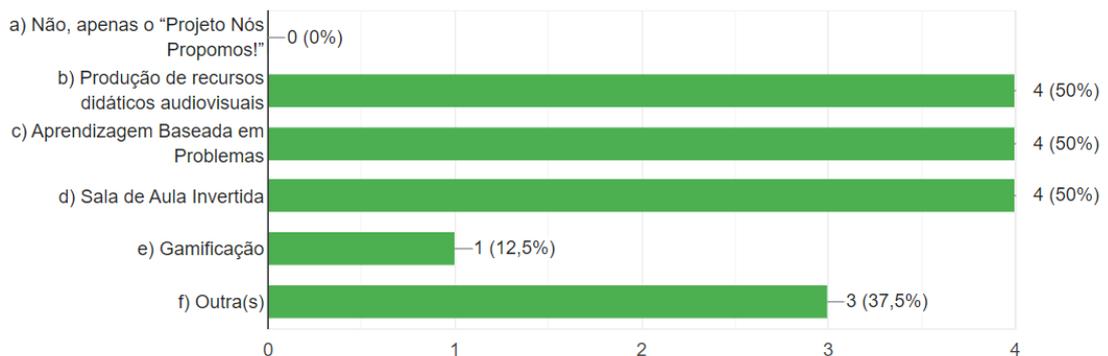
Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 13 – Questão 12 feita aos professores participantes da pesquisa.

12. Além do “Projeto Nós Propomos!”, aplicou(aplica) outra(s) metodologia(s) ativa(s) de aprendizagem em suas aulas? Se sim, qual(is)?



8 respostas



Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Notamos nas respostas à pergunta 9 que, em períodos de ensino híbrido, os professores que continuaram desenvolvendo o projeto perceberam que seus estudantes continuaram tendo um envolvimento razoável ou alto na metodologia. Isso evidencia um grau considerável de comprometimento por parte dos estudantes com o projeto. Na pergunta 10, quanto aos desafios que os professores enfrentam em períodos de aulas presenciais, os maiores são sensibilizar e motivar os estudantes, bem como envolver mais pessoas da escola e da comunidade escolar.

Entretanto, nos períodos de ensino híbrido, conforme questão 11, além dos desafios informados na questão 10, os professores também consideram um grande desafio acessar e utilizar amplamente os recursos tecnológicos necessários. Isso nos ajuda a entender o questionamento que fizemos aos analisarmos as respostas da questão 4 anteriormente.

As respostas à última questão apresentada aos professores (pergunta 12) mostram que esses docentes desenvolvem outras metodologias ativas de ensino e de aprendizagem em suas aulas de Geografia, além do “Projeto Nós Propomos!”. Isso

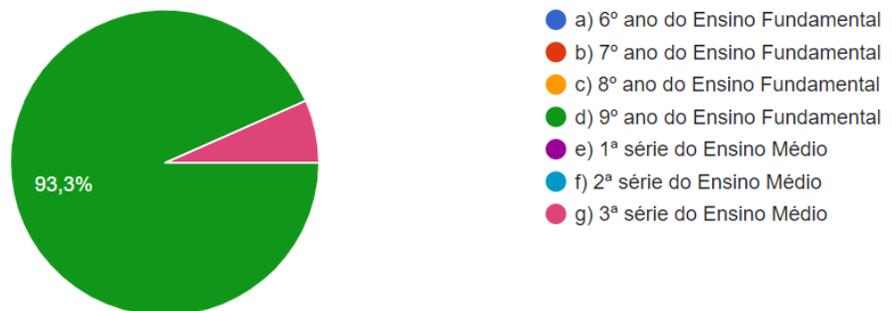
nos faz acreditar que o uso de metodologias ativas é uma constante no trabalho pedagógico deles, o que é admirável do ponto de vista da proposição desta pesquisa.

A seguir, apresentamos e consideramos as respostas obtidas ao Questionário para Estudantes de Geografia da Educação Básica que Vivenciaram o “Projeto Nós Propomos!” (APÊNDICE B). Analisemos inicialmente as perguntas 1 e 2 com suas respostas (Figuras 14 e 15):

Figura 14 – Questão 1 feita aos estudantes participantes da pesquisa.

1. Em qual turma você está estudando?

15 respostas

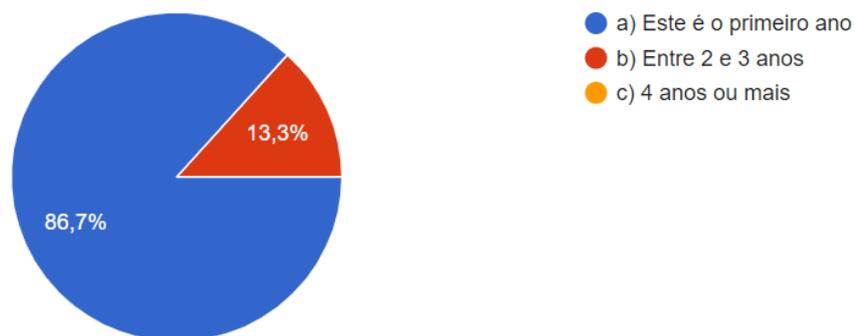


Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 15 – Questão 2 feita aos estudantes participantes da pesquisa.

2. Há quanto tempo você participa do “Projeto Nós Propomos!”?

15 respostas



Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

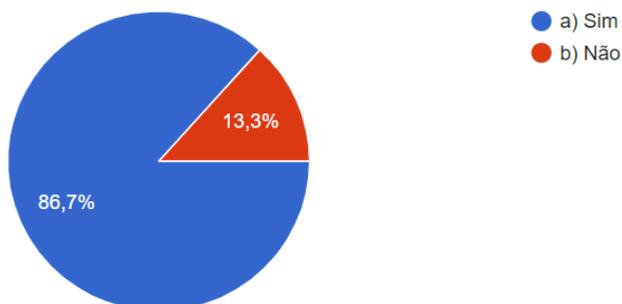
As respostas dos estudantes às questões 1 e 2 evidenciam que a maioria deles são do 9º ano do Ensino Fundamental e que participaram do “Projeto Nós Propomos!” pelo primeiro ano.

Observemos a seguir as perguntas e respostas 3 a 5 (Figuras 16 a 18):

Figura 16 – Questão 3 feita aos estudantes participantes da pesquisa.

3. Você participou do “Projeto Nós Propomos!” quando todas as atividades eram presenciais, ou seja, quando as atividades ocorriam na escola e em outros lugares da comunidade de forma presencial?

15 respostas

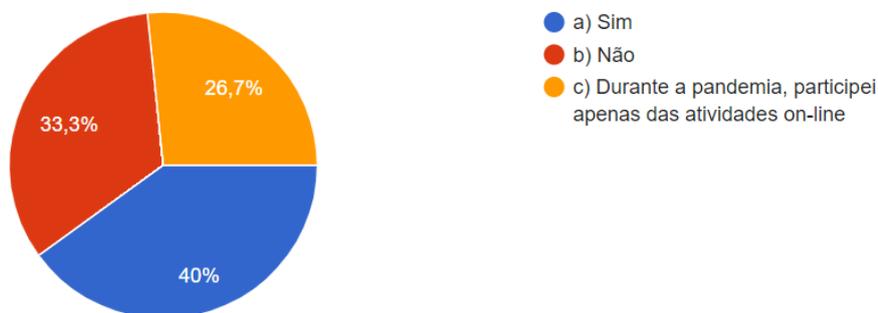


Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 17 – Questão 4 feita aos estudantes participantes da pesquisa.

4. Você participou do “Projeto Nós Propomos!” quando parte das atividades eram presenciais e parte eram on-line, durante a pandemia de Covid-19?

15 respostas

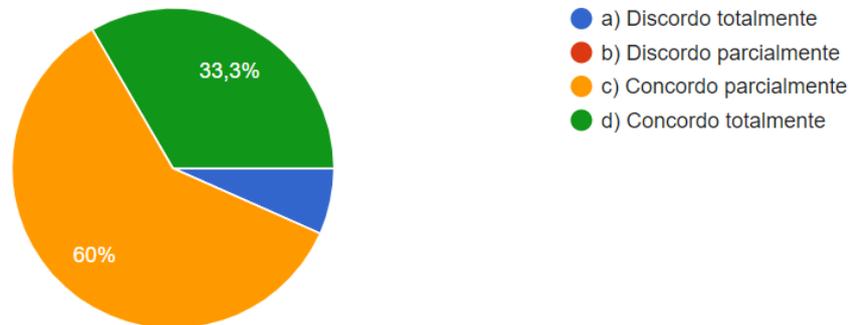


Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 18 – Questão 5 feita aos estudantes participantes da pesquisa.

5. Considerando a sua participação no “Projeto Nós Propomos!”, você concorda que as atividades desse projeto ajudaram você a aprender mais e melhor?

15 respostas



Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Nas respostas às perguntas 3 e 4 observamos que a maioria dos estudantes vivenciou a metodologia do “Projeto Nós Propomos!” em momentos totalmente presenciais, enquanto só 40% deles participaram de todas as atividades do projeto e 26,7% se limitaram às atividades on-line durante os períodos de ensino híbrido.

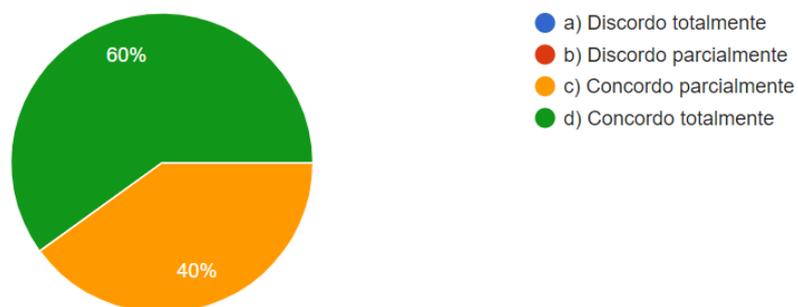
Na questão 5 é relevante considerar que a maioria dos estudantes concordam que o seu processo de aprendizagem foi valorizado com a metodologia do projeto.

Considere a seguir a análise das questões 6 a 8 (Figuras 19 a 21):

Figura 19 – Questão 6 feita aos estudantes participantes da pesquisa.

6. Considerando a forma como o(a) seu(sua) professor(a) de Geografia aplicou o “Projeto Nós Propomos!” nas suas aulas, você concorda que ele(a) participou o suficiente com você e sua turma em todas as fases do projeto, tirando as suas dúvidas e ajudando vocês a realizar as atividades propostas?

15 respostas

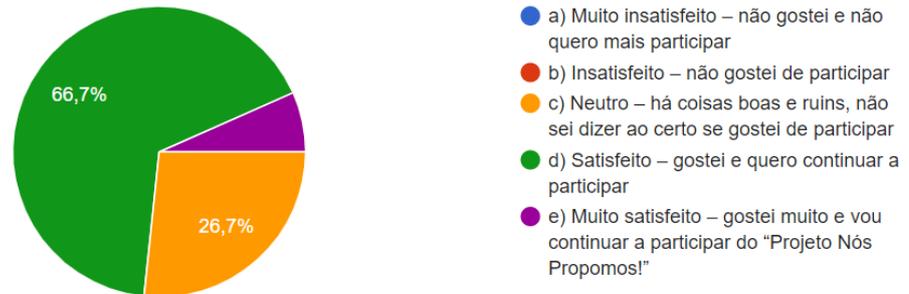


Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 20 – Questão 7 feita aos estudantes participantes da pesquisa.

7. Considerando as dificuldades enfrentadas por você e seus colegas de turma durante as atividades do “Projeto Nós Propomos!”, e pensando no quanto você aprendeu e nos resultados que vocês conseguiram para a comunidade em que vocês vivem, como você se sente em relação as suas aulas de Geografia com o “Projeto Nós Propomos!”?

15 respostas



Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 21 – Questão 8 feita aos estudantes participantes da pesquisa.

8. Considerando quando todas as atividades eram presenciais, como você avalia o grau de sua participação no “Projeto Nós Propomos!”?

15 respostas



Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

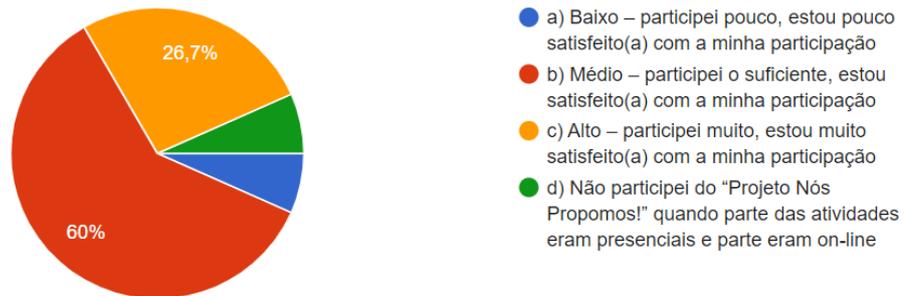
Nas respostas à questão 6, todos os estudantes concordam que os seus professores de Geografia estiveram presentes em todas as fases do projeto, os auxiliando todo o tempo. Na questão 7, 66,7% dos estudantes estão satisfeitos, ou seja, gostaram e querem continuar a participar da metodologia do “Projeto Nós Propomos!”, embora alguns (26,7%) ainda se mantiveram neutros, talvez com alguma insegurança. Já em relação à sua participação no projeto na modalidade presencial (questão 8), a maioria dos estudantes (53,3%) considerou que participou muito das atividades e está muito satisfeita com sua participação. Esses dados nos encorajam a utilizar essa metodologia ativa com nossos estudantes também.

Para finalizar a análise dos questionários, vamos observar os resultados das perguntas 9 a 12 feitas aos estudantes (Figuras 22 a 25):

Figura 22 – Questão 9 feita aos estudantes participantes da pesquisa.

9. Considerando quando parte das atividades eram presenciais e parte eram on-line, como você avalia o grau de sua participação no “Projeto Nós Propomos!”?

15 respostas

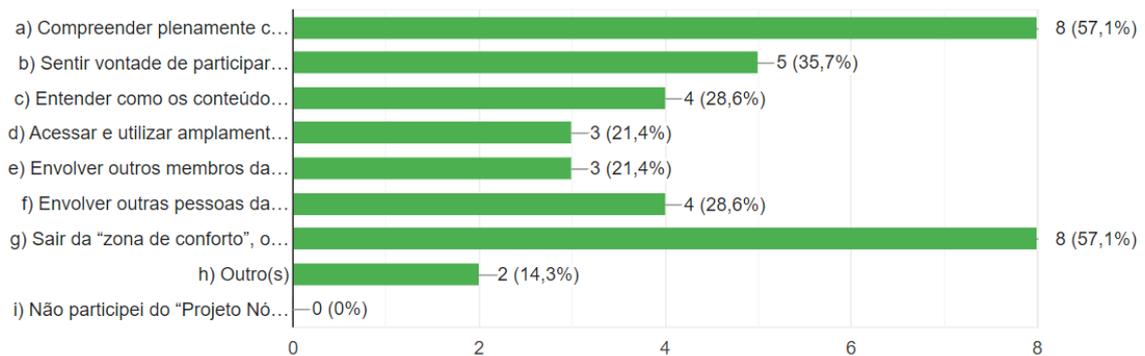


Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 23 – Questão 10 feita aos estudantes participantes da pesquisa.

10. Quais são os maiores desafios que você enfrentou ao participar do “Projeto Nós Propomos!” quando todas as atividades eram presenciais? (marque apenas os seus três maiores desafios)

14 respostas



* Continuação das opções de respostas cortadas pelo gráfico:

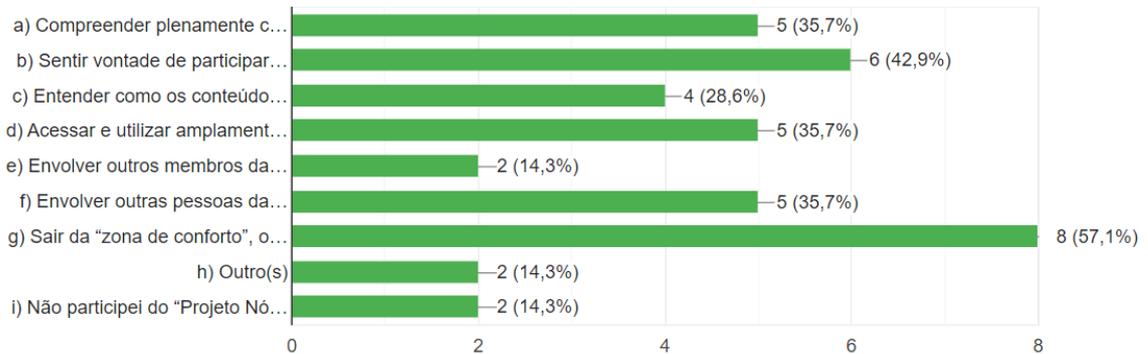
- a) Compreender plenamente como funcionam as fases do “Projeto Nós Propomos!”.
- b) Sentir vontade de participar e participar ativamente de todas as fases do projeto.
- c) Entender como os conteúdos de Geografia se encaixam nas atividades do projeto.
- d) Acessar e utilizar amplamente os recursos tecnológicos necessários.
- e) Envolver outros membros da escola (professores, coordenadores, gestores etc.).
- f) Envolver outras pessoas da comunidade escolar (pais, vizinhos, líderes públicos etc.).
- g) Sair da “zona de conforto”, ou seja, trocar as aulas tradicionais de Geografia pelas atividades do “Projeto Nós Propomos!”
- h) Outro(s).
- i) Não participei do “Projeto Nós Propomos!” quando todas as atividades eram presenciais.

Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 24 – Questão 11 feita aos estudantes participantes da pesquisa.

11. Quais são os maiores desafios que você enfrentou ao participar do “Projeto Nós Propomos!” quando parte das atividades eram presenciais e parte eram on-line? (marque apenas os seus três maiores desafios)

14 respostas



* Continuação das opções de respostas cortadas pelo gráfico:

a) Compreender plenamente como funcionam as fases do “Projeto Nós Propomos!”.

b) Sentir vontade de participar e participar ativamente de todas as fases do projeto.

c) Entender como os conteúdos de Geografia se encaixam nas atividades do projeto.

d) Acessar e utilizar amplamente os recursos tecnológicos necessários.

e) Envolver outros membros da escola (professores, coordenadores, gestores etc.).

f) Envolver outras pessoas da comunidade escolar (pais, vizinhos, líderes públicos etc.).

g) Sair da “zona de conforto”, ou seja, trocar as aulas tradicionais de Geografia pelas atividades do “Projeto Nós Propomos!”

h) Outro(s).

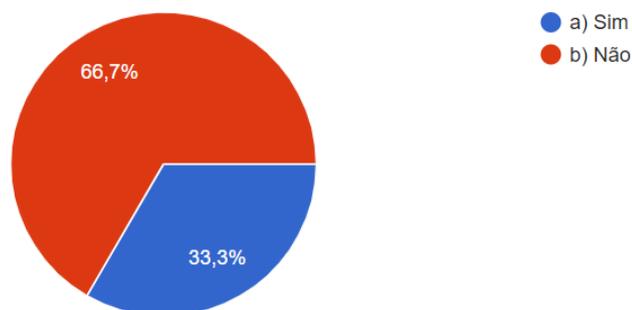
i) Não participei do “Projeto Nós Propomos!” quando parte das atividades eram presenciais e parte eram on-line.

Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Figura 25 – Questão 12 feita aos estudantes participantes da pesquisa.

12. Você já participou de outros tipos de aulas de Geografia além das aulas tradicionais e do “Projeto Nós Propomos!”?

15 respostas



Fonte: Questionário elaborado e aplicado pelo autor (2021).

Na questão 9, 60% dos estudantes consideraram que participaram suficientemente nas atividades do projeto durante o período de ensino híbrido. Quanto aos desafios enfrentados por eles durante as aulas presenciais (questão 10), consideraram como maiores dificuldades compreender plenamente como funciona a

metodologia do projeto e sair da sua zona de conforto. Já na questão 11, quanto aos desafios que enfrentaram durante o ensino híbrido, elencaram que sentir vontade de participar e sair da sua zona de conforto foram os seus maiores desafios.

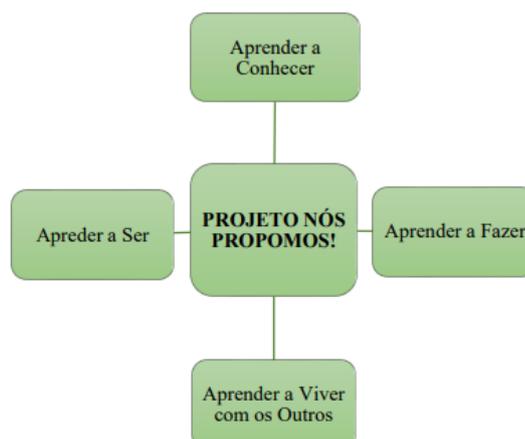
Por fim, na pergunta 12, 66,7% dos estudantes informaram que nunca participaram de outras metodologias ativas de ensino além do “Projeto Nós Propomos!” nas suas aulas de Geografia. Isso evidencia a necessidade que ainda existe de professores de Geografia aderirem às metodologias ativas de ensino em suas atividades pedagógicas.

Além da singular amostragem de respostas obtidas pelos nossos dois questionários, a comunidade internacional do “Projeto Nós Propomos!” está em seis países, tendo o Brasil com a participação majoritária, com quinze unidades da federação e com as suas vinte e cinco instituições de Ensino Superior atuando na perspectiva das parcerias de ensino, pesquisa e extensão com as escolas de Educação Básica (CARVALHO SOBRINHO, 2021). Notamos então, que as potencialidades superam os desafios quando professores e estudantes vivenciam a metodologia do “Projeto Nós Propomos!” na Geografia escolar.

Evidentemente, há um alto índice de aprovação, tanto dos estudantes quanto dos professores participantes das aulas com essa metodologia ativa, o que nos leva a entender que os resultados são positivos do ponto de vista dos processos educativos, fato também corroborado com as diversas pesquisas envolvendo o projeto internacional, listadas por Carvalho Sobrinho (2021).

Sobre isso, destacamos a seguir o Esquema das relações do Projeto Nós Propomos! com os Quatro Pilares para a Educação do Século XXI (Figura 26):

Figura 26 – Esquema das relações do Projeto Nós Propomos! com os Quatro Pilares para a Educação do Século XXI.



Fonte: Carvalho Sobrinho (2021, p. 76).

Percebemos uma intensa relação do “Projeto Nós Propomos!” com os Quatro Pilares para a Educação do Século XXI, propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Desse modo, há a proposição de que a educação deve ser organizada com base nos quatro princípios do conhecimento apresentados no esquema acima.

Ao analisarmos o que preconiza cada um desses pilares, consideramos que o “Aprender a Conhecer” se relaciona ao saber crítico e que objetiva, principalmente, o domínio dos instrumentos do conhecimento. O “Aprender a Fazer” se volta para a resolução e solução de problemas da sociedade e tem uma amplitude maior do que simplesmente preparar uma determinada pessoa para exercer uma tarefa específica. O “Aprender a Viver com os Outros” significa a busca por fortalecimento do respeito às identidades. Por fim, “Aprender a Ser” é conduzir a formação dos sujeitos por meio do desenvolvimento da autonomia, do saber se expressar e do seu protagonismo (CARVALHO SOBRINHO, 2021).

Naturalmente, o “Projeto Nós Propomos!” ainda possui muitos desafios e dificuldades para superar. Durante os períodos onde ele foi desenvolvido de forma híbrida ou online isso ficou ainda mais evidente. Os professores e estudantes participantes dos questionários indicaram que tiveram que superar muitos desafios para poderem participar do Projeto. Assim, notamos que o Projeto possui ainda fragilidades a serem superadas, apesar de oferecer muitas potencialidades.

Portanto, do ponto de vista pedagógico, verificamos que os princípios do “Projeto Nós Propomos!” se relacionam e contribuem para a construção da cidadania almejada para o Século XXI. Em síntese, a metodologia ativa de ensino do Projeto: efetiva a construção de conhecimentos interdisciplinares; conduz à resolução de problemas reais; fortalece e valoriza as identidades, as diversidades e as culturas locais; além de investir em atividades e ações que desenvolvem o protagonismo dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois da revisão bibliográfica sobre algumas metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, bem como da análise de dados dos questionários aplicados com estudantes e professores do “Projeto Nós Propomos!”, podemos dizer que o protagonismo estudantil é uma ferramenta adequada para a sala de aula de Geografia atualmente, mais do que nunca.

Vários autores citados nesta pesquisa inspiraram e fortaleceram a nossa afirmativa, de que a melhor maneira de aprender é combinando equilibradamente atividades, ações, desafios e informação contextualizada. A aprendizagem contextualizada e próxima da vida cotidiana é apreendida com mais solidez e significância. Ademais, as metodologias ativas potencializam a curiosidade, as contribuições dos estudantes são valorizadas, os sentimentos de engajamento na resolução dos problemas comunitários são acessados, além da percepção de competência e de pertencimento ao lugar que acontecem.

Concluimos assim que é possível aliarmos metodologias ativas às TDIC e ao ensino híbrido para proporcionarmos experiências mais realistas e preparatórias aos nossos estudantes. O professor deve conduzir esse processo. Nas aulas de Geografia, isso se torna ainda mais marcante, tendo em vista o estudo do espaço geográfico, palco das realizações humanas, onde nossos estudantes também estão inseridos.

Quanto a hipótese elencada no início desta investigação, de que, por aliar algumas metodologias ativas e o ensino híbrido na educação geográfica, os estudantes da Educação Básica podem se tornar agentes ativos nos processos de ensino e de aprendizagem, podemos corroborá-la. Assim sendo, os estudantes podem ser capazes de conhecer, compreender e analisar o ambiente em que vivem, a fim de sensibilizar atitudes que contribuam para uma sociedade melhor.

Diante do que foi considerado até aqui, pensamos que o papel da educação é inspirar as pessoas e auxiliar os estudantes a reconhecerem sua singularidade e a superarem dificuldades para que possam atingir seu pleno potencial. Ela deve desenvolver o pensamento crítico e a criatividade, cabendo a nós professores revermos as nossas práticas pedagógicas a fim de inserirmos nossa escola na realidade vivida pelos nossos estudantes.

Essa pesquisa apresentou os esforços em “conectar” nossos estudantes com a realidade que os cerca. Para isso, transformar aulas tradicionais em aulas dinâmicas e práticas destaca-se no desenrolar dessa investigação. “Conhecer” e “saber-fazer” com as metodologias ativas de ensino nas aulas de Geografia foi o nosso desafio nesse trabalho.

Quanto ao alcance dos objetivos elencados no início da pesquisa, acreditamos ter atingido a todos, mesmo que parcialmente. Em relação ao primeiro objetivo específico – reconhecer as contribuições das Geografias Socioambiental, Cultural e Humanista para o protagonismo dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, tivemos uma certa dificuldade em evidenciar como essas correntes da Geografia se relacionam de fato com o ensino. Apesar de termos dialogado com vários autores da área, observamos que não atingimos plenamente esse objetivo.

Quanto ao segundo objetivo específico – relacionar algumas metodologias ativas de ensino viáveis para a educação geográfica e que possam ser usadas no ensino híbrido, entendemos ter explorado de forma satisfatória as metodologias que apresentamos. No entanto, reconhecemos que poderíamos ter explorado mais a metodologia do “Projeto Nós Propomos!”, dado o seu destaque nessa investigação.

E quanto ao terceiro e último objetivo específico dessa pesquisa – analisar potencialidades e desafios da metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!” no ensino presencial e no ensino híbrido, com os questionários conseguimos satisfatoriamente observar um panorama básico geral desse Projeto no Brasil. Entretanto, reconhecemos que a amostragem (oito professores e quinze estudantes) é relativamente baixa, o que dificulta uma análise mais condizente com a realidade. Devido ao cenário pandêmico que enfrentamos durante o desenvolvimento dessa pesquisa, tivemos dificuldade em coletar os dados, pois muitos professores que desenvolvem o Projeto em suas aulas presenciais não o desenvolveram em suas aulas híbridas ou totalmente online durante a pandemia. Mesmo assim, ficamos satisfeitos com os dados e com a análise que foram possíveis atingirmos a partir desse objetivo.

Portanto, esperamos que os leitores dessa dissertação se sintam motivados a usar metodologias ativas aliadas ao ensino híbrido para sensibilizar e mobilizar uma educação geográfica mais atraente e significativa, potencializando assim os processos de ensino e de aprendizagem por oportunizar o protagonismo estudantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB'SABER, Aziz Nacib. **O que é ser geógrafo: memórias profissionais de Aziz Nacib Ab'Saber em depoimento a Cynara Menezes.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, Regina Araújo de; GAVAZZI, Renato; SILVA, Marcelo Machado; VERTICCHIO, Gabriela. Etnocartografia: uma proposta para o uso de mapas na escola indígena. In: **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Cartografia – Workshop Cartografia para Escolares.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yazuko. **O Espaço Geográfico Ensino e Representação.** São Paulo: Contexto, 2010.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.

ARAYA PALACIOS, Fabián Rodrigo. Palavras Finais. In: LASTÓRIA, Andrea Coelho; ROSA, Antonio Vitor; KAWASAKI, Clarice Sumi. (Org.). **Almanaque Projeto Nós Propomos!:** Cidadania, Escola e Protagonismo Juvenil. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2021.

ATAIDE, Marcos Sebastião; MARTINS, Ayrton Luiz Urizzi. A Etnocartografia como ferramenta de gestão. In: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Cartografia e Simpósio de Geotecnologias para Petróleo.** Macaé/RJ, 2005.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. Representações (carto)gráficas, linguagens e novas tecnologias no ensino de Geografia. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti. (Org.). **Didática de Geografia: aportes teóricos e metodológicos.** São Paulo: Xamã, 2012. p. 199-211.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Snowball (Bola de Neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2011. p. 329-341.

BALLENILLA, Fernando. La teoría sistémica y el análisis de la práctica docente. In: **Investigación en la Escuela**, n. 52, p. 5-18, 2004.

BARELL, John. **Problem-Based Learning**. An Inquiry Approach. Thousand Oaks: Corwin Press. 2007.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. A questão da informação. In: **São Paulo em perspectiva**, v. 8, n. 4, p. 3-8, 1994.

BARROWS, Howard. A taxonomy of problem-based learning methods. In: **Medical Education**, v. 20, 1986.

BAZZOLI, João Aparecido; CANÇADO, Aírton Cardoso. Nós Propomos!: uma análise sob a ótica da gestão social. In: CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé Manuel; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de; DOMENECH, Maria Ángeles Rodriguez; BAZZOLI, João Aparecido; GENGNAGEL, Claudinei Lucimar; MENDES, Luís; SILVA, Adilson Tadeu Basquerote. (Org.). **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2019. p. 350-364.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BICKMAN, Leonard; ROG, Debra J. **Handbook of applied social research methods**. Thousand Oaks, Sage, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. **How people learn: Brain, mind, experience, and school**. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/593336>>. Acesso em: 29 set. 2021.

CARMO, Paulo Sérgio do. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo de. **Educação Geográfica e Formação Cidadã: o Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal/Brasil**. 2021. 213 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Metodologias Ativas e Avaliação Formativa na Educação Geográfica**. Youtube: Canal Segundas Geográficas, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o0HZiVrN_m0>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 35-48.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 1996.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. A Geografia Cultural no Brasil. In: **Revista da ANPEGE: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**, v. 2, n. 02, p. 97-102, 2005. ISSN 1679-768X. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6616>>. Acesso em 30 mar. 2021.

COSGROVE, Denis Edmund. Em direção a uma Geografia Cultural radical: problemas da teoria. In: **Espaço e cultura.** 1998. p. 5-29.

COSGROVE, Denis Edmund. Mapping/Cartography. In: SIBLEY, David et al. (Org.). **Cultural Geography: A critical dictionary of key concepts.** London: Tauris, 2005, p. 27-33.

CLAUDINO, Sérgio. Educação Geográfica, Trabalho de Campo e Cidadania. O Projeto Nós Propomos! In: VEIGA, Feliciano H. (Coord.). **O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação.** Lisboa: Climepsi Editores, 2018. p. 265-303.

CLAVAL, Paul. Geografia Cultural: um balanço. In: **Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 5-24, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>>. Acesso em 24 jan. 2021.

CLEMENTE, Filomena. A importância do Projeto Nós Propomos para uma cidadania participativa. In: CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé Manuel; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de; DOMENECH, Maria Ángeles Rodriguez; BAZZOLI, João Aparecido; GENGNAGEL, Claudinei Lucimar; MENDES, Luís; SILVA, Adilson Tadeu Basquerote. (Org.). **Geografia, Educação e Cidadania.** Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2019. p. 86-93.

DELISLE, Robert. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas.** Porto: ASA, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

DIESEL, Aline. **Estratégias de compreensão leitora**: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Centro Universitário UNIVATES, Lageado, 2016.

ESCOTT, Clarice Monteiro; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Ética e ambiente. In: SCHWANKE, Cibele. (Org.). **Ambiente**: conhecimentos e práticas. Porto Alegre: Bookman, 2013. p. 27-36.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. In: **Renote**, v. 11, n. 1, 2013.

FIGUEIRÓ, Adriano Severo. Diversidade geo-bio-sociocultural: a biogeografia em busca dos seus conceitos. In: **Revista Geonorte**, v. 3, n. 7, p. 57-77, 2012.

FLIPPED CLASSROOM FIELD GUIDE. **Flipped Classroom Field Guide**. 2013. Disponível em: <<https://www.weber.edu/WSUImages/tlf/TLF%202013/Flipped%20Classroom%20Field%20Guide.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

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

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. In: **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GANDRA, Aline Silva Buter; BORGES, Vilmar José. Ensino híbrido: limites e possibilidades para o ensino de Geografia – memórias e relatos docentes. In: **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, p. 553-578, jan/dez, 2020.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. In: **Fronteiras da Educação**, v. 1, n. 2, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**, vol. 35, n. 3, 1995.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

HARLEY, John Brian. Text and Context in the Interpretation of Early Maps. In: BUISSERET, David. (Org.). **From Sea Charts to Satellite Images**. Chicago: University of Chicago Press, 1990, p. 3-15.

HRCHOROVITCH, Gracieli Daiane Gnoatto; TOFFOLO, Geliane. Nós Propomos! Estudo de caso na educação geográfica. In: CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé Manuel; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de; DOMENECH, Maria Ángeles Rodriguez; BAZZOLI, João Aparecido; GENGNAGEL, Claudinei Lucimar; MENDES, Luís; SILVA, Adilson Tadeu Basquerote. (Org.). **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2019. p. 94-110.

JACKSON, Peter. Rematerializing social and cultural geography. In: **Social & Cultural Geography**, v.1, n.1, p. 9-14, 2000.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: Um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. Pfeiffer, 2012.

KOZEL, Salete. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL, Salete; SILVA, Josué da Costa; GIL, Sylvio Fausto. (Org.). **Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem – EDUFRO, 2007.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LADLEY, Paul. **Gamification, Education and Behavioural Economics**. Games-ED Innovation in Learning, 2011.

LAMBROS, Ann. **Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms** – A Teacher's Guide to Implementation. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc. 2004.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LIBÂNEO, José. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, 2010.

LUZZI, Daniel. A ambientalização da educação formal. Um diálogo aberto na complexidade do campo educativo. In: LEFF, Enrique. (Coord.). **A complexidade ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAANEN, John Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. In: **Administrative Science Quarterly**, vol. 24, n. 4, p. 520-526, 1979.

MALANSKI, Lawrence Mayer. Geografia Humanista: percepção e representação espacial. In: **Revista Geográfica de América Central**, v. 1, n. 52, p. 29-50, 2014. ISSN 1011-48X. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744543002>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. In: **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA-Ed. Moderna, p. 27-35, jan./abr. de 1995.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Papirus, p. 11-65, 2003.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneiras Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MARTINS, Janae Gonçalves. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada a ambiente virtual de aprendizagem**. 2002. 219 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84303>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MCGONIGAL, Jane. **Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change The World**. New York: The Penguin Press, 2011.

MEIRIEU, Phelippe. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Tradução de V. P. Dresch. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

MENDONÇA, Francisco. Geografia Socioambiental. In: **Terra Livre**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 113-132, 2001.

MORAES, Magali Aparecida Alves de; MANZINI, Eduardo José. Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema. In: **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, p. 125-135, 2006.

NAME, Leo. O conceito de paisagem na Geografia e sua relação com o conceito de cultura. In: **GeoTextos**, v. 6, n. 2, p. 163-186, 2010.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva; DUTRA, Alcides; FARIA, Gisele; LOCH, Carlos. Educação ambiental: uma prática de mobilização social. Tema recursos hídricos. In: **Raega - O Espaço Geográfico em Análise**, v. 3, 1999.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva; SARTORIO, Rodrigo; CLAUDINO, Sérgio. Aprendizagem na Educação Geográfica à luz da neurociência – as experiências “A escola faz o vídeo”, “Com-vida” e “Nós Propomos!”. In: CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé Manuel; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de; DOMENECH, Maria Ángeles Rodriguez; BAZZOLI, João Aparecido; GENGNAGEL, Claudinei Lucimar; MENDES, Luís; SILVA, Adilson Tadeu Basquerote. (Org.). **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2019. p. 473-489.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. In: **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 41, p. 171-185, 2014. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Penso Editora, 2011.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira; KUENZER, Acacia Zeneida; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil. In: **Educação**, n. 44, p. 1-23, 2019. Universidade Federal de Santa Maria.

PEREIRA, Zeni Terezinha Gonçalves; SILVA, Denise Quaresma da. Metodologia ativa: Sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. In: **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 16, n. 4, p. 63-78, 2018.

POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Tradução de Beatriz A. Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <<https://marcprensky.com/writing/Prensky%20->

%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 24 ago. 2021.

REIS, Idalci Cruvinel dos; MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. **Comparativo entre três Métodos Ativos de Ensino Aprendizagem:** Problemas, Projetos e Instrução. Faculdade de Pedagogia/ Pós-Graduação em Docência e Gestão Escolar. Universidade de Rio Verde - UniRV. 2021. Disponível em: <<https://www.unirv.edu.br/conteudos/fckfiles/files/Comparativo%20entre%20tres%20Metodos%20ativos.doc>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado:** Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia. 1. ed. São Paulo: HUCITEC, 1988.

SCHIEHL, Edson Pedro; GASPARINI, Isabela. **Modelos de ensino híbrido:** Um mapeamento sistemático da literatura. Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2017). Recife, PE, Brasil. 2017. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7529/5325>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SCHNEIDER, Elton Ivan, SUHR, Inge Renate Froze; ROLON, Vanessa; ALMEIDA, Cláudia Mara de. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. In: **Revista Intersaberes**, v. 8, n. 16, p. 68-81, 2013.

SEEMANN, Jörn. Cartografia e cultura: abordagens para a Geografia Cultural. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.). In: **Temas e caminhos da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Editora de UERJ, v. 1, p. 115-156, 2010.

SHELDON, Lee. **The Multiplayer Classroom:** Designing Coursework as a Game. Boston, MA: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOSA, Linay Yuderkys Murillo. **Didáctica de la Geografía y las Nuevas Tecnologías**. 2011. 472 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Doctorado La Calidad y La Reforma Educativa, Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, 2011.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. O interesse da investigação na aprendizagem e didática da Geografia. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti. (Org.). **Didática de Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 63-84.

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luis. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. In: **Holos**, v. 5, p. 182-200, 2015.

STAKER, Heather; HORN, Michael. **Classifying K–12 blended learning**. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: <<https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

STEPIEN, William; GALLAGHER, Shelagh; WORKMAN, David. Problem-based learning for traditional and interdisciplinary classrooms. In: **Journal for the Education of the Gifted**, v. 4, 1993.

SUZUKI, Júlio César. Geografia e literatura: uma leitura da cidade na obra poética de Paulo Leminski. In: **Revista da ANPEGE**, v. 2, p.114-142, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THRIFT, Nigel. Afterwords. In: **Environment and Planning D: Society and Space**, v.18, n. 3, p. 213-255, 2000.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. (Tradução de Lívia de Oliveira). Londrina: Eduel, 2012.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. In: **Educar em revista**, Edição Especial n. 4, p. 79-97, 2014. Editora UFPR.

VAZ, Anabella. “Nós Propomos...” Um Projeto à frente do seu tempo. In: CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé Manuel; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de; DOMENECH, Maria Ángeles Rodriguez; BAZZOLI, João Aparecido; GENGNAGEL, Claudinei Lucimar; MENDES, Luís; SILVA, Adilson Tadeu Basquerote. (Org.). **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2019. p. 952-967.

VERGARA, Sílvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Filadélfia, Pensilvânia: Wharton Digital Press, 2012.

XAVIER, Lola Geraldés. Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI. In: **Exedra: Revista Científica**, n. 1, p. 27-36, 2015.

YOUNG DIGITAL PLANET (Org.). **Educação no Século 21: tendências, ferramentas e projetos para inspirar**. Tradução Danielle Mendes Sales. São Paulo: Fundação Santillana e Moderna, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para Professores de Geografia da Educação Básica que Desenvolveram o “Projeto Nós Propomos!”

Nome (será mantido em sigilo):

Cidade e Estado:

Escola:

Data:

1. Há quanto tempo você atua como professor(a) de Geografia?

- a) Até 5 anos
- b) Entre 6 e 15 anos
- c) Entre 16 e 25 anos
- d) 26 anos ou mais

2. Há quanto tempo você desenvolve o “Projeto Nós Propomos!” nas suas aulas?

- a) Este é o primeiro ano
- b) Entre 2 e 3 anos
- c) Entre 4 e 5 anos
- d) 6 anos ou mais

3. Em quais anos/séries você aplicou o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino presencial (período pré e/ou pós-pandemia de Covid-19)?

- a) 6º ano do Ensino Fundamental
- b) 7º ano do Ensino Fundamental
- c) 8º ano do Ensino Fundamental
- d) 9º ano do Ensino Fundamental
- e) 1ª série do Ensino Médio
- f) 2ª série do Ensino Médio
- g) 3ª série do Ensino Médio
- h) Não apliquei o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino presencial

4. Em quais anos/séries você aplicou o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino híbrido (período de pandemia de Covid-19)?

- a) 6º ano do Ensino Fundamental
- b) 7º ano do Ensino Fundamental
- c) 8º ano do Ensino Fundamental
- d) 9º ano do Ensino Fundamental
- e) 1ª série do Ensino Médio
- f) 2ª série do Ensino Médio
- g) 3ª série do Ensino Médio
- h) Não apliquei o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino híbrido

5. Considerando a sua experiência como professor que aplica a metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!” em suas aulas, você concorda que ela é potencializadora para os processos de ensino e de aprendizagem na Geografia escolar?

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Concordo parcialmente
- d) Concordo totalmente

6. Considerando o desempenho dos seus estudantes que vivenciaram o “Projeto Nós Propomos!” nas aulas de Geografia, pode-se dizer que eles se envolvem e participam amplamente em todas as fases do projeto, se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado, desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes importantes para o exercício da sua cidadania visando as múltiplas realidades da sociedade contemporânea, contribuindo assim para a construção do seu projeto de vida?

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Concordo parcialmente
- d) Concordo totalmente

7. Considerando o seu próprio envolvimento na dinâmica do “Projeto Nós Propomos!” mediante a complexidade do planejamento necessário para inseri-lo nas suas aulas, os resultados de aprendizagem dos seus estudantes, bem como os benefícios para a

comunidade em que vocês estão inseridos, como você se sente em relação ao cotidiano das suas aulas aplicando a metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!”?

- a) Muito insatisfeito – estou muito descontente e penso em desistir dessa metodologia
- b) Insatisfeito – estou descontente e já pensei em desistir dessa metodologia
- c) Neutro – há coisas boas e ruins, não sei dizer ao certo se continuo essa metodologia
- d) Satisfeito – estou contente e quero continuar essa metodologia
- e) Muito satisfeito – estou muito contente e vou continuar essa metodologia

8. Considerando os períodos pré e/ou pós-pandemia de Covid-19 nos quais as suas aulas ocorreram inteiramente na modalidade de ensino presencial, como você avalia o grau de envolvimento dos seus estudantes no “Projeto Nós Propomos!”?

- a) Baixo – os estudantes se envolveram pouco, com resultados de aprendizagem pouco satisfatórios
- b) Médio – os estudantes se envolveram razoavelmente, com resultados de aprendizagem satisfatórios
- c) Alto – os estudantes se envolveram muito, com resultados de aprendizagem muito satisfatórios
- d) Não apliquei o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino presencial

9. Considerando os períodos de pandemia de Covid-19 nos quais as suas aulas ocorreram na modalidade de ensino híbrido, como você avalia o grau de envolvimento dos seus estudantes nas fases do “Projeto Nós Propomos!”?

- a) Baixo – os estudantes se envolveram pouco, com resultados de aprendizagem pouco satisfatórios
- b) Médio – os estudantes se envolveram razoavelmente, com resultados de aprendizagem satisfatórios
- c) Alto – os estudantes se envolveram muito, com resultados de aprendizagem muito satisfatórios
- d) Não apliquei o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino híbrido

10. Quais são os maiores desafios que você enfrentou ao aplicar a metodologia do “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino presencial? (marque apenas os seus três maiores desafios)

- a) Compreender plenamente a dinâmica da metodologia

- b) Planejar as aulas para contemplar amplamente a metodologia
- c) Explicar claramente a metodologia aos estudantes
- d) Sensibilizar e mobilizar os estudantes para participarem ativamente
- e) Harmonizar teoria e prática para contemplar adequadamente os conteúdos
- f) Acessar e utilizar amplamente os recursos tecnológicos necessários
- g) Envolver outros membros da escola (professores, coordenadores, gestores etc.)
- h) Envolver outras pessoas da comunidade escolar (pais, vizinhos, líderes públicos etc.)
- i) Sair da “zona de conforto”, ou seja, trocar as aulas tradicionais por uma metodologia ativa de aprendizagem
- j) Outro(s)
- k) Não apliquei o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino presencial

11. Quais são os maiores desafios que você enfrentou ao aplicar a metodologia do “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino híbrido? (marque apenas os seus três maiores desafios)

- a) Compreender plenamente a dinâmica da metodologia
- b) Planejar as aulas para contemplar amplamente a metodologia
- c) Explicar claramente a metodologia aos estudantes
- d) Sensibilizar e mobilizar os estudantes para participarem ativamente
- e) Harmonizar teoria e prática para contemplar adequadamente os conteúdos
- f) Acessar e utilizar amplamente os recursos tecnológicos necessários
- g) Envolver outros membros da escola (professores, coordenadores, gestores etc.)
- h) Envolver outras pessoas da comunidade escolar (pais, vizinhos, líderes públicos etc.)
- i) Sair da “zona de conforto”, ou seja, trocar as metodologias tradicionais por uma metodologia ativa de aprendizagem
- j) Outro(s)
- k) Não apliquei o “Projeto Nós Propomos!” na modalidade de ensino híbrido

12. Além do “Projeto Nós Propomos!”, aplicou(aplica) outra(s) metodologia(s) ativa(s) de aprendizagem em suas aulas? Se sim, qual(is)?

- a) Não, apenas o “Projeto Nós Propomos!”
- b) Produção de recursos didáticos audiovisuais

- c) Aprendizagem Baseada em Problemas
- d) Sala de Aula Invertida
- e) Gamificação
- f) Outra(s)

APÊNDICE B – Questionário para Estudantes de Geografia da Educação Básica que Vivenciaram o “Projeto Nós Propomos!”

Nome (será mantido em sigilo):

Cidade e Estado:

Escola:

Data:

1. Em qual turma você está estudando?

- a) 6º ano do Ensino Fundamental
- b) 7º ano do Ensino Fundamental
- c) 8º ano do Ensino Fundamental
- d) 9º ano do Ensino Fundamental
- e) 1ª série do Ensino Médio
- f) 2ª série do Ensino Médio
- g) 3ª série do Ensino Médio

2. Há quanto tempo você participa do “Projeto Nós Propomos!”?

- a) Este é o primeiro ano
- b) Entre 2 e 3 anos
- c) 4 anos ou mais

3. Você participou do “Projeto Nós Propomos!” quando todas as atividades eram presenciais, ou seja, quando as atividades ocorriam na escola e em outros lugares da comunidade de forma presencial?

- a) Sim
- b) Não

4. Você participou do “Projeto Nós Propomos!” quando parte das atividades eram presenciais e parte eram on-line, durante a pandemia de Covid-19?

- a) Sim
- b) Não
- c) Durante a pandemia, participei apenas das atividades on-line

5. Considerando a sua participação no “Projeto Nós Propomos!”, você concorda que as atividades desse projeto ajudaram você a aprender mais e melhor?

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Concordo parcialmente
- d) Concordo totalmente

6. Considerando a forma como o(a) seu(sua) professor(a) de Geografia aplicou o “Projeto Nós Propomos!” nas suas aulas, você concorda que ele(a) participou o suficiente com você e sua turma em todas as fases do projeto, tirando as suas dúvidas e ajudando vocês a realizar as atividades propostas?

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Concordo parcialmente
- d) Concordo totalmente

7. Considerando as dificuldades enfrentadas por você e seus colegas de turma durante as atividades do “Projeto Nós Propomos!”, e pensando no quanto você aprendeu e nos resultados que vocês conseguiram para a comunidade em que vocês vivem, como você se sente em relação as suas aulas de Geografia com o “Projeto Nós Propomos!”?

- a) Muito insatisfeito – não gostei e não quero mais participar
- b) Insatisfeito – não gostei de participar
- c) Neutro – há coisas boas e ruins, não sei dizer ao certo se gostei de participar
- d) Satisfeito – gostei e quero continuar a participar
- e) Muito satisfeito – gostei muito e vou continuar a participar do “Projeto Nós Propomos!”

8. Considerando quando todas as atividades eram presenciais, como você avalia o grau de sua participação no “Projeto Nós Propomos!”?

- a) Baixo – participei pouco, estou pouco satisfeito(a) com a minha participação
- b) Médio – participei o suficiente, estou satisfeito(a) com a minha participação
- c) Alto – participei muito, estou muito satisfeito(a) com a minha participação

d) Não participei do “Projeto Nós Propomos!” quando todas as atividades eram presenciais

9. Considerando quando parte das atividades eram presenciais e parte eram on-line, como você avalia o grau de sua participação no “Projeto Nós Propomos!”?

a) Baixo – participei pouco, estou pouco satisfeito(a) com a minha participação

b) Médio – participei o suficiente, estou satisfeito(a) com a minha participação

c) Alto – participei muito, estou muito satisfeito(a) com a minha participação

d) Não participei do “Projeto Nós Propomos!” quando parte das atividades eram presenciais e parte eram on-line

10. Quais são os maiores desafios que você enfrentou ao participar do “Projeto Nós Propomos!” quando todas as atividades eram presenciais? (marque apenas os seus três maiores desafios)

a) Compreender plenamente como funcionam as fases do “Projeto Nós Propomos!”

b) Sentir vontade de participar e participar ativamente de todas as fases do projeto

c) Entender como os conteúdos de Geografia se encaixam nas atividades do projeto

d) Acessar e utilizar amplamente os recursos tecnológicos necessários

e) Envolver outros membros da escola (professores, coordenadores, gestores etc.)

f) Envolver outras pessoas da comunidade escolar (pais, vizinhos, líderes públicos etc.)

g) Sair da “zona de conforto”, ou seja, trocar as aulas tradicionais de Geografia pelas atividades do “Projeto Nós Propomos!”

h) Outro(s)

i) Não participei do “Projeto Nós Propomos!” quando todas as atividades eram presenciais

11. Quais são os maiores desafios que você enfrentou ao participar do “Projeto Nós Propomos!” quando parte das atividades eram presenciais e parte eram on-line? (marque apenas os seus três maiores desafios)

a) Compreender plenamente como funcionam as fases do “Projeto Nós Propomos!”

b) Sentir vontade de participar e participar ativamente de todas as fases do projeto

c) Entender como os conteúdos de Geografia se encaixam nas atividades do projeto

d) Acessar e utilizar amplamente os recursos tecnológicos necessários

- e) Envolver outros membros da escola (professores, coordenadores, gestores etc.)
- f) Envolver outras pessoas da comunidade escolar (pais, vizinhos, líderes públicos etc.)
- g) Sair da “zona de conforto”, ou seja, trocar as aulas tradicionais de Geografia pelas atividades do “Projeto Nós Propomos!”
- h) Outro(s)
- i) Não participei do “Projeto Nós Propomos!” quando parte das atividades eram presenciais e parte eram on-line

12. Você já participou de outros tipos de aulas de Geografia além das aulas tradicionais e do “Projeto Nós Propomos!”?

- a) Sim
- b) Não

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Professores que Responderam ao Questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada **“Metodologias Ativas e Ensino Híbrido na Geografia Escolar”**, orientada pela pesquisadora responsável Profa. Dra. Rosemy da Silva Nascimento e conduzida pelo aluno/pesquisador Eduardo Segundo Heusser, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGG-UFSC).

O objetivo geral dessa pesquisa é apresentar propostas de metodologias ativas de ensino que podem ser aplicadas em Geografia na modalidade do sistema híbrido de ensino na Educação Básica. Um objetivo específico dessa pesquisa é analisar potencialidades e desafios da metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!” no ensino presencial e no ensino híbrido. Para isso faz-se necessário aplicar questionários com professores e estudantes que vivenciaram essa metodologia em suas aulas de Geografia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com revisão bibliográfica e questionários. Dessa forma, consideramos benefícios diretos e indiretos em sua participação nessa pesquisa. Como benefícios diretos, podemos citar a reflexão que você fará sobre suas práticas pedagógicas, podendo contribuir para a melhoria ou consolidação das mesmas. Como benefícios indiretos, esta pesquisa espera contribuir significativamente para a ampliação das práticas de metodologias ativas na educação geográfica, pretendendo assim que os estudantes da Educação Básica se tornem agentes ativos nos processos de ensino e de aprendizagem.

O questionário que você irá responder será aplicado com professores de Geografia da Educação Básica e seus estudantes sobre o cotidiano das suas aulas aplicando a metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!”, onde responderão perguntas fechadas de múltipla escolha sobre as potencialidades e os desafios dessa metodologia no ensino presencial e no ensino híbrido.

Possivelmente, os procedimentos adotados no questionário e na pesquisa não trarão quaisquer riscos à sua saúde. No entanto, esses procedimentos podem evocar em você memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis. Se você se sentir desconfortável, cansado ou incomodado ao responder ao questionário poderá não

responder à questão ou desistir da participação, sem qualquer penalidade. Lembramos que todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas e terão seu sigilo resguardado. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Todavia, é preciso considerar a possibilidade de uma eventual quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional.

Você não terá nenhuma despesa, não receberá qualquer tipo de pagamento, nem terá benefícios diretos, todavia, garantimos o ressarcimento para eventuais despesas decorrentes da pesquisa (previstas ou não). Caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. A participação é livre, não resultando em quaisquer prejuízos pessoais e quaisquer tipos de recebimento de remuneração ou compensação financeira.

Você será esclarecido(a) sobre o estudo em quaisquer aspectos que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Você poderá, a qualquer momento, desistir de responder ao questionário e, assim, não faremos uso de suas respostas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Nome da Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Rosemy da Silva Nascimento. Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG-UFSC). Campus Universitário Trindade. Florianópolis-SC. CEP: 88.040-970 Telefone: (48) 3721-9412 – E-mail: ppgg@contato.ufsc.br.

Esta pesquisa está pautada nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa e obteve autorização junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) com o parecer nº 5.159.608 de 10/12/2021. O CEPSH-UFSC é um órgão criado para defender os interesses dos participantes de pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa

dentro de padrões éticos. O CEPESH-UFSC está disponível aos participantes desta pesquisa no endereço: Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br.

Caso surjam dúvidas, sugestões ou você precise de mais informações, poderá se dirigir ao aluno/pesquisador Eduardo Segundo Heusser por meio do e-mail eduardo.heusser@gmail.com a qualquer momento.

Declaro que li este Termo de Consentimento (ou que ele foi lido para mim por uma pessoa de confiança) e que obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar, por livre e espontânea vontade, participar desta pesquisa.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**Metodologias Ativas e Ensino Híbrido na Geografia Escolar**”, de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Cidade/Estado: _____. Data: ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Responsáveis dos Estudantes que Responderam ao Questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu(Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Metodologias Ativas e Ensino Híbrido na Geografia Escolar**”, orientada pela pesquisadora responsável Profa. Dra. Rosemy da Silva Nascimento e conduzida pelo aluno/pesquisador Eduardo Segundo Heusser, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGG-UFSC).

O objetivo geral dessa pesquisa é apresentar propostas de metodologias ativas de ensino que podem ser aplicadas em Geografia na modalidade do sistema híbrido de ensino na Educação Básica. Um objetivo específico dessa pesquisa é analisar potencialidades e desafios da metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!” no ensino presencial e no ensino híbrido. Para isso faz-se necessário aplicar questionários com professores e estudantes que vivenciaram essa metodologia em suas aulas de Geografia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com revisão bibliográfica e questionários. Dessa forma, consideramos benefícios diretos e indiretos com a participação de seu(sua) filho(a) nessa pesquisa. Como benefícios diretos, podemos citar a reflexão que ele(a) fará sobre suas vivências escolares, podendo contribuir para a melhoria ou consolidação das mesmas. Como benefícios indiretos, esta pesquisa espera contribuir significativamente para a ampliação das práticas de metodologias ativas na educação geográfica, pretendendo assim que os estudantes da Educação Básica se tornem agentes ativos nos processos de ensino e de aprendizagem.

O questionário que seu(sua) filho(a) responderá será aplicado com professores de Geografia da Educação Básica e seus estudantes sobre o cotidiano das suas aulas aplicando a metodologia ativa do “Projeto Nós Propomos!”, onde responderão perguntas fechadas de múltipla escolha sobre as potencialidades e os desafios dessa metodologia no ensino presencial e no ensino híbrido.

Possivelmente, os procedimentos adotados no questionário e na pesquisa não trarão quaisquer riscos à saúde do seu(sua) filho(a). No entanto, esses procedimentos podem evocar nele(a) memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis. Se

ele(a) se sentir desconfortável, cansado(a) ou incomodado(a) ao responder ao questionário poderá não responder à questão ou desistir da participação, sem qualquer penalidade. Lembramos que todas as informações por ele(a) fornecidas e os resultados obtidos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas e terão seu sigilo resguardado. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, especialmente em relação à participação de menores de idade, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Todavia, é preciso considerar a possibilidade de uma eventual quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional.

Tanto você quanto seu(sua) filho(a) não terão nenhuma despesa, não receberão qualquer tipo de pagamento, nem terão benefícios diretos, todavia, garantimos o ressarcimento para eventuais despesas decorrentes da pesquisa (previstas ou não). Caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, vocês têm assegurado o direito à indenização. A participação é livre, não resultando em quaisquer prejuízos pessoais e quaisquer tipos de recebimento de remuneração ou compensação financeira.

Você será esclarecido(a) sobre o estudo em quaisquer aspectos que desejar e seu(sua) filho(a) estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Ele(ela) poderá, a qualquer momento, desistir de responder ao questionário e, assim, não faremos uso de suas respostas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Nome da Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Rosemy da Silva Nascimento. Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG-UFSC). Campus Universitário Trindade. Florianópolis-SC. CEP: 88.040-970 Telefone: (48) 3721-9412 – E-mail: ppgg@contato.ufsc.br.

Esta pesquisa está pautada nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa e obteve autorização junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres

Humanos (CEPSH-UFSC) com o parecer nº 5.159.608 de 10/12/2021. O CEPSH-UFSC é um órgão criado para defender os interesses dos participantes de pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPSH-UFSC está disponível aos participantes desta pesquisa no endereço: Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br.

Caso surjam dúvidas, sugestões ou você precise de mais informações, poderá se dirigir ao aluno/pesquisador Eduardo Segundo Heusser por meio do e-mail eduardo.heusser@gmail.com a qualquer momento.

Declaro que li este Termo de Consentimento (ou que ele foi lido para mim por uma pessoa de confiança) e que obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar, por livre e espontânea vontade, permitir que meu(minha) filho(a) participe desta pesquisa.

Eu, _____, responsável legal pelo(a) estudante _____, autorizo sua participação no respondimento de questionário. Fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**Metodologias Ativas e Ensino Híbrido na Geografia Escolar**”, de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de permitir que meu filho(a) participe se assim o desejar.

Declaro que concordo em permitir que meu(minha) filho(a) participe desse estudo e que recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Cidade/Estado: _____. Data: ____ de ____ de ____.

Ass. do(a) responsável pelo(a) participante Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os Estudantes que Responderam ao Questionário

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(Para menores de idade a partir de 11 anos)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“Metodologias Ativas e Ensino Híbrido na Geografia Escolar”**, sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Rosemy da Silva Nascimento e conduzida pelo aluno/pesquisador Eduardo Segundo Heusser, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGG-UFSC). Parte da pesquisa será realizada com base em um questionário para saber sua opinião sobre a sua participação no “Projeto Nós Propomos!”.

Dessa forma, consideramos benefícios diretos e indiretos com sua participação nessa pesquisa. Como benefícios diretos, podemos citar a reflexão que você fará sobre suas vivências escolares, podendo contribuir para a melhoria ou consolidação das mesmas. Como benefícios indiretos, esta pesquisa espera contribuir significativamente para a ampliação das práticas de metodologias ativas na educação geográfica, pretendendo assim que os estudantes da Educação Básica se tornem agentes ativos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Mesmo que você comece a participar, estará livre para mudar de ideia a qualquer momento. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Possivelmente, os procedimentos adotados no questionário e na pesquisa não trarão quaisquer riscos à sua saúde. No entanto, esses procedimentos podem evocar em você memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis. Se você se sentir desconfortável, cansado ou incomodado ao responder ao questionário poderá não responder à questão ou desistir da participação, sem qualquer penalidade. Lembramos que todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas e terão seu sigilo resguardado. Todavia, é preciso considerar a possibilidade de uma eventual quebra

de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito a indenização.

Você e seus pais (ou responsáveis) não terão nenhuma despesa, não receberão qualquer tipo de pagamento, nem terão benefícios diretos. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Nome da Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Rosemy da Silva Nascimento. Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG-UFSC). Campus Universitário Trindade. Florianópolis-SC. CEP: 88.040-970 Telefone: (48) 3721-9412 – E-mail: ppgg@contato.ufsc.br.

Esta pesquisa está pautada nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa e obteve autorização junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) com o parecer nº 5.159.608 de 10/12/2021. O CEPSH-UFSC é um órgão criado para defender os interesses dos participantes de pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPSH-UFSC está disponível aos participantes desta pesquisa no endereço: Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br.

Caso surjam dúvidas, sugestões ou você precise de mais informações, poderá se dirigir ao aluno/pesquisador Eduardo Segundo Heusser por meio do e-mail eduardo.heusser@gmail.com a qualquer momento.

Diante dessas explicações, se você concorda em participar deste questionário, forneça os dados solicitados abaixo e coloque sua assinatura a seguir.

Nome do(a) participante: _____.

Nome da escola: _____.

Cidade/Estado: _____ . Data: _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE F – Declaração de Anuência das Instituições onde os Questionários foram Aplicados

(Identificação da instituição onde a coleta de dados será realizada)

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição _____, tomei conhecimento do projeto de pesquisa **“Metodologias Ativas e Ensino Híbrido na Geografia Escolar”**, sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Rosemy da Silva Nascimento e do pesquisador Eduardo Segundo Heusser, e cumprirei os termos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Cidade/Estado: _____. Data: ____ de _____ de 2021.

Assinatura: _____

Nome: _____

Cargo: _____

Carimbo do(a) Responsável:

ANEXOS

ANEXO A – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Vilela, Portugal

Quinta-feira 1 de outubro de 2020

O Parodense

Sociedade

5

Alunos da secundária de Vilela vencem concurso nacional com projeto sobre oferta cultural em Rebordosa



Ana Ferreira, Carla Silva, Carlos Seabra e Ariana Moreira

Texto
HELENA NUNES

Quatro jovens de Paços de Congonhas conquistaram o 1.º Prémio Nacional do Concurso Nós Propomos 2019/2020, dinamizado pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.

Ana Catarina Ferreira, Carla Silva, Carlos Seabra e Ariana Moreira alunos do 12.º VD da Escola Secundária de Vilela, venceram o concurso nacional com o projeto “Os jovens e a oferta cultural em Rebordosa”, que pretendeu estudar o problema da falta de atividades ligadas à cultura na cidade de Rebordosa e, mais especificamente, aos jovens rebordosenses.

“Este projeto constitui um excelente exemplo de como o saber e o saber fazer geográfico podem ser mobilizados na resolução de problemas locais, com expressão territorial”, defendeu o júri do con-

curso, assumindo que este projeto é um bom exemplo de “como o Estudo de Caso pode ser trabalhado nas escolas de forma a proporcionar aprendizagens significativas, e a disciplina de Geografia pode fazer a diferença na formação dos jovens e na sua preparação para o exercício de uma cidadania responsável”.

Em segundo lugar ficou o projeto da Escola Secundária Emídio Navarro, em Viseu, sobre “Inclusão social de pessoas transgénero” e em terceiro o projeto “Acolhimento de (i) migrantes na cidade de Penafiel” da Secundária de Penafiel.

Trabalho realizado no último ano letivo

Ana, Carla, Carlos e Ariana trabalharam no projeto ao longo do ano letivo 2018/2019, no âmbito da disciplina de geografia e escolheram um tema relacionado

agenda mensal dedicada à cultura, o grupo propôs a criação de programas de voluntariado que permitam a integração de jovens nas atividades da freguesia.

O facto de terem conquistado o melhor prémio do concurso foi encarado de forma bastante positiva. “É o culminar de todo o trabalho que tivemos ao longo dos períodos. Foi um trabalho árduo e acho que merecemos o reconhecimento”, acrescenta Carlos Seabra.

O projeto deverá ser apresentado ainda este mês à autarquia e o grupo acredita que o envolvimento

da câmara será fundamental para resolver o problema da falta de transportes públicos no concelho que também condiciona o acesso dos jovens aos eventos.

Uma das soluções defendida pelo grupo passa pela descentralização da Casa da Cultura, levando as atividades culturais às várias freguesias do concelho.

Da escola de Vilela participaram outros três grupos, com projetos relacionados com os transportes em Rebordosa, o Mosteiro de Vilela e as condições da escola secundária, que não conseguiram chegar à fase final do concurso.

Competição promove educação geográfica e cidadania



O Projeto “Nós Propomos!” tem por finalidade promover uma efetiva cidadania territorial local junto dos alunos, mobilizando-os para a identificação de problemas locais e a apresentação de propostas para a resolução dos mesmos.

Na edição de 2019/2020 foram submetidos 96 projetos de 38 agrupamentos de escolas de todo o país com temas diversificados, como a requalificação do espaço público, de espaços verdes ou edifícios abandonados/devolutos, a integração de minorias, a segurança na cidade, o envelhecimento e a inclusão dos idosos, a discriminação de género, o declínio do comércio do centro das cidades, e a reabilitação de equipamentos, espaços e infraestruturas de transportes.

Os melhores foram selecionados por um júri tendo em conta os critérios originalidade da ideia, fundamentação e consistência conceptual e metodológica, componente espacial, componente da cidadania ativa e responsável e viabilidade do projeto.

Fonte: Acervo do Prof. Sérgio Claudino (2020).

ANEXO B – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Ciudad Real, Espanha

8 CIUDAD REAL

La Tribuna de Ciudad Real LUNES 9 DE MARZO DE 2020

BREVES

SOCIEDAD

Concentración por la vulneración de derechos de los refugiados

■ Más de 50 personas se concentraron el sábado frente a la Subdelegación de Gobierno de Ciudad Real para expresar al Gobierno de España, a la Unión Europea, su profunda preocupación sobre la vulneración de derechos humanos de personas refu-

giadas en la frontera entre Grecia y Turquía. Convocados por la Plataforma Bienvenidos Refugiados Ciudad Real, Colectivo Pacifistas de Ciudad Real, Asociación Maternando en Idomeni Ciudad Real y Plataforma Ciudad Real Ciudad Refugio, se unieron a más de 40 ciudades que han protestado ante dicha situación a lo largo de todo el Estado español.

ASTRONOMÍA

Varios vecinos observan el fuego del impacto de la roca de un asteroide en la atmósfera

■ Sobre las 20.33 horas del sábado, diversas personas ubicadas mayoritariamente en la zona centro y sur del país informaban al Complejo Astronómico de la Hita (Toledo) y en redes sociales del avistamiento de una brillante bola de fuego que

atravesó el cielo. La mayoría de ellos pudieron ver el fenómeno desde distintos puntos de Castilla-La Mancha y Andalucía, aunque también hubo testigos ubicados en Madrid y Castellón. La bola de fuego se produjo al entrar en la atmósfera terrestre una roca procedente de un asteroide a gran velocidad y pudo ser grabada por los detectores del centro de La Hita.

METEOROLOGÍA

El mercurio escalará esta semana por encima de los 25 grados

■ La Agencia Estatal de Meteorología (Aemet) prevé para esta semana un incremento de las temperaturas máximas, que alcanzarán mañana los 23 grados y el jueves hasta a los 28. En contraposición con esta escalada del mercurio duran-

te las horas del día, se prevé una caída de las mínimas. El mayo descenso es el de esta noche, cuando se prevé que el termómetro descienda a los 3 grados. A partir de mañana las mínimas irán en ascenso hasta alcanzarse los 11 grados el viernes por la noche, según la previsión de la Agencia Estatal de Meteorología, que anuncia cielos despejados para toda la semana.

URBANISMO | OBRAS

La renovación de tuberías para sustituir el fibrocemento llegará a Azucena, Camarín y Reyes

La Junta de Gobierno Local tiene previsto adjudicar hoy este contrato para poner fin a su «deficiente estado» de conservación y eliminar uno de «los puntos negros» de la red de agua

M. LILLO / CIUDAD REAL

El equipo de Gobierno del Ayuntamiento de Ciudad Real se marcó en la pasada legislatura el objetivo de avanzar en la sustitución de redes de agua de fibrocemento por otras más modernas que permitieran reducir el número de roturas en las tuberías de la ciudad. Fruto de ese objetivo se llevaron a cabo obras como la del arreglo de la plaza de Cervantes, la renovación de las tuberías de abastecimiento de agua de la avenida de Europa o de las calles Camilo José Cela o Miguel Delibes, entre otras muchas.

Esas obras de renovación de tuberías llegarán ahora a tres calles del centro de la capital: Azucena, Camarín y Reyes. La Junta de Gobierno Local tiene previsto aprobar hoy la adjudicación de este contrato de obra, un proyecto que pretende poner fin al «deficiente estado de la red de abastecimiento» de estas vías de la capital, que cuentan aún con tuberías de fibrocemento y que se encuentran en «estado precario».

Tanto es así que el propio proyecto, redactado por los técnicos municipales, contempla que «la permanencia prolongada en el tiempo de esta situación en la red de agua potable hace que este tramo constituya un punto negro en el sistema» de abastecimiento de la capital.

Por este motivo, se impulsó la renovación de las redes de agua de dichas calles con un presupuesto de licitación de 205.624,28 euros más un IVA cuantificado en 43.181,10 euros. Todo ello suma un montante total de 248.805 euros.

Para tratar de hacerse con la adjudicación se presentaron un total de 12 empresas que ‘pujaban’ con

diferentes ofertas económicas. Todas ellas incluían bajas para la ejecución de la obra de una media del 35 por ciento. Las ofertas más económicas fueron las presentadas por Aquona, con una reducción del 38 por ciento, y Sefoma, del 36 por ciento. Ambas fueron declaradas en baja temeraria.

Por esta razón, la mesa de contratación requirió de la consiguien-

El Consistorio se puso como reto la instalación de nuevas tuberías en la ciudad

te documentación y los informes técnicos relacionados con dichas ofertas, de manera que se ha concluido que la presentada por Aquona no presenta errores ni incongruencias mientras que sí se han detectado tales en la correspondiente a la empresa Sefoma. Así, tras la adjudicación y firma del contrato con Aquona empezarán los trabajos de renovación.



Operarios en una de las obras de tuberías llevada a cabo en el centro de la capital en imagen de archivo. (7) RUEDA VILLAVEDE

EDUCACIÓN

Los escolares de ¡Nosotros Proponemos! llevan sus propuestas a Portugal

LT / CIUDAD REAL

El alumnado seleccionado en el proyecto educativo ¡Nosotros Proponemos! expuso el fin de semana en Estoril (Portugal) los trabajos finalistas de este concurso escolar, que en su cuarta edición ha contado con 35 trabajos de centros escolares de Ciudad Real y Miguelurra, en los que han intervenido casi 200 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. Este programa busca que los escolares trabajen acerca de los problemas que detectan en la ciudad, y aborden propuestas de resolución.

De ellos una representación de alumnos de Ciudad Real y también de Jávea dieron a conocer en el Auditorium de la Fundación ‘O Século’ estos trabajos en un acto que contó con la presencia de Sergio Claudino, coordinador del Programa en Portugal; de Rita Rodríguez y Paula Porteira, de la municipalidad de Cascais, así como del concejal de Educación y Cultura, Nacho Sánchez, y la coordinadora en la Universidad de Castilla-La Mancha, María Ángeles Rodríguez.

De la etapa de Primaria, el CEIP Jorge Manrique presentó el proyecto de ‘Restauración de la vieja estación’ por parte de los alumnos Andrea Rojas Ledezma, Miguel Sánchez Jiménez, Aron Galán Santa y Nayara Navarro Álvarez.

De la etapa de Educación Secundaria, el IES Hernán Pérez del Pulgar mostró su proyecto ‘Ciudad Real invisible’ las alumnas Miriam de la Beldad y Nalatra Puerta dirigidas por sus profesoras María Luisa Vázquez Sánchez y Juan Martín Martín. Y desde el Colegio San José expusieron ‘Naturfun’ los alumnos Andrés Manuel Mesas Lozano, Laura Trujillo Oliván y Lorena Menchén Rodríguez, informa el Ayuntamiento.

Fonte: Acervo do Prof. Sérgio Claudino (2020).

ANEXO C – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Braga, Portugal

A EB2,3 DE PALMEIRA CONQUISTOU O PREMIO NACIONAL PEQUENOS GRANDES CIDADÃOS

Alunos de Braga premiados no projeto "Nós Propomos"

Cerca de 150 alunos da Escola Secundária Sá de Miranda participaram em mais uma edição do 'Nós propomos – Cidadania, Sustentabilidade e Inovação na Educação Geográfica', um projeto que desafia os alunos a contribuir para o futuro das cidades. Também a EB2,3 de Palmeira, pertencente ao Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, conquistou o Prémio Nacional Pequenos Grandes Cidadãos.

Os alunos bracarenses receberam diversas menções honrosas e conquis-

taram um terceiro lugar na vertente de vídeo.

Promovido pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, com o apoio do Município de Braga, o projecto contou com a participação das turmas 11º4, 11º5, 11º6, 11º7, 11º8 e 11º10 da Escola Sá de Miranda e da turma do 5ºE da Escola EB2/3 de Palmeira.

Para Miguel Bandeira, vereador do Urbanismo do Município de Braga, este projecto contribuiu para estimular a interação entre os decisores po-



A Escola Sá de Miranda teve 150 alunos a participar

líticos, os técnicos e os cidadãos mais jovens.

«Queremos um futuro cada vez mais participado através da manifestação da opinião dos jovens sobre

as opções mais importantes para o nosso território», considera o vereador.

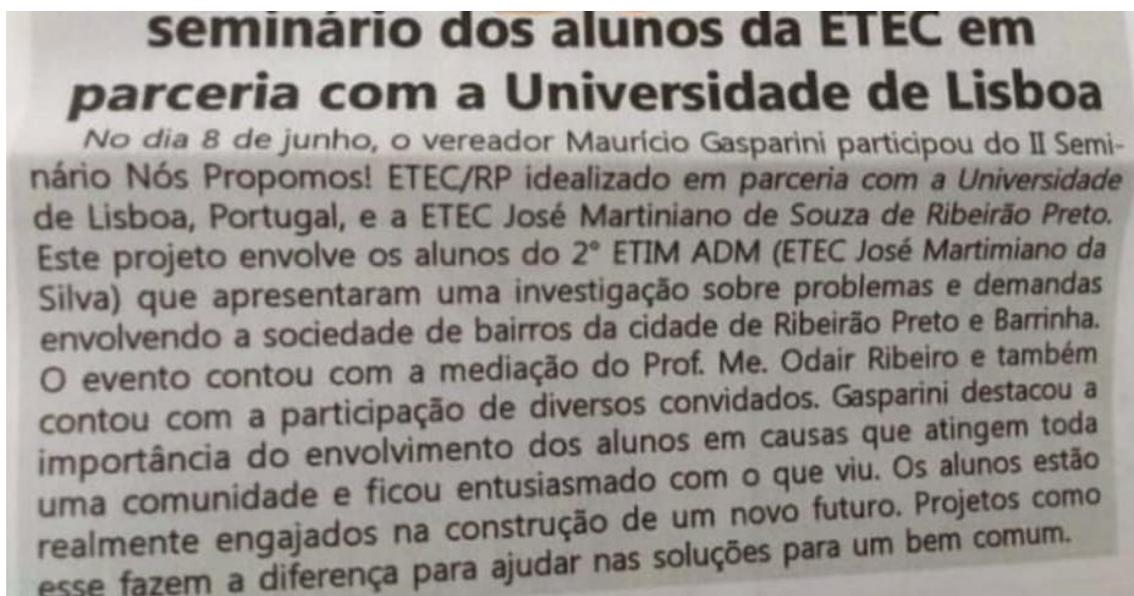
Desde 2013, este projecto já envolveu cerca de 1000 jovens Bracarenses.

Fonte: Acervo do Prof. Sérgio Claudino (2020).

ANEXO D – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Itapejara D’Oeste/PR, Brasil



Fonte: Acervo do Prof. Sérgio Claudino (2018).

ANEXO E – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Ribeirão Preto/SP, Brasil

Fonte: Acervo do Prof. Sérgio Claudino (2021).

ANEXO F – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Francisco Beltrão/PR, Brasil

VERÊ

“Nós Propomos!”, projeto da Unioeste e do Igot, inicia no Colégio Arnaldo Busato

Da assessoria e JdeB – O Projeto “Nós Propomos!” é uma parceria entre o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (Igot/UL) e o grupo de pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas (Retlee), da Unioeste de Francisco Beltrão, instituição pioneira no Paraná a desenvolvê-lo. A idealização é do professor português Sérgio Claudino. Em Beltrão, o projeto abrange dois programas de pós-graduação: de Geografia e de Educação.

“Nós Propomos!”, que compõe um conjunto de atividades realizadas entre alunos e professores, passou a ser desenvolvido no Colégio Estadual Arnaldo Busatto, em Verê, neste ano, sob a responsabilidade da

Assessoria



professora Ana Caroline Tazinasso. Serão trabalhados especificamente os sétimos anos. Os estudantes são desafiados a identificarem problemas significativos da cidade, apresentando propostas de ação, estimulando uma leitura crítica do mundo e promovendo encaminhamentos metodológicos alternativos para a compreensão da realidade.

Para a professora Mafalda Nesi Francischetti, o objetivo é promover estudos e pesquisas mediante a prática pedagógica entre professores e estudantes, trabalhando com a realidade do lugar, por meio do estudo de caso. “Assumimos trabalhar na perspectiva de aprendizagem, em que há a valorização dos interesses prévios, compreendendo a concepção do processo de ensino e aprendizagem, na formação do sujeito cidadão.” O desenvolvimento se baseia na interpretação das ações e depoimentos, principalmente dos estudantes, no decorrer do processo, que conta com a inserção da universidade, escola e comunidade.

Vanice Schossler Sbardelotto, Ana Caroline Tazinazzo, Mafalda Nesi Francischetti, Geliane Tofollo, Bruna Fiss e Ana Claudia Biz, da Unioeste; e Dotilde Mattei Carletto, diretora, apresentam o trabalho para professores.

Fonte: Acervo do Prof. Sérgio Claudino (2019).

ANEXO G – Notícia sobre o “Projeto Nós Propomos!”: Rio do Sul/SC, Brasil



A voz da HUMANIDAVI

Colégio
univer
sitário



O jornal das Ciências Humanas do Colégio Universitário UNIDAVI

ISSN 2525-4340

JORNAL A VOZ DA HUMANIDAVI, Rio do Sul-SC, Ano 4, Edição 7, julho/dezembro 2018

O Jornal A VOZ DA HUMANIDAVI agora é internacional! p. 3



Abertura do Congresso no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa – IGOT/UL



Reportagem de Laiza Barbeta e Gabriela Böing

A Ásia e o desemprego causado pelas máquinas

p. 5



O Jornal A VOZ DA HUMANIDAVI agora é internacional!

Professor Eduardo Heusser

Durante os dias 7 a 12 de setembro de 2018, o Colégio Universitário UNIDAVI marcou presença no “I Congresso Ibero-americano Nós Propomos! Geografia, Educação e Cidadania”. O evento ocorreu na Universidade de Lisboa, em Portugal, e envolveu muitas atividades científicas na área da Geografia, com participantes de países da Europa, África e América.

Logo no primeiro dia do evento ocorreu uma saída de campo pelas ruas de Lisboa,

com o objetivo de conhecer um pouco da Geografia Urbana da cidade que é a capital de Portugal. Encerrou-se a programação deste dia com a sessão de abertura, seguida por uma conferência e entrega da premiação dos concursos ibero-americanos do Projeto Nós Propomos!

O ponto alto para o Jornal A VOZ DA HUMANIDAVI foi o segundo dia do congresso, quando aconteceram as comunicações de trabalhos.

Dentre outros trabalhos, o Professor Eduardo Heusser, que leciona Geografia no Colégio UNIDAVI, apresentou o Jornal através de seu artigo científico intitulado “Elaboração e publicação de um jornal escolar: uma proposta colaborativa na Educação Básica”. Assistiram a esta apresentação vários professores, mestres e doutores das áreas da Geografia e da Educação de vários países, tais como Espanha, Portugal, Peru, México e Brasil. Nesta ocasião

o Projeto de Ensino do Jornal A VOZ DA HUMANIDAVI foi bastante apreciado, divulgado e elogiado. Isso sem dúvida é resultado de um rico trabalho interdisciplinar realizado por professores, coordenação, direção e estudantes do Colégio Universitário UNIDAVI, aos quais se deve todo o crédito.

Seguindo o cronograma do congresso, aconteceram muitas atividades instrutivas e motivadoras. Foram várias visitas de estudos a algumas outras cidades de Portugal,

como Évora, Cascais, Braga, Porto, Fátima e Coimbra, onde visitamos escolas, universidades e outros lugares históricos. Também houve a oportunidade de participar de lançamentos de livros e de conferências sobre os novos rumos do ensino da Geografia na Europa e no mundo.

Portanto, nosso Jornal continua sendo um orgulho, desde sua primeira edição em 2015. Parabéns a todos os envolvidos neste projeto!