



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



ARYADNE MALUF RIBEIRO ARNEZ DE LIMA

**METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE-MS: UMA
ABORDAGEM SOBRE OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE
GEOGRAFIA**

Campo Grande-MS

2025

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
ARYADNE MALUF RIBEIRO ARNEZ DE LIMA**

**METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE-MS: UMA
ABORDAGEM SOBRE OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE
GEOGRAFIA**

Dissertação de Mestrado apresenta Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como parcial requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Camilo Pereira
Linha de Pesquisa: Organização do Trabalho Didático

Campo Grande- MS
2025

**METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DE
TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE-MS: UMA ABORDAGEM SOBRE OS
CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Organização do Trabalho Didático

Aprovada em 11/06/2025

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Ana Paula Camilo Pereira (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Walter Guedes da Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Ricardo Lopes Batista
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Campo Grande- MS

2025

A Deus, minha família em especial ao meu querido pai, cuja ausência física nesta reta final se fez pesarosa, mas cuja voz ainda ecoa em meu coração com firmeza e ternura ao dizer: “Você irá conseguir!” Sua fé em mim transcendeu a vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, soberano e fiel, que me sustentou em cada etapa desta jornada. Sua graça me guiou nos momentos de incerteza, e sua luz iluminou meus caminhos mesmo quando o horizonte parecia encoberto.

À minha família, meu esteio mais firme. A cada um, filhos, irmãs, tias, que, com amor e paciência, entenderam minhas ausências, respeitaram meu silêncio e acreditaram na minha caminhada, mesmo quando o fim era distante.

Em especial meu marido Douglas pilar inabalável de apoio, carinho e compreensão. A cada gesto silencioso de renúncia, a cada palavra de encorajamento e a cada abraço que me lembrou que eu não estava sozinha.

À minha mãe, por suas palavras de incentivo, por suas orações silenciosas e por sua fé inabalável.

À minha prima-irmã Priscilla Basmage, amiga de todas as horas, minha incentivadora incansável. Sua presença constante e motivação fizeram toda a diferença.

À Professora Ana Paula Camilo, minha orientadora, agradeço pela escuta sensível, pela orientação firme e respeitosa, e por acreditar no valor da pesquisa desde os seus primeiros esboços. Sua dedicação e compromisso foram inspiração.

À Professora Carla, coordenadora do Programa, por sua liderança segura, acolhimento e incentivo ao desenvolvimento científico com excelência.

Registro também minha gratidão aos colegas em especial a Caroline Verde que tantas vezes me acolheu em momentos de dificuldade também aos professores e profissionais que fizeram parte deste percurso, direta ou indiretamente, tornando o caminho mais leve e significativo.

Houve percalços, houve lágrimas e dúvidas, mas chegamos ao fim da jornada. E que belo é o fim que nasce do esforço honesto, do amor ao conhecimento e da fé que jamais se rendeu.

RESUMO

As metodologias ativas têm promovido novas perspectivas de ensino ao incentivar a atuação docente voltada à participação protagonista dos estudantes no processo educacional, contrapondo-se ao modelo tradicional em que os alunos ocupam predominantemente uma posição receptiva e passiva frente ao conhecimento. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar as metodologias ativas como estratégias propostas para as práticas pedagógicas no ensino de conteúdos de Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental em Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande - MS, visando compreender sua contribuição para a promoção de aprendizagens mais eficazes e significativas. Esse estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, com abordagem descritivo-explicativa, e utiliza como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental, abrangendo principalmente a BNCC, o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas analisadas no âmbito da legislação nacional e municipal, bem como a elaboração de um Guia Didático como proposta de intervenção pedagógica. É discutido o percurso histórico das metodologias ativas e suas possibilidades de implementação no contexto das escolas de tempo integral, além das implicações estruturais associadas à jornada ampliada e à eficácia dessas metodologias no ensino de Geografia, considerando a proposta pedagógica diferenciada adotada por essas instituições em relação às demais escolas da rede Municipal. Nesse contexto, foram analisadas as abordagens metodológicas propostas nas últimas décadas, bem como os êxitos e desafios que envolvem sua utilização no ensino de Geografia. O foco recaiu sobre a atuação dos professores pedagogos que lecionam Geografia nos 5º anos das ETIs Profa. Iracema Maria Vicente e Profa. Ana Lúcia de Oliveira Batista, com o intuito de refletir sobre as possibilidades e dificuldades relacionadas ao ensino dos conteúdos dessa unidade curricular. Como contribuição, o estudo resultou na elaboração de um Guia Didático voltado ao ensino significativo de Geografia, com ênfase na formação e qualificação dos pedagogos da Educação Básica.

Palavras-Chave: Geografia. Metodologias Ativas. Práticas Pedagógicas. Ensino Fundamental. Escolas de Tempo Integral.

ABSTRACT

Active methodologies have brought new perspectives to the teaching process by encouraging the teacher's role in promoting student protagonism in education. This stands in contrast to the traditional teaching model, in which students are predominantly passive recipients of knowledge. In this context, this research aims to analyze active methodologies as strategies proposed for pedagogical practices in the teaching of Geography content in the 5th year of Elementary School in Full-Time Municipal Schools in Campo Grande – MS, seeking to understand their contribution to promoting more effective and meaningful learning. This study is characterized as qualitative research, of an exploratory nature, with a descriptive-explanatory approach. It employs bibliographic and documentary research as data collection instruments, focusing primarily on the BNCC, the Curriculum Reference of Mato Grosso do Sul, and the Political-Pedagogical Projects of the schools analyzed within the scope of national and municipal legislation, in addition to the development of a Didactic Guide as a pedagogical intervention proposal. The study discusses the historical development of active methodologies and their implementation possibilities in the context of full-time schools, as well as the structural implications associated with the extended school day and the effectiveness of these methodologies in the teaching of Geography, considering the differentiated pedagogical proposal adopted by these institutions in comparison to other schools in the municipal network. In this context, methodological approaches proposed in recent decades were analyzed, along with the successes and challenges related to their application in Geography education. The focus was placed on the role of pedagogical teachers who teach Geography in the 5th grade at the full-time schools Prof. Iracema Maria Vicente and Prof. Ana Lúcia de Oliveira Batista, aiming to reflect on the possibilities and difficulties of teaching the content of this curricular unit. As a contribution, the study resulted in the development of a Didactic Guide aimed at meaningful Geography teaching, with an emphasis on the training and professional development of Basic Education teachers.

Keywords: Geography. Basic education. Active Methodologies. Integral Tempo Schools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – Mato Grosso do Sul - 5º ano do Ensino Fundamental.....	49
Figura 2 - Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – Mato Grosso do Sul - 5º ano do Ensino Fundamental.....	50
Figura 3 - Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – Mato Grosso do Sul - 5º ano do Ensino Fundamental.....	50
Figura 4 - Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – Mato Grosso do Sul - 5º ano do Ensino Fundamental.....	51
Figura 5 - Escola Municipal de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente (2024)..	73
Figura 6 - Escola Municipal de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista (2024).....	73
Figura 7 - Sala de Recursos da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista (2024).....	74
Figura 8 - Área comum (pátio) da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente (2024).....	75
Figura 9 - Área comum (pátio e refeitório) da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista (2024).....	76
Figura 10 - Salas de Aula da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente e Escola Municipal de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista (2024)	77
Figura 11 - Bibliotecas da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente e Escola Municipal de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista (2024)	81
Figura 12 - Capa do Guia Didático Metodologias Ativas para o Ensino da Geografia Escolar – Ensino Fundamental.....	97
Figura 13 - Propostas Metodológicas para o Ensino de Geografia com Metodologias Ativas	98
Figura 14 - Propostas Metodológicas para o Ensino de Geografia com Metodologias Ativas	100
Figura 15 - Sequência Didática Explorando Meu Bairro	101
Figura 16 - Sequência Didática Explorando Meu Bairro	102
Figura 17 - Sequência Didática Explorando Meu Bairro	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta Metodológicas para o ensino de Geografia com Metodologias Ativas: Sala de aula Invertida.....	86
Quadro 2 - Propostas Metodológicas para o ensino de Geografia com Metodologias Ativas: Gamificação.....	87
Quadro 3 - Propostas Metodológicas para o ensino de Geografia com Metodologias Ativas: Aprendizagem Baseada em Projetos-ABP.....	89
Quadro 4 - Propostas Metodológicas para o ensino de Geografia com Metodologias Ativas: Rotação por estações.....	90
Quadro 5 - Quatro metodologias principais destacadas pelo Guia Didático Metodologias Ativas para o Ensino da Geografia Escolar.....	97

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Escolas Municipais de “Tempo Integral” no perímetro urbano de Campo Grande - MS	72
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cefor	Centro de Formação de Professores
Cieps	Centros Integrados de Educação Pública
ETI	Escola de Tempo Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHMC	<i>Institute for Human and Machine Cognition</i> (Instituto de Cognição Humana e de Máquinas)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Mato Grosso do Sul
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PBL	<i>Problem Based Learning</i> (Aprendizagem Baseada em Problemas)
PPP	Projeto Político Pedagógico
Reme/MS	Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS
Semed	Secretaria Municipal de Educação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
T&PBA	<i>Team-Based and Project-Based Approach</i> (Abordagem baseada em equipe e baseada em projeto)
TBL	<i>Team-Based Learning</i> (Aprendizagem Baseada em Projetos)
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E SEUS PRINCÍPIOS	25
1.1 Metodologias Ativas: aportes para uma abordagem inicial	25
1.1.1 Algumas possibilidades de metodologias ativas.....	30
1.1.2 Sala de aula invertida.....	30
1.1.3 Gameficação.....	33
1.1.4 Mapa conceitual.....	34
1.1.5 Estudo de caso.....	36
1.1.6 Aprendizagem Baseada em Problemas.....	38
1.1.7 Aprendizagem Baseada em Projetos.....	40
1.1.8 <i>Team-based learning</i> (TBL) - Aprendizagem Baseada em Times/Equipes.....	42
1.3 Considerações ao Capítulo I.....	45
CAPÍTULO II - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PEDAGOGO E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR	46
2.1 O desenvolvimento da Geografia escolar	53
2.2 Transformações pedagógicas e o impacto das metodologias ativas no ensino de Geografia	57
2.3 O protagonismo estudantil no processo de aprendizagem com metodologias ativas	64
2.4 Escolas de Tempo Integral e as práticas pedagógicas para estudantes do 5º ano no componente curricular de Geografia	67
2.5 Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente e Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista	71
2.6 Considerações ao Capítulo II	81
CAPÍTULO III - A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO AS METODOLOGIAS ATIVAS PODEM CONTRIBUIR?	83
3.1 Metodologias Ativas no Ensino de Geografia: Abordagens e Aplicações	83
3.1.1 Sala de aula invertida e a unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”.....	85
3.1.2 Gamificação e a unidade temática “Conexões e escalas”.....	87
3.1.3 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a unidade temática: “Formas de representação e pensamento espacial”.....	88
3.1.4 Rotação por Estações e a unidade temática: “Mundo do trabalho”.....	90
3.2 Formação Continuada como possibilidade de um ensino inovador	91
3.3 Produto Educacional: Guia Didático “Metodologias Ativas para o Ensino da Geografia Escolar – Ensino Fundamental”	96
3.4 Considerações ao Capítulo III	103

4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	116
	ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	131

INTRODUÇÃO

Em meio a um cenário cada vez mais globalizado, as metodologias ativas trazem abordagens pedagógicas que enfatizam o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, incentivando sua participação protagonista, reflexiva, colaborativa e resolutiva de problemas. Embora as metodologias ativas sejam atualmente valorizadas e amplamente adotadas, elas têm um histórico que remonta a várias décadas. Diante deste movimento permeado por mudanças e crescentes avanços tecnológicos intensos, a metodologia ativa vem traçando novos caminhos e saberes, considerando novas ferramentas e estratégias para compor e corroborar com a prática docente, levantando questionamentos sobre as mesmas e conduzindo-nos ao novo, buscando atender as demandas da formação integral do indivíduo, bem como formando um processo de organização do ensino e da aprendizagem (estratégias didáticas), cujo protagonismo efetivamente está no estudante, contrariando assim a exclusividade da ação do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (Pereira, 2012).

Nesse contexto, entendemos que o papel do professor é extremamente relevante para promover o protagonismo do estudante, pois compreendemos que o docente pode favorecer todo o processo de ensino, de modo que o estudante possa ter êxito da aprendizagem, considerando, portanto, um movimento em que estes sujeitos são retroalimentados mediante suas ações de intencionalidade no processo educacional. No entanto, é necessário reconhecer que o protagonismo estudantil não se efetiva unicamente por ações do professor, o estudante também precisa assumir uma postura ativa, marcada pela vontade e disposição para aprender, o que exige dele intencionalidade, engajamento e responsabilidade em seu próprio processo de formação. O protagonismo, portanto, não pode ser imputado exclusivamente ao professor, tampouco delegado como tarefa única ao ambiente escolar; trata-se de uma via de mão dupla entre ensinar e querer aprender. O sucesso desse processo também depende de diversos fatores, incluindo o apoio institucional, oferta de formação continuada, disponibilidade de recursos pedagógicos adequados e a colaboração entre a equipe escolar. Esses elementos, em conjunto, fortalecem as condições para uma prática educativa significativa e eficaz.

Nesse sentido, independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam ensino e aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade

contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2018). De acordo com Moran (2018, p. 4): “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. É necessário, contudo, superar uma visão idealizada das metodologias ativas. Sua prática requer não apenas planejamento e infraestrutura, mas também o comprometimento de todos os sujeitos envolvidos, especialmente os estudantes. Sem motivação e envolvimento intencional por parte do estudante, as metodologias ativas tornam-se esvaziadas em sua essência.

Outra contribuição importante das metodologias ativas é a ênfase na construção do conhecimento por meio da resolução de problemas e situações desafiadoras. Ao envolver os estudantes em atividades práticas, contextualizadas e experiências, as metodologias ativas estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de aplicar os conhecimentos em situações reais. Desse modo, os estudantes desenvolvem habilidades e competências essenciais para sua formação integral, como destaca Moran (2018):

Além disso, as metodologias ativas valorizam a colaboração e a interação entre os alunos. Elas incentivam o trabalho em equipe, a troca de ideias, a discussão e o compartilhamento de conhecimentos. Essa abordagem colaborativa contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, a empatia e a cooperação, fundamentais tanto para a vida pessoal quanto para a profissional (Moran, 2018, p 4-5).

As novas metodologias alinham-se à incorporação das tecnologias digitais na educação. O uso de recursos tecnológicos, como plataformas digitais, aplicativos, jogos educacionais e outros, possibilita a criação de ambientes de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, interativos e personalizados. Isso amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, de comunicação e de criação, potencializando as experiências de aprendizagem dos estudantes.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação das metodologias ativas exige uma mudança de paradigma por parte dos educadores e das instituições de ensino. É necessário refletir os currículos, as práticas pedagógicas, os espaços físicos e a formação dos professores. O processo de adoção das metodologias ativas envolve desafios, como a resistência à mudança e a necessidade de capacitação docente, mas também oferece oportunidades para uma educação mais significativa, inovadora e motivada às demandas do século XXI.

Ao adotar metodologias ativas em uma escola de tempo integral, é possível oferecer aos estudantes um ambiente de ensino mais diversificado e estimulante. Eles têm a oportunidade de se engajar em projetos de pesquisa, trabalhos em grupo, resolução de problemas, criação de

projetos e outras atividades práticas que favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e de trabalho em equipe.

As Escolas de Tempo Integral no município de Campo Grande - MS têm como finalidade ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, proporcionando não apenas o reforço das componentes do currículo regular, mas também atividades complementares que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante, conforme estabelece o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino – Reme (Campo Grande, 2021). É importante destacar que nem todas as escolas de tempo integral seguem o mesmo formato.

O modelo adotado em Campo Grande – MS se fundamenta em diretrizes locais e busca atender às especificidades regionais, prevendo a articulação entre educação integral, currículo e formação cidadã. Nessas instituições, o ensino de Geografia, que tradicionalmente conta com uma carga horária semanal reduzida, pode ser potencializado pela utilização do tempo estendido para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, projetos de campo, uso do espaço escolar e seu entorno, favorecendo a contextualização dos conteúdos. Tais práticas são facilitadas pela ampliação da jornada escolar, que proporciona maior flexibilidade e aprofundamento nos temas.

Entretanto, a simples ampliação da carga horária não garante, por si só, uma aprendizagem significativa. Para que a proposta da escola de tempo integral se concretize, é necessário que as atividades pedagógicas sejam planejadas intencionalmente, considerando as realidades locais e as demandas reais dos estudantes, como salienta o próprio documento da Reme (Campo Grande, 2021). A implementação das Escolas de Tempo Integral no Brasil está prevista em políticas nacionais desde os anos 2000, sendo reforçada por programas como o “Mais Educação” e, mais recentemente, pelo “Programa Escola em Tempo Integral” do Governo Federal (Brasil, 2023). Apesar disso, persistem desafios quanto à infraestrutura adequada, à formação continuada dos professores e ao financiamento, o que impacta diretamente sua efetividade.

A combinação entre o modelo de tempo integral e a aplicação de metodologias ativas pode contribuir para uma educação mais completa e contextualizada. Essa articulação favorece o protagonismo estudantil, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais para a formação cidadã. Como reforça Vesentini (2009), o ensino de Geografia deve promover uma leitura crítica do espaço e da realidade vivida pelos estudantes, estimulando-os a pensar o mundo em que estão inseridos. Além disso, Castellar (2010) argumenta que a Geografia escolar possui um papel fundamental na formação da consciência

espacial, cultural e social, ao permitir que o estudante compreenda sua posição no território e desenvolva atitudes propositivas frente às questões do cotidiano.

Nesse sentido, o tempo ampliado pode favorecer práticas geográficas mais ativas, conectadas à vivência e ao território local. Ainda que a Escola de Tempo Integral se apresente como uma alternativa promissora para a melhoria da educação no Brasil, persistem questionamentos sobre sua capacidade de atender plenamente às necessidades educacionais e sociais dos estudantes. Em regiões marcadas por desigualdades econômicas e sociais, as condições desiguais de infraestrutura e recursos pedagógicos revelam um cenário desafiador, exigindo políticas públicas comprometidas com a equidade.

A formação integral, sua efetividade está diretamente ligada à superação dessas barreiras, evidenciando a necessidade de um olhar crítico e de políticas públicas mais consistentes para que os resultados esperados sejam alcançados.

Segundo Demo (2018, p. 112) “na escola integral ele tem o tempo todo para estudar, ler, pesquisar, elaborar, envolvido sempre em “atividades de aprendizagem” de cunho autoral. O critério da validade da escola não será mais o repasse curricular e a carga de aula, mas a qualidade da autoria do aluno, verificável concretamente no seu portfólio”.

Sobre tal perspectiva de ensino, a Geografia, como componente curricular, proporciona a compreensão espacial e a relação entre sociedade e natureza, bem como o entendimento do espaço geográfico em suas dimensões, elaborando e estabelecendo conceitos que contribuem para a formação de raciocínios geográficos e entendimento do mundo.

No tocante a isso, o ensino de Geografia escolar procura desenvolver no aluno um senso crítico do seu espaço de vivência, desenvolvendo a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, em sua totalidade, integrando sociedade e natureza (Cavalcante; Teles, 2017).

Tendo em vista a oportunidade de prática pedagógica em duas unidades das Escolas de Tempo Integral (ETIs) observando a dificuldade de colocar relevância e assertividade no ensino da Geografia, tendo em vista os diferenciais exigidos pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) delas intensificou-se o interesse sobre a aplicabilidade e as dificuldades enfrentadas na prática docente na perspectiva de ensino da Geografia.

Na perspectiva do PPP das ETIs, é importante que o ensino da Geografia seja relevante e contextualizado, buscando conectar os conteúdos com a realidade dos estudantes e com as demandas do contexto local e global. Isso pode exigir do professor a busca por materiais didáticos atualizados, o uso de exemplos concretos e a realização de atividades práticas e investigativas.

O professor pedagogo pode enfrentar o desafio de articular os conteúdos geográficos com outros componentes curriculares, identificando conexões e promovendo projetos interdisciplinares. Isso requer um trabalho colaborativo com os demais professores, compartilhando objetivos e estratégias de ensino.

Para enfrentar esses desafios e estar preparado para a prática docente na perspectiva do PPP das ETIs, é fundamental que o professor pedagogo tenha acesso a oportunidades de formação continuada. Participar de cursos, seminários, grupos de estudo e trocas de experiências com outros profissionais da área pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a atualização dos conhecimentos geográficos. No entanto, é importante considerar a disponibilidade de tempo dos educadores, que muitas vezes enfrentam jornadas extensas de trabalho, acumulando diversas funções dentro e fora do ambiente escolar.

Tendo como base esses pressupostos, esta pesquisa tem como objeto de análise as metodologias ativas como estratégias propostas para as práticas pedagógicas no ensino de conteúdos de Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental em Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande – MS. Nesse sentido, este projeto tem como objetivo investigar de que forma as metodologias ativas, mesmo sendo prerrogativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, têm sido discutidas e incorporadas nas Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Busca-se analisar se sua aplicação tem efetivamente contribuído para o ensino de Geografia nesse nível de ensino e identificar lacunas existentes tanto na formação docente quanto nas condições estruturais das unidades escolares, que possam limitar o pleno desenvolvimento e a efetividade dessas metodologias como recurso pedagógico.

O recorte espacial abordado evidencia as Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS, especificamente as escolas. Profª. Iracema Maria Vicente e Profª. Ana Lucia de Oliveira Batista identificando como base o 5º do Ensino Fundamental II.

A escolha das Escolas Municipais de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente e Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista como *locus* desta pesquisa baseia-se em sua relevância no contexto educacional de Campo Grande-MS, bem como nas características estruturais e pedagógicas que as distinguem das demais instituições da Rede Municipal de Ensino. Essas escolas adotam o modelo de tempo integral, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e promovendo uma formação holística por meio de práticas pedagógicas que buscam integrar conteúdos disciplinares e utilizar metodologias ativas.

As Escolas de Tempo Integral no município de Campo Grande - MS têm como finalidade ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, proporcionando não apenas o reforço dos componentes do currículo regular, mas também atividades complementares que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno, conforme estabelece o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino – Reme (Campo Grande, 2021). É importante destacar que nem todas as escolas de tempo integral seguem o mesmo formato. Dentre as metodologias aplicadas, destacam-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e o Estudo de Caso, frequentemente implementadas por meio de projetos interdisciplinares que incentivam o protagonismo dos alunos e a articulação entre teoria e prática. A infraestrutura das escolas, que conta com laboratórios, áreas externas e acesso a recursos tecnológicos, permite a experimentação dessas práticas e sua adaptação às realidades locais e regionais, conforme delineado em seus Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP).

Nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande -MS, observa-se que muitas unidades possuem salas ambiente, salas de multimeios, espaços externos planejados e acesso à internet, o que, em tese, favorece a aplicação de metodologias ativas. No entanto, a simples presença dessa infraestrutura não garante sua utilização efetiva, sendo necessário planejamento pedagógico intencional e formação adequada para o uso desses espaços de forma didática. Entretanto, a implementação eficaz dessas metodologias enfrenta desafios como a formação específica dos professores e a disponibilidade de materiais e recursos necessários para sua utilização consistente. Ainda que essas escolas apresentem, em geral, uma estrutura física superior à das escolas de tempo parcial, a ausência de programas contínuos de capacitação profissional compromete a plena integração das metodologias ativas ao currículo.

Diante desse cenário, o avanço tecnológico e o processo de modernização reforçam a necessidade de repensar a posição e a relevância da Geografia no currículo escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse componente curricular, ao desenvolver uma visão crítica e ampliada do mundo no indivíduo, desempenha um papel essencial na construção de conhecimentos e na análise reflexiva da realidade (Batista, 2014).

O foco desta pesquisa reside nos conteúdos de Geografia, reconhecendo sua relevância na formação de um pensamento crítico e na compreensão das interações entre sociedade e natureza. A Geografia escolar oferece uma ampla gama de oportunidades para a implementação de metodologias ativas, como Estudos de Caso, Aprendizagem Baseada em Problemas e projetos interdisciplinares. Essas abordagens permitem aos estudantes desenvolver competências essenciais, como análise crítica, interpretação espacial e resolução de problemas, conectando os fenômenos geográficos ao cotidiano (Batista, 2014).

Integrar metodologias ativas ao ensino da Geografia não apenas atende às demandas contemporâneas da educação, mas também valoriza a importância desse componente curricular. Além disso, ressalta-se que essas metodologias podem ser adaptadas e aplicadas a diversas áreas do conhecimento, ampliando suas possibilidades pedagógicas e proporcionando aos estudantes ferramentas para compreenderem e transformarem o mundo que os cerca.

Segundo Pedroso (2021) o ensino reflexivo da Geografia promove bases para a edificação de cidadãos críticos, aptos a enxergarem o mundo para além de como é posto pelos atores sociais. Cria condições para que o educando se veja como parte dos processos sociais e entenda o espaço geográfico sob a ótica do viés identitário, isto é, como parte do seu ser, assumindo seu lugar e sua função nessa perspectiva.

Sendo assim, o ensino da Geografia volta-se para a formação de alunos críticos e participativos, com possibilidades para o exercício de sua função social, não se detendo, apenas, à reprodução da sociedade, mas atuando, sobretudo, como instrumento de transformação.

O ensino dos conteúdos de Geografia, em termos de práticas pedagógicas, precisa evoluir, buscando oferecer aos alunos uma compreensão mais abrangente e complexa dos fenômenos geográficos. Uma abordagem que pode ser adotada é apresentar aos estudantes diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em momentos distintos de sua trajetória educacional.

Essa abordagem progressiva permite que os alunos construam gradualmente seu conhecimento geográfico, partindo de concepções iniciais mais simples e avançando para compreensões mais elaboradas e contextualizadas. Ao longo de sua escolaridade, os estudantes são expostos a diferentes perspectivas, escalas e abordagens sobre os fenômenos geográficos. Além disso, práticas pedagógicas como estudos de caso, projetos de pesquisa, trabalho de campo, uso de recursos tecnológicos e debates são utilizados para ampliar a compreensão dos alunos sobre os fenômenos geográficos. Dessa forma, os estudantes são encorajados a construir conhecimentos mais complexos, a desenvolver habilidades de análise e síntese e aplicar conceitos geográficos em situações reais.

Essa abordagem progressiva e contextualizada no ensino da Geografia contribui para que os alunos ampliem sua visão de mundo, compreendam a diversidade de fenômenos e processos espaciais, e desenvolvam habilidades de análise crítica e reflexão sobre as relações entre sociedade e ambiente.

O professor deve ensinar o que está previamente estabelecido no currículo, mas ele pode buscar novas alternativas, como discutir temas atuais como o desenvolvimento sustentável e ainda incentivar uma consciência crítica por parte dos alunos. Esta busca por conhecimento

pode levar os alunos a propiciar condições favoráveis para que criem em torno de si um clima favorável tornando-os um sujeito criativo, para resolver situações de problemas e criar conceitos para a sua própria formação (Silva, 2017).

Entretanto, é fundamental entender que o sucesso dessa abordagem pode ser aprimorado através da colaboração com outros educadores, que oferecem estratégias interdisciplinares e complementares. Além disso, a formação continuada é vital, pois capacita os docentes a adotarem práticas inovadoras. O acesso a materiais didáticos adequados também é essencial, pois fornece os recursos necessários para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Esse esforço colaborativo fortalece a atuação do professor e expande as oportunidades para um ensino verdadeiramente transformador.

Nesse sentido, ao considerar a prática pedagógica no cotidiano escolar, surge a oportunidade de relacionar o conteúdo com o contexto de vida dos alunos. Ao analisar o espaço que os alunos estão inseridos, pode-se sugerir a elaboração de mapas do percurso que os alunos fazem diariamente da escola para sua casa, do seu bairro, da sua cidade e outros (Moreira Calado, 2012). É, nesse contexto, que as metodologias precisam ser ativas e, ao mesmo tempo, criativas, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada à realidade dos estudantes.

[...] a disciplina de Geografia tem possibilidades para fomentar essas ações por ser uma disciplina que permite uma amplitude de alternativas viáveis de explorar a curiosidade, de instigar a criatividade, a ludicidade dos estudantes, de modo a propiciar uma aprendizagem significativa. Pensar uma adequada formação dos educandos demanda também considerar o papel do educador no desenvolvimento da aprendizagem e por conseguinte, da criatividade. O professor tem como compromisso o atendimento a uma grande diversidade de atores sociais e de necessidades que se apresentam no ambiente escolar, sendo assim, precisa considerar as potencialidades de seus educandos, vislumbrando uma aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa supõe uma formação de qualidade a todos os educandos (Copatti, 2017, p. 55).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (Brasil, 2018).

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, espera-se que os alunos compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça.

Dessa maneira, possibilita-se o entendimento do que é Geografia, com base nas práticas espaciais, que dizem respeito às ações espacialmente localizadas de cada indivíduo, considerado como agente social concreto. Ao observar e analisar essas ações, visando interesses individuais (práticas espaciais), espera-se que os alunos estabeleçam relações de alteridade e de modo de vida em diferentes tempos (Brasil, 2018), sobretudo nesses novos tempos em que a tecnologia se coloca como um mecanismo latente no processo educacional.

A sociedade passa por um amplo processo de transformação, sobretudo na evolução digital. Hoje em dia, por exemplo, muitas tarefas - que aconteciam de forma presencial - não se realizam mais sem a presença dos dispositivos digitais, de modo online. Vive-se, então, em um contexto social em que a conectividade e a colaboração fazem parte da vida de milhões de pessoas desde cedo (Santos Junior; Monteiro, 2020).

Assim, o uso das mídias digitais traz uma nova maneira de conexão entre os usuários da sociedade contemporânea. A vida cotidiana dos cidadãos passa a ser moldada pelas tecnologias digitais, principalmente a internet. Nas cidades modernas, diferentes serviços com soluções tecnológicas são oferecidos aos usuários do espaço urbano, contribuindo para o desenvolvimento destes espaços, como caixas eletrônicos, lojas virtuais, terminais de autoatendimento em aeroportos, estacionamentos e cinemas e outros. (Vilaça; Araújo, 2016).

Embora a preparação tecnológica dos ambientes escolares para atender os estudantes pode variar significativamente de acordo com diferentes contextos e regiões. No entanto, é importante reconhecer que o uso das tecnologias digitais na educação é uma realidade crescente e necessária para acompanhar as demandas da sociedade contemporânea. Em muitos casos, as escolas têm investido em infraestrutura tecnológica, como acesso à internet, computadores, tablets e dispositivos móveis, para proporcionar aos alunos oportunidades de ensino mais dinâmicas e interativas. Isso inclui a disponibilidade de recursos digitais, como softwares educacionais, aplicativos, plataformas de ensino *online* e outros.

A equidade no acesso às tecnologias ainda é um desafio, uma vez que nem todas as escolas e estudantes têm a mesma disponibilidade de recursos tecnológicos. É importante que as políticas públicas e as institucionais trabalhem para reduzir essas desigualdades e promover a inclusão digital, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de acesso e uso das tecnologias no processo de ensino.

Nesse sentido, a formação adequada para o uso pedagógico das tecnologias digitais também pode ser um desafio para muitos professores. A falta de capacitação e familiaridade com essas ferramentas pode dificultar a sua implementação efetiva na prática pedagógica.

No entanto, é importante destacar a necessidade de ações para enfrentar essas questões. Políticas públicas, iniciativas e parcerias entre instituições a serem implementadas para promover o acesso equitativo às tecnologias digitais. Isso inclui a disponibilização de infraestrutura adequada, programas de capacitação para professores e rendimentos para a aquisição de equipamentos tecnológicos.

As metodologias ativas na Geografia envolvem práticas que vão além da transmissão tradicional de conteúdo em sala de aula, buscando promover a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, análise crítica, trabalho em equipe e reflexão sobre questões geográficas. Essas metodologias incluem estudos de caso, projetos, pesquisa de campo, uso de tecnologias, debates, simulações, entre outros (Castellar, Moraes, 2016).

O mundo de hoje requer uma visão diferenciada sobre a educação de forma geral, pois implica em pensar coletivamente em perspectiva interdisciplinar, eliminando a fragmentação do conhecimento. É importante o desenvolvimento de um profissional humano, ético e sensível, mais plenamente capacitado para a adaptação e construção de uma sociedade melhor, levando sempre em consideração o aluno, seus colegas, sua comunidade e o universo como um todo (Vilaça; Araújo, 2016).

Nessa perspectiva, as metodologias ativas corroboram para um ensino onde o professor atua como facilitador no processo da aprendizagem. Suas funções são as de provocar, construir, compreender e refletir, junto com o aluno, para orientar, direcionar e transformar a sua realidade. O estudante, em contrapartida, é o centro do processo, deve ter uma postura ativa, trabalhar com a autoaprendizagem, curiosidade, pesquisa e tomada de decisões, bem como gozar de autonomia e reflexão para que desenvolva uma atitude crítica e construtiva que o prepare à prática profissional (Luchesi; Lara; Santos, 2022).

Além disso, de acordo com Moran (2018, p. 4): “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. É necessário, contudo, superar uma visão idealizada das metodologias ativas. Sua prática requer não apenas planejamento e infraestrutura, mas também o comprometimento de todos os sujeitos envolvidos, especialmente os estudantes. Sem motivação e envolvimento intencional por parte do aluno, as metodologias ativas tornam-se esvaziadas em sua essência. No atual cenário educacional, observa-se uma crescente valorização das metodologias ativas como possibilidades para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente por sua proposta de romper com o modelo tradicional centrado na transmissão unilateral do conteúdo. Essas metodologias têm sido apontadas em diferentes estudos como instrumentos capazes de

promover maior engajamento, protagonismo e autonomia por parte dos estudantes. Contudo, a efetivação dessas propostas no cotidiano escolar levanta questionamentos que merecem análise cuidadosa. Dentre os aspectos mais debatidos estão a necessidade de formação continuada para os professores, a adequação das práticas às realidades das instituições, bem como a disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos. Diante disso, esta pesquisa busca compreender como as metodologias ativas têm sido abordadas e operacionalizadas no contexto das Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande -MS, considerando os fatores que favorecem ou dificultam sua implementação, sem desconsiderar os desafios estruturais, pedagógicos e institucionais que ainda persistem em muitas redes de ensino.

Analisar a relação entre as metodologias ativas e a habilitação dos professores da Educação Básica se mostra uma tarefa complexa e multifacetada, que exige mais do que a simples proposição de estratégias didáticas como solução para os desafios enfrentados no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) de Campo Grande-MS. Longe de considerar as metodologias ativas como panaceia, esta pesquisa propõe uma reflexão mais abrangente, partindo da constatação de que os profissionais da educação da Reme, em sua maioria, ainda não estão plenamente capacitados – do ponto de vista da formação inicial e continuada – para desenvolver ações pedagógicas específicas por componente curricular, que favoreçam o ensino de Geografia de maneira crítica e significativa. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com ênfase descritivo-explicativa. Entende-se por exploratória a investigação voltada à compreensão de fenômenos ainda pouco estudados no contexto local, permitindo identificar, descrever e interpretar práticas, desafios e possibilidades relacionadas ao uso de metodologias ativas no ensino de Geografia nas ETIs. A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de aprofundar o entendimento sobre como essas práticas vêm sendo concebidas e implementadas, considerando tanto o discurso institucional quanto a realidade vivenciada pelos professores no cotidiano escolar. Para a realização da pesquisa, foram obtidas as devidas anuências da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (Semed) e das duas escolas participantes: ETI Professora Iracema Maria Vicente e ETI Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista. A coleta de dados envolveu pesquisa bibliográfica e análise documental de fontes oficiais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas investigadas e a legislação educacional vigente nos âmbitos nacional e municipal. No contexto da presente pesquisa, a análise foi conduzida sob uma perspectiva interpretativa, articulando o referencial teórico sobre metodologias ativas, Geografia escolar e educação integral com os dados empíricos obtidos. Como resposta aos

desafios identificados, foi elaborado um Produto Educacional, na forma de um Guia Didático, que se constitui como uma proposta de intervenção pedagógica voltada ao ensino de Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental. O material visa ampliar o repertório metodológico dos professores da Reme, oferecendo sugestões de práticas contextualizadas, dinâmicas e participativas, alinhadas às metodologias ativas e à realidade das ETIs. Nessa perspectiva, o estudo busca não apenas compreender os entraves enfrentados na implementação dessas práticas, mas também contribuir com soluções pedagógicas viáveis que favoreçam o engajamento dos estudantes e o fortalecimento de competências essenciais à formação cidadã.

CAPÍTULO I - METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E SEUS PRINCÍPIOS

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

José Moran (2015)

1.1 Metodologias Ativas: aportes para uma abordagem inicial

A crescente complexidade em várias áreas do cotidiano, em nível global, nacional e local, tem exigido o desenvolvimento de habilidades humanas para pensar, sentir e agir de maneira mais abrangente e profunda. Nesse contexto, estudos educacionais têm enfatizado cada vez mais a importância do envolvimento integrado e eficaz dos estudantes sobre as habilidades humanas em aprender de maneira cada vez mais criativa, lúdica, em que o estudante tenha protagonismo nas ações de ensino e aprendizagem. Embora o conhecimento seja crucial, quando é apenas memorizado, ele tende a ser reprodutivo, transformando os aprendizes em meros observadores apáticos do mundo.

É dever da escola contribuir para que esse desenvolvimento ocorra. A legislação educacional nacional aponta para isso de diferentes maneiras e em diversos níveis de ensino. Por exemplo, para o Ensino Fundamental, é estabelecido como meta o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, visando a aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como a formação de atitudes e valores (Brasil, 1996).

Para o Ensino Médio, entre outros objetivos, no Art. 35 da LDB, em seu inciso III, há a previsão de aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Já no Art. 43, é mencionado que a Educação Superior tem como finalidade: “I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (Brasil, 1996, p. 136).

A implementação da legislação educacional pode promover a motivação autônoma ao reforçar a percepção do aluno como agente de sua própria ação, por meio da apresentação de oportunidades para discutir situações do currículo escolar, escolher aspectos dos conteúdos de estudo, explorar diferentes caminhos para solucionar problemas e oferecer opções criativas para concluir estudos ou pesquisas, entre outras possibilidades.

Neste caminho, entendemos que este processo de desenvolvimento passa necessariamente por etapas de aprendizagens em que o papel das metodologias é fundamental como motriz para promover nos estudantes estímulos de aprendizagem.

Nessa direção, o papel do professor, ao promover as metodologias também é extremamente relevante, pois tem o potencial de despertar a curiosidade à medida que os alunos se envolvem na teorização e apresentam novos elementos não previamente considerados em aula ou pela perspectiva do professor. Ao aceitar e analisar as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados sentimentos de engajamento, percepção de competência e pertencimento.

Paulo Freire (1996) enfatiza que na educação de adultos, o impulso para a aprendizagem está na superação de desafios, na resolução de problemas e na construção de novo conhecimento a partir das experiências prévias dos indivíduos. Freire contribuiu com uma Pedagogia Problematizadora, enfatizando a aprendizagem dialética entre educador e educando, visando a constante melhoria por meio da prática. A educação, para Freire, é sempre um ato político, buscando a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir na realidade.

Na contemporaneidade soma-se à discussão as metodologias ativas. Bastos (2006, p. 10) define as metodologias ativas como: “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com o objetivo de encontrar soluções para problemas”. Nesse sentido, o professor atua como facilitador ou orientador para que o aluno faça pesquisas, reflita e tome decisões para alcançar os objetivos estabelecidos.

No entanto, é pertinente questionar se as formações continuadas oferecidas atualmente estão adequadas para preparar os professores a assumirem esse novo papel. A transição de um modelo de ensino tradicional para um mediador ativo exige não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também uma formação que contemple metodologias inovadoras, garantindo que os docentes estejam capacitados para lidar com as demandas de um ensino mais dinâmico e participativo.

Na concepção de Mitre *et al.* (2008), as metodologias ativas utilizam, por exemplo, a problematização como estratégia de ensino e aprendizagem, pode motivar o aluno a refletir, relacionar sua história e ressignificar suas descobertas. O envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação, aprendendo por meio da problematização ou da resolução de problemas, é essencial para prepará-los para o futuro profissional.

Compreendemos que as metodologias ativas se fundamentam em maneiras de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, empregando experiências reais ou simuladas. O objetivo é capacitar os estudantes a resolver com êxito os desafios enfrentados nas atividades

fundamentais da prática social cotidiana, em diversos contextos, o que em sala de aula pode contextualizar situações reais que ao serem trabalhadas de forma metodologicamente ativas, contribuem para que os mesmos tenham ações mais dinâmicas em suas práticas sociais.

Nesse sentido, Mitre *et al.* (2008) explicam que as metodologias ativas empregam a problematização como estratégia de ensino, visando envolver e motivar os alunos. Ao se deparar com um problema, o aluno interrompe o fluxo automático de pensamento, analisa criticamente a situação, reflete sobre suas experiências anteriores e reconstrói suas aprendizagens. De acordo com os autores, a problematização potencializa a interação do aluno com as informações, promovendo a construção de conhecimento que o auxilia na superação de desafios e no estímulo ao seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Aprender por meio da problematização ou da resolução de problemas na área de conhecimento configura-se como estratégia essencial para o engajamento ativo dos estudantes no processo de formação.

O envolvimento dos estudantes com novos aprendizados, por meio da compreensão, da interpretação, da escolha e do interesse, é fundamental para expandir suas oportunidades de exercer a liberdade, a independência e a autonomia ao tomar decisões em diversas etapas do processo educativo, preparando-os para sua futura carreira profissional.

Nesse sentido, é necessário que os professores adotem uma abordagem pedagógica distinta daquela baseada no controle e no comando das práticas pedagógicas tradicionais, como o uso exclusivo de livros didáticos, a cópia de textos do quadro e a leitura em voz alta para os colegas. Essas práticas, amplamente difundidas, marcaram gerações de estudantes e devem ser superadas afim de possamos ponderar sobre abordagens mais dialógicas e investigativas, que instigam a curiosidade e a autonomia discente, a exemplo das metodologias ativas. Assim, Zabala e Arnau (2010) defendem a importância de metodologias que envolvam o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem e a valorização da curiosidade, da experimentação e da autonomia encontra respaldo nas metodologias ativas.

Essas técnicas são frequentemente utilizadas devido à sua simplicidade, à facilidade de aplicação em turmas numerosas e, muitas vezes, à escassez de tempo e de recursos para o planejamento de práticas pedagógicas inovadoras.

Por sua vez, Tardif (2014) concebe a formação de professores no Brasil é marcada por uma fragmentação entre teoria e prática, no geral, resultando em profissionais que reproduzem métodos expositivos advindos de sua própria trajetória escolar. Essa reprodução de práticas conservadoras acaba limitando a compreensão da sala de aula como espaço de interação, investigação e produção coletiva do saber.

A metodologia ativa tem sido amplamente empregada nos ambientes de ensino atualmente e vem sendo incorporada como um diferencial para a aprendizagem significativa. É importante destacar sua origem, cujo primeiro registro encontra-se na obra *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), considerada o primeiro tratado sobre filosofia e educação do mundo ocidental. Nela, privilegia-se a experiência concreta em detrimento da mera transmissão de conteúdos teóricos, conforme destacado por Abreu (2009).

A abordagem centrada no processo de ensino e aprendizagem, adotada com mais vigor nas últimas décadas, visa promover a construção do conhecimento a partir de problemas ou situações desafiadoras. Suas raízes podem ser atribuídas ao filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), que exerceu grande influência sobre a pedagogia contemporânea. Dewey desenvolveu o ideal pedagógico da chamada Escola Nova, no qual a aprendizagem ocorre por meio da ação. O autor defendia que os conteúdos ministrados em sala de aula são mais eficazmente assimilados quando vinculados à prática, às vivências e às tarefas executadas pelos próprios alunos.

A abordagem focada no ensino e aprendizagem, que tem sido adotada nas últimas duas décadas, para promover a aprendizagem a partir de problemas ou situações desafiadoras, tem suas raízes em John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, exerceu grande influência sobre a pedagogia contemporânea. Ele desenvolveu um ideal pedagógico (da Escola Nova) no qual a aprendizagem ocorreria por meio da ação. O professor defendia que os conteúdos ministrados em sala de aula são mais facilmente compreendidos quando relacionados às tarefas executadas pelos estudantes.

Ademais, é importante salientar que a construção metodológica da Escola Nova valorizou a atividade e o interesse do aprendiz. John Dewey, um dos principais idealizadores da Escola Nova, teve uma grande influência nessa ideia ao afirmar que a aprendizagem se dá por meio da ação, colocando o estudante como o protagonista dos processos de ensino e aprendizagem.

A abordagem educacional do “aprender fazendo” proposta por John Dewey está em sintonia com as metodologias ativas de ensino, tendo como ponto principal a integração entre a vida e a educação. De acordo com Dewey (1959), os estudantes não estão apenas se preparando para a vida enquanto estão na escola, mas, de fato, estão vivenciando a vida fora do ambiente escolar. O autor argumenta que na escola, os alunos já estão enfrentando situações que são parte integrante de suas vidas “A educação torna-se, desse modo, uma ‘contínua reconstrução de experiência’ (Dewey, 1959, p. 7).

Seus conceitos já sugeriam que a escola precisa proporcionar oportunidades de ensino significativas aos alunos, oferecendo experiências que se relacionem com as condições de suas vidas. Portanto, os conteúdos devem levar em conta o contexto do estudante, permitindo que ele se identifique com sua realidade.

Dessa forma, segundo a teoria de Dewey (1959), os estudantes são encorajados a compreender os objetos, eventos e ações em seu contexto social, preparando-os para participar ativamente das atividades.

O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender (Dewey, 1959, p. 48).

Dewey (1959) criticava a obediência e submissão nas escolas, promovendo a iniciativa, originalidade e cooperação como meios para liberar o potencial dos indivíduos. Para superar essas posturas, ele defendia a partir dos princípios da iniciativa, originalidade e cooperação o desbloqueio das potencialidades individuais em prol de uma ordem social em constante aperfeiçoamento. A implementação dos princípios da Escola Nova requeria métodos ativos e criativos, com foco no aluno, representando uma significativa contribuição desse movimento educacional, que ganhou força através de seus seguidores.

Além de Dewey, David Ausubel e Paulo Freire influenciaram muitas discussões sobre metodologias ativas. Os autores refletem sobre as mudanças e melhorias no processo educativo, com ênfase no aluno como agente ativo na construção do conhecimento. Dewey (1959) defendia a abordagem do “aprender fazendo”, argumentando que os conteúdos são assimilados de forma mais eficaz quando vinculados às atividades dos alunos.

Já Ausubel (1968), com a “teoria da aprendizagem significativa”, destaca a importância de conectar novas informações ao conhecimento prévio do aluno para que façam sentido. O conhecimento prévio dos estudantes estimula a curiosidade e a investigação científica.

Freire (1996) enfatiza a autonomia intelectual do aluno, permitindo intervenções na realidade. Ao promover uma pedagogia problematizadora, ele destaca que o conhecimento surge da ação, alinhado ao princípio de “aprender fazendo” de Dewey (1959). Assim, é importante ressaltar que a busca por metodologias que incentivem uma aprendizagem ativa e significativa tem sido um tema recorrente nas discussões sobre educação de qualidade.

Nos últimos anos, as mudanças sociais têm sido significativas e, portanto, a escola e o modelo educacional precisam se adaptar a essas mudanças. As pessoas, especialmente os

estudantes, não estão mais limitados a um único lugar. Agora, eles são globais, vivem conectados e estão imersos em uma grande quantidade de informações que se transformam continuamente. Muitas dessas informações estão relacionadas à forma como eles se encontram no mundo.

Além do mais, esse movimento dinâmico destaca a importância da discussão sobre o papel do estudante nos processos de ensino e aprendizagem, enfatizando sua posição central e não mais como um mero expectador dos conteúdos apresentados e, nesse sentido, as possibilidades de metodologias ativas se constituem como instrumentos para proporcionar efetividade a essas práticas pedagógicas.

1.1.1 Algumas possibilidades de metodologias ativas

Existem diversas metodologias ativas que podem ajudar os alunos a alcançarem a autonomia na aprendizagem. Neste primeiro capítulo, destaca-se a conexão entre a promoção da autonomia do estudante e o potencial educacional das metodologias ativas. Com base em diferentes abordagens exploramos alguns dentre inúmeros métodos ativos. Destacamos os mais comuns utilizados para incentivar o processo de ensino e o desenvolvimento da aprendizagem e de habilidades práticas em sala de aula e, posteriormente buscaremos articular com a abordagem do ensino de Geografia escolar.

1.1.2 Sala de aula invertida

A Sala de Aula Invertida é conceituada por Bergmann e Sans (2016, p. 1) como: “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que é tradicionalmente feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. Na concepção dos autores, isso permite que o professor tenha também que ser mais proativo em sua relação com os estudantes, no sentido de lhes assumir como protagonistas das metodologias desenvolvidas em salas de aulas, promovendo aulas e atividades interativas, ao invés de se limitar apenas à exposição de conteúdo em aulas expositivas tradicionais.

Nessa perspectiva, “Na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos” (Berbel, 2011, p. 26).

A metodologia da sala de aula invertida pode não parecer, à primeira vista, uma abordagem ativa, já que simplesmente inverte o modelo tradicional de aulas. Permanece, no

entanto, dentro do conceito de aprendizagem baseado nos métodos convencionais, nos quais as explicações são centralizadas no professor. Por outro lado, ao incorporar, por exemplo, as tecnologias digitais, essa metodologia transforma significativamente o papel do professor em sala de aula, concentrando-se na aprendizagem dos alunos e atribuindo a eles a responsabilidade por esse processo, o que representa um avanço notável.

Além disso, essa abordagem tem o potencial de otimizar o tempo dos professores, reduzindo a repetição de conteúdos em diferentes turmas e permitindo a diversificação das práticas pedagógicas. Embora esteja diretamente vinculada às tecnologias digitais, sua efetividade decorre da articulação com o princípio da aprendizagem ativa, no qual o estudante assume papel central no processo de construção do conhecimento.

Contudo, a elaboração de videoaulas impõe desafios significativos. Exige, por parte dos professores, domínio técnico para o uso eficaz de ferramentas de gravação e edição, além de competências pedagógicas para planejar conteúdos que aliem atratividade, clareza e consistência didática.

Outro fator limitante refere-se à infraestrutura tecnológica disponível nas escolas e na residência dos docentes, como a qualidade dos equipamentos e a estabilidade da conexão com a internet, que impactam diretamente a produção e o acesso ao material.

Ademais, é necessário considerar que o tempo dedicado à gravação, edição e organização das videoaulas frequentemente não está incluído na carga horária regular do professor, o que pode gerar sobrecarga e comprometer outras atividades pedagógicas. Essa lacuna evidencia a necessidade de políticas institucionais que reconheçam esse trabalho como parte integrante das atribuições docentes e que assegurem as condições adequadas – técnicas, formativas e temporais – para sua realização de forma sustentável.

Uma possível abordagem didática para este método seria o professor iniciar a aula com uma breve explicação sobre o conteúdo a ser abordado. Em seguida, os estudantes seriam estimulados a buscar novas informações ou debater em grupo sobre o tema. A discussão seria finalizada com a apresentação de questões-problema que deveriam ser respondidas individualmente. Caso houvesse discordância, os estudantes debateriam suas opiniões entre si, resultando em uma nova resposta. Caso contrário, o professor ofereceria um breve *feedback* antes de passar para a próxima questão. Com essa abordagem, o estudante seria incentivado a se tornar um pesquisador autônomo, enquanto o professor desempenharia o papel de mediador do conhecimento.

No modelo de sala de aula invertida, ocorre uma mudança no formato de ensino, onde a teoria é estudada de forma *online* em casa, e o tempo na sala de aula é usado para discussões,

atividades práticas, e outras propostas, como ressaltam Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015). No entanto, essa metodologia pode afetar a carga horária, pois requer um planejamento detalhado para equilibrar as atividades realizadas em casa e na sala de aula. Além disso, é importante levar em conta o tempo extra que os alunos investem no estudo *online* e o esforço dos professores para elaborar materiais e atividades, o que pode aumentar sua carga de trabalho.

Assim, o que tradicionalmente era feito em sala de aula presencial, como a explicação do conteúdo, agora é realizado em casa, e o que era feito em casa, como a aplicação e atividades relacionadas ao conteúdo, é agora feito em sala de aula (Bergmann; Sams, 2016).

Embora considerado uma introdução ao ensino híbrido, o modelo de sala de aula invertida enfatiza que a aprendizagem ativa exige que os estudantes demonstrem atitude e capacidade mental para buscar, processar, compreender, refletir, elaborar e comunicar de forma personalizada o que aprenderam, diferenciando-se da abordagem passiva de apenas escutar e repetir informações prontas. Ainda é preciso levar em consideração as individualidades dos estudantes.

Nesse contexto, a atividade cognitiva dos estudantes é valorizada em diversas situações, indo além da memorização e repetição convencionais, embora também inclua atividade cerebral.

A estratégia da sala de aula invertida, como mencionado, é uma prática que modifica a interação entre professor e alunos, fazendo uso das capacidades das tecnologias digitais. Apesar disso, Ferrarini, Sheb e Torres (2019) destacam que essa abordagem se diferencia do conceito de aprendizagem ativa, representando, no entanto, um avanço ao centralizar a aprendizagem dos alunos nos momentos presenciais com o professor, em vez de uma instrução direta.

Uma sugestão viável para a aplicação da metodologia da Sala de Aula Invertida no ensino de Geografia para o 5º ano do Ensino Fundamental consiste em planejar atividades que integrem tecnologias digitais e estratégias colaborativas. O professor pode disponibilizar, antecipadamente, materiais de estudo em formato digital, como vídeoaulas, infográficos e jogos educativos interativos, abordando temas como “As paisagens naturais e suas transformações pelo ser humano”. Esses recursos seriam acessados pelos alunos em casa, permitindo que estudem em seu próprio ritmo e registrem dúvidas ou insights sobre o conteúdo para a etapa presencial.

Durante as aulas, o professor poderia implementar atividades práticas e colaborativas que explorem os conhecimentos adquiridos. Por exemplo, os alunos poderiam se organizar em grupos para construir maquetes representando diferentes tipos de paisagens ou simular intervenções humanas em ambientes naturais, discutindo os impactos ambientais resultantes.

Outra alternativa seria a análise de mapas ou fotografias de satélite, seguida de debates nos quais os grupos apresentem soluções para situações-problema, como o crescimento urbano. O professor atuaria como mediador, ajudando os alunos a organizar suas ideias e

fornecendo orientações que estimulem o pensamento crítico. Essa dinâmica contribuiria para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, alinhando o aprendizado às exigências contemporâneas de um ensino ativo e contextualizado.

1.1.3 Gameficação

Gamificação, derivada do termo em inglês “*gamification*”, refere-se a adotar uma abordagem semelhante a um jogo, aplicando as mecânicas e estruturas de jogos em um contexto do mundo real, fora do ambiente de jogo (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014; Murr; Ferrari, 2020). De acordo com Murr e Ferrari (2020), isso implica em criar uma simulação fictícia dentro de uma situação real. Na área educacional, essa técnica incorpora elementos típicos de jogos para estimular um ambiente motivador e favorável ao ensino e à aprendizagem, incentivando os alunos a resolver problemas de forma engajada. É relevante ressaltar que, conforme destacado por Murr e Ferrari (2020), a gamificação não requer necessariamente a participação em um jogo, mas sim a aplicação dos elementos essenciais dos jogos, como a estética, a estrutura, as estratégias e a forma de pensar, resultando em motivação, aprimoramento das habilidades de resolução de problemas e aprendizagem (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014).

De acordo com Pereira (2021), a gamificação é uma abordagem que traz consigo diversos benefícios no processo de ensino e aprendizagem. Através de atividades que envolvem jogos, é possível estimular a absorção do conteúdo e o envolvimento dos alunos. A diversão, os desafios, o diálogo e a competição saudável são alguns dos fatores que tornam a gamificação tão eficaz. Na sala de aula, os métodos e pensamentos utilizados no mundo virtual são aplicados para solucionar problemas no mundo real.

Segundo Freitas *et al.* (2016):

O uso de Gamificação na educação das novas gerações figura uma opção natural, desde o ensino fundamental até o ensino superior. A gamificação é, em si, uma metodologia de aprendizagem ativa em que os alunos podem se tornar aprendizes engajados e motivados nas atividades de aprendizagem (Freitas *et al.*, 2016, p. 37).

A gamificação pode ser uma ótima opção para o ensino, uma vez que o professor pode desafiar e motivar seus alunos por meio de regras claras e bem definidas. O objetivo é que os alunos cumpram suas missões por meio de tarefas que exigem estratégias específicas, tais como:a)

explorar o problema proposto; b) levantar hipóteses; c) encontrar soluções com base em seus conhecimentos prévios; d) identificar os pontos que precisam ser aprimorados para alcançar a solução; e) determinar tarefas individuais e responsabilidades em equipe para o estudo autônomo; f) compartilhar novos conhecimentos; g) aplicar o conhecimento para solucionar o problema; e h) avaliar a solução do problema e o processo utilizado. Essa abordagem é uma metodologia ativa que estimula o ensino e a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades específicas. (Silva; Sales, 2020, p. 4 *apud* Pereira, 2021, p. 57).

Uma proposta para integrar a gamificação no ambiente escolar no ensino de Geografia para a 5ª série do Ensino Fundamental, consiste em aplicar uma abordagem que inclua desafios relacionados ao tema “O sujeito e seu lugar no mundo”. Este tema já foi utilizado como exemplo na metodologia da sala de aula invertida, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e interativa. O professor poderia desenvolver uma narrativa gamificada na qual os alunos se tornassem “exploradores ambientais”, encarregados de salvar uma região ameaçada por questões como desmatamento, poluição e urbanização desordenada. Cada grupo de alunos formaria uma equipe com missões específicas, como analisar mapas, propor soluções para problemas socioambientais e defender suas ideias em debates.

Durante as atividades, elementos típicos de jogos poderiam ser incorporados, como sistemas de pontuação por tarefas concluídas, medalhas por habilidades desenvolvidas (como análise crítica e trabalho em equipe) e a progressão por níveis que desbloqueiam novos desafios. Por exemplo, em uma fase inicial, os alunos poderiam identificar problemas em imagens de satélite; em etapas mais avançadas, eles elaborariam um plano de ação sustentável para a área estudada. O professor atuaria como um “mestre do jogo”, orientando as equipes e fornecendo feedback construtivo ao longo do processo. Essa abordagem não apenas promove o engajamento dos alunos, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, colaboração e pensamento crítico, alinhando-se às exigências contemporâneas da educação ativa e significativa.

1.1.4 Mapa conceitual

Os mapas conceituais são ferramentas gráficas para organizar e representar conhecimento, sendo fundamentais para a interação entre conhecimentos individuais e coletivos. Inicialmente, os alunos criam individualmente um mapa conceitual em papel e, em seguida, compartilham com os colegas, explicando as relações. Posteriormente, utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como o software CmapTools,

que é gratuito, e foi desenvolvido pelo *Institute for Human and Machine Cognition (IHMC)*, dos Estados Unidos. Ele foi criado visando facilitar a criação de mapas conceituais e é amplamente utilizado em contextos educacionais, acadêmicos e corporativos.

De acordo com Moreira (1986):

Em um sentido amplo, mapas conceituais são apenas diagramas indicando relações entre conceitos. Mais especificamente, pode ser visto como diagramas hierárquicos que procuram refletir a organização conceitual de uma disciplina ou parte dela, ou seja, derivam sua existência da estrutura conceitual de uma área de conhecimento (Moreira, 1986, p.17).

Os Mapas Conceituais são uma ferramenta útil para o ensino de conteúdos e organização de ideias e informações. É importante que o professor construa o mapa junto com os alunos e ensine como fazê-lo. Em seu estudo, Pereira (2021) envolto às perspectivas de Rosa Junior (2015) destaca três características próprias dos mapas conceituais:

a) hierarquização: os conceitos se encontram dispostos em ordem de importância, sendo que os mais inclusivos estão na parte superior e ligados a distintos níveis de concretude; b) seleção: contém uma síntese gráfica dos aspectos mais importantes de um texto; c) impacto visual: unidimensional – com apenas alguns conceitos dispostos de forma vertical, bidimensional – com conceitos dispostos vertical e horizontalmente, ou tridimensional – com conceitos e suas relações em três dimensões (Pereira, 2021, p. 60).

Pereira (2021) defende que, para construir um mapa conceitual, é necessário começar com uma palavra-chave inicial ou o tema de uma unidade sugerindo ainda a utilização do mapa no encerramento do conteúdo, após os alunos terem conhecimento sobre o assunto.

Mantendo a temática “Gestão pública da qualidade de vida”, uma sugestão para implementar a metodologia de mapas conceituais no ensino de Geografia para o 5º ano do Ensino Fundamental é utilizá-los como ferramenta para organizar e aprofundar o conhecimento sobre o tema. O professor pode iniciar a aula com uma breve explanação sobre o assunto, apresentando palavras-chave como “participação social”, “geração de resíduos”, “ocupação de áreas irregulares” e “poder público”.

Na sequência, os alunos seriam convidados a criar individualmente um mapa conceitual inicial em papel, organizando os conceitos de maneira hierárquica e representando as interconexões entre eles.

Posteriormente, os estudantes compartilhariam seus mapas em pequenos grupos, detalhando as relações que estabeleceram. Com base no *feedback* dos colegas e nas orientações do professor, os mapas seriam aprimorados. Utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como o CANVA, os alunos poderiam adicionar informações obtidas

em pesquisas *online* ou em materiais indicados pelo professor, enriquecendo seus mapas conceituais com imagens, links e dados relevantes.

Por fim, os estudantes apresentariam seus mapas para a turma, promovendo debates que conectassem os conceitos aprendidos a problemas reais, como desmatamento e urbanização. Essa abordagem estimula o protagonismo estudantil, desenvolve habilidades de organização, análise e síntese, além de integrar diferentes fontes de conhecimento de forma colaborativa e contextualizada.

1.1.5 Estudo de caso

O Estudo de Caso, também conhecido como método de caso, foi desenvolvido em 1880 por Christopher Langdell, professor da Escola de Direito da Universidade de Harvard (Menezes, 2009). Essa abordagem pedagógica envolve a análise de casos reais, frequentemente relacionados à formação profissional em áreas específicas. Por meio do Estudo de Caso, os estudantes são incentivados a analisar problemas e tomar decisões.

Conforme Ferrarini, Saheb e Torres (2019):

Casos são relatos de situações ocorridas no mundo real, apresentadas aos estudantes com a finalidade de prepará-los para a prática ao mesmo tempo em que se ensina a teoria. Um estudo de caso sempre envolve um dilema, o que requer uma tomada de posição dos alunos. É rico em descrição dos dados e informações. Envolve capacidades de interpretação, análise, elaboração de argumentos, transferência entre teoria e prática, persuasão e abertura para aprender com os outros, tomar decisões e rever pontos de vista. Não se busca consensos, mas a riqueza de pontos de vista diferentes, apoiados em fundamentos teóricos (Ferrarini; Saheb; Torres, 2019, p. 14).

Pesquisas anteriores sobre o Estudos de Caso realizados por Abreu e Masetto (1985, p. 69) já indicavam que “o caso pode ser real, fictício ou adaptado da realidade”. Os alunos utilizam os conceitos aprendidos para analisar e tirar conclusões sobre o caso. Essa abordagem pode ser aplicada antes de introduzir teorias, com o objetivo de motivar os alunos a estudar. Os professores apresentam casos que abrangem diversos contextos, como processos judiciais, empresas, pacientes hospitalizados, avanços tecnológicos e questões ambientais, permitindo que os estudantes reflitam e analisem situações reais para estudar diferentes conteúdos.

Recomenda-se o estudo de caso para permitir que os alunos tenham contato com situações que podem surgir na vida e profissão e acostumá-los a analisá-las sob diferentes perspectivas antes de tomar uma decisão. O processo do incidente é uma variação do estudo de caso, conforme Gil (1990):

O professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções (Gil, 1990, p. 84).

Os grupos apresentam suas conclusões à turma, que são registradas no quadro-negro e, por fim, discutidas por todos. Gil (1990) pondera que essa técnica tem o propósito de conscientizar os alunos sobre a importância de obter mais informações ao analisar eventos não presenciados. Por outro lado, demanda maior preparação do professor e a disponibilidade de materiais relacionados.

Após o professor utilizar repetidamente o método do incidente, acreditamos que os alunos podem ser motivados a preparar situações para aplicá-lo em sala de aula com seus colegas, sob a supervisão do professor. Dessa forma, a criatividade e a responsabilidade são incentivadas e valorizadas, o que pode resultar no desenvolvimento de níveis de envolvimento, iniciativa e autoconfiança, elementos essenciais para a autonomia.

Uma proposta viável para a implementação do Estudo de Caso no ambiente escolar consiste em o professor introduzir um cenário real, como o impacto do desmatamento na Amazônia ou a expansão urbana desordenada em uma determinada região. Esse caso pode ser apresentado utilizando recursos visuais, como fotografias comparativas, mapas temáticos e relatos de situações concretas, com o objetivo de contextualizar o problema de forma eficaz.

Os alunos seriam organizados em pequenos grupos, com cada um encarregado de uma análise específica do caso, abrangendo aspectos ambientais, sociais e econômicos das transformações da paisagem. Cada grupo teria a responsabilidade de identificar causas e consequências, propor intervenções sustentáveis e elaborar estratégias para minimizar os impactos identificados.

Durante as atividades, o professor deve estimular os alunos com perguntas orientadoras e disponibilizar dados adicionais mediante solicitação, promovendo a interpretação de informações e o desenvolvimento do raciocínio crítico. Após o período de análise, os grupos apresentariam suas conclusões para a turma, defendendo suas propostas e incentivando o debate. O professor atuaria como mediador, conectando as ideias dos alunos às teorias geográficas e promovendo reflexões mais abrangentes sobre o tema.

Essa abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades como argumentação, resolução de problemas e tomada de decisões, além de promover o engajamento ao relacionar o conteúdo teórico com situações reais. Assim, o Estudo de Caso permite que os alunos compreendam as transformações das paisagens naturais como fenômenos complexos e

interconectados, preparando-os para refletir criticamente sobre a relação entre sociedade e natureza, em consonância com as exigências contemporâneas de uma educação ativa e significativa.

1.1.6 Aprendizagem Baseada em Problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), também conhecida como *Problem Based Learning* (PBL), teve sua origem no campo da educação médica. George Polya foi o pioneiro dessa técnica nos anos 1980, com foco em Matemática, e posteriormente foi adaptada e disseminada em várias áreas do conhecimento (Oñorbe, 2003).

De acordo com Rosa Junior (2015) a aprendizagem baseada em problemas foi concebida na Escola de Medicina da Universidade McMaster, localizada no Canadá, por volta dos anos de 1970. Este método foi inspirado no estudo de casos da Escola de Direito da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, na década de 1920 (Schmidt, 1993), e no modelo desenvolvido pela Universidade Case Western Reserve para o ensino de medicina na década de 1950 (Rosa Junior, 2015).

Neste método, geralmente são utilizados problemas reais ou simulados para promover o estudo de conceitos específicos. Os alunos, organizados em pequenos grupos tutoriais ou colaborativos, propõem soluções conjuntas para os problemas apresentados. De acordo com Sakai e Lima (1996), essa abordagem envolve a resolução de problemas para que os alunos possam estudar e compreender os conteúdos em questão. Os pesquisadores destacam que essa técnica é formativa, pois incentiva os alunos a procurarem ativamente o conhecimento.

Pereira (2021) destaca que a ABP é uma abordagem prática que visa não apenas transmitir e adquirir conhecimento, mas também integrar teoria e prática. O objetivo é apresentar aos alunos um problema ou situação semelhante à vida real, que requer uma solução e permite que o estudante compreenda seu papel ativo no processo.

Rosa Junior (2015) denota que a ABP é uma metodologia ativa que se inicia pela apresentação de um problema pouco estruturado, semelhante ao que ocorreria fora da sala de aula. Durante todo o processo, os alunos constroem o conhecimento do conteúdo em questão, desenvolvem habilidades para resolução de problemas e competências para aprendizagem autodirigida, criando um ambiente propício para o crescimento metacognitivo dos discentes.

Acredita-se que a origem dessa metodologia esteja ligada ao Método do Arco de Charles Maguerez, o qual foi mais tarde adaptado e apresentado como a metodologia da problematização por Bordenave e Pereira. Em linhas gerais, os alunos começam com uma

observação “ingênua” e, ao longo das etapas do Arco, tanto o professor quanto os alunos participam ativamente da problematização e da elaboração de uma intervenção na realidade.

Segundo Prado *et al.* (2012), o Arco de Charles Maguerez é uma estratégia de ensino que tem como objetivo fomentar a problematização. Esse método é dividido em cinco etapas, iniciando pela realidade social e passando pela observação dessa realidade, identificação dos pontos essenciais, elaboração teórica para compreensão da situação por meio de operações mentais, formulação de hipóteses de solução e aplicação prática do aprendizado (Prado *et al.*, 2012).

A ABP combina vários conceitos em um único caso, desde os mais básicos até os mais avançados, permitindo que o aluno pense criticamente e reflita sobre o assunto. Segundo Brosina e Onófrío (2015):

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) é um método formativo, que consiste numa estratégia centrada no aluno, em que o ensinamento é discutido em grupos de aproximadamente oito a dez estudantes para que o conhecimento seja construído com base em casos reais. Nesta estratégia, o aluno não conhece o caso previamente, o que o diferencia da aprendizagem baseada em casos. É um método cada vez mais utilizado, por conseguir englobar conhecimentos básicos, como fisiopatologia e conhecimentos mais avançados, a fim de que o aluno busque desenvolver habilidade técnica, raciocínio crítico e habilidade para lidar com as diversas situações da vida real (Brosina; Onófrío, 2015, p. 615).

Atualmente, a ABP é implementada em vários países e em diversas áreas de conhecimento. O ensino e a aprendizagem provenientes da ABP visam desenvolver competências, habilidades, atitudes e valores. Nesse método, a situação problemática pode ser ampla ou específica para incentivar os estudantes a resolver problemas, desenvolver habilidades e aprender conteúdos diversos (Marques; Cunha, 2018).

Propor aos alunos a análise de um problema real e interdisciplinar, como o impacto do desmatamento em uma região específica, é uma sugestão valiosa para implementar a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no ensino de Geografia. A atividade poderia ser iniciada com uma pesquisa orientada sobre o tema, utilizando fontes confiáveis, como dados de instituições ambientais, imagens de satélite e relatos sobre as consequências socioambientais da degradação ambiental.

Organizados em pequenos grupos, os alunos seriam incentivados a investigar não apenas as causas e os impactos do desmatamento, mas também as interconexões entre diferentes fatores, como práticas econômicas, políticas públicas e questões culturais. O professor atuaria como mediador, auxiliando os estudantes na formulação de perguntas investigativas e na organização das informações coletadas. Essa abordagem promoveria o desenvolvimento de

uma análise crítica e fundamentada, favorecendo a articulação entre os conteúdos de Geografia e temas de História, como o impacto histórico da exploração dos recursos naturais e as implicações éticas das decisões humanas.

1.1.7 Aprendizagem Baseada em Projetos

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) ou *Project Based Learning* (PBL) pode ser descrita de acordo com Bender (2014) como a utilização de projetos autênticos e realistas, centrados em problemas, com o objetivo de facilitar o ensino de conteúdos e a resolução de problemas pelos alunos, de forma colaborativa.

Os projetos estão ligados à realização de tarefas e à criação de artefatos ao longo de sua execução, que podem ser usados para demonstrar o conhecimento adquirido pelos alunos, apresentando uma solução viável para o problema. Nessa metodologia de ensino, há encorajamento para o uso de tecnologias digitais que podem ajudar na execução do projeto (Bender, 2014).

A ABP é fundamentada na colaboração, na interdisciplinaridade e na capacidade de resolver problemas abertos (Bender, 2014); (Pasqualetto; Veit; Araujo, 2017). Além do ensino acadêmico, essa abordagem visa desenvolver competências relacionadas à responsabilidade social, ao uso de novas tecnologias e à aplicação do conhecimento em novos contextos.

Nessa metodologia, os alunos adquirem conhecimento e habilidades ao trabalhar por um período prolongado para investigar e responder a uma pergunta, problema ou desafio autêntico, envolvente e complexo. Geralmente, o projeto é contextualizado por um problema significativo a ser resolvido, focando nas metas de aprendizagem dos alunos, incluindo conteúdo e competências como pensamento crítico/resolução de problemas, comunicação, colaboração e autogestão. Durante esse processo, os alunos devem tomar decisões sobre o projeto e receber feedback contínuo para aprimorar seus processos e produtos.

A metodologia de projetos é uma abordagem que pode integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo gradualmente introduzido na Escola Básica, no estudo de Temas Contemporâneos, em programas de formação técnica, entre outros. Para Bordenave e Pereira (1982, p. 233), “o objetivo principal do método de projetos é combater a artificialidade da escola e aproximá-la o máximo possível da realidade da vida”.

Através dessa metodologia, os alunos buscam informações, leem, conversam, anotam dados, calculam, elaboram gráficos, reúnem o que é necessário e, por fim, usam tudo isso como ponto de partida para exercícios ou aplicações na vida. Dessa forma, os conteúdos escolares se

tornam ferramentas para resolver problemas da vida e concretizar projetos. Sob a ótica de Bordenave e Pereira (1982, p. 233), os projetos:

[...] são atividades que redundam na produção, pelos alunos, de um relatório final que sintetize dados originais (práticos ou teóricos), colhidos por eles, no decurso de experiências, inquéritos ou entrevistas com especialistas. O projeto deve visar à solução de um problema que serve de título ao projeto (Bordenave; Pereira, 1982, p. 233).

O projeto, de acordo com os autores, passa por quatro fases distintas. A primeira compreende a intenção, a curiosidade e o desejo de resolver uma situação concreta, já que o projeto surge de experiências vividas. A segunda é a preparação, envolvendo estudo e busca dos recursos necessários para a solução, uma vez que os conhecimentos existentes podem não ser suficientes. Em seguida, temos a execução, com a aplicação dos métodos de trabalho escolhidos, onde cada aluno procura as informações necessárias em uma fonte para o grupo. Conforme os autores concluímos com a apreciação, avaliando o trabalho realizado em relação aos objetivos finais.

Dentre as muitas vantagens para os alunos ao experimentarem o método de projetos, quando bem orientados pelos professores, podemos ressaltar, de acordo com Bordenave e Pereira (1982), a adequação de um conteúdo dinâmico ao processo de aprendizagem, seguindo o princípio da ação organizada em torno de objetivos. A adaptação de uma aprendizagem real, significativa, ativa, interessante e atrativa, com o enfoque na aprendizagem do aluno. Os autores destacam o estímulo ao pensamento divergente e a motivação para conquistar, assumir iniciativas, investigar, criar e ser responsável, assim como incentivam os alunos a se integrarem de forma consciente na vida social e/ou profissional.

Portanto, podemos observar diversos pontos em comum entre os estudos que visam promover a autonomia do aluno e o método ativo de projetos. Outros autores também têm contribuído para explorar esse método, como Rosa Junior (2015), que destaca que a ABP é uma técnica educacional que permite aos estudantes adquirir conhecimentos e habilidades enquanto lidam com um desafio, problema por um período prolongado.

Uma possível sugestão para associar a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) à Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é utilizá-la para investigar e responder a uma pergunta, problema ou desafio autêntico, envolvente e complexo, integrando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Como parte dessa proposta, os alunos poderiam analisar um problema real e interdisciplinar, como o impacto do desmatamento em uma região específica. Cada grupo, após realizar a fase de pesquisa e análise, poderia elaborar um plano de ação que

inclua medidas para mitigar os efeitos do desmatamento ou estratégias de conscientização voltadas à preservação ambiental.

Os resultados poderiam ser apresentados em seminários interdisciplinares, promovendo debates que integrem conteúdos das Ciências Humanas, como a relação entre sociedade e natureza, o papel da memória histórica nas práticas ambientais e os dilemas éticos envolvidos nas decisões políticas. O professor poderia incentivar a troca de perspectivas, destacando a importância de decisões fundamentadas e colaborativas. Dessa forma, a ABP se configuraria como uma ferramenta eficaz para promover um aprendizado significativo e crítico, fortalecendo a autonomia dos alunos e ampliando sua compreensão sobre as inter-relações sociais e ambientais que moldam o espaço geográfico e o mundo contemporâneo.

1.1.8 *Team-based learning* (TBL) - Aprendizagem Baseada em Times/Equipes

O uso de metodologias ativas de ensino promove a interação contínua entre os estudantes, pois são criados momentos de discussão e compartilhamento de ideias. Associado ao Método Ativo, o Aprendizado em Equipe, também chamado de Aprendizado Baseado em Times (TBL), é um método de aprendizado dinâmico que promove um ambiente motivador e colaborativo, incentiva os alunos a realizar pesquisas, estudar e discutir suas soluções. Embora haja uma leve competição entre os alunos, o foco está na produção coletiva.

O TBL consiste na aprendizagem por meio de trabalho em equipe. Nesse método, “o ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 6).

Os estudantes são encorajados a participar, tornando o ambiente educacional mais atrativo e reduzindo o desinteresse pelo aprendizado. Esse constante engajamento com os colegas e o professor estimula os alunos a refletirem sobre situações específicas, expressar suas opiniões, argumentar a favor ou contra e se expressar de forma a tornarem ativos do processo de decisão. A abordagem ativa de aprendizado em equipe amplia essa interação.

De acordo com Rosa Junior (2015), a TBL foi criada e desenvolvida por Larry K. Michaelsen na Universidade de Oklahoma em 1970. A aprendizagem baseada em equipes favorece a aprendizagem ativa e amplia a troca de informações e conhecimentos entre os participantes. Além de adquirir conteúdos cognitivos: “visa desenvolver habilidades relacionais, análise crítica, responsabilidade, tomada de decisões, trabalho em equipe e resolução de problemas” (Rosa Junior, 2015, p.23).

Para o TBL, no início das atividades, é recomendado dividir a turma em times organizados estrategicamente. Os grupos podem ser formados com base em afinidade ou diversidade, de acordo com a abordagem desejada pelo professor. É importante notar que formar times por afinidade é mais simples, porém, quando o objetivo é fomentar discussões, é essencial desafiar os alunos, colocando-os em grupos com opiniões divergentes e até mesmo com colegas com os quais não tenham tanta afinidade.

O TBL segue as seguintes etapas: execução, preparação (envolvendo estudo individual), leitura de textos sobre temas específicos e análise do material de estudo. Posteriormente, os alunos realizam testes individuais e em grupo, recebem explicações de especialistas presencialmente ou à distância e, por fim, aplicam os conceitos aprendidos no curso por meio de uma atividade direcionada para aprofundar o assunto (Farias *et al.*, 2015, p. 147).

É importante destacar a natureza colaborativa dessa metodologia, que se baseia no construtivismo. Nessa abordagem, o professor atua como mediador da aprendizagem, promovendo um ambiente de sala de aula livre de autoritarismo e que valoriza a igualdade. É essencial evocar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos para alcançar uma aprendizagem significativa. Ademais, o construtivismo enfatiza o ensino por meio do diálogo e da interação entre os alunos, desenvolvendo suas habilidades de comunicação e trabalho em equipe de forma autônoma.

Com isso, o enfoque da atividade é direcionado para a aplicação de conceitos em situações que demandam a tomada de decisões para solucionar problemas, potencializando a colaboração da equipe no desenvolvimento das tarefas propostas. Para isso, é necessário um planejamento prévio que inclui a apresentação das atividades sequenciais pelo professor e o preparo do material ou das tarefas quando os alunos não estão em atividade presencial.

Para Rosa Junior é mister ressaltar que essa metodologia em equipe é maior do que a dimensão lúdica de ensino, de acertos e erros, experimentados individualmente ou em equipe. Do nosso ponto de vista, para além de fomentar o protagonismo, ações metodológicas que promovem atividades coletivas, em que as habilidades em grupos são instigadas de forma democrática, incentivam e contribuem para construção autocrítica do desenvolvimento desses estudantes.

Na década de 1990, uma nova versão dessa abordagem foi desenvolvida e testada por Eric Mazur, em Harvard: a Abordagem Baseada em Equipes e Projetos (T&PBA). Manzur salienta que o foco está na resolução colaborativa de problemas, na experimentação prática e no uso de tecnologias digitais, sempre organizadas em torno do modelo de sala de aula invertida, o que permite que os estudantes se preparem previamente e dediquem o tempo em sala à construção

coletiva do conhecimento. Durante essas atividades, há breves momentos de discussão conduzidos pelo professor, sem a realização de um exame final, embora os alunos sejam avaliados continuamente e recebam *feedback* regularmente (Mazur, 1997).

Esse modelo também envolve a realização de três projetos em equipe, que representam uma parte significativa do curso. Além disso, o curso conta com um sistema de anotações *online*, no qual os alunos podem acessar o livro utilizado no componente curricular de geografia e fazer suas próprias anotações (Miller *et al.*, 2018). Essa metodologia tem ganhado destaque em todo o mundo, sendo adotada em diversos países, inclusive em renomadas universidades, e em diversas áreas de conhecimento.

Uma abordagem prática para implementar a Aprendizagem Baseada em Times (TBL) na sala de aula e seu uso no ensino de Geografia para o 5º ano do Ensino Fundamental seria propor aos estudantes uma fase de preparação individual, considerando a habilidade: (CG.EF05GE12.s) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive, prevista no Referencial curricular da rede de ensino de Campo Grande. Nessa etapa, eles estudariam textos e materiais pertinentes ao tema, como mapas, imagens de satélite e artigos sobre impactos ambientais e urbanização. Após essa fase inicial, os alunos seriam divididos em equipes estratégicas, promovendo a diversidade de perspectivas e habilidades, o que enriqueceria as discussões e a colaboração entre eles.

Durante o desenvolvimento da atividade, as equipes poderiam participar de dinâmicas colaborativas, como debates para priorizar ações de mitigação, construção de maquetes que representassem soluções propostas e apresentações coletivas sobre os resultados obtidos. O professor atuaria como mediador, assegurando que cada grupo conectasse seus argumentos a fundamentos teóricos e oferecendo *feedback* contínuo para guiar as reflexões. A etapa final incluiria uma discussão coletiva entre os grupos para avaliar os diferentes planos apresentados, destacando as implicações sociais, ambientais e econômicas de cada proposta. Essa abordagem não apenas incentivaria o protagonismo e o trabalho em equipe, mas também proporcionaria uma experiência de aprendizado significativa, conectando os conteúdos geográficos a problemas reais e desenvolvendo competências críticas e colaborativas.

1.3 Considerações ao Capítulo I

Neste capítulo inicial foi apresentada uma abordagem prévia sobre metodologias ativas, destacando seus princípios de autonomia, criatividade, colaboração, resolução ativa de problemas etc. Também enfatizamos a legislação nacional, considerando o desenvolvimento, o conhecimento e as habilidades promovidos na Educação Básica e como o papel das metodologias ativas é fundamental como motriz para promover nos estudantes estímulos de aprendizagem.

Nesse contexto, salientamos, a partir da realização de um diagnóstico deste estudo, pesquisadores que contribuirão/contribuem para as análises sobre as metodologias ativas e os fundamentos que as fazem atualmente serem tão difundidas.

Desse modo, no capítulo a seguir trazemos uma abordagem mais focada nas práticas pedagógicas do sujeito desta pesquisa, qual seja: o pedagogo. Dentro dessa perspectiva, nossa análise se direciona para o contexto mais específico buscando evidenciar nosso objetivo geral, finalizando-o no capítulo III, que é: analisar as práticas pedagógicas dos profissionais pedagogos que atuam ensinando conteúdos de Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental de Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande-MS, de modo a verificar se as metodologias ativas são aplicadas e se estas contribuem com o ensino disciplinar de Geografia.

CAPÍTULO II - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PEDAGOGO E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

O professor, em seu processo contínuo de formação é o sujeito da construção de conhecimentos sobre o trabalho, a problemática da educação, a realidade social, o espaço geográfico. Os saberes docentes são, assim, síntese teórico-prática de um conjunto de referentes da vida particular e social dos professores e de seu processo de formação. São esses saberes que são mobilizados nos momentos de tomada de decisão sobre as tarefas profissionais, entre elas a de definir e de escolher conteúdos escolares. Por um lado, esse entendimento salienta a figura do professor em sua prática cotidiana, por outro, alerta para a relevância dos seus processos formativos, pois são nesses processos que eles podem construir autonomia para refletir e atuar mais conscientemente, superando, por exemplo, a dependência excessiva ao livro didático, como indicativo da Geografia ensinada. Sabe-se que muitos professores têm a opção pelo trabalho com uma Geografia diferente da que foi descrita, e que isso não é suficiente para alteração de sua prática, já que muitas vezes ela é definida pela estrutura da escola e por suas condições de trabalho. No entanto, consolidar essa opção no nível teórico é um caminho possível para o movimento da realidade no sentido de buscar alterações mais estruturais.

Lana de Souza Cavalcanti (2012)

As metodologias ativas têm se destacado como uma abordagem promissora no contexto educacional contemporâneo, especialmente no ensino de componentes curriculares como Geografia. Nesse sentido, é fundamental compreender as práticas pedagógicas que os profissionais pedagogos podem adotar para promover um ensino e uma aprendizagem significativa nessa área, considerando as especificidades das Escolas de Tempo Integral (ETIs) em Campo Grande-MS. De acordo com Morais (2020), a Geografia escolar enfrenta desafios significativos, especialmente em tempos de pós-pandemia. Com a epidemia da Covid-19, que promoveu uma crise sanitária global, principalmente entre os anos de 2020 e 2022, os diferentes componentes foram diretamente impactados no ambiente educacional no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista as grandes lacunas ocasionadas na alfabetização, o que se apresenta como um grande implicador em áreas de conhecimento específicos.

Nesse contexto, ainda que a educação e suas mazelas estejam inseridas em um processo muito mais profundo, que demanda uma concepção política, social, infraestrutural e de configuração de sua estrutura organizacional, que envolve diferentes agentes e esferas, nosso foco nesta abordagem, tem uma perspectiva mais operacional, no sentido de entender as ações implementadas e/ou que podem ser implementadas, por isso, entendemos que as metodologias

ativas emergem como uma estratégia viável para engajar os estudantes e promover uma aprendizagem mais efetiva, mesmo diante das adversidades.

Pereira *et al.* (2021) destacam que o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia contribui para um ensino e aprendizagem mais significativa, uma vez que coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, incentivando a participação ativa, a reflexão e a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Diante dessa compreensão e adentrando no recorte espacial em análise, temos que nas ETIs Profa. Iracema Maria Vicente e Ana Lucia de Barros Machado apresentadas no Mapa 1, em Campo Grande-MS, as práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de metodologias ativas foram aplicadas nessas escolas, motivo pelo qual foram escolhidas para análise. Essas práticas se mostram especialmente relevantes, considerando o contexto de ensino em tempo integral e a necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas para os estudantes e os professores pedagogos que ministram as aulas de diferentes componentes curriculares, como, por exemplo, a Geografia. Além disso, destaca-se que a metodologia de sala de aula invertida pode ser aplicada nesse contexto, pois evita o dever de casa tradicional, uma vez que os alunos têm acesso aos materiais teóricos durante o período escolar, alinhando-se ao objetivo de integrar teoria e prática dentro do horário integral.

Ao adotar metodologias ativas, os pedagogos podem explorar estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, o uso de tecnologias educacionais, entre outras, recursos que se bem explorados na disciplina de Geografia, contribuem para a promoção de aulas mais instigantes à aprendizagem, pois, em geral estimulam a criatividade, a ludicidade, a interatividade, a coletividade entre os estudantes.

No entanto, o uso das metodologias ativas na Geografia diferencia-se de outras disciplinas ao enfatizar a contextualização espacial, o estudo do território e a análise crítica de fenômenos geográficos. Enquanto em disciplinas como Matemática ou Língua Portuguesa as metodologias ativas podem focar em resolver problemas específicos ou trabalhar a interpretação textual, na Geografia, o destaque está em relacionar teoria e prática com o cotidiano do aluno, explorando mapas, atividades de campo e reflexões sobre o meio ambiente e a sociedade. Com isso, essas abordagens permitem que os estudantes desenvolvam habilidades cognitivas, socioemocionais e críticas, essenciais para sua formação integral.

Nesse mérito, é importante ressaltar que os conteúdos trabalhados no 5º ano do Ensino Fundamental I, de acordo com a BNCC (2017), possuem unidades temáticas que podem ser trabalhadas a partir das metodologias ativas, como por exemplo, a metodologia ativa de estudo de caso, Aprendizagem Baseada em Times/Equipes e propor uma síntese com a elaboração de

um Mapa Conceitual dentre outras. Tais abordagens, como o estudo de caso, a Aprendizagem Baseada em Times/Equipes (TBL) e a elaboração de Mapas Conceituais, oferecem possibilidades didáticas que promovem a participação ativa dos estudantes. Contudo, é necessário adotar uma postura crítica em relação à BNCC, analisando seus pressupostos e implicações pedagógicas, principalmente no que se refere às metodologias ativas.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promova o protagonismo estudantil e a interdisciplinaridade como princípios fundamentais, é crucial reconhecer que sua implementação depende de condições estruturais e formativas que nem sempre estão disponíveis no ambiente escolar. A adoção de metodologias ativas, por exemplo, exige uma formação docente específica, materiais didáticos apropriados e um ambiente que favoreça a interação e o trabalho colaborativo. Assim, ao propor estratégias como essas, é imprescindível avaliar se o contexto escolar permite a aplicação efetiva dessas metodologias, garantindo que não sejam implementadas de forma superficial ou descontextualizada.

No que tange ao Referencial Curricular para o componente de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – Mato Grosso do Sul, no 5º ano do Ensino Fundamental, a Figura 1 ilustra a Unidade Temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, acompanhada de seus respectivos objetos de conhecimento, habilidades e conhecimentos específicos.

Assim, essa unidade temática expressa a importância de compreender a posição do indivíduo no espaço geográfico em que vive, permitindo o desenvolvimento da identidade territorial e da noção de pertencimento. Cavalcanti (2011) salienta que a valorização do espaço vivido promove uma aprendizagem mais significativa, permitindo ao estudante interpretar sua inserção em múltiplas escalas e relações.

Figura 1 - Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – Mato Grosso do Sul - 5º ano do Ensino Fundamental

REFERENCIAL CURRICULAR GEOGRAFIA			
SEMED SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CAMPO GRANDE			
5º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades Relacionadas	Conhecimentos Específicos
O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional	(CG.EF05GE01.s) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.	- Formação e dinâmica da população do Mato Grosso do Sul: crescimento vegetativo e fluxos migratórios; - Migração e infraestrutura; grupos étnico-raciais do estado; conceitos de preconceito, racismo, genocídio, etnocídio e aculturação;
	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(CG.EF05GE02.s) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	- Respeito às diferenças culturais; desigualdade social e econômica.
<p>Recomendações:</p> <p>Para desenvolver estas habilidades, sugerimos compreender a formação da população do estado de Mato Grosso do Sul a partir do crescimento vegetativo e dos fluxos migratórios, compreender o acesso desigual à educação, à saúde, ao saneamento (esgoto e água potável), à habitação, à segurança, à justiça, ao lazer etc.; identificar os diferentes grupos étnico-raciais e culturais do estado de Mato Grosso do Sul; compreender os conceitos de preconceito, racismo, genocídio, etnocídio e aculturação, enfatizando o respeito às diferenças culturais; reconhecer a desigualdade socioeconômica dos diferentes grupos étnico-raciais e étnico-culturais. Sugerimos que essas habilidades sejam trabalhadas também na escala regional, isto é, na perspectiva do estado de Mato Grosso do Sul.</p> <p>Para desenvolver essas habilidades de forma interdisciplinar, sugerimos a articulação com habilidades dos seguintes componentes curriculares: (CG.EF05GE01.s) - (EF05MA06); (CG.EF05GE02.s) - (EF35EF03) e (EF05HI12).</p>			

Fonte: Campo Grande (2020).

A Figura 2 apresenta as Unidades Temáticas “Conexões e escalas” e “Formas de representação e pensamento espacial”, junto aos seus objetos de conhecimento, habilidades e conhecimentos específicos. Estas unidades temáticas ampliam o repertório cognitivo dos estudantes ao desenvolverem competências que envolvem leitura de mapas, localização e representação do espaço. Segundo Pontuschka, Cattani e Oliveira (2009), a construção do pensamento espacial é imprescindível para a alfabetização cartográfica, possibilitando a análise crítica das representações do território.

Figura 2 - Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – Mato Grosso do Sul - 5º ano do Ensino Fundamental

REFERENCIAL CURRICULAR GEOGRAFIA			
		SEMED	CAMPO GRANDE
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades Relacionadas	Conhecimentos Específicos
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(CG.EF05GE03.s) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento. (CG.EF05GE04.s) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.	- Urbanização e o crescimento das cidades; formas e funções das cidades; - Conceito de metrópole e megalópole; conexões e hierarquias entre cidades (pequenas, médias e grandes); - Conexões com recursos cartográficos de representação de cidades.
	Mapas e imagens de satélite	(CG.EF05GE08.s) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando seqüências de fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.	
Formas de representação e pensamento espacial	Representação das cidades e do espaço urbano	(CG.EF05GE09.s) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.	
	<p>Recomendações: Para desenvolver estas habilidades sugerimos diferenciar o processo de urbanização do crescimento das cidades (malha urbana); identificar as principais formas (linear, radial e planejado) e funções das cidades a partir de atividades turísticas, empresariais, religiosas, universitárias, portuárias etc.; compreender o conceito de metrópole e megalópole associado às suas funções e não somente às dimensões espaciais e populacionais; diferenciar cidades pequenas, médias e grandes por meio da oferta de serviços (especialidades médicas, educação, serviços bancários, grandes redes varejistas, <i>shopping center</i> etc.); estabelecer conexões entre cidades utilizando recursos cartográficos para a representação das cidades (mapas, croquis, plantas, imagens de satélites, fotografias aéreas etc.). Sugerimos que essas habilidades sejam trabalhadas também na escala regional, isto é, na perspectiva do estado de Mato Grosso do Sul.</p> <p>Para desenvolver essas habilidades de forma interdisciplinar, sugerimos a articulação com habilidades dos seguintes componentes curriculares: (CG.EF05GE08.s) - (EF05CI10), (EF15AR02), (EF15AR04), (EF15AR26), (EF05MA16), (EF05MA24) e (EF05MA25); (CG.EF05GE09.s) - (EF05MA24) e (EF05MA25).</p>		

Fonte: Campo Grande (2020).

Figura 3 - Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – Mato Grosso do Sul - 5º ano do Ensino Fundamental

REFERENCIAL CURRICULAR GEOGRAFIA			
		SEMED	CAMPO GRANDE
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades Relacionadas	Conhecimentos Específicos
Mundo do trabalho	Trabalho e inovação tecnológica	(CG.EF05GE05.s) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços. (CG.EF05GE06.s) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação. (CG.EF05GE07.s) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.	- Tipos de trabalho nos diferentes setores econômicos; tecnologia e transformação dos tipos de trabalho; - Tecnologia e transformação nos meios de transporte e comunicação; o papel das redes de transportes e comunicação (no passado e no presente); - Desigualdade de acesso aos meios de transporte e comunicação; diferentes tipos de energia e o seu uso.
<p>Recomendações: Para desenvolver essas habilidades, sugerimos conhecer os tipos de trabalho nos diferentes setores da economia; compreender como as mudanças tecnológicas influenciam nos tipos de trabalho; entender como as mudanças tecnológicas interferem nos meios de transporte e comunicação; discutir coletivamente o papel das redes de transportes e comunicação (no passado e no presente) no campo e na cidade; apresentar as desigualdades de acesso à tecnologia, à produção e ao consumo no campo e na cidade; identificar as fontes de energia utilizadas pelo ser humano na atualidade (hidráulica, solar, eólica, nuclear, térmica etc.) e relacioná-las com a produção industrial, agrícola e extrativista. Sugerimos que essas habilidades sejam trabalhadas também na escala regional, isto é, na perspectiva do estado de Mato Grosso do Sul.</p> <p>Para desenvolver essas habilidades de forma interdisciplinar, sugerimos a articulação com habilidades dos seguintes componentes curriculares: (CG.EF05GE06.s) - (EF05CI09).</p>			

Fonte: Campo Grande (2020).

A Figura 3 ilustra a Unidade Temática “Mundo do trabalho”, com seus objetos de conhecimento, habilidades e conhecimentos específicos. A introdução do tema “Mundo do

trabalho” na Geografia escolar proporciona aos estudantes a compreensão das dinâmicas produtivas e das transformações socioeconômicas nos diferentes contextos geográficos. Para Andrade (2005), a análise crítica do trabalho como categoria geográfica favorece a leitura da realidade e a compreensão das desigualdades sociais.

Figura 4 - Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – Mato Grosso do Sul - 5º ano do Ensino Fundamental

REFERENCIAL CURRICULAR GEOGRAFIA			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades Relacionadas	Conhecimentos Específicos
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental	(CG.EF05GE10.s) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).	<ul style="list-style-type: none"> - Hidrografia e impactos ambientais (poluição dos rios e oceanos); - Impactos ambientais no meio urbano (geração de resíduos, ocupação de áreas irregulares, impermeabilização do solo, canalização de córregos etc.); - Órgãos públicos, participação social e meio ambiente (Imasul, Ibama, ANA, Polícia Militar Ambiental, OSCs, entre outros).
	Diferentes tipos de poluição	(CG.EF05GE11.s) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.	
	Gestão pública da qualidade de vida	(CG.EF05GE12.s) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.	
<p>Recomendações: Para desenvolver essas habilidades, sugerimos conhecer as regiões hidrográficas do Brasil, resgatando o ciclo hidrológico; identificar os principais impactos ambientais nos oceanos e rios (esgoto, drenagem urbana, resíduos sólidos etc.); discutir os principais impactos ambientais do meio urbano, associando-os a elementos naturais (relevo, vegetação e clima) e antrópicos (uso e ocupação); conhecer órgãos públicos e canais de participação social que atuam na normatização e fiscalização dos recursos naturais para fins de conservação e preservação; sintetizar os impactos das ações humanas sobre os componentes naturais e antrópicos. Sugerimos que essas habilidades sejam trabalhadas também na escala regional e local, isto é, na perspectiva do estado de Mato Grosso do Sul e do município de Campo Grande.</p> <p>Para desenvolver essas habilidades de forma interdisciplinar, sugerimos a articulação com habilidades dos seguintes componentes curriculares: (CG.EF05GE10.s) - (EF05CI02), (EF05CI03), (EF05CI04) e (EF05CI05); (CG.EF05GE11.s) - (EF05CI05); (CG.EF05GE12.s) - (EF05HI04), (EF05HI05) e (EF15AR13).</p>			

Fonte: Campo Grande (2020).

A Figura 4 apresenta a Unidade Temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, com seus objetos de conhecimento, habilidades e conhecimentos específicos.

Ao tratar da relação entre natureza, sociedade e qualidade de vida, essa unidade temática favorece o desenvolvimento da consciência ambiental e da responsabilidade socioespacial. Bertha Becker (2009) ressalta que compreender os impactos das ações humanas sobre a natureza é fundamental para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade.

A recomendação de abordagem interdisciplinar expressa no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a articulação entre diferentes componentes curriculares como forma de promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Segundo Fazenda (2014), a interdisciplinaridade permite integrar saberes, ultrapassando as fronteiras rígidas entre disciplinas e favorecendo a compreensão mais ampla dos fenômenos.

Assim, ao promover atividades práticas e contextualizadas, os educadores podem estabelecer conexões entre os conteúdos geográficos e a realidade local dos estudantes, tornando o ensino mais significativo e relevante para suas vidas cotidianas e para sua formação cidadã.

Por exemplo, para explorar a unidade temática “O Sujeito em seu Lugar no Mundo” e abordar o objeto de conhecimento “Dinâmicas Populacionais e Diferenças Étnico-Raciais”, é possível optar por uma abordagem baseada em projetos. Uma possível sugestão seria realizar uma série de entrevistas com migrantes de diferentes origens étnico-culturais na comunidade local.

No entanto, considerando crianças de 11 anos, é necessário adaptar a proposta, oferecendo maior suporte e direcionamento por parte do professor. Assim, os estudantes podem formar grupos para elaborar perguntas simples e diretas, com orientação constante, abordando temas como as motivações para a migração e as adaptações culturais dos migrantes. Durante essa atividade, as habilidades de pesquisa, comunicação e empatia poderão ser desenvolvidas de forma compatível com a faixa etária, aprimorando gradualmente a compreensão das dinâmicas populacionais e das influências étnico-culturais na vida urbana moderna.

Os professores podem ainda optar por utilizar mapas e dados demográficos do IBGE, juntamente com entrevistas, para analisar e compreender os padrões de migração e distribuição populacional na região. Isso estimulará uma discussão fundamentada sobre as mudanças no espaço e suas consequências socioeconômicas, características destacadas na Aprendizagem Baseada em Times, que encoraja a troca de ideias. No exemplo proposto, a Aprendizagem Baseada em Times surge como uma abordagem ao ensino interativo. Ela estabelece um ambiente colaborativo e motivador, encorajando os alunos a investigar, estudar e discutir os padrões de migração e distribuição populacional na região.

No entanto, para que essa atividade alcance o sucesso desejado, é imprescindível que os docentes estejam adequadamente capacitados, dominando tanto os conceitos geográficos quanto as ferramentas tecnológicas, como o uso de mapas digitais e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ademais, a formação continuada dos professores deve incluir metodologias ativas e estratégias que promovam a colaboração em sala de aula, assegurando que os educadores possam orientar e mediar o processo de ensino-aprendizagem de maneira eficaz.

Nesse mérito, ao explorar estas metodologias ativas, os educadores podem superar desafios como a falta de interesse dos alunos, proporcionando uma experiência educacional mais atrativa e motivadora. A abordagem centrada no estudante, preconizada por essas

metodologias, permite a adaptação do ensino às necessidades individuais e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, favorecendo um ambiente mais inclusivo e participativo.

Nesse contexto, é imprescindível que os profissionais pedagogos estejam atentos às peculiaridades do conteúdo de geografia, buscando estratégias que integrem teoria e prática, estimulando o pensamento crítico e a análise reflexiva sobre as questões geográficas. A integração de recursos tecnológicos, conforme destacado por Pereira *et al.* (2021), pode ser uma ferramenta valiosa para enriquecer as aulas, aproximando os alunos das dinâmicas contemporâneas da sociedade.

No contexto específico da escola integral, é possível explorar práticas pedagógicas que valorizem a interdisciplinaridade, promovendo uma conexão entre os conteúdos de Geografia e outras disciplinas, enriquecendo assim a compreensão dos estudantes sobre as complexidades do mundo contemporâneo.

Diante disso, a busca por inovação pedagógica e a adoção de metodologias ativas no ensino de Geografia nas ETIs Iracema Maria Vicente e Ana Lucia de Barros Machado representam uma oportunidade significativa para promover uma educação mais alinhada com as demandas do século XXI, já que estas unidades escolares demonstram capacidade de promover estas práticas pedagógicas.

2.1 O desenvolvimento da Geografia escolar

Ao analisar sucintamente a história e a epistemologia da Geografia e seus pensadores, percebe-se que este componente curricular sempre se utilizou de uma ou mais formas de linguagem. Conforme apontado por Filizola (2009), a origem grega da palavra “geografia” remetia a escrever sobre a Terra. Na antiguidade, a linguagem oral e escrita servia para informar e descrever os lugares, paisagens e o mundo em constante exploração. O autor destaca que por muito tempo a linguagem verbal foi a única ferramenta disponível para descrever variados locais e espaços.

Por sua vez, Moraes (2010) ressalta a concepção de Immanuel Kant, pela qual a Geografia figura entre as ciências empíricas, voltando-se à descrição da superfície terrestre e aos fenômenos nela manifestos.

Posteriormente, outra linguagem de extrema relevância surgiu para ampliar as possibilidades de análise do espaço: a cartografia. Segundo Oliveira (2010), o mapa é uma forma de linguagem que antecede mesmo a escrita, tendo sido utilizada por povos pré-históricos como método de comunicação dada a ausência de expressões escritas. Nesse contexto, o mapa é

reconhecido como uma linguagem, contendo métodos e códigos que permitem sua interpretação, análise e compreensão, auxiliando os estudantes na melhor compreensão dos conceitos abordados ao longo de sua formação escolar.

Após um longo percurso, a Geografia se institucionaliza como ciência. Segundo Melo *et al.* (2016), a primeira aula de Geografia no Brasil, como componente curricular, ocorreu em 1837 no Colégio Pedro II, no então Distrito Federal, Rio de Janeiro. Nessa época, a Geografia se tornou fundamental na formação de futuros líderes do país, tornando-se um requisito para ingressar em faculdades de Direito. Esse marco foi crucial para o desenvolvimento e fortalecimento do ensino de Geografia no Brasil, com os conhecimentos espaciais gradualmente integrados nos currículos de diversas instituições de ensino por todo o país.

Como componente curricular, segundo enfatiza Marques (2008), somente com a Reforma Capanema, que o ensino de Geografia passou a fazer parte do currículo oficial do ensino primário no Brasil, mediante a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, no ano de 1946.

De acordo com Machado (2005), no passado, a escola brasileira era considerada uma instituição elitista e excludente, uma realidade que perdurou por décadas. Somente os jovens das famílias mais privilegiadas tinham acesso a ela, uma situação que mudou nos últimos vinte anos devido à democratização da educação. Dessa forma, muitos dos futuros intelectuais e líderes do país eram naturalmente provenientes desse grupo de estudantes. Assim, nos primórdios, a principal missão da Geografia escolar brasileira era disseminar conhecimentos sobre o território nacional para uma minoria da população, composta pelos membros da aristocracia.

As aulas de Geografia eram ministradas por profissionais formados em diferentes áreas do conhecimento, como Direito, Engenharia e Medicina. Metodologicamente, o conteúdo era baseado em manuais, muitas vezes elaborados pelos próprios professores, e focava em descrições detalhadas, centradas na memorização de nomes e conceitos. Os alunos memorizavam informações como nomes de estados, capitais, cidades, estradas, serras e rios. Esse método, chamado academicamente de Geografia tradicional, destacava os aspectos naturais em vez dos socioeconômicos de uma determinada região do planeta (Leal *et al.*, 2013).

Mesmo seguindo esses padrões e sem abordar a análise dos fenômenos socioeconômicos locais, a Geografia se estabeleceu progressivamente como disciplina escolar no Brasil. Machado (2005) destaca que, em termos de conteúdo, a história do pensamento geográfico brasileiro e revela que a Geografia escolar no país passou por uma variedade de propostas curriculares ao longo de sua evolução.

Até os anos 1940, os objetos de estudos geográficos abordados nas escolas eram padronizados. Contudo, a partir dos anos 1970, os estados e municípios passaram a ter autonomia na definição dos conteúdos, sendo responsáveis por escolher os temas a serem ensinados em suas instituições de ensino, uma prática que perdurou até os anos 1990, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Leal *et al.*, 2013).

Como salientado, a Geografia é uma ciência que, desde sua origem, emprega diversas linguagens para decifrar o espaço geográfico, sendo a cartografia essencial nesse processo. De acordo com Passini (2010) “O ensino da Geografia e da Cartografia são inseparáveis e complementares [...] não é possível estudar o espaço sem representá-lo, assim como não podemos representar um espaço sem informações” (Passini, 2010, p. 148).

Dessa forma, é fundamental que os alunos compreendam o espaço geográfico por meio da linguagem cartográfica, estabelecendo conexões com os conteúdos para uma aprendizagem mais aprofundada do que é habitualmente conhecido. Nesse sentido, a autora destaca ainda que, os estudantes devem desenvolver habilidades para extrair informações de diversas fontes de leitura disponíveis: escritas, orais e não verbais. Entende-se assim, que a linguagem gráfica deve ser integrada juntamente com as linguagens não verbais para enriquecer o ensino da Geografia e possibilitar diferentes interpretações do mundo, desse modo, o papel do professor é fundamental, daí a importância de se promover a autonomia na busca e seleção de informações, visando evitar uma dependência exclusiva de análises externas.

No que tange aos PCNs, é possível destacar que estes também enfatizam a relevância do estudo da linguagem gráfica:

O estudo da linguagem gráfica, [...] tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia [...] como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço (Brasil, 1998, p. 33).

Na escola, o componente curricular de Geografia concentra seu estudo no espaço geográfico, fruto da interação entre sociedade e natureza. Assim, o propósito da Geografia escolar é fomentar a construção e partilha de saberes que estimulem o pensamento geográfico e a consciência espacial (Filizola, 2009).

Nesse contexto, Callai (2005, p. 57) ressalta que:

[...] a geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem. Ao estudar certos tipos de organização do espaço, procura-se compreender as causas que deram origem às formas resultantes das relações entre sociedade e natureza.

A disciplina de Geografia na escola tem o compromisso de capacitar os alunos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para compreender a realidade dentro do contexto socioespacial. De acordo com Cavalcanti (2011, p. 11), “o pensamento geográfico contribui para contextualizar o próprio aluno como cidadão do mundo, ao espacializar os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala regional, nacional e mundial”.

Conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, o ensino de Geografia é obrigatório nos níveis Fundamental e Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como desdobramento da LDB, direcionam a revisão do currículo escolar do Brasil e, por conseguinte, a estrutura curricular da disciplina.

No âmbito dos PCNs de Geografia, no Ensino Fundamental, o objetivo é analisar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e a interação com a natureza, por meio da interpretação do lugar e do território a partir de suas paisagens (Brasil, 1998, p. 26). Já para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio estabelece que a Geografia tem como finalidade “compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico em diversas escalas (local, regional, nacional e mundial)” (Brasil, 2006, p. 43).

Como componente essencial do currículo, a disciplina de Geografia deve transcender as abordagens conservadoras tanto no âmbito político quanto pedagógico, que historicamente têm buscado moldar os indivíduos para se conformarem à ordem social e econômica vigente. Para tanto, torna-se imperativo abandonar o tradicional modelo metodológico centrado exclusivamente no conteúdo, no qual a relação de ensino e aprendizagem se restringe a uma abordagem enciclopédica, caracterizada pela simples exposição e assimilação linear e mecânica dos temas, alinhada aos preceitos da Pedagogia tradicional.

Na contemporaneidade educacional, a Geografia escolar assume o compromisso de proporcionar alicerces para o exercício pleno da cidadania. Essa missão engloba a transmissão de saberes que viabilizem a compreensão da realidade, fomentando a capacidade crítica essencial para uma participação responsável e intervenção no cenário geográfico. Por meio de práticas pedagógicas socialmente construídas, a Geografia escolar desempenha um papel essencial no panorama educacional do Brasil, contribuindo de maneira singular para uma formação cidadã abrangente.

Desse modo, a Geografia, enquanto disciplina escolar no Ensino Fundamental I, lecionada por pedagogos — análise na qual nosso trabalho se insere —, estrutura-se a partir das práticas pedagógicas desses profissionais. Para além da relevância desse componente curricular na aprendizagem dos estudantes, é essencial identificar, considerar e analisar o papel do

professor como organizador e mediador desse processo, responsável por planejar e aplicar metodologias que tornem o ensino motivador e significativo para os alunos. Nesse contexto, nosso objetivo docente também é a linha de compreender suas dificuldades e desafios, fazendo com que isso seja fundamental para promover uma formação que valorize e consolide o conhecimento desses profissionais geográficos, garantindo um ensino mais atualizado e alinhado.

2.2 Transformações pedagógicas e o impacto das metodologias ativas no ensino de Geografia

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

José Moran (2015)

Com a rápida disseminação das novas tecnologias, que promovem a instantaneidade da comunicação e o acesso imediato a uma variedade de temas, bem como a intensificação das interações sociais, a escola não detém mais o monopólio do conhecimento. A relação tradicional entre professor e aluno está sendo reformulada, abrindo espaço para a interatividade, o que acarreta em novas responsabilidades para os estudantes (Barbosa *et al.*, 2014).

O papel do professor está em constante transformação, deixando de ser meramente um transmissor ou reproduzidor de conhecimento e um guardião da informação. O educador atua como mediador no processo de conversão da vasta gama de informações disponíveis em conhecimento concreto e objetivo. No contexto das metodologias ativas, essa mudança é ainda mais significativa, pois a centralidade do ensino se desloca do professor para o aluno, que assume o protagonismo de sua própria aprendizagem. Assim, a atuação docente passa a se concentrar na criação de um ambiente de aprendizado que estimule a autonomia, a reflexão crítica e a construção ativa do saber pelos estudantes.

Desse modo, as metodologias ativas rompem com a articulação tradicional entre ensino e aprendizagem, que se baseava no controle absoluto do professor sobre o processo educativo. Nessas abordagens, o ensino não se restringe à simples transmissão de conteúdo, mas sim a práticas que incentivam os alunos a buscar soluções para problemas reais, questionar, experimentar e aplicar conhecimentos em situações práticas.

O professor, portanto, ressignifica seu papel ao abdicar do controle direto do ensino, investindo na orientação, no suporte e no estímulo para que os alunos conduzam seus próprios processos de aprendizagem. Esse modelo redefine as relações pedagógicas, priorizando um aprendizado construído de forma ativa e contextualizada pelo estudante, em detrimento de práticas centradas no professor como única fonte de saber.

Existem abordagens conservadoras que resistem à adoção de novas metodologias, valorizando práticas de décadas passadas em detrimento das atuais. Isso é evidenciado, pois em tempos outros, nos quais os recursos pedagógicos se limitavam a mapas genéricos, sem detalhar os atributos de locais, regionais, com características semelhantes ou suas diferenças, fossem elas culturais, sociais, econômicas e outros.

Outra ferramenta tradicional para localizar espaços era a bússola, que restringia a orientação apenas aos pontos cardeais. A memorização das direções era suficiente para determinar a posição geográfica no espaço e no tempo ocupado pelas populações.

Nesse contexto, os professores educados em metodologias conservadoras, e que mantêm os moldes de sua formação, podem mostrar resistência às mudanças e desaprovar aqueles que são proativos e abertos a novas abordagens pedagógicas. No entanto, o avanço da tecnologia e a introdução de dispositivos em pequena escala, como câmeras fotográficas de alta resolução, que aprimoram a visualização do espaço físico a longas distâncias, associado aos satélites que evoluem de forma sistemática, dependendo apenas das posições no espaço do universo, causam disrupção ao tradicionalismo pedagógico e geográfico, e a tendência, dada a evolução da tecnologia, é que esse processo se amplie cada vez mais.

O conservadorismo está sendo influenciado pelo “novo”, abrindo espaço para metodologias ativas. O ensino de Geografia atrai cada vez mais adeptos da tecnologia da informação e da inteligência artificial, em outras palavras, de práticas arrojadas, pragmáticas que se estabeleçam mediante a atualidade e o que esta traz. Nas atuais práticas educacionais, o uso de metodologias ativas tem se destacado como uma forma eficaz de promover uma aprendizagem envolvente e significativa, especialmente no ensino de disciplinas como Geografia.

Estudos educacionais, como os de Moran (2015), demonstram a eficácia da mudança nas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais eficaz ao observar as habilidades humanas de forma criativa, incentivando o protagonismo do estudante. À medida que o aluno sai da zona de conforto e se envolve ativamente no processo de ensino e aprendizagem, ele desenvolve habilidades de aprendizado, assumindo o papel central em vez de ser apenas um espectador passivo. Esses estudos ressaltam a importância de metodologias ativas que

transformam a relação entre professor e aluno, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Nesse contexto, o professor, por meio da prática de metodologias ativas emerge como uma perspectiva promissora no cenário educacional contemporâneo, sobretudo no ensino de disciplinas como Geografia. Dessa forma, é crucial compreender as práticas pedagógicas que educadores podem adotar para fomentar uma aprendizagem efetiva nesse domínio.

Pereira *et al.* (2021) destacam que o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia contribui para uma aprendizagem mais efetiva, uma vez que coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, incentivando a participação ativa, a reflexão e a construção do conhecimento de forma colaborativa. A prática educativa deve transcender o paradigma tradicional de ensino, que se limita à mera reprodução mecânica e linear do saber, com os docentes aderindo rigidamente a diretrizes predefinidas por especialistas distantes da dinâmica da sala de aula.

É imperativo explorar novas metodologias e estratégias pedagógicas que enalteçam a prática docente. Para que isso seja possível, é importante dispor de uma estrutura curricular flexível, capaz de se adaptar às realidades locais e às necessidades dos alunos, além de contar com políticas educacionais que promovam práticas ativas e contextualizadas.

Ademais, essas ações devem ser acompanhadas por iniciativas institucionais que ofereçam suporte e formação continuada, criando um ambiente favorável à inovação pedagógica, sem que o ônus recaia exclusivamente sobre os docentes. Esse conjunto de fatores é essencial para uma educação mais significativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Nesse cenário, torna-se evidente que:

[...] a ação do professor deve se direcionar para além da seleção de metodologias que o orientem, de forma a tornar-se um gerenciador do conhecimento, autônomo, criativo, pluralista e propositivo na/da sua realidade, pois entendemos que educar é não se limitar a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele que o professor considera mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade (Oliveira, 2006, p. 14).

O professor pedagogo que ministra conteúdos de Geografia precisa refletir sobre a natureza contraditória da educação e estabelecer uma relação dialética entre sua teoria e prática diária, com o objetivo de formar cidadãos críticos e engajados. Além disso, é responsabilidade do corpo docente ajudar os alunos a analisar a realidade sob uma perspectiva socioespacial, adotando práticas sociais adequadas à complexidade do mundo atual. Por sua vez, o aluno desempenha um papel ativo na construção do conhecimento, deixando de ser apenas

receptáculo de informações para ter a oportunidade de aprender em diferentes situações e de diversas formas, sendo o protagonista do processo educativo.

Esse processo deve ser conduzido de maneira relacional e contextual pelo professor. A dialogicidade deve ser o princípio fundamental na prática docente, valorizando a história e os saberes existentes, e rompendo com a competição e o individualismo educacional, para destacar a alteridade como uma contribuição legítima para a construção do conhecimento compartilhado.

O ensino de Geografia requer o desenvolvimento do pensamento geográfico, a formulação de conceitos e habilidades para contextualizar adequadamente processos, estruturas e fenômenos (econômicos, políticos e culturais) com base na espacialidade (Cavalcanti, 2011). É nesse contexto que o professor deve estar em constante evolução, agindo como um agente de transformação crítica e resistência na educação diante dos interesses pedagógicos/econômicos das classes dominantes (Giroux, 1986).

Ao adotar metodologias ativas, os educadores podem empregar estratégias que ajudam os alunos a desenvolver essas habilidades cognitivas, socioemocionais e críticas, fundamentais para sua formação completa. Dentro dessa concepção, ao explorar as metodologias ativas, os educadores podem superar desafios como a falta de interesse dos alunos, proporcionando uma experiência educacional mais atrativa e motivadora.

A importância dos conteúdos de Geografia e das práticas pedagógicas ou metodologias usadas na disciplina durante a Educação Básica são temas que estão sendo amplamente discutidos e estudados no meio acadêmico, devido à sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. A constante busca por tornar os conteúdos geográficos significativos para os alunos tem sido foco de numerosos estudos e pesquisas. Cavalcanti (2010, p. 11) destaca que “um ponto crucial para refletir sobre a construção de conhecimento na escola é o papel e a importância da Geografia na vida dos alunos”.

A aplicação de práticas pedagógicas que ajudem os alunos do Ensino Fundamental I a compreender os objetos de conhecimento de Geografia, permitindo a reconstrução desses conhecimentos com significado, é essencial para o sucesso na jornada de aprendizagem. Nesse cenário, é fundamental que os pedagogos estejam atentos às particularidades da Geografia escolar, procurando estratégias que associem teoria e prática, promovendo o pensamento crítico e a análise reflexiva sobre questões geográficas.

De acordo com Cecim e Cracel (2019), o uso de metodologias ativas no ensino da Geografia está alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza a valorização do raciocínio geográfico e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais nos estudantes. Nesse sentido, o professor assume um papel mediador,

deixando de ser apenas um transmissor de conteúdo para se tornar um facilitador do processo de construção do conhecimento.

Contudo, é imprescindível abordar a BNCC com um olhar crítico, especialmente no que diz respeito à sua aplicabilidade prática. As diretrizes apresentam propostas que, em teoria, incentivam práticas pedagógicas inovadoras; no entanto, sua implementação enfrenta desafios substanciais, incluindo a necessidade de adequação da infraestrutura escolar e da formação dos docentes. Além disso, o discurso normativo da BNCC pode obscurecer as disparidades entre as realidades escolares brasileiras, levando à naturalização de dificuldades estruturais que comprometem a adoção efetiva das metodologias ativas. É fundamental que os professores realizem uma análise reflexiva das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando tanto suas potencialidades quanto suas limitações no contexto educacional em que estão inseridos.

Nesse sentido, a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas no ensino de Geografia contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes, tais como o pensamento crítico, a capacidade de trabalho em equipe e a autonomia intelectual. Dessa forma, o papel do professor se transforma em um agente facilitador do desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A utilização de recursos tecnológicos, como indicado por Pereira *et al.* (2021), pode ser uma ferramenta valiosa para enriquecer as aulas, aproximando os alunos das dinâmicas contemporâneas da sociedade. Essas práticas vão além da simples transmissão de informações geográficas, permitindo que os estudantes experimentem situações para além dos limites da sala de aula. Ao integrar tecnologias, trabalhos de campo, debates e projetos interdisciplinares, o professor pedagogo que ensina Geografia pode estabelecer conexões entre o conteúdo curricular e a realidade dos alunos. Esse enfoque mais amplo contribui para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos fenômenos geográficos, fomentando o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo.

A abordagem proposta por Cecim e Cracel (2019) destaca ainda a necessidade de repensar o processo de ensino de Geografia, considerando as potencialidades das metodologias ativas. O raciocínio geográfico, segundo os autores, deve ser estimulado por meio de atividades que proporcionem aos estudantes a análise de situações reais, a interpretação de mapas, a compreensão de relações espaciais e a resolução de problemas geográficos complexos. Isso requer uma mudança na postura do professor, que deixa de ter o centro do conhecimento para se tornar um promotor do processo de construção do saber.

No contexto específico da escola em período integral, é viável aplicar métodos educativos que enalteçam a interdisciplinaridade, estabelecendo uma ligação entre os conteúdos de Geografia e outras disciplinas. Isso contribui para ampliar a compreensão dos alunos sobre as complexidades do mundo contemporâneo.

Portanto, a valorização e a implementação de metodologias ativas no ensino de Geografia na Escola de Tempo Integral ETI Iracema Maria Vicente, em Campo Grande-MS, representam não apenas uma inovação pedagógica, mas uma estratégia eficaz para a formação integral dos estudantes. O professor, ao adotar esse enfoque, assume um papel fundamental na promoção do pensamento crítico, na formação cidadã e no desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

O emprego de metodologias ativas no ensino de Geografia tem suscitado importantes reflexões sobre o papel do professor e as estratégias utilizadas para promover a autonomia dos alunos. Segundo Damasceno *et al.* (2021), essas metodologias têm sido amplamente adotadas na educação, destacando-se por sua capacidade de engajar os estudantes de forma mais participativa e crítica. Adicionalmente, são reconhecidas por fomentar competências colaborativas e críticas, resultando em uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Entretanto, é crucial destacar que tais benefícios são alcançados somente em condições adequadas, que incluem a disponibilização de recursos apropriados, formação contínua para os docentes e um ambiente escolar que incentive a experimentação e a inovação. Portanto, é essencial adotar uma perspectiva equilibrada que valorize as potencialidades dessas metodologias, ao mesmo tempo em que enfrenta os desafios e limitações inerentes à sua implementação no contexto educacional contemporâneo.

Diferentes metodologias ativas, como as mencionadas no capítulo anterior, podem cooperar com os profissionais pedagogos que ensinam Geografia. Ao adotar metodologias ativas, como problematização, aprendizagem baseada em projetos e sala de aula invertida, o professor cria um ambiente propício para que os alunos desenvolvam habilidades como a capacidade de análise, síntese e argumentação (Ruis; Arêas, 2023). Por meio da problematização de questões geográficas relevantes para a realidade dos estudantes, o professor estimula o pensamento crítico e a busca por soluções, incentivando a autonomia e a construção do conhecimento, mesmo quando os estudantes ainda estão na faixa etária dos 6 aos 9 anos.

Além disso, a utilização de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas tem contribuído para a ressignificação do papel do professor, tornando-o um mediador do acesso à informação e do uso crítico das tecnologias (Ruis; Arêas, 2023). Nesse sentido, o professor não apenas orienta os alunos na busca por recursos *online*, mas também os auxilia na análise crítica

das informações encontradas, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e seleção de fontes confiáveis, em outras palavras, o professor está promovendo no estudante a noção de pesquisa, de busca de informações como pesquisador, papel que o professor jamais deixa de ter e ser.

Professor é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo no da pesquisa como princípio educativo [...]. Parece fundamental superar a marca histórica do professor como alguém capacitado em dar aulas, porque isto já não representa estratégia relevante de aprendizagem. Ser professor é substancialmente saber ‘fazer o aluno aprender’, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem-sucedida. Somente faz o aluno aprender, o professor que bem aprende. Pesquisa é, pois, razão acadêmica crucial de ser. A aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos - professor e aluno - aprendem, sabem pensar e aprendem a aprender. A rigor, não existe mais profissional do ensino, porque este tipo de atitude unidirecional é o que mais atrapalha a aprendizagem. Existe apenas profissional da aprendizagem, que é o professor. Neste sentido, pesquisar é a tradução mais exata do saber pensar e do aprender a aprender (Demo, 2001, p. 5-6).

Assim, os professores pedagogos que ministram conteúdos de Geografia nas Escolas de Tempo Integral ETI Iracema Maria Vicente e Ana Lucia de Oliveira Batista em Campo Grande-MS devem estar atentos às potencialidades das metodologias ativas para promover uma aprendizagem significativa e autônoma entre seus alunos. Ao adotar práticas pedagógicas fundamentadas nessas metodologias, o professor estará não apenas transmitindo conhecimentos geográficos, mas também desenvolvendo habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes.

É importante ressaltar que o papel do professor requer ser contínuo no processo de formação e atualização profissional. O docente precisa estar familiarizado com as diferentes metodologias ativas e saber aplicá-las de forma adequada ao contexto escolar. Além disso, é fundamental que o professor esteja aberto ao diálogo e à colaboração com seus pares, compartilhando experiências e buscando novas estratégias para aprimorar sua prática pedagógica.

Essa mudança de paradigma evidencia que, nas metodologias ativas, a articulação entre ensino e aprendizagem não ocorre de maneira linear ou hierárquica. O controle do processo educativo deixa de estar exclusivamente nas mãos do professor, transferindo ao aluno a responsabilidade por explorar, investigar e construir o conhecimento. Nesse cenário, o professor não “ensina” no sentido convencional, mas estimula o aprendizado por meio de problematizações, desafios e contextos que conectam teoria e prática. Essa desassociação intencional entre ensino e aprendizagem reforça a ideia de que o aprendizado é um processo

ativo e individualizado, no qual o aluno é o principal agente de sua formação, enquanto o professor fornece suporte para que essa construção ocorra de forma significativa e reflexiva.

Nesse contexto, a escola, os gestores educacionais e os sistemas de ensino compartilham responsabilidades na promoção de formações pedagógicas contínuas e na disponibilização de recursos que viabilizem a implementação de práticas inovadoras. Essa colaboração é fundamental para estabelecer um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem ativa e significativa, ao mesmo tempo em que valoriza o desenvolvimento profissional dos docentes. Investir na capacitação dos docentes em metodologias ativas é investir na qualidade do ensino, não somente dos estudantes, mas também dos professores.

Assim, entendemos que com o uso de metodologias ativas e outras metodologias inovadoras, o papel do professor foi se alterando no decorrer do tempo, como já preconizado, ele deixou de ser o detentor do conhecimento e passou a ser o mediador. Contudo, quando nos deparamos com o “chão da sala de aula”, ou seja, com a realidade dos profissionais da Educação Básica, surgem inúmeros questionamentos que demandam reflexão. Até que ponto o professor está preparado para atuar como mediador? Quais são os desafios enfrentados pelos docentes na adoção de metodologias ativas, especialmente em contextos marcados por limitações de infraestrutura ou pela falta de formação continuada? Como conciliar o protagonismo estudantil com a necessidade de atender às exigências curriculares e avaliações padronizadas?

Esses questionamentos evidenciam a complexidade de ressignificar o papel do professor e revelam que, apesar das mudanças teóricas no campo educacional, ainda existem barreiras que dificultam a implementação efetiva de propostas pedagógicas inovadoras.

2.3 O protagonismo estudantil no processo de aprendizagem com metodologias ativas

O protagonismo estudantil no processo de ensino e aprendizagem com metodologias ativas desempenha um papel fundamental no contexto educacional contemporâneo de formação cidadã dos estudantes, especialmente o ensino de Geografia.

Dessa forma, percebe-se que as metodologias ativas priorizam o protagonismo e a autonomia dos alunos, deixando para trás a passividade das metodologias tradicionais. No âmbito das metodologias ativas, os alunos desempenham um papel central, uma vez que:

O protagonismo desses sujeitos é valorizado por meio de atitudes e da autonomia, como princípios do conhecimento a se construir, fruto da mediação pedagógica do professor. As metodologias ativas partem de situações reais ou hipotéticas, mas que se aproximam da realidade vivida, possibilitando a integração entre o global e o local. Pela aproximação com diferentes realidades geográficas, os estudantes são constantemente incentivados (Santos; Moura, 2021, p. 71).

Nesse sentido, Pereira, Kuenzer e Teixeira (2019) destacam que o protagonismo estudantil se refere a capacidade dos alunos de serem os principais agentes de sua própria aprendizagem, assumindo responsabilidade pelo seu processo educativo. Isso implica não apenas em participar ativamente das atividades propostas, mas também em buscar soluções para os desafios apresentados.

Os autores afirmam que as metodologias ativas têm sido objeto de estudo de muitos teóricos da Educação por um longo período. Eles defendem uma abordagem educacional libertadora, não baseada em um modelo bancário, na qual o estudante desempenha um papel central.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promove a aplicação prática dos conhecimentos, destaca a importância do contexto para dar significado ao aprendizado e enfatiza o protagonismo do aluno, tanto em sua jornada de aprendizagem quanto na elaboração de seu projeto de vida. No âmbito da BNCC (2018), o protagonismo estudantil é uma competência abrangente que atravessa todas as áreas do conhecimento, incluindo a Geografia. Segundo a BNCC (2018), os alunos devem demonstrar habilidade para adotar uma abordagem investigativa em relação aos conteúdos, explorar diversas fontes de informação, questionar, formular hipóteses e construir conhecimento de maneira ativa e colaborativa.

Ainda de acordo com o documento:

Esse processo de aprendizado abre caminhos para práticas de estudo provocadoras e desafiadoras, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o **protagonismo**. Pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, essas práticas envolvem, especialmente, o trabalho de campo (Brasil, 2018, p. 365, grifo nosso).

Ao utilizar metodologias ativas no ensino de Geografia, os professores proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento do protagonismo estudantil. Por meio de atividades como projetos de pesquisa, debates, simulações, estudos de caso e produção de materiais educativos, os alunos são estimulados a assumir um papel ativo em sua aprendizagem, desenvolvendo habilidades de investigação, análise crítica e comunicação.

Além disso, as metodologias ativas também contribuem para tornar o ensino de Geografia mais significativo e contextualizado, aproximando os conteúdos abordados da realidade dos estudantes. Ao trabalhar com situações-problema e projetos que envolvem questões socioambientais locais e globais, os alunos são motivados a refletir sobre sua própria realidade e a buscar soluções para os desafios enfrentados pela sociedade.

Nesse contexto, as metodologias ativas devem ser consideradas ferramentas pedagógicas transversais, capazes de promover um ensino dinâmico e participativo em todos os componentes curriculares. Essa abordagem favorece a integração interdisciplinar, potencializando a construção de conhecimentos que se conectam às realidades dos alunos. Em disciplinas como História, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, as metodologias ativas podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades como argumentação, pesquisa, trabalho em equipe e resolução de problemas. Essa versatilidade evidencia que o uso de metodologias ativas transcende os limites disciplinares, configurando-se como um recurso valioso para uma educação integral e significativa.

As metodologias ativas envolvem estratégias pedagógicas centradas nos processos de ensino e aprendizagem do aluno. Segundo Volpato e Dias (2017), o uso de metodologias ativas torna o estudante mais participativo e colaborativo, preparando-o para ser o construtor do conhecimento. Isso promove a curiosidade, estimula a tomada de decisões com base no contexto do aluno.

O protagonismo estudantil, aliado às metodologias ativas, amplia o papel do aluno como sujeito ativo no processo educativo. Ao invés de apenas receber informações de forma passiva, os estudantes são incentivados a buscar conhecimento, a formular perguntas, a propor soluções e a colaborar com seus colegas. Essa abordagem pedagógica, além de favorecer a construção do conhecimento, também fortalece a formação integral dos alunos, desenvolvendo competências como a autonomia, a responsabilidade e o trabalho em equipe.

No contexto das escolas de tempo integral ETI Iracema Maria Vicente e Ana Lúcia de Oliveira Batista, em Campo Grande-MS, faz-se necessário analisar o quanto os profissionais pedagogos sentem-se aptos para implementar metodologias ativas no ensino de Geografia, considerando a potencialização do protagonismo estudantil.

A análise adotou uma abordagem qualitativa e descritivo-explicativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e análise documental, incluindo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de compreender o contexto educacional em questão, bem como identificar as dificuldades e as oportunidades associadas ao uso dessas metodologias

Por meio de projetos interdisciplinares, visitas de campo, debates sobre temas relevantes e uso de tecnologias educacionais, os professores podem fazer com que os alunos tenham a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagens significativas, que estimulam sua curiosidade, criatividade e capacidade de resolver problemas, possibilitando vivências e saberes que vão para além do copiar e responder.

Ao assumirem um papel ativo em sua aprendizagem, os professores são essenciais ao favorecem com que os estudantes se tornam protagonistas do processo educativo, engajando-se de forma mais profunda e motivada com os conteúdos abordados. Isso contribui para a construção de uma educação mais democrática e participativa, na qual o diálogo e a colaboração são valorizados e os alunos são encorajados a expressar suas ideias, opiniões e pontos de vista.

2.4 Escolas de Tempo Integral e as práticas pedagógicas para estudantes do 5º ano no componente curricular de Geografia

As Escolas de Tempo Integral (ETI) representam uma modalidade educacional que se destaca pela sua proposta de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento integral do aluno. Originadas com o intuito de suprir as demandas sociais e educacionais, as ETIs têm se consolidado como espaços que vão além do ensino formal, promovendo atividades extracurriculares, culturais, esportivas e de lazer, enriquecendo, assim, a formação dos estudantes (Tavares, 2023).

Essas escolas apresentam como diferencial a extensão do período de permanência dos alunos, que muitas vezes ultrapassa o turno tradicional, possibilitando uma maior interação entre os estudantes e os profissionais da educação. No entanto, é importante destacar que a verdadeira essência do termo integral considera a extensão do horário escolar como um meio para promover uma formação mais ampla e diversificada, e não apenas para aumentar a carga horária de disciplinas específicas, como Geografia. Esse modelo busca integrar atividades pedagógicas, culturais e sociais, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos. Como destacado por Ernica (2006):

A extensão pura e simples da quantidade de horas da jornada escolar não é suficiente para efetivar uma proposta de educação integral, pois o termo ‘integral’, tal como o entendemos, diz respeito a uma dimensão qualitativa, a uma certa concepção da formação social do humano e a uma concepção da inter-relação entre os saberes da vida em sociedade (Ernica, 2006, p. 16).

Neste cenário, percebemos que frequentar a escola em período integral não assegura, de forma automática, uma formação abrangente, pois a verdadeira essência da formação integral está na abordagem pedagógica. Essa visão é corroborada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca que a educação integral exige práticas pedagógicas planejadas de forma intencional para desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e éticas, alinhadas às demandas da sociedade contemporânea (Brasil, 2018).

Moran (2018) reforça que a formação integral está relacionada à mediação pedagógica e ao protagonismo dos estudantes, elementos fundamentais para tornar a aprendizagem significativa e transformadora. Nesse contexto, as ETIs procuram promover uma maior integração entre os diversos componentes curriculares, incentivando a transversalidade e a interdisciplinaridade, fatores cruciais para uma formação mais completa e relevante. Essa abordagem reforça a ideia de que o tempo, embora importante, não é suficiente sem estratégias pedagógicas bem planejadas.

No contexto da disciplina de Geografia, as ETIs têm o desafio e a oportunidade de explorar metodologias ativas que valorizem a vivência do espaço geográfico e a interação dos estudantes com o meio, principalmente por terem maior tempo de interação em um ambiente propício para atividades que fundamentam tais práticas educacionais. A utilização de estratégias pedagógicas que estimulem a investigação, a problematização e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem torna-se fundamental nesse contexto.

A infraestrutura das Escolas de Tempo Integral (ETIs) apresenta características distintas em relação às escolas regulares da rede municipal e estadual, sendo notável pela presença de espaços planejados para atender às demandas de uma jornada de ensino ampliada. Estes espaços incluem bibliotecas, laboratórios de informática, salas de recursos e áreas comuns voltadas para atividades extracurriculares, criando um ambiente mais propício ao desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, é importante reconhecer que essas estruturas não são homogêneas e podem variar entre as diferentes instituições, refletindo as particularidades de cada localidade. Por outro lado, muitas escolas regulares enfrentam limitações estruturais consideráveis, com espaços restritos a salas de aula convencionais e uma falta de ambientes adequados para práticas interdisciplinares e o uso de tecnologias educacionais. Essa realidade dificulta a implementação de metodologias ativas e inovadoras, que são essenciais para um ensino dinâmico e significativo. A desigualdade entre as escolas ressalta a necessidade de políticas públicas que promovam a requalificação da infraestrutura escolar, assegurando condições equitativas para todos os alunos. Investir em ambientes educativos enriquecedores e alinhados às exigências pedagógicas contemporâneas é fundamental para garantir uma educação de qualidade e para diminuir as desigualdades no acesso ao aprendizado.

Além disso, enquanto as ETIs se destacam por oferecer suporte técnico e recursos pedagógicos que vão além do currículo padrão, muitas escolas municipais e estaduais continuam a enfrentar desafios relacionados à falta de equipamentos e à manutenção inadequada de suas instalações. Essa desigualdade impacta diretamente a qualidade do ensino, especialmente em disciplinas como Geografia, que requerem recursos específicos, como mapas,

acesso à tecnologia e espaços externos para atividades práticas. A ausência dessas condições adequadas compromete a capacidade dos professores de adotar práticas pedagógicas inovadoras, evidenciando como o ambiente escolar pode atuar tanto como um facilitador quanto como um obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem.

Historicamente, a Geografia nunca foi estritamente disciplinar em relação ao conhecimento, pois sua origem é caracterizada pela interdisciplinaridade dos saberes, resultado da integração entre natureza e sociedade, que contribui para a formação do espaço geográfico. A relevância da interdisciplinaridade na Geografia já foi reconhecida como uma ciência de síntese, devido à diversidade de conhecimentos necessários para sua compreensão (Suertgaray, 2003).

De acordo com Suertgaray (2003), a Geografia, seja como ciência ou integrante do currículo, é um campo propício para fomentar a interdisciplinaridade. A disciplina progride em harmonia com a sociedade, refletindo suas transformações e adotando diversas abordagens para interpretar o mundo, utilizando todo o conhecimento disponível para explicar sua realidade.

Conforme Cavalcanti (2002), entender o objeto de estudo da Geografia de forma ampla requer uma abordagem interdisciplinar, visando uma produção de conhecimento mais integrada, o que está alinhado com a proposta da ETI.

Nesse sentido, as ETIs se destacam como espaços privilegiados para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, que estimulem o protagonismo dos alunos na construção do saber geográfico. A integração entre as atividades curriculares e extracurriculares oferecidas por essas escolas possibilita uma abordagem mais ampla e significativa dos conteúdos, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes.

Nesse contexto, é fundamental destacar que as ETIs não apenas ampliam o tempo de permanência dos alunos na escola, mas também reestruturam a organização curricular e pedagógica, visando uma formação mais completa e abrangente. A integração entre os diferentes componentes curriculares, incluindo a Geografia, permite uma abordagem mais holística dos conteúdos, possibilitando aos estudantes uma compreensão mais ampla das questões socioambientais e geográficas.

Ao promover a interdisciplinaridade, as ETIs estimulam uma visão integrada do conhecimento, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender e atuar de forma consciente e responsável no mundo contemporâneo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas adotadas nas ETIs devem privilegiar a contextualização dos

conteúdos, relacionando-os com a realidade dos estudantes e com os desafios socioambientais enfrentados pela sociedade.

No que concerne especificamente à disciplina de Geografia, as ETIs têm o potencial de proporcionar uma vivência mais próxima do espaço geográfico, por meio de atividades de campo, projetos de pesquisa e intervenção, e uso de tecnologias digitais. O ensino de Geografia, quando inserida nesse contexto, assume um papel fundamental na formação dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às questões territoriais, ambientais, sociais e culturais.

Assim, as metodologias ativas no ensino de Geografia, como problematização de situações reais, estudo de casos, debates e projetos interdisciplinares, ganham relevância nas ETIs, pois permitem aos estudantes uma participação ativa na construção do conhecimento, a partir de suas experiências e vivências cotidianas. Essas estratégias pedagógicas estimulam o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a criatividade, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI.

Portanto, as Escolas de Tempo Integral podem representar um importante espaço de experimentação e inovação pedagógica, que podem valorizar a formação integral dos estudantes e busca proporcionar uma educação de qualidade, voltada para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. A Geografia, ao ser inserida nesse contexto, assume um papel estratégico na formação cidadã dos alunos, contribuindo para a compreensão crítica do mundo e para a construção de um futuro mais promissor.

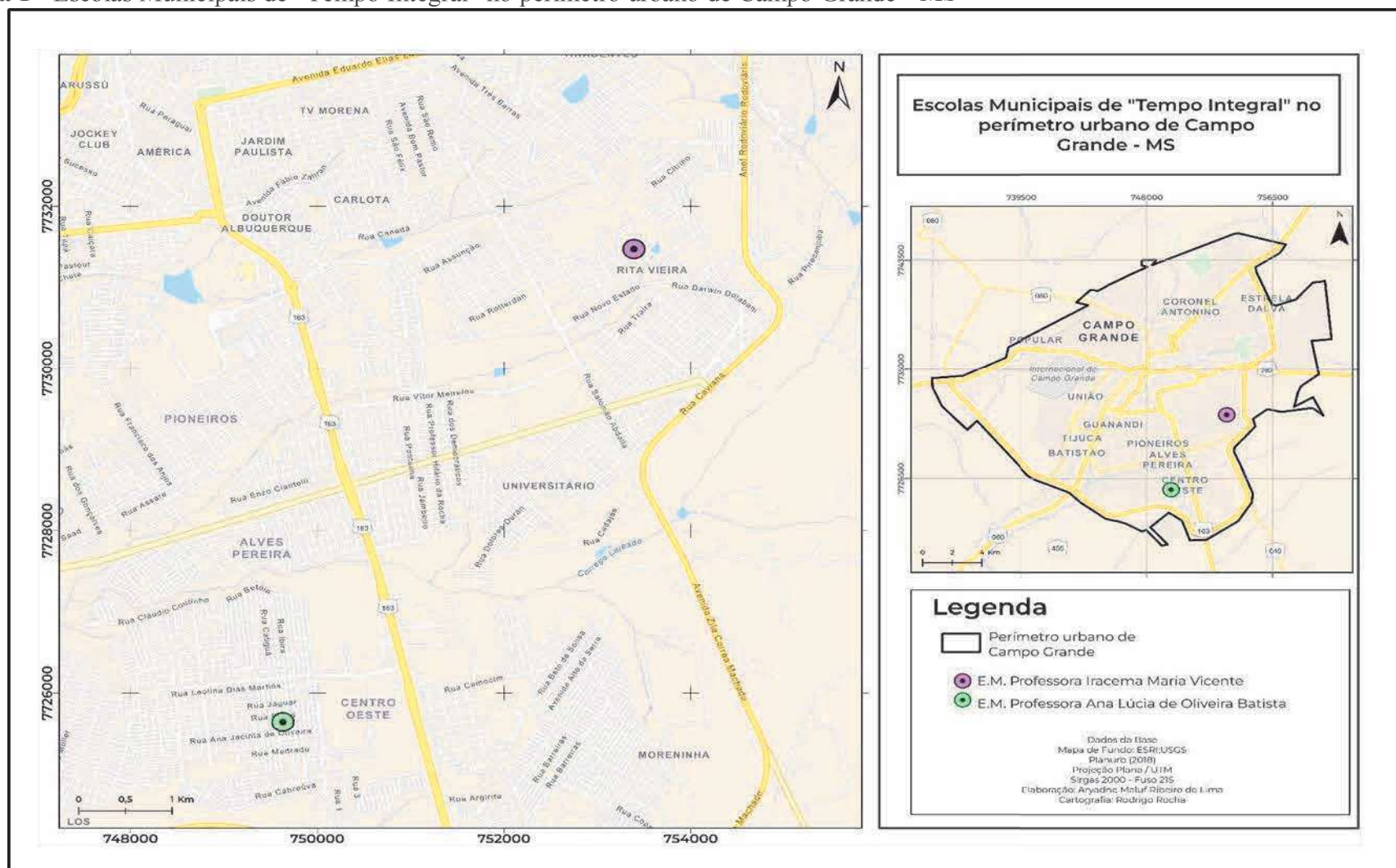
Além disso, ao trabalhar com metodologias ativas, os educadores têm a possibilidade de explorar temas transversais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a sustentabilidade, a diversidade cultural e a cidadania, contribuindo para uma formação mais ampla e crítica dos alunos em relação aos desafios contemporâneos (Cecim; Cracel, 2019).

Entretanto, é essencial que a abordagem desses temas não se limite a um mero cumprimento formal das diretrizes, mas que seja integrada de maneira contextualizada às realidades dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor essas temáticas, abre um leque de possibilidades para a prática pedagógica; no entanto, sua efetivação depende diretamente das condições materiais e pedagógicas das instituições de ensino. Assim, ao abordar temas transversais por meio de metodologias ativas, cabe ao educador adaptar as propostas às especificidades locais, assegurando que o diálogo com os conteúdos seja significativo e fomente a reflexão crítica sobre as questões sociais e ambientais que permeiam a vida dos alunos.

2.5 Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente e Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista

Diante dessa compreensão e adentrando no recorte espacial em análise, temos que nas ETIs Profa. Iracema Maria Vicente e Ana Lucia de Barros Machado apresentadas no Mapa 1, em Campo Grande-MS, as práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de metodologias ativas foram aplicadas nessas escolas, motivo pelo qual foram escolhidas para análise. Essas práticas se mostram especialmente relevantes, considerando o contexto de ensino em tempo integral e a necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas para os estudantes e os professores pedagogos que ministram as aulas de diferentes componentes curriculares, como, por exemplo, a Geografia. Além disso, destaca-se que a metodologia de sala de aula invertida pode ser aplicada nesse contexto, pois evita o dever de casa tradicional, uma vez que os alunos têm acesso aos materiais teóricos durante o período escolar, alinhando-se ao objetivo de integrar teoria e prática dentro do horário integral.

Mapa 1 - Escolas Municipais de “Tempo Integral” no perímetro urbano de Campo Grande - MS



Fonte: Elaboração com base em dados do IBGE (2024).

As escolas municipais Professora Iracema Maria Vicente e Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista desempenham um papel crucial na comunidade de Campo Grande- MS, ao proporcionar uma educação de tempo integral.

A Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente (Figura 5), localizada em um bairro de classe média da cidade, possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP) robusto, alinhado com as diretrizes educacionais municipais e estaduais. No último levantamento, a escola contava com cerca de 800 alunos matriculados, distribuídos em diferentes séries.

Figura 5 - Escola Municipal de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente (2024)



Fonte: Autora, 02/08/2024

Já a Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista (Figura 6), situada em uma região periférica da cidade, enfrenta desafios distintos, mas igualmente relevantes. Seu PPP prioriza a inclusão e a valorização da diversidade, buscando proporcionar uma educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes. Apesar das adversidades socioeconômicas enfrentadas pela comunidade local, de acordo com o PPP, a escola se destaca pela sua atuação comprometida e pela busca constante por práticas pedagógicas inovadoras. Em 2024, a escola tinha 471 estudantes matriculados distribuídos nas suas respectivas séries.

Figura 6 - Escola Municipal de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista (2024)



Fonte: Autora, 02/08/2024.

Em relação à infraestrutura¹, é importante mencionar a existência de salas de recursos (Figura 7) que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, demonstrando um compromisso promovido pelas escolas com a inclusão e a diversidade. Ambas as ETIs adotam abordagens inclusivas em relação às salas de recursos, com o objetivo de atender às necessidades individuais dos estudantes. A presença desses espaços mostra o empenho em proporcionar um ambiente educacional acolhedor e acessível, promovendo a igualdade de oportunidades para todos.

Figura 7 - Sala de Recursos² da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista (2024)



Fonte: Autora, 02/08/2024.

O projeto das Escolas em Tempo Integral (ETI), na cidade de Campo Grande, foi concebido sob a orientação de Pedro Demo, que, à época, prestava consultoria técnica à Secretaria Municipal de Educação (Semed). A construção das duas escolas do projeto foi viabilizada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2008, instituído pelo governo federal.

Para viabilizar a implementação desse projeto, a Semed estabeleceu um núcleo de acompanhamento especializado. Sob a orientação de Demo, esse núcleo foi encarregado da formação e supervisão dos profissionais que atuariam nas ETIs. Em Campo Grande, as escolas envolvidas no projeto são duas: a Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente, situada

¹ No dia 02/08/2024 foram realizadas visitas técnicas mediante autorização da Semed para registro fotográfico da infraestrutura das escolas em análise, conforme segue documento em anexo.

² Não há imagem da Sala de Recursos da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente, uma vez que, no momento de registro fotográfico de campo, a mesma se encontrava impossibilitada de registro devido reforma.

na avenida Três Barras, no bairro Rita Vieira, e a Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista, localizada na rua Pinus, no bairro Paulo Coelho Machado.

O consultor do projeto em Campo Grande teve uma participação ativa no processo histórico de implantação dos CIEPs, acompanhando seu desenvolvimento e observando seus resultados. Com base nessa experiência, ele reformulou a proposta da escola em tempo integral, apresentando um novo projeto.

Esse novo projeto propõe uma ETI diferenciada, que valoriza a dimensão pedagógica e integra atividades escolares em um currículo diversificado e crítico, com um forte investimento na formação dos professores, conforme destacado por Demo (2010): [...] os professores necessitam de preparo específico, aprofundado e continuado para saberem ultrapassar o instrucionismo, tornarem-se autores, exercitarem pesquisa e elaboração com o objetivo de fazer de cada aluno autor (Demo, 2010, p. 2).

Na visão de Demo, a maior permanência dos alunos na escola deve oferecer a eles, aos educadores e às famílias uma rotina rica em movimento e expressão. Dessa forma, destaca-se a promoção do interesse por cultura, incluindo dança, teatro e expressões corporais, bem como a implementação de práticas esportivas, higiene, saúde e a integração com o ambiente comunitário. Por isso, as escolas contam com amplos espaços de circulação, propícios ao desenvolvimento destas práticas, como pode ser observado nas Figuras 8 e 9.

Figura 8 - Área comum (pátio) da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente (2024)



Fonte: Autora, 02/08/2024.

Estes espaços, como o refeitório e o pátio, para além de suas funções convencionais, constituem espaços para que oportunizam atividades em grupo, debates e discussões informais que complementam a aprendizagem formal em sala de aula. A flexibilidade desses espaços

permite ajustar atividades pedagógicas para fomentar a autonomia dos estudantes, facilitar a resolução colaborativa de problemas e incentivar a criatividade.

Figura 9 - Área comum (pátio e refeitório) da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista (2024)



Fonte: Autora, 02/08/2024.

Contudo, Demo enfatiza que todas essas atividades perdem valor se o principal objetivo não for alcançado: a aprendizagem eficaz. Essa perspectiva é corroborada por Anísio Teixeira (1994), que nos relembra:

Nesta direção, faz sentido a defesa do alargamento do tempo de permanência da criança na escola, a fim de caracterizar um acesso maior aos bens simbólicos e também a um dia letivo completo, tendo em vista que... ‘a simplificação teve forças para congestionar as escolas primárias com turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de ‘meios-dias’ (Teixeira, 1994 *apud* Esquinsani, 2009, p. 69).

Isso destaca a importância da preparação dos professores, evidenciando que, com uma capacitação pedagógica ampliada e uma compreensão profunda da essência das ETIs, eles devem estar integrados em todas as ações da escola.

As escolas investigadas adotam um modelo distinto de educação em tempo integral, implementado pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme/MS). Esse modelo foi desenvolvido para servir de parâmetro para futuras implementações em toda a rede. Ambas situadas em regiões periféricas da cidade, atendem a uma população de baixa renda que vive em condições de vulnerabilidade.

Classificadas pela Reme como uma instituição de Tipologia Especial, as escolas oferecem educação em tempo integral, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. As escolas contam com 18 salas de aula (Figura 10), para atender uma média de

800 alunos. Vale destacar a infraestrutura das salas de aula, que são amplas, maioria climatizadas e funcionais.

Figura 10 - Salas de Aula da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente e Escola Municipal de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista (2024)



Obs: As duas primeiras figuras referem-se a salas de aula da Escola de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente e as duas figuras de baixo são da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista

Fonte: Autora, 02/08/2024.

Esses estudantes são atendidos em período integral. As unidades de ensino funcionam de segunda à quinta-feira, das 7h30 às 17h. Nas sextas-feiras, o horário é diferenciado, com os alunos sendo dispensados às 11h, pois os professores e a equipe gestora se reúnem para atividades de formação continuada.

Essa estratégia pode ser considerada positiva, pois a formação continuada é essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a implementação de metodologias ativas e inovadoras. No entanto, é importante avaliar se essa redução de carga horária não impacta negativamente o desenvolvimento dos alunos, especialmente em um modelo de ensino integral que busca oferecer uma formação mais ampla e diversificada. O equilíbrio entre a capacitação docente e o tempo efetivo de aula deve ser cuidadosamente planejado.

A grade curricular da Escola de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente é organizada em duas partes: uma composta pelo núcleo comum, com disciplinas curriculares obrigatórias, e outra pela parte diversificada, que inclui atividades complementares curriculares. Diferentemente do modelo dos Cieps, a grade curricular da ETI não se fragmenta em períodos de aulas ou contraturnos, mas integra as disciplinas do núcleo comum e diversificadas de forma interdisciplinar ao longo do dia letivo (PPP, 2017).

Essa integração ocorre por meio de planejamentos que interligam os conteúdos das disciplinas obrigatórias com as atividades diversificadas, como projetos, oficinas e práticas interdisciplinares, promovendo uma abordagem mais contextualizada e significativa para os alunos. Além disso, os professores desenvolvem atividades conjuntas e utilizam estratégias pedagógicas que favorecem a articulação entre teoria e prática, garantindo uma formação ampla e alinhada às diretrizes educacionais da BNCC.

Entende-se por disciplinas diversificadas os projetos desenvolvidos pelos pedagogos regentes, que envolvem pesquisa, leitura, desafios tecnológicos e matemáticos, e tempo livre com atividades lúdicas, permitindo às crianças a autonomia de escolher como brincar, sempre sob a supervisão dos professores. Além disso, inclui projetos dos professores de áreas específicas, como Educação Física, com aulas de dança, judô, xadrez, futsal e outros esportes; Artes, com oficinas de artes plásticas, teatro, pintura e música; e Língua Estrangeira, com oficinas de Inglês e Espanhol.

Os componentes curriculares do núcleo comum foram estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), em consonância com os Parâmetros Curriculares e o Referencial Teórico da Reme. Esses componentes incluem: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, que são integradas em ambientes que contemplam três delas por aula. Por exemplo: AA1 – Língua Portuguesa, História e Geografia; AA2 – Matemática, Ciências e Língua Portuguesa; AA3 – Língua Portuguesa, Ciências e Matemática; AA4 – Língua Portuguesa, Geografia e Matemática; AA5 – Matemática, Língua Portuguesa e História. A proposta de trabalhar com a interdisciplinaridade é apresentada por Hernández (1998), que enfatiza a importância de um currículo integrado de caráter transdisciplinar, organizado em torno de grandes temas e através de pesquisa baseada em problemas relacionados à vida real dos alunos. Em oposição a um currículo fragmentado, Hernández (1998) sugere uma organização integrada que promove a interpretação e pesquisa.

O currículo da escola integral organiza-se em “tempos de estudo e pesquisa” nos ambientes de aprendizagem, distribuídos entre os dois períodos. Durante esses estudos, tanto

individuais quanto coletivos, os alunos são incentivados a produzir textos de autoria individual ou coletiva.

Assim, Hernández (1998) propõe um currículo baseado em problemas e projetos de trabalho, que vão ao encontro do que propõe algumas metodologias ativas, que se desenvolvem não apenas com os saberes científicos, mas que também ensinam o aluno a pensar criticamente, buscar estratégias para resolver diferentes desafios por meio de análise, interpretação, pesquisa, organização e representação da informação de forma autônoma.

Por seu turno, Demo (2010) concebe que o melhor domínio do conteúdo é saber inová-lo em habilidades de pensamento crítico. Sendo integral, a noção de currículo deve ser “enriquecida” com dinâmicas culturais, educação artística, um ambiente lúdico e motivador, o uso de equipamentos didáticos alternativos, especialmente eletrônicos e digitais, um ambiente estimulante de leitura e pesquisa, e, por fim, tempo livre para descanso e lazer.

Desse modo, a metodologia adotada deve ser diferenciada, focando na problematização dos conteúdos e na exploração dos conhecimentos prévios dos alunos. Os espaços de aprendizagem devem oferecer possibilidades de criação, interação, investigação, experiências e reflexão, seguindo os princípios propostos por Demo (2010):

- a) Educação pela pesquisa: os alunos são incentivados a criar hipóteses, elaborar teorias, justificar, experimentar e construir seu conhecimento;
- b) Aprendizagem interativa: considera o ser humano como resultado das relações sociais e da aprendizagem por meio da interação entre os sujeitos;
- c) Desenvolvimento da fluência tecnológica: todos devem desenvolver os conhecimentos necessários para a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na ETI;
- d) Inserção crítica na realidade: possibilita a construção de saberes indispensáveis para a inserção social e abre a escola para o mundo real;
- e) Educação ambiental: promove a conscientização do ambiente, buscando experiências, valores, atitudes, competências e habilidades para atuar na sociedade e contribuir nas decisões e soluções relativas à sustentabilidade do meio ambiente.

A rotina das escolas é dividida em dois grupos: um composto por alunos do pré ao terceiro ano, e outro pelos alunos dos quartos e quintos anos, entendidos como os “maiores”. Os horários de entrada, saída e lanches são os mesmos para ambos os grupos, mas os horários de almoço diferem. Para os alunos do pré ao terceiro ano, o almoço é servido às 11h, enquanto para os alunos do quarto e quintos anos, o almoço ocorre às 12h.

Todos os dias, os portões da escola se abrem às 7h20min para a entrada das crianças. Dez minutos depois, o sino soa e, no palco principal da escola, os alunos formam filas com os professores à frente de suas turmas para a acolhida.

Essa proposta educacional representa um desafio significativo para todos os envolvidos em sua implementação, especialmente para os professores das ETIs, que assumem a responsabilidade pela qualidade e sucesso do ensino oferecido. Nessa perspectiva, é essencial refletir sobre questões cruciais: os professores estão devidamente preparados para enfrentar essa realidade? E existe ainda uma formação adequada que incorpore todas as disciplinas e as interdisciplinaridades propostas? Como o professor pode incentivar os estudantes a serem proativos neste contexto?

Destaca-se aqui o importante papel do professor que é imprescindível no processo de ensino, de escolha de metodologias, não o tendo como um mero aplicador de técnicas ou executor de aulas, como foi no passado, mas sim como um mediador das informações transmitidas, como um fomentador do ensino e da aprendizagem efetiva e significativa, que gera conhecimento.

Por isso, entende-se que o professor deve atuar como um filtro das informações, estabelecendo um contato entre emissor e receptor, o que envolve codificação e decodificação para a construção de significados e sentidos compartilhados. É fundamental que o professor seja um comunicador eficaz e um articulador dos conceitos interligados, condições essenciais para o processo de aprendizagem, conforme destacado por Mamede-Neves e Duarte (2008).

A implementação das Escolas em Tempo Integral (ETI) em Campo Grande representa um avanço significativo na proposta de educação integral, buscando oferecer um ambiente de aprendizagem mais enriquecido e diversificado. No entanto, o sucesso dessa abordagem depende fortemente da preparação e da formação contínua dos profissionais envolvidos.

A inquietação persiste quanto à adequação da formação dos professores para aplicar metodologias ativas e interdisciplinares, especialmente no ensino de Geografia Escolar. A necessidade de preparar os educadores não apenas para aplicar técnicas e práticas pedagógicas, mas para integrar efetivamente as disciplinas e fomentar um ambiente educacional estimulante e colaborativo, é essencial para a realização plena dos objetivos da ETI. Portanto, a reflexão sobre a capacitação dos docentes e a adequação das práticas pedagógicas deve ser contínua, assegurando que a proposta de educação integral cumpra sua função de promover uma formação integral e de qualidade para todos os alunos e com docentes capacitados.

Os locais ilustrados pelas figuras das escolas são oportunos às práticas de metodologias ativas. Nesses espaços, o pátio escolar (área comum) é especialmente relevante, proporcionando

oportunidades para atividades práticas, interações sociais e aprendizagem ao ar livre. Por outro lado, a biblioteca é um ambiente ideal para pesquisas independentes, estudos colaborativos e acesso a uma variedade de recursos que enriquecem as experiências de aprendizagem dos alunos, como apresentado na Figura 11.

Figura 11 - Bibliotecas da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente e Escola Municipal de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista (2024)



Obs: A primeira figura a esquerda refere-se à biblioteca da Escola Professora Iracema Maria Vicente e a direita, a biblioteca da Escola Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista

Fonte: Autora, 02/08/2024.

No contexto da pesquisa, é crucial explorar como as metodologias ativas são implementadas especificamente nas escolas de tempo integral citadas. Isso envolve não apenas entender as práticas pedagógicas adotadas, mas também as estratégias utilizadas pelos pedagogos para promover o ensino participativo e protagonista dos alunos no ensino de Geografia.

2.6 Considerações ao Capítulo II

Este capítulo trouxe uma análise focada no ensino de Geografia pelos professores em duas escolas de tempo integral em Campo Grande- MS. O propósito dessa análise é promover o emprego de metodologias ativas nesse contexto educacional, com o objetivo de demonstrar como essa abordagem pedagógica pode contribuir para o ensino da disciplina, considerando que o sujeito em análise é o professor pedagogo que ministra conteúdos de Geografia e que tem a responsabilidade de formar indivíduos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

No próximo capítulo, será apresentado e analisado o “Guia Didático Metodologias Ativas para o Ensino da Geografia Escolar – Ensino Fundamental”, elaborado como produto educacional desta pesquisa e proposta de intervenção.

O capítulo discutirá a importância da formação docente e das práticas pedagógicas inovadoras no contexto das Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande- MS, com ênfase na aplicação de metodologias ativas no ensino de Geografia. Por meio de propostas práticas, fundamentação teórica e alinhamento à BNCC, o Guia visa apoiar o trabalho dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, oferecendo estratégias que valorizam o território vivido pelos alunos e promovem aprendizagens significativas e contextualizadas. A análise das propostas será feita a partir de experiências pedagógicas planejadas para duas escolas da rede municipal, destacando o papel da formação continuada para a consolidação de uma educação crítica, participativa e conectada à realidade local.

CAPÍTULO III - A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO AS METODOLOGIAS ATIVAS PODEM CONTRIBUIR?

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza, deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Paulo Freire (1996)

3.1 Metodologias Ativas no Ensino de Geografia: Abordagens e Aplicações

As práticas pedagógicas configuram-se como construções sociais historicamente situadas, moldadas pelas demandas, valores e transformações de cada contexto temporal. Elas refletem os objetivos educacionais de uma época e são influenciadas por determinantes sociais, políticos e culturais que orientam o papel da escola e dos profissionais da educação (Gauthier *et al.*, 2004).

Assim, compreender essas práticas implica reconhecer que elas não são neutras nem estáticas, mas sim resultados de processos históricos em constante reelaboração. A investigação das teorias pedagógicas que fundamentam tais práticas mostra-se indispensável, pois é a partir dessas bases conceituais que os docentes estruturam suas ações educativas, conferindo intencionalidade e sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem ser compreendidas como ações educativas sistematizadas, alicerçadas em fundamentos teóricos que orientam tanto o planejamento quanto a execução das práticas pedagógicas que tenham como objetivo reverter-se em um ensino e uma aprendizagem significativas. Conforme Libâneo (2006), a prática pedagógica configura-se como uma mediação entre os saberes científicos e a realidade vivenciada pelos alunos, favorecendo uma formação integral.

O autor ainda ressalta que o docente deve conceber a prática educativa como uma ação intencional, pautada em referenciais teóricos e sensível às condições concretas dos educandos, evidenciando a necessidade de articular teoria e prática no processo de construção do conhecimento escolar. Assim, destaca que: “[...] pode-se reconhecer na prática social uma imensa variedade de práticas educativas, portanto uma diversidade de práticas pedagógicas” (Libâneo, 2006, p. 850).

Entretanto, essa mediação demanda que o professor exerça sua função de maneira crítica e consciente, articulando metodologias, conteúdos e contextos socioculturais de forma coerente e reflexiva. Gauthier *et al.* (2004) corroboram essa perspectiva ao descreverem o trabalho docente como uma prática social intencional, atravessada por valores, ideologias e objetivos formativos. Dessa forma, compreende-se a prática pedagógica como um ato ético e político, dotado de potencial transformador e capaz de fomentar aprendizagens significativas e emancipadoras.

A partir da concepção apresentada sobre prática pedagógica, este tópico dedica-se a expor e analisar a aplicação de metodologias ativas específicas ao ensino de Geografia, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa. Por meio de uma abordagem prática e embasada teoricamente, busca-se refletir sobre os efeitos dessas metodologias na formação crítica e participativa dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Metodologicamente, foram escolhidas quatro metodologias ativas: Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), Estudo de Caso e Gamificação. A seleção dessas metodologias se dá pela sua capacidade de fomentar o protagonismo estudantil, o pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento, todos elementos essenciais para o desenvolvimento das competências e habilidades geográficas na Educação Básica.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Geografia tem a função de desenvolver o pensamento espacial dos alunos, estimular o raciocínio geográfico e a habilidade de entender um mundo em constante mudança, relacionando os aspectos da natureza e da sociedade.

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (Brasil, 2018, p. 360).

O foco recai sobre as turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, recorte de nossa abordagem. Esta etapa representa um momento crucial para a consolidação de conceitos espaciais e geográficos. A BNCC destaca que, além do conceito de espaço, entendido como eixo estruturante da Geografia escolar, os alunos devem ser capazes de compreender conceitos operacionais como território, lugar, paisagem, região e natureza, os quais favorecem a leitura crítica e contextualizada do espaço vivido. Assim, metodologias que incentivem a pesquisa, a

investigação, a criação e a resolução de problemas tornam-se especialmente relevantes nesse momento da formação educacional.

As reflexões desenvolvidas neste capítulo têm como base propostas elaboradas para duas Escolas Municipais de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS: a Escola Profa. Iracema Maria Vicente e a Escola Profa. Ana Lúcia de Oliveira Batista. A opção por instituições de tempo integral está relacionada à maior flexibilidade do tempo pedagógico, o que potencializa a viabilidade de práticas pedagógicas e didáticas que priorizem a interdisciplinaridade, atividades práticas e a utilização de diferentes espaços educativos com infraestrutura apropriada, dentro e fora da sala de aula.

Nesse contexto, apresenta-se uma análise crítica das quatro metodologias ativas selecionadas, com ênfase nas possibilidades que elas oferecem para o fortalecimento do ensino de Geografia, em consonância com os princípios da BNCC. Busca-se compreender em que medidas tais abordagens podem contribuir para o desenvolvimento de competências geográficas e para a formação cidadã dos estudantes, valorizando suas realidades locais e favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

3.1.1 Sala de aula invertida e a unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”

Tendo como base a metodologia ativa “Sala de Aula Invertida”, propomos uma prática pedagógica, conforme apresentado no Quadro 1, voltada aos estudantes do 5º ano das escolas de tempo integral Escola Municipal Profa. Iracema Maria Vicente e Escola Profa. Ana Lúcia de Oliveira Batista, ambas localizadas em Campo Grande-MS. Considerando o espaço físico amplo, conforme evidenciado nas imagens do capítulo anterior, e a ampliação da carga horária escolar, as condições dessas instituições favorecem a aplicação de metodologias ativas que integram teoria e prática de maneira mais significativa.

Quadro 1 - Proposta Metodológicas para o ensino de Geografia com Metodologias Ativas: Sala de aula Invertida

Metodologia Ativa	Descrição	Aplicação na Geografia (5º ano)	Justificativa
Sala de Aula Invertida	Os alunos têm contato prévio com o conteúdo em casa (por meio de vídeos curtos, áudios, mapas ilustrados, histórias em quadrinhos etc.). O tempo de aula é utilizado para investigar, discutir, criar e aplicar os conhecimentos.	<p>Tema: “Paisagens naturais e modificadas”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enviar vídeo explicativo com imagens de diferentes paisagens de Campo Grande (pode ser gravado pelo próprio professor). • Solicitar que os alunos desenhem ou anotem exemplos de paisagens próximas de suas casas. • Em sala de aula: promover roda de conversa, organizar grupos para construir um painel com fotos, desenhos e descrições. • Finalizar com criação de maquete com materiais recicláveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve e autonomia • Envolve a família • Valoriza a realidade do aluno • Incentiva a oralidade e a escuta

Fonte: Autora, 10/05/2025

A proposta, apresentada no Quadro 1, tem como foco a unidade temática: “Paisagens naturais e modificadas”, prevista para o 5º ano do Ensino Fundamental, conforme a BNCC (2017). A atividade inicia-se com o envio de um vídeo explicativo sobre paisagens da cidade de Campo Grande, podendo ser produzido pelo próprio professor. Em casa, os alunos registram paisagens do entorno em forma de desenho ou anotações. No retorno às aulas, compartilham suas observações em rodas de conversa e, em grupos, produzem um painel coletivo com fotos, desenhos e descrições. A sequência culmina com a construção de uma maquete com materiais recicláveis, representando os elementos observados.

Essa prática promove autonomia, escuta ativa, oralidade, trabalho colaborativo e valorização do território vivido. O envolvimento da família no início da proposta fortalece o vínculo entre escola e comunidade. Nas escolas de tempo integral mencionadas, o tempo estendido e a infraestrutura adequada possibilitam que os estudantes se envolvam com mais profundidade nas atividades, com tempo suficiente para discussão, construção e exposição dos trabalhos.

Com base na BNCC (2017) e no Referencial Curricular Reme, também se relaciona à unidade temática: “O sujeito e seu lugar no mundo”, que, no 5º ano, aborda o objeto de conhecimento: “Território, redes e urbanização” (CG.EF05GE03.s), com o objetivo de identificar as formas e funções das cidades e analisar as transformações provocadas por seu crescimento.

Essa abordagem parte da realidade concreta dos estudantes, pois o professor busca desenvolver pertencimento, identidade e alteridade, conectando suas vivências ao conteúdo

escolar. Promove ainda o desenvolvimento do pensamento espacial, do raciocínio geográfico e da alfabetização cartográfica, respeitando os contextos socioculturais locais. Ao integrar a Sala de Aula Invertida com essa unidade temática, transforma-se o espaço geográfico em um lugar de pertencimento, memória e aprendizagem significativa, algo potencializado pelo contexto das escolas de tempo integral, que favorecem o uso ampliado de recursos, tempos e práticas pedagógicas inovadoras.

3.1.2 Gamificação e a unidade temática “Conexões e escalas”

Com base na metodologia ativa “Gamificação”, apresentado no Quadro 2, propomos uma prática pedagógica voltada à temática “Recursos naturais e sua preservação”, como a gamificação, que favorecem o aprendizado ativo.

A proposta dialoga com a unidade temática: “Conexões e escalas”, prevista na BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo é permitir aos alunos compreender as articulações entre os diferentes espaços, do local ao global, e como esses elementos se inter-relacionam. Essa abordagem também está contemplada no Referencial Curricular REME de Campo Grande-MS, por meio das habilidades (CG.EF05GE03.s) e (CG.EF05GE04.s), que abordam a análise das cidades, suas funções, transformações e as conexões entre o campo e a cidade.

Quadro 2 - Propostas Metodológicas para o ensino de Geografia com Metodologias Ativas: Gamificação

Metodologia Ativa	Descrição	Aplicação na Geografia (5º ano)	Justificativa
Gamificação	Utilização de elementos dos jogos (missões, pontuação, níveis, recompensas) no processo de aprendizagem para motivar e engajar os alunos.	<p>Tema: “Recursos naturais e sua preservação”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar uma “aventura” onde os alunos são Guardiões da Natureza. • A cada aula, propor uma “missão”: elaborar campanha de conscientização, resolver enigmas geográficos, montar cartazes, ou jogar jogos interativos sobre poluição. • Alunos acumulam pontos por participação, cooperação e criatividade, ganhando medalhas (papel, adesivos, marcadores) • Finalizar com cerimônia simbólica e entrega de certificados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula o engajamento. • Estimula cooperação e resolução de problemas. • Traz leveza e ludicidade para temas sérios.

Fonte: Autora, 10/05/2025

Nessa perspectiva, foi elaborada uma sequência didática gamificada, com o tema “Recursos naturais e sua preservação”. Os estudantes assumem o papel de Guardiões da Natureza e, ao longo de diferentes aulas, enfrentam “missões” diversas, como desenvolver campanhas educativas, decifrar enigmas geográficos, criar cartazes ou participar de jogos interativos relacionados às questões ambientais.

A cada etapa, acumulam pontos baseados em critérios como engajamento, cooperação e criatividade, os quais são convertidos em medalhas simbólicas (adesivos, selos, marcadores). Ao final, realiza-se uma cerimônia de encerramento com entrega de certificados, aproveitando os espaços amplos das escolas para valorizar o momento.

Essa proposta dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância do uso de metodologias que estimulem o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de competências por meio de estratégias motivadoras, como a gamificação. A BNCC afirma que é essencial “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” e “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas” (Brasil, 2018, p. 17).

Essa dinâmica contribui para que o professor estimule a aprendizagem ativa, o trabalho em equipe e o pensamento crítico sobre os desafios socioambientais contemporâneos. A gamificação traz leveza e motivação ao ambiente escolar, favorecendo o envolvimento dos alunos sem comprometer a complexidade dos temas abordados. Além disso, o modelo de escola de tempo integral torna essa proposta mais viável, permitindo que cada missão seja vivenciada com mais profundidade e menos pressa, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes das múltiplas escalas espaciais em que estão inseridos.

3.1.3 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a unidade temática: “Formas de representação e pensamento espacial”

Com base na metodologia ativa “Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)”, como mostrado no Quadro 3, sugerimos a prática pedagógica “Projeto: Meu bairro no mapa”, direcionada aos estudantes do 5º ano das escolas de tempo integral das supracitadas escolas municipais em análise. A proposta se apoia nas condições estruturais e no tempo ampliado dessas instituições, que favorecem o desenvolvimento de projetos investigativos vinculados ao cotidiano dos alunos e à leitura crítica do espaço onde vivem.

A proposta está alinhada à unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial”, prevista na BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo é desenvolver

a leitura e a produção de representações cartográficas — como mapas, esquemas e desenhos — ampliando o raciocínio geográfico dos estudantes. Também dialoga com a habilidade (CG.EF05GE09.s), do Referencial Curricular da Reme de Campo Grande, que propõe o uso de mapas temáticos e gráficos para analisar conexões e hierarquias entre espaços urbanos.

Quadro 3 - Propostas Metodológicas para o ensino de Geografia com Metodologias Ativas: Aprendizagem Baseada em Projetos-ABP

Metodologia Ativa	Descrição	Aplicação na Geografia (5º ano)	Justificativa
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Os alunos investigam um problema real ou tema relevante para sua realidade e desenvolvem um projeto para compreendê-lo ou propor soluções, culminando em uma apresentação ou produto final.	Projeto: “Meu bairro no mapa”. <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar com a pergunta-problema: “O que o nosso bairro tem de especial?”. • Alunos realizam entrevistas com familiares e vizinhos, observam o entorno e registram com fotos. • Criam um mapa coletivo com desenhos dos principais lugares e escrevem pequenos relatos. • Finalizam com a exposição do mapa e a produção de um “guia do bairro” elaborado pelas crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamiza a aula • Estimula diferentes. • Aprendizagens • Favorece o trabalho em grupo. • Garante participação de todos.

Fonte: Autora, 10/05/2025

Como mostrado no Quadro 3, a partir da pergunta-problema “O que o nosso bairro tem de especial?”, os alunos são mobilizados a investigar o espaço em que vivem, por meio de entrevistas com familiares e moradores da comunidade, observações do entorno da escola e registros fotográficos. Na etapa seguinte, constroem um mapa coletivo, desenhando os principais locais do bairro e escrevendo pequenos relatos descritivos sobre esses espaços. Como culminância, ocorre uma exposição dos mapas e dos textos produzidos, acompanhada da criação de um “guia do bairro”, elaborado pelas próprias crianças, com base nas informações coletadas.

Essa abordagem permite que o professor favoreça o desenvolvimento de habilidades investigativas, expressivas e representativas, integrando saberes das áreas de Geografia, Língua Portuguesa e Artes. Além de ampliar o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, o projeto fortalece os vínculos dos estudantes com a comunidade, valoriza a identidade local e proporciona uma aprendizagem mais crítica, contextualizada e significativa, elementos fundamentais para uma educação geográfica nos anos iniciais, conforme orienta a BNCC (2017).

3.1.4 Rotação por Estações e a unidade temática: “Mundo do trabalho”

Com base na metodologia ativa “Rotação por Estações”, como mostrado no Quadro 4, propomos a prática pedagógica “Pontos de referência e localização”, pensada para as escolas participantes deste estudo. As condições estruturais e a carga horária estendida dessas unidades escolares favorecem a realização de atividades em grupo, com abordagens variadas e interativas.

A proposta está alinhada à unidade temática “Mundo do trabalho”, presente na BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que trata das diversas formas de produção, das tecnologias envolvidas nos processos econômicos e das transformações nos setores da agropecuária, indústria, comércio e serviços. Também dialoga com a habilidade (CG.EF05GE05.s), do Referencial Curricular da Reme de Campo Grande-MS, que propõe a análise das mudanças nos tipos de trabalho e nas dinâmicas produtivas ao longo do tempo.

Quadro 4 - Propostas Metodológicas para o ensino de Geografia com Metodologias Ativas: Rotação por estações

Metodologia Ativa	Descrição	Aplicação na Geografia (5º ano)	Justificativa
Rotação por Estações	A sala é organizada em “estações de aprendizagem” com atividades variadas. Os alunos circulam entre elas em grupos, explorando o mesmo tema por diferentes perspectivas.	<p>Tema: “Pontos de referência e localização”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estação 1: Jogo de tabuleiro com perguntas sobre o bairro da escola. • Estação 2: Mapa simples para colorir e localizar pontos importantes da comunidade (escola, mercado, praça). • Estação 3: Construção de uma rosa dos ventos com papel colorido e bússola. • Estação 4: Quiz digital com perguntas sobre direção e localização (uso do Kahoot, se disponível). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamiza a aula • Estimula diferentes aprendizagens • Favorece o trabalho em grupo • Garante participação de todos

Fonte: Autora, 10/05/2025

A proposta organiza a turma em quatro estações de aprendizagem, nas quais os alunos exploram o conteúdo de maneira prática e colaborativa. Na Estação 1, participam de um jogo de tabuleiro com perguntas contextualizadas sobre o bairro em que estudam. Na Estação 2, trabalham com um mapa simples da comunidade, colorindo e identificando pontos de interesse, como escolas, praças e comércios. A Estação 3 propõe a construção de uma rosa dos ventos com papel colorido, utilizando a bússola como recurso auxiliar. Já na Estação 4, os estudantes

realizam um quiz digital com questões sobre orientação e localização geográfica, utilizando a plataforma Kahoot, quando disponível.

Esta dinâmica promove uma aprendizagem ativa e significativa, ao permitir que os professores acessem os alunos e façam com que eles se movimentem entre os espaços, compartilhem saberes e construam coletivamente diferentes formas de representação do território. Além de ampliar o repertório geográfico, a proposta estimula o trabalho colaborativo, a escuta e o respeito às diferentes formas de pensar e aprender, aproximando o ensino de Geografia do cotidiano e da realidade dos estudantes.

3.2 Formação Continuada como possibilidade de um ensino inovador

A formação continuada dos profissionais do magistério constitui um dos fundamentos para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes no âmbito da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), especialmente a partir das alterações introduzidas pelas Leis nº 12.014/2009 e nº 12.056/2009, estabelece que a formação dos profissionais da educação deve considerar as especificidades do exercício de suas funções, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

No que se refere à formação continuada, o § 1º do artigo 61, alterado pela Lei nº 12.056/2009, determina que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, devem promovê-la, juntamente à formação inicial. Já o § 2º autoriza a utilização de recursos e tecnologias de educação a distância nesse processo, ampliando as possibilidades de acesso e atualização dos profissionais.

Nesse contexto, a formação continuada assume caráter permanente, sendo compreendida como um processo que deve ocorrer de maneira sistemática, planejada, em serviço e alinhada às demandas concretas da prática pedagógica. Tais diretrizes ganham especial relevância quando relacionadas à implementação de metodologias ativas no ensino de Geografia nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande- MS, considerando-se que tais abordagens exigem do docente competências específicas para sua aplicação crítica, criativa e contextualizada.

Em Mato Grosso do Sul, a Resolução/SED nº 4.244, de 20 de março de 2024, institui a Política de Formação Continuada da Rede Estadual, alinhando-se aos dispositivos da legislação federal e aos princípios de valorização e desenvolvimento profissional docente.

Art. 1º Regulamentar a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Art. 2º A Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso do Sul tem como objetivo desenvolver ações sistêmicas, reconhecendo a formação continuada como fundamental ao contínuo desenvolvimento da prática pedagógica, a valorização dos profissionais e o aperfeiçoamento contínuo do trabalho dos profissionais da educação básica, de modo a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes (Mato Grosso do Sul, 2024).

Essa normativa estadual reforça o papel estratégico da formação continuada como política pública articulada às demandas contemporâneas da prática pedagógica, destacando a importância da formação permanente como eixo estruturante para a promoção de uma educação de qualidade. Ao normatizar os objetivos, diretrizes, e formas de oferta das ações formativas, a Resolução/SED nº 4.244/2024 busca garantir a organicidade e a efetividade dos processos de desenvolvimento profissional dos educadores, assegurando que estejam preparados para enfrentar os desafios educacionais com base em uma prática crítica, reflexiva e transformadora. A Resolução, ao estabelecer diretrizes para a formação e atuação docente, encontra respaldo nas orientações legais de âmbito nacional e articula-se diretamente à Meta 7 do Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS (Campo Grande, 2025), que trata da elevação da qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, com ênfase na melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. O item 7.12 desta meta explicita a necessidade de “efetivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas” (Campo Grande, 2025, p. 106). A diretriz indica ainda a importância de romper com modelos tradicionais e de promover uma pedagogia que se volte para a diversidade, a flexibilização curricular e o protagonismo discente.

Complementarmente, o subitem 7.12.1 do Plano Municipal de Educação (Campo Grande, 2025) enfatiza a importância de “propiciar a formação continuada em práticas pedagógicas inovadoras em todos os componentes curriculares” (Campo Grande, 2025, p. 106), reforçando a compreensão de que a qualificação dos profissionais da educação é elemento fundamental para a consolidação de propostas educacionais transformadoras. Nesse sentido, a formação continuada é concebida como estratégia essencial para garantir práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da equidade, da inclusão e da aprendizagem significativa. Além disso, visa responder às exigências específicas de cada etapa e modalidade da educação básica, respeitando a complexidade e diversidade dos saberes escolares.

No contexto das Escolas Municipais de Tempo Integral, essas diretrizes ganham ainda mais relevância, dado o caráter ampliado da jornada escolar e a demanda por uma atuação

docente integrada e contextualizada. No entanto, embora os marcos legais e os documentos oficiais apontem para esse horizonte formativo, observa-se, na prática, que a implementação de formações continuadas com foco em componentes curriculares específicos, como a Geografia, ainda enfrenta desafios importantes. A ausência de ações sistemáticas e aprofundadas nesse campo revela uma lacuna que compromete o pleno desenvolvimento das propostas inovadoras nas ETIs, limitando as possibilidades de apropriação de metodologias ativas por parte dos docentes.

Esta pesquisa parte da hipótese de que a dificuldade dos professores do Ensino Fundamental em aplicar metodologias ativas no ensino da Geografia decorre da ausência de formações continuadas específicas para esse componente. Essa lacuna se agrava no contexto das Escolas Municipais de Tempo Integral (ETIs), onde a proposta pedagógica exige práticas metodológicas diferenciadas, integradas e contextualizadas — competências que não se desenvolvem sem formação adequada e contínua.

A partir da análise do Projeto Político-Pedagógico – 2024: Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente, observa-se que, desde 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed) tem investido na formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Ensino por meio da criação do Centro de Formação de Professores (Cefor). Conforme consta no documento, esse investimento incluiu a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu em parceria com universidades locais, além da consultoria pedagógica do professor Pedro Demo, convidado para assessorar as atividades formativas da Reme (PPP, 2024).

O PPP ressalta que essas ações tiveram como objetivo ampliar a capacidade dos professores para desenvolverem práticas mais investigativas, alicerçadas na leitura, na pesquisa e na autoria docente e discente. No entanto, embora o documento evidencie a valorização da inovação metodológica e do uso de tecnologias educacionais, também revela que essas formações ocorreram de forma ampla e generalista, sem contemplar aprofundamentos didático-metodológicos voltados a componentes curriculares específicos, como é o caso da Geografia no Ensino Fundamental.

O Projeto Político-Pedagógico – 2024: Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente evidencia a valorização da formação continuada como um dos eixos centrais para a inovação pedagógica na escola. O documento destaca que “o professor deverá utilizar-se de formas diferenciadas em sua metodologia, aplicando a teoria da problematização” (PPP, 2024, p. 5), e ainda reforça que:

A ETI não adota teoria de aprendizagem, porque seu compromisso ostensivo é com o aluno, não com a teoria. Os docentes têm o direito de construir sua proposta própria,

tendo o critério maior de aprendizagem adequada dos alunos, não a filiação teórica. O compromisso político e pedagógico do professor é de construir proposta argumentada e fundamentada para atender as necessidades do aluno contemporâneo, mas não é menos parte da qualidade docente continuar aprendendo de outras teorias, tendo em vista que teoria é instrumental: é pra usar, não pra venerar. Ao mesmo tempo, espera-se que os docentes tomem a sério sua formação permanente, o que implica para inovação incessante. Recomenda-se que os professores da ETI sejam exigentes ao máximo em suas reconstruções (PPP, 2024, p. 17).

Tais afirmações indicam uma compreensão da prática docente como um processo em constante construção, que exige investimento em estudo e atualização profissional. No entanto, ao mesmo tempo em que reconhece a importância da formação contínua, o próprio PPP não apresenta um planejamento estruturado de ações formativas voltadas aos conteúdos específicos da Geografia, tampouco menciona iniciativas que contemplem as demandas metodológicas próprias dessa área do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A Geografia é trabalhada, dentro da proposta curricular da escola, como um dos Ambientes de Aprendizagem (AA4), o que pressupõe o seu tratamento interdisciplinar e problematizador.

Neste sentido e atendendo a essas premissas, a proposta de trabalhar com eixos formadores na forma de Ambientes de Aprendizagem tem como objetivo promover a mediação e a integração entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e a vida da criança em sociedade. Nessa perspectiva, o estudo das diferentes áreas do conhecimento, pelo educando, consiste em estabelecer a relação do conteúdo científico de cada área com a vida e a realidade em que vive para que possam intervir na historicidade social de seu tempo (PPP, 2024, p. 39).

No entanto, para que os professores conduzam esse ambiente de forma crítica e inovadora, é necessário que tenham domínio tanto dos conteúdos específicos quanto das abordagens didático-metodológicas da área. Quando a formação não oferece suporte específico, o docente tende a recorrer às práticas tradicionais, muitas vezes centradas na reprodução do livro didático, com pouco espaço para investigação, experimentação e conexão com a realidade dos estudantes.

A proposta metodológica da escola, centrada na problematização e na pesquisa, exige do professor o domínio de processos de ensino que envolvem a construção coletiva do conhecimento, a contextualização dos conteúdos e a integração entre áreas. Como afirma o PPP, o professor na ETI deve ser um “pesquisador” e não um “dador de aulas”, comprometido com uma prática “argumentada e fundamentada para atender às necessidades do aluno contemporâneo” (PPP, 2024, p. 24). Contudo, como desenvolver essa prática sem o suporte da formação continuada específica?

Nesse sentido, confirma-se a hipótese desta pesquisa: a dificuldade na implementação de metodologias ativas no ensino de Geografia está fortemente relacionada à carência de formação continuada por componente curricular. Mesmo diante de uma proposta pedagógica arrojada, como a da ETI Professora Iracema Maria Vicente, a ausência de suporte formativo específico dificulta que os professores pedagogos dos anos iniciais desenvolvam atividades lúdicas, concretas e interdisciplinares que promovam aprendizagens significativas no campo geográfico.

É necessário reconhecer que a formação continuada não pode ser concebida como ação pontual ou de caráter genérico. Ela precisa ser parte do cotidiano profissional docente, estar integrada ao planejamento pedagógico da escola e considerar as necessidades concretas de cada etapa de ensino e de cada área do conhecimento. Para tanto, a oferta de formações específicas em Geografia, voltadas aos professores dos anos iniciais, deve ser incorporada às políticas de valorização e desenvolvimento docente da Reme.

Diante da realidade observada na prática escolar e na documentação oficial da unidade de ensino analisada, reforça-se a compreensão de que a formação continuada, quando realizada de maneira planejada, sistemática e vinculada às especificidades do ensino de Geografia, constitui um dos principais alicerces para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Essa formação, mais do que uma exigência normativa, representa uma condição necessária para que o professor atue de forma crítica, reflexiva e propositiva, contribuindo efetivamente para a consolidação dos princípios da educação integral que norteiam as Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande- MS.

Essa necessidade de reformulação das práticas docentes no ensino de Geografia é também apontada por Pires (2012), ao destacar que o componente curricular, muitas vezes, é conduzido por meio de metodologias descritivas e expositivas, distantes da realidade dos alunos e carentes de sentido prático. Para a autora, essa abordagem tradicional configura uma “Geografia decorativa”, que tende a desmotivar os estudantes por não estabelecer relações significativas com seu cotidiano. Superar essa lógica demanda um novo posicionamento docente, fundamentado em práticas mais críticas, contextualizadas e conectadas às vivências dos sujeitos.

Nesse cenário, a formação continuada desponta como eixo estruturante, ao possibilitar que os professores ampliem sua compreensão sobre os fenômenos geográficos e desenvolvam estratégias metodológicas que valorizem a experiência dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem. Essa perspectiva, centrada na articulação entre conhecimento científico e realidade escolar, amplia o debate sobre os caminhos possíveis para uma formação que, de fato,

atenda às demandas específicas do componente curricular e do contexto educacional contemporâneo (Rosa, 2014).

A formação é um dos elementos essenciais para o desenvolvimento profissional. Entre esses elementos, destacam-se a construção de saberes, a prática reflexiva e a interação entre os professores na escola. Nesse sentido, a discussão sobre a prática pedagógica, a autonomia e a comunicação em sala de aula também refletem a importância da formação continuada para o professor de Geografia. Ao abordar as perspectivas para a formação continuada em Geografia, primeiro precisamos esclarecer o que realmente significa essa formação. Nesse contexto:

No que tange à formação continuada, devemos partir da premissa que a experiência produz saberes na medida em que o educador reflete sobre sua própria prática mediatizada pelas práticas de outrem, por meio de diálogos com outros colegas ou por meio de leituras produzidas por outros professores. Por esta razão, a valorização da experiência na construção de dinâmicas de formação continuada torna-se fundamental (Rosa, 2014, p. 51).

A formação continuada em Geografia nas escolas deve promover atividades docentes que incentivem o trabalho colaborativo, fortalecendo o diálogo entre os professores e a reflexão conjunta sobre suas práticas pedagógicas. Como aponta Rosa (2014), é por meio da mediação das experiências de outros educadores, seja por meio de trocas entre colegas ou leituras compartilhadas, que os professores constroem novos conhecimentos e ressignificam sua atuação. Nesse processo, é comum que surjam divergências nas análises realizadas em grupo, especialmente ao discutir desafios enfrentados na sala de aula ou diferentes concepções sobre ensino e aprendizagem.

Contudo, essas divergências não devem ser vistas como obstáculos, mas sim como oportunidades para o crescimento profissional e a construção coletiva do conhecimento, fundamentais para uma formação continuada que visa à inovação e à transformação da prática docente.

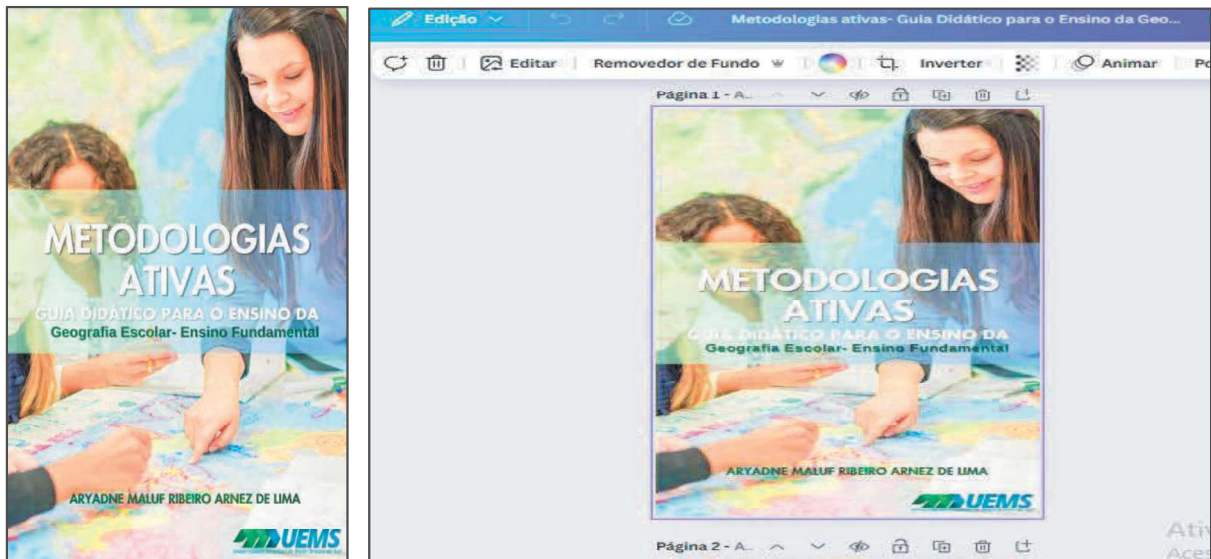
3.3 Produto Educacional: Guia Didático “Metodologias Ativas para o Ensino da Geografia Escolar – Ensino Fundamental”

No contexto da presente pesquisa, foi elaborado o Guia Didático Metodologias Ativas para o Ensino da Geografia Escolar – Ensino Fundamental, um recurso pedagógico destinado a fortalecer práticas inovadoras no ensino da Geografia, especialmente nas Escolas de Tempo Integral de Campo Grande- MS.

Assim, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas competências do século XXI, o Guia sugere estratégias de ensino que promovem a ação do professor e na participação ativa dos alunos e valorizam os espaços que habitam.

Com atividades práticas, orientações claras e recursos acessíveis, este material busca apoiar o trabalho docente, proporcionando um ensino mais significativo, crítico e conectado à realidade dos estudantes. O Guia Didático foi desenvolvido pela pesquisadora na plataforma Canva, escolhida por sua praticidade, variedade de recursos visuais e facilidade de acesso, tanto na versão digital quanto impressa (Figura 12). A plataforma possibilita a criação de materiais educativos interativos, adaptáveis a diferentes dispositivos (computadores, tablets e celulares), ampliando assim o alcance do produto educacional.

Figura 12 - Capa do Guia Didático Metodologias Ativas para o Ensino da Geografia Escolar – Ensino Fundamental



Fonte: Autora, 20/04/2025.

Este material foi projetado como um instrumento prático de apoio aos professores pedagogos, oferecendo não apenas uma fundamentação teórica sobre metodologias ativas, mas também orientações para sua aplicação didática no ensino da Geografia.

O Guia é organizado em seções que apresentam, de maneira didática, as metodologias ativas escolhidas, exemplos de atividades para o 5º ano do Ensino Fundamental, uma sequência didática detalhada, orientações sobre avaliação formativa e sugestões de uso de ferramentas digitais, como apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 - Quatro metodologias principais destacadas pelo Guia Didático Metodologias Ativas para o Ensino da Geografia Escolar

Metodologia Ativa	Descrição	Exemplo Aplicado
-------------------	-----------	------------------

Sala de Aula Invertida	Estudantes acessam conteúdos prévios em casa para otimizar o tempo de aula para discussão e aprofundamento.	Vídeos sobre paisagem e território enviados para observação do entorno domiciliar.
Gamificação	Aplicação de elementos de jogos no processo de aprendizagem para engajamento e motivação.	Desafios semanais com recompensas simbólicas, como selos e certificados de “Explorador Urbano”.
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Realização de projetos investigativos com base em problemas reais do cotidiano dos estudantes.	Elaboração coletiva do "Guia do Nosso Bairro" após investigação de campo.
Rotação por Estações	Organização da sala em estações com atividades diferenciadas, estimulando múltiplas formas de aprendizagem.	Jogos, construção de mapas, rosa dos ventos e quiz digital sobre localização.

Fonte: Autora, 20/04/2025

O Guia Didático é estruturado em seções que se conectam de maneira integrada, unindo fundamentação teórica e aplicação prática. Ele explora as metodologias ativas e suas potenciais transposições didáticas para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental. Cada metodologia ativa é apresentada de forma clara, acompanhada de exemplos contextualizados à realidade dos anos iniciais, permitindo que o professor visualize sua aplicação prática em sala de aula, como observado nas Figuras 13 e 14.

Para tornar o conteúdo ainda mais acessível e intuitivo, o Guia inclui mapas mentais com recursos visuais que sintetizam as principais ideias de cada proposta metodológica, como ilustrado nas Figuras 13 e 14. Esses mapas facilitam a assimilação das estratégias, ajudando o professor a planejar e implementar atividades de maneira mais prática, dinâmica e organizada. As imagens que acompanham essa seção do material reforçam a intenção de oferecer um instrumento pedagógico que valoriza a clareza, a usabilidade e o suporte efetivo ao trabalho docente.

Figura 13 - Propostas Metodológicas para o Ensino de Geografia com Metodologias Ativas



Sala de Aula Invertida

O que é:

Uma metodologia em que os alunos têm contato prévio com o conteúdo em casa (por meio de vídeos curtos, áudios, mapas ilustrados, histórias em quadrinhos, etc.), e o tempo de aula é usado para investigar, discutir, criar e aplicar os conhecimentos.

Como aplicar na Geografia (5º ano):

Tema: “Paisagens naturais e modificadas”

→ Envie para casa um vídeo explicativo com imagens da cidade de Campo Grande e seus diferentes tipos de paisagens (pode ser um material simples, gravado pelo próprio professor com celular).



→ Peça que os alunos desenhem ou anotem um exemplo de paisagem próxima de casa.

→ Em sala: promova uma roda de conversa, organize grupos para construir um painel com fotos, desenhos e descrições. Finalize com uma atividade prática: criação de uma maquete com materiais recicláveis representando as paisagens observadas.



Por que usar?

- Desenvolve autonomia
- Envolve a família
- Valoriza a realidade do aluno
- Incentiva a oralidade e a escuta

Rotação por Estações

O que é:

Organiza-se a sala em “estações de aprendizagem” com propostas variadas. Os alunos circulam entre elas em grupos, explorando o mesmo tema por diferentes ângulos.

Como aplicar na Geografia (5º ano):

Tema: “Pontos de referência e localização”

→ Estação 1: Jogo de tabuleiro com perguntas sobre o bairro da escola

→ Estação 2: Mapa simples para colorir e localizar pontos importantes da comunidade (escola, mercado, praça)

→ Estação 3: Construção de uma rosa dos ventos com papel colorido e bússola

→ Estação 4: Quiz digital com perguntas sobre direção e localização (pode usar Kahoot, se houver internet)



Por que usar?

- Dinamiza a aula
- Estimula diferentes aprendizagens
- Favorece o trabalho em grupo
- Garante participação de todos

Fonte: Autora, 20/04/2025

Figura 14 - Propostas Metodológicas para o Ensino de Geografia com Metodologias Ativas

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA COM METODOLOGIAS ATIVAS

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

O que é:

Os alunos investigam um problema real ou tema relevante para sua realidade e desenvolvem um projeto para solucioná-lo ou compreendê-lo melhor. O projeto culmina em uma apresentação ou produto final.

Como aplicar na Geografia (5º ano):

Projeto: "Meu bairro no mapa"

→ Início com uma pergunta-problema: "O que o nosso bairro tem de especial?"

→ Os alunos fazem entrevistas com familiares e vizinhos, observam o entorno e tiram fotos.

→ Criam um mapa coletivo com desenhos dos principais lugares e escrevem pequenos relatos.

→ Finalizam com a exposição do mapa e a criação de um "guia do bairro" feito pelas crianças.

Projeto (ABP)

Os alunos investigam um problema real ou tema relevante para sua realidade e desenvolvem um projeto para solucioná-lo ou compreendê-lo melhor. O projeto culmina em uma apresentação ou produto final.

Por que usar?

- Desenvolve a investigação
- Integra outras disciplinas (Português, Artes, História)
- Estimula o protagonismo
- Valoriza a identidade local

PROFGEO 2025 | 07

GAMIFICAÇÃO

O que é:

Aplicação de elementos de jogos (missões, pontuação, níveis, recompensas) no processo de aprendizagem para motivar e engajar os alunos.

Como aplicar na Geografia (5º ano):

Tema: "Recursos naturais e sua preservação"

→ Crie uma "aventura" em que os alunos são Guardiões da Natureza.

→ A cada aula, uma "missão" é dada: criar uma campanha de conscientização, resolver um enigma geográfico, montar um cartaz ou jogar um jogo interativo sobre poluição.

→ Os alunos recebem pontos por participação, cooperação e criatividade, acumulando medalhas (papel, adesivos ou marcadores) ao longo do percurso.

→ Ao final, há uma cerimônia simbólica de conclusão com entrega de certificados.

GAMIFICAÇÃO

Tema: "Recursos naturais e preservação"

Crie uma "aventura" em que os alunos são Guardiões da Natureza

A cada aula, uma "missão" é dada: criar uma campanha de conscientização, resolver um enigma geográfico, montar um cartaz ou jogar um jogo interativo sobre poluição

Os alunos recebem pontos por participação, cooperação e criatividade, acumulando medalhas (papel, adesivos ou marcadores)

GAMIFICAÇÃO

Aplicação

Os elementos de jogos (missões, pontuação, níveis, recompensas) no processo de aprendizagem para motivar e engajar os alunos.

Por que usar?

- Estimula o engajamento
- Estimula cooperação e resolução de problemas
- Traz leveza e ludicidade para temas sérios

Fonte: Autora, 20/04/2025

Dentre os principais destaques do Guia está a sequência didática: “Explorando Meu Bairro”, uma proposta prática que integra diversas metodologias ativas em um roteiro de seis etapas, como ilustrado nas Figuras 15 e 16. A sequência começa com a criação de um personagem coletivo e a apresentação do desafio “Descubra a História do Nosso Bairro”, utilizando elementos de gamificação para incentivar a participação. Em seguida, os estudantes participam de atividades de Sala de Aula Invertida, assistindo a vídeos curtos e explorando as paisagens locais.

Figura 15 - Sequência Didática Explorando Meu Bairro



SEQUÊNCIA DIDÁTICA: „EXPLORANDO MEU BAIRRO“

- Conteúdo: Localização, paisagem e território
- Ano sugerido: 5º ano
- Duração estimada: 2 semanas (5 a 7 aulas)
- Metodologias ativas integradas: Aprendizagem por projetos + Sala de aula invertida + Rotação por estações

APRENDIZAGEM POR PROJETOS
O que nosso bairro tem de especial?

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

SALA DE AULA INVERTIDA

GAMIFICAÇÃO
CERTIFICADO

Objetivos de Aprendizagem (BNCC – Geografia)

(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.

(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.

Sugestão de vídeo:

 **YouTube** – Canal “Se Liga Nessa Dica” – O que é paisagem? (vídeo de 5 min, linguagem simples).

 **Como encontrar vídeos semelhantes:** Digite no YouTube “paisagem geografia 5º ano” e filtre por vídeos com duração entre 3 e 7 minutos.

Etapa 1 – Apresentação do Projeto (1 aula)
Metodologia: Gamificação; Aprendizagem por Projetos.
Objetivo: Despertar a curiosidade e apresentar o desafio.

Atividade: Criação do personagem coletivo: “Explorador do Bairro”. Enigma inicial: “Qual é a história do nosso bairro?”
Explicar que cada grupo de alunos será uma equipe de exploradores urbanos com a missão de construir o “Guia do Nosso Bairro”.
Entregar o “Mapa de Missões” com as etapas do projeto (missões semanais com recompensas simbólicas: selos, crachás ou pontos).

Etapa 2 – Sala de Aula Invertida (1 aula + casa)
Metodologia: Sala de aula invertida
Objetivo: Compreender os conceitos de paisagem e território.

Tarefa para casa: Enviar um vídeo curto sobre “O que é território e paisagem” (sugestão abaixo).
Solicitar que o aluno observe a rua onde mora e tire uma foto (ou faça um desenho) com ajuda da família.
Anotar três elementos que existem na sua paisagem: naturais e modificados.

PROFGEO 2025 | 10

Fonte: Autora, 20/04/2025

Na sala de aula, a Rotação por Estações é implementada para reforçar conceitos geográficos de forma lúdica e interativa, por meio de jogos, mapas e *quizzes* digitais. Posteriormente, ocorre a Investigação de Campo, aonde os estudantes observam, registram e analisam elementos do espaço urbano próximo à escola. A sequência culmina na produção coletiva do “Guia do Nosso Bairro”, utilizando ferramentas digitais como o Canva, e finaliza com uma celebração das criações, valorizando o protagonismo dos alunos.

Figura 16 - Sequência Didática Explorando Meu Bairro



Etapa 3 – Rotação por Estações (2 aulas)
Metodologia: Rotação por Estações
Objetivo: Aplicar conhecimentos em diferentes formatos.
Como organizar: Dividir a sala em 4 estações, cada grupo gira a cada 15-20 minutos.

ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM		
	Atividade	Material necessário
1	„Mapa Mágico” Desenho coletivo do trajeto casa-escola com pontos de referência	Papel pardo, lápis de cor, régua
2	„Paisagem em Pedacos” Montagem de paisagens com recortes de revistas	Revistas, cola, tesoura
3	„Memória do Bairro” Depoimentos em áudio dos alunos contando algo marcante do bairro	Celulares/tablets, fones
4	„Quiz dos Exploradores” Quiz digital sobre paisagens (se houver internet) ou em cartaz com pontuação	Kahoot ou versão impressa



Etapa 4 – Investigação de Campo (1 aula)
Metodologia: Aprendizagem por projetos; Trabalho de campo.
Objetivo: Observar e registrar o entorno da escola.

Etapa 5 – Construção do Produto Final (2 aulas)
Metodologia: Aprendizagem por projetos; Gamificação.
Objetivo: Sistematizar o conhecimento e socializar.

Etapa 6 – Apresentação e Celebração (1 aula)
Objetivo: Valorizar a produção dos alunos e concluir o projeto.

Atividade: Saída pedagógica na imediações da escola.
Missão: Identificar elementos naturais humanos, problemas ambientais e lugares importantes. Cada grupo registra em fotos (se possível), desenhos e anotações.
Dica: Usar o pátio da escola ou rua próximas, priorizando segurança e autorização prévia.



Produto final:
 “Guia do Nosso Bairro” – versão impressa ou digital.
 Pode ser um cartaz coletivo, uma maquete com legenda, um mural interativo ou um e-book simples.
Sugestão de ferramenta digital:
 Canva Educação – fácil e gratuito, com modelos prontos para panfletos, mapas, cartazes e diários ilustrados.
 Criar conta “educação” no Canva e compartilhar com os alunos, se a escola tiver laboratório.



Apresentação dos grupos (exposição ou feira geográfica)
 Entrega de certificados de “Explorador Urbano Mirim”
 Registro das aprendizagens

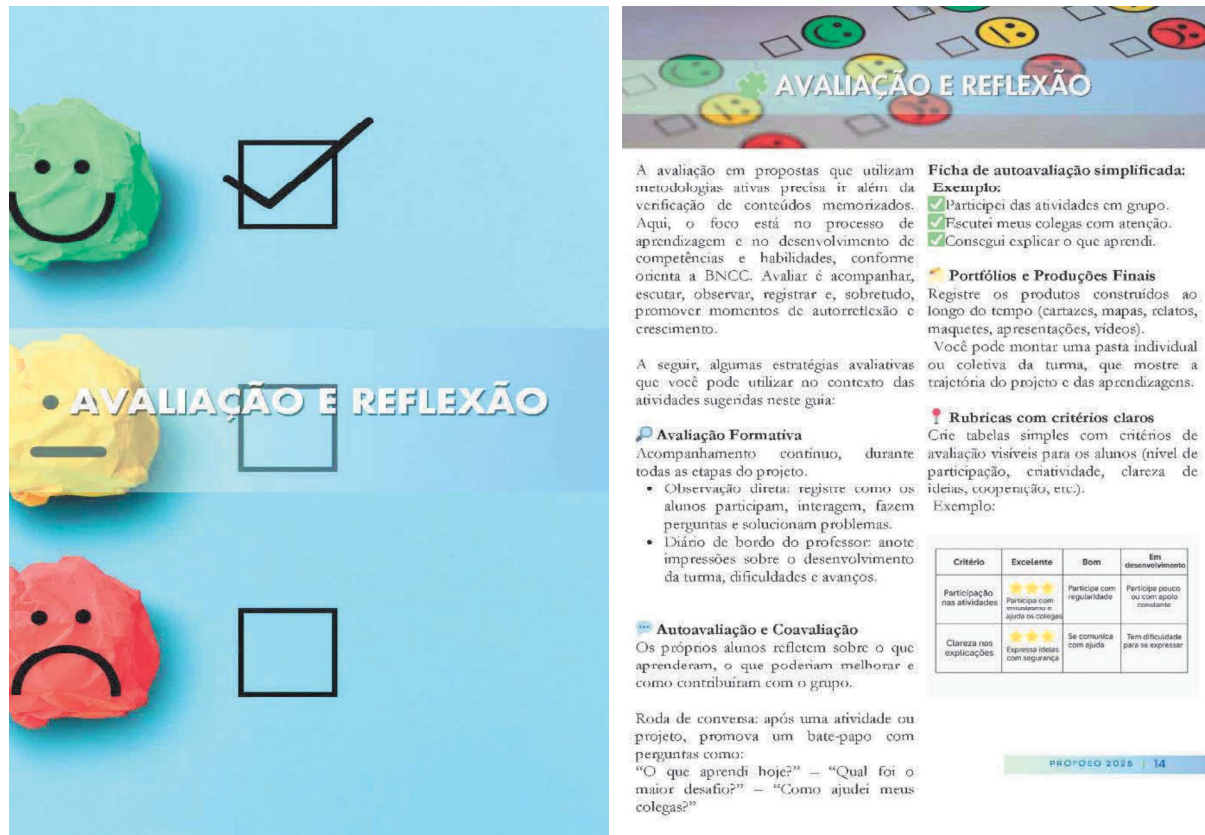
PROFGEQ 2025 11

PROFGEQ 2025 12

Fonte: Autora, 20/04/2025

Além de apresentar métodos de ensino, o Guia também fornece diretrizes para a avaliação formativa, destacando a relevância de acompanhar o processo de aprendizagem, incentivar momentos de reflexão e documentar o progresso das habilidades dos alunos. São recomendadas práticas como autoavaliação, coavaliação, utilização de portfólios e registros do percurso educacional, como apresentado na Figura 17.

Figura 17 - Sequência Didática Explorando Meu Bairro



AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

A avaliação em propostas que utilizam metodologias ativas precisa ir além da verificação de conteúdos memorizados. Aqui, o foco está no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências e habilidades, conforme orienta a BNCC. Avaliar é acompanhar, escutar, observar, registrar e, sobretudo, promover momentos de autorreflexão e crescimento.

A seguir, algumas estratégias avaliativas que você pode utilizar no contexto das atividades sugeridas neste guia:

✓ Avaliação Formativa
Acompanhamento contínuo, durante todas as etapas do projeto.

- Observação direta: registre como os alunos participam, interagem, fazem perguntas e solucionam problemas.
- Diário de bordo do professor: anote impressões sobre o desenvolvimento da turma, dificuldades e avanços.

👤 Autoavaliação e Coavaliação
Os próprios alunos refletem sobre o que aprenderam, o que poderiam melhorar e como contribuíram com o grupo.

Roda de conversa: após uma atividade ou projeto, promova um bate-papo com perguntas como:
“O que aprendi hoje?” – “Qual foi o maior desafio?” – “Como ajudei meus colegas?”

Ficha de autoavaliação simplificada:
Exemplo:

- ✓ Participei das atividades em grupo.
- ✓ Escutei meus colegas com atenção.
- ✓ Consegui explicar o que aprendi.

📁 Portfólios e Produções Finais
Registre os produtos construídos ao longo do tempo (cartazes, mapas, relatos, maquetes, apresentações, vídeos).
Você pode montar uma pasta individual ou coletiva da turma, que mostre a trajetória do projeto e das aprendizagens.

📌 Rubricas com critérios claros
Crie tabelas simples com critérios de avaliação visíveis para os alunos (nível de participação, criatividade, clareza de ideias, cooperação, etc.).
Exemplo:

Critério	Excelente	Bom	Em desenvolvimento
Participação nas atividades	Participa com entusiasmo e ajuda os colegas	Participa com regularidade	Participa pouco ou com apoio constante
Clareza nas explicações	Expõe ideias com segurança	Se comunica com ajuda	Tem dificuldade para se expressar

PRO-OLD 2025 | 14

Fonte: Autora, 20/04/2025

O layout do Guia é projetado para ser amigável e funcional, utilizando cores suaves, uma tipografia de fácil leitura e elementos gráficos que facilitam uma navegação intuitiva. Assim, o material se torna acessível até mesmo para professores com pouca familiaridade com tecnologias digitais, promovendo a democratização do seu uso.

O Guia Didático propõe, portanto, uma prática pedagógica que conecta a aprendizagem geográfica à realidade dos estudantes, incentivando uma leitura crítica do espaço que habitam e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação cidadã.

Dessa forma, ao unir teoria e prática, estimular o protagonismo dos estudantes e fomentar a construção coletiva do conhecimento, o Guia Metodologias Ativas para o Ensino da Geografia Escolar reafirma seu compromisso do professor de que ensinar Geografia é, acima de tudo, ensinar a ler, interpretar e transformar o mundo.

3.4 Considerações ao Capítulo III

O terceiro capítulo desta dissertação concentrou-se na apresentação e análise do produto educacional desenvolvido — o Guia Didático Metodologias Ativas para o Ensino da Geografia

Escolar – Ensino Fundamental. A elaboração desse Guia foi pautada na necessidade evidenciada ao longo da pesquisa: a de ofertar aos professores ferramentas práticas e fundamentadas que favoreçam a implementação das metodologias ativas no ensino da Geografia nas Escolas de Tempo Integral.

O capítulo demonstrou como o Guia se organiza de maneira acessível e sistematizada, dialogando entre teoria e prática, com a apresentação de propostas metodológicas exemplificadas por mapas mentais, sequências didáticas e sugestões de atividades práticas. Destacou-se a intencionalidade de apresentar as metodologias ativas de forma visual e intuitiva, facilitando a compreensão e a aplicabilidade pelos professores, atendendo ao público-alvo da pesquisa e respeitando a dinâmica do contexto escolar analisado.

Além disso, foi possível verificar que a construção do Guia integrou referências teóricas atualizadas, práticas pedagógicas inclusivas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as demandas específicas das Escolas de Tempo Integral de Campo Grande-MS. O produto busca, assim, contribuir efetivamente para a ampliação do protagonismo discente e para a construção de aprendizagens significativas, valorizando a relação entre território vivido e conhecimento escolar.

A seguir serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa, com a síntese dos principais resultados, as contribuições do trabalho para o campo educacional e as perspectivas para futuras investigações, reafirmando o compromisso com uma educação de qualidade, crítica, ativa e significativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a aplicação de metodologias ativas como práticas pedagógicas no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral de Campo Grande-MS, buscando contribuir para a superação de modelos tradicionais de ensino que ainda prevalecem e promover o incentivo de práticas educativas mais significativas e transformadoras.

A análise e os resultados dessa abordagem serão apresentados em eventos educacionais e acadêmicos voltados à formação de professores, bem como em publicações especializadas em educação, com o objetivo de compartilhar experiências, reflexões e boas práticas. A superação dos desafios e a maximização das potencialidades dessas abordagens requerem, no entanto, um comprometimento contínuo por parte dos educadores, aliado a uma constante reflexão sobre as práticas adotadas.

A investigação demonstrou que, embora as Escolas de Tempo Integral representem um avanço na organização do tempo e do espaço escolar, ainda existem obstáculos para a implementação efetiva de metodologias que incentivem o protagonismo dos alunos e a aprendizagem ativa por meio da ação dos professores, sujeito desta análise. Observou-se que, muitas vezes, o tempo adicional não é utilizado de forma plena para a construção de saberes críticos, sendo necessário investir na formação de docentes para o uso de estratégias inovadoras que integrem teoria e prática de maneira criativa e conectada à realidade dos estudantes .

A análise realizada indicou que o ensino de Geografia, apesar de seu potencial para desenvolver uma leitura crítica do espaço vivido, ainda enfrenta desafios relacionados à contextualização dos conteúdos escolares e à valorização dos espaços e experiências locais dos alunos. Identificou-se a necessidade de práticas pedagógicas que vão além da memorização de conceitos, estimulando a investigação, a problematização e a construção coletiva do conhecimento geográfico.

Nesse contexto, a adoção de metodologias ativas mostrou-se uma abordagem promissora para revitalizar o ensino de Geografia e oferecer um novo significado à experiência escolar. A aplicação de estratégias como Sala de Aula Invertida, Rotação por Estações, Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e Gamificação permite que o professor potencialize o estudante para que ele se torne um agente ativo da aprendizagem, estabelecendo conexões entre os conteúdos acadêmicos e sua realidade cotidiana, ampliando a compreensão crítica do espaço em que vive.

Como resposta aos desafios identificados, foi desenvolvido o produto educacional Guia Didático Metodologias Ativas para o Ensino da Geografia Escolar – Ensino Fundamental,

concebido como um recurso prático para apoiar os professores no planejamento e na execução de práticas pedagógicas inovadoras. A elaboração do Guia foi orientada pela análise documental e bibliográfica, que evidenciou a necessidade de materiais acessíveis, visualmente intuitivos e com propostas concretas de aplicação, alinhadas às diretrizes da BNCC e à especificidade das Escolas de Tempo Integral.

O Guia apresenta, de forma didática e articulada, as principais metodologias ativas aplicáveis ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acompanhadas de mapas mentais que sintetizam suas características, vantagens e possibilidades de uso. A escolha por uma organização visual intuitiva visa facilitar o entendimento dos professores, democratizando o acesso a práticas inovadoras e incentivando sua autonomia no planejamento pedagógico.

Dentre as propostas, destaca-se a sequência didática “Explorando Meu Bairro”, que integra diferentes metodologias ativas em um projeto de investigação do espaço, valorizando o espaço vivido pelos estudantes como fonte de conhecimento e pertencimento. A sequência promove a construção de mapas, a realização de saídas de campo, a elaboração de produtos finais coletivos e a realização de avaliações formativas, sempre com foco na participação ativa dos alunos e no fortalecimento de sua identidade territorial.

O processo de construção do Guia refletiu o compromisso de unir teoria e prática, oferecendo aos professores não apenas conceitos e fundamentações, mas caminhos práticos de aplicação em sala de aula. Dessa forma, o produto educacional contribui para fortalecer práticas pedagógicas que respeitem a diversidade dos territórios escolares e promovam aprendizagens significativas.

Entretanto, reconhece-se que esta pesquisa, como toda investigação acadêmica, apresenta limitações. A pesquisa se concentrou em duas Escolas de Tempo Integral de Campo Grande-MS, o que restringe a generalização dos resultados. Além disso, o produto educacional ainda necessita de validação em larga escala junto a professores e alunos, o que poderá ser objeto de estudos futuros.

Sugere-se, para futuras pesquisas, a avaliação da implementação prática do Guia Didático em diferentes contextos escolares, com o objetivo de analisar seus impactos na aprendizagem e no desenvolvimento das competências geográficas dos estudantes. Também se recomenda a ampliação dos estudos sobre a formação docente para o uso de metodologias ativas, levando em consideração as especificidades de cada área do conhecimento.

Assim, esta dissertação reafirma a importância de práticas pedagógicas que coloquem o estudante no centro do processo educativo e reconheçam o ensino de Geografia como uma

ferramenta para a leitura crítica e transformadora do mundo. Ao integrar metodologias ativas ao ensino de Geografia, busca-se não apenas inovar as práticas pedagógicas, mas também contribuir para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social.

O Guia Didático Metodologias Ativas para o Ensino da Geografia Escolar representa, portanto, uma contribuição concreta para o fortalecimento da educação pública de qualidade, inclusiva e emancipadora, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e consciente de suas múltiplas espacialidades.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. R. P. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas- Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas.** 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aulas: práticas e princípios teóricos.** 5. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1985.
- ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (orgs.). **Estratégias de ensinagem.** *In:* Processos de ensinagem na Universidade. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view.** Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968
- ANDRADE, Manuel Correia de. **O espaço geográfico: leitura e representação.** São Paulo: Ática, 2005.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARBOSA, C. L.; LIMA, D. R. G.; SANTOS, E. A. L.; NUNES, I. A. S.; OLIVEIRA, L. S. M.; VIEIRA, L. J. S. O papel das novas tecnologias na formação educativa. *In:* FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA (FIPED), 6., 2014, Campina Grande. **Anais [...].** Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6466>. Acesso em: 15 maio 2025.
- BASTOS, C. C. **Metodologias ativas.** 2006. Disponível em: <https://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 14 fev. 2024.
- BATISTA, A. L. **O ensino da geografia nas séries iniciais.** Universidade Estadual da Paraíba. 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/8078/1/PDF%20-%20Albertino%20Louren%C3%A7o%20Batista.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados**, v. 23, n. 66, 2009.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 1 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. (Volume 3). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EIEF110518versaofinalsite.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 21 set. 2022.

BROSINA, L.; L.; ONÓFRIO, F. Q. Aprendizagem baseada em problemas na graduação médica: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 394, p. 614-619, 2015.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, Luciane M.; ULBRICHT, Vania R.; BATISTA, Claudia R.; VANZIN, Tarcísio (orgs.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2014. p. 11-37. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

CALLAI, H. C. C. Aprendendo a ler o Mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247. maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CAMPO GRANDE (MS). **Plano Municipal de Educação de Campo Grande – PME 2015-2025**: Anexo à Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015. Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://cdn.campogrande.ms.gov.br/portal/prod/uploads/sites/5/2017/03/20150915164858.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CASTELLAR, S. M. V. **Didática da Geografia escolar: possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental**. Tese para Livre-Docência da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2010.

CASTELLAR, S. M. V. MORAES, J. V. **Metodologias ativas**: introdução. São Paulo: FTD, 2016. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Metodologias-Ativas-1-FTD-INTRODUCAO.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CAVALCANTI, L. S. Geografia escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes. *In*: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE. **Anais [...]**, UNICAMP, Campinas, 2012.

CAVALCANTE, T.; TELES, G.A. Escola de tempo integral e ensino de geografia em Fortaleza/CE: vivências práticas e desafios cotidianos. **Revista GeoUECE (Online)**, v. 6, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2017.

CECIM, J. S. R.; CRACEL, V. L. O raciocínio geográfico na BNCC a partir de metodologias ativas. 14º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS. **Anais [...]**, p. 1575-1587, 2019.

COPATTI, C. O ensino da Geografia na contemporaneidade e a prática docente para o despertar da criatividade. **Espaço & Geografia**, v. 20, n. 1, p. 45-67, 2017.

DAMASCENO, F. E. B. *et al.* Metodologias ativas no ensino de geografia: uma revisão bibliográfica sobre seu uso na educação profissional e tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 12, p. 1546-1559, 2021.

DEMO, Pedro. **Professor / Conhecimento**. Unb. 2001. p. 1-12. Disponível em: http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

DEMO, P. Aprender bem é possível: uma experiência exitosa em Campo Grande - MS. **Inclusão Social (Impresso)**, v. 3, p. 97-105, 2010.

DEMO, P. **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, [1959]. Atualidades pedagógicas; vol. 21. 416p.

ERNICA, M. Percurso da educação integral no Brasil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL. Organização Cenpec – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária – São Paulo, 2006, p. 12 -31.

ESQUINSANI, R. S. S. O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública. **Revista Espaço acadêmico**, n. 103, dez. 2009.

FARIAS, P. A. M.; MARTIN, A. L. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 39, n. 1, p. 143-150, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000100143. Acesso em: 20 maio 2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2014.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, e- 15762, abr./jun. 2019.

FILIZOLA, R. **Didática de Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. A. A. LIMA, T.; CANEDO, E. D.; COSTA, R. L. Gamificação e avaliação do engajamento dos estudantes em uma disciplina técnica de curso de graduação. Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016) **Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2016)**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/viewFile/6717/4605>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GAUTHIER, Clermont; RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1990.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEAL, A. C. GUIMARÃES, R. B. SANTOS, G. A. [et.al.]. **Desafios para a docência em geografia** [recurso eletrônico]: teoria e prática. UNESP- Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013.

LIBÂNIO, J.C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843- 876, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 mar. 2025.

LUCHESE, B. M; LARA, E. M. O.; SANTOS, M. A. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem** [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

MACHADO, R. P. P. **Geoprocessamento e os avanços da geografia hoje**. 2005, Anais. São Paulo: Departamento de Geografia/FFLCH/USP, 2005.

MAMEDE-NEVES, M. A. C.; DUARTE, R. O Contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 out. 2008. <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0729104.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MARQUES, G. Q.; CUNHA, Marcia B. Resolução de Problemas: Uma análise realizada com estudantes do Ensino Médio de uma escola urbana e de uma escola do campo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - RBPEC**, v. 18 n. 2, p. 669-697, 2018.

MARQUES, V. Reflexão sobre o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. *In*: SIMPÓSIO DE GEOGRAFIA, 1. Rio Claro, SP, 2008. **Anais do Simpósio de Geografia**. Rio Claro, SP, 2008.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: A User's Manual**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1997.

MELO, J. A. B.; PENHA, J. M. **Geografia, novas tecnologias e ensino: (re) conhecendo o "lugar" de vivência por meio do uso do Google Earth e Google Maps**. *Geo UERJ*, [S. l.], n. 37, 2016.

MENEZES, M. A. A. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 01, p. 129-143, abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 maio 2025.

MILLER, K.; LUKOFF, B.; KING, G.; MAZUR, E. Use of a social annotation platform for pre-class reading assignments in a flipped introductory physics class. **Frontiers in Education**, v. 3, art. 8, 2018. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2018.00008/full>. Acesso em: 14 maio 2025.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>. Acesso em: 11 maio 2025.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. São Paulo: Annablume, 2010.

MORAIS, J. J. P. Geografia Escolar em Tempos de Covid-19. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 205-216, 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

MORAN, J. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI, N.A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

MORAN, J. Mudando a Educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES,

O. E. T. (org.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG- PROEX, 2015. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/>. Acesso em: dez. 2023.

MOREIRA, C. F. O ensino de geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos geosaberes: **Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 3, n. 5, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5528/552856435003.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

MOREIRA, M. A.; ROSA, P. Mapas conceituais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 17-25, jan. 1986. Disponível em: <https://tinyurl.com/teyhqsr>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MURR, C. E.; FERRARI, G. **Entendendo e aplicando a gamificação: o que é e para que serve, potencialidades e desafios** [recurso eletrônico - ebook]. Florianópolis: UFSC: UAB, 2020. Disponível em: <https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf>. Acesso em dez 2023.

OLIVEIRA, L. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. *In*: ALMEIDA, R. D. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, M. M. Geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. **Revista Discente Expressões Geográficas**, Florianópolis – SC, n. 2, p. 10-24, jun. 2006.

OÑORBE, A. Resolución de problemas. *In*: JIMENEZ, A.; MARIA P.; CAAMAÑO, A. (orgs.). **Enseñar ciencias**. 3. ed. Barcelona: Editorial Grao, 2003. p. 73-93.

PASQUALETTO, Terrimar Ignácio; VEIT, Eliane Angela; ARAÚJO, Ives Solano. Aprendizagem baseada em projetos no ensino de Física: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 551-577, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4546>. Acesso em dez 2023.

PASSINI, E. Y. Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de Geografia. *In*: ALMEIDA, R. D. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

PEDROSO, L. B. **Ensino de Geografia: teorias e experiências** (org.). Ituiutaba, MG: Editora Zion, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/603356/1/Ensino%20de%20Geografia.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

PEREIRA, A. M. O.; KUENZER, A. Z.; TEIXEIRA, A. C. Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil. **Educação**, Santa Maria, Santa Maria, v. 44, e29807, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100072&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mai. 2025.

PEREIRA, B. R. G. F. **Uso de Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior: Um Comparativo entre Utfpr e Uminho**. 2021. Disponível em <http://repositorio.utfrpr.edu.br/jspui/handle/1/26620>. Acesso em: 19 dez. 2023.

PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. *In: Anais VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade.* São Cristóvão, SE, 2012.

PIRES, L. **Ensino de Geografia: Cotidiano, práticas e saberes.** *In: Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...].** Campinas: UNICAMP, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; CATTANI, Denílson; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Reflexões sobre a prática de ensino de Geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

PPP - **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal em Tempo Integral Professora “Iracema Maria Vicente”.** Campo Grande-MS, 2017.

ROSA, I. G. A formação continuada dos professores de geografia no Brasil e o uso de geotecnologias: discutindo o lugar do lugar. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 67-75, jan./jun. 2014.

ROSA JUNIOR, L. C. **Metodologias Ativas de Aprendizagem para a Educação A Distância: Uma Análise Didática Para Dinamizar Sua Aplicabilidade.** São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC / SP, 2015.

RUIS, L. S.; ARÊAS, A. B. M. A Ressignificação das Tecnologias na Educação: um convite à reflexão sob o viés das metodologias ativas para o ensino de geografia. **Revista Educação Geográfica em Foco**, v. 7, n. 13, 2023.

PRADO, M. L.; VELHO, M. B.; ESPÍNDOLA, D. S.; SOBRINHO, S. H.; BACKES, V. M. S. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery**, v. 16, n. 1, p. 172-177, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-81452012000100023>. Acesso em: 2 mar. 2024.

SAKAI, M. H.; LIMA, G.Z. **PBL: uma visão geral do método.** Olho Mágico, Londrina, v. 2, n. 5/6, n. esp., 1996.

SANTOS JUNIOR, V.B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e COVID-19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583/pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

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

SCHMIDT, H. G. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. **Medical Education**, v. 27, n. 5, p. 422-432, 1993.

SILVA, M. E. G. **O ensino de geografia e a prática docente no ensino fundamental no município de Rio Branco-Acre.** 2017. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp->

content/uploads/2017/02/1-201038-o-ensino-de-geografia-e-a-pr^oc3% 81tica-docente-no-ensinoformatado. pdf. Acesso em: 28 set. 2023.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 35, p. 43-53, jan./jun. 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, M. C. **Desafios da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral: análise de implementação em duas escolas da periferia de Fortaleza-CE**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16287>. Acesso em: 15 maio 2025.

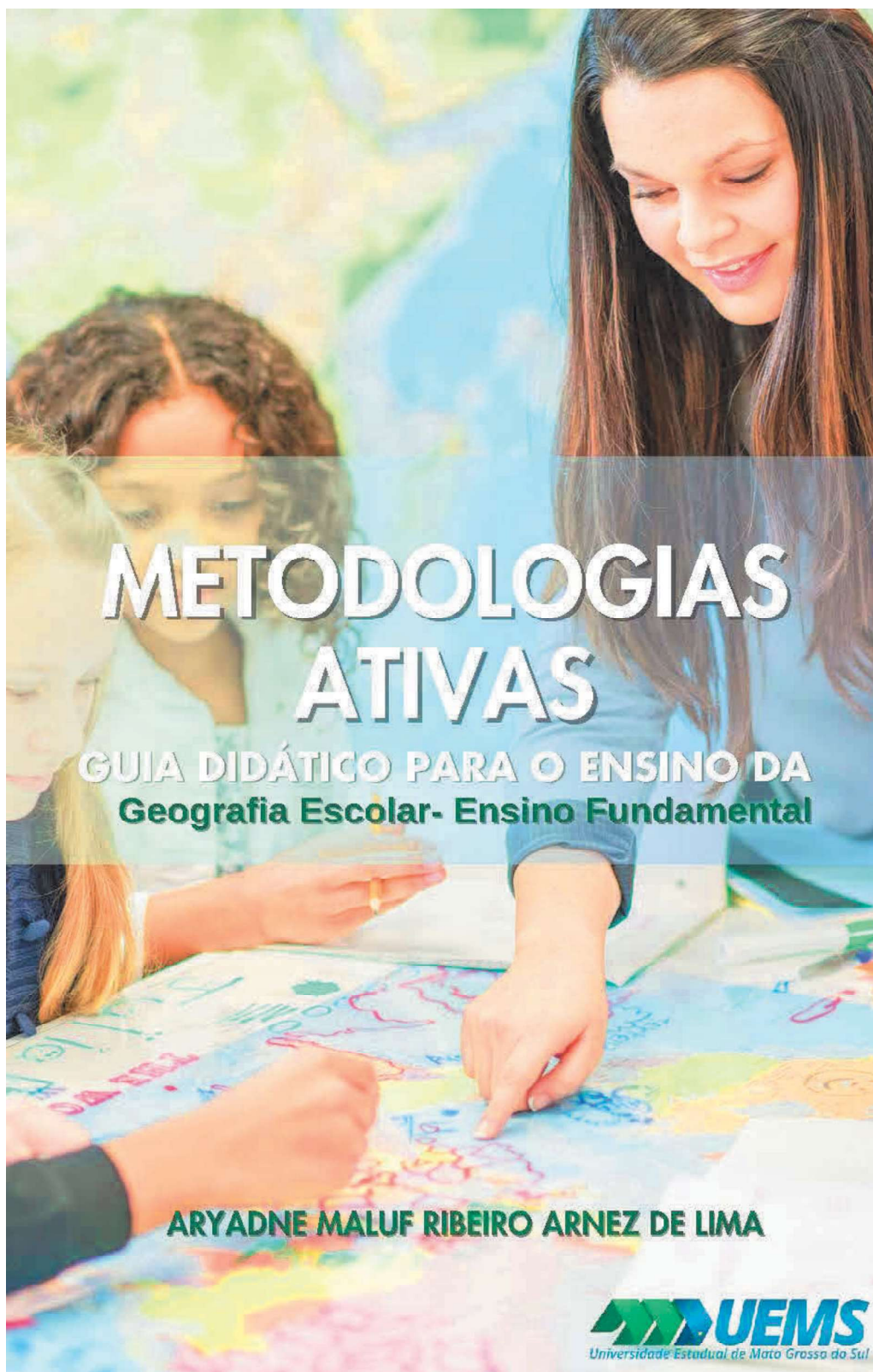
VESENTINI, J. W. Ensaios de Geografia Crítica. História, Epistemologia e (Geo)política. *In*: VESENTINI, J. W. **O que é crítica? Ou qual é a crítica da geografia crítica?** São Paulo: Plêiade, 2009.

VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. 2016. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital_011120181554.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

VOLPATO, a. A. N.; DIAS, S. R. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO



SUMÁRIO

03 APRESENTAÇÃO

04 Metodologias Ativas em Discussão

05 Propostas Metodológicas para o Ensino de Geografia com Metodologias Ativas

- ▬ Sala de Aula Invertida

06 🔄 Rotação por Estações

07 🎯 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

08 🎮 Gamificação



09 Sequência Didática Explorando Meu Bairro

10 📍 Etapa 1 – Apresentação do Projeto

📍 Etapa 2 – Sala de Aula Invertida

11 📍 Etapa 3 – Rotação por Estações

📍 Etapa 4 – Investigação de Campo

12 📍 Etapa 5 – Construção do Produto Final

📍 Etapa 6 – Apresentação e Celebração

13 🌱 Avaliação e Reflexão

15 💡 Considerações Finais



Prepare-se para reinventar a sala de aula com este guia sobre metodologias ativas no ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas de Tempo Integral. Inspirado na realidade de educadores de Campo Grande-MS, o material surge da prática e pesquisa, abordando desafios e potenciais da pedagógica. São propostas que valorizam o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa, unindo teoria e prática para criar um espaço de experimentação e participação ativa.

Este guia didático foi desenhado para ser seu parceiro no planejamento de aulas que rompem com o tradicionalismo e convidam os estudantes a explorar o mundo a partir de seu território, de seu bairro, de sua escola.

Com estratégias como sala de aula invertida, rotação por estações, gamificação e aprendi-

zagem baseada em projetos, buscamos oferecer caminhos para que a Geografia escolar seja uma experiência concreta e envolvente – onde o mapa se encontra com o chão que pisamos.

Cada proposta apresentada é fundamentada na BNCC, alinhada ao Projeto Político Pedagógico das ETIs e conectada às competências do século XXI. Este guia é um estímulo de ideias para educadores que acreditam na transformação por meio da educação. Com mapas, jogos e debates, oferece possibilidades para (re)criar o ensino de Geografia com sentido e engajamento, servindo como ponto de partida para descobertas.

Vamos juntos transformar o ensino da Geografia? Boa viagem!





O ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral vai além do didático, promovendo envolvimento e construção de saberes a partir da realidade dos alunos. As metodologias ativas são essenciais, pois permitem que o estudante participe ativamente da construção do conhecimento, tornando-se investigativo e capaz de resolver problemas. O professor atua como mediador e incentivador de experiências de aprendizagem significativas. A implementação de metodologias ativas requer intencionalidade. Não basta trocar a aula expositiva por uma dinâmica interativa sem planejamento. É necessário propor situações-problema, articular saberes, criar rotinas colaborativas e usar a tecnologia como aliada. Mais do que isso, é preciso conhecer profundamente o que os alunos pensam, sentem e sabem sobre o mundo. Afinal, ninguém aprende sobre o espaço geográfico sem se reconhecer parte dele.

Neste guia, defendemos a ideia de que ensinar Geografia é também ensinar a ler o mundo. E, para isso, precisamos de práticas que convidem os estudantes a investigar, questionar e propor soluções.

Quando falamos, por exemplo, sobre os conceitos de paisagem e território, é possível propor atividades práticas que tornem o conteúdo mais próximo da realidade dos alunos.

A aprendizagem acontece quando o conteúdo deixa de ser abstrato e ganha rosto, chão e movimento. Essas abordagens respeitam o tempo de aprendizagem de cada aluno, valorizam suas experiências e conectam a Geografia ao território vivido – o bairro, a cidade, o entorno da escola.

Vamos juntos explorar esses caminhos?

Na próxima seção, você encontrará propostas concretas e inspiradoras para colocar essas ideias em prática na sua sala de aula.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA COM METODOLOGIAS ATIVAS

Sala de Aula Invertida

O que é:

Uma metodologia em que os alunos têm contato prévio com o conteúdo em casa (por meio de vídeos curtos, áudios, mapas ilustrados, histórias em quadrinhos, etc.), e o tempo de aula é usado para investigar, discutir, criar e aplicar os conhecimentos.

Como aplicar na Geografia (5º ano):

Tema: “Paisagens naturais e modificadas”

→ Envie para casa um vídeo explicativo com imagens da cidade de Campo Grande e seus diferentes tipos de paisagens (pode ser um material simples, gravado pelo próprio professor com celular).



→ Peça que os alunos desenhem ou anotem um exemplo de paisagem próxima de casa.

→ Em sala: promova uma roda de conversa, organize grupos para construir um painel com fotos, desenhos e descrições. Finalize com uma atividade prática: criação de uma maquete com materiais recicláveis representando as paisagens observadas.



Por que usar?

- Desenvolve autonomia
- Envolve a família
- Valoriza a realidade do aluno
- Incentiva a oralidade e a escuta



Rotação por Estações

O que é:

Organiza-se a sala em “estações de aprendizagem” com propostas variadas. Os alunos circulam entre elas em grupos, explorando o mesmo tema por diferentes ângulos.

Como aplicar na Geografia (5º ano):

Tema: “Pontos de referência e localização”

→ Estação 1: Jogo de tabuleiro com perguntas sobre o bairro da escola

→ Estação 2: Mapa simples para colorir e localizar pontos importantes da comunidade (escola, mercado, praça)

→ Estação 3: Construção de uma rosa dos ventos com papel colorido e bússola

→ Estação 4: Quiz digital com perguntas sobre direção e localização (pode usar Kahoot, se houver internet)



Por que usar?

- Dinamiza a aula
- Estimula diferentes aprendizagens
- Favorece o trabalho em grupo
- Garante participação de todos



🎯 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

O que é:

Os alunos investigam um problema real ou tema relevante para sua realidade e desenvolvem um projeto para solucioná-lo ou compreendê-lo melhor. O projeto culmina em uma apresentação ou produto final.

Como aplicar na Geografia (5º ano):

Projeto: “*Meu bairro no mapa*”

→ Início com uma pergunta-problema: “O que o nosso bairro tem de especial?”

→ Os alunos fazem entrevistas com familiares e vizinhos, observam o entorno e tiram fotos.

→ Criam um mapa coletivo com desenhos dos principais lugares e escrevem pequenos relatos.

→ Finalizam com a exposição do mapa e a criação de um “guia do bairro” feito pelas crianças.



Por que usar?

- Desenvolve a investigação
- Integra outras disciplinas (Português, Artes, História)
- Estimula o protagonismo
- Valoriza a identidade local

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA COM METODOLOGIAS ATIVAS

Gamificação

O que é:

Aplicação de elementos de jogos (missões, pontuação, níveis, recompensas) no processo de aprendizagem para motivar e engajar os alunos.

Como aplicar na Geografia (5º ano):

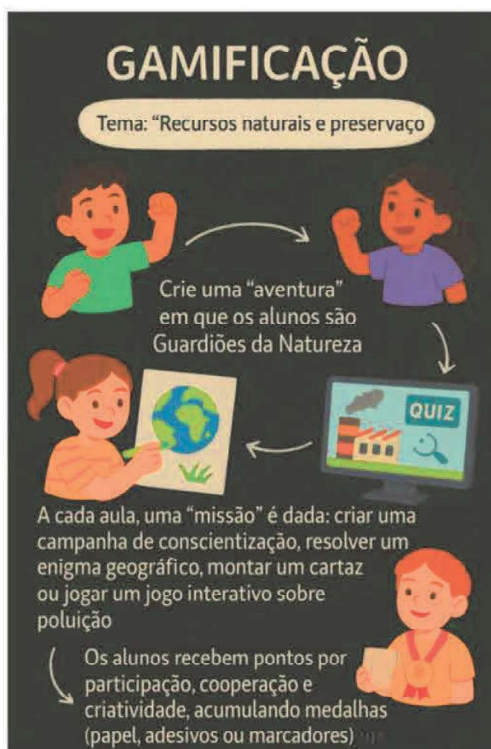
Tema: “Recursos naturais e sua preservação”

→ Crie uma “aventura” em que os alunos são Guardiões da Natureza.

→ A cada aula, uma “missão” é dada: criar uma campanha de conscientização, resolver um enigma geográfico, montar um cartaz ou jogar um jogo interativo sobre poluição.

→ Os alunos recebem pontos por participação, cooperação e criatividade, acumulando medalhas (papel, adesivos ou marcadores) ao longo do percurso.

→ Ao final, há uma cerimônia simbólica de conclusão com entrega de certificados.



Por que usar?

Estimula o engajamento

Estimula cooperação e resolução de problemas

Traz leveza e ludicidade para temas sérios



**SEQUÊNCIA DIDÁTICA
EXPLORANDO MEU BAIRRO**



📍 Etapa 3 – Rotação por Estações (2 aulas)

Metodologia: Rotação por Estações

Objetivo: Aplicar conhecimentos em diferentes formatos.

Como organizar: Dividir a sala em 4 estações, cada grupo gira a cada 15-20 minutos.

📍 Etapa 4 – Investigação de Campo (1 aula)

Metodologia: Aprendizagem por projetos; Trabalho de campo.

Objetivo: Observar e registrar o entorno da escola.

Atividade: Saída pedagógica nas imediações da escola.

Missão: Identificar elementos naturais, humanos, problemas ambientais e lugares importantes.

Cada grupo registra em fotos (se possível), desenhos e anotações.

Dica: Usar o pátio da escola ou ruas próximas, priorizando segurança e autorização prévia.

ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM		
	Atividade	Material necessário
1	„Mapa Mágico” Desenho coletivo do trajeto casa-escola com pontos de referência	 Papel pardo, lápis de cor, régua
2	„Paisagem em Pedacos” Montagem de paisagens com recortes de revistas	 Revistas, cola, tesoura
3	„Memória do Bairro” Depoimentos em áudio dos alunos contando algo marcante do bairro	 Celulares/tablets, fones
4	„Quiz dos Exploradores” Quiz digital sobre paisagens (se houver internet) ou em cartaz com pontuação	 Kahoot! ou versão impressa

ATIVIDADE

SAÍDA PEDAGÓGICA NAS IMEDIAÇÕES DA ESCOLA

MISSÃO: Identificar elementos naturais, humanos, problemas ambientais e lugares importantes.

Cada grupo registra em fotos (se possível), desenho e anotações

DICA: Usar o pátio da escola ou ruas próximas, priorizando segurança e autorização prévia.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPLORANDO MEU BAIRRO

📌 Etapa 5 – Construção do Produto Final (2 aulas)

Metodologia: Aprendizagem por projetos; Gamificação.


Objetivo: Sistematizar o conhecimento e socializar.


Produto final:

“Guia do Nosso Bairro” – versão impressa ou digital.

Pode ser um cartaz coletivo, uma maquete com legenda, um mural interativo ou um e-book simples.

Sugestão de ferramenta digital:

 [Canva Educação](#) – fácil e gratuito, com modelos prontos para panfletos, mapas, cartazes e diários ilustrados.

 Criar conta “educação” no Canva e compartilhar com os alunos, se a escola tiver laboratório.

📌 Etapa 6 – Apresentação e Celebração (1 aula)

Objetivo: Valorizar a produção dos alunos e concluir o projeto.

Atividade:

Apresentação dos grupos (exposição ou feira geográfica).

Entrega de certificados de “Explorador Urbano Mirim”.

Registro das aprendizagens

GUIA DO NOSSO BAIRRO

VERSÃO Larissa, Ravi e os colegas trabalham juntos em uma **VERSÃO** criativa sobre o bairro.

IDEIAS

DICA DIGITAL

Apresentação dos grupos (exposição ou feira geográfica)

Entrega de certificados de 'Explorador Urbano Mirim'

✓ Registro das aprendizagens





A avaliação em propostas que utilizam metodologias ativas precisa ir além da verificação de conteúdos memorizados. Aqui, o foco está no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências e habilidades, conforme orienta a BNCC. Avaliar é acompanhar, escutar, observar, registrar e, sobretudo, promover momentos de autorreflexão e crescimento.

A seguir, algumas estratégias avaliativas que você pode utilizar no contexto das atividades sugeridas neste guia:

Avaliação Formativa

Acompanhamento contínuo, durante todas as etapas do projeto.

- Observação direta: registre como os alunos participam, interagem, fazem perguntas e solucionam problemas.
- Diário de bordo do professor: anote impressões sobre o desenvolvimento da turma, dificuldades e avanços.

Autoavaliação e Coavaliação

Os próprios alunos refletem sobre o que aprenderam, o que poderiam melhorar e como contribuiriam com o grupo.

Roda de conversa: após uma atividade ou projeto, promova um bate-papo com perguntas como:

“O que aprendi hoje?” – “Qual foi o maior desafio?” – “Como ajudei meus colegas?”

Ficha de autoavaliação simplificada:

Exemplo:

- ✓ Participei das atividades em grupo.
- ✓ Escutei meus colegas com atenção.
- ✓ Consegui explicar o que aprendi.

Portfólios e Produções Finais

Registre os produtos construídos ao longo do tempo (cartazes, mapas, relatos, maquetes, apresentações, vídeos).

Você pode montar uma pasta individual ou coletiva da turma, que mostre a trajetória do projeto e das aprendizagens.

Rubricas com critérios claros

Crie tabelas simples com critérios de avaliação visíveis para os alunos (nível de participação, criatividade, clareza de ideias, cooperação, etc.).

Exemplo:

Critério	Excelente	Bom	Em desenvolvimento
Participação nas atividades	★★★★ Participa com entusiasmo e ajuda os colegas	Participa com regularidade	Participa pouco ou com apoio constante
Clareza nas explicações	★★★★ Expressa ideias com segurança	Se comunica com ajuda	Tem dificuldade para se expressar



Finalizamos este guia com a certeza de que ensinar Geografia nos anos iniciais é muito mais do que falar de mapas, lugares e paisagens. É construir com os alunos uma forma de ver o mundo com mais sensibilidade, consciência e pertencimento.

As metodologias ativas nos convidam a repensar o papel do professor: não como transmissor de conteúdo, mas como mediador, provocador e parceiro na aprendizagem. No contexto das Escolas de Tempo Integral, esse convite se torna ainda mais potente, pois o tempo estendido na escola pode (e deve) ser usado para promover experiências significativas, conectadas à vida real dos estudantes.

Este guia não pretende ser uma receita pronta. Ele é um disparador de ideias, um ponto de partida, uma caixa de ferramentas recheada de propostas que você pode adaptar, recriar e reinventar conforme sua turma, sua escola e seu território.

Acreditamos na força do professor que ousa inovar, mesmo com poucos recursos. Que escuta seus alunos, que busca sentido no conteúdo e significado na prática. Que vê no bairro, na rua, na praça e no mapa não apenas um lugar — mas uma oportunidade de aprendizagem viva e crítica.

Que este material te inspire a experimentar. E, acima de tudo, que os alunos possam encontrar na Geografia um caminho para compreender o mundo... e transformá-lo.

Boa jornada e boas descobertas!



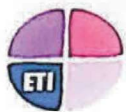
ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL ANA LÚCIA DE OLIVEIRA BATISTA****Termo de Anuência da Instituição**

A Escola Municipal de Tempo integral Ana Lúcia de Oliveira Batista está de acordo com a execução do projeto intitulado **“Metodologias ativas como prática pedagógica para o ensino de geografia na escola de tempo integral ETI Iracema Maria Vicente e Ana Lucia de Oliveira Batista em Campo Grande-MS.”**, coordenado pela pesquisadora Aryadne Maluf Ribeiro Arnez sob orientação da professora Ana Paula Camilo Pereira da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A coleta de dados acontecerá durante os meses de julho a setembro de 2024.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Campo Grande, 06 de junho de 2024.

Direção Escolar
Moacir Pereira Castro
Diretor Escolar
DECRETO "PE" nº 404, DE 16/01/2023.



ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL IRACEMA MARIA VICENTE

Termo de Anuência da Instituição

A Escola Municipal de Tempo integral Iracema Maria Vicente está de acordo com a execução do projeto intitulado **“Metodologias ativas como prática pedagógica para o ensino de geografia na escola de tempo integral ETI Iracema Maria Vicente e Ana Lucia de Oliveira Batista em Campo Grande-MS.”**, coordenado pela pesquisadora Aryadne Maluf Ribeiro Arnez de Lima sob orientação da professora Ana Paula Camilo Pereira da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A coleta de dados acontecerá durante os meses de julho a setembro de 2024.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Campo Grande, 06 de junho de 2024.

Crys

Crys Michelly Vieira de Oliveira Dutra
Diretora Escolar
Decreto "PE" n. 404/2023

Direção Escolar

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL
"PROFESSORA IRACEMA MARIA VICENTE
R. Rotterdam 2053 Rita Vieira III
CEP 79.052-293 Campo Grande/MS
Fones (67) 2020 4144 / 2020 4145
em.iracemavicante@semed.campo grande.ms.gov.br
Decreto de Criação n 10 489, de
21/05/2008
Aut. de Func. da Educação Infantil e do
Ens. Fund. Del. CME/MS
N. 2.955 de 05/10/2023



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 3.019/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 17 de junho de 2024.

Senhora Coordenadora:

Em resposta à solicitação dessa Universidade, pela qual se requer autorização para Aryadne Maluf Ribeiro Arnes de Lima, realizar a pesquisa "Metodologias ativas como prática pedagógica para o ensino de geografia de tempo integral" na Cidade de Campo Grande/MS, por meio de coleta de dados com alunos do 5º ano, nas Escolas Municipais Iracema Maria Vicente e Ana Lucia de Oliveira Batista, informamos que nada obsta ao que se requer.

Ressaltamos que faz-se necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP, e proceder às orientações sobre a pesquisa aos envolvidos, com disponibilização do termo de consentimento livre e esclarecido.

Evidenciamos que as atividades deverão ser acompanhadas pela direção e/ou coordenação da escola, e uma cópia deste ofício ser entregue na unidade de ensino para o acerto dos trâmites necessários.

Na oportunidade, colocamo-nos à disposição, pelo telefone n. 2020-3831, falar com Érica Fernanda, no Centro de Formação dos Profissionais de Educação, neste Órgão Central.

Atenciosamente,


Lucas Henrique Bitencourt de Souza
Secretário Municipal de Educação

À Sra. Carla Villamaina Centeno
Coordenadora - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional
em Educação - UEMS
- Campo Grande - MS

ONICETO BEVEIRO MONTEIRO, 469 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023201 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gab.cg@gmail.com



7deb41bc2ff81bf7145a4e80006a8529a6c75652