



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ENSINO DA GEOGRAFIA A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS:

contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos no contexto
do Ensino Médio

CLEANE MORAES DE SOUSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PPGEEB

CLEANE MORAES DE SOUSA

O ENSINO DA GEOGRAFIA A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS:
contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos no contexto do Ensino Médio

São Luís
2024

CLEANE MORAES DE SOUSA

O ENSINO DA GEOGRAFIA A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS:
contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos no contexto do Ensino Médio

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

São Luís
2024

IMAGEM DA CAPA: Ensino da Geografia

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/13095/como-falar-de-verdade-sobre-historia-e-geografia-no-fundamental-1>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Cleane Moraes.

O ENSINO DA GEOGRAFIA A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS : contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos no contexto do Ensino Médio / Cleane Moraes Sousa. - 2024. 228 f.

Orientador(a): Hercilia Maria de Moura Vituriano.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2024.

1. Aprendizagem Baseada em Projetos. 2. Ensino da Geografia. 3. Ensino Médio. 4. Metodologias Ativas. I. Vituriano, Hercilia Maria de Moura. II. Título.

CLEANE MORAES DE SOUSA

O ENSINO DA GEOGRAFIA A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS:
contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos no contexto do Ensino Médio

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB - UFMA)

Prof. Dr. José Carlos de Melo (1º Examinador)
Doutor em Educação (PPGEEB - UFMA)

Profa. Dra. Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues (2ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGE- UEMA)

Profa. Dra. Antônia da Silva Mota (1ª Suplente)
Doutora em História (PPGEEB - UFMA)

Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte (2ª Suplente)
Doutora em Educação (PPGE – UEMA)

À minha mãe, Joana Severa Moraes de Sousa, mulher meiga e corajosa, que sempre me impulsionou a buscar conquistas na minha vida. As minhas realizações representam as suas e o seu amor e companheirismo me ajudam a almejar cada vez mais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por conceder saúde e sabedoria para buscar realizações profissionais, acadêmicas e pessoais; a quem busco forças para exercer a minha profissão com responsabilidade.

À minha mãe, Joana Severa Moraes de Sousa, por sempre me impulsionar a buscar conquistas na vida, o seu amor e companheirismo foram sustentáculos para todas as minhas realizações.

Ao meu pai (*in memoriam*), Carlos Alberto Gomes de Sousa, que sempre me apoiou e sempre se orgulhou de todas as minhas conquistas profissionais e acadêmicas, sei que continua espiritualmente se orgulhando e me enviando vibrações positivas para continuar seguindo a vida.

À minha avó (*in memoriam*), Estevina Moraes, que considero minha segunda mãe e que sempre esteve ao meu lado diante das dificuldades e das realizações.

Aos meus irmãos; Jean Carlos Moraes de Souza, Jeanilton Moraes de Souza e Clerijany Moraes de Souza; e ao meu companheiro; Dalvefran Teixeira Correia; que vibram com as minhas conquistas e me inspiram a almejar cada vez mais.

A minha prima, Dione Milena Moraes, por sempre me apoiar, pelo acolhimento e disponibilidade, sempre empenhados diante dos desafios.

À Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano, minha orientadora. Agradeço-lhe por ter acreditado em mim e pela forma humana que tem conduzido o processo de orientação que se estabelece com leveza e acolhimento.

A gestão da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, no período de 2019 – 2022, sob a direção do Prof. Felipe Camarão – pela opção política de apostar na qualificação dos seus profissionais.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, pela oportunidade de acessar um curso de Mestrado e contribuir com a educação do meu estado.

A todos/as professores/as que compõem o Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), em especial aos que ministraram as disciplinas do curso: Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano, Profa. Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu, Prof. Dr. José Carlos de Melo, Profa. Dra. Marileia Santos Cruz da Silva e Profa. Dra. Marilda da

Conceição Martins. Agradeço-lhes pelos conhecimentos construídos que serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos (as) colegas da turma do PPGEEB/UFMA (turma da SEDUC de 2021), em especial aos companheiros(as) de jornada: Andréa Maia Maciel e Antônio José Miranda Silva, pelo compartilhamento de experiências, pela colaboração e apoio.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente – GELEF, da Universidade Federal do Maranhão, que contribuiu significativamente para a construção de conhecimento que foi se constituindo a partir do compartilhamento de experiências e reflexões.

À toda comunidade escolar, em especial das escolas que serão lócus de nossa pesquisa e aos/as professores/as colaboradores/as.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire (1996)

RESUMO

A presente pesquisa aborda questões relativas à organização do ensino da Geografia a partir das Metodologias Ativas com ênfase na Aprendizagem Baseada em Projetos no contexto do Ensino Médio. Dessa forma partimos da seguinte questão problematizadora: como organizar o ensino da Geografia a partir das Metodologias Ativas com ênfase na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no contexto de instituições de Ensino Médio de Paço do Lumiar - MA? Nesse sentido, estabelecemos como objetivo geral: compreender quais pressupostos teórico-metodológicos pode subsidiar a organização da prática pedagógica para o ensino da Geografia, a partir das Metodologias Ativas - Aprendizagem Baseada em Projetos - com vistas à elaboração de um guia de orientações didático - metodológicas para o planejamento dos/as professores/as do Ensino Médio. A pesquisa está consubstanciada na abordagem qualitativa, constituindo-se como sendo de Intervenção em educação do tipo colaborativa. Como instrumentos de geração de dados foram utilizados: a entrevista semiestruturada, a análise documental e as sessões reflexivas. A análise dos dados foi realizada de forma reflexiva a partir da organização de categorias teóricas centrais ao estudo na relação com os dados gerados a partir do campo de investigação. Como colaboradores/as da pesquisa, participaram 04 (quatro) professores(as) de Geografia que compõem o quadro docente das três escolas campo. Os referenciais primários com os quais dialogamos foram: Barbosa (2016), Calvacanti (2015), Castellar (2019), Moran (2013; 2018), Bacich (2015), Berbel (2011), Bender (2014), Libâneo (2013; 2015), Gatti (2003, 2017), Vasconcelos (2009), Gauthier (2006), Ausubel (1980), Moreira (2011), dentre outros. Os resultados evidenciam a necessidade de se constituir espaços de formação continuada para professores/as do Ensino Médio que abordem questões relacionadas a utilização das Metodologias Ativas, entre estas, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Constatamos como uma possibilidade para a organização da prática pedagógica para as aulas de Geografia, centrada no desenvolvimento de um saber contextualizado, à medida que assume como centralidade, ensinar e aprender a partir de situações-problemas vivenciadas pelo estudante, relacionando com os conteúdos escolares, ou seja, o ensino ocorre com finalidades sociais claras. Como resultado da elaboração da dissertação, sistematizamos o produto educacional de forma colaborativa, sendo um guia de orientações didático-metodológicas, para subsidiar os/as professores/as do Ensino Médio, dentre estes, os do componente curricular Geografia na organização de situações de aprendizagem pautada nos métodos ativos com ênfase na Aprendizagem Baseada em Projetos possibilitando uma formação crítica, reflexiva e autêntica.

Palavras-chave: Ensino da Geografia; Metodologias Ativas; Aprendizagem Baseada em Projetos; Ensino Médio.

ABSTRACT

This research addresses issues related to the organization of Geography teaching based on Active Methodologies with an emphasis on Project-Based Learning in the context of High School. Thus, we start with the following problematizing question: how to organize the teaching of Geography based on Active Methodologies with an emphasis on Project-Based Learning (PBL) in the context of high school institutions in Paço do Lumiar - MA? In this sense, we establish as a general objective: to understand which theoretical-methodological assumptions can support the organization of pedagogical practice for the teaching of Geography, based on Active Methodologies - Project-Based Learning - with a view to developing a guide of didactic - methodological guidelines for planning high school teachers. The research is based on the qualitative approach, constituting itself as a collaborative intervention in education. The following data generation instruments were used: semi-structured interviews, document analysis and reflective sessions. Data analysis was carried out reflexively based on the organization of theoretical categories central to the study in relation to the data generated from the field of investigation. As research collaborators, 04 (four) Geography teachers who make up the teaching staff of the three rural schools participated. The primary references with which we discussed were: Barbosa (2016), Calvacanti (2015), Castellar (2019), Moran (2013; 2018), Bacich (2015), Berbel (2011), Bender (2014), Libâneo (2013; 2015), Gatti (2003, 2017), Vasconcelos (2009), Gauthier (2006), Ausubel (1980), Moreira (2011), among others. The results highlight the need to create spaces for continued training for high school teachers that address issues related to the use of Active Methodologies, including Project-Based Learning (PBL). We see it as a possibility for organizing pedagogical practice for Geography classes, centered on the development of contextualized knowledge, as it assumes as centrality, teaching and learning from problem situations experienced by the student, relating to school content, that is, teaching occurs with clear social purposes. As a result of the preparation of the dissertation, we systematized the educational product in a collaborative way, being a guide of didactic-methodological guidelines, to support high school teachers, among them, those of the Geography curricular component in the organization of situations of learning based on active methods with an emphasis on Project-Based Learning, enabling critical, reflective and authentic training.

Keywords: Teaching Geography; Active Methodologies; Project-Based Learning; High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino.....	42
Figura 2 - Pirâmide de Aprendizagem	48
Figura 3 - Princípios que constituem a ABP	54
Figura 4 -Vocabulário da ABP	56
Figura 5 - Mapa da grande São Luís situando a cidade de Paço do Lumiar - MA ...	69
Figura 6 -Auditório do Centro de Ensino A	71
Figura 7 - Laboratório de Biologia e Química do Centro de Ensino A.....	71
Figura 8 - Laboratório de Matemática e Física do Centro de Ensino A.....	72
Figura 9 - Laboratório de Informática do Centro de Ensino A.....	72
Figura 10 - Biblioteca do Centro de Ensino A.....	73
Figura 11 - Quadra poliesportiva do Centro de Ensino A.....	73
Figura 12 - Pátio do Centro de Ensino B	75
Figura 13 - Biblioteca de Centro de Ensino B	76
Figura 14 - Área de vivência do Centro de Ensino B	76
Figura 15 - Quadra poliesportiva do Centro de Ensino B.....	77
Figura 16 - Pátio do Centro de Ensino C	78
Figura 17 - Laboratório de Biologia e Química do Centro de Ensino C.....	79
Figura 18 - Laboratório de Matemática e Física do Centro de Ensino C.....	79
Figura 19 - Biblioteca do Centro de Ensino C.....	80
Figura 20 - Quadra poliesportiva do Centro de Ensino C	80
Figura 21 - Encontro de sensibilização.....	86
Figura 22 - Planejamento do/a professor/a colaborador/a P1	97
Figura 23 - Planejamento do/a professor/a colaborador/a P2.....	97
Figura 24 - Planejamento do/a professor/a colaborador/a P3.....	98
Figura 25 - Planejamento do/a professor/a colaborador/a P4.....	98
Figura 26 - Percurso formativo	101
Figura 27 - Material de estudo e chaveiro personalizado	103
Figura 28 - Entrega do material de estudo e chaveiro personalizado	103
Figura 29 - Card da primeira sessão reflexiva	104
Figura 30 - Linha do tempo da pesquisadora/formadora	107
Figura 31 - Slide das questões mobilizadoras da 1ª sessão reflexiva.....	108
Figura 32 - Linha do tempo dos/as professores/as	108

Figura 33 - Slides sobre novas atitudes docentes	110
Figura 34 - Avaliação da 1ª sessão reflexiva	111
Figura 35 - Slide das questões mobilizadoras da 2ª sessão reflexiva.....	113
Figura 36 - Matriz curricular do Ensino Médio regular	114
Figura 37 - Rotação por estação na 2ª sessão reflexiva.....	116
Figura 38 - Slide sobre Metodologias Ativas.....	118
Figura 39 - Avaliação da 2ª sessão reflexiva	119
Figura 40 - Card da 3ª sessão reflexiva.....	120
Figura 41 - Formulário enviado aos/as professores/as para levantamento de situação-problema.....	122
Figura 42 - Mural interativo para levantamento dos conhecimentos prévios dos/as professores/as	123
Figura 43 - Slides sobre fundamentos da ABP	125
Figura 44 - Avaliação da 3ª sessão reflexiva	126
Figura 45 - Pré- planejamento da ABP elaborada pelos professores	130
Figura 46 - Slides com o percurso metodológico da ABP	132
Figura 47 - Capa do Produto Educacional.....	134
Figura 48 - Sumário do Produto Educacional	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percurso metodológico da ABP.....	52
Quadro 2 -Perfil dos/as professores/as colaboradores/as do Centro de Ensino A...	74
Quadro 3 - Perfil do/a professor/a colaborador/a do Centro de Ensino B	77
Quadro 4 - Perfil do/a professor/a colaborador/a do Centro de Ensino C	81
Quadro 5 - Processo de construção da pesquisa colaborativa	83
Quadro 6 - Síntese do percurso do encontro de sensibilização	84
Quadro 7 - Cronograma das sessões reflexivas.....	102
Quadro 8 - Síntese do percurso da 1ª sessão reflexiva	105
Quadro 9 - Síntese do percurso da 2ª sessão reflexiva	112
Quadro 10 - Síntese do percurso da 3ª sessão reflexiva	121
Quadro 11 - Síntese do percurso da 4ª sessão reflexiva	127

LISTA DE SIGLAS

ABP –	Aprendizagem Baseada em Projetos
AGEUFMA–	Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa e Pós- Graduação e Internacionalização
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
BNCC/EM –	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CCSO –	Centro de Ciências Sociais
COVID -	Corona Vírus Disease
DCTMA –	Documento Curricular do Território Maranhense
ESAB –	Escola Superior Aberta do Brasil
FGB –	Formação Geral Básica
GELEF –	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAIF –	Plano de Ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de Itinerários Formativos
PBL –	Aprendizagem Baseada em Problemas
PL –	Projeto de Lei
PE	Produto Educacional
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPGEEB –	Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
SAEB –	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC –	Secretaria de Estado de Educação
REM –	Reforma do Ensino Médio
TBL –	Aprendizagem em Pares ou Times
UEMA –	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA –	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ENSINO DE GEOGRAFIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: desafios no contexto de Ensino Médio	25
2.1	Ensinar e aprender Geografia: questões históricas, teóricas e curriculares	26
2.2	Aprender significativamente Geografia no Ensino Médio	33
2.3	O Ensino da Geografia e as Metodologias Ativas como possibilidade ...	36
3	A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA: Aprendizagem Baseada em Projetos como possibilidade	46
3.1	Aprendizagem Baseada em Projetos: questões históricas e teóricas	47
3.2	Aprendizagem Baseada em Projetos em sala de aula: como organizar esse processo?	51
3.3	Aprendizagem Baseada em Projetos e ensino de Geografia em contexto de Ensino Médio	57
4	PERCURSO METOLÓGICO DA PESQUISA: caminhos da investigação..	62
4.1	Situando o percurso da pesquisa em tela: sua abordagem, natureza e método de procedimento	62
4.2	Instrumentos de geração de dados.....	66
4.3	Caracterizando o lócus de investigação e os sujeitos colaboradores da pesquisa.....	68
5	ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA: as vozes dos/as professores/as colaboradores/as	82
5.1	Primeiro encontro: sensibilização dos/as professores/as colaboradores/as.....	84
5.2	Levantamento, análise e interpretação dos dados da pesquisa	87
5.3	As sessões reflexivas e a ressignificação da prática docente: constituindo um percurso formativo no Ensino Médio	100
5.3.1	A primeira sessão reflexiva	104
5.3.2	A segunda sessão reflexiva.....	111
5.3.3	A terceira sessão reflexiva	119
5.3.4	A quarta sessão reflexiva	127

5.4	O Guia de orientações sobre o ensino da Geografia a luz da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos: um instrumento de fundamentação teórica e prática.	133
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICES.....	149
	APÊNDICE A – PAUTA DO ENCONTRO DE SENSIBILIZAÇÃO	150
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	151
	APÊNDICE C – PAUTA DA 1ª SESSÃO REFLEXIVA	153
	APÊNDICE D – PAUTA DA 2ª SESSÃO REFLEXIVA	157
	APÊNDICE E – PAUTA DA 3ª SESSÃO REFLEXIVA.....	161
	APÊNDICE F - PAUTA DA 4ª SESSÃO REFLEXIVA.....	165
	APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL.....	169
	ANEXOS	224
	ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO	225
	ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO	226
	ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO	227
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	228

1 INTRODUÇÃO

A Geografia por meio do raciocínio geográfico emerge nas experiências dos sujeitos antes de se tornar uma ciência na modernidade, pois desde o surgimento das primeiras sociedades humanas houve a necessidade de organização para interpretar e produzir o espaço no qual estamos inseridos, a partir dos interesses e das necessidades de sobrevivência dos seres humanos. De acordo com Claval (2010), antes de ser um conhecimento sistematizado, construído e organizado a partir de certas regras e valores aceitos na ciência moderna, a Geografia e o raciocínio geográfico, que lhe dá aporte, é um saber diretamente vinculado à vida dos sujeitos em suas relações com os diversos espaços-tempos.

Segundo Giroto (2015), o raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaços-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas. Sua origem antecede o processo de sistematização disciplinar da Geografia que ocorreu no século XIX, a partir dos escritos de Kant, Humboldt, Ritter, Ratzel e La Blache. Estabeleceu-se diante da necessidade das primeiras sociedades humanas (nômades e seminômades) de se organizarem e se projetarem espacialmente, construindo para isso estratégias espaciais, fundamentais para a sobrevivência em um momento no qual proteção e alimento eram elementos exíguos.

Ao analisarmos historicamente os principais acontecimentos que contribuíram para as transformações nos modos de viver das sociedades, podemos destacar a importância do raciocínio geográfico, pois este ajuda a compreender as relações da humanidade com o espaço em que vive, atua nas relações com outras pessoas e com as construções sociais. Desta forma, Giroto (2015) afirma que este saber geográfico se faz necessário desde o surgimento e organização das primeiras sociedades humanas, passando por um saber estratégico utilizado nos conflitos bélicos e nas expansões territoriais com os processos de descoberta e colonização de espaços/nações.

Diante do exposto, entendemos que o ensino da Geografia enquanto componente do currículo escolar permite contextualizar e interligar diversos saberes de cunho físico, econômico, geopolítico, social e cultural dos sujeitos no cotidiano da sociedade. Barbosa (2016) enfatiza essa questão, afirmando que a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse

espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino da Geografia permite ao estudante acompanhar e compreender o modo contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço.

Consciente da importância da Geografia para a formação cidadã, ressaltamos o que nos levou a desenvolver a presente pesquisa, considerando o ensino da Geografia como uma categoria central de análise. A tomada de decisão de que o meu campo de atuação profissional seria a docência como professora de Geografia, iniciou-se ainda como aluna em cursinho pré-vestibular, em que tinha um professor que me deixava fascinada por conhecer ainda mais sobre a Geografia, suas aulas foram instigadoras e me inspirou a buscar a formação em nível de graduação, no ano de 2003, fui aprovada para o curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Durante o curso, nosso conhecimento foi se ampliando e deixando ainda mais evidente que realmente queria me tornar professora. O curso de Licenciatura em Geografia me fez enxergar aspectos inerentes à nossa vida social, para aquilo que vai além do que podemos ver, ou seja, me proporcionou uma formação sólida, abrindo caminhos para a tão sonhada entrada no mercado de trabalho como docente.

Adentrei no ano de 2008, logo que concluí o curso, como professora contratada da Rede Estadual do Maranhão e, ainda, como coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Paço do Lumiar - MA, visto que fizemos o curso de Pós-Graduação na área de gestão escolar. Nesse processo, ficava cada vez mais evidente que nosso campo de atuação era a docência. Finalmente, no ano de 2009, fui aprovada em concurso público do Estado do Maranhão para professora de Geografia, constituindo assim, o meu primeiro vínculo efetivo como docente na área de formação. Desde então, fomos nos deparando com inúmeros desafios que nos conduziram ao mestrado no ano de 2021, por meio de um convênio celebrado entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB).

Diante da própria vivência profissional como professora de Geografia na Rede pública, mais especificamente no Ensino Médio, foi possível observar alguns desafios à prática docente em sala de aula, especialmente no que se refere à promoção de uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes, haja vista que os alunos

chegam ao Ensino Médio com muitas dificuldades para compreender as temáticas geográficas, assim como realizar a contextualização dos fenômenos estudados com sua realidade.

Nesse contexto de atuação profissional – como professora de Geografia no Ensino Médio e coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Paço do Lumiar - constatei os desafios relativos à organização da prática pedagógica, em favor de uma aprendizagem significativa. Observamos haver uma dificuldade por parte dos estudantes em atribuir sentido aos conteúdos abordados. Assim, entendemos que parte dessa problemática, que nos inquieta e, ao mesmo tempo, nos provoca a buscar compreender algumas das variáveis que interferem nessa questão, relaciona-se diretamente com os modos de organização da prática pedagógica, ou seja, de como as aulas têm sido conduzidas. Não apenas esta questão, mas entendemos que uma aula bem planejada pode contribuir para uma aprendizagem significativa dos alunos.

Ao analisarmos o percurso histórico da Geografia e sua constituição como componente do currículo escolar, foi possível observar que por muito tempo esteve atrelada ao ensino baseado em nomenclaturas e métodos mnemônicos, que são técnicas utilizadas para auxiliar o processo de memorização. Essas práticas se prolongaram por muito tempo, fazendo parte da história da disciplina mesmo com as reformas curriculares que se sucederam ao longo da história educacional brasileira, levando a um processo que valoriza o aprendizado por meio da memorização, o que pode contribuir para o distanciamento do estudante na compreensão da realidade e da significação do conhecimento geográfico. Faz-se necessário que essas práticas de ensino baseadas em descrição sejam ressignificadas, abrindo caminhos possíveis para uma análise crítica dos fenômenos geográficos diante das necessidades formativas atuais.

A partir de alguns estudos acadêmicos que apontam os desafios em relação aos baixos níveis de aprendizagem dos estudantes brasileiros, nas mais diferentes áreas, sobretudo, em leitura/escrita e matemática, aponta-se a necessidade de ressignificar as práticas escolares e de ensino, visto que é um dos desafios que precisam ser considerados por todas as áreas de conhecimento como sendo, uma possibilidade de enfrentamento do que se denominou como fracasso escolar.

Ao verificarmos os índices de proficiência dos alunos do Ensino Médio do Brasil tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, observamos que numa escala de 0 a 8 de níveis de proficiência, quase 50% dos estudantes estão entre os níveis de 0

abordando essa temática da perspectiva de promover uma aprendizagem significativa. Para tanto, as categorias centrais desse trabalho são as seguintes: Ensino de Geografia; Organização da Prática Pedagógica e Metodologias Ativas. Dentre estas, daremos ênfase à Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

Um dos grandes desafios para os/as professores/as de Geografia do Ensino Médio reside no fato de que, nos contextos de formação inicial e continuada, há uma desvalorização dos conhecimentos relativos à prática pedagógica, ou seja, acerca do conhecimento didático. De acordo com Gatti (2017), os currículos das Licenciaturas no Brasil têm se constituído de forma a conceder pouco espaço aos estudos de didática, das metodologias e práticas de ensino, bem como de psicologia do desenvolvimento. Entende-se que essa configuração de formação de professores/as revela o surgimento de muitos entraves no processo educacional dos estudantes do Ensino Médio, pois apenas o domínio dos conhecimentos específicos das disciplinas por parte dos/as professores/as não garante aos estudantes que a aprendizagem se efetive, portanto, é preciso uma reflexão acerca dos conhecimentos pedagógicos e seus pressupostos didáticos e metodológicos.

Nesse sentido, faz-se necessário analisarmos os desafios apresentados e buscarmos perspectivas para o seu enfrentamento. Todas essas discussões perpassam por uma análise acerca de como os alunos estão sendo vistos no ambiente escolar e quais estratégias metodológicas estão sendo implementadas para o alcance dos objetivos propostos, como as aulas estão sendo organizadas e desenvolvidas. Esta e outras questões nos remetem a pensar sobre o que é possível e necessário realizar nesse contexto. Por isso, as Metodologias Ativas se inserem como possibilidade para o desenvolvimento de um ensino que favoreça a aprendizagem significativa dos estudantes do Ensino Médio, pois se inserem nesse estudo como sendo metodologias viáveis para a implementação de transformações, na prática docente.

São várias as possibilidades metodológicas que podem tornar os estudantes ativos em sua aprendizagem, possibilitando a significação do aprendido. As Metodologias Ativas são um caminho e uma possibilidade real de promover a aprendizagem dos estudantes de forma significativa. Destaca que na educação formal, há muitas combinações possíveis, com variações na aplicação e resultados, que vamos experimentando de forma dinâmica e constante, reavaliando-as e reinventando-as de acordo com os resultados desejáveis, destacamos algumas das

Metodologias Ativas possíveis de ressignificar as aulas: a Gamificação; Aprendizagem Baseada em Projetos (Project Based Learning); Aprendizagem Maker; Aprendizagem Baseado em Jogos (Game Based Learning); Aprendizagem Baseado em Problemas (PBL – Problem Based Learning); Aprendizagem Baseado em Fenômenos; Aprendizagem em Pares ou Times (TBL – Team Based Learning); Design Thinking; Sala de Aula Invertida e Estudo de caso (Moran, 2018).

Dessa forma, no desenvolvimento dessa pesquisa traremos a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como metodologia ativa de análise para organizar situações de ensino nas aulas de Geografia no Ensino Médio, respeitando a relação conteúdo/forma próprio de cada área de conhecimento para promoção da aprendizagem significativa, compreendida como um processo que aprendemos a partir de motivações e engajamento dos alunos nas aulas, para tanto, é preciso que o/a professor/a tenha acesso aos conhecimentos relativos aos modos de ensinar e aprender, ou seja, estabelecer um diálogo entre o que é necessário no processo de ensino e aprendizagem. Para tal finalidade, é necessário investimento na formação dos/as professores/as para que possam refletir sobre seus desafios e possibilidades para ressignificar a aprendizagem dos estudantes.

Estes pressupostos enfatizados emergiram como ponto de partida para a elaboração da questão problematizadora desse estudo, a saber: como organizar a prática pedagógica de Geografia a partir das Metodologias Ativas para promoção de uma aprendizagem significativa no contexto de instituições de Ensino Médio de Paço do Lumiar - MA? A partir dessa questão problematizadora, traçamos algumas questões norteadoras, para orientar o percurso da pesquisa, dentre as quais destacamos:

- Que pressupostos teórico-metodológicos se constituem como fundamento para o ensino da Geografia enquanto componente curricular no Ensino Médio?
- Quais são as concepções dos/as professores/as colaboradores/as acerca, do ensino de Geografia, da organização da prática pedagógica, das Metodologias Ativas (ABP) no Ensino Médio?
- Quais saberes/fazeres os/as professores/as de Geografia do Ensino Médio precisam mobilizar para organizar a prática pedagógica com as Metodologias Ativas (ABP) em favor de uma aprendizagem significativa?
- Quais pressupostos podem orientar a organização de um guia contendo orientações didático-metodológicas para subsidiar o processo de planejamento de

ensino dos/as professores/as de Geografia do Ensino Médio, a partir das Metodologias Ativas com ênfase na ABP?

A partir dos questionamentos acima descritos, definimos como objetivo geral: compreender quais pressupostos teórico-metodológicos pode subsidiar a organização da prática pedagógica para o ensino da Geografia, a partir das Metodologias Ativas - Aprendizagem Baseada em Projetos - com vistas à elaboração de um guia de orientações didático - metodológicas para o planejamento dos/as professores/as do Ensino Médio.

Incorporam-se como objetivos específicos desta pesquisa:

- Situar os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia, bem como, sua constituição como componente nos currículos do Ensino Médio;
- Identificar as concepções e práticas dos/as professores/as colaboradores/as acerca do ensino de geografia, da organização da prática pedagógica, das Metodologias Ativas (ABP);
- Evidenciar os saberes/conhecimentos que contribuem para a organização da prática pedagógica, a partir das Metodologias Ativas (ABP), para o ensino da Geografia no Ensino Médio;
- Elaborar um guia de orientações didático-metodológicas para subsidiar a organização da prática pedagógica da Geografia a partir das Metodologias Ativas (ABP), para promoção de uma aprendizagem significativa no Ensino Médio.

A fim de atingir os objetivos a que nos propomos, optamos por uma pesquisa de Intervenção em Educação, com abordagem qualitativa. Quanto ao tipo de pesquisa, elegemos a pesquisa do tipo colaborativa, a partir dos pressupostos de Desgagné (2007) e Ibiapina (2008), por acreditar que esse tipo de pesquisa pode contribuir para a formação profissional dos/as professores/as do lócus da pesquisa, que são três escolas públicas da Rede Estadual do Maranhão localizadas em Paço do Lumiar - MA. Os sujeitos da pesquisa são (04) quatro professores/as de Geografia do Ensino Médio que trabalham nas instituições pesquisadas. Estes foram convidados a serem nossos/as colaboradores/as, participando assim das sessões reflexivas. Os instrumentos de geração de dados que adotamos: entrevistas semiestruturadas, análise documental e sessões reflexivas.

Ao longo da pesquisa, as discussões foram fundamentadas a partir dos estudos de: Barbosa (2016), Calvacanti (2015), Castellar (2019), Moran (2013; 2018), Bacich (2015), Berbel (2011), Bender (2014), Libâneo (2013; 2015), Gatti (2003, 2017),

Vasconcelos (2009), Gauthier (2006), Ausubel (1980), Moreira (2011), dentre outros. Tais fundamentações subsidiaram toda a discussão teórica, bem como irão contribuir para a construção coletiva do produto educacional, que será um Guia de orientações didático-metodológicas para orientar a organização da prática pedagógica no ensino da Geografia a partir dos pressupostos orientadores das Metodologias Ativas, que por sua vez, irá subsidiar as práticas dos/as professores/as do lócus da pesquisa.

A dissertação que apresentamos está estruturada em 06 (seis) seções. Na primeira, trazemos os elementos introdutórios, justificando a escolha do objeto de pesquisa, por meio de um breve relato sobre o interesse em pesquisar sobre o ensino da Geografia no Ensino Médio. Trazemos também a questão problematizadora, as questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos, um breve resumo da metodologia e a relevância do estudo para a escola pesquisada, bem como para a sociedade.

Na segunda seção, intitulada como “Ensino de Geografia e aprendizagem significativa: possibilidades a partir das Metodologias Ativas”. Faremos uma abordagem através de três subseções, apresentando inicialmente a importância do ensino da Geografia para a formação cidadã, situando-o historicamente no currículo oficial brasileiro, assim como nos documentos normativos. Além disso, trazemos as Metodologias Ativas como prática pedagógica relevante para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, considerando nesse processo a organização da prática pedagógica e a ressignificação da prática docente.

Na terceira seção, temos “A organização da prática pedagógica para o ensino da Geografia: Aprendizagem Baseada em Projetos como possibilidade. Abordaremos através de três subseções os aspectos constitutivos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) apresentando o seu contexto histórico, teórico e curricular, além disso, refletiremos sobre sua implementação em sala de aula e de como ABP pode contribuir para a efetivação do ensino da Geografia em instituições de Ensino Médio.

Na quarta seção, delineamos o percurso metodológico da pesquisa, justificando teoricamente a opção de pesquisa de intervenção em educação, com a abordagem qualitativa, bem como os instrumentos para a geração dos dados. Descrevemos, ainda, o universo da pesquisa e os sujeitos colaboradores. Compõe também essa seção, a descrição do produto educacional “Guia de orientações sobre o ensino da Geografia a luz da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos: um instrumento de fundamentação teórica e prática”.

A análise e sistematização dos dados da pesquisa de campo inicia-se com a quinta seção intitulada “Analisando os dados da pesquisa: as vozes dos/as professores/as colaboradores/as”. Descrevemos, nesta parte da dissertação, os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e a análise documental, através destes, delineamos os perfis dos/as professores/as colaboradores/as, assim como, as concepções sobre Ensino da Geografia, Metodologias Ativas e Organização da prática pedagógica através do planejamento docente. Apresentamos, ainda, a descrição das sessões reflexivas desenvolvidas como parte da pesquisa do tipo colaborativa e o Guia de orientações didático-metodológicas que versa sobre o ensino da Geografia à luz das Metodologias Ativas: contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos.

Finalizamos com as considerações finais, na qual apresentamos nossos achados de pesquisa, destacando elementos que revelam em que medida a nossa questão problematizadora foi sendo desvelada. Retratamos nesse contexto os desafios e possibilidades construídos a partir do estudo.

Esperamos que, por meio desta pesquisa, os/as professores/as da Rede Estadual – MA tenham acesso aos conhecimentos que possam contribuir com a reflexão de suas práticas no que se refere à organização da prática pedagógica para o ensino da Geografia, e assim, concretizar experiências significativas que contribuam para que os estudantes do Ensino Médio desenvolvam um processo formativo efetivo, humano e integrador.

2 ENSINO DE GEOGRAFIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: desafios no contexto de Ensino Médio

Em suas atividades diárias, alunos, professores constroem geografia, pois ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo geografias (no sentido de espacialidades) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas (Cavalcanti, 1998, p. 45).

Essa passagem, retirada dos escritos de Lana Cavalcanti representa essa seção ao apresentar de forma sucinta e esclarecedora a construção do conhecimento geográfico que perpassa pela própria vivência da prática cotidiana. Essa constatação indica a importância da Geografia escolar no sentido de possibilitar a compreensão desses fenômenos aos estudantes, e, ao mesmo tempo, a contextualização necessária para a produção do conhecimento geográfico.

Ao analisarmos o contexto de desenvolvimento do ensino da Geografia visualizamos que passou e vem passando por um processo de renovação, deixando de se pautar em um ensino baseado em uma concepção voltada a descrição e na memorização, para uma orientação mais crítica da realidade que vislumbra uma formação efetiva e significativa aos estudantes. Dessa forma, essa transitoriedade de uma orientação descritiva para crítica fez surgir no processo educacional práticas docentes com configurações distintas caminhando entre as duas vertentes e que obviamente comprometem o processo educacional dos estudantes.

Para redefinição desse contexto, é necessário que os docentes desenvolvam um processo de reflexão sobre a sua prática, analisando seus propósitos, ações e resultados positivos, assim como identificando áreas que necessitam de melhorias. Além disso, os/as professores/as precisam compreender quais os saberes necessitam mobilizar para reorganizar sua prática profissional, a fim de propiciar melhores condições de aprendizagem aos alunos. Isso permitirá que os alunos se apropriem da cultura e dos conhecimentos necessários para uma inserção crítica e criativa na realidade que os circunda. Dessa forma, na seção em tela, refletiremos sobre o ensino da Geografia no

contexto do Ensino Médio, assim como as formas de organização da prática pedagógica, considerando as Metodologias Ativas como práticas pedagógicas viáveis ao desenvolvimento da aprendizagem significativa.

2.1 Ensinar e aprender Geografia: questões históricas, teóricas e curriculares

Podemos considerar que o ensino da Geografia passou por significativas mudanças no decorrer dos anos, assim sendo, faremos uma breve contextualização histórica sobre o ensino da Geografia no Brasil e sua inserção no currículo escolar.

Ao analisarmos o ensino da Geografia no Brasil, verificamos que a disciplina começa a compor o currículo a partir do século XIX. Segundo Vlach (2004), a implantação da Geografia nos currículos das escolas brasileiras aconteceu, primeiramente, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Inicialmente, com objetivo de transmitir conteúdos genéricos sobre o mundo pautado em uma Geografia tradicional, também chamada de enciclopédica.

De acordo com Pontuschka (2005, p. 114), durante as décadas de 40 e 50:

A Geografia no antigo ginásio, até a época da fundação do antigo FFLCHUSP, nada mais era do que livros didáticos. Geralmente eles expressavam o que havia sido a Geografia até meados do século XIX na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades etc.

Assim sendo, durante o período citado, as críticas a essa disciplina eram acentuadas justamente pelo ensino baseado em nomenclaturas e métodos mnemônicos que são técnicas de memorização. Essas práticas se prolongaram por muito tempo, passando a fazer parte da história da disciplina, mesmo com as reformas curriculares que se sucederam.

Segundo Pinheiro e Lopes (2021), nos anos de 60 e 70, tivemos uma mudança drástica no currículo escolar brasileiro em decorrência do golpe militar, a disciplina Geografia (e posteriormente os Estudos Sociais) serviu aos militares como ferramenta ideológica, pois os conhecimentos previstos na organização curricular passaram a ter um caráter de exaltação à Pátria e vazios de conteúdos pedagógico-geográficos significativos. As autoras esclarecem que, neste mesmo período, a Geografia escolar sob a influência da Geografia começou a incorporar um discurso preocupado com a

transformação da realidade social. Questionava a neutralidade científica que, em certa medida, marcava a chamada Geografia tradicional e que, destacadamente, era o mote fundamental dos conteúdos veiculados pelos Estudos Sociais.

A década de 80 foi um período de abertura política que se fez refletir no ensino da Geografia, possibilitando a reflexão acerca de questões que em tempos passados eram analisadas de forma simplista.

Segundo Cavalcanti (2002, p. 49):

Nos anos de 1980, principalmente no contexto de abertura política, tornou-se possível expor mais claramente as demandas sociais e, em consequência os temas que eram abordados de forma contida, passaram a se destacar e ser debatidos pelos estudos geográficos, contemplando novas questões relacionadas à origem desse conhecimento e à sua história no ensino. Foram propostas mudanças na perspectiva de abordagem e no conteúdo da Geografia escolar. Esses estudos tiveram grande repercussão no período e são, hoje, referência para a história da Geografia e para as pesquisas que dizem respeito à formação docente e à história da Geografia como disciplina escolar.

Na década de 80, ocorreu a extinção da Licenciatura em Estudos Sociais e a volta da Licenciatura em Geografia. Segundo Cavalcanti (2002), com o retorno da Licenciatura em Geografia e com o ensino da disciplina nas escolas, houve a expansão dos cursos de pós-graduação, assim como das pesquisas científicas sobre o conhecimento geográfico, sobre o ensino da disciplina e também sobre a formação e a prática do/a professor/a. Ao mesmo tempo, as pesquisas no campo de ensino da Geografia se abriram para uma análise mais crítica, seguindo perspectivas teóricas dialéticas e pressupostos marxistas, o que de certa forma orientou a formação de professores/as.

Nos anos 90, aumentaram os encontros de Geografia que tratavam sobre as temáticas relacionadas à disciplina, assim como se multiplicaram os que tratavam sobre o ensino e a formação do/a professor/a. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 foi promulgada definindo e organizando a educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988, estabelecendo significativas mudanças ao sistema educacional brasileiro e conseqüentemente, contribuiu para o movimento de renovação da disciplina para uma perspectiva crítica e reflexiva acerca do processo de ensino e aprendizagem, que já estava ocorrendo na Geografia.

Segundo Barbosa (2016, p. 97):

[...] a preocupação básica do ensino proposto pelo movimento de renovação da Geografia crítica foi a de contribuir com as condições teóricas necessárias para que o aluno apreenda criticamente a realidade e possa participar ativamente das transformações que se fazem necessárias, possibilitando, assim, a conquista plena da cidadania; uma Geografia comprometida com o ser humano e a sociedade, não com o ser humano abstrato, mas com o ser humano concreto, com a sociedade tal qual ela se mostra, dividida em classes portadoras de conflitos e contradições e que contribua para a sua transformação.

Logo após, com a implementação da LDB 9394/96 e dos debates que surgiram a partir das mudanças no cenário educacional, houve um movimento para a formulação de novas propostas que repercutiu nas ações governamentais através da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para o Ensino Fundamental e Médio. Segundo Pontuschka (2007, p. 75), “[...] os autores do PCN de Geografia asseveraram, nos encontros e congressos da área, terem buscado a pluralidade no que diz respeito ao embasamento teórico-metodológico”. Os PCN tiveram severas críticas por profissionais da área, mas podemos dizer, que de certa forma a Geografia passou a seguir um modelo nacional que tentou superar as críticas e denúncias que se acumularam ao longo dos anos.

Após as reformas educacionais dos anos de 1990 e da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, verificamos a recorrência de algumas questões relacionadas ao ensino da Geografia e outras que surgem conforme as novas exigências. Podemos destacar alguns pontos considerados por Cavalcanti (2002) como questões sobre as práticas tradicionais e conteúdos escolares em descompasso com as vivências dos alunos, sobre a carência de conteúdos pedagógicos nos currículos dos cursos de Geografia; sobre as reformas curriculares e o papel da Geografia no currículo escolar; sobre o uso do livro didático e as novas linguagens; sobre a cartografia, inserida nos currículos prescritos e nem sempre desenvolvida nos conteúdos abordados em sala de aula; na seleção de conteúdos que tratam sobre a dicotomia entre a Geografia física e humana. Essas e outras questões continuam sendo alvos de discussões dos pesquisadores da área na tentativa de desenvolver um currículo significativo e humanizador que contemple os aspectos conceituais e contextuais da disciplina.

Em 2017, ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo de orientação ao desenvolvimento dos currículos na Educação Básica. Apesar de ser homologada no final do ano de 2017, ela ficou à disposição para análise dos (as) educadores em março de 2018, e a

parte final do referido documento, explicitando sobre o Ensino Médio, foi homologada apenas no final do mesmo ano, no dia 17 de dezembro. A BNCC considera os objetivos de aprendizagem para cada etapa de ensino e também indica as competências e habilidades de acordo com o ano e a etapa da Educação Básica.

A BNCC (Brasil, 2018), no Ensino Médio, está estruturada em quatro áreas de conhecimento, a saber:

1. Linguagens e suas Tecnologias;
2. Matemática e suas Tecnologias;
3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e
4. Ciências Humanas e Sociais aplicadas

O documento estabelece competências gerais a serem desenvolvidas junto aos(as) discentes ao longo do Ensino Médio, bem como competências específicas para cada área de conhecimento, na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

A Geografia compõe a área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais aplicadas juntamente com História, Sociologia e Filosofia. Segundo Brasil (2018), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela. Em contrapartida, a essa questão, muitos pesquisadores ressaltam que essa estruturação em áreas e a mudança de nomenclatura de disciplina para componente curricular, sem uma justificativa clara no documento para tal substituição, trazem uma ideia das disciplinas escolares estarem esvaziando-se de sentido e relevância, se tornando um simples componente do currículo, ou seja, uma parte de um agrupamento submetida a competências gerais da área, abrindo possibilidades de leitura que possam afetar os componentes curriculares e seus referenciais de análises e abordagens.

Nessa direção, Charret (2019, p. 65) afirma que:

[...] a integração curricular vinha sendo hegemonicamente significanda como interdisciplinaridade, em uma perspectiva de, de certo modo, mantinha estável o status das disciplinas escolares. No texto da BNCC (BRASIL, 2018), por sua vez, a integração curricular se materializa em uma estrutura curricular articulada nas áreas do conhecimento, composta agora por elementos sem

muitos contornos ou definições e que foram renomeados por meio de um novo significante, o componente curricular.

Dessa forma, percebe-se que a questão da integração curricular e da interdisciplinaridade já vinha sendo discutida e direcionada pelos documentos de orientação curricular, mas a BNCC traz em sua abordagem certo distanciamento das disciplinas escolares, conduzindo seu discurso para a ideia de um componente do currículo e dando ênfase as áreas de conhecimento.

É importante mencionar que com a reforma do Ensino Médio³ e a implementação da BNCC com os itinerários formativos, houve uma redução da carga horária considerada obrigatória na formação básica de 2.400 horas para 1.800 horas, sendo assim 600 horas serão destinadas aos itinerários formativos e só terão acesso aos saberes vinculado ao conhecimento geográfico os que escolherem Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Ressalta-se que, mediante a disponibilidade de vagas, o(a) discente que quiser poderá assistir às aulas de Geografia, entretanto, não será obrigatório, como indicado pelo Projeto de Lei (PL) n. 13.415/2017 (Brasil, 2017). Atrelada a essa questão, podemos verificar que não existe menção no texto da lei que indique o número de itinerários formativos que poderá ser ofertado no ambiente escolar, podendo ocorrer que os alunos fiquem impossibilitados de escolha devido à oferta não lhe garantir essa ação.

Ao analisarmos o documento em questão, verificamos que a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas está estruturada na tematização de algumas categorias: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Nesta perspectiva, a BNCC direciona o entendimento acerca de cada categoria citada e de como estas estão relacionadas com a área de conhecimento, não especificando conteúdos e componentes curriculares.

De acordo com Siqueira (2019, p. 80):

Nesse sentido, não há a definição dos conteúdos a serem trabalhados, via disciplinar e dos componentes curriculares, dentro das categorias abordadas. Percebe-se uma multiplicidade de conceitos, que até mesmo na BNCC do Ensino Fundamental, vinha sendo trabalhado internamente aos componentes curriculares. A forma como a organização curricular se dá e os contornos

³ O período de desenvolvimento da presente pesquisa se estabeleceu justamente no período de implantação da Reforma do Ensino Médio (2022-2024). As escolas lócus da pesquisa estão passando por esse processo de implantação e obviamente sentindo os impactos das mudanças que estão sendo implementadas. A Reforma do Ensino Médio (REM) tem sido alvo de diversas críticas e pedidos de revogação da lei, o último foi solicitado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024 onde foi aprovada a revogação para ser implementada no novo Plano Nacional de Educação (2024-2034).

dentro das áreas de conhecimento não são claros e elucidativos, e, portanto, não só na relação direta com a Geografia.

Diante dessas considerações, destacamos que na BNCC, a Geografia aparece no Ensino Fundamental de maneira mais sistematizada e organizada, possibilitando a visualização mais clara dos conhecimentos geográficos a serem desenvolvidos através das unidades temáticas, objetos de conhecimentos, competências e habilidades especificadas. Já no Ensino Médio, não temos essa clareza, é necessário fazer uma reflexão acerca dos saberes geográficos que aparecem nas categorias centrais da área de conhecimento de forma generalizada e integrada a outros componentes da área, dificultando assim identificar os pontos mencionados como relevantes para o ensino da Geografia, não obstante, ao analisarmos as categorias citadas, observamos que as mesmas têm relação significativa com a Geografia e com os referenciais de análise ao seu corpo de conhecimento.

Seguindo a abordagem em relação à BNCC do Ensino Médio, verificamos que ela se estrutura na definição de competências específicas para cada área de conhecimento, não fazendo menção aos objetos de conhecimento dos componentes curriculares que a compõem. Dessa forma, entendemos que os/as professores/as precisam organizar seus referenciais de análise e planejamento escolar de forma individual e coletiva com seus pares, é necessário ressignificar a prática pedagógica e fazer essa interlocução em sua área de conhecimento e entre os componentes curriculares, já que a proposta da BNCC é integrativa em relação à Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Em relação ao Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) Ensino Médio, elaborado pelo Estado do Maranhão para nortear o currículo da Rede Estadual, observamos que segue as orientações previstas na BNCC, estruturando o desenvolvimento da Geografia na área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas juntamente a outros componentes da área, porém, neste percebem-se definições mais claras das aprendizagens a serem desenvolvidas por cada componente curricular e também maior articulação das áreas de conhecimentos entre si, trazendo para esse contexto a transdisciplinaridade como fator relevante.

O Documento Curricular do Território Maranhense considera:

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem, nos componentes curriculares filosofia, geografia, história e sociologia, as competências e habilidades articuladas entre si para a área. Cabe ressaltar que, embora esses componentes apresentem-se estruturalmente separados, o tratamento metodológico para a área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio deve estimular o trabalho contextualizado, diversificado, interdisciplinar e transdisciplinar, além de possibilitar outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos de forma integradora, tanto na formação geral básica como nos itinerários formativos que aprofundam a área, ou seja, a separação tende a se dissipar diante do planejamento por área (Maranhão, 2016, p. 100).

Além do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), a SEDUC – MA publicou o Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão com as orientações curriculares relacionadas ao desenvolvimento do novo Ensino Médio no estado. Os cadernos estão organizados por área de conhecimento, constituídos, também, da parte diversificada, que traz orientações sobre as matrizes curriculares que deverão auxiliar o planejamento pedagógico dos educadores nas escolas da Rede, tudo isso visando à construção de uma educação de qualidade e equidade para os estudantes do território maranhense (Maranhão, 2022).

Diante dessas perspectivas anunciadas nos documentos de orientação curricular, verificamos que no Ensino Médio as indicações caminham para uma integração das disciplinas que compõem as áreas de conhecimento. Dessa forma, faz-se necessário que os docentes, que estão integrados nas áreas, estabeleçam momentos de reflexão sobre as ações a serem implementadas, planejando as atividades de forma a garantir o desenvolvimento das competências em torno do seu campo de conhecimento e se utilizando de atividades interdisciplinares para garantir que as ideias de integração da base se consolidem.

Nesse sentido, os/as professores/as precisam desenvolver um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, possibilitando a promoção de um ensino com significado e contextualizado às demandas educativas da atualidade. Portanto, buscamos com o desenvolvimento desta pesquisa analisar os documentos normativos para podermos ter maior clareza das necessidades formativas consideradas nos documentos oficiais e de que forma estas podem ser articuladas para garantir o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos estudantes, almejando com essa abordagem a organização da prática pedagógica para o ensino da Geografia através dos pressupostos orientadores das Metodologias Ativas.

2.2 Aprender significativamente Geografia no Ensino Médio

Assumimos nesta pesquisa a expressão significativa para qualificar o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, numa perspectiva de que ao ensinar Geografia a partir de uma abordagem ou campo teórico, em uma visão crítica e comprometida com as aprendizagens dos estudantes, de modo que possam atribuir sentido sobre aquilo que estudam. Partindo do significado da palavra significativa, o dicionário Online de Língua Portuguesa menciona que diz respeito a algo que denota ou expressa algo relevante, interessante, importante. Dessa forma, entendemos aqui o aprender significativamente Geografia como sendo um processo em que os alunos possam compreender o quanto os conteúdos desse componente são importantes para suas vidas. Desafio que enfrentamos nas escolas, visto como a forma que tem sido abordada não tem provocado o interesse dos estudantes em relação à aprendizagem.

Diante das mudanças que vem ocorrendo no mundo e, por conseguinte na própria sociedade, faz-se necessário pensarmos em um processo educacional que possa acompanhar essas transformações que inevitavelmente serão repercutidas em sala de aula. Nesse sentido, as transformações ocorridas no século XXI precisam ser pontos reflexivos no âmbito educacional, as novas exigências formativas precisam ser consideradas e discutidas de forma a possibilitar que as experiências escolares acompanhem esse processo de mudança e estabeleçam objetivos condizentes com as atuais necessidades da sociedade.

É preciso recriar sentidos para o conhecimento construído e compartilhado, o processo de inovação de ensino perpassa não pela inserção de tecnologia, mas pela reflexão acerca de como formar os alunos para as novas demandas da sociedade, de como mobilizar as competências desejáveis, de como estimular esses alunos a aprender na era da informação. Para Andrade e Sartori (2018), o século XXI conhecer não é apenas obter informações. Tampouco ensinar é transmitir informações.

Na mesma direção, Nóvoa (2007) afirma que, para a escola garantir seu papel formativo no século XXI, é necessário realizar uma mudança gravitacional: da escola centrada no ensino baseado em transmissão de informações à escola centrada na aprendizagem, ou seja, em garantir que os alunos aprendam conhecimentos. Quando nos reportamos ao ensino da Geografia, visualizamos que temos alguns desafios a serem superados e que precisam ter como ponto de partida a ação docente e, por conseguinte, o seu processo formativo.

Conforme Pereira (2014, p. 59, texto digital), concluem:

Há muito que mudar no ensino, especialmente na Geografia. Tal disciplina estudada na escola, muitas vezes não é abordada da forma desejada, ou seja, de forma que vise uma transformação social, escondendo, assim, uma potencialidade incrível, um conhecimento espacial que guarda informações imprescindíveis para o desenvolvimento econômico, social, político, cultural, ambiental do país. Portanto, a Geografia tem importantes desafios a superar neste século XXI.

Dessa forma, observamos a necessidade de repensar práticas e de uma reorganização do processo formativo que garanta aos estudantes uma aprendizagem significativa, potencializando os aspectos contextuais que a Geografia enquanto componente do currículo escolar permite desenvolver. Dessa forma, considera-se que um dos pontos cruciais que devem ser refletidos pelos docentes são as metodologias de ensino, de como abordar esses conteúdos de forma a possibilitar aos alunos um saber efetivo e que despertem curiosidade e que se relacionem com sua vivência diária com o espaço e com as pessoas. Nesse contexto, faz-se necessário que o aluno ocupe um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, problematizando os conteúdos e fazendo relação com sua prática social, assim sendo, as Metodologias Ativas se inserem como uma alternativa pedagógica relevante para uma construção fundamentada do ensino da Geografia.

Para que os alunos desenvolvam a aprendizagem significativa é necessário que o ensino da Geografia se configure através de uma abordagem crítica da realidade, considerando a contextualização e os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto de partida, deixando de lado abordagens que historicamente se fortaleceram na disciplina, como práticas descritiva e de memorização.

Nesse contexto, o ensino da Geografia em muitas escolas, na prática, ainda se apoia na descrição e na memorização de fatos e elementos de forma fragmentada, tendo o livro didático como principal recurso norteador, obedecendo a sequência, sem fugir da sua linearidade e, desvinculada do cotidiano e da realidade do aluno, com pouca margem para a reflexão. Dessa forma, para muitas pessoas, a Geografia que a princípio deveria parecer interessante aos alunos, é considerada uma disciplina sem sentido e sem significado para a vida (Tomita, 2009, p. 51).

A partir dessas reflexões, tem-se a necessidade de afastar ações pedagógicas que Ausubel chama de aprendizagem memorística, a qual os materiais de aprendizagem são ordenados e conduzidos de acordo com a lógica do livro didático ou texto de apoio da disciplina recomendado pela escola, induzindo e reforçando uma

atividade de repasse descritiva visando sua reprodução (Tomita, 2009). Apesar de ainda na atualidade verificarmos práticas mais alinhadas aos métodos tradicionais de memorização e descrição, não podemos deixar de frisar que muitas ações docentes caminham para a inovação, para a reflexão sobre a prática e para a busca da formação continuada como forma de garantir uma melhor atuação profissional e também atingir objetivo proposto que é o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Dessa forma, Ausubel (1980, p. 51) afirma que:

A essência do processo da aprendizagem significativa está em que o aluno relaciona, não arbitrariamente e substantivamente, as proposições e soluções de problemas à sua estrutura cognitiva, ou seja, é relacionada a algum aspecto relevante da sua estrutura de conhecimento para transformá-lo em modo alternativo de raciocínio que são potencialmente significativos para ele.

Ao se referir à teoria de David Ausubel⁴, Moreira (2011) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conceitos, ideias, proposições interagem com outros conhecimentos relevantes disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade. O autor explica que David Ausubel, como teórico cognitivista, parte da premissa de que existe na mente do indivíduo uma estrutura na qual a organização e integração se processam: a estrutura cognitiva, entendida como conteúdo e organização de suas ideias em uma determinada área do conhecimento. Dessa forma, novas ideias e informações podem ser aprendidas na medida em que conceitos e proposições estejam disponíveis na estrutura cognitiva de forma clara e funcionando como ancoradouro para novas proposições.

Nesse sentido, partimos da premissa de que se for possível materializar uma variável importante para o desenvolvimento da aprendizagem significativa seria os conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva que podem se formar através de conhecimentos construídos de maneira formal em instituição escolar ou de maneira informal no cotidiano com a sociedade e com a família. Esses conhecimentos prévios servem como ancoradouros para novos conhecimentos que vão se construindo diante das situações de aprendizagens propostas. Diante dessas constatações, é de suma

⁴ David Ausubel (25 de outubro de 1918 – 09 de julho de 2008) foi um psicólogo, educador e pesquisador americano que trabalhou em áreas como a psicologia étnica e o campo da aprendizagem. Ele nasceu no Brooklyn, Nova York, em 1918, e passou a vida inteira nos Estados Unidos trabalhando em diferentes universidades e centros terapêuticos.

importância o docente considerar esses aspectos em suas práticas pedagógicas para que se obtenham processos formativos relevantes e eficientes.

Ao nos reportamos, ao ensino da Geografia, consideramos o forte potencial para desenvolver a aprendizagem significativa, devido à sua essência contextual, das temáticas abordadas, com as vivências dos estudantes, com os conhecimentos prévios, com as informações construídas no decorrer da vida. Para tal, faz-se necessário que os docentes recorram a diferentes situações de aprendizagem, instigando os alunos a aprender através da comparação, da diferenciação, em constantes ações que possibilitem atuar de forma ativa nesse processo.

Consideramos as Metodologias Ativas como práticas pedagógicas que instigam aos estudantes a desenvolver a aprendizagem significativa, considerando as premissas previstas da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Ao se referir ao desenvolvimento da aprendizagem significativa no ensino da Geografia, Castellar (p. 6, 2019) afirma que:

[...] é condição para a aprendizagem significativa não só a estrutura do conteúdo, mas como ele será ensinado, qual será a proposta didática para que estimule as estruturas cognitivas do sujeito e também qual a base conceitual necessária para que o aluno possa incorporar um novo conhecimento ao que ele já sabe. Fato é que para pensar o currículo escolar da geografia ou como será inserida no plano de aula, enfrentam-se vários desafios.

Nesta perspectiva, consideramos importante pensar nos aspectos constitutivos ao desenvolvimento da aprendizagem que perpassam pela organização da prática pedagógica e pela reflexão docente ao planejar situações educativas que estimule a apreensão de conhecimentos e, por conseguinte, da aprendizagem efetiva. Sendo assim, abordaremos no próximo item como as metodologias ativas podem contribuir com o processo formativo dos estudantes, ampliando seu potencial formativo, efetivando a aprendizagem com significado.

2.3 O Ensino da Geografia e as Metodologias Ativas como possibilidade

Ao analisarmos o contexto do desenvolvimento do ensino da Geografia no Ensino Médio, observamos algumas questões que precisam ser refletidas, podemos retomar nesse tópico os dados apresentados na introdução, sobre os baixos índices de proficiência dos estudantes brasileiros nesta etapa de ensino e os altos índices de

evasão que, segundo dados de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um em cada quatro alunos abandonam a escola nessa etapa. Sabemos que vários fatores podem ser considerados fios condutores à situação anunciada, que vai desde políticas públicas que impulsionem os estudantes a consolidarem esse processo de ensino, políticas de apoio socioeconômico a questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem ofertado.

Nesta perspectiva, entendendo os inúmeros desafios encontrados nessa etapa da Educação Básica – Ensino Médio – dentre estes, a importância de inovar o processo de ensino e aprendizagem, haja vista, que os alunos chegam nesta etapa de ensino com muitas dificuldades em compreender temáticas que já deveriam ter sido estabelecidas no seu processo educativo em etapas anteriores. Desta forma, verifica-se a necessidade de pensarmos em formas de organização da prática pedagógica, possibilitando o fortalecimento de práticas docentes que viabilizem aos estudantes melhores níveis de assimilação e compreensão das temáticas geográficas, ensejando a promoção de uma aprendizagem significativa e efetiva.

Quando pensamos em organização da prática pedagógica, verificamos a necessidade de recorrermos ao conhecimento didático no sentido de nos fazer refletir sobre possibilidades de práticas pedagógicas que promovam um ensino com foco no desenvolvimento das aprendizagens dos educandos e que contribuam para a transformação social. De acordo com Libâneo (2006), a didática tem um núcleo próprio de estudos: a relação ensino-aprendizagem, na qual estão implicados os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização do ensino. Nesta perspectiva, observamos a necessária análise dessas categorias consideradas pelo autor para estabelecer condições de redefinição da atual configuração indicada. Além disso, ao recorrermos às questões relacionadas à formação inicial e continuada do/a professor/a, observamos que estão imbrincados diante da relação teoria e prática, ou seja, saberes específicos, disciplinares e saberes pedagógicos.

Conforme Libâneo (2015), pesquisas recentes buscam esclarecer um dos nós da formação profissional de professores/as: as dificuldades dos/as professores/as em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos. Ao recorrermos às disciplinas específicas, como a Geografia, observamos essa dualidade que vem sendo definida desde a própria formação inicial do/a professor/a, estabelecida com ênfase no desenvolvimento de

conteúdos específicos e empregando pouca atenção aos saberes pedagógicos, ao planejamento das atividades, a reflexão acerca do processo de ensino que deseja desenvolver e na definição de estratégias metodológicas a serem consideradas.

O ensino da Geografia por muito tempo foi visto como meramente descritivo, restringindo-se a atividade de memorização por parte dos discentes. Atualmente, vive-se em uma nova perspectiva em que este ensino precisa desenvolver a criticidade para assim formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade. A grande questão em foco é que os/as professores/as precisam ser formados para atuarem conforme essa nova perspectiva. Berbel (2011) afirma que a mera transmissão de conhecimentos não é suficiente para formar crianças, jovens e adultos que participem de forma integrada, ativa e efetiva na sociedade.

Assim sendo, para entender a sociedade e nela conviver como cidadão consciente, é necessário conhecê-la, ou seja, conhecer o meio para, então, intervir. Nesse sentido, as propostas de mudanças no modo tradicional de ensino da Geografia para uma perspectiva crítica e contextualizada da realidade se faz necessária, considerando que as temáticas abordadas pela disciplina têm uma larga expressividade aos desafios atuais no que diz respeito aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Giroto (2015, p. 78), ao refletir sobre a atuação do/a professor/a de geografia na atualidade, ressalta que:

[...] é necessário refletirmos sobre as nossas práticas educativas, levando em consideração os processos que ainda contribuem para a reprodução da geografia como uma disciplina enfadonha, desvinculado do raciocínio geográfico e da possibilidade compreensão do mundo pelos nossos alunos. Para tanto, é fundamental dialogarmos sobre a forma como concebemos e praticamos a geografia escolar cotidianamente e, como essa geografia se pratica curricularmente.

O desenvolvimento de um viés crítico do ensino da Geografia perpassa pela necessária formação docente de modo a possibilitar que os/as professores/as possam se apropriar dos saberes docentes necessários ao ensino no contexto atual, e por sua vez, aos modos e situações de aprendizagem efetivas e contextualizadas. Os saberes docentes necessários ao ensino se constituem de múltiplas dimensões, a saber: o conteúdo da disciplina a ser ensinada, assim como, as estratégias metodológicas, o conhecimento do currículo, conhecimentos advindos da pedagogia, da didática e da

disciplina específica, compreendem um repertório de conhecimentos responsáveis em auxiliar o/a professor/a nas ações docentes (Gauthier, et al., 2006).

Seguindo essa perspectiva, podemos inferir que a mobilização apenas dos conhecimentos específicos da disciplina por parte da ação docente não garante que a aprendizagem se efetive, é necessário considerar nesse processo um repertório de conhecimentos, dentre estes, os saberes pedagógicos. Pimenta (1997) apresenta os saberes docentes através de três subdivisões, a saber: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Esse conjunto de saberes precisa nortear a ação docente de forma a possibilitar a formação de sua identidade profissional.

Assegura-se que um dos caminhos viáveis para intervir nessa realidade resida em oportunizar aos professores e professoras a refletirem na e sobre a sua prática pedagógica, a fim de que possam construir formas de organização do trabalho de modo a possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Dessa perspectiva, o que nos desafia é a compreensão do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes do Ensino Médio na disciplina de Geografia.

Diante dessas observações e considerando a necessidade da mobilização dos saberes docentes e da organização da prática pedagógica para efetivação de um processo de ensino e aprendizagem significativo, faz-se necessário refletirmos diante de um elemento extremamente relevante, o planejamento de ensino. De acordo com Libâneo (2013, p. 245), o planejamento é [...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

Vasconcellos (2009) considera que planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade, e, sobretudo, agir de acordo com essas ideias antecipadas. Desta forma, observamos a importância do planejamento de ensino, para a organização da prática pedagógica, por possibilitar uma reflexão acerca da ação docente a ser desenvolvida, potencializando o processo de ensino aprendizagem que se almeja estabelecer.

Nesta perspectiva, faz-se necessário uma proposta de formação continuada permanente dos/as professores/as, possibilitando a ressignificação da prática pedagógica. Gatti (2003) afirma que as formações continuadas devem fomentar

mudanças nas ações e nas formas de agir por meio de práticas pedagógicas inovadoras e que, para serem efetivas, devem considerar os aspectos culturais e psicossociais dos locais onde vivem os/as professores/as e os alunos. Assim sendo, justifica-se a necessidade da formação docente, assim como a utilização de metodologias de ensino inovadoras que visem à participação e o engajamento do aluno na construção de sua aprendizagem.

Corroborando com essas ideias, Calvacanti (2012, p. 89) afirma:

A escola e as práticas de ensino de geografia têm, diante disso, o papel de promover a formação geral das crianças e jovens para atuar na sociedade, buscando desenvolver nos alunos capacidades de pensar e agir de modo autônomo, de resolver problemas e tarefas cotidianas, estabelecendo as próprias metas, definindo as próprias estratégias, processando informação e encontrando recursos técnicos para atender as suas necessidades. O cumprimento dessa tarefa depende, entre outros fatores, da atuação dos professores em sala de aula, o que está ligado ao seu processo contínuo de formação e de reflexão.

Considerando a situação anunciada e refletindo sobre os aspectos mencionados, acreditamos que o desenvolvimento de Metodologias Ativas nas aulas de Geografia possibilitará a reflexão docente acerca do processo de ensino estabelecido e efetivará aprendizagem significativa por parte dos estudantes. As Metodologias Ativas constituem-se em práticas pedagógicas que se desenvolvem através da participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, envolvendo-os em situações de descoberta, investigação ou resoluções de problemas.

De acordo com Pereira (2012, p. 6):

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula.

Partindo desses pressupostos, entendemos que as Metodologias Ativas desenvolvem uma participação efetiva do estudante, conferindo-lhe maior autonomia, reflexão acerca das problemáticas apresentadas e maior engajamento em relação à construção de conhecimento. Segundo Moran (2013), 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 almejamos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Em relação ao papel do/a professor/a no processo de implementação das Metodologias Ativas, Bacich (2015) afirma que é essencial na organização e no direcionamento do processo, tendo como objetivo planejar atividades que possam atender as reais demandas da sala de aula, identificando a necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações do grupo. Berbel (2011) afirma que cabe ao/a professor/a conduzir o processo metodologicamente, estimular as atividades dos alunos, apoiar e valorizar as iniciativas na direção do foco maior que é a solução ao problema em estudo.

É importante destacar que o desenvolvimento das Metodologias Ativas na educação e no caso específico de nosso estudo nas aulas de Geografia, perpassam prioritariamente, pelo aspecto formativo do/a professor/a, de como implementar tais metodologias, quais objetivos pretendemos alcançar com sua implementação e quais os benefícios que serão propiciados aos alunos com essa abordagem educativa. Segundo Bezerra (2009), a Geografia vem sendo chamada frequentemente para explicar o mundo e, portanto, é preciso refletir sobre a obtenção de estratégias que permitam que os docentes possam desafiá-los a buscar as necessidades do aluno em relação ao saber geográfico e às mudanças que ocorrem na sociedade.

Podemos considerar que as Metodologias Ativas na educação não são recentes no âmbito teórico e prático, mas podemos afirmar que o avanço da tecnologia tem motivado uma dinâmica mais significativa dessa abordagem para o processo de ensino e aprendizagem, considerando a necessidade dos alunos cada vez mais assumir o papel de protagonista no seu processo educacional, já que a aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando, modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (Moran, 2018).

É relevante observarmos alguns princípios que sustentam o desenvolvimento dos métodos ativos aos quais podemos indicar: o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem; reflexão dos estudantes e docentes gerando a aprendizagem significativa e a ação reflexiva do/a professor/a; problematização da realidade; desenvolvimento do trabalho em equipe; inovação com a mobilização de estratégias

de ensino motivadoras e dinâmicas; professor/a como facilitador/a, mediador e ativador de aprendizagens. Conforme indicado na figura a seguir:

Figura 1 - Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino



Fonte: Diesel, Baldez, Martins (2017)

A mudança de um ensino centrado no/a professor/a para uma proposta ativa do estudante no processo educativo foi apresentada por John Dewey no início do século passado, influenciando educadores de várias partes do mundo. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por educadores como Anysio Teixeira e Fernando Azevedo, que propuseram um movimento de renovação na educação com a reforma do ensino tradicional e o estímulo ao aprendizado dos alunos.

Dessa forma, Pinazza (2007, p. 24) esclarece:

No final do século XIX e início do XX, os princípios de uma educação renovada ganham expressão definitiva, configurando-se um verdadeiro movimento de ideias designado como escola nova, educação progressiva ou, ainda, escola ativa. O instrumentalismo de Dewey identifica-se de várias maneiras como o movimento da educação progressiva e serviu de inspiração a muitas das expressões escalanovistas.

Observamos, diante desta abordagem, que o movimento da Escola Nova inspirado na concepção Deweyana de educação rompe com os ideais da pedagogia tradicional e aponta para a necessidade da participação ativa dos estudantes através de situações educativas desenvolvidas a partir da própria atividade do aluno, ou seja, deve aprender fazendo.

O século XX foi marcado por uma efervescência de pensamentos pedagógicos que reafirmavam a importância da autonomia dos estudantes no desenvolvimento do processo educativo. Podemos destacar as ideias de aprendizagem pelo condicionamento de Montessori, a aprendizagem por experiência de Frenet, as teorias de aprendizagem de Piaget e Vygotsky, a aprendizagem significativa de David Ausubel, a crítica ao modelo de educação bancária de Paulo Freire e o construtivismo do francês Michael Foucault (Farias; Martin; Cristo, 2015).

Após mais de 100 anos, o processo de ensino e aprendizagem está cada vez mais sendo questionado, o ensino pautado na transmissão de informação não faz mais sentido para essa nova geração de estudantes, especialmente para os alunos do Ensino Médio, fazendo-se necessário uma reflexão mais crítica dos educadores na mobilização dos conhecimentos e uma readequação das metodologias às novas demandas sociais e culturais presentes na sociedade da informação e da comunicação permeada por mudanças expressivas.

O século XXI vem sendo marcado pelo avanço da tecnologia e uma infinidade de informações que podem ser acessadas pelos estudantes através da internet, essas transformações obviamente refletiram no processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos estão envolvidos a toda essa dinâmica, dessa forma, precisamos pensar formas de garantir que a educação possa cumprir sua função com metodologias que se adequem ao papel ativo dos estudantes, já que a mera transmissão de informação não faz mais sentido, sendo necessário envolvê-los em situações de aprendizagens efetiva e com real significado.

Em 2019, tivemos a disseminação da pandemia causada pelo vírus SARS CoV-2, um novo coronavírus responsável pela disseminação da doença COVID 19⁵ que transformou potencialmente o processo de ensino e aprendizagem, pois devido à necessidade de isolamento social, as atividades escolares presenciais foram suspensas em todo o mundo, sendo necessário recorrer ao ensino remoto, formas que pudessem garantir o mínimo de contato com os alunos através de meios digitais ou materiais estruturados para o desenvolvimento da aprendizagem.

A pandemia trouxe muito sofrimento, angústias e perdas que foram sentidas em ambiente escolar e que de certa forma passou por um processo de readequação,

⁵ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2).

de reinvenção e de superação, fortalecendo ações de alcance aos estudantes. Esse período foi requisitado o senso de responsabilidade, a autonomia e a participação ativa do estudante na construção do seu aprendizado, enfatizando assim a necessidade proeminente do desenvolvimento de habilidades que não eram comumente mobilizadas antes da pandemia.

Diante desse contexto apresentado, pode-se inferir que as Metodologias Ativas se colocam como um caminho viável não só para a aprendizagem significativa dos estudantes, como também para o processo da formação docente, pois ela possibilita uma reflexão sobre a prática mediante a investigação, resolução de problemas relacionados à vida profissional, o trabalho colaborativo e de articulação com seus pares.

Segundo Vituriano e Vasconcelos (2021, p. 44):

[...] as Metodologias Ativas podem contribuir significativamente para a efetivação de uma aprendizagem significativa para os professores em formação. Tais metodologias situam o ato de aprender como ação que envolve: entrar em contato com desafios, com situações-problema, com os dilemas da profissão relacionados à realidade dos sujeitos. Assim, compreendemos que a tematização da prática pedagógica na formação precisa de caminhos metodológicos mais claros e condizentes com a concepção de formação que defendemos – formação como reflexão teórico/prática.

Desta maneira, evidenciamos as contribuições da adoção de Metodologias Ativas na formação dos/as professores/as, possibilitando uma análise significativa através da tematização da prática, assim como, sua instauração no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula com os alunos, por meio da ação mediadora do/a professor/a, situações que possibilitam a participação ativa e reflexiva dos sujeitos. De acordo com Silva (2020), a metodologia da problematização, que é um método ativo de aprendizagem, pode colaborar com um olhar reflexivo docente e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de um pensar crítico do aluno.

Portanto, as Metodologias Ativas inserem-se no contexto educativo, problematizador e impulsionador de ações inovadoras tanto dos/as professores/as quanto dos alunos. Desta forma, faz-se necessário investir na formação de professores/as de modo que tenham acesso a materiais e situações em que possam refletir a sua prática e ressignificá-la, pois pretendemos com o desenvolvimento desta pesquisa contribuir com a formação do/a professor/a de Geografia no Ensino Médio.

Esperamos que essa investigação possa ajudar, em alguma medida, com esse processo de formação e ressignificação, pois buscamos abordar a questão do planejamento de ensino às aulas de Geografia para possibilitar o processo de aprendizagem significativa por meio da inclusão das Metodologias Ativas.

3 A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA: Aprendizagem Baseada em Projetos como possibilidade

Os estudantes vão se lembrar de certas atividades para sempre. Vão falar para seus filhos: eu e meus colegas fizemos isso quando estávamos na escola. Esse é o poder do ABP (Bender; Alvarez, 2021).

Iniciamos esta seção com as reflexões de William Bender⁶, defendendo que as experiências com a ABP promovem uma aprendizagem de que os estudantes vão se lembrar para sempre. Essa afirmação decorre do potencial significativo e engajador da metodologia ativa, pois se estabelece a partir de uma questão problema vivenciada pelo estudante ou pela comunidade que está inserido.

A utilização de Metodologias Ativas tem sido bastante difundida por situar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Uma dessas metodologias é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). A partir de uma questão norteadora, em geral, ligada à realidade dos estudantes, eles investigam, debatem e elaboram um produto ou uma possível solução, usando os conteúdos curriculares. Nesse processo, trabalham em grupos e aprendem de forma coletiva e colaborativa sob a mediação docente.

Segundo Bender (2014, p.15):

[...] a ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa, ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas.

A Aprendizagem Baseada em Projetos permite um formato de ensino inovador, capaz de envolver os estudantes em investigações que ultrapassam os limites da sala de aula e que, além da aprendizagem acadêmica, proporcionam motivação, engajamento e, em muitos casos, contribuições à comunidade na qual os alunos estão inseridos (Bender, 2014). Dessa forma, a ABP se configura como uma importante metodologia para engajar os estudantes, principalmente em campos de conhecimento em que os alunos não demonstram tanto interesse, partindo desse pressuposto e

⁶ William N. Bender, PhD, é líder em táticas instrucionais com ênfase em educação diferenciada, resposta à intervenção, instrução compatível com o cérebro e disciplina em sala de aula. Autor talentoso, ele escreveu vários livros, incluindo textos premiados sobre desenvolvimento profissional e best-sellers. Dr. Bender recebe consistentemente elogios por seus workshops de educadores de todos os níveis.

analisando o histórico da Geografia enquanto disciplina escolar que por muito tempo foi visto como enciclopédico e descritivo, trazemos a ABP para ressignificar esse contexto tanto para os docentes quanto para os estudantes que serão oportunizados a desenvolver um processo de ensino e aprendizagem eficiente e contextualizado.

Abordaremos através de três subseções os aspectos constitutivos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) apresentando o seu contexto teórico, além disso, refletiremos sobre a implementação dela em sala de aula e de como ABP pode contribuir para a efetivação do ensino da Geografia em instituições de Ensino Médio.

3.1 Aprendizagem Baseada em Projetos: questões históricas e teóricas

Ao pesquisar referenciais que indicassem os antecedentes dos projetos de aprendizagem em uma perspectiva educacional, observamos que essas práticas educativas começaram a se desenvolver no final do século XIX. Segundo Leite (2007), é possível constatar que há na literatura corrente sobre os projetos certo privilégio a práticas posteriores à década de 1890. Sobretudo, aqueles autores como Dewey⁷ e Kilpatrick⁸, que desenvolveram amplamente o tema no início do século XX.

Ao nos reportarmos a Aprendizagem Baseada em Projetos, conseguimos inferir que tem suas bases históricas estruturada no campo das Metodologias Ativas, em que as ideias defendidas por essas práticas de ensino surgiram com a teoria de John Dewey, que foi um dos precursores da chamada Educação Nova ou também chamada Educação Progressista, a sua obra proporcionou o desenvolvimento de conceitos significativos a serem considerados no campo da educação. A sua teorização pedagógica foi uma obra que atravessou o século XX e, ainda na atualidade, se apresenta com todo vigor nas discussões sobre educação.

John Dewey era um pensador extremamente preocupado com o papel da educação na sociedade. Foi um revolucionário à frente do seu tempo no tocante não só ao papel da educação, como também da escola e do/a professor/a. Para Dewey, o ambiente escolar era mais do que um lugar para se repassar e transmitir

⁷John Dewey (1859-1952) foi um pedagogo e filósofo norte-americano que exerceu grande influência no movimento de renovação da educação em várias partes do mundo. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, baseado na experimentação e na verificação.

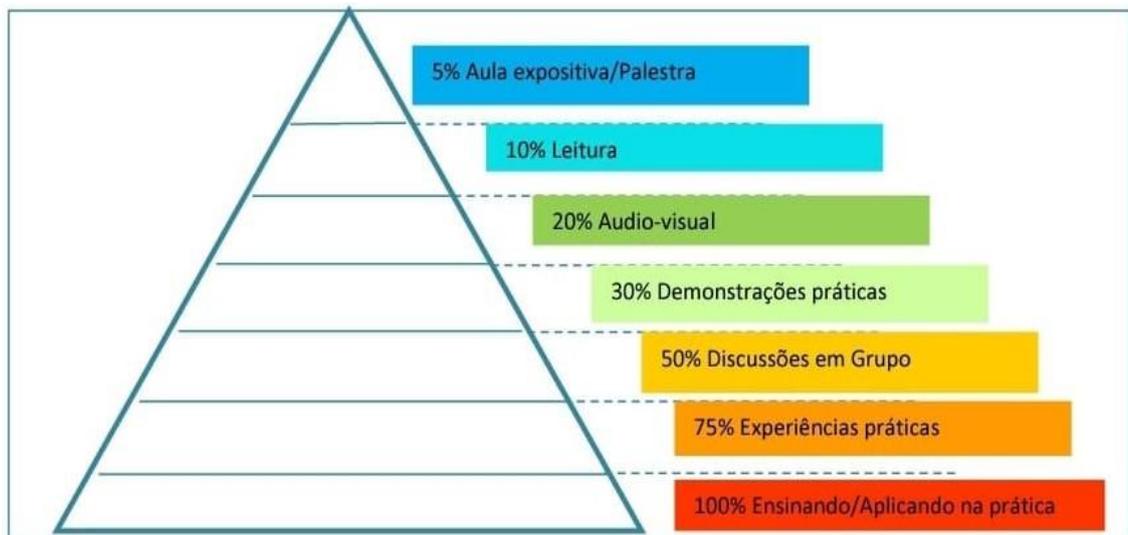
⁸William Heard Kilpatrick (1871-1965) foi um pedagogo norte-americano, representante do movimento pedagógico iniciado por John Dewey, de quem foi discípulo. Ele é mais conhecido por conceber e implementar o "método de projeto".

conhecimentos, mas sim um lugar de formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e sujeitos ativos nos seus próprios processos de aprendizagem.

Esse teórico acreditava no pensamento reflexivo como um dos fatores que corroboram para o desenvolvimento intelectual e social da criança, mas para que esse desenvolvimento possa ocorrer de fato, é preciso mergulhar a criança no universo da experimentação, das descobertas práticas. O autor enfatiza que a verdadeira educação é aquela que coloca a criança no centro do processo educativo, que estimula sua inteligência criativa, que valoriza tanto as experiências que acontecem no ambiente escolar quanto as que ocorrem fora desse ambiente (Pinazza, 2007).

Dewey já considerava a experiência pela perspectiva de 5 fases: indignação diante do problema; interpretação da situação; investigação dos componentes do problema como forma de compreensão da realidade; delineamento e testagem das hipóteses. Segundo a pirâmide de aprendizagem a seguir (Figura 2), as associações de diversas estratégias de aprendizagem, tendo como culminância as experimentações e aplicações práticas, proporcionam uma maior assimilação do conteúdo e, portanto, a consolidação do aprendizado (Wood, 2004).

Figura 2 - Pirâmide de Aprendizagem⁹



Fonte: Virgem (2016, p. 27)

⁹ Traduzida pela autora com base no artigo "Problem-Based Learning: Exploiting Knowledge of how People Learn to Promote Effective Learning," publicado no jornal *Bioscience Education*, pelo autor E.J. WOOD. Segundo o referido autor, a pirâmide foi desenvolvida originalmente pelo National Training Laboratories para o Applied Behavioral Science.

Perante o exposto, observamos as contribuições de Dewey a pedagogia do seu tempo, como também trouxe reflexões atuais importantes no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos em âmbito escolar, partindo das experiências dos estudantes e das problemáticas que estão envoltas de sua comunidade, pois a escola não pode estar alheia da comunidade a qual os estudantes fazem parte, cabe a ela (escola) assumir a função de compreender, aproximar-se e considerar os conflitos sociais que se estabelecem fora dos seus termos.

Dessa forma, afirma Pinazza (2007, p. 85):

O trabalho de projetos pode ser considerado uma das mais fortes expressões da proposta de educação por experimentação e pela investigação, defendida por Dewey. Os primeiros ensaios da prática são realizados por Dewey à época da escola-laboratório de Chicago, identificados como ocupações construtivas ou ativas. Mais tarde, sua ideia é aprimorada pelo seu discípulo William Kilpatrick, resultando na definição do método de projeto ou sistema de projetos [...].

As ocupações construtivas ou ativas propostas por Dewey no século XX sinalizam reflexões importantes no trabalho com projetos e que nos ajudam a compreender alguns pressupostos previstos na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). É importante ressaltar que as ocupações não podem ser confundidas com atividades quaisquer oferecidas à criança para mantê-las entretida em sua cadeira e distante das travessuras e do ócio. Propor ocupações construtivas não significa a simples inserção de uma diversidade de materiais e de procedimentos, em uma perspectiva meramente utilitária e imediatista (Dewey, 1958b Apud Pinazza, 2007). Para Dewey, as ocupações são educativas quando representam atividades que promovem experiências inteligentes com fatos, instrumentos e objetos de ambiente, em uma organização progressiva de informações e conceitos por meio da experimentação e não atividades mecânicas sem uma significação para o estudante.

As ocupações construtivas ou projetos representam a oportunidade dos estudantes de responsabilizar-se por um trabalho intelectual de resolução de problemas percebidos por eles como relevantes. Dessa forma, é necessário o delineamento de um plano de investigação, segundo modelos próprios de ação; a seleção de instrumentos e materiais que melhor se adéquam aos seus propósitos experimentais, a percepção dos próprios erros e a descoberta de caminhos para corrigi-los (Pinazza, 2007).

Para Dewey (1959^a, p. 214-215), os projetos possibilitam a apresentação de:

Problemas típicos que devam ser resolvidos por reflexão e experimentação pessoal e pela aquisição de conteúdo definidos do conhecimento capazes de levar, mais tarde, a noções científicas mais especializadas. (...) Trabalhar em projetos significa planejar um trabalho inteligente e consecutivo que propicie uma familiaridade da criança com os métodos investigativos e com a experimentação.

Observamos que Dewey através dos seus estudos já propunha no século XX o trabalho com projetos como uma prática pedagógica mobilizadora de aprendizagem e que se configura como importante marco de desenvolvimento da pedagogia de projetos, já que são as primeiras iniciativas desta na prática educativa.

Outro precursor no trabalho com projetos e que seguiu a teorização iniciada por Dewey foi William Heard Kilpatrick, dedicou-se a sistematização do trabalho com projetos, sendo reconhecido e bastante difundido no campo educacional. Segundo Gotarde (2019), o paradigma pedagógico de Kilpatrick é mais prático, centrado no estudante, tendo a motivação intrínseca, o ato intencional como ponto-chave da aprendizagem. A filosofia da educação do autor é baseada na experiência qualitativa ou na reconstrução das experiências em contínua interatividade e continuidade.

Os projetos têm como objetivos confrontar um problema relacionado ao contexto do aluno, analisar os motivos e as possíveis intervenções, buscar soluções para o problema ou garantir mudanças de comportamento e avaliação dos resultados das ações propostas.

Nesse sentido, afirma Gotarde (2019, p. 66):

Do ponto de vista pedagógico, esse excerto referência o método de projeto, conforme explanado por Kilpatrick no artigo de 1918, cujas ideias básicas são: o confronto do estudante com uma situação problemática dentro ou relacionada ao seu contexto; a reflexão feita pelo estudante sobre o porquê de tomar partido diante dela; a iniciativa para buscar informações que auxiliem na solução da situação e para fazer com que essa solução seja levada adiante pela comunidade ou, no mínimo, seja aprendida em forma de comportamento; e a avaliação das intervenções realizadas com a finalidade de verificar a eficácia da intervenção.

Dessa forma, Kilpatrick indica os principais passos a serem refletidos no desenvolvimento de projetos, partido da realidade dos estudantes e das situações problemas que os afligem, garantindo o desenvolvimento de ações contextualizadas e de necessária reflexão por parte de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, Kilpatrick define quatro tipos de projetos, a saber:

O método de projetos proposto por Kilpatrick é dividido 4 tipos de projetos:

- a) concretizar alguma ideia ou plano de forma externa, algo material: Para isso o aluno deve seguir os passos (proposta/pensamento do processo, planejamento, execução e julgamento) e o professor deve orientar em relação às dificuldades;
- b) desfrutar de alguma experiência (estética): apropriação passiva de forma intencional de uma experiência;
- c) corrigir alguma dificuldade intelectual, resolver algum problema: definir um objetivo (propósito) para resolver o problema;
- d) obter habilidade ou conhecimento: atitude de aprender algo novo em um ponto específico (Silva, 2022, p.32)

Observamos que os projetos surgem de uma real situação que envolve os estudantes, seja no campo das ideias ou das experiências almeçadas, como das dificuldades, intelectual ou de resolução de problemas que os desafiam diante das suas vivências. Assim sendo, Kilpatrick traça considerações importantes para a pedagogia de projetos e para práticas pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo, partindo das suas reais necessidades.

Evidenciamos as contribuições de John Dewey e William Kilpatrick com as sistematizações iniciais do método de projetos e as intenções formativas significativas no processo de desenvolvimento da aprendizagem, sem dúvida, seus ideais se constituíram como arcabouço para o desenvolvimento da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) que, ao longo dos anos, foi se delimitando como uma metodologia com características e elementos autônomos que serão abordados na próxima seção.

3.2 Aprendizagem Baseada em Projetos em sala de aula: como organizar esse processo?

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) configura-se como uma metodologia ativa que por meio de uma questão norteadora ou um desafio, em geral, ligada à realidade dos estudantes, eles investigam, debatem e elaboram um produto ou uma possível solução, usando os conteúdos curriculares. Nesse processo, trabalham em grupos e aprendem de forma coletiva e colaborativa, mobilizando o estudante em seus aspectos social, emocional e cognitivo.

É importante ressaltar que a ABP prioriza a participação do estudante, desde o planejamento para implementação do projeto, dando-lhe autonomia nas etapas de construção. Nessa abordagem, o/a professor/a não vem com tudo pronto e definido para ser colocado em prática, o que interessa é a participação ativa do estudante em

todas as etapas a serem desenvolvidas, dessa forma, temos o sentimento de pertencimento e significação do que está sendo pensado, planejado e praticado.

É possível delinear um fio condutor ao se trabalhar com a ABP: a proposição de uma questão disparadora leva ao levantamento de hipóteses, que conduzem à investigação e, por fim, à elaboração de um produto com uma possível solução para a problemática. Nessa jornada, os alunos trabalham em grupos e aprendem de forma coletiva e colaborativa (Paiva, 2022).

Seguindo os passos previstos para o desenvolvimento da ABP temos:

Quadro 1 - Percurso metodológico da ABP

Percurso	Conceituação
Questão disparadora	É o ponto de partida, uma situação problema próxima à realidade do estudante. O professor pode propô-la visando mobilizar determinados componentes curriculares e habilidades dos alunos, mas o interessante é que seja construída junto com a turma, a partir de seus interesses e curiosidades e dos problemas vivenciados pela comunidade.
Levantamento de hipóteses	Levantar e apresentar hipóteses para uma solução considerando o seu conhecimento acerca da temática, definir grupos de trabalhos, sugestões de um produto final, listar materiais, ou seja, estabelecer os combinados previstos para a formalização do projeto, assim como as formas de avaliação.
Investigação	Os estudantes pesquisam conceitos, teorias e aplicações relacionadas ao tema. As atividades propostas nessa etapa podem envolver diferentes metodologias ativas possibilitando o desenvolvimento da escuta ativa, empatia e do diálogo.
Autoria	Diante do quadro de investigação, os alunos vão imprimindo sua autoria perante os achados da pesquisa e trilhando caminhos autônomos levando para diferentes espaços, campos de pesquisa e conhecimentos.
Interdisciplinaridade	Os projetos podem ser pensados de forma interdisciplinar, concebido por dois ou mais professores de diferentes componentes curriculares, ou adquirir essa característica conforme seu desenvolvimento vai avançando.
Apresentação	Com os produtos finais elaborados, o ideal é que os resultados sejam compartilhados não somente com o professor, mas também entre a turma e com a comunidade, em uma etapa de comunicação ou socialização dos projetos.

Avaliação	Todas as etapas podem incluir diferentes formas e momentos de avaliação e de autoavaliação – mas sempre com foco formativo. O acompanhamento das aprendizagens pelo professor pode ser feito, por exemplo, por meio do uso de um diário de bordo ao longo do projeto, de rubricas compartilhadas com os estudantes ou de seminários para apresentação dos achados.
-----------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Paiva (2022)

Vale ressaltar, diante do percurso apresentado, que a função docente nesse processo é de mediação, da escuta ativa dos estudantes, fortalecendo a participação efetiva deles em todas as etapas estabelecidas na ABP. A aprendizagem mediada é a aquisição de conhecimentos realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente. Para Vygotsky, há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos - representações mentais que substituem objetos do mundo real. Segundo ele, o desenvolvimento dessas representações se dá sobretudo pelas interações, que levam ao aprendizado (Freitas, 1994). Os/as professores/as precisam acompanhar as produções, indicar melhorias e estimular as aprendizagens. Assim sendo, precisa ajudar os alunos a encontrar caminhos, e não entregar a solução pronta.

Nesse sentido, temos algumas orientações importantes que devem ser refletidas pelos docentes diante da implementação de um trabalho em sala de aula por meio da ABP, a saber: considere a necessidade ou vontade dos estudantes, conheça seu aluno, tenha escuta ativa e olhar atento, questione a aplicação dos conhecimentos, coloque-se no lugar do estudante e faça alterações conforme as demandas dos alunos¹⁰. Essas considerações ajudam no desenvolvimento da ABP ao priorizar situações de aprendizagem contextualizadas e que desenvolva o protagonismo dos estudantes.

A ABP vem sendo analisada e discutida com ênfase na atualidade considerando as fragilidades de saúde mental e emocional decorrentes do período pandêmico (COVID-19), pois além de proporcionar essa escuta ativa dos estudantes promovendo engajamento e assimilação de conhecimento, proporciona o

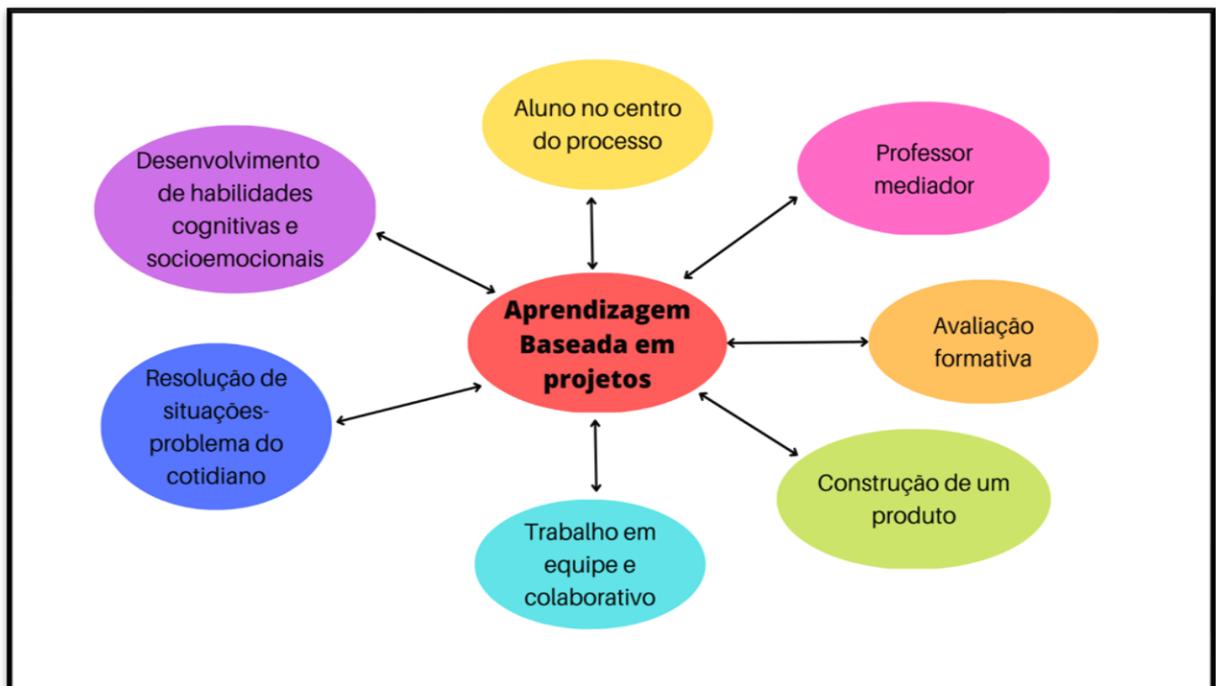
¹⁰ Orientações de professores que desenvolveram a ABP como metodologia mobilizadora de aprendizagem – Aprendizagem Baseada em Projetos: entenda o que é e como funciona na prática - *In*: Revista Nova Escola, junho, 2021.

desenvolvimento de competências socioemocionais que se estabelecem em ambiente escolar fortalecendo a recomposição de aprendizagens.

Desta forma, a BNCC estabelece ao longo da Educação Básica as aprendizagens essenciais que devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais; as quais se subdividem em cognitivas, comunicativas e socioemocionais; consubstanciando no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

Quando você envolve os alunos em um projeto, também trabalha as competências socioemocionais. Eles ficaram muito tempo sem interagir com os colegas, e na ABP é essencial à cooperação entre os pares (Bernado, 2022). A seguir, organizamos alguns princípios que constituem a Aprendizagem Baseada em Projetos.

Figura 3 - Princípios que constituem a ABP



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Ao analisarmos os principais referenciais bibliográficos: Bender (2014), Moran (2018), Bernado (2022), Paiva (2022) e Naomi (2022), que discorrem sobre a ABP, visualizamos alguns princípios que constituem a referida metodologia enquanto componentes importantes:

- Alunos no centro do processo - os alunos são protagonistas em todo processo, participando ativamente de todas as etapas do projeto;

- Professor/a mediador/a – o/a professor/a é um/a mobilizador/a de aprendizagem, criando situações que despertem a motivação dos estudantes, realizando a mediação pedagógica;
- Resolução de situações-problema do cotidiano – a questão norteadora do projeto surge de uma situação-problema do cotidiano dos estudantes, de problemas reais vivenciados pela comunidade em que estão inseridos, visando solucioná-lo;
- Avaliação formativa – a avaliação ocorre de acordo com o desempenho dos alunos, com o envolvimento nas atividades e deve prever momentos para reflexão, feedback, autoavaliação, avaliação dos pares e espaços para discussão e articulação das ideias;
- Trabalho coletivo e colaborativo – as etapas do projeto são desenvolvidas de forma coletiva, envolvendo os estudantes em uma perspectiva colaborativa;
- Construção de um produto - os alunos são mobilizados a gerar um produto aplicando o que aprenderam durante o desenvolvimento do projeto, não precisa, necessariamente, ser um objeto concreto, pode ser uma campanha, uma teoria, dentre outros;
- Desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais - promove a participação efetiva dos estudantes, desenvolvendo assimilação de conhecimentos diante das atividades propostas e de habilidades socioemocionais como autonomia, empatia, cooperação, colaboração, consciência social, dentre outras;

São várias as possibilidades de implementação da ABP que variam de projetos de curta duração restritos à sala de aula e assuntos específicos até projetos com maior duração de soluções mais complexas, envolvendo várias temáticas e demandando perspectiva interdisciplinar e de colaboração.

Segundo Moran (2018, p. 17), os principais modelos são:

1. Exercício-projeto, quando o projeto é aplicado no âmbito de uma única disciplina.
2. Componente-projeto, quando o projeto é desenvolvido de modo independente das disciplinas, apresentando-se como uma atividade acadêmica não articulada com nenhuma disciplina específica.
3. Abordagem-projeto, quando o projeto se apresenta como uma atividade interdisciplinar, ou seja, apresentando-se como uma atividade interdisciplinar, ou seja, como elo de duas ou mais disciplinas.
4. Currículo-projeto, quando não mais é possível identificar uma estrutura formada por disciplinas, pois todas elas se dissolvem e seus conteúdos passam a estar a serviço do projeto, e vice-versa.

Ao analisarmos os principais referenciais bibliográficos relacionados à ABP, visualizamos que alguns autores consideram como uma metodologia interdisciplinar por poder envolver vários componentes curriculares em sua execução, porém, a metodologia pode ser aplicada em âmbito disciplinar ou transdisciplinar, conforme prever as possibilidades explicitadas em: Exercício-projeto, Componente-projeto e Currículo-projeto.

Ao longo dos anos, outros termos foram utilizados para nomear a ABP, dentre eles se verifica a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem investigativa, aprendizagem autêntica e aprendizagem por descoberta. Porém, a abordagem de ensino permanece a mesma: os alunos identificam e buscam desenvolver problemas do seu contexto real que considerem relevantes, além de desenvolver vários projetos (em algumas situações chamados de artefatos), que podem ser usados para demonstrar os seus conhecimentos e comunicar a resolução de problemas (Bender, 2014)

Diante das diversas terminologias utilizadas no desenvolvimento da ABP, Bender (2014), em seu livro *Aprendizagem Baseada em Projetos – Educação Diferenciada para o Século XXI*, organizou um quadro com os principais termos utilizados na metodologia, possibilitando a compreensão e a contextualização desses proponentes, o autor enfatiza a necessidade dos/as professores/as entendê-los/as para desenvolver suas aplicações. Dessa forma, apresentamos a seguir:

Figura 4 -Vocabulário da ABP

Âncora	É a base de fundamentação ligada a tematica que será trabalhada no projeto. Ex: artigo de jornal, apresentação multimídia, dentre outros
Artefatos	São itens criados ao longo da execução do projeto e que representam possíveis soluções. . Ex: vídeos, portfólios, podcasts dentre outros
Desempenho autêntico	As experiências de aprendizagem resultantes desses projetos são autênticas visando a solução de problemas do mundo real.
Brainstorming	Formulação de um plano de tarefas visando a criação de um produto a ser desenvolvido, aproveitando ao máximo as ideias.
Questão motriz	É a questão norteadora que motiva os alunos na busca de solução, mobilizando-os no desenvolvimento do projeto.
Aprendizagem expedicionária	Aprendizagem baseada em expedições, viagens a locais relacionados a situação-problema considerada no projeto.
Voz e escolha do aluno	Representa o potencial de decisão dos alunos sobre a escolha do projeto e de sua questão norteadora.
Web 2.0	Trabalho colaborativo realizado em ambiente tecnológico visando a resolução de problemas e construção de conhecimento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no quadro 1.1 de Bender (2014)

Esse vocabulário apresentado permite a compreensão de alguns componentes importantes no desenvolvimento da ABP, enfatizando que as aprendizagens decorrentes de experiências em projetos são autênticas, pois se desenvolvem a partir de uma situação problema real e que gera a definição de um plano de ação, visando o desenvolvimento de soluções que serão apresentadas através de um produto criado de forma coletiva e colaborativa.

Diante do exposto, evidenciamos a relevância da Aprendizagem Baseada em Projetos como uma metodologia que desenvolve um saber teórico, contextualizado e prático para o estudante, assim como, permite ao docente refletir conjuntamente aos seus pares sobre sua ação pedagógica por possibilitar um estudo interdisciplinar e colaborativo. Segundo Nóvoa (2009), os novos modos de desenvolvimento profissional docente requerem o reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola. Sendo assim, a ABP se efetiva como um método significativo para a construção da aprendizagem do estudante e para o desenvolvimento profissional do docente.

3.3 Aprendizagem Baseada em Projetos e ensino de Geografia em contexto de Ensino Médio

A Aprendizagem Baseada em Projetos é uma metodologia de ensino que pode ser implementada em qualquer componente curricular de forma a desenvolver uma ressignificação do aprendizado, tornando-o mais prazeroso e motivador. Quando nos reportamos ao ensino da Geografia, o uso da ABP vai possibilitar a fundamentação de uma abordagem crítica que se faz necessária considerando as atuais exigências formativas para estudantes do Ensino Médio, fortalecendo ações de superação da Geografia em uma perspectiva descritiva que por muito tempo esteve presente em seu contexto de desenvolvimento educacional.

A Geografia, enquanto componente do currículo, se desenvolve através de abordagem de temáticas relacionadas às vivências e ao cotidiano dos estudantes, tendo um grande potencial de contextualização com a realidade. Dessa forma, a ABP enquanto metodologia ativa que se desenvolve a partir de uma situação-problema real, torna-se uma importante estratégia para ressignificar o ensino da Geografia ao estabelecer vínculos necessários com a prática social dos estudantes. Nesse sentido, trazemos a ABP para o contexto de desenvolvimento do ensino da Geografia para

possibilitar essa ponte tão necessária entre os saberes advindos dos conteúdos previstos nas matrizes curriculares e os saberes práticos relacionados à resolução dos problemas reais que os cercam.

Segundo Cavalcanti (2012, p. 189):

Os temas que a geografia trabalha são, no geral, adequados a atividades de projetos. É preciso distinguir, contudo, uma pesquisa mais convencional no ensino, do tipo do estudo dirigido, em que o professor define um conteúdo a ser “pesquisado” em casa, daquela que aqui está sendo definida na metodologia de projetos. No último tipo, trata-se de uma pesquisa mais autêntica, em que o sujeito (geralmente grupo de alunos) é “tocado”, é “acionado” por um problema real que quer resolver, quer buscar realmente compreender melhor.

Diante dessas considerações, cabe observar que a metodologia de projetos considera em seus fundamentos um processo de pesquisa autêntico, desenvolvendo o papel ativo dos estudantes em investigações de problemas reais, distinguindo-se, assim, de atividades de pesquisas bibliográficas estabelecidas pelo/a professor/a. Ao analisarmos a BNCC, que é o atual documento de orientação curricular, constatamos indicações claras da necessidade do estabelecimento de um papel ativo do estudante ao considerar o protagonismo juvenil como uma demanda formativa para a Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas que abrange o componente curricular Geografia. Dessa forma:

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas (Brasil, 2018, p. 562).

Considerando o exposto, observamos que a BNCC indica claramente práticas de aprendizagem que desenvolvam o protagonismo do estudante através da resolução de problemas, possibilitando a mobilização de diferentes linguagens, valorizando os trabalhos de campo e as práticas de colaboração. Nesse sentido, ao recorrermos ao vocabulário da ABP, visualizamos que alguns componentes se relacionam ao descrito na BNCC/EM: resolução de situações-problema (questão motriz), aprendizagem desenvolvida a partir de situações reais (desempenho autêntico), trabalho de campo (aprendizagem expedicionária), participação efetiva na

escolha do projeto (voz e escolha dos alunos), busca pela resolução de problemas (artefatos).

Observamos que a BNCC revela a necessidade de posicionar o estudante no centro do processo educacional, possibilitando maior grau de compreensão da realidade através de práticas de ensino mobilizadoras de competências e habilidades. A fim de fundamentarmos o termo competência, recorreremos a Perrenoud (1999), ao afirmar que é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Em relação ao desenvolvimento de competências geográficas previstas na BNCC para o Ensino Médio, faz-se necessário pautarmos a nossa análise diante da área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, já que as competências estabelecidas no referido documento se apresenta de forma integrada para os componentes curriculares que a compõem, ou seja, essas devem orientar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar as necessidades formativas da Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Segundo Trevisani (2022), a estruturação da BNCC contempla a ideia do projeto ao estabelecer a integração dos componentes curriculares, porque muitas das habilidades propostas dizem respeito a um mesmo fenômeno, ao mesmo objeto de estudo. A ABP torna-se uma estratégia mobilizadora ao estabelecer maior grau de interação, despertando nos estudantes o desenvolvimento dos diversos componentes curriculares através da temática central do projeto.

A fim de estabelecer análise acerca da implementação da ABP na Geografia do Ensino Médio, faz-se necessário abordarmos as competências gerais especificadas na BNCC para a área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais aplicadas. O documento estabelece 6 (seis) competências específicas para a área de conhecimento em questão, a saber:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e

igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 558)

Ao analisarmos as competências acima mencionadas, observamos que são várias as possibilidades de implementação de projetos que atendam o contexto de aprendizagem elencado, considerando que os princípios que as constituem têm ampla relação com os componentes da ABP. A materialização de um conteúdo mais amplo da Geografia que possa ser sistematizado em uma abordagem de pesquisa vai se intensificar à medida que as situações de aprendizagem, de escuta ativa dos estudantes aconteçam, nesse processo, cabe ao/a professor/a mediar pedagogicamente, mobilizando os estudantes a refletir sobre sua realidade e as possíveis situações-problemas que os acionam a buscar soluções.

Percebemos que as competências mencionadas vislumbram o desenvolvimento do conhecimento geográfico já que estão relacionadas às temáticas desenvolvidas pelo componente curricular, visualizamos essa questão observando algumas palavras-chave: territórios, fronteiras, sociedade, natureza, impactos econômicos e socioambientais, capital, trabalho, desigualdade, dentre outras. Observamos que estão organizadas de forma a contemplar não só a Geografia como os outros componentes que fazem parte da área de conhecimento em questão, possibilitando que as temáticas possam ser desenvolvidas através da implementação da ABP e de seus referenciais metodológicos, tendo a interdisciplinaridade como um fator relevante.

As formas de abordar as temáticas são condições essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento da ABP efetivará um saber contextualizado por parte dos estudantes diante da realidade que os circunda, envolvendo-os em diferentes situações de aprendizagem que aguçam sua

participação e motivação, e, também possibilitará uma reflexão do docente acerca do processo de ensino que se deseja estabelecer. Ao considerarmos o ensino da Geografia, a ABP configura-se em uma metodologia significativa, maximizando seus aspectos contextuais e favorecendo o desenvolvimento do componente curricular em uma perspectiva crítica.

Nesse sentido, pensando nas novas exigências formativas, aqui incluo as competências geográficas, faz-se necessário um olhar mais aguçado sobre o processo educacional, para os recursos e metodologias que podem ser constituidoras de aprendizagens e a significação do aprendido por parte dos estudantes que não se delimita mais em um aprender por aprender, mais um aprender para a vida, um aprender com base na sua prática, com suas vivências, incorporando novos conhecimentos através de atividades reflexivas e significativas.

4 PERCURSO METOLÓGICO DA PESQUISA: caminhos da investigação

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Paulo Freire, 1997, p. 79).

Nesta seção, objetivamos apresentar os caminhos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, iniciamos com as reflexões de Paulo Freire (1997) em seu livro *Pedagogia da Esperança*, que expressa com clareza a importância do aprender a caminhar, refazendo-o quando necessário para o alcance dos objetivos propostos. De forma similar, propomos nosso processo de investigação, seguindo estas premissas, aprendendo com o fazer diário da pesquisa, planejando ações e refazendo-as quando se fez necessário.

O percurso metodológico configura-se como uma etapa de suma importância na atividade de pesquisa, pois possibilita a análise necessária para a construção de todo o processo de investigação. Nesse sentido, o caminhar para a produção de conhecimento exige escolhas teóricas e metodológicas que visam alcançar a realidade educacional foco da nossa investigação que é de ressignificar o ensino da Geografia a partir das Metodologias Ativas com ênfase na Aprendizagem Baseada em projetos (ABP), e no caso específico desta pesquisa, possibilitar a elaboração de um produto educacional visando contribuir com o desenvolvimento profissional dos/as professores/as de Geografia no Ensino Médio.

Com base nessas reflexões iniciais, objetivamos nesta seção detalhar os caminhos metodológicos que seguimos: a abordagem, a natureza, os métodos, o tipo de pesquisa, os instrumentos de geração de dados, análise e sistematização de dados e a descrição do produto educacional, fruto deste estudo. Na subseção seguinte, caracterizamos o lócus de investigação e os sujeitos colaboradores/as da pesquisa.

4.1 Situando o percurso da pesquisa em tela: sua abordagem, natureza e método de procedimento

Ao realizar a construção da dissertação, verificamos a necessidade da definição do percurso metodológico adequado às especificidades do nosso objeto de estudo como um fator essencial para o alcance dos objetivos propostos. Para Minayo (2001), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem

da realidade. Dessa forma, a reflexão acerca da metodologia é uma etapa importante para o desenvolvimento da pesquisa e que pode trazer contribuições para a análise das condições reais que se tem para abordar o problema e, ao mesmo tempo, refletir sobre as possibilidades para o seu enfrentamento.

Prodanov e Freitas (2013, p. 44) consideram que:

Pesquisar cientificamente significa realizarmos essa busca de conhecimentos, apoiando-nos em procedimentos capazes a dar confiabilidade aos resultados. A natureza da questão que dá origem ao processo de pesquisa varia. O processo pode ser desencadeado por uma dificuldade, sentida na prática profissional, por um fato para o qual não conseguimos explicações, pela consciência de que conhecemos mal alguma situação ou, ainda, pelo interesse em criarmos condições de prever a ocorrência de determinados fenômenos.

A partir desse conceito e considerando a complexidade da pesquisa científica, buscamos pensar em uma abordagem e metodologia adequada, considerando a problemática anunciada nas questões norteadoras e as bases metodológicas do mestrado profissional. Para tanto, pensando em atender essas especificidades, optamos, quanto à natureza, pela pesquisa aplicada que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática à solução de problemas específicos (Prodanov; Freitas, 2013). Além disso, seguindo as orientações do segundo parágrafo da Portaria n.º 17/2009 (Brasil, 2009):

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando à valorização da experiência profissional.

Optamos por substituir o termo pesquisa aplicada por pesquisa de Intervenção em educação, seguindo as orientações de Pereira (2019). O referido pesquisador afirma que a substituição dos termos daria conta da construção da identidade investigativa dos programas de pós-graduação profissional na área de educação, já que a pretensão seria resolver concretamente problemas com a participação ativa de educadores e educandos das instituições. Dessa forma, a pesquisa de Intervenção em educação estabelece objetivos que condizem com o nosso contexto de

investigação visando a ressignificação da prática pedagógica dos/as professores/as de Geografia que atuam no Ensino Médio.

Pereira (2019, p. 35) define a pesquisa de Intervenção em educação como:

[...] um conjunto de metodologias de investigação que intervêm na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social

Partindo desses pressupostos, convém esclarecer os métodos de pesquisa e a abordagem que utilizamos de forma a alcançar os objetivos propostos. Quanto à abordagem, utilizamos a pesquisa qualitativa que promove uma forma de abordar o problema de pesquisa o mais próximo possível da realidade, por isso, pode contribuir para mudanças no contexto investigado, dessa forma, dentro do que propomos a ressignificação das práticas pedagógicas no ensino de Geografia no Ensino Médio.

Para Silva e Menezes (2005), a natureza da pesquisa qualitativa está relacionada a um caráter dinâmico e relação de complementaridade entre o objeto investigado e o investigador, relação que não pode ser reduzida a números, e em que o ambiente natural é a fonte direta da coleta de dados.

Corroborando com essas ideias, Minayo (2001, p. 21-22) afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem epistemológica desta pesquisa seguirá os princípios do materialismo histórico-dialético, que segundo Triviños (1987, p. 51), é “[...] a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”. A escolha do método dialético decorre da visão que o conhecimento está sempre em movimento, transformando-se e se readaptando as configurações temporais diante das contradições que vão surgindo na materialidade histórica.

Em relação ao método de procedimento de pesquisa desenvolvemos uma pesquisa, do tipo colaborativa que visa à intersecção entre academia e escola no sentido de promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e reflexão (Bortoni-Ricardo, 2011). Nesta perspectiva, Ibiapina (2008) enfatiza que a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores/as, privilegiando pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola. Nesse sentido, quando propomos desenvolver um trabalho produzindo um produto educacional para o contexto investigado, estamos buscando contribuir com a formação continuada de professores/as.

Para a escolha desta metodologia, consideramos os aspectos norteadores da pesquisa colaborativa ao garantir a ligação tão necessária entre universidade e escola no processo de construção da pesquisa, possibilitando uma reflexão conjunta de pesquisadores e docentes. Nesta perspectiva, buscamos evitar o distanciamento existente entre o mundo do exercício profissional e o da pesquisa que pretende esclarecê-lo e garantir que os conhecimentos produzidos incidam sobre a ação docente. No caso específico de nossa pesquisa, propor novas possibilidades de organização da prática pedagógica, ou seja, de planejar e desenvolver situações de ensino de Geografia a partir dos pressupostos orientadores das Metodologias Ativas na intenção de promover o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Assim sendo, desenvolver movimentos e reflexões pedagógicas através de leituras e exercícios colaborativos, sentindo o nível de aceitação de todos os envolvidos nesse processo.

Em relação à pesquisa colaborativa, Desgagné (2007) afirma que tal perspectiva de pesquisa evidencia um projeto de colaboração que põe o pesquisador em situação de co-construção com os docentes, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação. Com efeito, aliar-se aos/as professores/as para co-construir um objeto de conhecimento é também fazê-los entrar em um processo de aperfeiçoamento sobre um aspecto da prática profissional que exercem.

Dessa forma, desenvolver esse processo de co-construção entre pesquisador e docentes na presente pesquisa, proporcionando o desenvolvimento da investigação diante do nosso objeto de estudo e, ao mesmo tempo, o aspecto formativo da prática

profissional ensejando mudanças nas formas de ensinar e aprender Geografia através da ressignificação da prática pedagógica.

Perante o exposto, é importante ressaltar que a pesquisa do tipo colaborativa não supõe que todos os envolvidos executem a mesma função simultaneamente, segundo Ibiapina (2016, p. 36-37):

Nesse processo não significa que cada um dos partícipes tenha a mesma função na tomada de decisões durante todas as etapas ou fases da pesquisa. A negociação das funções ocorre dependendo das necessidades dos agentes e da investigação, o que ocorre mediante a comunicação e a produção de uma rede de colaboração entre os envolvidos, de forma que possam conciliar o mundo da pesquisa e o mundo da prática educativa escolar ou não escolar, por meio da pesquisa.

Nesse sentido, a questão da negociação das funções é extremamente importante na pesquisa colaborativa. Desta maneira, a co-participação e a autonomia que envolve os partícipes da pesquisa, fazem com que cada um colabore com aquilo que tem mais conhecimento. Assim sendo, o pesquisador, por exemplo, pode contribuir com os aspectos referentes aos fundamentos teóricos metodológicos que nortearão o trabalho, em contrapartida, é do docente o conhecimento relacionado ao contexto escolar e de sua sala de aula.

4.2 Instrumentos de geração de dados

Para a geração de dados da pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada que para Triviños (1987, p. 152) “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores/as de Geografia de forma individual, buscando conhecer quais os recursos metodológicos utilizados, assim como: quais dificuldades encontradas e as possibilidades sugeridas no processo de construção do conhecimento geográfico.

Além desta, utilizamos também a análise documental. Segundo André e Ludke (1986, p. 38), este processo “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nesse seguimento, analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento

Curricular do Território Maranhense, ambos para o Ensino Médio, para situar a área de Geografia nos documentos oficiais. Em nível de escola, analisamos a proposta curricular da escola, os planos de aula dos/as professores/as colaboradores/as do Ensino Médio das unidades de ensino lócus da pesquisa, pois, são fontes poderosas para análise e nelas subjazem concepções sobre o objeto pesquisado.

Assim sendo, após a etapa de investigação com a geração de dados (entrevistas e análise documental), realizamos as análises interpretativas e contextualizadas, na tentativa de compreender o fenômeno estudado. Os dados obtidos através dos instrumentos foram discutidos com os/as professores/as colaboradores/as da pesquisa, o cruzamento das interpretações produzidas no âmbito da investigação representa o campo de colaboração criado na pesquisa conjuntamente por pesquisadores/as e professores/as (Ibiapina, 2016). Essas ações conjuntas impulsionam a reflexão sobre a problemática investigada, garantindo a constituição de momentos formativos sobre a prática docente.

Dessa forma, desenvolvemos as sessões reflexivas, apoiando-nos nas ideias de Desgagné (2007) que considera o pesquisador como uma espécie de “agente duplo”, cuja habilidade consiste em propor aos docentes uma atividade reflexiva que possa, simultaneamente, satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e atender as necessidades do avanço de conhecimentos no domínio da pesquisa. As sessões reflexivas realizaram-se durante todo o trabalho de colaboração, oportunizando a negociação e a interação entre os partícipes, além de propiciar momentos de estudos teórico-metodológico, elaboração conjunta de ações e atividades, discussão sobre as atividades em andamento, avaliação e reavaliação das ações implementadas, subsidiando assim, a construção do produto da pesquisa.

Diante das especificidades do mestrado profissional e a necessidade da construção de um produto final que tenha relação direta com a mudança qualitativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa, apoiando-nos nas normativas da Portaria nº 17 de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), elaboramos um guia de orientações didático-metodológicas para subsidiar a organização da prática pedagógica da área e Geografia a partir das Metodologias Ativas, para promoção de uma aprendizagem significativa no Ensino Médio. Segundo Pereira (2019, p. 19):

Acreditamos que o processo da pesquisa aplicada indica ou sugere o formato que os resultados deverão assumir (obra de arte, blog, dissertação, software, dentre outros). O importante é que tal formato seja fidedigno ao

processo da pesquisa que levou a esses produtos, demonstrando a relação teoria e metodologia, conhecimento e prática profissional, avanço científico e inovação tecnológica. Para isso, o rigor é parte essencial do produto final.

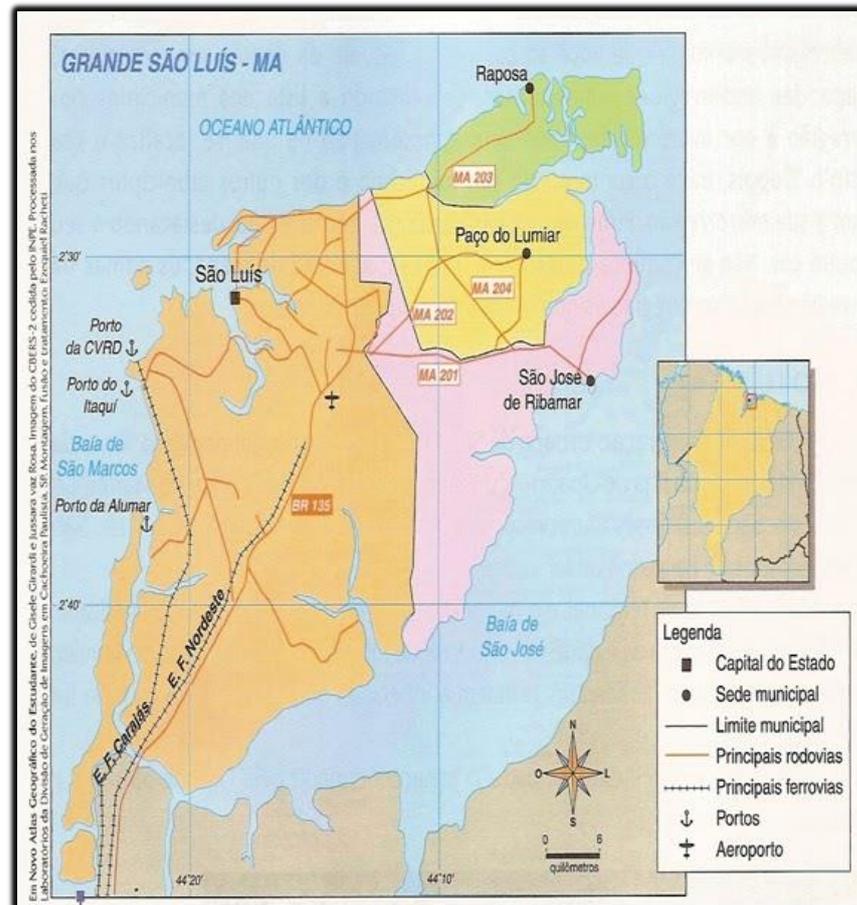
Desta forma, pensamos no guia de orientações didático-metodológicas na intenção de contribuir com subsídios para orientar a organização da prática pedagógica no ensino da Geografia a partir dos pressupostos orientadores das Metodologias Ativas trazendo a Aprendizagem Baseada em Projetos como metodologia ativa mobilizadora, considerando os aspectos extraídos da investigação. Diante do exposto, pretende-se contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes de Geografia e com o processo de ensino desenvolvido nas instituições escolares de Ensino Médio, visando promover uma aprendizagem significativa.

4.3 Caracterizando o lócus de investigação e os sujeitos colaboradores da pesquisa

O nosso lócus de investigação é formado por 03 (três) escolas estaduais que ofertam Ensino Médio situadas no conjunto habitacional Maiobão¹¹ em Paço do Lumiar - MA, município que integra a área metropolitana da grande São Luís. As motivações iniciais para o desenvolvimento da pesquisa nessas escolas residem no fato de que estão situadas na região mais populosa do município, portanto, atendem maior quantidade de alunos e necessitam da atuação de um maior número de professores/as das diferentes disciplinas.

¹¹ O Conjunto Habitacional Maiobão é um bairro localizado no município de Paço do Lumiar, Região Metropolitana de São Luís, capital do estado do Maranhão, situado nas proximidades da Maioba (daí a origem do nome).

Figura 5 - Mapa da grande São Luís situando a cidade de Paço do Lumiar - MA



Fonte: Girardi e Vaz (2011)

A Geografia é ofertada nos sistemas de ensino com carga horária de duas horas semanais, assim sendo, para alcançar um maior público de professores/as de Geografia atuantes, fez-se necessário recorrermos a escolas que atendem maior quantitativo de estudantes. Além disso, com a Reforma do Ensino Médio, a carga horária do componente curricular ficou reduzida a uma hora semanal nas escolas da Rede Estadual em 2023.

A fim de buscamos informações acerca do lócus de pesquisa, foi necessário estabelecer o primeiro contato com as instituições educativas, dessa forma, iremos discorrer sobre esse primeiro contato por escola de forma individual e as informações que conseguimos obter inicialmente diante de cada realidade observada. É importante ressaltar que esse primeiro contato aconteceu, em geral, com a gestão das escolas e em algumas tivemos a oportunidade de conversar com os/as professores/as de Geografia. Neste primeiro momento, percebemos certo desconforto em uma das escolas pesquisadas em relação à divulgação do nome da escola no corpo da

dissertação, assim sendo, para manter o anonimato, decidimos nomear as escolas da seguinte forma: Centro de Ensino A, Centro de Ensino B e Centro de Ensino C.

A primeira escola que tivemos contato foi com o “Centro de Ensino A” que aconteceu no dia 14 de dezembro de 2022, é uma das escolas de tempo integral da Rede Estadual localizada no município de Paço do Lumiar que atende alunos de várias localidades do município, especialmente da área de entorno do conjunto Maiobão. Nesse primeiro contato, de posse do documento carta de apresentação do pesquisador (APÊNDICE A), tivemos a oportunidade de conversar com a gestora pedagógica da instituição, momento em que apresentamos a nossa proposta de pesquisa, assim como, os rumos metodológicos que pretendemos desenvolver diante da investigação.

O “Centro de Ensino A” oferta ensino de tempo integral e possui 12 turmas em funcionamento, sendo 04 (quatro) de primeiro ano, 04 (quatro) de segundo ano e 04 (quatro) de terceiro ano. A escola conta com uma boa estrutura física composta por salas de aulas espaçosas com sistemas de refrigeração através de ar-condicionado, quadra poliesportiva ampla e estruturada. Além desses, a escola conta com sala de projeto de vida, sala da biblioteca, sala de professores, sala da gestão pedagógica, sala da gestão geral, secretária, 01 (um) auditório, 01 (um) refeitório, 03 (três) laboratórios (Informática, Biologia e Química, Física e Matemática). Dessa forma, trazemos alguns registros dos espaços da estrutura escolar que podem tornar-se espaços de aprendizagem nas experiências da ABP.

Segundo Cortelazzo (2018, p. 58):

Continuar acreditando e aceitando que a sala de aula tradicional, com suas carteiras alinhadas, um estudante atrás do outro numa formação em filas, e o professor à frente de todos, conduzindo o processo em um único e constante ritmo seja ainda a melhor forma de conduzir todo o processo educacional, pode nos dias atuais ser considerado um pensamento insano. Nossos jovens estão acostumados a fazer múltiplas atividades ao mesmo tempo, e a desaceleração causada pela forma passiva de educação possibilitada pela sala de aula tradicional desestimula toda e qualquer intenção de aprender. Devemos repensar essa forma, para podermos potencializar o processo. É nesse contexto que os espaços de aprendizagem surgem como alternativas motivacionais do processo de ensino-aprendizagem.

Corroborando com as ideias de Cortelazzo sobre a necessidade de potencializar os espaços de aprendizagem escolar, buscando a motivação e o

engajamento necessários ao processo de aprendizagem, trazemos registros fotográficos do auditório, biblioteca, laboratórios e quadra poliesportiva.

Figura 6 -Auditório do Centro de Ensino A



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

O auditório possibilita trazer a cultura para mais perto dos alunos, sendo um espaço que permite o planejamento de eventos para toda a escola, como palestras, shows, apresentações e integração entre as diferentes séries e turmas; práticas pedagógicas que podem ser incorporadas em atividades da Aprendizagem Baseada em Projetos.

Figura 7 - Laboratório de Biologia e Química do Centro de Ensino A



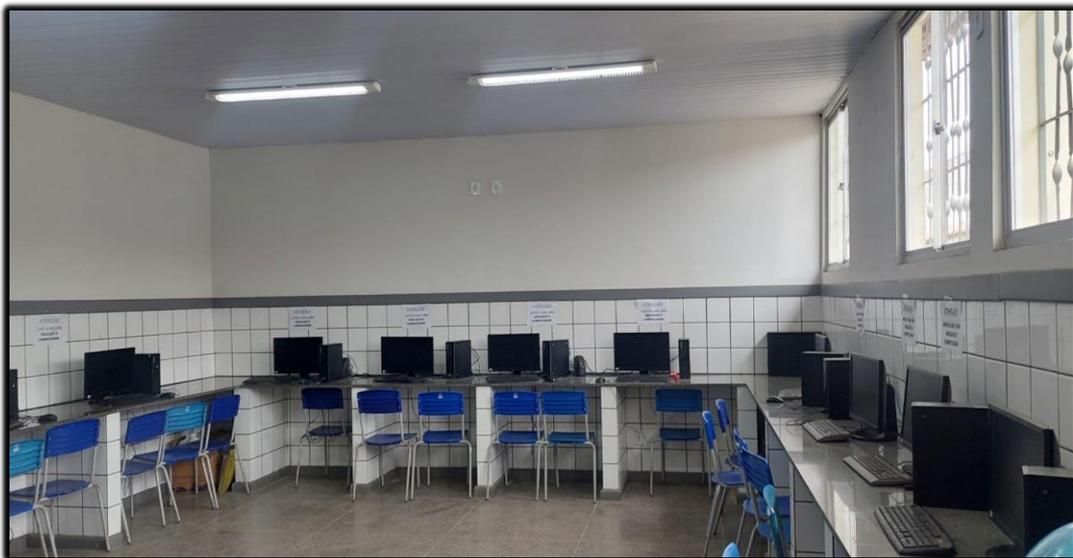
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Figura 8- Laboratório de Matemática e Física do Centro de Ensino A



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Figura 9 - Laboratório de Informática do Centro de Ensino A



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Os laboratórios são espaços dedicados à prática de experimentos, aprendizado e atividades de ensino que visam aproximar a teoria da prática, além de proporcionar um processo de interação entre os alunos e dos/as professores/as com os alunos. São locais que ensejam o desenvolvimento de várias Metodologias Ativas, como: Laboratório Rotacional, Rotação por Estações, Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Projetos, dentre outras.

Figura 10 - Biblioteca do Centro de Ensino A



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

A biblioteca escolar é fonte de um rico repertório literário e cultural, além disso, é um ótimo espaço para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, em grupo e com a mediação do/a professor/a, através de atividades bem planejadas, pode-se desenvolver significativas situações de aprendizagem.

Figura 11 - Quadra poliesportiva do Centro de Ensino A



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

As quadras poliesportivas propiciam atividades externas, trocas lúdicas e aulas práticas, desdobrando-se, principalmente, no período de lazer e recreação, aspectos de aprendizagem e experimentações. Dessa forma, são espaços de aprendizagem

que fomentam significativas experiências e que possibilitam o desenvolvimento da ABP em ambiente escolar.

Nesse primeiro contato, tivemos a oportunidade de conversar com os/as professores/as de Geografia da instituição, que são 02 (dois), ambos com formação em Licenciatura em Geografia, momento em que apresentamos o objeto de estudo da pesquisa e os principais procedimentos metodológicos. É importante ressaltar que, por ser uma escola de tempo integral, os/as professores/as que trabalham na instituição têm dedicação exclusiva na escola, tendo horários disponíveis para planejamento e formação continuada em ambiente escolar, fator importante para o desenvolvimento das sessões reflexivas. Para manter o anonimato dos/as professores/as colaboradores/as que assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento, nomeamos como P1 e P2, assim apresentamos o perfil dos/as professores/as.

Quadro 2 -Perfil dos/as professores/as colaboradores/as do Centro de Ensino A

Professores	Graduação	Instituição que graduou	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação no Ensino Médio
P1	Licenciatura em Geografia	UEMA	1 ano	Menos de 10 anos
P2	Licenciatura em Geografia	UEMA	12 anos	Acima de 20 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Os/as professores/as colaboradores/as do “Centro de Ensino A” têm perfis bem distintos. P1 tem formação mais recente a nível de graduação (conclusão em 2015) com pós-graduação em Docência do Ensino Superior (ano de conclusão foi 2017) e mestrado em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (concluiu em 2019) com pouco tempo de atuação no Ensino Médio, e por conseguinte, na escola lócus de investigação (1 ano), o vínculo profissional junto a Rede Estadual de educação é regida através de seletivo firmado com a SEDUC-MA. Já P2 concluiu a graduação em 2006 e não realizou nenhuma formação a nível de pós-graduação, professor/a efetivo/a da Rede Estadual de Educação, e já leciona há mais de 20 anos no Ensino Médio.

A segunda escola que nos apresentamos foi no “Centro de Ensino B” que é uma escola de ensino regular da Rede Estadual do Maranhão, que oferta Ensino Médio, portando, a carta de apresentação do pesquisador (APÊNDICE B) conversamos com a gestora geral, momento em que apresentamos nossa proposta

de pesquisa e coletamos algumas informações gerais. A escola possui uma boa estrutura física com amplo espaço para as atividades educativas com quadra poliesportiva para a educação física, além destas, conta com 11 (onze) salas de aula amplas e arejadas com sistema de refrigeração através de ar-condicionado, sala de professores, secretaria, sala da gestão geral, biblioteca, pátio, sala de recursos e cantina.

O “Centro de Ensino B” possui 11 (onze) turmas em funcionamento no turno matutino: 03 (três) primeiro ano, 04 (quatro) segundo ano e 04 (quatro) terceiro ano; 11 (onze) turmas funcionando no turno vespertino: 03 (três) primeiro ano, 04 (quatro) segundo ano e 04 (quatro) terceiro ano; 06 (seis) turmas da Educação de Jovens e Adultos com funcionamento noturno e 01 (uma) turma externa que funciona em um prédio de uma escola municipal de Paço do Lumiar. Para observação dos espaços estruturais da escola, apresentamos os registros fotográficos do pátio, biblioteca, área de vivência e quadra poliesportiva.

Figura 12 - Pátio do Centro de Ensino B



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

O pátio é um espaço de interação entre alunos, professores/as, gestores e demais funcionários das instituições escolares. Dessa forma, possibilita o desenvolvimento das construções de interações sociais, além de ser um espaço propício para ações pedagógicas que contemplem a participação de todo corpo discente escolar ensejando o trabalho colaborativo e cooperativo, sendo assim, é um espaço que possibilita o desenvolvimento da Aprendizagem Baseada em Projetos.

Figura 13 - Biblioteca de Centro de Ensino B



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

A biblioteca do “Centro de Ensino B” tem sido utilizada para o desenvolvimento de aulas por possibilitar a inserção de maior quantidade de alunos, podendo atender duas ou mais turmas ao mesmo tempo.

Figura 14 - Área de vivência do Centro de Ensino B



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Figura 15 - Quadra poliesportiva do Centro de Ensino B

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

O “Centro de Ensino B” possui esses dois espaços (Área de vivência e Quadra poliesportiva) que são comumente utilizados para interação social e para práticas esportivas, podem compor situações de aprendizagem com experiências educativas pautadas na ABP.

A escola conta com quadro de professores/as formado por 04 (quatro) docentes que atuam como professores/as de Geografia, destes 02 (dois) tem formação específica em Licenciatura em Geografia e os outros 02 (dois) tem formação em outro componente curricular e atuam no ensino da Geografia para complementação de carga horária. Destes profissionais, 01 (um/a) professor/a aceitou participar da pesquisa como colaborador/a e assinou o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento. Para manter o anonimato, nomeamos como P3.

Quadro 3 - Perfil do/a professor/a colaborador/a do Centro de Ensino B

Professores	Graduação	Instituição que graduou	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação no Ensino Médio
P3	Licenciatura em Geografia	UEMA	9 anos	Entre 10 e 20 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

O/a professor/a colaborador/a do “Centro de Ensino B” concluiu a graduação em 2008 na UEMA e, em 2012, concluiu o curso de pós-graduação em Planejamento Educacional na Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB. P3 é professor/a efetivo/a

da Rede Estadual de educação, atuando há mais de 10 anos como docente no Ensino Médio.

A terceira e última escola que visitamos foi o “Centro de Ensino C” que é uma escola regular da Rede Estadual de Educação do Maranhão que oferta Ensino Médio. Nos apresentamos à escola com a carta de apresentação do pesquisador (APÊNDICE C) e fomos recebidos pelo gestor geral, que prontamente aceitou a nossa proposta de pesquisa, repassando algumas informações gerais. A escola conta com amplo espaço físico, dentre estes podemos citar, 18 (dezoito) salas de aula espaçosas e arejadas com sistemas de refrigeração em ar-condicionado, quadra poliesportiva, sala de professores, biblioteca, auditório, laboratório de Química e Informática, sala da gestão, secretaria, pátio e cantina. A fim de identificar alguns espaços de aprendizagem que possam possibilitar o desenvolvimento da ABP, apresentamos a seguir: pátio, laboratórios, biblioteca e quadra poliesportiva.

Figura 16 - Pátio do Centro de Ensino C



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

O pátio do “Centro de Ensino C” é um espaço bastante utilizado pelos alunos segundo a coordenação pedagógica, ambiente propício para interação dentro da escola, onde estão dispostos bancos e cadeiras em todo seu entorno. Por ser uma das áreas mais espaçosas da escola se concretiza como um ambiente propício para atividades com projetos e que possibilitem a participação dos diferentes atores da escola.

Figura 17 - Laboratório de Biologia e Química do Centro de Ensino C



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Figura 18 - Laboratório de Matemática e Física do Centro de Ensino C



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Os laboratórios do “Centro de Ensino C”, apesar de possuir bastante, equipamentos, vem sendo pouco utilizado para situações de aprendizagem segundo o apoio pedagógico da escola, a presente relata a necessidade da organização do mobiliário e de um planejamento dos/as professores/as voltado ao desenvolvimento de aulas que vislumbrem a utilização do espaço.

Figura 19 - Biblioteca do Centro de Ensino C



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

A biblioteca do “Centro de Ensino C” passou por um processo de reorganização no ano de 2023 com ajuda do/a professor/a de Língua portuguesa e vem sendo um espaço bastante utilizado pelos/as professores/as para o desenvolvimento das atividades escolares.

Figura 20 - Quadra poliesportiva do Centro de Ensino C



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

A quadra poliesportiva do “Centro de Ensino C”, segundo relato da coordenação pedagógica, além de ser um espaço para práticas esportivas, é também bastante utilizada para culminância de projetos e para os eventos promovidos pela escola.

O “Centro de Ensino C” possui 18 (dezoito) turmas em funcionamento no turno matutino: 06 (seis) de primeiro ano, 05 (cinco) de segundo ano e 07 (sete) de terceiro ano; e 18 turmas funcionando no turno vespertino: 08 (oito) de primeiro ano, 05 (cinco) de segundo ano e 05 (cinco) de terceiro ano. A escola conta com 06 docentes que atuam no ensino da Geografia, 03 (três) professores/as no turno matutino e 03 (três) no turno vespertino. Destes profissionais, 01 (um/a) professor/a aceitou participar da pesquisa como colaborador/a e assinou o Termo de livre consentimento e esclarecimento, para manter o anonimato nomeamos como P4.

Quadro 4 - Perfil do/a professor/a colaborador/a do Centro de Ensino C

Professores	Graduação	Instituição que graduou	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação no Ensino Médio
P4	Licenciatura em Geografia	UFMA	2 anos	Menos de 10 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

O/a professor/a colaborador/a do “Centro de Ensino C” concluiu a graduação no ano de 2021 na UFMA e, logo após, em 2022, concluiu o curso de pós-graduação em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. O vínculo profissional junto a Rede Estadual de Educação é regido através de seletivo e atua há dois anos como professor/a no Ensino Médio.

Perante o exposto, nesta breve apresentação geral do nosso lócus de pesquisa, desenvolvemos o processo de investigação nas três escolas citadas e implementamos as sessões reflexivas no “Centro de Ensino A” devido à facilidade da realização dos encontros formativos na escola, por terem tempo em ambiente escolar para a formação continuada. Obtivemos a participação dos/as 4 (quatro) professores/as colaboradores/as nos encontros formativos, sendo assim, construímos o processo de colaboração nas três escolas pesquisadas.

5 ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA: as vozes dos/as professores/as colaboradores/as

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais (Alves, 2021, p. 21).

Iniciamos esta seção, apresentando o poema de Rubem Alves por trazer reflexões inerentes ao ato de ensinar como um exercício importante e, nas palavras do autor imortal, porque de alguma forma o/a professor/a continua vivo diante do que foi construído no processo de ensino e aprendizagem com os alunos. Nesse sentido, entendemos que, ao delinear o contexto e as vozes dos/as professores/as, estamos também possibilitando a reflexão acerca do contexto dos alunos e de como esse processo educacional vem sendo implementado em suas vidas.

Apresentamos nesta seção a análise dos dados empíricos da pesquisa que foram obtidos através dos instrumentos de geração de dados já anunciados: entrevistas semiestruturadas, análise documental e o desenvolvimento das sessões reflexivas, estes possibilitaram a construção do guia de orientações didático-metodológicas, objetivando ressignificar o ensino da Geografia, assim como, a prática pedagógica dos/as professores/as do Ensino Médio.

As análises dos dados obtidos seguem para uma narrativa reflexiva do objeto de estudo em questão. Nessa perspectiva, a autora esclarece de onde e para quem escreve, por meio da descrição e análise as mais fiéis possíveis ao contexto original em que a pesquisa foi realizada. Dessa forma, a autora detalha como construiu os dados, evidencia as questões que orientam a escrita, as posições teóricas, assumindo a postura reflexiva do texto escrito que torna visível o processo de construção da pesquisa (Ibiapina, 2008).

A nossa entrada em ambiente escolar como pesquisadora foi desafiadora e levou à reflexão de diversos questionamentos. As principais questões que nos inquietaram foram:

- Como desenvolver as sessões reflexivas com os/as professores/as do Ensino Médio? Eles terão tempo disponível para os momentos formativos, considerando a carga horária de trabalho?

- Os/as professores/as vão aderir ao processo de colaboração proposto? Terão horários disponíveis para participarem, já que muitos trabalham por carga horária e em escolas diferentes?

Diante desses questionamentos, adentramos ao ambiente educativo na intenção de entender nosso contexto de pesquisa e assim traçar metas para o desenvolvimento da investigação que propomos estabelecer. Dessa forma, começamos a nos apresentar nas escolas, sempre nos reportando à gestão escolar, explicando o nosso objeto de pesquisa e o percurso metodológico que precisaríamos desenvolver no decorrer da pesquisa. Percebemos ao longo de nossa explanação que os gestores foram receptivos à nossa proposta, principalmente porque viram a possibilidade de estabelecer um processo formativo junto à equipe de professores/as.

Nesse contexto, vimos a possibilidade as sessões reflexivas acontecerem no “Centro de Ensino A”, por se tratar de uma escola de tempo integral, onde os/as professores/as têm dedicação exclusiva, com tempo disponível para reuniões de área e formação continuada. Assim sendo, acordamos com a gestão escolar o primeiro encontro para apresentação de nossa pesquisa e a possível sensibilização dos/as professores/as para a adesão no processo de colaboração. Diante disso, convidamos os/as professores/as que lecionam nas outras escolas lócus de nossa pesquisa de tempo parcial para participarem dos encontros formativos na escola anunciada.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa colaborativa, segundo Pereira (2019) fundamentando-se nas ideias de Ibiapina, segue o desenvolvimento de quatro etapas, a saber: sensibilização dos/as colaboradores/as, negociação dos espaços e tempos, diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos prévios, e sessões de estudos e reflexões de práticas docentes.

Quadro 5 - Processo de construção da pesquisa colaborativa

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Sensibilização dos Colaboradores/as	É o momento que o pesquisador explica a intenção da pesquisa, informa o que significa colaborar e diz que as funções de cada colaborador no desenrolar da pesquisa, sendo o seu papel o de mediar e tomar as decisões mediante diálogo.
Negociação dos espaços e tempos	Organizar os encontros, os procedimentos que serão utilizados, o tempo necessário para as reflexões, o material a ser produzido, divulgação, autoria etc.
Diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos prévios	É quando os colaboradores discutem as suas necessidades em termos de formação, lacunas que não foram supridas durante a formação inicial docente ou mesmo questões que na sua prática experiencial ainda se mostram sem solução. É organizar o conteúdo para elaborar o planejamento da formação

Sessões de estudos e reflexões de práticas docentes	Execução do processo formativo com ciclos de reflexão, debate, diálogo, ressignificação da prática com escritas reflexivas, narrativas, gravação de aulas e discussão etc.
---	--

Fonte: Pereira (2019)

Portanto, seguindo os caminhos metodológicos da pesquisa colaborativa, apresentamos na próxima subseção o primeiro passo a ser dado diante de sua construção: a sensibilização dos/as professores/as colaboradores/as.

5.1 Primeiro encontro: sensibilização dos/as professores/as colaboradores/as

O encontro de sensibilização ocorreu no dia 20/09/2023 de forma presencial nas dependências do “Centro de Ensino A” com a presença dos/as professores/as da Área de Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) da escola, dentre estes, os/as dois/duas professores/as de Geografia que compõem a área em questão. Além destes, tivemos a presença da nossa orientadora, a professora Hercília Maria de Moura Vituriano.

Como um dos primeiros passos da pesquisa colaborativa é o que Aguiar (2008, p. 57) chama de “pré-ação”, isto é, “[...] sensibilizar os professores em relação à importância da formação continuada e o engajamento nos contextos propiciadores de reflexão sobre as ações desenvolvidas em sala de aula”, ou seja, mobilizar os/as professores/as através da explicação dos objetivos da nossa pesquisa e do esclarecimento do que significa participar de uma pesquisa colaborativa, evidenciando os benefícios que a participação nesse estudo possibilita. Assim sendo, apresentamos a pauta reduzida do primeiro encontro com os/as professores/as.

Quadro 6 - Síntese do percurso do encontro de sensibilização

ENCONTRO DE SENSIBILIZAÇÃO O Ensino da Geografia a partir das Metodologias Ativas (Apresentação do projeto de pesquisa e diagnóstico)
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as bases que orientam o processo de pesquisa que visamos estabelecer junto aos/as professores/as colaboradores/as; • Investigar as concepções dos/as professores/as colaboradores/as acerca do ensino da Geografia e das Metodologias Ativas, dentre estas, a Aprendizagem Baseada em Projetos.
CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • O ensino da Geografia • Metodologias Ativas (Aprendizagem Baseada em Projetos)
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • 1º momento: Acolhida com leitura do texto “A caixa de brinquedos” de Rubem Alves; • Apresentação da agenda do dia e objetivos do encontro;

- 2º momento: Apresentação do projeto de pesquisa e suas bases organizativas
- Intervalo
- 3º momento: Roda de conversa acerca das categorias centrais que estruturam a nossa pesquisa: ensino da Geografia, Metodologias Ativas e Aprendizagem Baseada em Projetos;
- Avaliação do encontro;
- Encaminhamentos para o próximo encontro

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Iniciamos o encontro fazendo uma breve apresentação da pesquisadora e do Programa de Pós-graduação – PPGEED para entenderem o nosso contexto de pesquisa. Fizemos também uma breve explanação sobre nossa atividade profissional enquanto professora de Geografia atuante no Ensino Médio, apresentando assim nosso lugar de fala e as motivações que levaram ao desenvolvimento da pesquisa.

Em seguida, acolhemos os/as professores/as com a leitura do texto “A caixa de brinquedos” de Rubem Alves que nos traz reflexões relevantes à prática docente e a aprendizagem dos alunos, questionando como esse processo de ensino e aprendizagem vem se constituindo e de que forma os docentes podem torná-los mais significativo aos estudantes.

Nesse sentido, apresentamos os fundamentos da pesquisa que se insere no contexto da resignificação do ensino da Geografia a partir das Metodologias Ativas com ênfase na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), trazendo reflexões para a prática pedagógica dos/as professores/as e para o processo de ensino e aprendizagem estabelecido no Ensino Médio.

Após a apresentação dos fundamentos da pesquisa, procedemos para o convite aos/as professores/as para participarem como colaboradores/as. Os/as professores/as aceitaram participar¹², tivemos a adesão de 6 (seis) professores/as da Área de Humanas do “Centro de Ensino A”, pois estendemos o convite a área por entendermos que os documentos de orientação curricular para o Ensino Médio já trabalham com essa integração por área de conhecimento e por possibilitar a aproximação dos componentes curriculares em torno da metodologia ativa mobilizadora que é a Aprendizagem Baseada em Projetos. Além destes, aderiram também, 1 (um/a) professor/a de Geografia do “Centro de Ensino B” e 1(um/a) professor/a do “Centro de Ensino C”. Dessa forma, totalizamos com a adesão de 8 professores/as para participarem das sessões reflexivas, instrumento importante da

¹²Alguns professores anunciados não participaram do primeiro encontro de sensibilização, mas fizeram a adesão junto à pesquisadora em outro momento em que foi apresentado os objetivos da pesquisa em questão e os fundamentos da pesquisa colaborativa.

pesquisa colaborativa e que garante a co-construção que desejamos estabelecer, ou seja, tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem das situações práticas, no interior das quais ele se desenvolve (Desgagné, 2007).

Figura 21 - Encontro de sensibilização



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Segundo Ibiapina (2016), convocar os/as professores/as para participarem do projeto de pesquisa que desejam produção conjunta de determinado objeto de conhecimento é, também, fazê-los vivenciar processos de formação sobre a prática pedagógica, ou seja, proporcionar condições para que os docentes reflitam e questionem as práticas educativas que desenvolvem e cria situações que trazem à tona contradições de um agir que os preocupa e que eles querem modificar e/ou transformar.

Seguindo os passos metodológicos da pesquisa colaborativa, iniciamos a próxima etapa, que é a negociação dos espaços e tempos (Pereira, 2019). Nessa etapa, traçamos o nosso cronograma de ações com a colaboração dos/as professores/as e iniciamos com o levantamento dos dados empíricos, marcando as datas das entrevistas e da análise documental realizada no planejamento dos/as professores/as.

5.2 Levantamento, análise e interpretação dos dados da pesquisa

A análise dos dados configura-se como importante fase da pesquisa colaborativa, pois, segundo Ibiapina (2008) é a etapa responsável por diagnosticar as necessidades formativas dos docentes e de fazer o levantamento dos seus conhecimentos prévios. Para possibilitar o alcance desse objetivo, partimos para o desenvolvimento das entrevistas, aplicação de questionários e análise documental.

Para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa, organizamos o processo de investigação pautado em algumas categorias analíticas visíveis nos instrumentos de geração de dados que foram utilizados na intenção de possibilitar uma análise reflexiva acerca da prática pedagógica dos/as professores/as de Geografia, assim como, suas concepções acerca das Metodologias Ativas com ênfase na Aprendizagem Baseada em Projetos e na Organização da prática pedagógica que perpassa pelo planejamento docente. Dessa forma, analisaremos os resultados, mediante três categorias: Ensino da Geografia, Metodologias Ativas e Planejamento docente.

Para Pereira (2019, p. 139-140):

O pesquisador, de posse da transcrição de cada instrumento, organiza as informações a partir de grandes categorias teóricas do estudo para, em segundo momento, com leituras sucessivas e profundas, reorganizar a partir das categorias empíricas que surgiram no processo de intervenção. Obviamente que essa organização é também uma análise das partes de um todo que concretizará os objetivos da investigação respondendo às questões iniciais.

Nesse sentido, abordaremos os resultados da pesquisa através das análises das três categorias já anunciadas. Com a transcrição das entrevistas realizadas e com o planejamento dos/as professores/as colaboradores/as, demos início a essa etapa da pesquisa. À medida que as informações foram sendo organizadas nestas categorias

fomos dialogando com os pressupostos teóricos da pesquisa, os quais contribuiriam para situar melhor a análise dos dados, considerando que esse processo nos ajudaria a responder de alguma forma nossas inquietações e problemáticas, pois as categorias estão diretamente relacionadas as questões norteadoras da pesquisa.

Partimos, então, para o momento da interpretação dos dados a partir do referencial teórico da dissertação. Nesta perspectiva, iniciamos com uma das

categorias centrais da pesquisa que versa sobre o ensino da Geografia, alicerçadas nas ideias de Cavalcanti (2012), os objetos de conhecimento no ensino de Geografia são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico, são resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno. A autora enfatiza que as propostas mais recentes desse ensino são pautadas na necessidade de trabalhar com os conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes.

Entrevistando os/as professores/as acerca do ensino da Geografia, indagamos: Como você entende o ensino da Geografia no contexto do Ensino Médio? Qual sua importância? Responderam da seguinte forma:

P1: Articulador. O ensino da Geografia permite ao aluno entender o espaço geográfico ao seu entorno e inserir o mesmo nas diversas atividades que a sociedade requer;

P2: O ensino da Geografia mostra a dinâmica do espaço para auxiliar no processo e planejamento das ações do homem, sobre ele, daí sua importância;

P3: Entendo como um conhecimento essencial para construção de um pensamento reflexivo e crítico sobre sua realidade capaz de levar o aluno a interagir ou mesmo contrapor-se aos aspectos cotidianos;

P4: O ensino de Geografia nessa etapa de escolarização deve contemplar as habilidades e competências requeridas pela BNCC, aonde sua importância vai para além de sala de aula, permitindo que os alunos conheçam o mundo em que eles vivem

Observamos nas respostas dos/as professores/as que o ensino da Geografia permite um olhar reflexivo sobre a vida cotidiana e que o espaço, geográfico em que é produzido e transformado pelo homem se configura como objeto de estudo da Geografia por estabelecer essa relação da ação humana sobre o meio, produzindo-o. Para Milton Santos¹³, geógrafo e pesquisador da temática, o espaço sem a ação humana, seria paisagem, pois é o homem quem anima as formas espaciais, conferindo-lhes conteúdo. O autor avalia a paisagem como mais morfológica e enxerga o espaço vinculado à funcionalidade (Santos, 2003)

¹³Milton Almeida dos Santos [ComMC](#). (Brotas de Macaúbas, 3 de maio de 1926 – São Paulo, 24 de junho de 2001) foi um geógrafo, escritor, cientista, jornalista, advogado e professor universitário brasileiro. Considerado um dos mais renomados intelectuais do Brasil no século XX, foi um dos grandes nomes da renovação da Geografia no Brasil ocorrida na década de 1970.

Nesta perspectiva, o ensino da Geografia vem sendo pensado e analisado pelos docentes investigados como um conhecimento essencial e importante para a formação dos alunos, pois possibilita o entendimento acerca da própria formação do meio em que vivem (espaço geográfico), as relações e os processos que se estabelecem a partir dessa formação, evidenciando a necessária reflexão da realidade que os circunda. Para Cavalcanti (2012), a prática cotidiana dos alunos é plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania.

Prosseguindo com as entrevistas e com a intenção de verificar como o ensino da Geografia vem sendo desenvolvido em sala de aula, perguntamos: Que estratégias metodológicas você utiliza com maior frequência em sala de aula para o ensino da Geografia? Obtivemos as seguintes respostas:

P1: Aulas expositivas e dialogadas com utilização de recursos como datashow, livros, vídeos que sintetizam o conteúdo e favorecem a aprendizagem;

P2: Trabalho sempre com slides partindo sempre de uma imagem ou uma problemática, seminários e jogos interativos;

P3: Aula expositiva e dialogada e roda de conversa

P4: Aula expositiva e dialogada

Ao analisarmos as respostas dos/as professores/as colaboradores/as, observamos que a aula expositiva e dialogada é a estratégia metodológica mais utilizada pelos/as professores/as. É importante destacar que a aula expositiva e dialogada quando bem planejada e que considere os conhecimentos prévios e a participação ativa dos estudantes possibilita apreensão e significação na aprendizagem, porém quando utilizada de forma mais expositiva do que dialogada e que privilegia a oratória do/a professor/a como detentor do conhecimento e da fala torna-se um processo mecânico. Segundo Cortelazzo (2018, p. 33):

As aulas expositivas, consideradas uma forma passiva de aprendizagem por parte dos estudantes, podem tomar conotação muito diferente se os educandos forem instigados a participar, seja para dirimir dúvidas, seja para emitir opiniões ou responder a provocações. Essa forma mais dinamizada, sem dúvida leva a uma maior eficácia na aprendizagem do tema proposto e pode ser o diferencial e, com isso, desenvolvam-se nas demais atividades. As aulas expositivas devem respeitar um limite de tempo relativamente curto, em torno de 30 a 40 minutos no máximo a serem seguidas da necessária

apropriação dos conteúdos e temas abordados, a partir de outras metodologias. Eventualmente, demonstrações práticas podem auxiliar na compreensão, o mesmo ocorrendo com simulações e outras ferramentas que podem ser utilizadas em laboratório específico de informática, por exemplo.

A metodologia assume uma importância fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que através dela se estabelecerá o vínculo necessário para o alcance dos objetivos do trabalho docente. Segundo Libâneo (2004), ela é definida como o caminho para alcançar o fim desejado. A metodologia de ensino foi um ponto fundamental de análise para o desenvolvimento desta pesquisa, pois se configura como importante ação pedagógica para efetivação do saber geográfico. Nesse sentido, precisamos repensar formas de materializá-la, trazendo para o chão da escola práticas que instigam a participação ativa dos estudantes. Para isso, propomos a adoção das Metodologias Ativas na construção do ensino de Geografia, ressignificando a aprendizagem e seu contexto de desenvolvimento.

Analisando a metodologia mais utilizada pelo/a colaborador/a P2, observamos que ela parte de uma prática mais significativa, no sentido de possibilitar que os estudantes sejam instigados a participarem do processo de aprendizagem. Isso é feito através da utilização de imagens, partindo de problemáticas relevantes, e também pela articulação com outras metodologias que auxiliam no processo de construção por parte dos estudantes.

Segundo a concepção de Vasconcelos (1990), uma das causas para a deficiência na ação educativa encontra-se na metodologia e na grande dificuldade que os alunos têm em processar o aprendizado, não entendendo a articulação entre o conteúdo e a metodologia. Portanto, é de suma importância pensar nesse processo de organização da prática pedagógica, trazendo reflexões sobre os métodos de ensino que vêm sendo empregados no contexto de Ensino Médio e de como estes podem mobilizar a construção de conhecimento.

Dando continuidade à investigação através da análise da categoria ensino da Geografia, indagamos: na sua percepção, que formas/estratégias de organização da prática pedagógica podem favorecer a aprendizagem de Geografia no Ensino Médio? Responderam:

P1: O aluno do século XXI precisa participar das aulas levantando questionamentos em sala e fazendo o mesmo ser protagonista do processo de ensino e aprendizagem, a aula torna-se prazerosa;

P2: Aulas dinâmicas com muita prática, aulas fora de sala de aula (campo);

P3: No Ensino Médio eu prefiro a sala na organização formal, em filas. Aulas dialogadas com questionamentos, levando os alunos a participarem dando suas opiniões. Trabalho com auxílio de recursos com documentários em vídeos, matérias de telejornais, vídeos e filmes. Uso também aulas em powerpoint principalmente quando o conteúdo trabalha com mapas e exige a visualização de imagens. Organização de apresentações e temas em moldes de seminários. Acredito que essas práticas favorecem a aprendizagem e são basicamente as estratégias que utilizo;
P4: Atividades práticas normalmente permite que os alunos tenham uma aprendizagem significativa.

Os/as professores/as apontam para o desenvolvimento de aulas práticas em que os alunos possam fazer questionamentos, aulas dinâmicas, aulas de campo e seminários temáticos. Para Moran (2018), a aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, são importantes o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para “ancorar” os novos conhecimentos.

Ao observar os relatos dos/as professores/as, pode-se inferir que estão bem situados acerca das novas exigências educativas, P1 faz referência as necessidades formativas do século XXI, colocando o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, os/as outros/as professores/as colaboradores/as trazem a necessidade de estabelecer aulas dinâmicas e práticas. Nesse sentido, Libâneo (2015, p.13) afirma:

(...) que o professor precisa mediar a relação ativa do aluno com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos

Corroborando com as ideias de Libâneo, o/a professor/a precisa mediar a relação ativa dos alunos com intencionalidade, prevendo a garantia do desenvolvimento dos objetivos educativos, ou seja, garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas considerando as experiências dos estudantes e provendo ações que visem o desenvolvimento da aprendizagem. Portanto, a ação do/a professor/a nesse processo torna-se fundamental para efetivar o ensino de Geografia em uma perspectiva significativa, pois precisam garantir não só a participação efetiva do aluno na construção do aprendizado, mas também ter intencionalidade com a clareza dos

objetivos que deseja desenvolver, fortalecendo práticas que garantam o desenvolvimento da Geografia escolar crítica.

Dando continuidade à análise dos dados, partimos para a segunda categoria: Metodologias Ativas. Para análise dessa categoria, investigamos quais as concepções dos/as professores/as acerca das Metodologias Ativas e percebermos se já consideram esses tipos de estratégias para o desenvolvimento das aulas de Geografia no Ensino Médio.

Os/as professores/as fizeram as seguintes considerações ao responderem ao questionamento: o que você conhece sobre a utilização das Metodologias Ativas e seus usos em sala de aula?

P1: As metodologias Ativas trazem o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem, gamificação, sala de aula invertida por exemplo tornam o conteúdo mais acessível aos alunos;

P2: São metodologias ou formas de abordar os conteúdos de forma diferenciada como tertúlias, grupos interativos são as que mais utilizo;

P3: Confesso que estou conhecendo cada vez mais sobre as Metodologias Ativas, na verdade, são estratégias que já realizo em sala, mais não conheço os aportes teóricos;

P4: São atividades práticas que normalmente permite que os alunos tenham uma aprendizagem significativa

Percebemos, diante das respostas, que os/as professores/as já têm concepções formadas acerca das Metodologias Ativas. P1 expressa a necessidade de trazer o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem, P2 estabelece formas de abordar o conteúdo em uma perspectiva diferenciada, P3 confessa que ainda está em fase de conhecer mais sobre os métodos ativos e P4 conceitua como atividades práticas. Diante disso, observamos que apesar de já terem informações gerais acerca dos métodos ativos, precisam conhecer os aportes teóricos e entender como efetivar práticas pedagógicas que desenvolvam essas estratégias nas aulas de Geografia, pois, quando perguntamos: você utilizaria em suas aulas de Geografia? Responderam:

P1: Sim. Já faço uso destas duas que citei na questão anterior (gamificação e sala de aula invertida). Dessa forma o ensino de Geografia deixa de ser apenas teórico e passa a ser integrador e participativo;

P2: Sim, já faço uso, pois despertam o grande interesse na participação dos alunos e melhor aprendizado;

P3: Raramente, devido ao pouco tempo disponível para o desenvolvimento das aulas

P4: Poucas vezes, devido ao tempo que é curto, com o novo Ensino Médio a carga horária de Geografia diminuiu, além dos materiais que muitas vezes não tem para realizar atividades práticas.

Observamos que P1 e P2 já estabelecem em suas práticas de sala de aula algumas Metodologias Ativas, em contrapartida, P3 e P4 afirmam que o tempo disponível para o desenvolvimento de aulas impede de implementar tais metodologias. Assim sendo, percebemos que o conhecimento dos/as professores/as acerca das Metodologias Ativas ainda não está bem consolidado, pois, segundo Moran (2018) as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do/a professor/as.

Nesse sentido, acreditamos que o desenvolvimento das Metodologias Ativas nas aulas de Geografia perpassa pela formação continuada em que os/as professores/as possam se fundamentar teoricamente, entendendo que a aprendizagem ativa considera prioritariamente a participação ativa do aluno, questionando, argumentando, resolvendo problemas, aprendendo com significado. Dessa forma, não é o tempo de sala de aula que vai possibilitar tal desenvolvimento e, sim a organização da prática pedagógica do/a professor/a ao planejar situações de aprendizagem que possam consolidar tais práticas pedagógicas.

O Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão vem com indicações claras acerca da necessidade da utilização das Metodologias Ativas e do papel do/a professor/a diante dessa abordagem. Desse modo:

Nessa concepção, o educador/mediador deverá mobilizar a problematização de situações reais para que os estudantes encontrem soluções por si próprios, em vez de encontrar respostas prontas. O docente é que, por meio da mediação, fará o grande diferencial, pois deverá propor desafios aos seus estudantes, bem como dominar uma base sólida para o planejamento das aulas com estratégias metodológicas coerentes ao desenvolvimento de competências e habilidades correlatas aos objetos de aprendizagem. (Maranhão, 2022. p. 18)

Nesta perspectiva, o/a professor/a mediador/a desafiará o estudante a descobrir caminhos, debater opiniões, buscar informações, sintetizá-las para chegar na construção de saberes. “Assim, o papel do estudante também passa por um processo de transformação, ele deixa de ser subestimado para se tornar um

participante ativo no processo de construção de conhecimento” (Gemignami, 2012, p. 10).

Seguindo com a investigação na análise da categoria Metodologias Ativas, indagamos os/as professores/as sobre seu conhecimento em relação a Aprendizagem Baseada em Projetos, na intenção de entender as suas concepções e práticas. Perguntamos: Em relação a ABP (Aprendizagem Baseada em Projetos) que é foco dessa pesquisa, você conhece? Já trabalhou com essa metodologia?

*P1: Não conheço, eu já trabalhei com projetos educativos, mas experiências com a ABP acredito que não, porque devem ser diferentes,
P2: Conheço em outras categorias de estudo. No Ensino Médio temos a prática através das Eletivas de Base;
P3: Já trabalhei com projetos educativos, não sei se a ABP se desenvolve na mesma perspectiva;
P4: Não na disciplina Geografia, mas no componente curricular Eletiva de Base.*

De acordo com os relatos dos/as professores/as, podemos inferir que já desenvolveram em suas práticas projetos educativos e não necessariamente experiências com a ABP e que, no Ensino Médio, essa abordagem vem sendo trabalhada com o componente eletiva de base. Nem todos os projetos desenvolvidos em sala de aula podem ser considerados exemplos de ABP, visto que os alunos devem perceber as experiências com a ABP altamente significativa para eles, permitindo, assim, a motivação e o engajamento necessário para seu desenvolvimento, além do que, parte de uma questão problematizadora vivenciada pelo estudante, ou seja, uma situação problema autêntica e motivadora em virtude de estar focada em cenários do mundo real (Bender, 2014).

A estrutura curricular implementada pelo Reforma do Ensino Médio (REM) na Rede Estadual de ensino maranhense, pensado na perspectiva de flexibilização curricular, contemplará a Formação Geral Básica (FGB) da BNCC e a parte diversificada, podendo ser constituída pelos seguintes componentes: projeto de vida, eletivas de base, pré-itinerários formativos, cultura espanhola e hispano-americana, tutoria, itinerários formativos, corresponsabilidade social, entre outros, compreendendo todas as modalidades e diversidades educacionais (Maranhão, 2022). Dessa forma, o componente descrito pelos/as professores/as colaboradores/as, eletivas de base, se enquadra na parte diversificada do currículo.

Ao questionarmos os/as professores/as colaboradores/as sobre o interesse em conhecer e implementar a ABP no ensino da Geografia, todos se interessaram em conhecer seus aportes teóricos e as formas de implementação nas aulas.

Dando continuidade à análise das entrevistas, partimos então para a categoria planejamento docente. Além das entrevistas, utilizaremos também para abordar esta categoria a análise do planejamento dos/as professores/as colaboradores/as. Ao questionar os/as professores/as sobre a frequência do planejamento e de como este é realizado, constatamos que todos realizam o planejamento anual no início do ano e organizam o planejamento bimestral, portanto, articulam as práticas pedagógicas bimestralmente. Os/as professores/as colaboradores/as elaboram o planejamento de forma individual, sendo que P1 e P2 são acompanhados pela gestora pedagógica por lecionarem em escola de tempo integral, P3 e P4 são acompanhados pela coordenadora pedagógica por atuarem em escola de tempo parcial.

O planejamento dos/as professores/as colaboradores/as estrutura-se de forma diferenciada:

- P1 e P2 elaboram o Guia de aprendizagem, que é o planejamento bimestral, contendo os seguintes elementos: breve justificativa para o desenvolvimento do guia, competências e habilidades, objetos de conhecimento, competências gerais – BNCC, recomposição de aprendizagem que se subdividem em competências descritores e ação/metodologia, atividades, espaços educativos, estratégias de avaliação, fontes de referência e ferramentas digitais para aprofundamento. Segundo relato dos/as professores/as, é um modelo pré-estabelecido pela SEDUC-MA que eles vão preenchendo conforme as orientações previstas no documento;

- P3 elabora o planejamento bimestral, contendo os seguintes elementos: conteúdo, habilidades e metodologia;

- P4 elabora o Plano de atividade docente, que é o planejamento bimestral, contendo os seguintes elementos: descrição das habilidades específicas, objetos do conhecimento, procedimentos metodológicos e recursos, procedimentos avaliativos e referências bibliográficas.

Percebemos que a estrutura do planejamento dos/as professores/as colaboradores/as se diferencia devido às escolas de tempo integral seguirem modelo de planejamento diferente das escolas de tempo parcial, com mais elementos, mas também com uma estrutura previamente estabelecida. De acordo com P1, “[...] em

algumas coisas que já vêm prontas, eles já mandam um modelo pra gente e vamos preenchendo tipo um template de guia e template de plano de ensino”.

Segundo Vasconcellos (2002, p. 80):

Planejar é elaborar o plano de mediação, da intervenção na realidade, aliado à exigência, decorre de sua intencionalidade, de colocação deste plano em prática. A elaboração do plano, obviamente, não é ainda a ação; é um processo mental, de reflexão, de tomada de decisão; por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas uma reflexão “grávida” de intervenção na realidade.

Diante dessas reflexões, o planejamento é atividade essencial para o desenvolvimento da prática docente, pois é o momento da reflexão do/a professor/a acerca dos objetivos que pretende atingir, prevendo ações com intencionalidade, portanto, quanto maior abertura e espaço para planejar ações contextualizadas às necessidades dos alunos, melhores serão os resultados alcançados. Nesta perspectiva, faz-se necessário possibilitar ao/a professor/a a abertura necessária para a reflexão das atividades que serão propostas aos alunos.

Seguindo com a categoria planejamento docente, ao questionarmos os/as professores/as sobre quais referenciais curriculares utilizam para orientar o planejamento, todos os/as colaboradores/as indicaram que se orientam através da BNCC, Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), Caderno de orientações curriculares do Estado do Maranhão e livro didático.

Nas entrevistas, os/as professores/as colaboradores/as relataram que trabalham em uma perspectiva ativa do estudante, mas ao analisarmos as cópias do planejamento vimos que as estratégias metodológicas estabelecidas não se efetivam através dessa abordagem, com exceção de P4, ao definir a metodologia que prioriza no planejamento é a aula expositiva e dialogada e não tem muita relação com as Metodologias Ativas.

Apresentamos na figura 22 trechos do planejamento dos/as professores/as.

Figura 22 - Planejamento do/a professor/a colaborador/a P1

COMPETÊNCIAS/DESCRIPTORES		AÇÃO E METODOLOGIA	
Identificar o tema de um texto; Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; Identificar a localização de pontos no plano cartesiano; Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas; Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos; Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.		Aulas com uso de recursos didáticos como: livro didático, mapas, atlas, jornais, revistas eletrônicas, sites, entre outros; Atividades individuais; Atividades em grupos; Leituras dirigidas de textos.	
ATIVIDADES			
Prévias	Autodidáticas	Didático-Cooperativas	Complementares
Apresentação, estudo e compreensão de temas propostos, proporcionando uma divulgação na sala virtual de forma que o aluno tenha subsídios e relacione com seu conhecimento prévio.	Resolução de exercícios; Leitura e interpretação de textos, gráficos, infográficos e mapas.	Resumos e fichamentos de textos; Pesquisas, debates, seminários e produção de textos; Construção de gráficos, cartazes e painéis; Descrição, análise e comparação de imagens e vídeos.	Exposição Virtual dos conteúdos; Trabalho (pesquisas) e Exercícios.

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Figura 23 - Planejamento do/a professor/a colaborador/a P2

COMPETÊNCIAS/DESCRIPTORES		AÇÃO E METODOLOGIA	
Componente Curricular: GEOGRAFIA Série: 1ª RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS			
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D12- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.		Leitura compartilhada e interpretação de textos. Aulas expositivas dialogadas, com uso de recursos didáticos. Atividades individuais. Atividades em grupos.	
ATIVIDADES			
Prévias	Autodidáticas	Didático-Cooperativas	Complementares
Apresentação; Avaliação diagnóstica de conhecimentos prévios a série.	Leitura de textos e imagens; Pesquisas nas mídias para melhor explorar o conteúdo trabalhado na sala de aula	Interagir nas atividades Leitura compartilhada Trabalho em equipe	Apreciação de vídeos; Diálogo acerca dos exercícios propostos.

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Figura 24 - Planejamento do/a professor/a colaborador/a P3

CONTEÚDO	HABILIDADE	METODOLOGIA
A produção do espaço urbano	- Compreender como é produzido o espaço urbano, estabelecendo relações entre o modo de produção capitalista e as contradições nas formas de apropriação e uso do espaço urbano.	Anotações no quadro
A rede urbana		Anotações no quadro
Urbanização: definição e características.		Anotações no quadro
Diferenças da urbanização: países desenvolvidos x países em desenvolvimento	- Compreender como se constitui uma rede urbana.	Elaboração de mapa conceitual
A urbanização brasileira: características	- Entender os aspectos da urbanização dos países desenvolvidos.	Elaboração de mapa conceitual
O processo de metropolização no Brasil	- Compreender a urbanização da sociedade brasileira e quais os elementos que contribuíram para o desencadeamento da problemática ambiental na cidade.	Exibição de vídeo
Fundação da cidade de São Luís – histórico		Slides com fotos
Funções das cidades	- Compreender a relação entre o processo de Globalização e a constituição da rede global de cidades.	Atividade em sala
Problemas sociais e ambientais nas cidades		Apresentação em cartazes
Análise sócioespacial e ambiental da Ilha do Maranhão	- Conhecer o histórico das políticas urbanistas e do planejamento urbano.	Pesquisa em jornais e sites
O cotidiano urbano e as práticas culturais		Anotações no quadro
Planejamento urbano: a gestão da cidade		Anotações no quadro
Avaliação Bimestral		Questões objetivas - ENEM

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Figura 25 - Planejamento do/a professor/a colaborador/a P4

DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES ESPECÍFICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS	PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS
EM13CHS301 - Problematicar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.	- Compreender os diferentes processos de urbanização no tempo e no espaço. - Conceituar metrópole, megalópole, megacidade e cidade global. - Discutir os problemas sociais e ambientais das cidades. - Problematizar a segregação espacial das cidades.	- Pontuar os elementos demográficos e suas teorias por meio da aprendizagem por projeto, evidenciando como o processo de industrialização/urbanização pressionou as mudanças demográficas. - Abordar as teorias demográficas e fases da transição por meio da rotação por estações, demonstrando as fases e evoluções demográficas e suas características.	A avaliação de caráter formativo se dará em dois momentos: primeiramente por meio de pesquisas extracurriculares e atividades em sala de aula; a segunda nota será obtida a partir da aplicação de prova escrita contendo questões objetivas e discursivas.
EM13CHS204 - Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	- Compreender a hierarquia urbana das cidades brasileiras. - Refletir sobre os problemas socioambientais das cidades brasileiras. - Analisar os diferentes processos de urbanização que ocorreram nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos. - Analisar os usos do espaço urbano. - Refletir sobre a segregação espacial	- Abordar as migrações internacionais e nacionais por Sala de Aula Invertida, apresentando os principais fluxos migratórios por meio de vídeos e reportagens e posteriormente, gerar um debate sobre os pontos positivos e negativos desse processo.	

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Os registros do planejamento dos/as professores/as trazem indícios importantes para nossa investigação ao possibilitar a análise das situações de aprendizagem e as ações metodológicas propostas.

Observamos que P1 e P2 trazem poucos elementos no campo ação e metodologia, fazendo parte do repertório metodológico: aula expositiva e dialogada com utilização de recursos, leituras, atividades individuais e coletivas. Perante o exposto, no planejamento não fica nítida a participação ativa do aluno na prática pedagógica proposta pelos/as professores/as.

Ao analisarmos o planejamento de P3 constatamos que boa parte das ações metodológicas consideradas são anotações em quadro, pesquisas, elaboração de mapa conceitual e exposição de vídeos. Nesta perspectiva, também não prevê momentos de participação ativa do aluno no planejamento organizado.

No planejamento de P4, no campo procedimentos metodológicos, faz referências a alguns objetivos, trazendo os meios didáticos para tal, percebemos que o arcabouço metodológico apresentado segue o prescrito no Caderno de orientações curriculares do estado do Maranhão adotando algumas Metodologias Ativas como: aprendizagem por projeto, rotação por estações e sala de aula invertida; apesar que na entrevista P4, afirma que a metodologia priorizada no planejamento é aula expositiva e dialogada, porém não aparece no planejamento apresentado.

Perante o exposto, consideramos de suma importância que os/as professores/as reflitam sobre a organização da prática pedagógica, planejando metodologias que possibilitem a intensificar o papel ativo do aluno. Isso traz motivação e significado ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente diante das novas exigências formativas da sociedade atual. Não se trata mais apenas do acesso à informação e aos conhecimentos historicamente construídos de forma mecânica, pois com o avanço da tecnologia e o advento da internet, o acesso à informação tornou-se acessível e ilimitado. Nesse contexto, cabe à escola e aos docentes atribuir significado a essas informações com práticas pedagógicas contextualizadas e motivadoras.

Assim sendo, trazemos as Metodologias Ativas para a constituição desse processo de investigação, pois são práticas pedagógicas que proporcionam esse protagonismo do estudante, trazendo engajamento e significado aos conhecimentos construídos ao longo das atividades propostas. Conforme Valente (2018, p. 28):

As metodologias voltadas para a aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais.

Conforme explicitado por Valente (2018), as Metodologias Ativas trazem para a organização da atividade docente o envolvimento ativo do aluno na construção de conhecimento, assim sendo, são práticas pedagógicas que precisam ser consideradas no desenvolvimento do ensino da Geografia, já que as atuais exigências educacionais caminham para o desenvolvimento da Geografia crítica, para tanto, faz-se necessário que os/as professores/as compreendam esse contexto e desenvolva o processo de reflexão sobre a prática pedagógica, entendendo o potencial da adoção dessas metodologias nas aulas e procurando através da formação continuada a construção teórica necessária para a introdução dos métodos ativos.

Diante desse contexto, apresentamos como parte integrante desta pesquisa as sessões reflexivas que se estabelecem através dos momentos de estudos teóricos e metodológicos acerca do desenvolvimento das Metodologias Ativas, trazendo para essa abordagem a Aprendizagem Baseada em Projetos para o contexto de discussão e implementação metodológica em sala de aula.

5.3 As sessões reflexivas e a ressignificação da prática docente: constituindo um percurso formativo no Ensino Médio

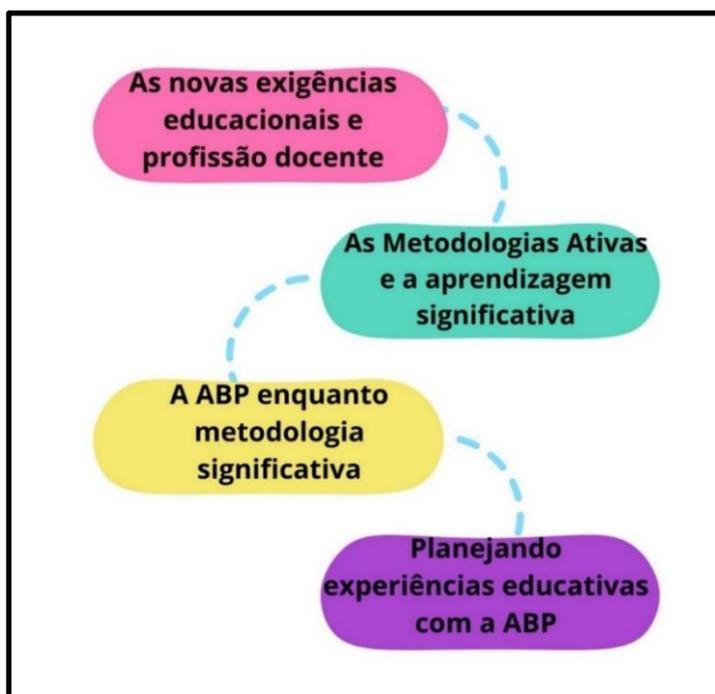
As sessões reflexivas se concretizam como importante instrumento da pesquisa colaborativa ao garantir espaços de formação na escola através da reflexão da prática pedagógica estabelecida em ambiente escolar. Para Desgagné (2007), o campo da formação propõe aos docentes um processo de reflexão sobre um aspecto da sua prática, um encaminhamento susceptível de responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento dos docentes.

Os encontros formativos foram organizados em colaboração, com o desenvolvimento baseado em estudos teórico-metodológicos de temáticas que

envolvem o objeto de estudo. Isso incluiu reflexões sobre a própria prática, a partir dos dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas e nos documentos, como o planejamento dos docentes. Utilizamos os fundamentos das Metodologias Ativas e, conseqüentemente, da Aprendizagem Baseada em Projetos. Desse modo, houve uma elaboração conjunta de questões orientadoras para o desenvolvimento dos momentos formativos e proposições.

Para a organização das sessões reflexivas, propomos um percurso formativo que contemple as questões inicialmente verificadas na análise dos dados empíricos como necessidade formativa, também pensamos na proposição de uma abordagem com temáticas que vislumbre um percurso formativo em espiral, definimos da seguinte forma: iniciamos com a reflexão acerca das novas exigências educacionais e profissão docente, em seguida, abordamos as Metodologias Ativas e seus pressupostos teóricos-metodológicos, continuamos os estudos analisando a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) enquanto metodologia ativa significativa e encerramos planejando situações de aprendizagem através da ABP.

Figura 26 - Percurso formativo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Após a apreciação e validação da proposta, elaboramos um cronograma, definindo as datas para a realização das sessões reflexivas. Inicialmente, foi acordado

com os/as professores/as e a gestão escolar do “Centro de Ensino A” que as sessões seriam realizadas a cada 15 dias, coincidindo com os dias das reuniões da Área de Humanas. No entanto, essa perspectiva não se efetivou devido as demandas da escola para esses dias. Assim, as sessões foram organizadas da seguinte forma:

Quadro 7 - Cronograma das sessões reflexivas

TEMÁTICA	DATA/HORÁRIO	LOCAL	PARTICIPANTES
Ser/tornar-se professor/a: saberes e práticas em movimento	25/10/2023 13h:30 às 17h:30	Centro de Ensino A	Os/as professores/as da área de Humanas do Centro de Ensino A, professor/a colaborador/a do Centro de Ensino B e professor/a colaborador/a do Centro de Ensino C.
As Metodologias Ativas e o desenvolvimento da aprendizagem significativa: uma análise teórica e prática	08/11/2023 13h:30 às 17h:30	Centro de Ensino A	Os/as professores/as da área de Humanas do Centro de Ensino A, professor/a colaborador/a do Centro de Ensino B e professor/a colaborador/a do Centro de Ensino C.
A Aprendizagem Baseada em Projetos enquanto metodologia ativa significativa: reflexões teóricas e práticas	22/11/2023 13h:30 às 17h:30	Centro de Ensino A	Os/as professores/as da área de Humanas do Centro de Ensino A, professor/a colaborador/a do Centro de Ensino B e professor/a colaborador/a do Centro de Ensino C.
Organização da prática pedagógica a partir da Aprendizagem Baseada em Projetos: delineando o percurso metodológico	20/12/2023 13h:30 às 17h:30	Centro de Ensino A	Os/as professores/as da área de Humanas do Centro de Ensino A, professor/a colaborador/a do Centro de Ensino B e professor/a colaborador/a do Centro de Ensino C.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Conforme o quadro apresentado, realizamos quatro sessões reflexivas com os/as professores/as colaboradores/as das escolas que são lócus da pesquisa. Os encontros foram realizados presencialmente no “Centro de Ensino A” e tiveram como base metodológica o diálogo, reflexões e construções diante dos estudos teóricos metodológicos relacionados ao nosso objeto de pesquisa. Para tanto, organizamos os textos que foram a base para reflexão dos encontros formativos em uma apostila que foi entregue a gestão das três escolas e em seguidas repassadas aos/as professores/as que participaram das sessões reflexivas, junto a apostila entregamos um chaveiro como forma de acolhimento e receptividade aos/as professores/as.

Figura 27 - Material de estudo e chaveiro personalizado



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

O material para estudo foi entregue previamente uma semana antes da primeira sessão reflexiva para que os/as professores/as tivessem tempo de fazer a leitura dos textos antes do encontro. A entrega do material de estudo foi realizada pela formadora junto a gestão das escolas para que pudessem repassar aos/as professores/as participantes da pesquisa e, por conseguinte, das sessões reflexivas.

A seguir, apresentamos registros da entrega do material:

Figura 28 - Entrega do material de estudo e chaveiro personalizado



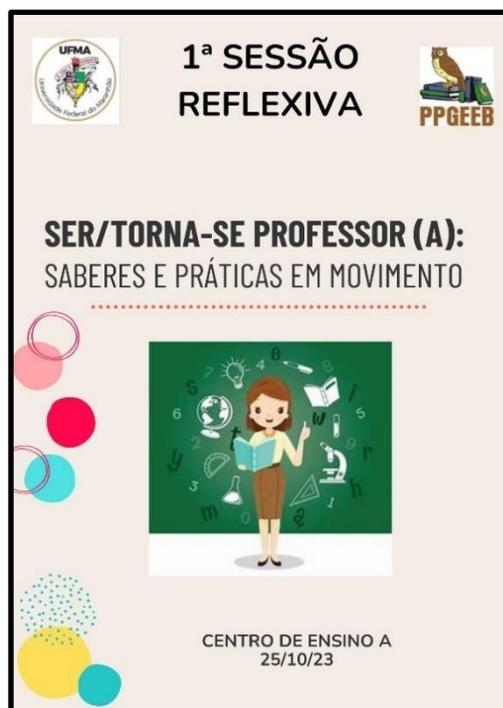
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Diante da perspectiva apresentada, planejamos os encontros formativos, possibilitando que os/as professores/as colaboradores/as fossem sujeitos de sua aprendizagem, trazendo para esse cenário a tematização da prática pedagógica docente, assim como, sua repercussão na aprendizagem dos estudantes. O detalhamento de cada sessão está nos próximos tópicos da dissertação.

5.3.1 A primeira sessão reflexiva

A primeira sessão reflexiva teve como temática central “Ser/tornar-se professor/a: saberes e práticas em movimento”. Ocorreu no dia 25 de outubro de 2023, iniciando às 14h e finalizando às 17h30 como mostra a figura 29:

Figura 29 - Card da primeira sessão reflexiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A temática apresentada na primeira sessão reflexiva configura-se como importante ação para desvelar elementos para a pesquisa, à medida que nos ajuda a entender o contexto formativo dos/as nossos/as colaboradores/as e refletir sobre o percurso educacional que seguiram até se tornarem docentes do Ensino Médio. Isso nos permite entender como se constituiu sua identidade profissional e quais foram os fatores que os levaram a se tornarem professores/as do Ensino Médio. Para Libâneo

(2001), a construção e o fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte do currículo dos cursos de formação inicial e, ainda, fazer parte da formação continuada, já que é no contexto do trabalho docente que a identidade do/a professor/a se consolida.

Nesta perspectiva, entendendo a importância da reflexão acerca da identidade profissional e compreendendo que essa atividade nos ajudaria a promover um momento que fizesse os/as professores/as recordarem de suas experiências e de que forma estas foram significativas no seu fazer diário, organizamos esse primeiro encontro formativo em sete momentos, iniciando com a acolhida aos participantes e encerrando com a avaliação do encontro.

No quadro a seguir, apresentamos a síntese do percurso da sessão reflexiva:

Quadro 8 - Síntese do percurso da 1ª sessão reflexiva

1ª SESSÃO REFLEXIVA	
TEMA: Ser/tornar-se professor/a: saberes e práticas em movimento	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a sua trajetória de formação para a docência no Ensino Médio, identificando “recordações-referências” que constituem sua identidade de professor/a ou profissional da docência. • Reconhecer os saberes aprendidos/apreendidos ao longo das experiências de vida e de formação e como eles refletem na sua forma de ensinar/atuar no Ensino Médio. • Analisar os aspectos relacionados às novas exigências educacionais e a profissão docente. 	
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Saberes do professor/a do Ensino Médio • As novas exigências educacionais da profissão docente. 	
TEXTO PARA ESTUDO	
LIBÂNEO. José Carlos. ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2015.	
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento aos participantes; • Escolha do participante que fará o registro reflexivo; • Apresentação da Pauta; • Construção da LINHA DO TEMPO; • Socialização das LINHAS DO TEMPO; • Costuras teóricas; • Avaliação do encontro 	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Como apresentado no quadro síntese acima, iniciamos o encontro com o acolhimento aos participantes que foi dividido em dois momentos, no primeiro, explanamos aos/as professores/as do que se trata as sessões reflexivas, já que alguns não participaram do primeiro encontro de sensibilização e para clarificar os objetivos da pesquisa colaborativa que estamos desenvolvendo fez-se necessário

retomar essa questão; no segundo, procedemos para a exibição de um vídeo em que Bráulio Bessa declama o poema “É precisa mudar” de sua autoria. A escolha do vídeo partiu da tentativa da pesquisadora de fazer os/as professores/as refletirem sobre as mudanças que vêm ocorrendo diariamente na sociedade e que estas refletem diretamente no fazer docente.

Trazemos trecho do registro reflexivo e de como o vídeo apresentado repercutiu em nossos colaboradores.

No dia 25 de outubro às 13:30h, a professora Cleane deu início a formação/sessão reflexiva, intitulada: Ser/ Torna-se professor(a): saberes e práticas em movimento, iniciamos com a formadora esclarecendo as questões relacionada as sessões reflexivas e posteriormente o acolhimento com uma poesia de Bráulio Bessa, chamada “É preciso mudar”, onde iniciamos a nossa reflexão sobre mudanças de pensamento, sair da zona de conforto e alçar novos ares, no que diz respeito a nossa profissão/carreira (Registro Reflexivo, 25/10/2023)

Percebemos, diante do registro reflexivo, que conseguimos alcançar o objetivo proposto nesse primeiro momento, que foi fazer os/as professores/as refletirem sobre as necessidades formativas atuais frente as mudanças que vêm ocorrendo no seio da sociedade.

Seguimos a formação elegendo um participante para fazer o registro reflexivo do encontro, inclusive o trecho apresentado anteriormente foi retirado dos escritos do participante do dia eleito. Esclarecemos aos participantes que o registro reflexivo é um importante instrumento da pesquisa, pois nos ajudar a entender como o processo formativo vem sendo construído e de que forma a formação tem ajudado na ressignificação da prática pedagógica, nesse sentido, não se estabelece como uma descrição do encontro, mas com as possíveis reflexões e articulação com a prática, inquietações provocadas, entre outros.

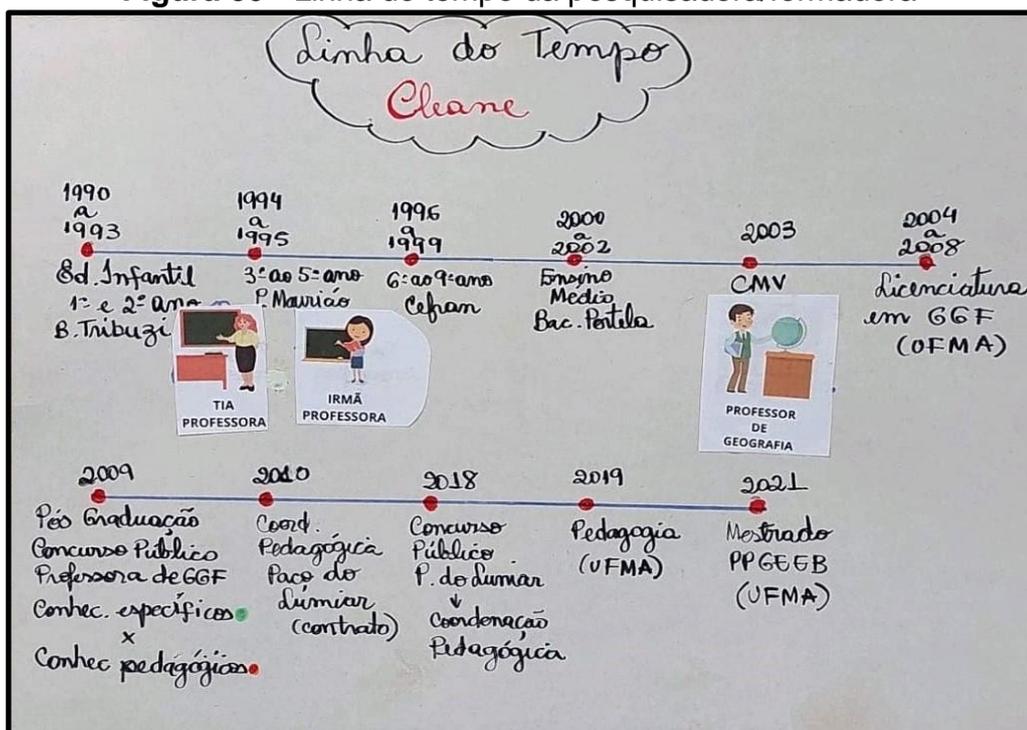
Após esses momentos iniciais, procedemos com a atividade da linha do tempo. Por meio desta, articulamos os conteúdos da formação, que incluem a constituição da identidade docente, assim como os saberes adquiridos ao longo da atuação profissional no Ensino Médio e as novas exigências educacionais da profissão docente.

Desse modo, iniciamos a atividade apresentando a linha do tempo da pesquisadora/formadora, fazendo menção as referências que nos levou a profissão docente, assim como os principais acontecimentos do processo educacional,

explanando cada ponto e realizando reflexões de acordo com os acontecimentos listados. Essa atividade se constituiu como ponto relevante no sentido de possibilitar que os participantes possam trazer recordações/referências que os levaram ao exercício da docência enquanto atividade profissional, abordando os principais entraves que surgiram diante da sua atuação e de que forma tem se mobilizado para exercer a docência, refletindo sobre o que já sabe e o que precisa saber mais.

A seguir apresentamos a linha do tempo da pesquisadora/formadora.

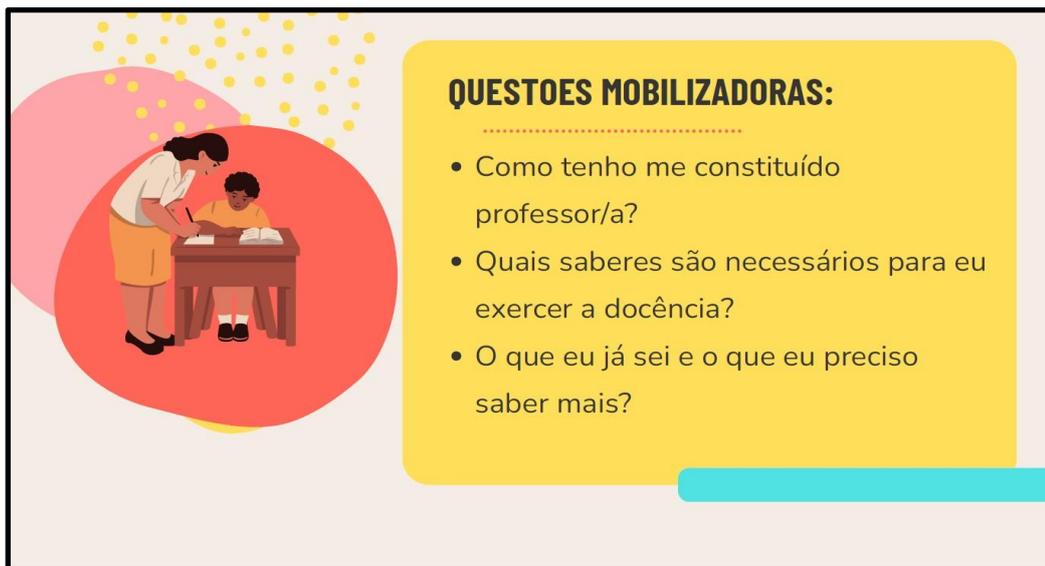
Figura 30 - Linha do tempo da pesquisadora/formadora



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Após a apresentação da linha do tempo da formadora, solicitamos aos/as professores/as que elaborem suas linhas do tempo. Disponibilizamos pincéis, papel cartão, cola, folhas de papel A4 e apresentamos as questões mobilizadoras para servir de base para a construção da linha do tempo.

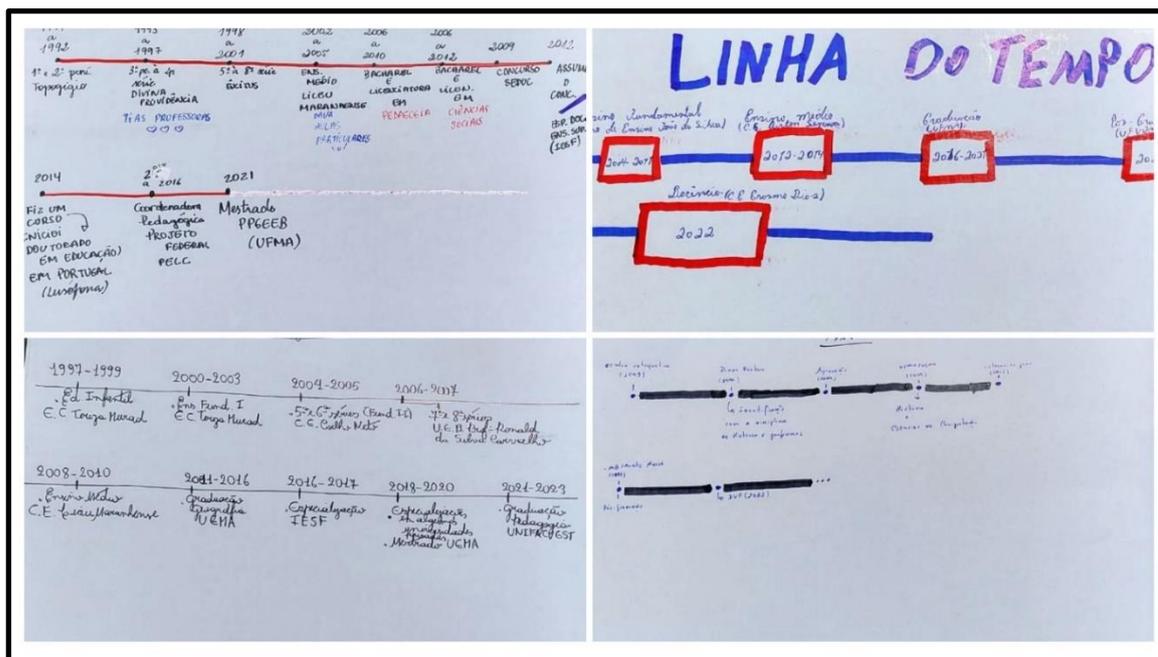
Figura 31 - Slide das questões mobilizadoras da 1ª sessão reflexiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Após a elaboração, cada professor/a foi convidado/a a apresentar sua linha do tempo, explanando sobre os principais pontos elencados. Trazemos registros de algumas linhas do tempo apresentadas pelos participantes.

Figura 32 - Linha do tempo dos/as professores/as



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Essa atividade constituiu-se em um momento de descontração em que podemos entender o processo formativo de cada participante, histórias de vida

inspiradoras em sua grande maioria, fizemos questão de abrir espaço para todos os oito participantes, os deixando bem à vontade para suas explicações.

Trazemos trechos do registro reflexivo que trata sobre a atividade linha do tempo.

Em seguida foi nos apresentado a linha do tempo profissional/educacional da Cleane, e em sequência fomos fazer a nossa LINHA DO TEMPO. Bom, eu particularmente gostei muito desse momento, pois me remeteu a minha história de vida e o porquê/ou que me motivou a escolha da minha profissão, além de fazer uma reflexão sobre o exercício da docência (Registro Reflexivo, 25/10/2023)

Procedemos para o próximo momento do encontro, apresentação em PowerPoint de aspectos relacionados a profissão docente e as novas exigências educacionais, fazendo articulações com as informações apresentadas nas linhas do tempo e com o texto encaminhado aos/as professores/as para a leitura prévia. Foi o momento que possibilitamos o acesso dos participantes aos pressupostos teóricos envolvidos na temática desta seção. Para tanto, refletimos sobre as transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo diante do avanço da tecnologia e do acesso à informação de forma mais acessível, repercutindo diretamente na educação, na profissão docente e na escola.

Para Saraiva (2004), a escola, hoje, não é mais a principal detentora do saber. O papel do/a professor/a somente como transmissor/a do conhecimento não tem mais lugar nesse espaço. É importante indicar onde o aluno pode encontrar as informações de que necessita para a construção do seu saber e como poderá transformá-las em conhecimento, do que ser um repassador dos conteúdos de sua área.

A abordagem apresentada no encontro formativo levou os/as professores/as a pensarem sobre os objetivos formativos dessa sociedade atual, fazendo-os entender que é preciso preparar o aluno para o mundo do trabalho, para uma reflexão crítica da sociedade e uma formação ética sólida. Além disso, é preciso reconhecer as novas metodologias e recursos que podem potencializar a construção de conhecimento, respeitando a diversidade de pensamentos, a cultura e a situação emocional de cada um.

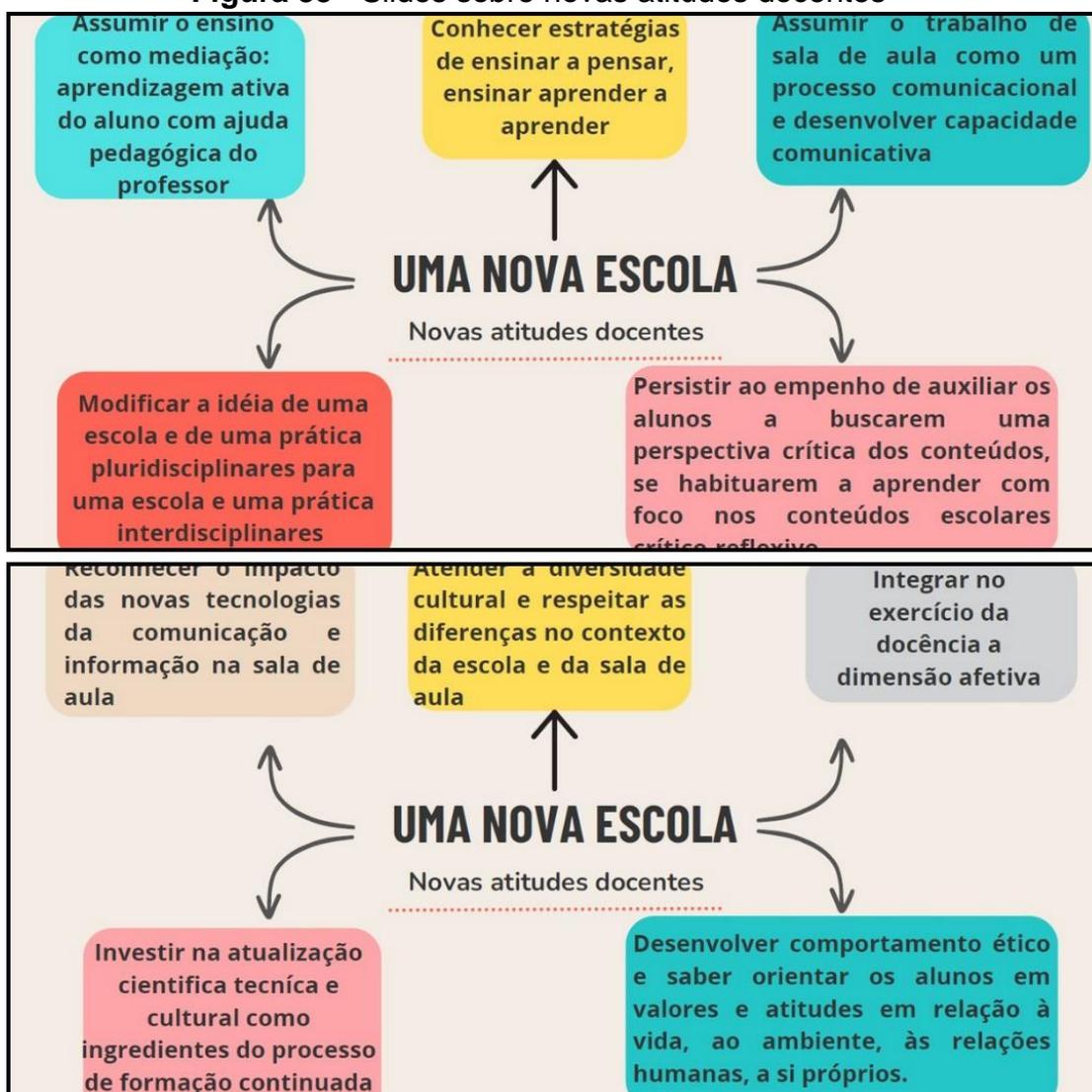
De acordo com Libâneo (2015, p. 12):

Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do

conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação a novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidade comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

É notório afirmar que a contemporaneidade exige um novo fazer docente, ou caso contrário, a escola vai perder a sua função formativa, pois o acesso à informação e os conhecimentos historicamente construídos estão acessíveis através dos meios digitais, é preciso dar sentido a essas informações, para isso, faz-se necessários novas atitudes docentes. Libâneo apresenta essas atitudes em sua obra “Adeus professor, adeus, professora? Novas exigências educacionais e profissão docente”, refletimos sobre essas novas atitudes através dos slides apresentados.

Figura 33 - Slides sobre novas atitudes docentes

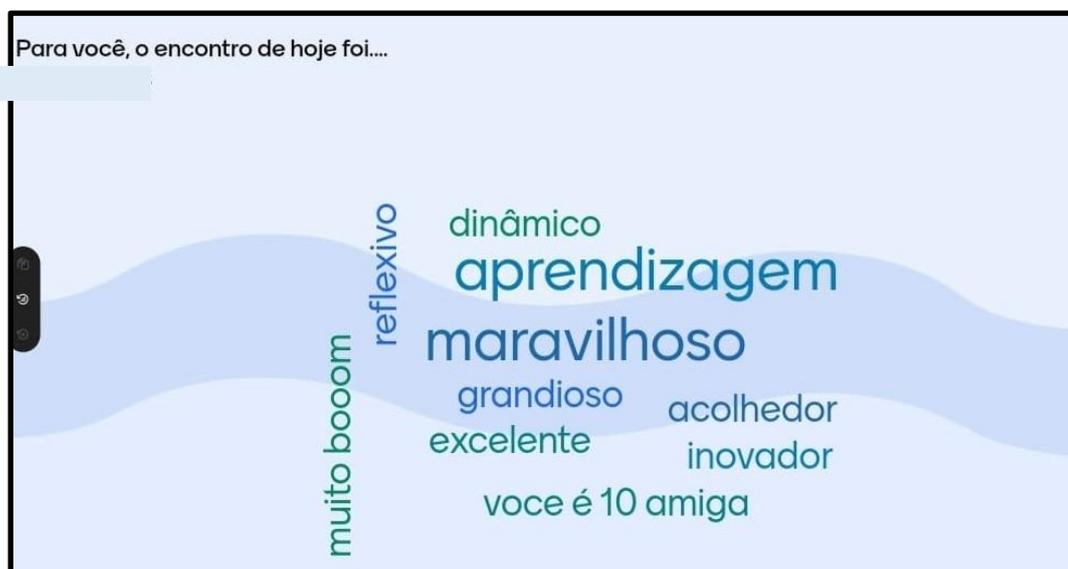


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Após toda essa costura teórica, a formadora abriu espaço aos/as professores/as para possíveis dúvidas. Os participantes fizeram considerações acerca da apresentação e oralizaram o quão sentiram-se contemplados nas discussões que foram apresentadas, pois entenderam que estavam discutindo sobre a sua prática pedagógica em uma proposta coletiva e reflexiva em que os relatos de experiências e opiniões também ajudam a situar as suas ações.

Encaminhamos, ao final do encontro, um link para formação de uma nuvem de palavras, onde os/as professores/as avaliaram a sessão, a partir do questionamento: para você, o encontro de hoje foi? A imagem a seguir mostra algumas avaliações, as quais demonstram satisfação com a sessão de estudo.

Figura 34 - Avaliação da 1ª sessão reflexiva



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

5.3.2 A segunda sessão reflexiva

No dia 08 de novembro de 2023, realizamos a segunda sessão reflexiva com a temática “As Metodologias Ativas e o desenvolvimento da aprendizagem significativa: uma análise teórica e prática”. O encontro iniciou-se às 13h:30 e encerrou às 17h:30. Todos/as professores/as participaram do encontro formativo, além dos/as nossos/as quatro colaboradores/as, participaram três professores/as da Área de Humanas do “Centro de Ensino A” (dois/duas professores/as de História e um/a professor/a de Sociologia), totalizando 7 participantes.

A sessão reflexiva foi organizada por meio de 7 (sete) momentos, seguindo a mesma estrutura da anterior, iniciando com o acolhimento e finalizando com a avaliação.

O quadro 9, apresenta a síntese da pauta da segunda sessão reflexiva:

Quadro 9 - Síntese do percurso da 2ª sessão reflexiva

2ª SESSÃO REFLEXIVA	
TEMA – AS METODOLOGIAS ATIVAS E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: uma análise teórica e prática.	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os aspectos conceituais das Metodologias Ativas; • Analisar os principais pressupostos das Metodologias Ativas, assim como, suas possibilidades de implementação em sala de aula; 	
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • As Metodologias Ativas e o desenvolvimento da aprendizagem significativa • Organização da prática pedagógica a partir das Metodologias Ativas 	
TEXTO PARA ESTUDO	
<p>MORAN, José. METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA APRENDIZAGEM PROFUNDA. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA – uma abordagem teórico prática. Editora Penso, 2018.</p>	
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento aos participantes; • Leitura do registro reflexivo; • Apresentação da Pauta; • Estudo e reflexão do texto - Rotação por estação • Costuras teóricas; • Avaliação do encontro 	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

É possível observar, através dos objetivos listados no quadro 9 que buscamos, nesse encontro formativo, refletir sobre o desenvolvimento das Metodologias Ativas em sala de aula. Isso inclui abordar e situar seus aspectos conceituais e procedimentais, assim como os benefícios que essas estratégias possibilitam ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Após os momentos iniciais que compõem a sessão reflexiva: acolhimento, leitura da pauta e do registro reflexivo, passamos para o estudo e reflexão dos textos e para a atividade de sistematização, nas quais foram norteadas a partir das seguintes questões mobilizadoras:

Figura 35 - Slide das questões mobilizadoras da 2ª sessão reflexiva

QUESTÕES MOBILIZADORAS

- Quais práticas pedagógicas tem fundamentado minha ação docente?
- Como concebo o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? Quais situações de aprendizagem possibilitam a sua participação e construção de conhecimento?

x x x x

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A segunda sessão reflexiva foi organizada com a intenção de possibilitar aos/as professores/as refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Partimos dessas discussões para chegarmos à explanação acerca das Metodologias Ativas e de seus aspectos constitutivos.

As questões mobilizadoras ensejaram muitas discussões e relatos dos/as professores/as acerca da constituição de situações de aprendizagem que possibilitam a participação e a construção de conhecimento dos alunos. Os/as professores/as afirmaram que muitas vezes desejam realizar uma aula mais dinâmica e participativa, mas existem alguns entraves, como a grande quantidade de alunos por turma, o pouco tempo para o desenvolvimento da aula e a falta de motivação dos estudantes em desenvolver as atividades propostas.

Os/as professores/as relataram que trabalham com uma carga horária bastante reduzida após a Reforma do Ensino Médio implementada na Rede Estadual e isso dificulta o desenvolvimento de uma aula mais elaborada com diversificação metodológica. Um/a dos/as professores/as colaboradores/as que nomeamos P1 relatou: *“só para ter ideia, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, temos que trabalhar os conteúdos de Geografia em apenas 1 aula semanal, enquanto os componentes eletivos e de aprofundamento da parte diversificada dispomos de 2 aulas semanais”*. Da mesma forma, o/a professor/a colaborador/a P3 argumenta: *“Podíamos ajudar*

mais os nossos alunos se tivéssemos mais tempo de aula, mas infelizmente essa nova matriz curricular do Ensino Médio está engessando o processo”.

Percebemos nas falas dos/as professores/as que a estrutura da distribuição de carga horária por componente curricular da Rede Estadual do Maranhão organizada após a reforma do Ensino Médio aprovada em 2017 como uma normativa federal, com implantação gradativa nos sistemas de ensino a partir de 2022 até 2024, não tem contemplado as expectativas docentes em relação ao tempo necessário ao desenvolvimento de aulas significativas, estão encontrando dificuldades até na abordagem dos objetos de conhecimento, pois relatam que não há tempo para desenvolvê-los com a carga horária reduzida. A seguir, trazemos a matriz curricular do Ensino Médio regular implantada na Rede Estadual após a Reforma do Ensino Médio (REM) através do Plano de ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de itinerários formativos (PAIF).

Figura 36 - Matriz curricular do Ensino Médio regular

Estrutura Curricular	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2022		2023		2024		CH/ 3 anos
			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGEM	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480
		Educação Física	1	40	1	40	1	40	120
		Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Língua Inglesa	1	40	1	40	1	40	120
	SUBTOTAL		7	280	7	280	7	280	840
	MATEMÁTICA	Matemática	4	160		160	4	160	480
	SUBTOTAL		4	160	4	160	4	160	480
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	1	40	1	40	1	40	120
		Química	1	40	1	40	1	40	120
		Física	1	40	1	40	1	40	120
	SUBTOTAL		3	120	3	120	3	120	360
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	1	40	1	40	1	40	120
		Geografia	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	SUBTOTAL		4	160	4	160	4	160	480
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		18	720	18	720	18	720	2160
PARTE DIVERSIFICADA	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	Cultura Espanhola	1	40	1	40	1	40	120
		Projeto de Vida	2	80	2	80	0	0	160
		Eletivas de Base	4	160	2	80	2	80	320
		Pré IF Ciências da Saúde	1	40	0	0	0	0	40
		Pré IF Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas	1	40	0	0	0	0	40
		Pré IF Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	1	40	0	0	0	0	40
		Pré IF Ciências Humanas e Linguagens	1	40	0	0	0	0	40
		Aprofundamento IF I	0	0	2	80	3	120	200
		Aprofundamento IF II	0	0	2	80	3	120	200
		Tutoria	1	40	1	40	0	0	40
		Corresponsabilidade Social	0	0	2	80	2	80	160
		Pós Médio	0	0	0	0	1	40	40
SUBTOTAL		12	480	12	480	12	12	480	
CARGA HORÁRIA GERAL		30	1200	30	1200	30	1200	3600	

Fonte: Maranhão (2021)

Observamos que todos os componentes da formação geral básica tiveram redução de carga horária, inclusive o componente curricular Geografia, que passou de 2 horas aulas semanais para apenas 1 hora aula semanal. A exceção, nessa redução, aconteceu apenas com os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, que continuaram com a mesma carga horária semanal. Porém, é importante destacar que a rede de ensino estadual do Maranhão manteve todos os componentes curriculares da formação geral básica.

Diante das problemáticas expostas, entendemos que é necessário repensar a Reforma do Ensino Médio (REM) fazendo um movimento de escuta ativa dos docentes. Isso possibilita a abertura necessária para que aqueles que estão no chão da escola contribuam com as mudanças que desejam implementar. Caso contrário, teremos que conviver com sérios conflitos que serão refletidos no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nesta etapa educacional.

Seguindo com a pauta da formação, procedemos para o momento do estudo e reflexão do texto, para tal, solicitamos aos/as professores/as que fizessem a leitura prévia antes do encontro. Para a reflexão sobre os principais aspectos do texto, propomos a atividade – Rotação por estação – uma metodologia ativa que propõe o desenvolvimento de um circuito de atividades ligadas a uma temática central. Cada estação apresenta uma atividade diferenciada relacionada à temática do texto em estudo.

Elaboramos e organizamos um circuito com 3 (três) estações:

- **Primeira estação: Quadro comparativo** – Métodos ativos de aprendizagem x Métodos passivos de aprendizagem. Nesta primeira estação, apresentamos um quadro comparativo com espaços para montagem das características principais dos métodos ativos e passivos de aprendizagem, entregamos as fichas e os/as professores/a foram orientados a montar de acordo com o aspecto solicitado no quadro.

- **Segunda estação: Quiz sobre Metodologias Ativas** - Nesta estação, os/as professores/as foram orientados a responder questões relacionadas à temática central vinculada à sessão reflexiva (Metodologias Ativas)

- **Terceira estação: Situação-problema** - Nesta estação, apresentamos uma situação-problema evidenciando as possibilidades de análise dos/as professores/as acerca das atitudes docentes necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem dos

estudantes e na reflexão das situações de aprendizagem que estão sendo desenvolvidas em sala de aula.

Propomos a formação de três grupos para participarem da rotação nas três estações acima indicadas. Trazemos o registro da atividade de Rotação por estações realizada com o grupo de professores/as:

Figura 37 - Rotação por estação na 2ª sessão reflexiva



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Percebemos no encaminhamento da atividade “Rotação por estação” que os/as professores/as estavam bastante motivados para participar, inclusive fazendo perguntas sobre as respostas das atividades propostas nas estações. Sem dúvidas, foi um momento bastante rico em possibilidades de discussões e concretizou-se em uma ação que levou à tematização da prática pedagógica dos docentes. Foi nítido quanto ficaram empolgados com a possibilidade de desenvolver a metodologia em sala de aula com os alunos. Aproveitamos para apresentar alguns aplicativos que podem auxiliar na elaboração das estações e na sugestão de ideias de como podem estar realizando o circuito na sua disciplina, ou de forma interdisciplinar.

Segue um trecho do registro reflexivo que trata sobre o desenvolvimento da atividade:

Dialogou-se sobre a importância da participação ativa dos nossos estudantes nas atividades que desenvolvemos na sala de aula. Fizemos uma prática com a atividade de rotações. A Cleane trouxe um quis online para utilizarmos em

sala de aula, um quadro comparativo e uma situação problema. Dessa forma, é importante compreender que a metodologia de rotação por estações combina espaços, ferramentas e estilos visando otimizar o aprendizado. Cada aluno compreende e retém melhor o conhecimento de uma forma, por isso, o profissional da educação deve apresentar sempre em suas aulas um leque diverso de possibilidades, aumentando nos discentes a capacidade de absorção (Registro Reflexivo, 08/11/2023)

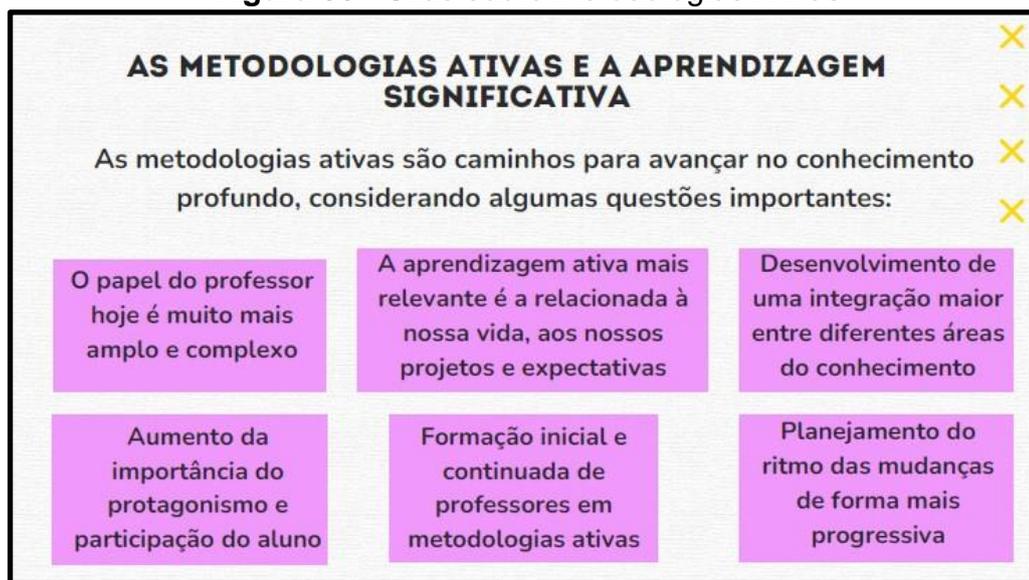
Após a atividade proposta, partimos para o diálogo sobre os aspectos constitutivos das Metodologias Ativas através da apresentação em PowerPoint dos fundamentos teóricos e metodológicos da prática pedagógica. Abordamos a importância da participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem e apresentamos algumas metodologias ativas que podem subsidiar a ação docente. É importante destacar que a introdução dos métodos ativos supõe uma nova postura do/a professor/a, que sai da posição de expositor ou detentor de conhecimento para orientador, ou mediador.

O professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa (Moran, 2018, p. 4).

Para Valente (2018), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. Dessa forma, faz-se necessário possibilitar aos alunos situações de aprendizagem em que eles possam desenvolver sua estrutura cognitiva, considerando os conhecimentos prévios que trazem das suas práticas sociais e possibilitando a abordagem de resolução de problemas reais.

Apresentamos algumas questões importantes de serem refletidas diante da introdução das Metodologias Ativas, a seguir expomos os slides que subsidiaram nossa fala:

Figura 38 - Slide sobre Metodologias Ativas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Ao longo da apresentação, fomos estabelecendo relação entre todos esses aspectos, respaldando-nos nos materiais de estudo, de modo que os/as professores/as se apropriassem das principais questões que envolvem o desenvolvimento das Metodologias Ativas. Essas reflexões serviram de base para nosso próximo encontro formativo, que versará sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) que é a metodologia ativa que aprofundaremos em nossa pesquisa enquanto mobilizadora de aprendizagem.

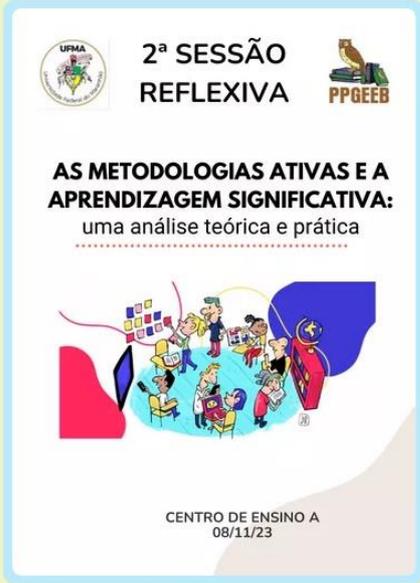
Finalizamos a sessão, encaminhando ao grupo de WhatsApp, um link do Padlet onde os/as professores/as irão responder o seguinte questionamento: como você define o nosso encontro de hoje?

Essa dinâmica resultará numa sequência de opiniões dos participantes, conforme mostra a figura 39:

Figura 39 - Avaliação da 2ª sessão reflexiva

Como você define o nosso encontro de hoje?

2ª sessão reflexiva



Opinião

- Foi bastante reflexiva
- Gostei demais pois foi um momento de compartilhamento de experiências
- Foi um momento formativo rico de informações e conhecimento
- Achei bem inovador e de muito aprendizado
- Foi rico em conhecimento pois pode aprender e refletir sobre as Metodologias Ativas
- Gostei muito da oficina com a rotação de estações, vou levar a metodologia para realizar com os alunos em sala de aula
- Excelente encontro. Podemos conhecer metodologias que vão nos ajudar no chão da escola
- Foi muito bom, a formação foi rica por fazer refletir sobre nossa prática docente

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

5.3.3 A terceira sessão reflexiva

A terceira sessão reflexiva aconteceu no dia 22 de novembro de 2023, no horário das 13h30 às 17h30, com a presença dos/as colaboradores/as da pesquisa e de todos/as professores/as da Área de Humanas do “Centro de Ensino A”. É importante lembrar que a formação foi estendida a todos/as professores/as que constituem a Área de Humanas a pedido da Gestora, pois viu nas sessões reflexivas uma oportunidade formativa para o corpo docente. Nesse sentido, totalizamos com a participação de 8 (oito) professores/as, destes 4 (quatro) de Geografia, que são nossos/as colaboradores/as, 2 (dois) de História, 1 (um/a) de Sociologia e 1 (um/a) de Filosofia.

Seguindo o percurso temático que propomos para as sessões reflexivas, organizamos para o terceiro encontro a análise acerca da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Para tal, apresentamos no encontro anterior os aspectos constitutivos das Metodologias Ativas, pois acreditamos que é necessário compreender os aspectos gerais que condicionam o desenvolvimento dos métodos ativos para adentrarmos as questões relacionadas a ABP.

Diante disso, organizamos a sessão reflexiva com a seguinte temática, apresentada na figura a seguir:

Figura 40 - Card da 3ª sessão reflexiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Como questões mobilizadoras para o encontro, tivemos: De que forma defino as temáticas que serão abordadas em sala de aula? Tenho realizado momentos de escuta dos estudantes acerca da definição dos temas/conteúdos que serão trabalhados em sala de aula? Como articulo as vivências dos estudantes com os conteúdos programáticos estabelecidos no currículo oficial? Já desenvolvi em sala de aula conteúdos que emergiram de problemas da realidade dos estudantes em articulação com o currículo oficial?

As questões mobilizadoras, bem como os textos, foram encaminhadas com antecedência a todas as participantes, de modo que elas fizessem suas leituras prévias. Assim, para darmos conta dos questionamentos direcionados, organizamos o encontro da seguinte forma:

Quadro 10 - Síntese do percurso da 3ª sessão reflexiva

3ª SESSÃO REFLEXIVA	
TEMA – A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS COMO METODOLOGIA ATIVA SIGNIFICATIVA: reflexões teóricas e práticas	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os aspectos constitutivos da Aprendizagem Baseada em Projetos; • Analisar os pressupostos da Aprendizagem Baseada em Projetos, assim como, suas possibilidades de implementação nas aulas de Geografia no Ensino Médio. 	
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • A Aprendizagem Baseada em Projetos como metodologia ativa significativa para o desenvolvimento das aulas no Ensino Médio 	
TEXTO PARA ESTUDO	
BENDER, Willian N. Aprendizagem baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.	
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento aos participantes; • Leitura do registro reflexivo; • Apresentação da Pauta; • Costuras teóricas; • Estudo e Reflexão do texto – Passo a passo da ABP; • Avaliação do encontro 	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Iniciamos a sessão reflexiva acolhendo os participantes, desejando boas-vindas e agradecendo a todos(as) pela presença. Procede-se com o momento literário: a formadora fará a leitura em voz alta do texto – Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas, de Rubem Alves. Pedimos que os participantes verbalizem sobre a leitura literária, atribuindo os seus sentidos ao texto. Destacamos no quadro algumas palavras enunciadas pelos participantes, gerando um movimento de reflexão acerca dos principais aspectos do texto, relacionando aos aspectos e a temática que será abordada.

Em seguida, procedemos para retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas no encontro anterior. Para isso, consideramos interessante retomar as questões mobilizadoras, bem como outras que se fizerem necessárias, tais como: Quais os conhecimentos que foram consolidadas no encontro anterior? Quais articulações posso realizar com a temática que vamos abordar no encontro de hoje? Após esse momento, partimos para a leitura do registro reflexivo do encontro anterior, fazendo as devidas reflexões acerca do compartilhamento de saberes e experiências ofertados.

Para estudo e sistematização do texto, foi proposto o desenvolvimento das etapas da ABP através de situações-problema que se concretizam na prática da atividade docente dos participantes. Lembrando que os textos para estudo foram entregues previamente pela formadora antes da primeira sessão reflexiva e foi

continuamente solicitado a cada encontro a leitura prévia do texto que norteou as discussões. Para o desenvolvimento da atividade de sistematização, foram propostos 7 (sete) passos que fazem parte dos aspectos constitutivos da Aprendizagem Baseada em Projetos. Descrevemos a seguir:

- **1º Passo: Definição da Situação-problema** - Elaboramos um questionário através do Google Forms que foi enviado previamente aos participantes para levantar as principais dificuldades e desafios que eles têm enfrentado com suas turmas. Através das análises das respostas, considerando a similaridade das situações, o problema mais citado pelos/as professores/as foi a “Indisciplina na escola”. A seguir, apresentamos registro do Google Forms enviado aos/as professores/as:

Figura 41 - Formulário enviado aos/as professores/as para levantamento de situação-problema

Quais as principais dificuldades ou desafios você tem enfrentado com as turmas nesse ano de 2023 ?

8 respostas

- Indisciplina
- Não tive dificuldades.
- Cansaço dos estudantes e super lotação das turmas.
- Falta de material (livros) de acordo com os assuntos desenvolvidos em classe.
- Indisciplina dos alunos
- Disciplina dos alunos e gestão de sala de aula.
- Devido o Novo Ensino Médio tenho menos tempo para aprofundar os conteúdos filosóficos, pois a carga horária de Filosofia foi reduzida. Vale ressaltar que falta material para utilizarmos durante as aulas de eletiva e prepararmos sua culminância.

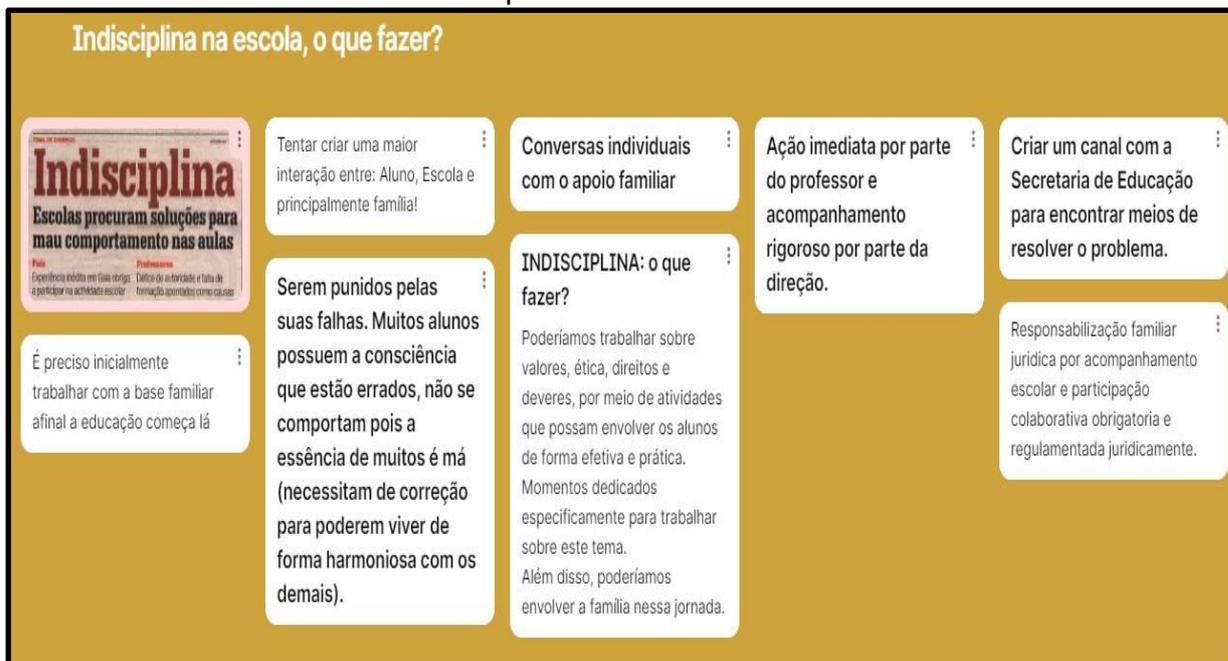
Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

- **2º Passo: Definição da questão norteadora** – Diante da definição da situação problema, a formadora propôs a seguinte questão norteadora: Que ações desenvolver em ambiente escolar para combater a indisciplina? A formadora solicitou aos/as professores/as que refletissem sobre a questão em destaque.

- **3º Passo: Levantamento dos conhecimentos prévios** - A formadora propôs a construção de um mural interativo no Padlet que veio com o seguinte questionamento: Indisciplina na escola, o que fazer? Os/as professores/as foram adicionando respostas e, ao final, fizemos a leitura coletiva e tecemos comentários e reflexões acerca de todas as respostas adicionadas.

Na figura 42 apresentamos o mural interativo:

Figura 42 - Mural interativo para levantamento dos conhecimentos prévios dos/as professores/as



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

- **4º Passo: Apresentação da Âncora** – Apresentamos um vídeo retratando a questão norteadora que trata sobre a questão da indisciplina na escola. Buscamos um vídeo bastante reflexivo e que nos ajudassem nesse processo da mobilização docente acerca da temática central abordada na experiência com a ABP. Para tal, utilizamos o vídeo: Escolas que inovam - Indisciplina - episódio 2: a escola Jonas José do Nascimento, disponível no YouTube.

- **5º Passo: Divisão em grupos** – Momento reservado para os grupos aprofundarem os conhecimentos sobre a temática central, para tanto, disponibilizamos o texto “Como se resolve a indisciplina” da revista Nova Escola.

- **6º Passo: Construção de Artefatos** – Os grupos previamente formados na etapa anterior foram motivados a produzir uma possível solução para o problema.

- **7º Passo: Apresentação dos produtos** – Cada grupo apresentou um produto que foi desenvolvido diante de todas as etapas anteriores estabelecidas.

Os três grupos formados sugeriram 3 (três) produtos respectivamente:

Grupo 1 – Campanha de conscientização com rodas de conversas semanais com os alunos acerca de valores, ética, direitos e deveres envolvendo a família nesse processo;

Grupo 2 – Reconstrução dos laços de afetividade em ambiente escolar, culminando com a apresentação de um vídeo com relatos de toda a comunidade escolar diante desse processo de construção;

Grupo 3 – Apresentação de podcasts interativos em que os alunos podem opinar sobre o movimento da cultura de paz na escola.

O passo a passo da ABP, proposto na atividade de sistematização do texto em estudo, possibilitou uma reflexão conjunta dos/as professores/as sobre um problema que interfere em sua atividade profissional diária, bem como o reconhecimento das etapas da Aprendizagem Baseada em Projetos. Este foi um dos momentos mais significativos da sessão reflexiva, pois percebemos a motivação e engajamento no desenvolvimento das atividades que foram propostas aos participantes. Além disso, essa atividade trouxe a possibilidade de implementar a metodologia ativa no processo formativo dos/as professores/as.

Em relação ao desenvolvimento das Metodologias Ativas na formação continuada de professores/as, Vituriano (2021) estabelece algumas reflexões em seus escritos, intitulado “*A tematização da prática na formação de professores/as: como as metodologias ativas podem contribuir com esse processo?*”. A autora esclarece que o formador de professores/as precisa refletir sobre seu trabalho com base nas necessidades reais advindas da profissão docente e menciona o desafio da tematização da prática para que os docentes possam desenvolver habilidades de investigação, de criação e de inovação, ressignificando os modos de ensinar e aprender.

É importante destacar que o desenvolvimento de Metodologias Ativas na formação continuada de professores/as pode ocorrer com ou sem uso das tecnologias digitais, o relevante nesse processo é refletir sobre situações-problema reais que levem a construção ativa de aprendizagem.

Para Vituriano (2021, p. 48):

Evidentemente que o trabalho com as Metodologias Ativas pode ser feito com ou sem a presença das ferramentas digitais. O importante é planejar boas situações de formação que possam contribuir com as reais necessidades dos professores. Necessidades formativas como sendo um conjunto de desafios, desejos e problemas encontrados no desenvolvimento do seu trabalho. Assim, os conteúdos da formação são situações reais e significativas para os professores. Tematizar a prática não se faz a partir de qualquer situação. Assim, o professor em formação estuda - refletindo – e aprende a olhar para sua prática como objeto de investigação, atribuindo sentido às situações de formação.

Nesta perspectiva, enfatizamos a necessidade da constituição de espaços formativos no exercício da docência que possibilitem essa reflexão sobre a prática pedagógica, considerando as situações e desafios reais enfrentados no desenvolvimento profissional. A execução do passo a passo da ABP se concretizou como uma metodologia ativa relevante no processo formativo, desencadeando compartilhamento de saberes, experiências e construção coletiva da aprendizagem dos/as professores/as participantes.

Seguindo a pauta da sessão reflexiva, partimos para o momento das costuras teóricas, esse é o momento da fundamentação teórica acerca da Aprendizagem Baseada em Projetos, depois da experiência anterior com os proponentes da ABP, apresentamos em PowerPoint questões relacionadas a definição, componentes e princípios lógicos da metodologia ativa. A seguir, trouxemos os registros dos slides que serviram de base para as reflexões teóricas:

Figura 43 - Slides sobre fundamentos da ABP

O QUE É APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS?

A ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa, ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas. (BENDER, 2014)

COMPONENTES DA ABP

- Os alunos devem perceber o projeto da ABP como pessoalmente significativo pra eles, a fim de alcançarem o máximo de envolvimento para a resolução do problema;
- Desenvolvimento de uma questão altamente motivadora que é autêntica em virtude de estar focada em cenários do mundo real (Questão motriz);
- Apresentação de uma âncora
- Desenvolvimento de trabalho em equipe e colaborativo para organização e planejamento de atividades que visem a resolução para o problema abordado no projeto;
- Desenvolver um produto também chamado de artefato.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Percebemos que conseguimos alcançar os objetivos estabelecidos no encontro formativo, pois verificamos através das ações dos/as professores/as o envolvimento e a participação ativa em todos os momentos vivenciados na sessão reflexiva, conforme explicita trecho do registro reflexivo a seguir:

Para o envolvimento dos participantes foi utilizado o recurso do padlet para que cada um colocasse sua opinião sobre o tema indisciplina na escola. Logo após foi feita a apresentação das opiniões de cada participante. Um momento muito impactante foi a apresentação de um vídeo exemplificando um caso de transformação em uma comunidade escolar através da atuação de uma gestora que modificou a estrutura relacional e física da escola, o vídeo foi utilizado com âncora que é uma das etapas da ABP e serve para motivar os participantes o interesse de resolver a situação-problema, uma espécie de motivação e mobilização acerca dos fundamentos do projeto. Após o vídeo foi aberta a oportunidade para os comentários. Em sequência foi apresentado os pontos mais relevantes do texto pela pesquisadora Cleane com a participação ativa dos participantes da sessão, esse momento levou os participantes a reflexão sobre suas ações docentes (Registro Reflexivo, 22/11/2023).

Finalizamos a sessão reflexiva com a avaliação do encontro formativo, que foi realizada através da disponibilização do link no grupo do WhatsApp, que resultou na nuvem de palavras a seguir:

Figura 44 - Avaliação da 3ª sessão reflexiva



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

5.3.4 A quarta sessão reflexiva

Na quarta sessão reflexiva, que ocorreu no dia 20 de dezembro de 2023, das 13h30 às 17h30, estiveram presentes os/as colaboradores/as da pesquisa e os/as professores/as da Área de Humanas do “Centro de Ensino A”. A seguir, apresentamos no quadro 11 as informações referentes à sessão realizada:

Quadro 11 - Síntese do percurso da 4ª sessão reflexiva

4ª SESSÃO REFLEXIVA	
TEMA – ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: delineando o percurso metodológico	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as etapas constitutivas da Aprendizagem Baseada em Projetos; • Analisar o percurso metodológico da Aprendizagem Baseada em Projetos, assim como suas formas de implementação no planejamento das atividades escolares. 	
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Organização da prática pedagógica a partir da Aprendizagem Baseada em Projetos 	
TEXTO PARA ESTUDO	
PAIVA, Thais. Como colocar em prática a Aprendizagem Baseada em Projetos? Nova Escola: 11 maio 2022. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21213/como-colocar-em-pratica-a-aprendizagem-baseada-em-projetos . Acesso em: 10 dez. 2022.	
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento aos participantes; • Leitura do registro reflexivo; • Apresentação da Pauta; • Estudo e Reflexão do texto –Planejando situações de aprendizagem com a ABP; • Costuras teóricas; • Avaliação do encontro 	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A partir da proposta de formação, percebemos que os estudos desta sessão foram desenvolvidos em torno do seguinte aspecto: a organização da prática pedagógica a partir da Aprendizagem Baseada em Projetos. A partir das discussões feitas acerca dos pressupostos da ABP, no encontro anterior, somos desafiados a pensar e organizar procedimentos didáticos para serem realizados com os alunos do Ensino Médio, de modo a efetivar, no chão da escola, os pressupostos teóricos em questão. Assim, as questões mobilizadoras pensadas para o referido encontro, foram: De que forma organizo o meu planejamento? Quais são os elementos que atribuo importância nesse processo? Ao elaborar meu planejamento, considero aspectos relacionados às vivências dos estudantes e às situações-problemas que se estabelecem em suas vidas?

Iniciamos a sessão reflexiva desejando boas-vindas aos presentes e realizando o acolhimento feito pela pesquisadora através da apresentação do vídeo em que Bráulio Bessa apresenta o cordel “A força do professor” de sua autoria. O cordel aborda questões referentes as dificuldades enfrentadas pelo professor para desenvolver seu trabalho, mais que mesmo em meio as adversidades exerce sua profissão com afinco e responsabilidade, exaltando a importância da profissão docente no desenvolvimento da sociedade e na mudança de vidas que o processo educacional pode assegurar. Dessa forma, buscamos com a exibição do vídeo a reflexão dos professores em relação à importância do seu trabalho e que mesmo em meio às dificuldades precisamos pensar em formas de possibilitar uma educação crítica e humanizadora, já que a educação transforma vidas e dignifica o ser humano.

Procedemos com os próximos momentos do encontro: apresentação da pauta, leitura do registro reflexivo e retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas. Assim sendo, fez-se necessário discutir com o grupo alguns conceitos abordados no encontro anterior, mobilizando-as para a atividade seguinte.

Para estudo e sistematização do texto foi proposto o desenvolvimento do planejamento das etapas da ABP considerando a escuta ativa dos estudantes para determinação da situação-problema. Para realização desta atividade, organizamos 4 (quatro) momentos, a saber:

- **Definição da situação-problema:** Roda de conversa com os professores acerca da escuta ativa realizada com os alunos para determinação de uma situação-problema que aflige os estudantes ou sua comunidade de entorno. A formadora no encontro anterior, solicitou aos professores que fizessem a escuta ativa dos alunos para delimitar uma temática para o pré-planejamento da ABP. Os professores realizaram esse primeiro movimento de investigação com os alunos e chegaram à temática de “Resíduos sólidos”, justamente porque a comunidade vem sofrendo com a falta de coleta de lixo, além do que a área de entorno do conjunto Maiobão é constituída de muitos locais de descarte inadequado feitos pela população. Nesse sentido, os professores, conjuntamente com os alunos, elegeram a temática em questão, buscando também a conscientização com o descarte do lixo dentro da própria escola.

- **Formação do grupo para planejamento das etapas da ABP:** A formadora solicitou aos professores que se organizassem em grupo para refletirem acerca das seguintes etapas: definição da questão norteadora, seleção das habilidades da BNCC

ou currículo de referência, definição de como será a avaliação, planejamento das etapas de desenvolvimento do projeto (levantamento dos conhecimentos prévios, âncora, etapas/ atividades propostas no projeto, acompanhamento das atividades e apresentação dos produtos);

- **Apresentação das atividades planejadas:** A formadora solicitou aos participantes que preencham o Padlet interativo, previamente organizado com as etapas listadas no item anterior, com as atividades que foram organizadas através da reflexão do grupo. Os professores planejaram as atividades de forma coletiva, mas cada participante ficou responsável pelo preenchimento de uma das etapas no Padlet interativo. Para tanto, a formadora fez o sorteio das etapas por participante;

- **Reflexão acerca das etapas estruturadas no pré-planejamento da ABP:** Leitura e discussão das etapas da ABP construídas pelos/as professores/as colaboradores/as através da exibição do Padlet interativo que foi proposto pela formadora. Foi um momento rico em possibilidade e de construção coletiva, onde podemos refletir diante dessa primeira iniciativa proposta com o pré-planejamento da ABP.

Percebemos, diante da atividade desenvolvida, que os professores se envolveram no pré-planejamento da ABP, articulando as ações de forma coletiva e colaborativa. Além do que se concretizou em uma ótima oportunidade de implementar as ações que vislumbrem o desenvolvimento da metodologia ativa nas escolas em que exercem a atividade profissional docente.

Para Bender (2014), o pré-planejamento de questões e atividades deve ser realizado pelo professor antes do início do projeto de ABP, a fim de garantir uma experiência de ensino e aprendizagem rica em possibilidades. O autor garante que a primeira etapa para adoção da ABP é o pré-planejamento que refere-se a uma atividade do professor, enquanto o termo planejamento refere-se ao planejamento dos alunos em relação às atividades da ABP após o início do projeto.

Dessa forma, fizemos um primeiro movimento de um pré-planejamento de uma experiência da ABP com os professores para que através de uma reflexão conjunta entendam a necessidade de pensar em estratégias de ensino que motivem os alunos no desenvolvimento educacional e, ao mesmo tempo possam entender as etapas e processos constitutivos da metodologia ativa em destaque. Entendemos que é necessário aprofundar momentos formativos com esta finalidade para que a construção teórica oriente os professores cada vez mais a desenvolver os

proponentes da ABP, sabemos que a prática e o aprofundamento da teoria levará as habilidades docentes necessárias a um processo de intensificação da metodologia em seus fundamentos. Na figura 45 apresentamos o pré-planejamento de uma experiência da ABP construída pelos professores, utilizando-se de um mural interativo do Padlet:

Figura 45 - Pré- planejamento da ABP elaborada pelos professores

Planejando a ABP

Definição da questão norteadora
Diante do lixo que não está sendo recolhido, o que podemos fazer para vivermos em um ambiente saudável?

Seleção das habilidades (BNCC ou do seu currículo de referência) e de um objetivo para a proposta

- Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo;
- Construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/ descartes de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno;
- Desenvolver pensamento reflexivo dos estudantes acerca da temática.

OBJETIVO: Analisar a situação do lixo na nossa cidade, bairro, rua, escola e assumir atitudes mais sustentáveis.

Definição de como será a avaliação (Liste aqui os indicadores que você colherá, ao longo do percurso e ao final para observar se o objetivo foi atingido)

A participação e o envolvimento nas atividades, acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos através de rubricas, auto avaliação acerca do descarte do lixo após aprofundamento das atividades.

Levantamento dos conhecimentos prévios

Roda de conversa acerca da temática, um cartaz interativo em que cada aluno vai expor suas apreensões acerca da temática

Âncora

Postagens das redes sociais, reportagens televisivas e fotos impactantes de descarte inadequados do lixo

Etapas/ atividades propostas no projeto (refletir sobre possíveis percursos da pesquisa)

- Aplicação de *webquests* para o desenvolvimento da pesquisa teórica acerca da temática- Resíduos sólidos;
- Visita de campo no entorno da escola para fazer o levantamento de como está sendo o descarte desse lixo;
- Verificar a quantidade de lixo produzido por cada aluno;
- Verificação de como está sendo reutilizado alguns materiais diminuindo assim a quantidade de lixo descartado;
- Investigação acerca do descarte do lixo na comunidade ou no entorno da escola e verificação da salubridade.
- Roda de conversa sobre a temática fazendo uma auto análise de como você está descartando seu lixo;
- Aprofundamento teórico em relação a temática para observar como esse descarte de lixo influi na questão da salubridade.

Acompanhamento das atividades ao longo do processo (momentos em que os alunos apresentem o que estão colhendo e que você possa oferecer retornos)

Debates, exposição, seminários e observação do professor acerca das atividades desenvolvidas no decorrer da ABP

Apresentação do produto (como será o compartilhamento do produto)

Produção de mapa coletivo dos pontos de descartes irregular dos resíduos sólidos no bairro ou área de entorno imediato da escola; Reciclagem do lixo descartado em sala de aula para fabricação de agendas sendo feita a distribuição na escola e na comunidade.

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Diante da atividade estabelecida, observamos que os/as professores/as se motivaram a desenvolver experiências com a ABP no desenvolvimento de suas atividades. Dessa forma, apresentamos através de costuras teóricas algumas reflexões importantes acerca da ABP fazendo articulação com o pré-planejamento que foi elaborado pelos/as professores/as.

É importante destacar que, após o pré-planejamento do/a professor/a, inicia-se a fase de implementação da ABP com o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos, e o momento da voz e escolha dos alunos diante do que foi inicialmente formulado pelos/as professores/as. Dessa forma, as experiências de ensino pautadas na ABP, garantem a motivação e o envolvimento necessário ao desenvolvimento de atividades significativas.

Nesta perspectiva, Bender (2014) considera que o/a professor/a deve assumir diante das experiências da ABP o papel de facilitador, usando de todos os meios disponíveis para estimular a investigação e recompensar o pensamento inovador à medida que os alunos avançam em seu planejamento, pesquisa e desenvolvimento de artefatos. Corroborando com essas ideias, Paiva (2022) alicerçada nas falas de Adolfo Tanzi Neto¹⁴ afirma que é preciso fugir de modelos pré-formatados e, de fato, incluir os estudantes no planejamento e dar autonomia para que sigam diferentes trilhas.

Diante das questões evidenciadas, apresentamos aos/as professores/as o quadro 1 da presente dissertação com o percurso metodológico da ABP considerando o planejamento com voz e escolha dos alunos, conforme a figura 46:

¹⁴ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e especialista em Metodologias Ativas para o contexto escolar em entrevista concedida em revista Nova Escola em 11/05/2022.

Figura 46 - Slides com o percurso metodológico da ABP

1

COMO COLOCAR EM PRÁTICA A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS?

Percurso	Conceitualização
Questão disparadora	É o ponto de partida, uma situação problema próxima à realidade do estudante. O professor pode propô-la visando mobilizar determinados componentes curriculares e habilidades dos alunos, mas o interessante é que seja construída junto com a turma, a partir de seus interesses e curiosidades e dos problemas vivenciados pela comunidade.
Levantamento de hipóteses	Levantar e apresentar hipóteses para uma solução considerando o seu conhecimento acerca da temática, definir grupos de trabalhos, sugestões de um produto final, listar materiais, ou seja, estabelecer os combinados previstos para a formalização do projeto, assim como as formas de avaliação.

2

COMO COLOCAR EM PRÁTICA A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS?

Percurso	Conceitualização
Investigação	Os estudantes pesquisam conceitos, teorias e aplicações relacionadas ao tema. As atividades propostas nessa etapa podem envolver diferentes metodologias ativas possibilitando o desenvolvimento da escuta ativa, empatia e do diálogo.
Autoria	Diante do quadro de investigação, os alunos vão imprimindo sua autoria perante os achados da pesquisa e trihando caminhos autônomos levando para diferentes espaços, campos de pesquisa e conhecimentos.
Interdisciplinaridade	Os projetos podem ser pensados de forma interdisciplinar, concebido por dois ou mais professores de diferentes componentes curriculares, ou adquirir essa característica conforme seu desenvolvimento vai avançando.

3

COMO COLOCAR EM PRÁTICA A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS?

Percurso	Conceitualização
Apresentação	Com os produtos finais elaborados, o ideal é que os resultados sejam compartilhados não somente com o professor, mas também entre a turma e com a comunidade, em uma etapa de comunicação ou socialização dos projetos.
Avaliação	Todas as etapas podem incluir diferentes formas e momentos de avaliação e de autoavaliação – mas sempre com foco formativo. O acompanhamento das aprendizagens pelo professor pode ser feito, por exemplo, por meio do uso de um diário de bordo ao longo do projeto, de rubricas compartilhadas com os estudantes ou de seminários para apresentação dos achados.

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Apresentamos aos/as professores/as o percurso metodológico da ABP para que possam refletir sobre as etapas estruturantes diante dos estudos e práticas já possibilitadas no encontro formativo. É importante destacar que todas as etapas garantem espaços de tomada de decisões em que os alunos opinarão, trazendo suas experiências e construindo conhecimento autêntico de forma coletiva e colaborativa sobre a mediação do/a professor/a.

Após as costuras teóricas, a formadora abriu espaço para questionamentos, possíveis dúvidas ou considerações dos/as professores/as. Percebemos, diante das falas, que os/as professores/as se sentiram contemplados com as atividades desenvolvidas e que conseguiram construir, diante do que foi discutido durante a sessão reflexiva, uma boa fundamentação acerca da ABP.

Trazemos trecho do registro reflexivo:

Discutiu-se questões teóricas sobre Aprendizagem Baseada em Projetos e em seguida demos início a elaboração de um projeto de ABP de forma conjunta, onde os/as professores/as discutiram coletivamente todas as etapas, porém cada um ficou responsável de construir uma etapa e preencher o padlet proposto pela formadora. Primeiramente elencou-se o tema a ser trabalhado que foi “Resíduos sólidos” e desta forma o projeto foi sendo construído de maneira interdisciplinar, onde pode-se constatar a diversidade e ao mesmo tempo a consistência do projeto, onde cada professor/a pode colocar seu conhecimento teórico e prático e ao final o resultado foi a construção de um projeto interdisciplinar e muito bem elaborado (Registro Reflexivo, 20/12/2023).

Finalizamos a sessão com a avaliação oral das participantes, onde demonstraram satisfação com as reflexões teóricas desenvolvidas e que, certamente, irão contribuir com suas práticas docentes.

As sessões reflexivas foram muito importantes no desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitaram momentos de reflexão sobre a prática pedagógica em contexto real de atuação profissional dos(as) docentes, evidenciando assim que a formação continuada precisa refletir sobre a tematização da prática para que os(as) professores(as) possam ver sentido e significado nas temáticas que serão abordadas em momentos de estudo teórico-metodológicos, considerando os relatos de experiências, as problemáticas que os envolvem cotidianamente e as possíveis soluções através de uma análise conjunta e colaborativa. Foi este caminho que buscamos trilhar nesses momentos formativos e esperamos que possam incidir diretamente sobre o fazer docente, melhorando assim o processo de ensino e aprendizagem ofertado nas escolas estaduais da rede de ensino do Maranhão.

5.4 O Guia de orientações sobre o ensino da Geografia a luz da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos: um instrumento de fundamentação teórica e prática

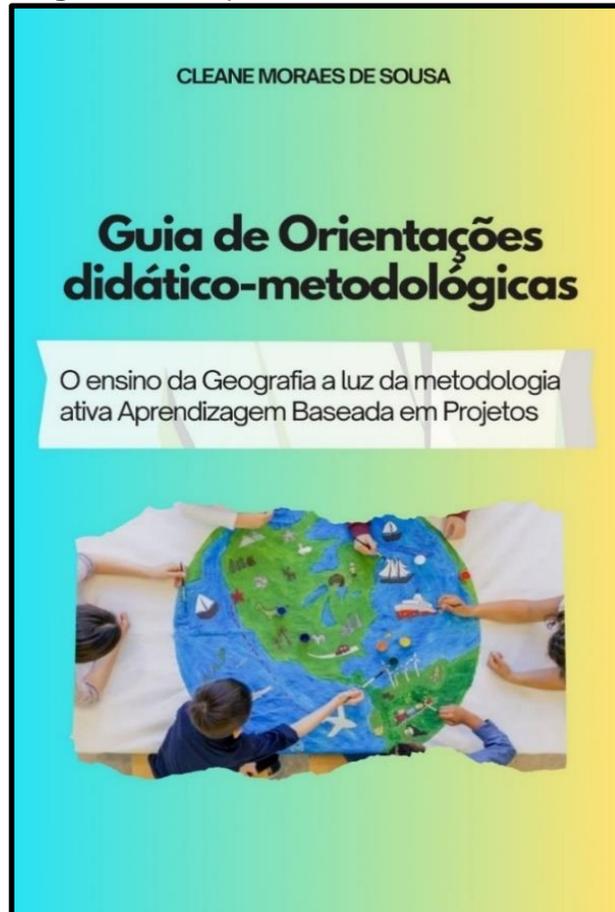
O mestrado profissional é uma modalidade de Pós-graduação *stricto sensu* que possui algumas particularidades, dentre estas, a exigência da elaboração do Produto Educacional (PE), construído com base nas reflexões e análises desenvolvidas no decorrer do processo de investigação proposto, dessa forma, se materializa como importante instrumento, tendo relação direta com a mudança qualitativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esse produto pode ser, “[...] por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros” (Brasil, 2019a, p. 15).

Para Pereira (2019), essa possibilidade de pesquisa e de obter um produto que reflita a intervenção como objeto de transformação social faz sentido ao possibilitar o desenvolvimento de pesquisadores práticos (André, 2016) aquele que sabe formular questões acerca da realidade que os cercam buscando dados e referências para elucidá-las, sendo capaz de expressar seus achados

Nesta pesquisa, o produto educacional foi elaborado para responder o seguinte objetivo específico: elaborar um guia de orientações didático-metodológicas para

subsidiar a organização da prática pedagógica no ensino da Geografia a partir das Metodologias Ativas (ABP), para promoção de uma aprendizagem significativa no Ensino Médio. Para tanto, trilhamos pelos pressupostos da pesquisa de intervenção do tipo colaborativa e, por meio de um processo reflexivo, oriundo de um percurso formativo que evidenciou caminhos para a elaboração do PE, como mostra a figura a seguir:

Figura 47- Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

O referido produto foi desenvolvido através do trabalho de uma colaboração estreita com os/as professores/as do Ensino Médio das escolas que foram lócus de nossa pesquisa. Através do percurso formativo que desenvolvemos, podemos evidenciar questões que foram basilares para a constituição do PE. Nesta perspectiva, consolidamos a proposta do instrumento em questão através das vozes dos/as professores/as colaboradores/as. De acordo com Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa articula-se em volta de projetos nos quais o interesse de investigação é fundamentado na compreensão que os profissionais, em interação com o

pesquisador, constroem a partir da exploração de um aspecto relacionado às suas práticas profissionais, em um contexto real.

O percurso formativo (apresentado na subseção 5.3) foi realizado no período de dois meses com os/as professores/as das instituições que foram lócus da pesquisa, constituíram-se em momentos de estudos, reflexão e discussão sobre aspectos que envolvem o desenvolvimento das Metodologias Ativas no ensino da Geografia com ênfase na ABP. Estes momentos foram pensados a partir do diagnóstico que obtivemos por meio das entrevistas semiestruturadas e da análise do planejamento docente que, de certa forma, deram indícios das necessidades formativas dos/as professores/as colaboradores/as.

Dentre as questões que se constituíram como necessidades formativas, elegemos alguns elementos como prioritários para esse momento, por entendermos que, ao se apropriarem deles, os/as professores/as poderiam organizar, da melhor forma possível, as situações de aprendizagem que envolvem o desenvolvimento das Metodologias Ativas com ênfase na ABP. Dessa forma, compreendemos que os elementos teórico-metodológicos que podem subsidiar os/as professores/as na organização das situações didáticas que envolvem o desenvolvimento do ensino da Geografia em uma perspectiva crítica, são:

- Como as Metodologias Ativas podem potencializar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes;
- De que forma as Metodologias Ativas (ABP) podem ressignificar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio no contexto de desenvolvimento do ensino da Geografia;
- O desenvolvimento dos pressupostos teóricos e metodológicos da Aprendizagem Baseada em Projetos visando uma aprendizagem autêntica e contextualizada;
- O planejamento de situações de aprendizagem no ensino da Geografia através da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos.

Por considerarmos, como questões fundamentais, elaboramos o guia de orientações didático-metodológicas, cujo conteúdo foi organizado da seguinte forma:

Figura 48 - Sumário do Produto Educacional

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	06
1 INTRODUÇÃO.....	07
2 AS METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: relações possíveis e necessárias.....	09
2.1 Por que desenvolver as Metodologias Ativas no ensino da Geografia?.....	11
2.2 As Metodologias Ativas: o que são?.....	15
2.3 Qual o papel do professor?.....	17
3 A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP).....	19
3.1 Definindo a APB.....	21
3.2 Quais as suas bases teóricas?.....	21
3.3 Como desenvolver a APB na sala de aula?.....	23
4 PLANEJANDO SITUAÇÕES DE ENSINO DE GEOGRAFIA COM A APB: como fazer?.....	31
4.1 Organização do planejamento docente com a ABP.....	33
4.2 Desenvolvendo situações de ensino de Geografia com a ABP em contexto do Ensino Médio.....	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	52
SOBRE A AUTORA.....	54
SOBRE A ORIENTADORA.....	55

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A estrutura do Guia de orientações didático-metodológicas apresenta-se da seguinte forma, no segundo capítulo temos a Introdução que traz indicação acerca do objetivo e estrutura do produto. No terceiro capítulo, “As Metodologias Ativas e o ensino da Geografia: relações possíveis e necessárias” em que apresentamos reflexões acerca da implementação das Metodologias Ativas no ensino da Geografia, quais as relações possíveis e quais benefícios que tais práticas pedagógicas podem estabelecer no desenvolvimento da Geografia em uma perspectiva crítica de aprendizagem.

No quarto capítulo, intitulado “A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)”, apresentamos a metodologia ativa, refletindo sobre seus aspectos constitutivos e traçando o percurso metodológico necessário para sua implementação em sala de aula. O quinto capítulo, cujo título é “Planejando situações de ensino de Geografia com a ABP: como fazer?” delineamos indicações acerca da organização do trabalho pedagógico através da Aprendizagem Baseada em Projetos, assim como, sugestões de projetos da ABP no ensino da Geografia em contexto do Ensino Médio. Por fim, o

último capítulo apresenta as considerações finais, as referências e informações sobre o autor e a orientadora da pesquisa.

Em função da instabilidade sanitária causada pela Pandemia da COVID-19, o Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, publicou o Documento Normativo Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, cujo texto versa sobre a formas de apresentação do produto educacional durante o período pandêmico, tornando facultativa a sua aplicabilidade. Dessa forma, em função do tempo e respaldados a este documento, optamos por não aplicar este produto no contexto das escolas pesquisadas, atividade que ficará para um momento posterior.

Esperamos que este produto se torne, de fato, um orientador da prática docente e que possa ajudar a constituir contextos de aprendizagem significativo aos estudantes do Ensino Médio, possibilitando o desenvolvimento da Geografia em uma perspectiva crítica e humanizadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem que ter esperança ativa. Aquela que é do verbo esperar, não do verbo esperar. O verbo esperar é aquele que aguarda, enquanto o verbo esperar é aquele que busca, que procura, que vai atrás (Cortella, 2017, p. 46)

Ao analisarmos a trajetória que desenvolvemos com a presente pesquisa, observamos que trilhamos o caminho do verbo esperar, conforme reflexão de Mario Sergio Cortella, ao desenvolver esse processo de investigação buscando compreender e refletir sobre as problemáticas que nos inquietavam enquanto docente de Geografia atuante no Ensino Médio. Trouxemos como objeto de estudo o ensino da Geografia através do desenvolvimento de Metodologias Ativas, visando a promoção de um processo de ensino e aprendizagem significativo aos estudantes. Desta forma, buscamos superar perspectivas do ensino da Geografia pautadas em métodos descritivos que privilegiam a oratória do/a professor/a e, por consequência a recepção da informação por parte dos alunos, desvalorizando o potencial contextual da Geografia com a prática social dos estudantes.

As Metodologias Ativas são práticas pedagógicas que se desenvolvem através da participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Se convertem em situações de aprendizagem em que os estudantes serão desafiados a desenvolverem esse processo de construção de conhecimento mediado pela ação intencional do/a professor/a. Para tanto, é necessário que os/as professores/as se apropriem dos conhecimentos teóricos e práticos para o desenvolvimento de tais metodologias. Estas possuem uma infinidade de possibilidades, nesta pesquisa utilizamos como metodologia mobilizadora a Aprendizagem Baseada em Projetos.

Diante dessas questões evidenciadas, buscamos responder nesta pesquisa o seguinte questionamento: como organizar o ensino da Geografia a partir das Metodologias Ativas com ênfase na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no contexto de instituições de Ensino Médio de Paço do Lumiar - MA? Uma questão problematizadora se faz necessária para delimitar o foco da nossa pesquisa.

Assim sendo, adentramos aos espaços escolares, Centro de Ensino A, Centro de Ensino B e Centro de Ensino C, ambas escolas da Rede Estadual localizadas no município de Paço do Lumiar - MA e trilhamos os pressupostos da pesquisa de intervenção em educação do tipo colaborativa, para alcançar o objetivo geral deste

estudo, que foi: compreender quais pressupostos teóricos metodológicos pode subsidiar a organização do ensino da Geografia, a partir das Metodologias Ativas ênfase na Aprendizagem Baseada em Projetos, com vistas à elaboração de um guia de orientações didático-metodológicas para o planejamento dos/as professores/as do Ensino Médio.

A pesquisa do tipo colaborativa se concretiza através de um processo que articula pesquisa e formação de professores/as, prezando por atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e professores/as, com vistas a encontrar soluções para as demandas que refletem na escola, no nosso caso a ressignificação do ensino da Geografia a partir da adoção de Metodologias Ativas. Para Ibiapina (2008) é uma pesquisa educacional de valorização profissional, sendo uma atividade de coprodução de saberes, de formação, de reflexão e de desenvolvimento profissional realizada interativamente entre pesquisador e professores/as com o objetivo de transformar determinada realidade educativa.

Feito essas ponderações iniciais, pretendemos, nesse espaço da dissertação, resgatar os passos que nos levaram a alcançar os objetivos que traçamos, sintetizando os principais resultados que contemplam os achados da pesquisa. Assim sendo, vamos tecer considerações acerca das ações que realizamos e de que forma foram respondendo às questões que provocaram o movimento de busca tão bem explicitado nas ideias iniciais propostas nesta seção.

Nos propusemos inicialmente a situar os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia, bem como sua constituição como componente nos currículos do Ensino Médio. Este objetivo nos desafiou a realizar uma contextualização histórica acerca do desenvolvimento do ensino da Geografia no Brasil, desde a sua implementação no currículo oficial brasileiro até os documentos de orientação curricular vigentes em âmbito nacional e da rede estadual do Maranhão.

Ao percorremos esse caminho constatamos que o ensino da Geografia passou por significativas mudanças no decorrer dos anos e que os documentos normativos foram implementando uma mudança na perspectiva de ensino da Geografia, fomentando um movimento de renovação de uma orientação descritiva para crítica e reflexiva da realidade.

Analisando os documentos de orientações curriculares vigentes em âmbito nacional e estadual (MA) para a etapa de ensino pesquisada, que é o Ensino Médio – BNCC e DCTMA, verificamos que as indicações caminham para uma integração dos

componentes curriculares que compõem as áreas de conhecimento. Dessa forma, faz-se necessário que os docentes que estão integrados nas áreas, no caso da Geografia, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, estabeleçam momentos de reflexão sobre as ações a serem implementadas, planejando as atividades de forma a garantir o desenvolvimento das competências em torno do seu campo de conhecimento e se utilizando de atividades interdisciplinares para garantir que as ideias de integração dos documentos de orientação se consolidem.

Posteriormente, trazemos para o contexto discursivo os aspectos relacionados ao desenvolvimento de Metodologias Ativas e por conseguinte da Aprendizagem Baseada em Projetos, visando alcançar o segundo objetivo da pesquisa que é evidenciar os saberes/conhecimentos que contribuem para a organização da prática pedagógica, a partir das Metodologias Ativas com ênfase na ABP, para o ensino da Geografia no Ensino Médio.

Ao analisar os pressupostos teóricos das Metodologias Ativas, se aprofundando em uma de suas possibilidades, a Aprendizagem Baseada em Projetos, constatamos que se constituem em práticas pedagógicas mobilizadoras de aprendizagem e que potencializam o aspecto contextual das temáticas relacionadas a Geografia a prática social dos estudantes, possibilitando assim um processo de ensino e aprendizagem rico em possibilidades e que contribua para o desenvolvimento da Geografia escolar em uma perspectiva crítica.

O desenvolvimento da ABP no ensino da Geografia vai possibilitar a ponte tão necessária entre os saberes advindos dos conteúdos previstos nas grades curriculares com os saberes práticos relacionados à resolução dos problemas reais que os cercam, possibilitando sua participação ativa e o desenvolvimento de um conhecimento contextualizado e autêntico.

Para responder ao terceiro objetivo desta pesquisa, desafiamo-nos a identificar as concepções e práticas dos/as professores/as colaboradores/as acerca do ensino da Geografia, da organização da prática pedagógica e das Metodologias Ativas com ênfase na ABP. Lançamos mão de instrumentos de geração de dados como a entrevista semiestruturada e a análise documental, por meio dos quais os/as colaboradores/as relataram as suas concepções. A pesquisa realizada evidenciou-se com base nas categorias elencadas para investigação: ensino da Geografia, Metodologias Ativas e organização da prática pedagógica através do planejamento docente, obtivemos seguintes resultados:

I – Os/as professores/as estão bem situados em relação a importância do ensino da Geografia para a compreensão da relação do homem com o meio em que vive, dando ênfase, a produção do espaço geográfico que é o objeto de estudo da Geografia;

II - Ficou evidente que a estratégia metodológica mais utilizada pelos/as professores/as para o desenvolvimento das aulas é a aula expositiva e dialogada, que gerou a necessária reflexão que o diálogo precisa ser preponderante a exposição para não se converter em uma aula que privilegia a oratória do/a professor/a, comprometendo assim a contextualização das temáticas e a significação do aprendizado;

III – Os/as professores/as têm ciência da importância da participação ativa dos estudantes para efetivação do processo de ensino e aprendizagem, ao estabelecerem como formas significativas de organização da prática pedagógica para o ensino da Geografia: aulas de campo, aulas práticas, seminários temáticos, dentre outras que promova o protagonismo do estudante;

IV - Constatou-se que os/as professores/as já têm informações gerais acerca das Metodologias Ativas, porém precisam aprofundar esses conhecimentos teoricamente e entender como efetivar práticas pedagógicas que desenvolvam essas estratégias nas aulas de Geografia. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de momentos formativos para que possam se aprofundar dos aspectos constitutivos das Metodologias Ativas;

V – Os/as professores/as já desenvolveram projetos educativos em suas práticas pedagógicas e não necessariamente experiências com a ABP, visto que, os projetos com a ABP deve partir de uma situação-problema vivenciada pelo estudante e considerar sua participação ativa em todas as etapas de implementação;

VI – Apesar dos/as professores/as afirmarem nas entrevistas que trabalham em uma perspectiva ativa dos estudantes, evidenciou-se diante da análise do planejamento dos docentes que não fica nítido a participação ativa destes nas práticas pedagógicas propostas, comprovando assim, a necessidade de momentos formativos para aprofundamento teórico acerca do desenvolvimento das Metodologias Ativas com a necessária reflexão da prática pedagógica.

Partindo dessas constatações, desenvolvemos as sessões reflexivas, percurso base da pesquisa colaborativa. Esse trajeto formativo possibilitou-nos atender ao último objetivo desta pesquisa que foi elaborar um guia de orientações didático-

metodológicas para subsidiar a organização da prática pedagógica no ensino da Geografia a partir das Metodologias Ativas (ABP), para promoção de uma aprendizagem significativa no Ensino Médio. Esta atividade nos trouxe elementos importantes para a pesquisa e nos mostrou que a formação de professores/as é o espaço de compartilhamento de saberes e de ressignificação de conceitos e concepções, que por sua vez, têm repercussões significativas no fazer docente.

Nesse sentido, o guia de orientações didático-metodológicas foi elaborado no contexto de muitas vozes ressignificadas e muitos sujeitos em processo de construção do conhecimento. As orientações que foram materializadas objetivam subsidiar a prática pedagógica dos/as professores/as do Ensino Médio, em especial, os/as professores/as de Geografia no encaminhamento de metodologias significativas para o desenvolvimento da aprendizagem em uma perspectiva crítica e reflexiva, maximizando os aspectos contextuais da Geografia enquanto componente do currículo escolar e intensificando um saber contextualizado e significativo.

As orientações previstas no guia visam o desenvolvimento da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no contexto do Ensino Médio, trazendo possibilidades dos estudantes refletirem os objetos de conhecimentos desta etapa de ensino articulados a situações-problema que vivenciam em seu cotidiano. Sugerimos que sejam aplicadas no lócus de investigação, acreditamos que a prática e o aprofundamento da teoria levará as habilidades docentes necessárias a um processo de intensificação da metodologia em seus fundamentos. Entendemos que os estudos desenvolvidos nesta dissertação e o produto que foi materializado não esgotam as discussões e reflexões sobre o objeto de estudo em questão, sendo um processo de contínua busca, conforme sentido atribuído no início da seção que coaduna com o verbo esperar.

Diante do exposto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com a reflexão das práticas pedagógicas dos/as professores/as do Ensino Médio, dentre estes, os do componente curricular de Geografia, e assim, concretizar experiências significativas que contribuam para que os estudantes desenvolvam um processo formativo integrador.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. **Aprendizagem baseada em projetos atende a estudantes de todos os contextos**. Inovações em Educação – Porvir, 2021. Disponível em: <https://porvir.org/aprendizagem-baseada-em-projetos-atende-a-estudantes-de-todos-os-contextos/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

ALVES, Rubem. **Ao professor, com carinho**: a arte do pensar e do afeto. São Paulo: Planeta, 2021.

ANDRADE, Julia Pinheiro; SARTORI, Juliana. **O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI**: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. cap. 8.

ANDRÉ, Marli Elisa; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016

AUSUBEL, David et al. **Psicologia Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Melo. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia da educação. In: _____ (orgs). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia da educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. **A Geografia na Escola: Espaço, Tempo e Possibilidades**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 7, n. 12, p.82-113, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/edicao-12.php>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em Projetos**: Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Seminário: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERNARDO, Nairim. **O que é a Aprendizagem Baseada em Projetos e como ela pode ser usada na recomposição de aprendizagens**. Nova Escola: 5 maio 2022. Disponível em: <https://l1nq.com/At2nQ>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BEZERRA, A. F. **As práticas pedagógicas do ensino de geografia nas escolas públicas da cidade de Parnamirim-RN**. Revista ENPEG - 10º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia de 30 de agosto a 2 de setembro de 2009 em Porto Alegre, RS.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução a pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 17/2009**: mestrado profissional no âmbito da Capes. DOU, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Disponível em: [Microsoft Word - Portaria Normativa MEC 17 - mestrado profissional \(uezo.rj.gov.br\)](https://www.uezo.rj.gov.br/). Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2018

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino da Geografia na escola**. Campinas – SP, Papirus, 2012.

CLAVAL, Paul. **Geografia**: Terra dos Homens. São Paulo: Contexto, 2010.

CORTELAZZO, Angelo Luiz *et al.* **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos – São Paulo: Cortez, 2017.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa**: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago, 2007.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

FARIAS, Pablo Antonio Maia., MARTIN, Ana Luiza., & CRISTO, Cinthia Sampaio, 2015. **Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percorso Histórico e Aplicações**. Revista Brasileira de Educação Médica, 39(1), 143-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/MkJ5fd68dYhJYJdBRRHjfrp/?lang=pt>. Acesso em 10 de nov. 2021.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, [S.l.], n. 119, p. 191-204, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **Didática e formação de professores**: provocações. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez. 2017.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. **Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão**. Revista Fronteira da Educação [online], Recife, v. 1, n° 2, 2012.

GIROTTI, Eduardo Donizete. **Ensino de Geografia e Raciocínio Geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015.

GIRARDI, Gisele; VAZ, Jussara. **Atlas Geográfico do Estudante**. 1 ed. São Paulo; FTD. 2011.

GOTARDE, Luis Fernando. **A filosofia da educação de William H. Kilpatrick. 2019**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008, v.1.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão**. In: IBIAPINA et al (Orgs). Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. 1. ed. Universidade Federal do Piauí, 2016.

LEITE, Ana Cláudia Caldas de Arruda. **A noção de projeto na educação: “o método de projeto” de William Heard Kilpatrick**. Dissertação (Mestrado em Educação) – História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo; Cortez, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo; Cortez, 2015

LIBÂNIO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia; Alternativa, 2001. p. 62-71.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense: Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão**. Secretaria de Estado da Educação - São Luís, 2022

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Reformulação do Ensino Médio no Maranhão – Plano de ação para orientação às escolas e acompanhamento e orientação dos itinerários formativos (PAIF)**. Secretaria de Estado de Educação - São Luís, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/PAIFMA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/PAIFMA%20(2).pdf) acesso em: 21 nov 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes,2001.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**,2013. Disponível em:metodologias_moran1.pdf (usp.br). Acesso em: 9 dez. 2020.

MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. cap. 1.

MOREIRA, Marcos Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NAOMI, Aline. Aprendizagem Baseada em Projetos: entenda o que é e como funciona na prática. **Nova Escola**: 8 junho 2021. Disponível em: <https://ury1.com/JMBF8>. Acesso em: 10 dez. 2022.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. [São Paulo: SINPRO], 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 02 de nov. 2021.

PAIVA, Thais. **Como colocar em prática a Aprendizagem Baseada em Projetos?** Nova Escola: 11 maio 2022. Disponível em: <https://ury1.com/PdSQJ>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa em Intervenção em Educação**. EDUNEB, Salvador, 2019.

PEREIRA, Eduardo Rafael de Moura, et al. **Didática e ensino de geografia hoje: possibilidades e desafios**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 43-62, jul./dez. 2014. Disponível em: [Revista de Ensino de Geografia \(ufu.br\)](Revista de Ensino de Geografia (ufu.br)). Acesso em: 05 jun. 2021.

PEREIRA, Rodrigo. **Método Ativo**: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

PERRENOUD, Phelipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**.vol.III.set.1997.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância**. In **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro, Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Universidade FEE VALE – 2ª ed. Novo Hamburgo – RS, 2013.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 3ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2003

SARAIVA, Irene Skorupski. Aprendendo com alunos: uma experiência dialógica no curso de pedagogia anos iniciais. In. MUHL, E. H.; ESQUINSANI, V. A. (Orgs.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**. Passo Fundo, RS: UPF Editora, 2004. p. 124-152.

SILVA, Edna Lúcia de; MENEZES, Ester Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Ver. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: [Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação - PDF Free Download \(docplayer.com.br\)](#). Acesso em: 10 mar.2022.

SILVA, Fábio Bernardo; BERNARDO, Priscila Tavares Oliveira; LECCI, Lucas Silveira. **Formação de professores e metodologias ativas**: refletir e ressignificar. In GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades – GeoAmbES, jan./jun. vol. 3, n. 1, p. 90-102, 2020. Disponível em: [FORMAÇÃO DE PROFESSORES E METODOLOGIAS ATIVAS: REFLETIR E RESSIGNIFICAR | Geografia: Ambiente, Educação e Sociedades \(unemat.br\)](#). Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, Marcos Jônatas Damasceno. **As causas da evasão escolar**: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará 115 – PA. Revista Inter Espaço Grajaú/MA v. 2, n. 6 p. 367-378 maio/ago. 2016. Disponível em: [AS CAUSAS DA EVASAO ESCOLAR estudo de caso de uma .pdf](#). Acesso em: 04 abr. 2022.

TOMITA, Luzia Mitiko Saito. **Ensino de Geografia**: aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [Ensino de geografia: aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais \(usp.br\)](#). Acesso em: 05 dez 2022.

TREVISANI, Fernando Mello. **Aprendizagem Baseada em Projetos: entenda o que é e como funciona na prática**. Nova Escola: 08 junho 2021. Entrevista concedida a Aline Naomi. [Aprendizagem Baseada em Projetos: entenda o que é e como funciona na prática | Nova Escola](#). Acesso em: 10 dez 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian;

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Celso dos Santos Vasconcellos fala sobre planejamento escolar**. Nova Escola: 01 jan. 2009. Entrevista concedida a Paula Takada. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/296/planejar-objetivos/>. Acesso em: 10 mai. 2022.

VIRGEM, Ligia Alvares Mata. **Aprendisi: metodologia híbrida de ensino e aprendizagem baseada em problemas/projetos e escuta ativa para formação docente em educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar e Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura; VASCONCELOS, T. B. A tematização da prática na formação de professores: como as metodologias ativas podem contribuir com esse processo? *In*: SOUZA, C. F.; *et al* (orgs). **Educação e formação em tempos de pandemia: deslocamentos e experiências em contextos situados**. Editora Autografia edição e comunicação LTDA. Rio de Janeiro, 2021.

WOOD, E.J. Problem-Based Learning: Exploiting Knowledge of how People Learn to Promote Effective Learning. **Bioscience Education**, v. 3, n. 1, p. 1-12, maio, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3108/beej.2004.03000006>. Acesso em: 05 dez 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PAUTA DO ENCONTRO DE SENSIBILIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSSo
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PPGEEB



ENCONTRO DE SENSIBILIZAÇÃO DOS COLABORADORES DA PESQUISA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

DATA	20/09/2023
LOCAL	Centro de Ensino A
HORA	14h:30
RESPONSÁVEIS	Mestranda: Cleane Moraes de Sousa Orientadora Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano
PARTICIPANTES	Participantes: professores da Área de Humanas, dentre estes, os quatro professores de Geografia que serão colaboradores da pesquisa e a gestora pedagógica.

PAUTA DO ENCONTRO

SESSÃO REFLEXIVA
O Ensino da Geografia a partir das Metodologias Ativas (Apresentação do projeto de pesquisa e Diagnóstico)
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar as bases que orientam o processo de pesquisa que visamos estabelecer junto aos professores colaboradores; - Investigar as concepções dos professores colaboradores acerca do ensino da Geografia e das Metodologias Ativas, dentre estas, a Aprendizagem Baseada em Projetos.
CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> - O ensino da Geografia - Metodologias Ativas (Aprendizagem Baseada em Projetos)
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> - 1º momento: Acolhida com leitura do texto “A caixa de brinquedos” de Rubem Alves; - Apresentação da agenda do dia e objetivos da sessão reflexiva; - 2º momento: Apresentação do projeto de pesquisa e suas bases organizativas - Intervalo - 3º momento: Roda de conversa acerca das categorias centrais que estruturam a nossa pesquisa: ensino da Geografia, Metodologias Ativas e Aprendizagem Baseada em Projetos; - Avaliação do encontro; - Encaminhamentos para o próximo encontro

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA



ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES

Tema: O ENSINO DA GEOGRAFIA A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS: contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos.

Objetivo da pesquisa:

Prezado professor, o roteiro de entrevista em tela constitui-se como um dos instrumentos da pesquisa de campo e tem por finalidade coleta de dados junto aos professores do componente curricular de Geografia que atuam na instituição pesquisada. Conforme explicação no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seus dados serão preservados, mantidos em anonimato, sendo este um dos critérios estabelecidos para sua vinculação como colaborador dessa investigação.

Agradecemos antecipadamente por sua participação e colaboração.

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Formação

Graduação

Qual área? _____

Ano de conclusão _____

Instituição _____

Pós-Graduação

Qual área? _____

Ano de conclusão _____

Instituição _____

1.2 Tempo de atuação na docência no Ensino Médio

menos de 10 anos

Entre 10 e 20 anos

A cima de 20 anos

1.3 Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____

1.4 Em que Séries¹/turmas você atua como professor de Geografia

1ª série/ano

2º

3º ano

Todas

Quantas turmas? _____

1.5 Em quantas escolas você trabalha?

uma só escola duas escolas três escolas ou mais

1.6 Tipo de vínculo profissional:

contrato seletivo efetivo

¹ De acordo com a BNCC/E.M a organização ficou definida com o termo série.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1 Ensino e Geografia

2.1.1 Como você entende o ensino de Geografia no contexto do Ensino médio? Qual sua importância?

2.1.2 Que estratégias metodológicas você utiliza com maior frequência em sala de aula para o ensino de Geografia?

2.1.3 Na sua percepção que formas/estratégias de organização da prática pedagógica podem favorecer a aprendizagem da Geografia no ensino médio?

Metodologias Ativas

1.3.1 O que você conhece sobre a utilização das metodologias ativas e seus usos em sala de aula?

Você utilizaria em suas aulas de Geografia? Justifique.

Em relação a ABP (Aprendizagem Baseada em Projetos) que é foco desta pesquisa, você conhece? Já trabalhou com essa metodologia?

Tem interesse em conhecer e implementar a ABP para o ensino de Geografia em suas aulas?

2.2 Planejamento

2.1.1 Como e com que frequência planejo minhas aulas de Geografia? (se é coletivo, individual, quinzenal tem orientação modelo fornecido pela escola?)

2.2.2 Que referenciais curriculares você utiliza para orientar o planejamento (DCTMA, BNCC, LIVRO DIDÁTICO?)

2.2.3 Quais metodologias você prioriza no seu planejamento? Na sua percepção há alguma relação com as metodologias ativas?

2.2.4 Há o acompanhamento e orientação do planejamento na escola?

APÊNDICE C – PAUTA DA 1ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PPGEEB



1ª SESSÃO REFLEXIVA COM OS(AS) PROFESSORES(AS) DO CENTRO DE ENSINO A, CENTRO DE ENSINO B E CENTRO DE ENSINO C

Data: 25/10/2023 **Horário:** 13h:30 às 17h:30

Formadora: Prof^ª Cleane Moraes de Sousa
Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vitoriano

TEMA: Ser/tornar-se professor/a: saberes e práticas em movimento.

Objetivos:

- Refletir sobre a sua trajetória de formação para a docência no Ensino Médio, identificando “recordações-referências” que constituem sua identidade de professor/a ou profissional da docência.
- Reconhecer os saberes aprendidos/apreendidos ao longo das experiências de vida e de formação e como eles refletem na sua forma de ensinar/atuar no Ensino Médio.
- Analisar os aspectos relacionados às novas exigências educacionais e a profissão docente.

Conteúdos

- Saberes do professor/a do Ensino Médio
- As novas exigências educacionais da profissão docente.

Questões mobilizadoras: Como tenho me constituído professor/a? Quais saberes são necessários para eu exercer a docência? O que eu já sei e o que eu preciso saber mais?

IMPORTANTE: Indicação de leitura sobre o conteúdo que será trabalhado na formação.

LIBÂNEO. José Carlos. **ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES (A sequência de atividades estará organizada por momentos, com a previsão de início e término, seguidos dos encaminhamentos didáticos – ED).

➤ **1º Momento (13:30 às 13:45 h) – Acolhimento aos participantes**

ED¹ - O acolhimento as participantes, poderá ser dividido em dois momentos: no primeiro, a formadora poderá estabelecer uma conversa com o grupo, relembrando do que se trata as sessões reflexivas que serão realizadas. A retomada dessa conversa inicial, justifica-se pelo fato de que nem todos a

os participantes se fizeram presente no encontro de apresentação da proposta de trabalho e, por isso, torna-se relevante retomar tal conversa. Procede-se, para o segundo momento, com o momento literário: a formadora fará a leitura em voz alta do texto – *É preciso mudar*, de Bráulio Bessa.

Pedir que as participantes verbalizem sobre a leitura literária, atribuindo os seus sentidos ao texto. Destacar no quadro algumas palavras enunciadas pelos participantes.

➤ **2º Momento (13:45 às 14:00h) – Escolha do participante que fará o registro reflexivo**

ED – Explicar para a turma a importância da atividade – *Registro reflexivo* e como ela se articula aos pressupostos da nossa formação (reflexão sobre a prática e professor reflexivo). Enfatizar que a proposta não é de informar cada atividade prevista na pauta, como em ata de reunião, mas de se colocar no texto, apontando as reflexões que fez, as possíveis articulações com a prática, inquietações provocadas pela formação, entre outros. Depois disso escolher a participante que fará o registro do primeiro e dos próximos encontros e informar que, todo registro deverá ser compartilhado no encontro posterior.

3º Momento (14:00 às 14: 15h) – Apresentação da Pauta

¹ Encaminhamentos Didáticos

ED - Entregar a pauta reduzida a cada participante. Fazer a leitura em voz alta do tema, objetivos, perguntas mobilizadoras e conteúdos previstos, fazendo breves comentários. Não é necessário pontuar inicialmente as atividades, visto que serão orientadas ao longo da tarde de trabalho.

4º Momento (14:15 às 15:30h) – Construção da LINHA DO TEMPO

A proposta dessa atividade – construção da linha do tempo escolar até a docência – torná-la em uma experiência formadora em potencial, permitindo que a professor(a) reflita sobre como se constituiu docente e como tem efetivado suas práticas, dando ênfase às recordações-referência.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA A CONSTRUÇÃO DA LINHA DO TEMPO

- Roda de conversa (10 min) – Iniciar a roda de conversa perguntando às professoras sobre o que se trata a linha do tempo e o que sabem sobre ela. Após a partilha dos conhecimentos prévios, apresentar a linha do tempo da formadora enfatizando aspectos marcantes que a levaram a profissão docente.

- Produção da linha do tempo (30 min)

- Organizar no centro da sala uma mesa ou tapete com materiais para a construção da linha do tempo pessoal. Os materiais podem ser: cola, tesoura, papel A4, giz de cera e hidrocor, entre outros.

- Orientar a construção da linha do tempo pessoal, retomando as perguntas mobilizadoras do encontro, conforme descrito no powerpoint: Como tenho me constituído professor/a? Quais saberes são necessários para eu exercer a docência? O que eu já sei e eu preciso saber mais?

- Solicitar que peguem uma folha de papel A4 e outros materiais que ajudem a fazer uma representação simbólica das recordações-referência (fatos, pessoas, acontecimentos...) que marcaram sua identidade de professor/a, e dos saberes consolidados e do que precisam ser adquiridos para exercer a docência no Ensino Médio. Enfatizar o tempo previsto para a atividade: 30 minutos.

5º Momento (15:30 às 16:30 h) – Socialização da Linha do tempo dos professores

ED – Cada professor(a) fará a leitura dos registros apontados na linha do tempo. Após as apresentações, o formador chamará a atenção para as recordações-referência que mais se evidenciaram.

6º Momento (16:30 às 17:15 h) – Costuras teóricas

ED - Apresentar em powerpoint aspectos relacionados a profissão docente e as novas exigências educacionais fazendo articulações com as informações apresentadas nas linhas do tempo e com o texto encaminhado aos professores para a leitura prévia.

7º Momento (17:15 às 17:30 h) – Avaliação do encontro

ED – A formadora encaminhará um link no grupo de whatsapp, onde às professoras irão expressar, com uma palavra, o que foi o encontro de hoje: PARA VOCÊ, O ENCONTRO DE HOJE FOI... Essa dinâmica resultará na construção de uma nuvem de palavras que representarão o momento formativo. A nuvem será compartilhada no encontro ou no grupo de WhatsApp.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO. José Carlos. **ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

APÊNDICE D – PAUTA DA 2ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PPGEEB



**2ª SESSÃO REFLEXIVA COM OS PROFESSORES COLABORADORES DO
CENTRO DE ENSINO A, CENTRO DE ENSINO B E CENTRO DE ENSINO C**

Data: 08/11/2023 **Horário:** 13h:30 às 17h:30

Formadora: Cleane Moraes de Sousa

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vitoriano

**TEMA – AS METODOLOGIAS ATIVAS E O DESENVOLVIMENTO DA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:** uma análise teórica e prática.

Objetivos:

- Refletir sobre os aspectos conceituais das Metodologias Ativas;
- Analisar os principais pressupostos das Metodologias Ativas, assim como, suas possibilidades de implementação em sala de aula;

Conteúdos:

- As Metodologias Ativas e o desenvolvimento da aprendizagem significativa
- Organização do trabalho pedagógico a partir das Metodologias Ativas

Questões mobilizadoras:

- Quais práticas pedagógicas têm fundamentado minha ação docente?
- Como concebo o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? Quais situações de aprendizagem possibilitam a sua participação e construção de conhecimento?

IMPORTANTE: Indicação de leitura sobre o conteúdo que será trabalhado na formação.

MORAN, José. **METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA APRENDIZAGEM PROFUNDA**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA – uma abordagem teórico prática**. Editora Penso, 2018.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES (A sequência de atividades estará organizada por momentos, com a previsão de início e término, seguidos dos encaminhamentos didáticos – ED).

1º Momento (13:30 às 13:45 h) – Acolhimento aos participantes

ED¹ - A formadora poderá acolher as participantes dessa sessão, desejando boas-vindas e agradecendo a todas pela presença. Procede-se com o momento literário: o formador fará a leitura em voz alta do texto – Ensinar não é transferir conhecimento, de Paulo Freire. Pedir que as participantes verbalizem sobre a leitura literária, atribuindo os seus sentidos ao texto. Destacar no quadro algumas palavras enunciadas pelos participantes.

2º Momento (13:45 às 14:00h) – Apresentação da Pauta

ED – Apresentar a pauta do dia, lendo em voz alta o tema, objetivos, perguntas mobilizadoras e conteúdos previstos, seguido de breves comentários. Não é necessário pontuar inicialmente as atividades, visto que serão orientadas ao longo da tarde de trabalho.

3º Momento (14:00 às 14:15h) – Retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas no encontro anterior.

ED – Estabelecer uma roda de conversa com o grupo para a retomada do tema, conteúdos e saberes consolidados do encontro anterior. Para isso, é interessante retomar as questões mobilizadoras, bem como outras que se fizerem necessárias, tais como: Quais os conhecimentos que foram consolidados no encontro anterior? O saber que pretendemos construir hoje, se insere em que tipo de saber, a partir das discussões dos textos? Etc.

4º Momento (14h15 às 14h30) – Leitura do registro reflexivo

¹ Encaminhamentos Didáticos

ED – Convidar a participante Andréa, responsável pelo registro da sessão anterior para fazer a leitura do seu registro reflexivo. – Ressaltar para a turma a importância do *Registro reflexivo*, como um instrumento potente que possibilita a reflexão sobre a prática, constituindo-se como professor reflexivo. Chamar atenção para o tipo de registro feito pela participante e escolher outra participante para fazer o registro do dia.

5º Momento (14:30 às 16:00h) – Estudo e reflexão do texto (Rotação por estação)

ED – Para a reflexão sobre os principais aspectos do texto, propomos a atividade – Rotação por estação – uma metodologia ativa que propõem o desenvolvimento de um circuito de atividades ligadas a uma temática central. Cada estação apresenta uma atividade diferenciada relacionada à temática central do texto em estudo.

- Apresentação de um circuito com três estações:

Primeira estação: Quadro comparativo – Métodos ativos de aprendizagem x Métodos passivos de aprendizagem. Nesta primeira estação apresentaremos um quadro comparativo com espaços para montagem das características principais dos métodos ativos e passivos de aprendizagem, entregaremos as fichas e os professores serão orientados a montar de acordo com o aspecto solicitado no quadro.

Segunda estação – Quis sobre Metodologias Ativas. Nesta estação os professores serão orientados a responder questões relacionadas à temática central vinculada a sessão reflexiva (Metodologias Ativas)

Terceira estação – Situação problema. Nesta estação apresenta-se uma situação problema evidenciando as possibilidades de análise dos professores acerca das atitudes docentes necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e também na reflexão das situações de aprendizagem que estão sendo desenvolvidas em sala de aula.

- Propor a formação de três grupos para participarem da rotação nas três estações acima propostas.

- Ao finalizar a rotação nas estações, refletiremos sobre as respostas de cada grupo para situação problema apresentada.

6º Momento (16h00 às 17h15) – Costuras teóricas

ED - Apresentar em powerpoint os pressupostos teóricos das Metodologias Ativas, fazendo articulação com os fundamentos teóricos apresentados no texto em estudo e com as concepções dos professores, apresentadas na atividade rotação por estação.

7º Momento (17h15 às 17h30) – Avaliação do encontro

ED – A formadora encaminhará um link do padlet ao grupo de WhatsApp, onde os professores irão responder o seguinte questionamento: Como você define o nosso encontro de hoje?... Essa dinâmica resultará numa sequência de opiniões dos participantes. Essa sequência será compartilhada no encontro ou no grupo de WhatsApp.

REFERÊNCIAS

MORAN, José. **METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA APRENDIZAGEM PROFUNDA**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA – uma abordagem teórico prática**. Editora Penso, 2018.

APÊNDICE E – PAUTA DA 3ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PPGEEB



3ª SESSÃO REFLEXIVA

FORMADORA: Cleane Moraes de Sousa

ORIENTADORA: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Público-alvo: Professores/as do Centro de Ensino A, Centro de Ensino B e Centro de Ensino C

Data: 22/11/2023

Horário – das 13:30h às 17:30h

TEMA: A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO ENQUANTO
METODOLOGIA ATIVA SIGNIFICATIVA: reflexões teóricas e práticas

OBJETIVOS:

- Refletir sobre os aspectos constitutivos da Aprendizagem Baseada em Projetos;
- Analisar os pressupostos da Aprendizagem Baseada em Projetos, assim como, suas possibilidades de implementação em sala de aula.

CONTEÚDOS:

- A Aprendizagem Baseada em Projetos enquanto metodologia ativa significativa

QUESTÕES MOBILIZADORAS:

- De que forma defino as temáticas que serão abordadas em sala de aula? Consigo contextualizar com os problemas trazidos pelos estudantes?
- Como articulo as vivências dos estudantes com os conteúdos programáticos estabelecidos no currículo oficial?

IMPORTANTE: Para ampliar o universo de conhecimento dos professores sobre o tema a formadora indica para leitura a referência a seguir:

BENDER, Willian N. **Aprendizagem Baseada em Projetos:** Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES (A sequência de atividades estará organizada por momentos, com a previsão de início e término, seguidos dos encaminhamentos didáticos – ED).

1º MOMENTO (13h30 às 13h45) – Acolhimento aos participantes

Encaminhamentos:

✓ Acolher as participantes dessa sessão, desejando boas-vindas e agradecendo a todas pela presença. Procede-se com o momento literário: o formador fará a leitura em voz alta do texto – Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas, de Rubem Alves.

✓ Pedir que as participantes verbalizem sobre a leitura literária, atribuindo os seus sentidos ao texto. Destacar no quadro algumas palavras enunciadas pelos participantes.

2º MOMENTO (13h45 às 14h00) – Apresentação da Pauta

Encaminhamentos:

✓ Apresentar a pauta do dia, lendo em voz alta o tema, objetivos, perguntas mobilizadoras e conteúdos previstos, seguido de breves comentários.

IMPORTANTE: Não é necessário pontuar inicialmente as atividades, visto que serão orientadas ao longo da tarde de trabalho

3º MOMENTO (14h00 às 14h30) – Retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas no encontro anterior.

Encaminhamentos: Estabelecer uma roda de conversa com o grupo para a retomada do tema, conteúdos e saberes consolidados do encontro anterior. Para isso, é interessante retomar as questões mobilizadoras, bem como outras que se fizerem necessárias, tais como: Quais os conhecimentos que foram consolidadas no encontro anterior? O saber que pretendemos construir hoje, se insere em que tipo de saber, a partir das discussões dos textos? Etc.

4º MOMENTO (14h30 às 14h45) – Leitura do registro reflexivo

Encaminhamentos: Convidar o participante Jean, responsável pelo registro da sessão anterior para fazer a leitura do seu registro reflexivo. – Ressaltar para a turma a importância do *Registro reflexivo*, como um instrumento potente que possibilita a reflexão sobre a prática, constituindo-se como professor reflexivo. Chamar atenção para o tipo de registro feito pela participante e escolher outra participante para fazer o registro do dia.

5º MOMENTO (14h45 às 16h00) – Estudo e reflexão do texto (Passo a Passo da ABP)**Encaminhamentos:**

IMPORTANTE: Para a reflexão sobre os principais aspectos do texto, a formadora propõe o desenvolvimento das etapas da ABP através de situações problema que se concretizam na prática da atividade docente dos participantes.

1 Definição da Situação - problema: Elaboração de um questionário através do Google Forms que foi enviado previamente aos participantes para levantar as principais dificuldades e desafios que eles têm enfrentado com suas turmas. Através da análise das respostas considerando a similaridade das situações o problema mais citado pelos professores foi a “Indisciplina na escola”

2 Definição da questão norteadora- Que ações desenvolver em ambiente escolar para combater a indisciplina?

3 Levantamento dos conhecimentos prévios - A formadora proporá a construção de um mural interativo no Padlet que vem com o seguinte questionamento: Indisciplina na escola, o que fazer?

4 Apresentação da Âncora – Apresentaremos um vídeo retratando a questão norteadora que trata sobre a questão da indisciplina na escola.

5 Divisão em grupos – Momento reservado para os grupos aprofundarem os conhecimentos sobre a temática central, para tanto, disponibilizaremos o texto “Como se resolve a indisciplina” da revista Nova Escola

6 **Construção de Artefatos** - Os grupos previamente formados na etapa anterior serão motivados a produzir uma possível solução para o problema.

7 **Apresentação dos produtos** – Cada grupo apresentará um produto que foi desenvolvido diante de todas as etapas anteriores estabelecidas.

6º MOMENTO (16h00 às 17h20) – Costuras teóricas

Encaminhamentos: Apresentar em powerpoint pressupostos teóricos da Aprendizagem Baseada em Projeto, fazendo articulação com os fundamentos apresentados no texto em estudo e com as concepções dos professores que foram previamente estabelecidas no desenvolvimento das etapas da ABP.

7º MOMENTO (17h20 às 17h30) – Avaliação do encontro

Encaminhamentos: A formadora encaminhará um link ao grupo de WhatsApp, onde os professores irão expressar, com uma palavra, o que foi o encontro de hoje: PARA VOCÊ, O ENCONTRO DE HOJE FOI... Essa dinâmica resultará na construção de uma nuvem de palavras que representará o momento formativo. A nuvem será compartilhada no encontro ou no grupo de WhatsApp.

REFERÊNCIAS

BENDER, Willian N. **Aprendizagem Baseada em Projetos:** Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

APÊNDICE F - PAUTA DA 4ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PPGEEB



4ª SESSÃO REFLEXIVA

FORMADORA: Cleane Moraes de Sousa

ORIENTADORA: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Público-alvo: Professores/as do Ensino Médio do Centro de Ensino A, Centro de Ensino B e Centro de Ensino C

Data: 20/12/2023

Horário – 13:30h às 17:30h

TEMA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: delineando o percurso metodológico.

OBJETIVOS:

- Refletir sobre as etapas constitutivas da Aprendizagem Baseada em Projetos;
- Analisar o percurso metodológico da Aprendizagem Baseada em Projetos, assim como suas formas de implementação no planejamento das atividades escolares.

CONTEÚDOS:

- Organização do trabalho pedagógico a partir da Aprendizagem Baseada em Projetos

QUESTÕES MOBILIZADORAS:

- De que forma organizo o meu planejamento? Quais são os elementos que atribuo importância nesse processo?
- Ao elaborar meu planejamento considero aspectos relacionados as vivências dos estudantes e as situações problemas que se estabelecem em suas vidas?

IMPORTANTE: Para ampliar o universo de conhecimento dos professores sobre o tema a formadora indica para leitura a referência a seguir:

PAIVA, Thais. **Como colocar em prática a Aprendizagem Baseada em Projetos?**

Nova Escola: 11 maio 2022. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/21213/como-colocar-em-pratica-a-aprendizagem-baseada-em-projetos>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES : (A sequência de atividades estará organizada por momentos, com a previsão de início e término, seguidos dos encaminhamentos didáticos – ED).

1º MOMENTO (13h30 às 13h45) – Acolhimento aos participantes

Encaminhamentos:

✓ Acolher as participantes dessa sessão, desejando boas-vindas e agradecendo a todas pela presença. Procede-se com o momento literário: o formador exibirá um vídeo do cordel – A força do Professor, de Bráulio Bessa.

✓ Pedir que as participantes verbalizem sobre o vídeo, atribuindo os seus sentidos ao texto que foi apresentado. Destacar no quadro algumas palavras enunciadas pelos participantes.

2º MOMENTO (13h45 às 14h00) – Apresentação da Pauta

Encaminhamentos:

✓ Apresentar a pauta do dia, lendo em voz alta o tema, objetivos, perguntas mobilizadoras e conteúdos previstos, seguido de breves comentários.

IMPORTANTE: Não é necessário pontuar inicialmente as atividades, visto que serão orientadas ao longo da tarde de trabalho

3º MOMENTO (14h00 às 14:20h) – Leitura do registro reflexivo

Encaminhamentos: Convidar a participante Aline, responsável pelo registro da sessão anterior para fazer a leitura do seu registro reflexivo. – Ressaltar para a turma a importância do *Registro reflexivo*, como um instrumento potente que possibilita a reflexão sobre a prática, constituindo-se como professor reflexivo. Chamar atenção para o tipo de registro feito pela participante e escolher outra participante para fazer o registro do dia.

4º MOMENTO (14h20 às 16h00) – Estudo e reflexão do texto (Planejando situações de aprendizagem com a ABP)

Encaminhamentos:

IMPORTANTE: Para a reflexão sobre os principais aspectos do texto, a formadora propõe o desenvolvimento do planejamento das etapas da ABP considerando a escuta ativa dos estudantes para determinação da situação – problema.

1 Definição da Situação - problema: Roda de conversa com os professores acerca da escuta ativa realizada com os alunos para determinação de uma situação problema que aflige os estudantes ou sua comunidade de entorno. A formadora no encontro anterior solicitou aos professores que fizessem a escuta ativa dos alunos para delimitar uma temática para o planejamento da ABP;

2 Formação do grupo para planejamento das etapas da ABP: A formadora solicitará aos professores que formem grupo para refletirem acerca das seguintes etapas: definição da questão norteadora, seleção das habilidades da BNCC ou currículo de referência, definição de como será a avaliação, planejamento das etapas de desenvolvimento do projeto (levantamento dos conhecimentos prévios, âncora, etapas/ atividades propostas no projeto, acompanhamento das atividades e apresentação dos produtos);

3 Apresentação das atividades planejadas – A formadora proporá aos participantes que preencham o padlet interativo que foi previamente organizado com as etapas listadas no item 2 com as atividades que foram organizadas através da reflexão do grupo. Os professores planejarão as atividades de forma coletiva mais cada participante ficará responsável do preenchimento de uma das etapas no padlet interativo, para tanto, a formadora fará o sorteio das etapas por participante;

4 Momento de reflexão acerca das etapas estruturadas no planejamento da ABP – Leitura e discussão das etapas da ABP construídas pelos professores colaboradores através da exibição do padlet interativo que foi proposto pela formadora.

6º MOMENTO(16h00 às 17h10) – Costuras teóricas

Encaminhamentos: Apresentar em Slides os pressupostos teóricos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), fazendo articulação com os fundamentos apresentados no texto em estudo e com as concepções dos professores que foram previamente estabelecidas no desenvolvimento do planejamento das etapas da ABP.

7º MOMENTO(17h10 às 17h30) – Avaliação do encontro

Encaminhamentos: A formadora encaminhará um link ao grupo de WhatsApp, onde os professores irão expressar sua avaliação através do seguinte questionamento: ESSE ENCONTRO DE FORMAÇÃO FOI? Serão disponibilizadas três opções para marcação: muito bom, satisfatório ou insatisfatório. Essa dinâmica resultará na construção de um gráfico indicando a porcentagem de cada opção escolhida pelos participantes. Esse gráfico será compartilhado no encontro ou no grupo de WhatsApp.

REFERÊNCIAS

PAIVA, Thais. **Como colocar em prática a Aprendizagem Baseada em Projetos?** Nova Escola: 11 maio 2022. Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/21213/como-colocar-em-pratica-a-aprendizagem-baseada-em-projetos>. Acesso em: 10 dez. 2022.

APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL

CLEANE MORAES DE SOUSA

Guia de Orientações didático-metodológicas

O ensino da Geografia a luz da metodologia
ativa Aprendizagem Baseada em Projetos



CLEANE MORAES DE SOUSA

Guia de Orientações didático-metodológicas

O ensino da Geografia a luz da metodologia
ativa Aprendizagem Baseada em Projetos



PPGEEB

São Luís

2024

Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

**Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós
Graduação
e Internacionalização-AGEUFMA**Prof^a Dra. Flávia Raquel Fernandes do Nascimento**Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Gestão de
Ensino da Educação Básica-PPGEEB**Prof^a. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano**Coordenador da Turma do Convênio da Seduc com o
Programa de Pós Graduação em Gestão da Educação Básica-
PPGEEB**

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

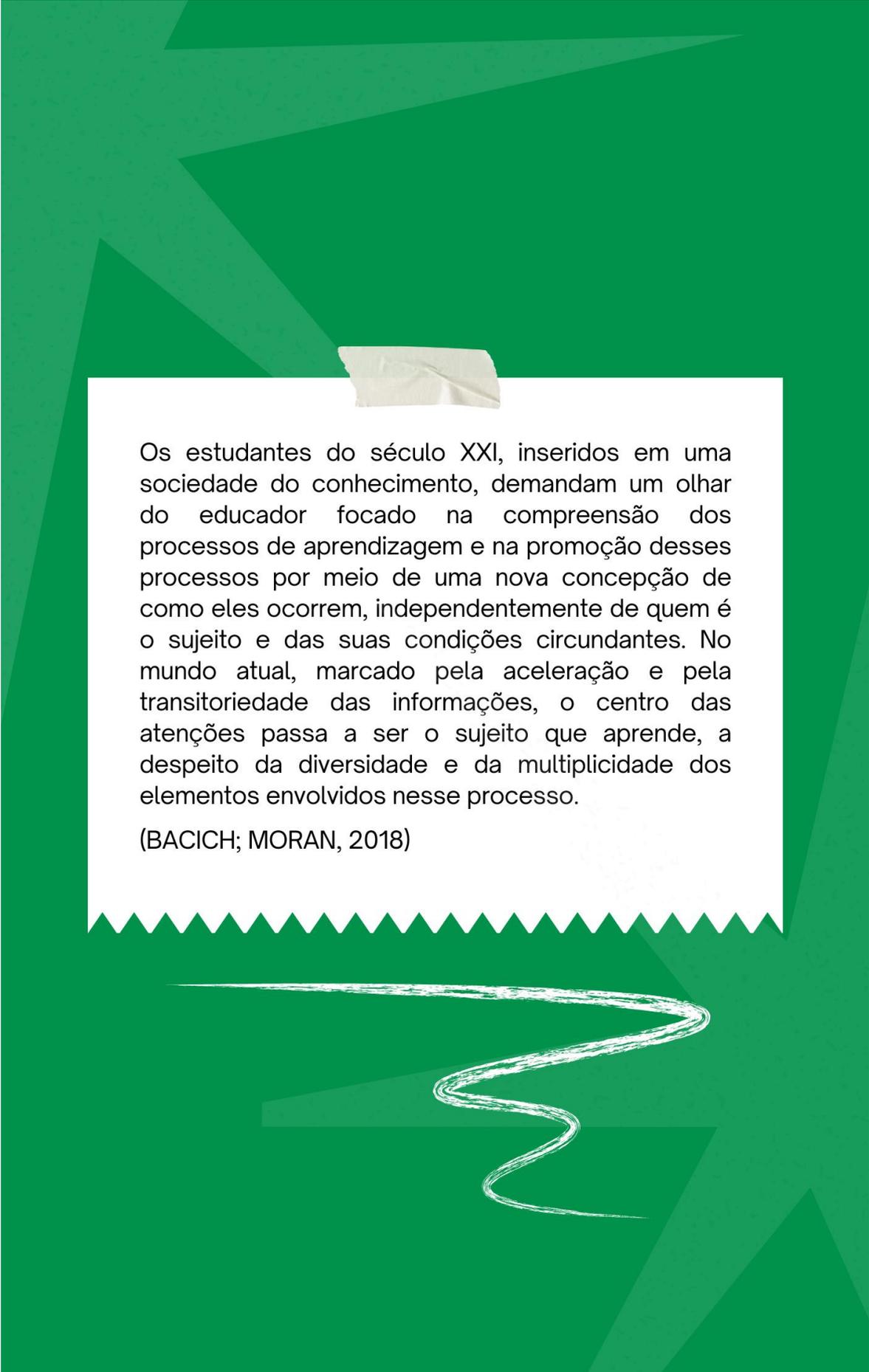
Autora do Produto EducacionalProf^a. Cleane Moraes de Sousa**Orientadora do Produto Educacional**Prof^a. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano**Diagramação**

Maria Paula de Sousa Vieira

Imagem da capa

Banco de imagens Freepik

<https://br.freepik.com>**São Luís**
2024



Os estudantes do século XXI, inseridos em uma sociedade do conhecimento, demandam um olhar do educador focado na compreensão dos processos de aprendizagem e na promoção desses processos por meio de uma nova concepção de como eles ocorrem, independentemente de quem é o sujeito e das suas condições circundantes. No mundo atual, marcado pela aceleração e pela transitoriedade das informações, o centro das atenções passa a ser o sujeito que aprende, a despeito da diversidade e da multiplicidade dos elementos envolvidos nesse processo.

(BACICH; MORAN, 2018)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
1 INTRODUÇÃO.....	07
2 AS METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: relações possíveis e necessárias.....	09
2.1 Por que desenvolver as Metodologias Ativas no ensino da Geografia?.....	11
2.2 As Metodologias Ativas: o que são?.....	15
2.3 Qual o papel do professor?.....	17
3 A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP).....	19
3.1 Definindo a APB.....	21
3.2 Quais as suas bases teóricas?.....	21
3.3 Como desenvolver a APB na sala de aula?.....	23
4 PLANEJANDO SITUAÇÕES DE ENSINO DE GEOGRAFIA COM A APB: como fazer?.....	31
4.1 Organização do planejamento docente com a ABP.....	33
4.2 Desenvolvendo situações de ensino de Geografia com a ABP em contexto do Ensino Médio.....	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	52
SOBRE A AUTORA.....	54
SOBRE A ORIENTADORA.....	55



APRESENTAÇÃO

Olá Professor(a)

É com alegria e satisfação que apresentamos o Guia de orientações didático-metodológicas intitulado “O ensino da Geografia a luz da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)” fruto da dissertação elaborada junto ao Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA.

O presente produto educacional se materializa através de um trabalho colaborativo desenvolvido com professores(as) de Geografia do Ensino Médio, para tanto, realizamos momentos formativos em ambiente escolar com o grupo de professores(as) na intenção de refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, assim como, o processo de ensino e aprendizagem estabelecido no ensino da Geografia, trazendo para o contexto discursivo a importância da implementação de Metodologias Ativas com ênfase na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

Assim, ele está constituído de orientações e sugestões metodológicas que visam o desenvolvimento da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no contexto do Ensino Médio, constituindo-se como possibilidades dos estudantes refletirem sobre os objetos de conhecimentos desta etapa da educação básica relacionados com as situações-problema que vivenciam em seu cotidiano.

Dessa forma, objetivamos subsidiar a prática pedagógica dos professores(as) do Ensino Médio, em especial, os professores(as) de Geografia no que diz respeito as possibilidades da utilização de metodologias significativas para o desenvolvimento da aprendizagem em uma perspectiva crítica e criativa, situando os aspectos contextuais da Geografia enquanto componente do currículo escolar e intensificando um saber autêntico, contextualizado e integrador.

Boa leitura

Prof.^a Cleane Moraes de Sousa
Mestra PPGEEB/UFMA

1 INTRODUÇÃO

.....O ensino da Geografia enquanto componente do currículo escolar permite contextualizar e interligar diversos saberes relacionados aos aspectos físico, econômico, geopolítico, social e cultural dos sujeitos no cotidiano da sociedade. Barbosa (2016) enfatiza essa questão afirmando que a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos.

.....Ao analisar o contexto de desenvolvimento do ensino da Geografia visualizamos que passou e vem passando por um processo de renovação, deixando de se pautar em um ensino baseado em uma concepção voltada a descrição e na memorização, para uma orientação mais crítica da realidade que vislumbre uma formação significativa aos estudantes. Diante desse contexto de transitoriedade, fez surgir práticas docentes que caminham entre as duas vertentes, dificultando assim um processo formativo contextualizado as novas exigências formativas.

.....Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de momentos formativos que estabeleçam a reflexão da prática docente e que valorizem a inserção de metodologias contextualizadas com foco na construção ativa do estudante. Dessa forma, trazemos para o contexto discursivo a introdução das Metodologias Ativas que são práticas pedagógicas que se estabelecem a partir da participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem, conferindo-lhe maior autonomia, reflexão acerca das problemáticas apresentadas e engajamento diante da construção de conhecimento.

.....Desta perspectiva, trazemos a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como metodologia ativa de análise para organizar situações de ensino nas aulas de Geografia no Ensino Médio, possibilitando aos docentes a materialização de um produto educacional que possa subsidiar sua prática profissional articulando os saberes específicos da disciplina aos saberes pedagógicos visando o desenvolvimento da Geografia em uma perspectiva crítica em sala de aula.

..... Esperamos que este instrumento possa contribuir na organização do trabalho pedagógico dos/as professores/as de Geografia, assim como, os de outros componentes curriculares, pois a ABP pode ser desenvolvida em articulação com problemas da vida dos alunos, os quais podem ser analisados a partir de diferentes áreas, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, concretizando assim experiências significativas aos estudantes de todas as etapas de ensino, em especial no Ensino Médio, por proporcionar essa articulação dos componentes curriculares em áreas de conhecimento propostas pelos documentos de orientação vigentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

..... O presente guia de orientação didático-metodológicas estrutura-se da seguinte forma, além desse texto introdutório, no segundo capítulo apresentamos “As Metodologias Ativas e o ensino de Geografia no Ensino Médio: relações possíveis e necessárias” em que fazemos reflexões acerca da implementação das Metodologias Ativas no ensino da Geografia, quais as relações possíveis e quais benefícios tais práticas pedagógicas podem estabelecer no desenvolvimento da Geografia em uma perspectiva crítica de aprendizagem.

..... No terceiro capítulo, intitulado “A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), apresentamos seus aspectos constitutivos e traçamos o percurso metodológico necessário para sua implementação em sala de aula.

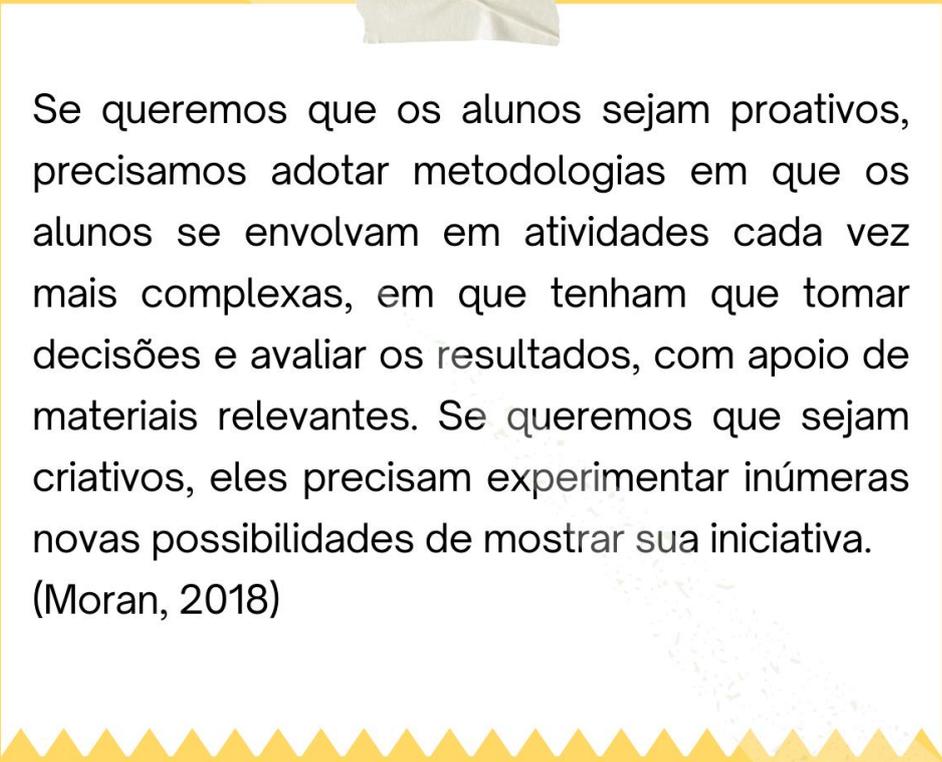
..... No quarto capítulo, cujo título é “Planejando situações de ensino com a ABP: como fazer? Delineamos indicações acerca da organização da prática pedagógica por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos, assim como, sugestões de projetos da ABP no ensino da Geografia em contexto do Ensino Médio. Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências e informações sobre o autor e orientadora da pesquisa.



20

AS METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: relações possíveis e necessárias





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. (Moran, 2018)

2.1 POR QUE DESENVOLVER AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA?

Ao analisarmos o desenvolvimento do ensino da Geografia no Ensino Médio, observamos inúmeros desafios enfrentados nesta etapa de ensino, dentre estes, a importância de inovar o processo de ensino e aprendizagem, haja vista, que os alunos chegam nesta etapa de ensino com muitas dificuldades em compreender temáticas que já deveriam ter sido estabelecidas no seu processo educativo em etapas anteriores. Desta forma, verifica-se a necessidade de pensarmos em formas de organização da prática pedagógica possibilitando o fortalecimento de práticas docentes que viabilizem aos estudantes melhores níveis de assimilação e compreensão das temáticas geográficas, ensejando a promoção de uma aprendizagem efetiva.

Há muito que mudar no ensino, especialmente na Geografia. Tal disciplina estudada na escola, muitas vezes não é abordada da forma desejada, ou seja, de forma que vise uma transformação social, escondendo, assim, uma potencialidade incrível (Pereira, 2014). Nesse sentido, faz-se necessário repensar práticas e de uma reorganização do processo formativo que garanta aos estudantes uma aprendizagem significativa, potencializando os aspectos contextuais que a Geografia enquanto componente do currículo escolar permite desenvolver.

Dessa forma, considera-se que um dos pontos cruciais que devem ser refletidos pelos docentes são as metodologias de ensino, de como abordar esses conteúdos de forma a possibilitar aos alunos um saber efetivo, que despertem curiosidade e que se relacionem com sua vivência diária, com o espaço e com as pessoas. As Metodologias Ativas inserem-se no contexto de possibilidades viáveis ao desenvolvimento da Geografia crítica, por isso, sentimos a necessidade de adentrarmos nos estudos que compõem seu escopo



de conhecimento, assim como, as formas de organização metodológica estabelecidas em ambiente escolar que proporcionem o desenvolvimento de situações de aprendizagem significativas aos estudantes do Ensino Médio.

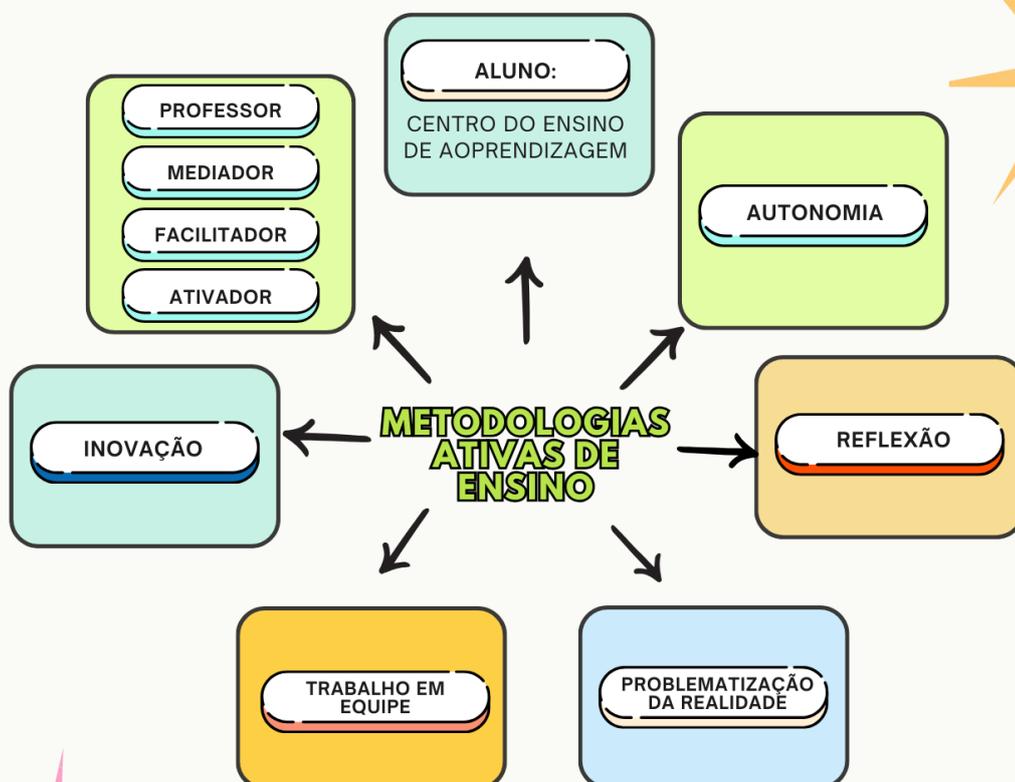
É importante destacar que o desenvolvimento das Metodologias Ativas na educação e no caso específico de nosso estudo nas aulas de Geografia, perpassam prioritariamente, pelo aspecto formativo do professor(a), de como implementar tais metodologias, quais objetivos pretende-se alcançar com sua implementação e quais os benefícios que serão propiciados aos alunos com essa abordagem educativa. Segundo Bezerra (2009) a Geografia vem sendo chamada frequentemente para explicar o mundo e, portanto, é preciso refletir sobre a obtenção de estratégias que permitam que os docentes possam desafiá-los a buscar as necessidades do aluno em relação ao saber geográfico e às mudanças que ocorrem na sociedade.



É relevante observarmos alguns princípios que sustentam o desenvolvimento dos métodos ativos aos quais podemos indicar: o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem; reflexão dos estudantes e docentes gerando a aprendizagem significativa e a ação reflexiva do professor; problematização da realidade; desenvolvimento do trabalho em equipe; inovação com a mobilização de estratégias de ensino motivadoras e dinâmicas; professor como facilitador, mediador e ativador de aprendizagens. Conforme indicada na figura a seguir:

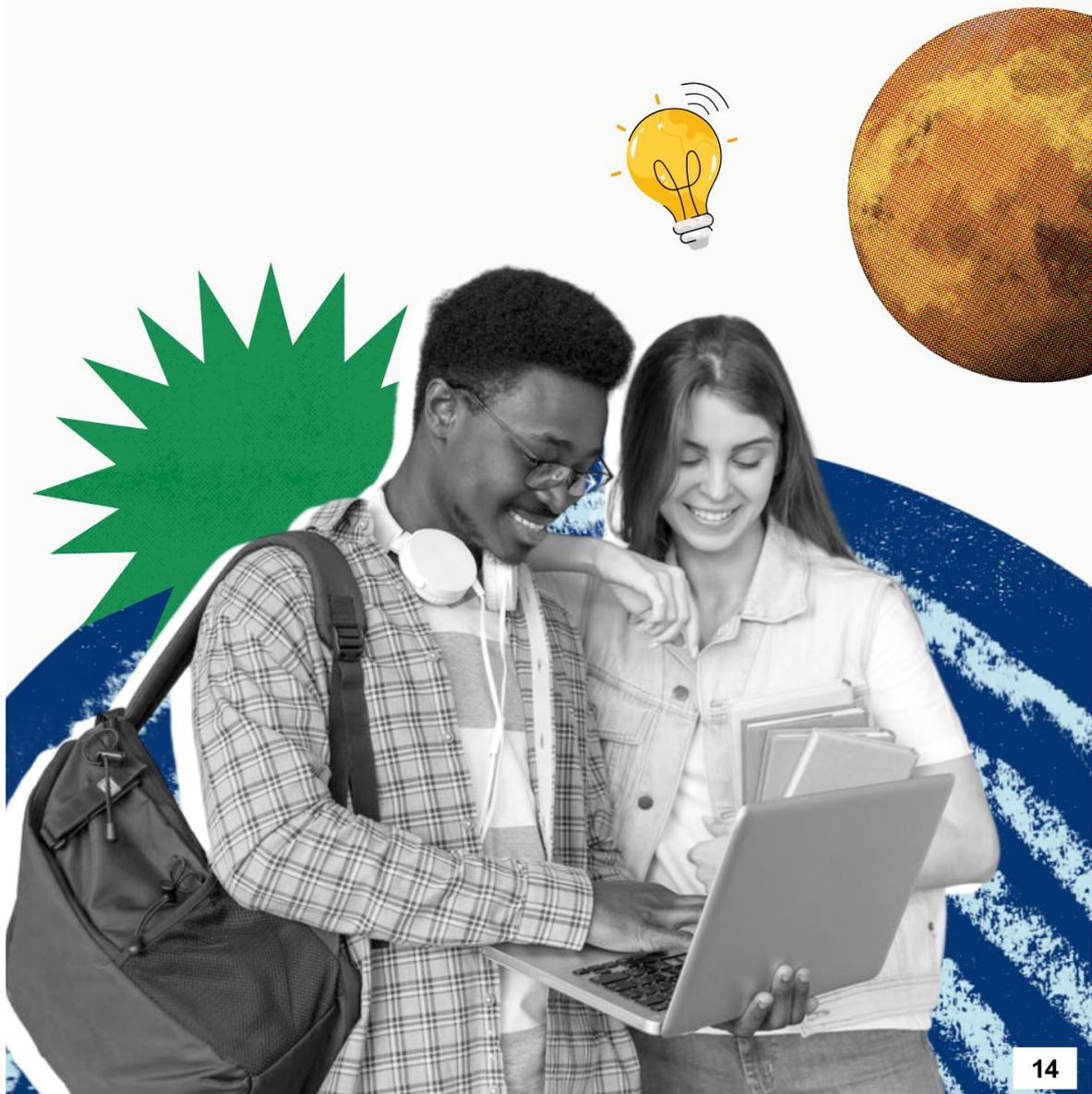


Princípios que constituem as Metodologias Ativas de ensino



Fonte: Diesel, Baldez, Martins (2017).

São várias as possibilidades metodológicas que podem tornar os estudantes ativos em sua aprendizagem, o que possibilita a significação do aprendido, na educação formal, há muitas combinações possíveis, com variações na aplicação e resultados, que vamos experimentando de forma dinâmica e constante, reavaliando-as e reinventando-as de acordo com os resultados desejáveis. Destacamos algumas das Metodologias Ativas possíveis de ressignificar as aulas: a Gamificação; Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project Based Learning*); Aprendizagem Maker; Aprendizagem Baseado em Jogos (*Game Based Learning*); Aprendizagem Baseado em Problemas (*PBL – ProblemBased Learning*); Aprendizagem Baseado em Fenômenos; Aprendizagem em Pares ou Times (*TBL – Team Based Learning*); *Design Thinking*; Sala de Aula Invertida e Estudo de caso (Moran, 2018).



Nesse sentido, cabe ao professor de acordo com a intencionalidade formativa refletir sobre quais possibilidades metodológicas ativas podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem, o importante nessa abordagem é garantir a participação ativa do aluno no contexto da construção de conhecimento, possibilitando a significação do aprendido.

Para aprofundar



2.2 O QUE SÃO METODOLOGIAS ATIVAS?

São estratégias de ensino centradas na participação efetivados estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida (Moran, 2018).

As Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (Berbel, 2011).

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (Pereira, 2012).

Na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento (Valente, 2018).

..... A base conceitual das Metodologias Ativas nos remete ao entendimento que se desenvolvem a partir da participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem, rompendo com um modelo de estudante receptor de informação. São estratégias de ensino em que os alunos assumem posição de protagonista da sua aprendizagem, pois sua participação e engajamento proporcionará a construção de conhecimento com significado.



2.3 E QUAL O PAPEL DO PROFESSOR?

O professor, como orientador ou mentor, ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa (Moran, 2018, P. 4)

O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida, por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos (Bastos, 2006).

O professor é essencial na organização e no direcionamento do processo, tendo como objetivo planejar atividades que possam atender as reais demandas da sala de aula, identificando a necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações do grupo (Bacich, 2015).

Cabe ao professor conduzir o processo metodologicamente, estimular as atividades dos alunos, apoiar e valorizar as iniciativas na direção do foco maior que é a solução do problema em estudo (Berbel, 2011).

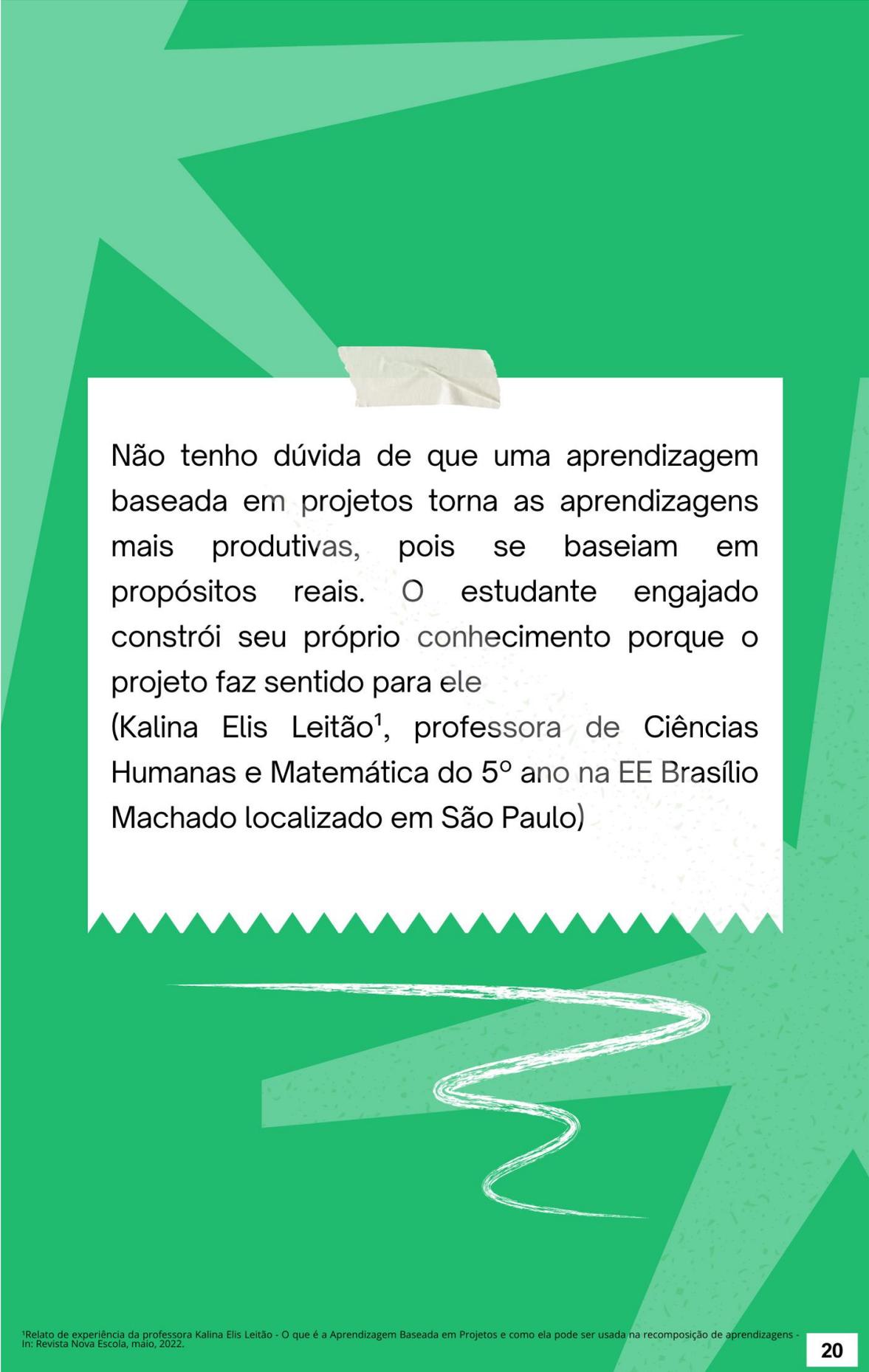
..... O professor assume um papel muito importante na implementação das Metodologias Ativas por conduzir o processo com intencionalidade, buscando o desenvolvimento da autonomia do estudante ao planejar situações de aprendizagem que visem a sua participação ativa. O professor atua como orientador e facilitador de aprendizagem



30

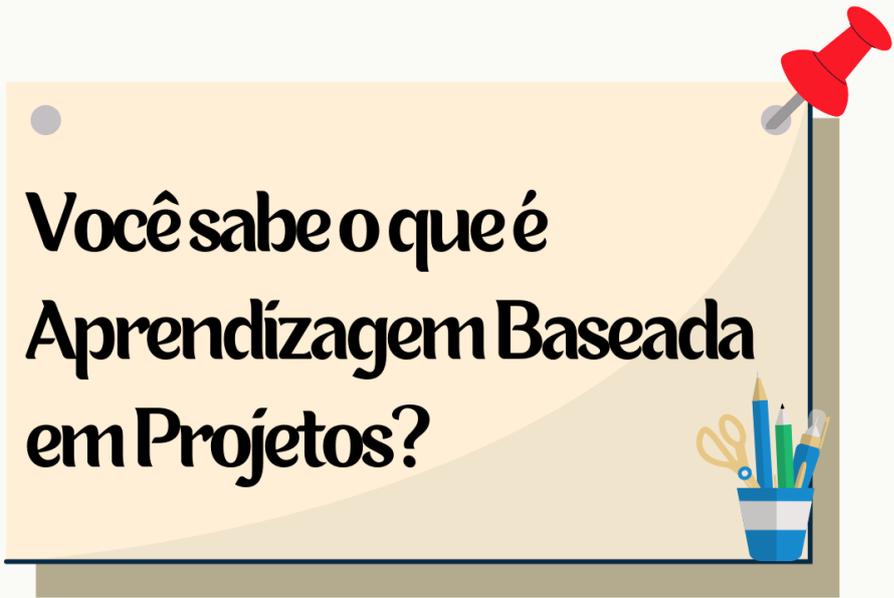
A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)





Não tenho dúvida de que uma aprendizagem baseada em projetos torna as aprendizagens mais produtivas, pois se baseiam em propósitos reais. O estudante engajado constrói seu próprio conhecimento porque o projeto faz sentido para ele

(Kalina Elis Leitão¹, professora de Ciências Humanas e Matemática do 5º ano na EE Brasília Machado localizado em São Paulo)



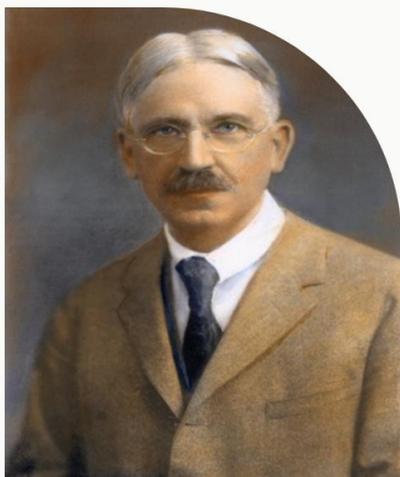
Você sabe o que é Aprendizagem Baseada em Projetos?

3.1 DEFININDO A ABP

..... Trata-se de uma metodologia ativa que coloca os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem e da busca de soluções para problemas reais, preferencialmente relacionados à sua vivência. De acordo com Bender (2014) a ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas.

3.2 QUAIS AS SUAS BASES TEÓRICAS?

..... A Aprendizagem Baseada em Projetos tem suas bases históricas estruturadas no campo das Metodologias Ativas, em que as ideias defendidas por essas práticas de ensino surgiram com a teoria de John Dewey que foi um dos precursores da chamada Educação Nova ou também chamada Educação Progressista. Dewey enfatiza que a verdadeira educação é aquela que coloca a criança no centro do processo educativo, que estimula sua inteligência criativa, que valoriza tanto as experiências que acontecem no ambiente escolar quanto as que ocorrem fora desse ambiente (Pinazza, 2007).



John Dewey²



Outro precursor no trabalho com projetos e que seguiu a teorização iniciada por Dewey foi William Heard Kilpatrick, dedicou-se a sistematização do trabalho com projetos, sendo reconhecido e bastante difundido no campo educacional. Segundo Gotarde (2019), o paradigma pedagógico de Kilpatrick é mais prático, centrado no estudante, tendo a motivação intrínseca, o ato intencional como ponto-chave da aprendizagem. A filosofia da educação do autor é baseada na experiência qualitativa ou na reconstrução das experiências em contínua interatividade e continuidade.



William Heard Kilpatrick³

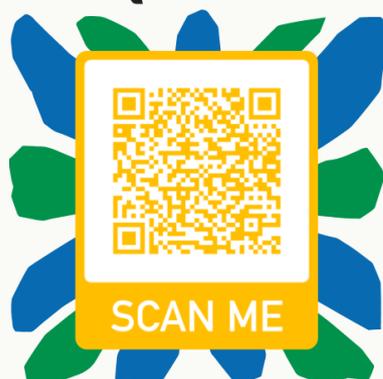


Evidenciam-se as contribuições de John Dewey e William Kilpatrick com as sistematizações iniciais do método de projetos e as intenções formativas significativas no processo de desenvolvimento da aprendizagem, sem dúvida, seus ideais se constituíram como arcabouço para o desenvolvimento da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) que ao longo dos anos foi se delimitando como uma metodologia com características e elementos autônomos.

²John Dewey (1859-1952) foi um pedagogo e filósofo norte-americano que exerceu grande influência no movimento de renovação da educação em várias partes do mundo. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, baseado na experimentação e na verificação.

³William Heard Kilpatrick (1871-1965) foi um pedagogo norte-americano, representante do movimento pedagógico iniciado por John Dewey, de quem foi discípulo. Ele é mais conhecido por conceber e implementar o "método de projeto".

Para aprofundar



3.3 COMO DESENVOLVER A ABP EM SALA DE AULA?

..... Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) configura-se como uma metodologia ativa que, por meio de uma questão norteadora ou um desafio, em geral ligado à realidade dos estudantes, eles investigam, debatem e elaboram um produto ou uma possível solução, usando os conteúdos curriculares. Nesse processo, trabalham em grupos e aprendem de forma coletiva e colaborativa, mobilizando o estudante em seus aspectos social, emocional e cognitivo.

..... Os estudantes participam de todas as etapas de implementação do projeto, desde o planejamento até a apresentação do produto, isso garante autonomia na construção de experiências com a ABP. Nessa abordagem, o professor não vem com tudo pronto e definido para ser colocado em prática, o que interessa é a participação ativa do estudante em todas as etapas a serem desenvolvidas, dessa forma, temos o sentimento de pertencimento e significação do que está sendo pensado, planejado e praticado.

O desenvolvimento da ABP propõe o estabelecimento de algumas etapas que precisam ser analisadas pelos professores.



Etapas da Aprendizagem Baseada em Projetos



1. PERGUNTA MOTIVADORA

Deve ser desafiadora. Não muito difícil, que os alunos não consigam realizar, nem muito fácil.



2. DESENVOLVIMENTO.

Envolve instigação e trabalho colaborativo.



3. DEBATE

Permite refletir sobre o tema e obter retorno do que está sendo feito.



4. PRODUTO FINAL

Concretiza e dá visibilidade aos conteúdos trabalhados



5. AVALIAÇÃO

Ocorre ao longo do processo, com o professor acompanhando o desenvolvimento dos estudantes.

Fonte: Paiva (2020)

Percurso metodológico da ABP

É possível delinear um fio condutor ao se trabalhar com a ABP: a proposição de uma questão disparadora leva ao levantamento de hipóteses, que conduzem à investigação e, por fim, à elaboração de um produto com uma possível solução para a problemática. Nessa jornada, os alunos trabalham em grupos e aprendem de forma coletiva e colaborativa (Paiva, 2022). Seguindo os passos previstos para o desenvolvimento da ABP temos:

1. QUESTÃO DISPARADORA

É o ponto de partida, uma situação problema próxima à realidade do estudante. O professor pode propô-la visando mobilizar determinados componentes curriculares e habilidades dos alunos, mas o interessante é que seja construída junto com a turma, a partir de seus interesses e curiosidades e dos problemas vivenciados pela comunidade.

2. LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES

Levantar e apresentar hipóteses para uma solução considerando o seu conhecimento acerca da temática, definir grupos de trabalhos, sugestões de um produto final, listar materiais, ou seja, estabelecer os combinados previstos para a formalização do projeto, assim como as formas de avaliação.

3. INVESTIGAÇÃO

Os estudantes pesquisam conceitos, teorias e aplicações relacionadas ao tema. As atividades propostas nessa etapa podem envolver diferentes metodologias ativas possibilitando o desenvolvimento da escuta ativa, empatia e do diálogo

4. AUTORIA

Diante do quadro de investigação, os alunos vão imprimindo sua autoria perante os achados da pesquisa e trilhando caminhos autônomos levando para diferentes espaços, campos de pesquisa e conhecimentos.

5. INTERDISCIPLINARIDADE

Os projetos podem ser pensados de forma interdisciplinar, concebido por dois ou mais professores de diferentes componentes curriculares, ou adquirir essa característica conforme seu desenvolvimento vai avançando.

6. APRESENTAÇÃO

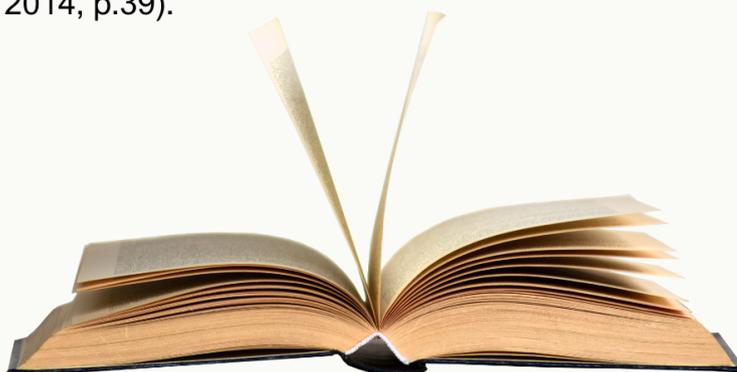
Com os produtos finais elaborados, o ideal é que os resultados sejam compartilhados não somente com o professor, mas também entre a turma e com a comunidade, em uma etapa de comunicação ou socialização dos projetos.

7. AVALIAÇÃO

Todas as etapas podem incluir diferentes formas e momentos de avaliação e de autoavaliação – mas sempre com foco formativo. O acompanhamento das aprendizagens pelo professor pode ser feito, por exemplo, por meio do uso de um diário de bordo ao longo do projeto, de rubricas compartilhadas com os estudantes ou de seminários para apresentação dos achados.

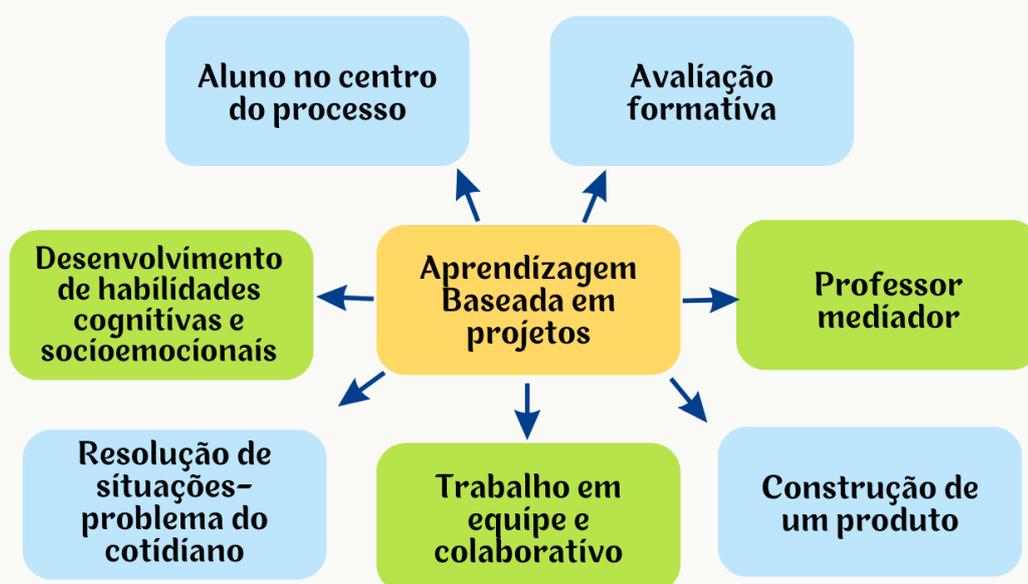
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Paiva (2022)

..... Diante do quadro apresentado, é importante ressaltar que o papel do professor no desenvolvimento da ABP é de orientar os estudantes com intencionalidade diante do percurso que precisa seguir para desenvolver a presente metodologia ativa. “Em vez de servirem como fornecedores de informação, na ABP os professores devem atuar como facilitadores e orientadores educacionais, à medida que os alunos avancem em suas atividades de projeto” (Bender, 2014, p.39).



..... Ao analisar os principais referenciais bibliográficos Bender (2014), Moran (2018), Bernado (2022), Paiva (2022), Naomi (2022), que discorrem sobre a ABP, visualizamos alguns princípios que constituem a referida metodologia enquanto componentes importantes..

Princípios que constituem a ABP



Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2023)



- Alunos no centro do processo - os alunos são protagonistas em todo processo, participando ativamente de todas as etapas do projeto;
- Professor mediador – o professor é um mobilizador de aprendizagem, criando situações que despertem a motivação dos estudantes, realizando a mediação pedagógica;
- Resolução de situações-problema do cotidiano – a questão norteadora do projeto surge de uma situação-problema do cotidiano dos estudantes, de problemas reais vivenciados pela comunidade que estão inseridos visando solucioná-lo;
- Avaliação formativa – a avaliação ocorre de acordo com o desempenho dos alunos, com o envolvimento nas atividades e prever momentos para reflexão, feedback, autoavaliação, avaliação dos pares e espaços para discussão e articulação das ideias;
- Trabalho coletivo e colaborativo – as etapas do projeto são desenvolvidas de forma coletiva, envolvendo os estudantes em uma perspectiva colaborativa;
- Construção de um produto - os alunos são mobilizados a gerar um produto aplicando o que aprenderam durante o desenvolvimento do projeto, não precisa, necessariamente, ser um objeto concreto, pode ser uma campanha, uma teoria, dentre outros;
- Desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais - promove a participação efetiva dos estudantes, desenvolvendo assimilação de conhecimentos diante das atividades propostas e de habilidades socioemocionais como autonomia, empatia, cooperação, colaboração, consciência social, dentre outras.



..... São várias as possibilidades de implementação da ABP que variam de projetos de curta duração restritos à sala de aula e assuntos específicos até projetos com maior duração de soluções mais complexas, envolvendo várias temáticas e demandando perspectiva interdisciplinar e de colaboração. Segundo Moran (2018, p. 17) os principais modelos são:

01 Exercício-projeto, quando o projeto é aplicado no âmbito de uma única disciplina.

02 Componente-projeto, quando o projeto é desenvolvido de modo independente das disciplinas, apresentando-se como uma atividade acadêmica não articulada com nenhuma disciplina específica.

03 Abordagem-projeto, quando o projeto se apresenta como uma atividade interdisciplinar, ou seja, apresentando-se como uma atividade interdisciplinar, ou seja, como elo de duas ou mais disciplinas.

04 Currículo-projeto, quando não mais é possível identificar uma estrutura formada por disciplinas, pois todas elas se dissolvem e seus conteúdos passam a estar a serviço do projeto, e vice-versa.

..... Ao analisar os principais referenciais bibliográficos relacionados à ABP, visualizamos que alguns autores consideram como uma metodologia interdisciplinar por poder envolver vários componentes curriculares em sua execução, porém, a metodologia pode ser aplicada em âmbito disciplinar ou transdisciplinar conforme prever as possibilidades explicitadas em Exercício-projeto, Componente-projeto e Currículo-projeto.

..... Diante das diversas terminologias utilizadas no desenvolvimento das etapas da ABP, Bender (2014) elaborou um quadro com os principais termos utilizados na metodologia possibilitando a compreensão e a contextualização dos proponentes da ABP, o autor enfatiza a necessidade dos professores entendê-los para desenvolver suas aplicações. Dessa forma, apresentamos a seguir:

Vocabulário da ABP

Âncora	É a base de fundamentação ligada a temática que será trabalhada no projeto. Ex: artigo de jornal, apresentação multimídia, dentre outros
Artefatos	São itens criados ao longo da execução do projeto e que representam possíveis soluções. Ex: vídeos, portfólios, podcasts dentre outros
Desempenho Autêntico	As experiências de aprendizagem resultantes desse projeto são autênticas visando a solução de problemas do mundo real
Brainstorming	Formulação de um plano de tarefas visando a criação de um produto a ser desenvolvido, aproveitando ao máximo as ideias
Questão Motriz	É a questão norteadora que motiva os alunos na busca de solução, mobilizando-os no desenvolvimento do projeto
Aprendizagem Expedicionária	Aprendizagem baseada em expedições, viagens a locais relacionados a situação-problema considerada no projeto
Voz e escolha do aluno	Representa o potencial de decisão dos alunos sobre a escolha do projeto e de sua questão norteadora
Web 2.0	Trabalho colaborativo realizado em ambiente tecnológico visando a resolução de problemas e construção de conhecimento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no quadro 1.1 de Bender (2014)

..... Esse vocabulário apresentado permite a compreensão de alguns componentes importantes no desenvolvimento da ABP enfatizando que as aprendizagens decorrentes de experiências em projetos são autênticas, pois se desenvolvem a partir de uma situação problema real e que gera a definição de um plano de ação visando o desenvolvimento de soluções que serão apresentadas através de um produto criado de forma coletiva e colaborativa.

Para aprofundar

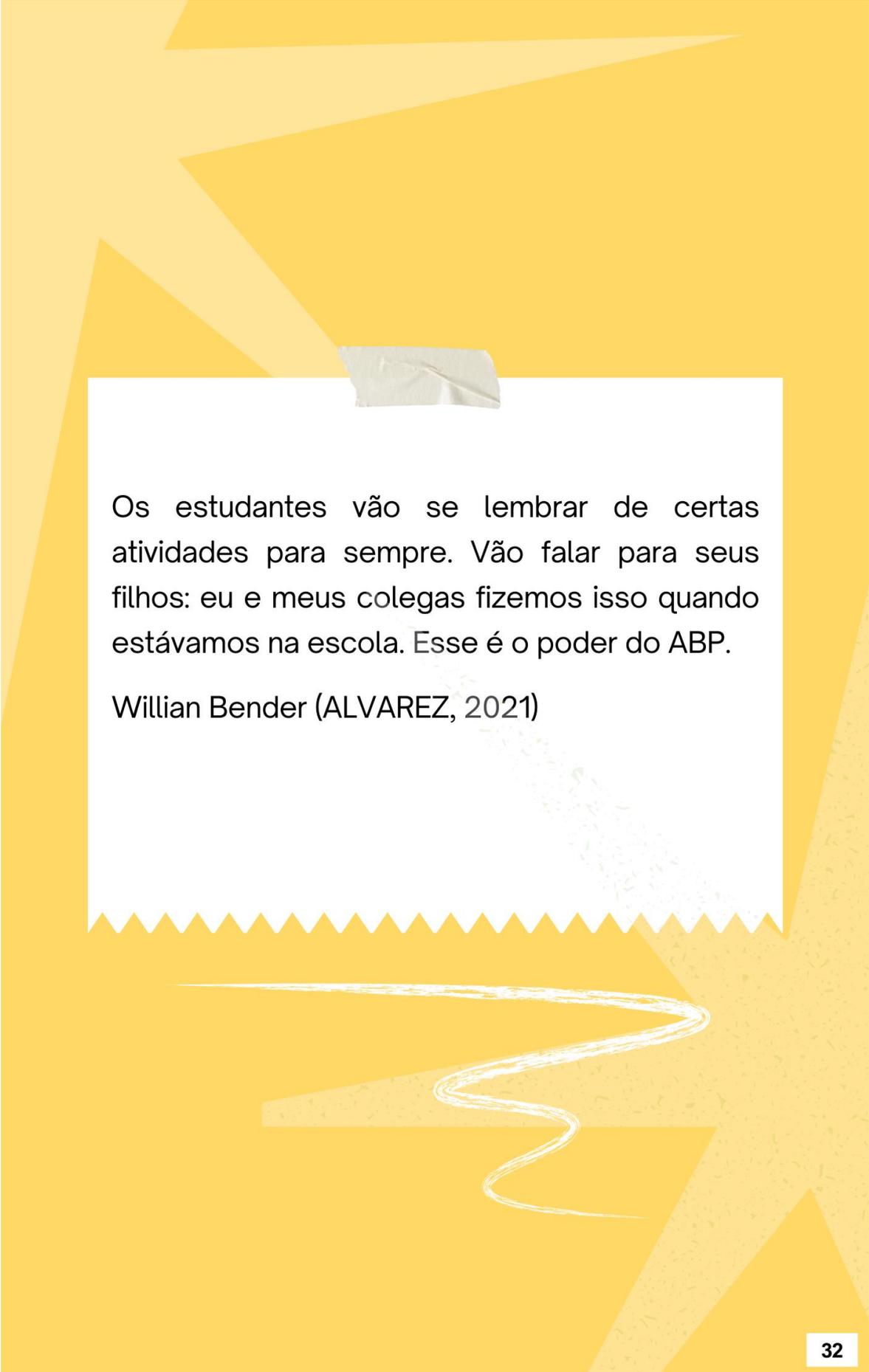


04



PLANEJANDO SITUAÇÕES DE ENSINO DE GEOGRAFIA COM A ABP: como fazer?





Os estudantes vão se lembrar de certas atividades para sempre. Vão falar para seus filhos: eu e meus colegas fizemos isso quando estávamos na escola. Esse é o poder do ABP.

Willian Bender (ALVAREZ, 2021)

4.1 ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DOCENTE COM A ABP

A Aprendizagem Baseada em Projetos é uma metodologia de ensino que pode ser implementada em qualquer componente curricular de forma a desenvolver uma ressignificação do aprendizado, tornando-o mais prazeroso e motivador. Quando nos reportamos ao ensino da Geografia, o uso da ABP vai possibilitar a fundamentação de uma abordagem crítica que se faz necessária considerando as atuais exigências formativas para estudantes do Ensino Médio, fortalecendo ações de superação da Geografia em uma perspectiva descritiva que por muito tempo esteve presente em seu contexto de desenvolvimento educacional.

A Geografia, enquanto componente do currículo, se desenvolve através de abordagem de temáticas relacionadas às vivências e ao cotidiano dos estudantes, tendo um grande potencial de contextualização com a realidade. Dessa forma, a ABP enquanto metodologia ativa que se desenvolve a partir de uma situação-problema real, torna-se uma importante estratégia para ressignificar o ensino da Geografia ao estabelecer vínculos necessários com a prática social dos estudantes. Nesse sentido, trazemos a ABP para o contexto de desenvolvimento do ensino da Geografia para possibilitar essa ponte tão necessária entre os saberes advindos dos conteúdos previstos nas matrizes curriculares e os saberes práticos relacionados à resolução dos problemas reais que os cercam.



Segundo Cavalcanti (2012), os temas que a geografia desenvolve são, no geral, adequados a atividades de projetos. É preciso distinguir, contudo, uma pesquisa mais convencional no ensino, do tipo do estudo dirigido, em que o professor define um conteúdo a ser “pesquisado” em casa, daquela que aqui está sendo definida na metodologia de projetos. No último tipo, trata-se de uma pesquisa mais autêntica, em que o sujeito (geralmente grupo de alunos) é “tocado”, é “acionado” por um problema real que quer resolver, quer buscar realmente compreender melhor

Nesse sentido, faz-se necessário compreender quais os pressupostos da ABP para desenvolver a metodologia em sala de aula, assim sendo, trazemos indicações do pré-planejamento que os professores precisam refletir antes da implementação da metodologia com os alunos. Para Bender (2014), o pré-planejamento de questões e atividades deve ser realizado pelo professor antes do início do projeto de ABP, a fim de garantir uma experiência de ensino e aprendizagem rica em possibilidades. O autor garante que a primeira etapa para adoção da ABP é o pré-planejamento, que refere-se a uma atividade do professor, enquanto o termo planejamento refere-se ao planejamento com os alunos em relação às atividades da ABP após o início do projeto.

Dessa forma, esse primeiro movimento do pré-planejamento, momento em que os professores refletem sobre as principais etapas e proponentes necessários ao desenvolvimento de projetos pautadas na ABP e da necessidade de pensar em estratégias de ensino que motivem os alunos no desenvolvimento educacional.



Fonte: Freepik

Entendemos que é necessário consolidar em espaço escolar momentos formativos com a finalidade de refletir sobre os fundamentos teóricos que oriente os professores cada vez mais a desenvolver os proponentes da ABP, sabemos que a prática e o aprofundamento da teoria levará as habilidades docentes necessárias a um processo de intensificação da metodologia em seus fundamentos. A seguir apresentamos um roteiro com os principais pontos que devem ser analisados para o desenvolvimento do pré-planejamento e aplicação de uma experiência nos moldes desta metodologia em consonância com Paiva (2022):

DELIMITE A PROBLEMÁTICA OU QUESTÃO DISPARADORA QUE ORIENTARÁ O PROJETO

essa delimitação da questão problema deve ser de preferência, em conjunto com a turma. O indicado é que essa situação-problema dialogue com o cotidiano e as vivências dos estudantes. Para chegar ao tema, um caminho é a realização de debates e a escuta ativa da turma, para que os alunos possam expressar seus interesses, curiosidades e incômodos. A questão também deve ter certo grau de complexidade, de modo que não possa ser respondida de uma única vez ou com respostas rápidas como “sim” ou “não”.

SELECIONE AS HABILIDADES, COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E COMPETÊNCIAS GERAIS DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DA REDE OU ESCOLA REFERENTE AO COMPONENTE/ÁREA DE CONHECIMENTO

podem ser mobilizadas por meio da análise da temática central do projeto. Neste ponto, também defina os objetivos de aprendizagem.

DEFINA COMO SERÁ REALIZADA A AVALIAÇÃO DOS PROJETOS E DOS ESTUDANTES

Refleta sobre os formatos, critérios e outras evidências de aprendizagem que você colherá ao longo da sequência didática para, ao final, poder observar se o objetivo foi atingido.

PLANEJE AS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Ao desenvolver esta etapas é necessário definir também os objetivos de aprendizagem que deverão ser desenvolvidos em cada um desses momentos. Eles servirão como norte e possibilitarão averiguar, na fase de avaliação, se o objetivo final foi alcançado. Detalhe as estratégias, atividades, formas de registro, entre outros aspectos necessários para cada etapa do percurso investigativo. Quanto mais detalhado for esse planejamento, prevendo, inclusive, entregas intermediárias, mais os grupos conseguirão se organizar e avançar em seus propósitos.

APRESENTE A PROPOSTA FINAL DE PROJETO PARA A TURMA

É fundamental que esse momento seja aberto ao diálogo, convidando os estudantes para opinarem e sugerirem alterações. Lembre-se de que o projeto deve ser co-construído com a turma e que seu planejamento é, sobretudo, um fio condutor de desenvolvimento, mas que ele pode sofrer adaptações conforme as descobertas dos alunos forem acontecendo e outras necessidades surgirem.

ORGANIZE-SE PARA FAZER A MEDIAÇÃO E O ACOMPANHAMENTO DOS GRUPOS

É interessante prever momentos de troca e feedback, mas não deixe sua orientação restrita a isso. O professor deve se colocar à disposição da turma sempre que necessário.

PENSE EM COMO SERÁ A APRESENTAÇÃO DOS PRODUTOS FINAIS

Os resultados devem ser compartilhados não somente com o professor, mas também entre a turma e, de preferência, com a comunidade, em uma etapa de comunicação e socialização dos principais achados.

REALIZE UMA AUTOAVALIAÇÃO FINAL

Após a avaliação dos projetos, faça também um balanço do seu trabalho com a ABP. Reflita tanto sobre os pontos bem sucedidos como sobre aqueles que não deram certo.

Para aprofundar



4.2 DESENVOLVENDO SITUAÇÕES DE ENSINO DE GEOGRAFIA COM A ABP EM CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO.

Com base nos pressupostos da Aprendizagem Baseada em Projetos que se concretizam através da participação ativa dos estudantes em todo processo de implementação e tem como foco inicial a resolução situações-problema que envolvem os estudantes ou a comunidade que estão inseridos, articulados aos conteúdos curriculares. Os estudantes desenvolvem um processo de investigação pautando-se em um trabalho coletivo e colaborativo no desenvolvimento das atividades.

Assim sendo, elaboramos um pré-planejamento de duas experiências de projetos pautados na ABP, o primeiro que versa sobre “Resíduos sólidos” foi elaborado através de uma construção coletiva com os professores do Ensino Médio que foram sujeitos da pesquisa colaborativa no contexto de desenvolvimento das sessões reflexivas realizadas em ambiente escolar.



As sessões reflexivas constituem-se em momentos formativos, segundo Desgagné (2007) para contribuir com a instituição educativa, é preciso oferecer “aos docentes um processo de reflexão sobre um aspecto da sua prática, um encaminhamento susceptível (isso faz parte do desafio colaborativo) de responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento dos docentes” (Desgagné, 2007, p. 14).

O segundo projeto trata sobre “Preservação dos recursos hídricos” cuja elaboração foi realizada pela pesquisadora e resultou da escuta ativa dos estudantes de uma comunidade rural no município de Paço do Lumiar.

Nesta subseção, apresentamos a organização do trabalho pedagógico com a ABP na intenção de instrumentalizar os professores de Geografia, assim como, de outros componentes curriculares do Ensino Médio, no desenvolvimento da metodologia ativa. Esperamos que estas sugestões possam subsidiar o trabalho dos professores e inspirarem outras experiências que possam ser constituidoras de aprendizagem.



1ª Sugestão

Projeto de ABP sobre Resíduos sólidos



DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Os professores realizaram esse primeiro movimento por meio de uma roda de conversa com os estudantes fazendo a escuta ativa atenciosa sobre as problemáticas que os envolvem, definiram como temática do projeto “Resíduos sólidos” justamente porque a comunidade em que residem vêm sofrendo com a falta de coleta de lixo, além do que a área de entorno do bairro onde a escola está situada é constituída de muitos locais de descarte inadequado de lixo feitos pela população. Nesse sentido, os professores, conjuntamente com os alunos elegeram a temática em questão, buscando também a conscientização com o descarte do lixo dentro da própria escola.

QUESTÃO NORTEADORA

Diante do lixo que não está sendo recolhido, o que podemos fazer para vivermos em um ambiente saudável?

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

Analisar a situação do lixo na nossa cidade, bairro, rua, escola e assumir atitudes mais sustentáveis.

HABILIDADES

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável;

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.



DEFINIÇÃO DE COMO SERÁ A AVALIAÇÃO (LISTE AQUI OS INDICADORES QUE VOCÊ COLHERÁ, AO LONGO DO PERCURSO E AO FINAL PARA OBSERVAR SE O OBJETIVO FOI ATINGIDO)

Avaliação processual observando a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades em que o acompanhamento será realizado através de rubricas (propomos o modelo de rubrica geral apresentado por Paiva, 2022 em revista Nova Escola), além de momentos de autoavaliação acerca do descarte do lixo após o aprofundamento das atividades de pesquisa.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS • RUBRICA GERAL		NOVA ESCOLA	
<h3>Rubrica Geral • Aprendizagem Baseada em Projetos</h3>			
<div style="background-color: #800040; color: white; padding: 5px; display: flex; align-items: center;"> Engajamento </div>			
Superou as expectativas	Atendeu às expectativas	Precisa melhorar	Inadequado
Participou ativamente da etapa, compartilhando as suas hipóteses e conhecimentos prévios e debatendo suas ideias com a turma, além de propor sugestões às próximas etapas do projeto.	Participou ativamente da etapa, compartilhando as suas hipóteses e conhecimentos prévios e debatendo suas ideias com a turma.	Participou parcialmente da etapa, em momentos pontuais, compartilhando as suas hipóteses e conhecimentos prévios.	Não participou de nenhum momento proposto na etapa, não compartilhou suas hipóteses e conhecimentos prévios (apesar da intervenção do professor).
<div style="background-color: #0056b3; color: white; padding: 5px; display: flex; align-items: center;"> Pesquisa e ideação </div>			
Superou as expectativas	Atendeu às expectativas	Precisa melhorar	Inadequado
Participou ativamente da etapa, compartilhou e debateu propostas de soluções com a sua equipe e realizou os registros e produções solicitados, além de fazer intervenções no planejamento do grupo.	Participou ativamente da etapa, compartilhou e debateu propostas de soluções com a sua equipe e realizou os registros e produções solicitados.	Participou parcialmente da etapa, em alguns momentos compartilhou e debateu propostas de soluções com a sua equipe e não realizou todos os registros e produções solicitados.	Não participou dos momentos de debate e ideação com sua equipe e não realizou os registros e produções solicitados (apesar da intervenção do professor).

 Desenvolvimento			
Superou as expectativas	Atendeu às expectativas	Precisa melhorar	Inadequado
Participou ativamente de todos os momentos de construção da solução da equipe, sugerindo possibilidades e alternativas, realizando testes e revisando o planejamento, além de buscar informações adicionais para qualificar a solução.	Participou ativamente de todos os momentos de construção da solução da equipe, sugerindo possibilidades e alternativas, realizando testes e revisando o planejamento.	Participou de alguns momentos de construção da solução da equipe, mas de maneira passiva, principalmente, ao ser incentivado e cobrado pelos colegas.	Não participou de nenhum momento da construção da solução da equipe (apesar da intervenção do professor).

 Comunicação			
Superou as expectativas	Atendeu às expectativas	Precisa melhorar	Inadequado
Participou ativamente do planejamento, construção e apresentação dos materiais de divulgação da solução criada pela equipe, além de dominar a temática abordada na comunicação oral da equipe.	Participou ativamente do planejamento, construção e apresentação dos materiais de divulgação da solução criada pela equipe. Demonstrou dominar parcialmente a temática abordada na comunicação oral da equipe.	Participou em alguns momentos do planejamento, construção e apresentação dos materiais de divulgação da solução criada pela equipe. Demonstrou não dominar a temática abordada na comunicação oral da equipe.	Não participou de nenhum momento do planejamento, construção e apresentação dos materiais de divulgação da solução criada pela equipe (apesar da intervenção do professor).

LEVANTAMENTO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Roda de conversa com os estudantes em que vamos questioná-los sobre o que entendem sobre “Resíduos sólidos” e quais atitudes devem ser pensadas para minimizar efeitos negativos ao ambiente. Os estudantes serão convidados a expor suas opiniões em um cartaz construído de forma coletiva, após cada um expor suas apreensões, faremos um momento de apresentação e reflexão das diferentes contribuições.

ÂNCORA (INTRODUÇÃO A TEMÁTICA DO PROJETO, MOTIVANDO O INTERESSE DOS ALUNOS EM PARTICIPAR DO DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DA ABP)

Para o desenvolvimento da âncora, propomos apresentação de postagens das redes sociais sobre a falta de coleta lixo e os impactos decorrentes dessa questão, além de reportagens televisivas e fotos impactantes do descarte de lixo inadequado. Para tanto, indicamos a apresentação de algumas reportagens:



Além destas, apresentaremos também imagens do descarte inadequado do lixo no bairro e região de entorno da comunidade escolar



ETAPAS/ ATIVIDADES PROPOSTAS NO PROJETO:

1 Os estudantes trabalharão em grupos para cumprir diversas atividades que contemplem os seguintes aspectos teóricos que serão abordados através de webquests:

- Resíduos sólidos: o que são, quais os tipos e como reciclar?

- Quais os principais impactos ao meio ambiente decorrente do descarte inadequado dos resíduos sólidos?
- Quais as principais medidas mitigadoras podem ser viabilizadas para enfrentamento da problemática em questão?
- Quais as principais medidas mitigadoras podem ser viabilizadas para enfrentamento da problemática em questão?

2 Visita de campo no entorno da escola para verificação de como está sendo realizado o descarte do lixo doméstico, comercial, industrial e hospitalar;

3 Observar a quantidade de lixo produzido por cada aluno diariamente em ambiente escolar, assim como, as práticas de reutilização, diminuindo assim a quantidade de descarte;

4 Apresentação de uma palestra com técnicos da secretaria de meio ambiente sobre a temática central do projeto que é “Resíduos sólidos”

5 Entrevista com os moradores da área de entorno da escola sobre a questão do descarte do lixo e aspectos de salubridade.

ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES AO LONGO DO PROCESSO (MOMENTO QUE OS ALUNOS APRESENTAM O QUE ESTÃO COLHENDO E OS PROFESSORES POSSAM OFERECER RETORNOS).

- Apresentação através de seminário dos grupos estabelecidos para resolução das webquests, momento em que irão expor os principais achados da pesquisa teórica que realizaram;
- Relatório das visitas de campo e entrevistas realizadas no bairro ou área de entorno da escola;
- Apresentação do resultado da pesquisa relacionada a quantidade de lixo produzido por cada aluno em ambiente escolar e as práticas de reutilização;
- Registros das áreas de descarte inadequado de lixo no bairro ou área de entorno da escola.

APRESENTAÇÃO DOS PRODUTOS:

- Produção de um mapa dos pontos de descarte irregular de lixo no bairro ou área de entorno imediato da escola para ação de conscientização da população sobre os impactos decorrentes desta prática, assim como, instalação de cartazes e distribuição de folders sobre a necessidade de práticas sustentáveis que visem a salubridade e o correto descarte do lixo;



- Reciclagem do lixo descartado na escola para fabricação de agendas, blocos de anotações para serem distribuídos na escola e na comunidade.



2ª Sugestão

Projeto de ABP: Preservando os recursos hídricos da comunidade



DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Realizada através da escuta ativa dos estudantes diante das principais problemáticas vivenciadas pela comunidade em que estão inseridos. Ao serem questionados, os alunos afirmaram que no período chuvoso algumas casas alagam em decorrência do extravasamento do igarapé que banha a região e faz parte da bacia do rio paciência, uma das principais bacias hidrográficas da Grande São Luís. Além disso, a área é rica em águas subterrâneas, com presença de aquífero utilizado para exploração de água mineral Mar Doce em Paço do Lumiar – MA.

QUESTÃO NORTEADORA

Como preservar os recursos hídricos da comunidade?

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

Analisar os aspectos relacionados a importância dos recursos hídricos para a sociedade, assim como, a necessidade de desenvolver práticas sustentáveis visando a sua preservação e a consequente mitigação dos efeitos decorrentes do período chuvoso.

HABILIDADES

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável;

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.



DEFINIÇÃO DE COMO SERÁ A AVALIAÇÃO (LISTE AQUI OS INDICADORES QUE VOCÊ COLHERÁ, AO LONGO DO PERCURSO E AO FINAL PARA OBSERVAR SE O OBJETIVO FOI ATINGIDO)

A avaliação ocorrerá durante todo o período do projeto, considerando a participação dos alunos e produções diante das atividades que serão desenvolvidas. Para tanto, pontuamos as principais atividades a serem desenvolvidas e elaboramos uma rubrica visando acompanhar o desenvolvimento das atividades que serão propostas.

LEVANTAMENTO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Para levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, pensamos em propor um debate sobre a questão dos recursos hídricos enfatizando a questão do igarapé e do sistema de abastecimento de água que é realizado através de poços artesianos presente na comunidade, questionamos: Vocês acham que o rio que banha a região está sendo preservado? Quais as consequências da não preservação para a população? Vocês sabem o que é lençol freático? Qual o sistema de captação de água utilizada na comunidade para abastecimento nas residências? Diante desses questionamentos, observaremos quais as concepções dos estudantes acerca da temática central do projeto.

ÂNCORA (INTRODUÇÃO A TEMÁTICA DO PROJETO, MOTIVANDO O INTERESSE DOS ALUNOS EM PARTICIPAR DO DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DA ABP)

Propomos a apresentação de imagens de igarapés que no período chuvoso adentram as áreas habitadas, causando enchentes e do leito do rio assoreado.



Além disso, propomos também a exibição do vídeo:



ETAPAS/ ATIVIDADES PROPOSTAS NO PROJETO:

1 Os alunos serão organizados em grupos para realização da pesquisa teórica que será realizada através de algumas propostas:

- Pesquisa sobre a bacia hidrográfica do rio Paciência e os impactos ambientais que vem sofrendo devido ação antrópica, identificando o igarapé que banha a área do nosso foco de estudo.
- Aplicação de webquest com os seguintes itens:

Lençóis freáticos: o que são, qual sua importância e como ocorre sua contaminação

- Pesquisa sobre o sistema de abastecimento de água da comunidade e qual a empresa ou órgão público responsável por esta atividade.

2 Aula de campo com registro do rio que banha a localidade, observando os possíveis impactos causados pela ação antrópica;

3 Visita aos poços artesanais que abastecem a localidade, fazendo a tabulação da quantidade e das áreas que atendem.

4 Entrevistas com moradores da comunidade, principalmente os mais antigos, para colher informações sobre o regime do rio com o passar do tempo, possíveis atividades desenvolvidas e dados sobre enchentes.

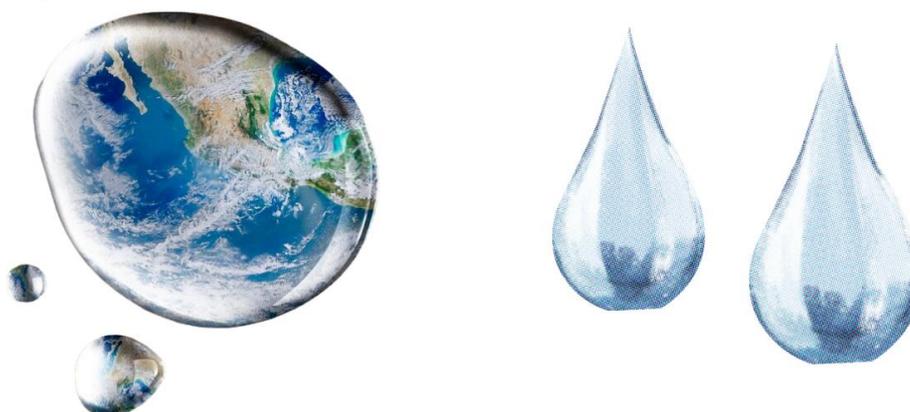
5 Solicitação a secretaria de meio ambiente do município de palestrantes para discorrer sobre a situação da bacia hidrográfica do rio paciência, dentre este, a situação do igarapé da comunidade.

ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES AO LONGO DO PROCESSO (MOMENTO QUE OS ALUNOS APRESENTAM O QUE ESTÃO COLHENDO E OS PROFESSORES POSSAM OFERECER RETORNOS).

- Apresentação de seminário dos grupos estabelecidos para a pesquisa teórica, momento em que irão expor as principais questões evidenciadas diante das atividades que foram realizadas,
- Relatório das visitas de campo e entrevistas realizadas na comunidade;
- Exposição dos registros fotográficos das áreas banhadas pelo rio com as possíveis medidas de preservação e sustentabilidade.
- Apresentação da tabulação que versa sobre a quantidade de poços artesianos e áreas atendidas na comunidade.

APRESENTAÇÃO DOS PRODUTOS:

- Produção de um vídeo interativo apresentando o trajeto do rio na comunidade e as possíveis medidas para sua sustentabilidade;
- Elaboração de um ofício para envio aos órgãos competentes para desobstrução do leito do rio para combater possíveis casos de enchentes no período chuvoso;
- Campanha de conscientização com distribuição de folders a comunidade abordando a questão da preservação do rio como recurso importante para a comunidade e práticas de consumo consciente da água, além de descarte de lixo apropriado para não contaminar os lenções freáticos.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o contexto educacional do século XXI, visualizamos a necessidade do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem significativo pautado em situações de aprendizagem engajadoras e que proporcionem aos estudantes um saber autêntico e contextualizado. Para tanto, trazemos para o contexto discursivo o desenvolvimento das Metodologias Ativas por possibilitar um processo de aprendizagem rico em possibilidades.

Nesse sentido, estabelecemos como metodologia ativa mobilizadora para o desenvolvimento do ensino da Geografia a Aprendizagem Baseada em Projetos por possibilitar o estudo das temáticas relacionadas ao componente curricular ao contexto da prática social dos estudantes, promovendo assim o desenvolvimento da Geografia em uma perspectiva crítica.

Esperamos que este guia possa subsidiar o trabalho dos(as) professores(as) que desejam estabelecer um processo de ensino efetivo, contextualizado e com foco no desenvolvimento da aprendizagem significativa. Dessa forma, ao estabelecer o desenvolvimento da ABP promoverão:

- A participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem;
- O desenvolvimento de um saber autêntico e contextualizado;
- A busca de solução para situações-problema de sua realidade;
- Articulação entre as situações-problema do seu cotidiano com os conteúdos curriculares;
- Desenvolvimento de competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais;
- Desenvolvimento das atividades propostas aos estudantes de forma coletiva e colaborativa.

Assim, para garantir experiências potencializadoras, que favoreça o processo de aprendizagem dos estudantes, é importante que o/a professor/a conheça, se aproprie de formas de organização da prática pedagógica que possibilite a formação integral dos estudantes através de experiências metodológicas críticas e criativas. Foi este movimento que nos propusemos a fazer, e esperamos que, de fato, este produto se torne um instrumento reflexivo e orientador da prática docente.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. **Aprendizagem baseada em projetos atende a estudantes de todos os contextos**. Inovações em Educação – Porvir, 2021. Disponível em: <https://porvir.org/aprendizagem-baseada-em-projetos-atende-a-estudantes-de-todos-os-contextos/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Melo. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia da educação. In: _____ (orgs). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. **A Geografia na Escola: Espaço, Tempo e Possibilidades**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 7, n. 12, p.82-113, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/edicao-12.php>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BASTOS, Celso da Cunha. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologiasativas.html>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Seminário: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERNARDO, N. **O que é a Aprendizagem Baseada em Projetos e como ela pode ser usada na recomposição de aprendizagens**. Nova Escola: 5 maio 2022. Disponível em: <https://11nq.com/At2nQ>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BEZERRA, A. F. **As práticas pedagógicas do ensino de geografia nas escolas públicas da cidade de Parnamirim-RN**. Revista ENPEG - 10º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia de 30 de agosto a 2 de setembro de 2009 em Porto Alegre, RS.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino da Geografia na escola**. Campinas – SP, Papyrus, 2012.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago, 2007

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino:** uma abordagem teórica. UNIVATES -Centro Universitário Centro Universitário Univates, Lajeado/RS –Brasil

GOTARDE, Luís Fernando. **A filosofia da educação de William H. Kilpatrick.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PAIVA, T. **Um exemplo de Aprendizagem Baseada em Projetos.** Nova Escola: 04jun 2020. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/3/educacao-fundamental-2/caixa/122/como-trabalhar-com-projetos-durante-a-quarentena/conteudo/19306>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PAIVA, T. **Como colocar em prática a Aprendizagem Baseada em Projetos?** Nova Escola: 11 maio 2022. Disponível em: <https://ury1.com/PdSQJ>. Acesso em: 10 dez. 2022.

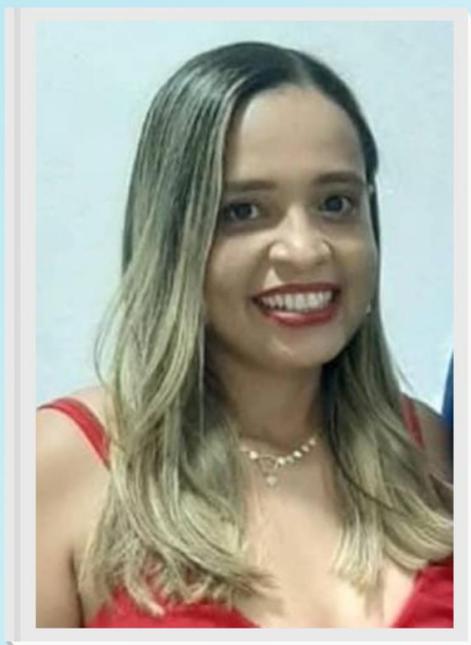
PEREIRA, Eduardo Rafael de Moura, et al. **Didática e ensino de geografia hoje:** possibilidades e desafios. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 43-62, jul./dez. 2014. Disponível em: Revista de Ensino de Geografia (ufu.br). Acesso em: 05 jun. 2021.

PEREIRA, Rodrigo. **Método Ativo:** Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. *In:* VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância.** *In* **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado construindo o futuro, Porto Alegre: Artmed, 2007.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In:* BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. cap. 1.

Sobre a autora



Cleane Moraes de Sousa

Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão (2007). Pós-graduação em Gestão Educacional, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Libras. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) - Mestrado Profissional em Educação. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente - GELEF). Professora Efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão – SEDUC – MA e Especialista em Educação Básica no município de Paço do Lumiar - MA. Atua principalmente nas seguintes áreas: Ensino da Geografia, Metodologias Ativas, Formação de Professores e Ensino Médio.

Sobre a orientadora



Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Possui graduação em Pedagogia - Universidade Estadual do Maranhão (1999); Mestrado em Educação - Universidade Federal do Ceará (2008) e doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Atualmente é estatutária da Universidade Federal do Maranhão. Atua junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no Departamento de Educação I e ainda junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/PPGEEB. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente/GELEF. Desenvolve estudos nas seguintes áreas/campos: Formação de Professores (inicial e continuada); Formação de Formadores; Linguagem Escrita na Educação Infantil e Ensino da Leitura/Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: Prof. [REDACTED]

Gestor Geral do Centro [REDACTED]

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **CLEANE MORAES DE SOUSA** regularmente matriculado/a no **Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica** da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº **2021107601** para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada **“ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA: contribuições das Metodologias Ativas”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização desta pesquisa nesta renomada unidade educacional de modo que o/a referido/a estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 29 de novembro de 2022.

Coutinho

Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matrícula SIAPE: 1352588

Luiza Caroline C. S. Ribeiro
Luiza Caroline Campos Santos Ribeiro
Gestora Auxiliar
Matrícula: 795039-00
Centro Educa Mais Domingos Vieira Filho
19.12.22

ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: Prof. [REDACTED]
Gestor Geral do Centro de Ensino [REDACTED]

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **CLEANE MORAES DE SOUSA** regularmente matriculado/a no **Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica** da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº **2021107601** para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada **“ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA: contribuições das Metodologias Ativas”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização desta pesquisa nesta renomada unidade educacional de modo que o/a referido/a estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 29 de novembro de 2022.

Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matrícula SIAPE: 1352588

Maria Izabeli Barros Rocha de Sousa
Gestora Auxiliar
Matrícula: 00291137-00

Cliente: 14/01/2023

matricula bo: 00291137-00

ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: Prof. [REDACTED]

Gestor Geral do Centro de Ensino [REDACTED]

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **CLEANE MORAES DE SOUSA** regularmente matriculado/a no **Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica** da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº **2021107601** para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada **“ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA: contribuições das Metodologias Ativas”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização desta pesquisa nesta renomada unidade educacional de modo que o/a referido/a estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 29 de novembro de 2022.

Coutinho

Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matrícula SIAPE: 1352588

Estelio da Silva Leal

Estelio da Silva Leal
Gestor Geral
Mat. 1053289



11.01.2023

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, Professor(a) de Geografia do Centro de Ensino Erasmo Dias, pertencente à Rede Estadual de Ensino do Maranhão, concordo em conceder entrevista à discente Cleane Moraes de Sousa, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, para a pesquisa de Dissertação, intitulada: **O ENSINO DA GEOGRAFIA A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS: contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos em contexto do Ensino Médio.**

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) manter sigilo absoluto sobre o nome dos professores, bem como qualquer informação que leve a identificação pessoal, caso assim seja solicitado pelo entrevistado; (3) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

Pesquisadora: Cleane Moraes de Sousa
Endereço: Rua Principal, Nº58, Iguaiaba - Paço do Lumiar- Ma
Tel: (98)984299757 Email: cleane.sousa@discente.ufma.br

Participante: _____
Endereço _____
Tel: _____ Email: _____

Paço do Lumiar, ____ / ____ / ____

Assinatura do entrevistado