



## METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Douglas Vieira Gois<sup>1</sup> (UniAGES).

E-mail: douglasgeograf@hotmail.com

Jaldemir Batista Bezerra<sup>2</sup> (UniAGES)

E-mail: jaldemirbatista@hotmail.com

**Resumo:** A Geografia apresenta uma compreensão histórica de disciplina decorativa cuja pedagogia da transmissão possui prevalência. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva discutir a utilização de metodologias ativas no Ensino de Geografia na educação básica, propondo uma compreensão dinâmica da Geografia. Assim, são discutidos procedimentos e métodos como e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Ademais, pode-se destacar que, dentro dessa perspectiva de ensino, os discentes ocupam o centro das ações educativas por meio da problematização da realidade, o que possibilita uma aprendizagem geográfica significativa.

**Palavras-chave:** Educação Básica, Ensino de Geografia, Metodologias Ativas.

**Eixo temático:** GT3 - Fundamentos Didáticos e o Ensino de Geografia

### INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea impõe diversos desafios no âmbito educacional. O maior acesso às informações em seus diversos meios de divulgação, em especial, a internet, potencializam a necessidade de aprimoramento das técnicas de mediação no processo de ensino-aprendizagem. Os discentes são “bombardeados” por informações, todavia, devemos repensar como convertê-las em conhecimento significativo.

Outrora, o docente era o detentor do saber, o conhecimento enciclopédico centrado no professor imprimia uma superioridade sobre os

---

<sup>1</sup> Douglas Vieira Gois.

<sup>2</sup> Jaldemir Batista Bezerra.



discentes, que a priori, eram considerados desprovidos de saber acerca das disciplinas escolares. Contudo, apesar dessa compreensão ser fundada nas concepções tradicionais de ensino, possui amplo campo de aplicação na atualidade, tanto na educação básica, como no ensino superior.

O grande desafio deste início de século XXI é a crescente busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado (GEMIGNANI, 2012).

Portanto, não é mais significativo o ensino baseado apenas numa compreensão pedagógica tradicional/transmissiva cuja teoria prevalece em detrimento da problematização da realidade. O ensino deve basear-se em concepções que priorizem o trabalho ativo dos discentes frente aos problemas reais da sociedade, onde haja uma reconciliação entre teoria e prática.

Para Demo (2004), o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, desencadeie ressignificações e contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa, que rompa com o marco conceitual da pedagogia tradicional.

Nesse sentido, o ensino engessado em currículos e com carga excessiva de conteúdos sem aplicações em cenários práticos, cai no tradicionalismo e não apreende os problemas reais da sociedade contemporânea, pois, para haver mudança e superação dos problemas sociais, é preciso que os indivíduos construam seus conhecimentos de forma ativa e ética, preocupados com as mudanças da sociedade.

Esta perspectiva transformadora vai exigir mudanças didáticas nos currículos, pois, estes estão sobrecarregados de conteúdos insuficientes para a vida profissional, já que a complexidade dos problemas atuais exige novas competências além do conhecimento específico, tais como: colaboração,



conhecimento interdisciplinar, habilidade para inovação, trabalho em grupo, educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado (GEMIGNANI, 2012).

A promoção da flexibilidade do currículo e da organização pedagógica confere ao professor maior autonomia, maior responsabilidade nas estratégias de ensino relativas ao currículo, na sua avaliação, na seleção crítica e na produção de cenários de aprendizagem e materiais curriculares (VEIGA, 2004).

Nesse sentido, deve-se destacar que a Geografia, por ser uma ciência que analisa a construção social do espaço e, por conseguinte, as dinâmicas socioespaciais deve priorizar essa perspectiva dinâmica de ensino-aprendizagem. Durante séculos, a Geografia carrega a idéia de uma disciplina decorativa e enfadonha, resultado de um ensino enciclopédico baseado em concepções pedagógicas tradicionais de ensino-aprendizagem.

Portanto, nessa perspectiva, tendo em vista as novas propostas metodológicas de ensino-aprendizagem, em especial, as metodologias ativas, o presente estudo objetiva discutir a concepção da aprendizagem baseada na problematização da realidade no ensino de Geografia da Educação Básica.

### **AS METODOLOGIAS ATIVAS E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM**

Um dos grandes desafios da educação contemporânea é romper com a compreensão de currículo e avaliação tradicionais, engessados. As teorias e métodos dos séculos passados não dão conta de toda complexidade inerente à sociedade do século XXI. A era da informação trouxe muitos desafios para a atividade docente. As informações estão disponíveis, o professor não é mais o detentor exclusivo do saber. Temos muitos profissionais formados, possuidores de uma gama elevada de conteúdos, todavia, muitos desprovidos de habilidades para pensar e problematizar os problemas da sociedade inseridos, tanto em suas profissões, quanto além delas.



Portanto, é necessário pensarmos de modo complexo, tendo em vista a dinâmica dos problemas da sociedade. Corroboramos com Morin (2000), quando destaca que a educação do futuro pede uma reforma de mentalidades, pois, vai exigir um esforço transdisciplinar que seja capaz de rejunta ciências e humanidades e romper a oposição entre natureza e cultura, visando à perspectiva da integralidade. É preciso ensinar os métodos que permitam enfrentar imprevistos, o inesperado e as incertezas e modificar a forma de estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

No relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI editado pela UNESCO, Jacques Delors (1999) destaca que a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que serão os quatro pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a conviver**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e, finalmente, **aprender a ser**, via essencial que integra os três precedentes.

Deve-se destacar que as diretrizes curriculares nacionais, dentre outras recomendações, sugerem que os profissionais da educação sejam capazes de absorver e desenvolver novas tecnologias, que os estimulem uma atuação crítica, reflexiva e criativa no atendimento das demandas, considerando aspectos políticos, sociais, econômicos, ambientais e culturais.

Destarte, é preciso mudar as formas de compreensão da educação contemporânea cuja linearidade dos processos deve ceder espaço para o pensamento complexo cuja teoria e prática são indissociáveis. Para isso, as concepções de currículo devem ser interdisciplinares e até transdisciplinares, pois, a prática não será submissa à teoria, mas sim, a observação e problematização da realidade que orientará a aplicação da teoria nos diversos cenários.





As mudanças curriculares pressupõem a passagem da disciplinaridade para a interdisciplinaridade, além de apresentar novas estratégias de ensino-aprendizagem, como as metodologias ativas, consideradas um novo desafio para a formação de professores do futuro (ARAÚJO; SASTRE, 2009).

Nesse sentido, tal mudança prescinde a utilização de concepções pedagógicas de aprendizagem que priorizem os conhecimentos construídos socialmente pelos discentes, com base em teorias construtivistas e, sobretudo, socioconstrutivistas. Desse modo, objetiva-se construir conhecimento a partir de uma aprendizagem significativa cuja realidade objetiva do sujeito dialoga com os conceitos científicos.

Mezirow (1998, p. 190) “como o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado da experiência de alguém, para guiar futuras ações”. Baseando-se em Habermas, o autor destaca os três domínios de aprendizagem: aprender para gerar competências relacionadas com a tarefa, a aprendizagem para a compreensão interpessoal e aprendizagem para transformação de perspectiva.

Para Charlot (2002) aprender é uma mobilização interna, orgânica ao indivíduo, o ato do aprender está relacionado à mudança, não se pode aprender sem uma mudança pessoal. Se o que se aprende faz sentido para o estudante, certamente mudará sua visão de mundo e de vida, ao contrário, ao aprender o que não tem sentido algum, esquecerá rapidamente, talvez após a prova.

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (saber) que envolve a interação entre ideias logicamente (culturalmente) significativas, ideias anteriores (ancoradas) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2000, p. 4).

Nesse sentido, tais princípios corroboram para a construção de metodologias que compreendam o processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica, priorizando as experiências dos discentes, trazendo para o cerne do



processo o aluno ativo-reflexivo, portanto, uma educação problematizadora a partir de metodologias ativas.

Para Yamamoto (2016), metodologias ativas de aprendizagem podem ser descritas como um princípio, na medida em que têm evoluído pensamentos generalizados sobre a natureza do ensino e da aprendizagem, mas também, está intimamente associada com a implantação de metodologias práticas de ensino, em que fornece inúmeros exemplos do tipo de atividades e técnicas pedagógicas que os professores podem explorar em diferentes situações de aprendizagem, englobando uma multiplicidade de disciplinas e esforços educacionais, formais e informais.

Deste modo, Kane (2004) compreende que as metodologias ativas possuem diversas características, a saber: (a) procura incentivar o pensamento independente e crítico nos estudantes; (b) encoraja os estudantes a assumirem a responsabilidade por aquilo que aprendem; (c) envolvem os estudantes em uma variedade de atividades abertas (projetos, discussões, exercícios de simulação entre outros) para garantir que eles tenham um papel de protagonista, papel menos passivo do que na 'transferência de conhecimento'. Tanto o processo, bem como o produto, são importantes; (d) considerar importante o papel do educador, embora não exclusivo, para organizar atividades adequadas de aprendizagem em que os estudantes possam explorar e desenvolver a sua base de conhecimento e pensamento.

Assim, as metodologias ativas podem ser classificadas de várias maneiras, todavia, o presente trabalho irá discutir os métodos da problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), por estarem ligados de modo mais direto à compreensão teórico-metodológica da instituição de ensino pesquisada.

Gemignani (2012) assevera que metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam



desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade. Esses princípios são norteados pelo método da problematização, com base no Arco de Maguerez e na aprendizagem baseada em problemas (ABP).

Ainda de acordo com Gemignani (2012), na Metodologia da Problematização, segundo o Arco de Charles Maguerez, o facilitador deverá conduzir os estudantes a observar a realidade. Em seguida, discutir em pequenos grupos os conhecimentos prévios sobre a situação, propor uma reflexão e uma análise que conduzam à identificação dos pontos-chave do problema, teorizar, gerar hipóteses sobre as causas para a resolução do problema e aplicá-las à realidade.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um método pelo qual o estudante utiliza a situação problema, seja de uma questão da assistência à saúde ou de um tópico de pesquisa, como estímulos para aprender. Após análise inicial do problema, os estudantes definem seus objetivos de aprendizagem e buscam as informações necessárias para abordá-lo. Após, discutem o que encontraram e compartilham o que aprenderam (GEMIGNANI, 2012).

Berbel (1998), observa que há uma diferença quanto ao uso dos resultados em cada uma das proposições. Na ABP, os novos conhecimentos são usados para aquisição de habilidades, exercício e construção intelectual. Na problematização, os resultados deverão voltar-se para a compreensão crítica da realidade estudada, tendo em vista a sua transformação mediante proposições de intervenção na realidade estudada.

Deste modo, destacam-se as contribuições das metodologias ativas, em especial, a metodologia da problematização como concepção fundamental para nortear o trabalho pedagógico no ensino da Geografia na educação básica.



## GEOGRAFIA TRADICIONAL E RENOVADA E SUAS REPERCURSÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM

A preocupação com as metodologias de ensino perpassa por todas as áreas do conhecimento e suas disciplinas. No século XXI, o papel do ensino de Geografia na sociedade exige do professor uma gama de elementos que lhe possibilite discernir a complexidade do mundo contemporâneo e, por conseguinte, fazer com que seus alunos compreendam e ajam frente aos problemas da sociedade contemporânea.

Todavia, a ciência Geográfica e a sua dimensão escolar possuem uma ampla influência dos métodos tradicionais cuja memorização e descrição dos elementos do espaço geográfico são imperativas. Mesmo com as renovações teórico-metodológicas da Geografia, o caráter enciclopédico ainda predomina nas aulas tanto do ensino básico, como no superior.

A Geografia é marcada por uma histórica dicotomia físico/humano cujos conteúdos são trabalhados de forma enciclopédica, que, por sua vez, denotam um caráter decorativo e enfadonho à disciplina geográfica. Nessa perspectiva, o aluno não é posto como sujeito do seu próprio conhecimento, tão pouco problematizador das problemáticas socioespaciais.

Straforini (2008) ressalta que a Geografia foi fundada com base em métodos voltados para a transmissão do conhecimento de forma unilateral, onde o professor trazia para sala de aula os seus conhecimentos já formados e apenas apresentava-os aos alunos. A Geografia Tradicional trabalha com a dicotomia: teoria/prática, sujeito/objeto, trabalho manual/trabalho intelectual, todo/parte. Ela não concebe o mundo na sua forma múltipla, complexa, contraditória e em movimento.

A inserção da Geografia, como disciplina escolar, se configura efetivamente a partir das Leis Orgânicas do ensino primário e secundário, tendo como referencial a Geografia Tradicional que, enraizada no positivismo clássico analisa a realidade de forma empírica, “científica”, enciclopédica e neutra, deixando de lado as reflexões sociais de produção do espaço,





desligando-se da sociedade e afastando-se de qualquer propósito de contribuir para o seu conhecimento e transformação. Firmou-se como um discurso oficial e escolar e sua permanência ainda se manifesta nos programas e planos das instituições de ensino. Essa concepção positivista reflete uma Geografia meramente descritiva, colocada a serviço do congelamento da história e dos conceitos que cria (BEGRAM, 2003, p. 81-82).

Portanto, no contexto da sala de aula, configurou-se como uma Geografia centrada na transmissão de conteúdos pretensamente neutros e que mascara as determinações e contradições do espaço. Não há preocupações em articular e estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e as relações sociais e espaciais cotidianas, como se esse conteúdo não pudesse explicar e/ou compreender a dinâmica da sociedade, impedindo de vê-la historicamente construída (BEGRAM, 2003).

Embora haja preponderância das metodologias tradicionais no ensino da Geografia, outras concepções de ensino ganham destaque dentro dessa área do conhecimento. Perspectivas atreladas à renovação da Geografia, que dialogam com concepções pedagógicas renovadas, que põem a problematização da realidade social dos discentes como cerne do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Cavalcanti (1998) destaca que o ensino de geografia visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos.

Assim, o ensino parte de uma perspectiva pedagógica tradicional, centrada no docente como possuidor do conhecimento enciclopédico e transmissor do mesmo, para compreensões que propõem a atuação dos discentes como agentes ativos no processo de desvendamento dos problemas sociais, problematização e ação frente a tais realidades.

Para Cavalcanti (2002), o ensino de Geografia tem por objetivo levar os alunos a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que eles vivenciam, seja de modo direto ou não, como parte da



história social, sendo o raciocínio espacial importante para a realização de práticas sociais variadas, já que são práticas socioespaciais.

O processo de ensino aprendizagem supõe um determinado conteúdo e certos métodos. Porém, acima de tudo é fundamental que se considere que aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo (CALLAI, 2000, p. 93)

Portanto, frente a essa realidade imperante no contexto da educação geográfica brasileira, a proposição do ensino a partir de métodos ativos deve ocupar lugar de destaque, quando o assunto é o ensino de Geografia como condição para compreensão e superação dos problemas socioespaciais advindos da relação demasiado conflituosa entre homem e natureza.

## CONCLUSÕES

As metodologias tradicionais não dão conta da complexidade dos desafios que são impostos à educação do século XXI. As habilidades inerentes ao aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, requerem metodologias que coloquem os discentes como sujeitos de suas aprendizagens.

Portanto, pode-se destacar que o método da problematização dos casos da realidade no ensino de Geografia prioriza os conhecimentos prévios dos alunos, criando pontes para a substantividade dos saberes prévios e os novos saberes, tornando, pois, a aprendizagem significativa.

Portanto, deve-se salientar que a perspectiva de método da problematização, com o fundamento do aluno ativo e currículo baseado em competências profissionais para a formação de profissionais comprometidos e capacitados para a resolução dos problemas emergentes da geografia e, por conseguinte, da sociedade contemporânea.



## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U.E; SASTRE, G. **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- Berbel NAN. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. *Interface Comum Saúde*. Educ, n.2, 1998, p. 139-54.
- CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2002.
- CHARLOT, B. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n.1, 2002, p.17-34.
- DELORS, J. **Educação: um Tesouro a Descobrir**. UNESCO/ MEC: São Paulo: Cortez, 1999.
- DEMO P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GEMIGNANI, E. Y. M. Y. **Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão**. *Fronteiras da Educação (online)*, v. 1, 2012, p. 1-27.
- MEZIROW, J. **Visão geral sobre a aprendizagem transformadora**. In: ILLERIS, Knud et al Org. (2013). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- MOREIRA, M. A.; SPERLING, C. S. **Mapas conceptuales y aprendizaje significativo: una correlación necesaria? Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS)**, v. 4 , 2009, p. 91-100.
- MOREIRA, M. A.; SPERLING, C. S. **Mapas conceptuales y aprendizaje significativo: una correlación necesaria? Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS)**, v. 4, 2009, p. 91-100.
- VEIGA, I. P. **A Educação Básica e Educação Superior**. Projeto político-pedagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.



12 a 14 de março de 2018  
Maceió (AL)

YAMAMOTO, I. **Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes.** 101 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.