



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LATO SENSU EM
METODOLOGIAS ATIVAS

ELINE ALMEIDA SANTOS

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA
PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: desafios e experiências

GUANAMBI - BA

2024

ELINE ALMEIDA SANTOS

**METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA
PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: desafios e experiências**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, *Campus* Guanambi, como requisito para obtenção do título de especialista em Metodologias Ativas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Iukary Oliveira Takenami

GUANAMBI - BA

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LATO SENSU EM
METODOLOGIAS ATIVAS

FOLHA DE APROVAÇÃO


ELINE ALMEIDA SANTOS

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA
PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS


Trabalho apresentado à Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, *Campus Guanambi*, como requisito para obtenção do título de especialista em Metodologias Ativas.

Aprovado em: 11 de janeiro de 2024.


Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 IUKARY OLIVEIRA TAKENAMI
Data: 12/01/2024 08:16:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Dr^a Iukary Oliveira Takenami
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Documento assinado digitalmente
 ROBERTA STOFELLES CECON
Data: 15/01/2024 16:58:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Dr^a Roberta Stofeles Cecon
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Documento assinado digitalmente
 DAILZA ARAUJO LOPES
Data: 12/01/2024 10:29:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a MSc Dailza Araújo Lopes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: desafios e experiências

*Eline Almeida Santos
Iukary Takenami*

RESUMO

Na contemporaneidade, evidencia-se uma instituição escolar profundamente arraigada em uma abordagem pedagógica tradicional, cujas práticas não estimulam a participação ativa dos estudantes e estão desconectadas da realidade circundante. Esse contexto muitas vezes resulta na percepção da disciplina de Geografia no ensino básico como monótona e distante do cotidiano dos alunos. A busca por práticas pedagógicas centradas nas singularidades individuais, na autonomia e na reflexão crítica emerge como uma resposta para proporcionar uma aprendizagem ativa e significativa, visando superar tais desafios. O estudo, apresentado como um relato de experiência, baseia-se nas vivências de uma docente no âmbito da educação básica, com enfoque na disciplina de Geografia, durante os anos de 2022 e 2023. Desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa e descritiva, o estudo percorreu quatro fases distintas: levantamento bibliográfico, definição da amostra, laboratório de ensino com registro fotográfico e sistematização e análise das experiências. As diversas estratégias metodológicas aplicadas resultaram em uma significativa interação entre os grupos, no aprimoramento dos conhecimentos, na superação de desafios e na integração entre teoria e prática, estimulando o protagonismo dos alunos e culminando em uma melhoria no desempenho, refletida em elevadas taxas de aprovação. Por fim, ressalta-se a importância de equilibrar abordagens tradicionais e inovadoras na prática pedagógica, reconhecendo a necessidade de estar aberto a novas perspectivas para impulsionar o avanço na educação.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Educação básica. Método ativo.

ABSTRACT

In contemporary times, we observe a school institution deeply rooted in a traditional pedagogical approach, where practices fail to stimulate active student participation and are disconnected from the surrounding reality. This context often leads to the perception of Geography as a mundane and distant subject in basic education. The pursuit of pedagogical practices centered on individual peculiarities, autonomy, and critical reflection emerges as a response to provide active and meaningful learning, aiming to overcome these challenges. The study, presented as an experiential report, is based on the experiences of an educator in the context of basic education, focusing on Geography, during the years 2022 and 2023. Developed through qualitative and descriptive research, the study went through four distinct phases: literature review, sample definition, teaching laboratory with photographic documentation, and systematization and analysis of experiences. The diverse methodological strategies applied resulted in significant interaction among groups, improvement in knowledge, overcoming challenges, and integration of theory and practice, fostering student protagonism and culminating in an enhancement in performance, reflected in high approval rates. Finally, it is emphasized the importance of balancing traditional and innovative approaches in pedagogical practice, recognizing the need to be open to new perspectives to drive progress in education.

Keywords: Geography education. Basic education. Active method.

1 INTRODUÇÃO

A Geografia é uma ciência que possibilita o entendimento do espaço geográfico e permite que os discentes participem de maneira crítica e ativa em seu ambiente. No entanto, para que isso ocorra, o seu ensino deve ser desenvolvido de modo dinâmico e reflexivo, incorporando práticas pedagógicas que proporcionem a análise do espaço desde a escala local à global e que oportunizem aos/as discentes o pensar acerca da sua própria aprendizagem, ou seja, o seu protagonismo e autonomia na construção do conhecimento (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Moran (2017) e Bacich (2018) afirmam que para a autonomia dos/as estudantes é preciso uma outra proposta de escola, com abertura, leveza e flexibilidade, centrada no/a estudantes e com atividades significativas. Os referidos autores orientam a pensar experiências cujas ações de ensino e aprendizagem sejam personalizadas, adaptadas aos ritmos e as necessidades dos envolvidos. Eles destacam também que com adoção em sala de aula de metodologias que envolvam os/as estudantes em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes, é esperado que se tornem proativos/as. Evidenciam ainda a necessidade dos/as discentes experienciarem novas possibilidades que permitam mostrar sua iniciativa, sendo as metodologias ativas e a introdução de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), itinerários fundamentais para o alcance dos objetivos pretendidos.

Segundo Pereira (2012, p. 6), metodologia ativa é

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.

Destarte, torna-se urgente desatar os nós que prendem as escolas a um modelo de ensino tradicional e desgastante, em que tudo é dado como pronto e avançar na direção de um modelo que estimule o protagonismo, a participação e a experimentação, no qual os/as envolvidos/as aprendam juntos/as a partir de produções individuais e coletivas, do levantamento de situações-problemas,

desenvolvimento de competências, análises de conteúdo, com uso de tecnologia em prol de uma aprendizagem ativa que acompanhe a complexidade da sociedade atual.

Diante disso, surge um questionamento acerca do ensino de Geografia desenvolvido na Rede Federal de Educação Tecnológica, a saber: *De que maneira o uso de metodologias ativas nas aulas de Geografia contribui para uma aprendizagem ativa e significativa entre os/as discentes da educação profissional?* Para Inocente; Tommasini; Castaman (2018, p. 5) a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como “modalidade de ensino exige a construção de conhecimentos que habilitem os estudantes a analisar, questionar e compreender o contexto em que estão inseridos”. Assim, as metodologias ativas surgem como um caminho relevante para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e significativa, uma vez que sua execução poderá oportunizar a busca por parte dos/as discentes pela compreensão da realidade local, a partir dos temas abordados em sala de aula, ou seja, estimular a investigação do panorama ao qual estão inseridos/as, identificando as demandas locais para atuarem como cidadãos/ãs.

Para despertar o interesse do discente na associação dos conceitos geográficos com a realidade circundante, é importante que o docente reavalie os processos de aprendizagem e a mediação do conhecimento com seus estudantes, incorporando metodologias inovadoras ao processo de ensino, de modo a proporcionar a participação dos estudantes na construção do conhecimento, como asseveram Damasceno *et al.* (2021). Cavalcanti (1998) destaca que o ensino de geografia visa à aprendizagem ativa dos estudantes, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os estudantes já trazem para a sala incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos.

Com base nestes pressupostos, a motivação para o desenvolvimento desse estudo partiu da observação atenta e sistemática do cotidiano de discentes envolvidos nas nuances da EPT em que adentram o ensino médio integrado a cursos técnicos, com uma visão pessimista da Geografia. Para esses/as estudantes, a Geografia não é atrativa e não contribui para sua formação crítica, refletindo em relatos de uma experiência com uma abordagem de Geografia da memorização, distante de seu espaço de vivência e centrada na figura docente.

O estudo sobre o ensino de geografia com o uso de metodologias ativas para promover a aprendizagem significativa entre os/as estudantes do ensino médio, torna-se relevante por contribuir para aprimorar as práticas educacionais. Ele possibilita a

adoção de abordagens mais eficazes, que realmente envolvam os/as estudantes, facilitem uma compreensão profunda dos conceitos geográficos e promovam o maior engajamento discente. Além disso, a pesquisa buscou desenvolver habilidades fundamentais, como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação, que são valiosas ao longo da vida dos/as estudantes. O estudo também, teve o propósito de incentivar os discentes a assumirem a responsabilidade por sua própria aprendizagem, preparando-os para buscar conhecimento de forma independente.

Portanto, o objetivo do estudo é descrever as experiências e desafios vivenciados ao empregar algumas metodologias ativas de aprendizagem no contexto específico da disciplina de Geografia no ensino médio técnico integrado, buscando identificar práticas pedagógicas que promovam um ambiente de aprendizagem mais engajador e significativo no ensino de Geografia.

2 METODOLOGIA

O presente relato de experiência é fundamentado em minhas vivências como docente no ensino médio integrado, com ênfase na disciplina de Geografia, durante os anos de 2022 e 2023. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva. Para Nunes (2021), na abordagem qualitativa, a análise dos dados ocorre através de modelos interpretativos que buscam conferir significados aos fatos observados, proporcionando uma compreensão mais aprofundada da perspectiva adotada pelo pesquisador em relação ao seu estudo. Por outro lado, a pesquisa descritiva, conforme Gil (1999), detalha as características de uma determinada população ou fenômeno, visando evidenciar a existência de associações entre variáveis e esclarecer a natureza dessa relação.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da pesquisa ocorreu em quatro fases distintas. A primeira correspondeu ao *levantamento bibliográfico* com a utilização de literatura pertinente ao estudo da pesquisa que auxiliou no embasamento teórico sobre metodologias ativas de ensino-aprendizagem, ensino de Geografia, aprendizagem significativa e educação tecnológica e profissionalizante, destacando-se Cavalcanti (1998), Freire (2011), Moran (2017), Bacich (2018) e Inocente; Tommasini; Castaman (2018).

A segunda fase foi permeada pela *definição da amostra*, constituída por turmas do ensino médio integrado aos cursos técnicos Agricultura, Agroecologia e Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *Campus Bom Jesus da Lapa*. O ensino médio integrado ao curso técnico representa uma modalidade de ensino na qual os/as discentes recebem formação básica e profissional simultaneamente, na mesma instituição de ensino. Dessa forma, os/as discentes concluem o ensino básico já com uma formação profissional.

O Campus Bom Jesus da Lapa foi criado em 2008, mas sua sede foi inaugurada apenas em 2013. Originou-se da necessidade de atender às demandas educacionais e socioeconômicas dos municípios situados na região do Médio São Francisco baiano, contribuindo para a formação de mão de obra crítica e qualificada para diversos setores da sociedade.

Com uma área de 94 hectares, o *campus* possui salas de aula, auditório, ginásio poliesportivo e laboratórios. De acordo com dados do SUAP, em 2022, 326 discentes estavam matriculados nos cursos oferecidos no formato integrado. Localizado em Bom Jesus da Lapa, município com uma população estimada em 65.550 habitantes (IBGE, 2022) e que se destaca no cenário regional e nacional a partir do desenvolvimento da agricultura, pesca e turismo religioso.

Na terceira fase, realizamos o *laboratório de ensino*, caracterizado pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas nas metodologias ativas, explorando diferentes temáticas da disciplina de Geografia. Neste relato, daremos destaque à rotação por estações, à aprendizagem baseada em projetos, ao caça ao tesouro geográfico e à aula de campo, durante a análise das estratégias de ensino aplicadas. Essas abordagens possibilitam um diálogo colaborativo tanto para o indivíduo quanto para os grupos envolvidos. Além disso, nessa etapa, realizamos o *registro fotográfico* das atividades.

Por fim, tivemos a fase da *sistematização e análise das experiências*, na qual os dados colhidos através do desenvolvimento das práticas pedagógicas foram organizados de maneira a possibilitar uma melhor compreensão e caracterização da temática em estudo.

A seguir serão apresentadas as estratégias selecionadas na análise das metodologias ativas de aprendizagem em Geografia.

a) Rotação por estações

A metodologia ativa rotação por estações foi aplicada, em maio de 2022¹ nas turmas do 2º ano dos cursos de Agricultura (29 discentes), Agroecologia (31 discentes) e Informática (32 discentes). O objetivo era abordar a temática "Recursos energéticos e meio ambiente" com foco no conhecimento da matriz energética brasileira. Na ocasião, foram criadas cinco estações, cada uma utilizando recursos diversos, incluindo: texto sobre fontes de energia (estação 1), vídeo com a síntese de fontes de energia (estação 2), jogo de associação sobre os tipos de fontes de energia (estação 3), charge sobre combustível fóssil (estação 4) e matéria jornalística sobre os impactos do petróleo no ambiente e na vida humana (estação 5).

Os/As discentes foram designados/as a permanecerem de 10 a 15 minutos em cada estação, participando das atividades propostas. Conforme Alcantara (2020), a rotação por estações de aprendizagem corresponde a um circuito dentro da sala de aula, onde cada estação traz uma proposta de atividade diferente e interdependente acerca da temática em estudo. Essa metodologia é crucial por proporcionar a relação entre teoria e prática; estimular a autonomia e socialização dos/as discentes entre os grupos; reduzir a dependência de aulas expositivas; desenvolver a criatividade e organização; possibilitar a resolução de problemas e a construção do próprio conhecimento.

b) Aprendizagem baseada em projetos

No período de outubro de 2022 a abril de 2023², as turmas do 3º ano dos cursos de Agricultura (28 discentes), Agroecologia (31 discentes) e Informática (31 discentes) participaram da atividade interdisciplinar "Conhecimentos tradicionais e modos de vida no Território Velho Chico (TVC)". Essa atividade foi fundamentada na metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos. O objetivo central da atividade era valorizar os conhecimentos tradicionais e modos de vida, tanto nas dimensões materiais quanto simbólicas, presentes nas comunidades do TVC. Esse território foi estabelecido por meio do Programa Territórios de Identidade (PTI), uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia, que abrange 16 municípios, incluindo Bom Jesus da Lapa.

A Aprendizagem Baseada em Projetos, segundo Moran (2018, p. 16)

¹Devido a pandemia da COVID-19, o ano letivo de 2021 foi finalizado em 30 de junho de 2022. Desse modo, algumas atividades realizadas no ano de 2022 referem-se ao ano letivo anterior.

² Devido a pandemia da COVID-19, o ano letivo de 2022 foi finalizado em 15 de junho de 2023. Desse modo, algumas atividades realizadas no ano de 2023 referem-se ao ano letivo anterior.

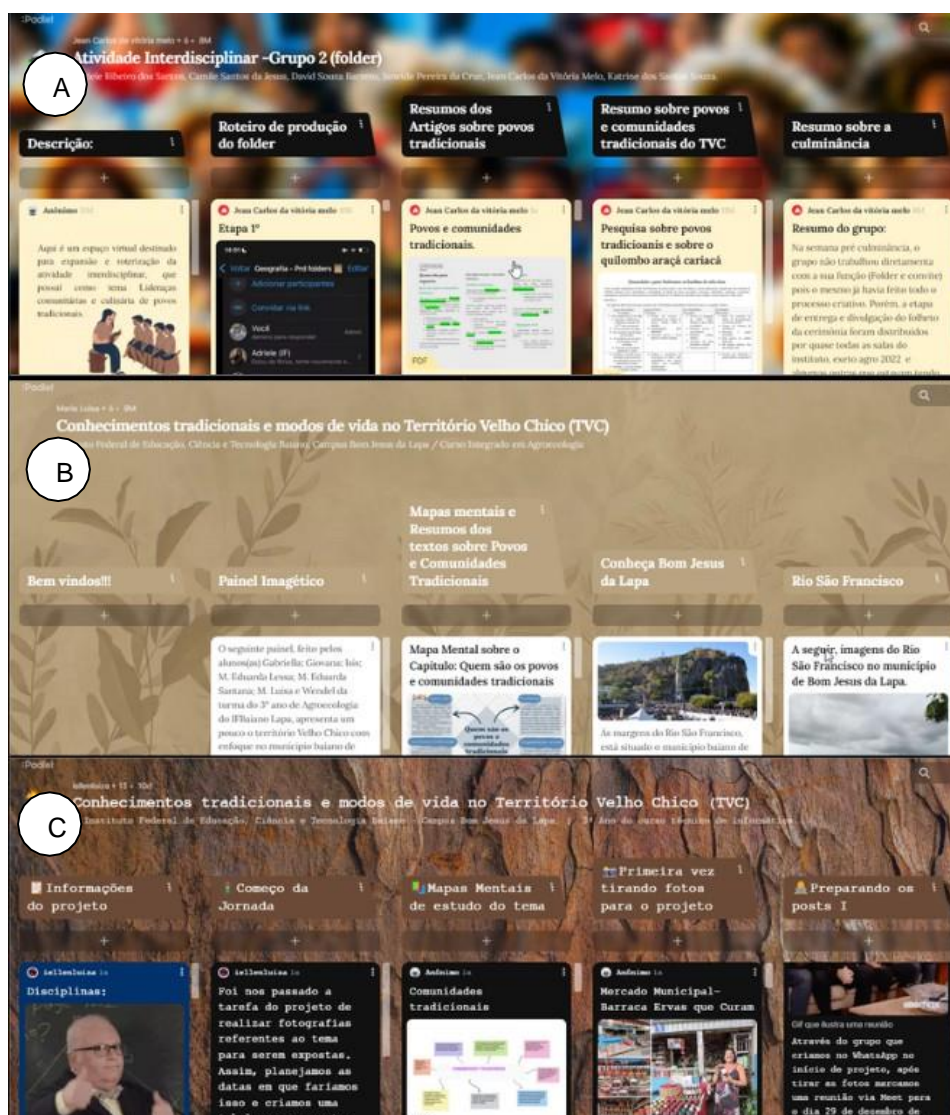
[...] é uma metodologia de aprendizagem em que os estudantes se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI. Os alunos são avaliados de acordo com o desempenho durante as atividades e na entrega dos projetos.

Com o objetivo de seguir as diretrizes da metodologia mencionada, o projeto, orientado pelos/as docentes da Área de Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), foi composto por cinco etapas e distribuído em cinco equipes por turma. Na etapa 1, realizou-se a apresentação da proposta inicial do projeto aos/às estudantes e apresentação da pergunta norteadora: “Quais são os modos de ser e fazer que constituem o TVC?”. A etapa 2 abrangeu o levantamento dos conhecimentos prévios dos/das discentes sobre a temática, revisão dos objetivos, introdução de novos conceitos e levantamento bibliográfico.

Na etapa 3, ocorreu a formação das equipes e a divisão das tarefas com base nos eixos temáticos (culinária; artesanato; práticas tradicionais de cura e lideranças comunitárias), além do estabelecimento do cronograma de atividades. Já na etapa 4, os/as docentes acompanharam o desenvolvimento das tarefas, a elaboração do diário de bordo, no formato de painel imagético, e a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos/as estudantes (Figura 1). Na etapa 5, aconteceu a apresentação dos produtos finais, os quais compreenderam uma exposição fotográfica e audiovisual, juntamente com uma roda de conversa com convidados representantes dos eixos temáticos.

Quanto às atividades realizadas pelas equipes, destacam-se a divulgação em redes sociais, com a criação de um perfil no *Instagram* e material para o site do IF Baiano – Bom Jesus da Lapa, assim como, a criação de logomarca pela equipe 1. A equipe 2 ficou responsável pela elaboração e impressão do folder, que deveria conter objetivo, programação, participantes e comissão organizadora. As equipes 3 e 4 concentraram-se na produção de vídeos e fotografias do TVC, destacando as potencialidades do território relacionadas ao tema central.

Figura 1 – Painéis imagéticos elaborados por discentes do 3º ano



A, B e C – Painéis imagéticos elaborados no *Padlet* por discentes do 3º ano dos cursos de Agricultura, Agroecologia e Informática, respectivamente (2022-2023).
Fonte: Autoria própria, 2024.

A equipe 5 desempenhou um papel crucial na elaboração do cerimonial, desenvolvendo o roteiro do evento, preparando perguntas e contribuições para a discussão, além de se encarregar da aquisição de brindes para serem entregues aos convidados.

No transcorrer da atividade, ocorreram momentos de avaliação e *feedback* acerca da proposta, verificando se os objetivos e competências propostos no projeto estavam sendo alcançados. Ao término, cada equipe elaborou um relatório com a descrição das tarefas desenvolvidas e dificuldades enfrentadas ao longo da atividade. Adicionalmente, os/as docentes dedicaram parte de seus horários de aula com as

turmas para realizar uma autoavaliação, visando obter uma compreensão da perspectiva dos/as discentes em relação ao projeto.

c) Caça ao tesouro geográfico

O caça ao tesouro foi aplicado com as turmas do 1º ano dos cursos de Agricultura (44 discentes), Agroecologia (37 discentes) e Informática (44 discentes) em março de 2023. Essa atividade resulta de uma série de tarefas prévias, fundamentais para a melhoria do entendimento dos/as discentes sobre os princípios da cartografia. Para o desenvolvimento dessa atividade utilizou-se algumas metodologias ativas, incluindo o Mapa Mental, *Storytelling* e a Aprendizagem Baseada em Equipes.

As estratégias pedagógicas foram elaboradas com o intuito de estimular nos/nas discentes o raciocínio geográfico acerca da temática cartografia, visando desenvolver um comportamento crítico e participativo em sua realidade. Inicialmente, foi disponibilizado material didático, via plataforma digital Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), para a produção de mapas mentais (digitais ou manuais) a serem inseridos em um mural colaborativo no *Padlet*.

Os mapas mentais constituem uma ferramenta pedagógica significativa, permitindo a organização do pensamento por meio da síntese e conexão de ideias, integrando conceitos novos e antigos para uma compreensão mais abrangente da ideia geral. Também, promovem o aprendizado colaborativo, estimulam a criatividade e facilitam a avaliação da compreensão do assunto abordado (Alcantara, 2020).

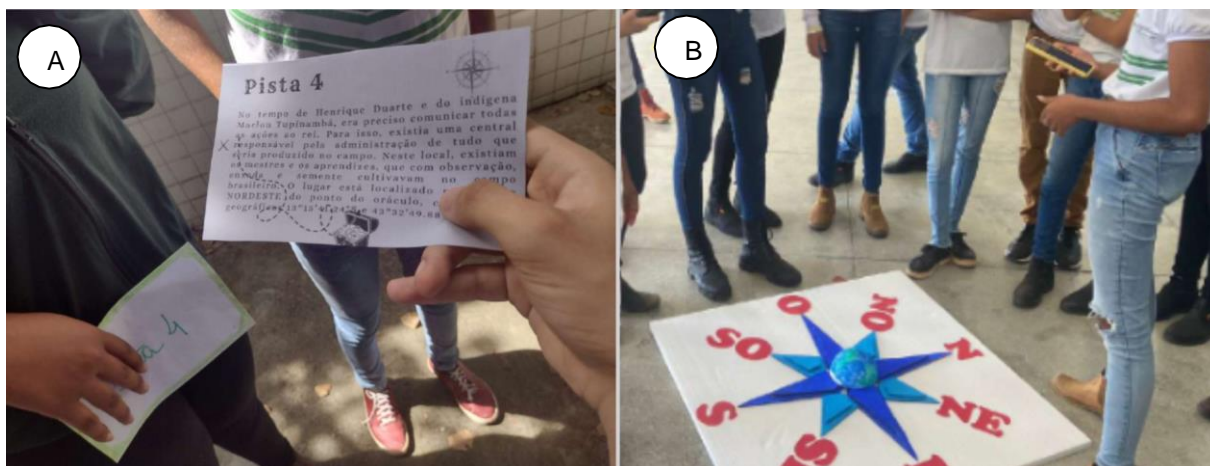
Em sala de aula, os discentes responderam a questionamentos relacionados ao material previamente estudado, recebendo *feedback* da docente sobre os mapas mentais. Ademais, foram utilizados slides contendo figuras, animações e imagens, além do globo terrestre para aprofundar a discussão do conteúdo e sanar dúvidas que surgiram no decorrer do processo.

Em um segundo momento, os/as discentes foram direcionados/as ao laboratório de Informática para analisar as imagens de satélites dos seus espaços de vivência no *Google Earth* e participar do desafio do jogo Batalha Naval, no qual deveriam indicar as coordenadas alfanuméricas dos oponentes.

No terceiro momento, realizou-se a aplicação do jogo caça ao tesouro geográfico, no qual a turma foi dividida em quatro equipes (azul, verde, vermelho e marrom). Utilizando a rosa dos ventos, construída de forma colaborativa por toda a

turma, e o aplicativo *Avenza Maps*, cujo propósito era encontrar as coordenadas geográficas, as quais direcionavam as etapas subsequentes. Inspiradas na história de um tesouro perdido no período do Brasil colonial, as equipes foram desafiadas a desvendar charadas e enigmas (questões) relacionados ao tema da unidade. Essas pistas levavam ao tesouro (Figura 2).

Figura 2 - Discentes do 1º ano participando da atividade caça ao tesouro geográfico.



A- Pistas do caça ao tesouro; B- Utilização da rosa dos ventos e do aplicativo *Avenza Maps* para busca de coordenadas geográficas das pistas.

Fonte: Autoria própria, 2024.

A avaliação do desempenho foi realizada em grupo, considerando critérios como criticidade, cooperação, organização, autogestão e empatia. Durante o desenvolvimento da atividade, também se observa a aplicação das metodologias ativas *Storytelling* e Aprendizagem Baseada em Equipes, do inglês *Team-Based Learning* (TBL).

O *Storytelling* é uma técnica educativa que possibilita o/a estudante aprender mediante criação de histórias com o uso de TICs. As narrações devem ter um bom enredo, ser concisas, ter uma sequência lógica (começo, meio e fim) e integrar diferentes recursos digitais.

Já a TBL, busca desenvolver a aprendizagem de maneira colaborativa, oportunizando às equipes o envolvimento em tarefas significativas (Alcantara, 2020). Ao compor as equipes, o/a docente deve mesclar os/as estudantes de forma aleatória e equilibrada, visando uma maior diversidade (Bollela *et al.*, 2014).

Essas metodologias foram selecionadas por serem essenciais para promover a autonomia dos estudantes, incentivar a interação entre eles, despertar a curiosidade,

estimular o engajamento, favorecer a comunicação e o trabalho em equipe, além de promover a criatividade e a resolução de problemas.

d) Aula de campo

Para Conti (2010), a aula de campo é uma estratégia pedagógica na qual as experiências de aprendizagem não ocorrem dentro da sala de aula ou laboratório. Essa abordagem é um excelente meio para estimular a interação entre a escola e a realidade circundante. Diferentemente do trabalho de campo, que se concentra na pesquisa, a aula de campo é uma estratégia didática voltada para o ensino. Nesse contexto, o/a docente assume o papel de guia, estimulando o interesse da turma e fornecendo informações relevantes e complementares aos conceitos trabalhados em sala de aula.

Nesta perspectiva, com o objetivo de proporcionar a/os discentes do 1º ano de Informática o conhecimento dos elementos fundamentais para formação do solo, sua importância como fonte de vida e aspectos para sua conservação, foi realizada uma aula de campo em abril de 2023 no espaço de produção agrícola no *Campus*. Essa atividade, conduzida de modo interdisciplinar, contou com a colaboração de um professor da área técnica especializado em solos. É importante salientar que a realização dessa atividade com a referida turma se deve à falta de familiaridade com o espaço de produção agrícola e à ausência de disciplinas relacionadas à Pedologia na grade técnica.

O percurso para o estudo de solos mediante aula de campo ocorreu em três etapas, a saber:

- 1) *Pré campo*: (i) estudo prévio sobre minerais e rochas; (ii) aula expositiva e dialogada em sala de aula sobre formação do solo; (iii) planejamento do trajeto de campo; (iv) entrega e explicação do roteiro da aula de campo.
- 2) *Campo*: Realização do trajeto em trio, no qual os/as discentes: (i) observaram e registraram em caderno e por meio de fotografias os elementos de formação dos solos, usos e impactos gerados; (ii) questionaram os docentes acerca da temática; (iii) coletaram amostras de solos para experimento prático.
- 3) *Pós-campo*: (i) utilização do site *My Maps* para traçar o percurso da aula de campo, destacando os pontos de parada; (ii) elaboração de uma síntese com as principais informações da aula de campo, incluindo o histórico do

campus, tipos de cultivos (projetos), tipos de solos encontrados na área, perfil de solo, hidrografia, entre outros; (iii) seleção de fotografias que melhor representam o tema e a localidade; (iv) realização de uma aula experimental sobre classificação do solo com o docente do curso de Agronomia; (v) apresentação dos croquis elaborados, principais pontos da aula de campo e do experimento sobre solos.

No percurso apresentado, é evidente que a aula de campo, como uma metodologia de ensino, possibilita a participação ativa do estudante, contribuindo para sua formação científica e aquisição de novos conhecimentos. Contudo, para alcançar esse objetivo, o docente deve estar aberto a novos desafios, buscando aperfeiçoar-se e ir além dos limites da sala de aula. O trabalho com a temática das metodologias ativas e aprendizagem significativa no ensino de Geografia é desafiador e enriquecedor, envolvendo uma dinamicidade de práticas, tecnologias, comportamentos e saberes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Geografia apresenta como objeto de estudo o espaço geográfico, aquele transformado a partir da relação sociedade-natureza. Segundo Andrade, Oliveira e Júnior (2016), o ensino de Geografia deve oportunizar aos sujeitos a atuação nos espaços de vivências com olhar mais crítico, de modo a perceberem os conflitos da realidade, suas contradições e sua permanente (re)criação. Desse modo, a geografia escolar, deverá, na atualidade, se colocar como uma área comprometida socialmente com a produção da condição humana.

Na atualidade, observamos uma escola ainda enraizada numa pedagogia tradicional com práticas que não despertam o engajamento discente, dissociada da realidade circundante. Ponto que colabora para que a disciplina Geografia na educação básica seja ainda percebida como entediante e distante do cotidiano discente.

Para romper com essa visão, é preciso soltar as amarras de ideologias que a têm colocado a serviço de interesses que são contraditórios à construção de sociedades solidárias e empenhadas com a garantia de um mundo para todos. A Geografia, como qualquer outra disciplina, só terá sentido se estabelecer um diálogo

com o mundo real e comprometer-se com a leitura e as transformações das realidades indesejadas (Oliveira, 2007).

Damasceno *et al.* (2021), apresentam a utilização de diferentes recursos didáticos e a inserção de uma variedade de linguagens e diferentes métodos nas aulas como um caminho que pode favorecer a mudança do cenário relatado, favorecendo a maior participação discente, bem como, a compreensão sobre o espaço geográfico e a realidade base de suas vivências.

Na busca por métodos de aprendizagem que estimulem o protagonismo discente, possibilitando a aplicação dos conceitos trabalhados em seu espaço de vivência, de modo crítico e ativo, surgiu a necessidade de implementar essas abordagens nas turmas do ensino médio integrado no IF Baiano – *Campus* Bom Jesus da Lapa.

No tocante à aprendizagem, especialmente na temática voltada à alfabetização cartográfica, ao observar o desempenho dos/das discentes do ensino médio do IF Baiano – *Campus* Bom Jesus da Lapa, é perceptível uma defasagem entre os que ingressam no 1º ano em relação ao domínio da linguagem cartográfica. Os/as discentes da série inicial do ensino médio demonstram dificuldades em compreender os conceitos e técnicas fundamentais da cartografia, evidenciando desafios na leitura e interpretação de mapas, o que impacta sua capacidade de analisar e explicar o mundo e a realidade circundante de maneira eficiente.

Com base nos relatos discentes e na análise do panorama educacional do território, no qual a escola está localizada, é possível identificar algumas fragilidades que contribuem para o analfabetismo geográfico evidenciado. Entre elas, destacam-se a vulnerabilidade na abordagem da cartografia no ensino fundamental, possivelmente relacionada à atuação de docentes nessa modalidade de ensino sem formação específica na área. Além disso, a abordagem tradicional de ensino pode tornar o conteúdo desinteressante e distante da realidade dos estudantes. A falta de estrutura escolar, incluindo a ausência de materiais didáticos como mapas e maquetes, também é apontada como um desafio.

Na análise do *Campus*, é possível identificar pontos críticos relacionados à diminuição da carga horária da disciplina na grade curricular, com apenas duas aulas por semana nos primeiros e segundos anos, e uma única aula no terceiro ano. Essa redução prejudica a realização de debates mais aprofundados sobre os conteúdos presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Ademais, o elevado número

de estudantes nas turmas, a escassez de espaços para atendimento individualizado aos estudantes, a ausência de laboratório voltado às Ciências Humanas e a sobrecarga da docente, que precisa lidar simultaneamente com demandas pedagógicas e administrativas, são fatores limitantes no processo de ensino- aprendizagem nesse ambiente escolar.

Apesar desses desafios, é importante destacar que o *Campus* possui uma das melhores infraestruturas da região, conta com a participação ativa dos responsáveis, e possui uma gestão e equipe pedagógica comprometidas e atuantes. Esses aspectos contribuem para superar alguns obstáculos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Freire (2011) ao afirmar que uma prática docente crítica implica em pensar certo, ou seja, é preciso um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O/a docente precisa adotar uma abordagem crítica não apenas sobre suas atividades e ações em sala de aula, mas também de forma contínua sobre sua prática, considerando como isso irá impactar os/as discentes e o processo de ensino-aprendizagem. É necessária uma interação constante entre prática e reflexão.

Com o objetivo de superar os desafios apresentados e promover uma aprendizagem significativa, valorizando os conhecimentos que os discentes carregam para que possam adquirir novos conhecimentos, foram planejadas algumas estratégias para os estudantes dos primeiros anos, utilizando metodologias ativas. Neste estudo, destacamos o caça ao tesouro geográfico e a aula de campo.

A atividade caça ao tesouro geográfico promoveu uma intensa interação entre os grupos, possibilitando a troca de saberes e aproximação entre os/as participantes. No quesito aprendizagem, os/as discentes tiveram a oportunidade de aprimorar e revisar os conhecimentos abordados em sala de aula sobre orientação, localização e representação do espaço geográfico, pontos fundamentais na cartografia, que foi tema geral abordado nessa atividade. Mesmo diante das dificuldades enfrentadas por alguns/mas para interpretar as pistas distribuídas pelo *Campus* e encontrar os próximos pontos, ficou evidente que o trabalho em equipe contribuiu de forma significativa para superar esses desafios.

Szuparits (2018) destaca que a aprendizagem colaborativa proporciona uma oportunidade para os/as estudantes trabalharem em conjunto, visando um objetivo comum e sendo responsáveis pela aprendizagem uns dos outros. Estimula ainda

outras competências nos/as estudantes e possibilita a consolidação de conteúdos didáticos tradicionais.

Na aula de campo, também foi perceptível o envolvimento tanto individual quanto coletivo dos/as discentes na observação da paisagem, do solo, na realização do experimento e na elaboração do croqui do trajeto percorrido, destacando os pontos que mais chamaram a atenção (Figura 3). Essa atividade gerou grande entusiasmo na turma, uma vez que os/as discentes estavam muito curiosos/as para conhecer a área de cultivo do *Campus*. Enfrentou-se um problema de comunicação com o docente que iria explanar sobre a formação do solo e os projetos acadêmicos desenvolvidos na localidade e, por isso, existiu a possibilidade de remarcação da aula. Contudo, os/as estudantes estavam eufóricos, o que levou a docente responsável pela disciplina, a explanar de modo geral os fatores formadores do solo, a relação com os conteúdos anteriores e a conexão com o espaço cotidiano.

Figura 3 – Aula de campo com os/as discentes do 1º ano de Informática.



A- Croqui do trajeto da aula de campo elaborado no Google *My Maps*; B- Amostras de solo;
C- Experimento sobre textura de solo.

Fonte: Autoria própria, 2024.

Com a chegada do professor convidado, os/as discentes foram conduzidos/as à área de produção, onde receberam explicações sobre o processo histórico do local e orientações para a coleta de solos destinada à análise manual da sua textura. A análise foi realizada em outro momento, em sala de aula, e os/as estudantes, encantados/as com a experiência, avaliaram-na como significativa para a compreensão de um conteúdo complexo. Se abordado de maneira tradicional, esse conteúdo teria sido mais difícil de entender.

Na atividade, os/as discentes conseguiram integrar a teoria à prática, familiarizando-se com conceitos complexos relacionados à temática. Conseguiram

também aplicar o conhecimento anterior sobre representação do espaço geográfico ao produzirem o croqui do trajeto da aula, manuseando ferramentas digitais. Esses aspectos evidenciam o que Moreira (2013) apresenta sobre a aprendizagem significativa, que se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, resultando na aquisição de novos significados e maior estabilidade cognitiva neste processo.

No que se refere às potencialidades e fragilidades das estratégias pedagógicas adotadas, os/as estudantes avaliaram como pontos positivos: diversidade na forma de avaliar, possibilitando um melhor aproveitamento ao final da unidade; dinamicidade das aulas; produção de mapas mentais, importantes para a compreensão do conteúdo; ensino híbrido, com atividades digitais e manuais; estímulo à busca pelo aprendizado, à atividade colaborativa, à criatividade, à união e à cooperação entre os/as envolvidos/as. Os aspectos negativos foram a ação de alguns/mas participantes na atividade de caça ao tesouro, mudando as pistas de outros grupos de lugar, gerando conflitos. Ainda, tiveram aqueles/as que consideraram as atividades complexas, o que gerou certa pressão entre eles.

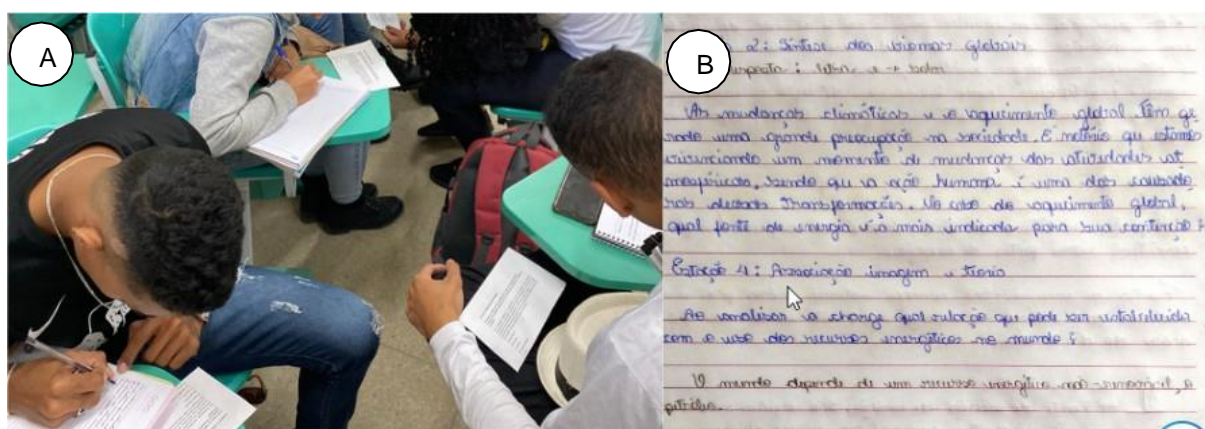
Um aspecto que chama atenção na avaliação discente sobre a prática é o fato de parte considerar as estratégias complexas. Isso remete ao estranhamento entre estudantes e professores que Berbel (2014) enfatizou ao analisar aulas tradicionais e os impactos das metodologias inovadoras. Para os estudantes, a aula é expositiva e para alguns/mas docentes, por não terem a formação ativa, a inovação é uma falácia. Esse cenário evidencia o grande desafio que os/as docentes enfrentam ao adotar práticas na perspectiva de uma aprendizagem ativa e significativa, que leve o/a discente a pensar a partir do seu lugar social, de modo a não se tornar refém do que está sendo imposto, promovendo a liberdade do pensar e do ser (Moreira, 2013).

Desse modo, ao analisar o desempenho do 1º ano ao longo do ano letivo, os dados demonstraram que houve um avanço dos/das discentes dos cursos Agricultura e Informática em termos qualitativos, refletindo no seu rendimento quantitativo do primeiro ao segundo semestre. A turma de Agroecologia manteve-se constante. O resultado foi uma elevada taxa de aprovação na disciplina por parte de estudantes que apresentavam potenciais dificuldades de aprendizagem, a saber: 1º Agricultura (90,9%), 1º Agroecologia (97,3%) e 1º Informática (100%). Cabe salientar que o acompanhamento da aprendizagem dos/as discentes ocorreram a partir dos princípios da avaliação formativa, promovendo uma análise contínua do processo de

ensino-aprendizagem para aprimorar o desempenho dos/as discentes. Dessa maneira, os dados quantitativos refletem a análise qualitativa do desempenho discente.

Quanto à atividade rotação por estações aplicada com as turmas do 2º ano, foi possível observar o engajamento dos grupos na resolução dos desafios propostos. Contudo, devido ao espaço limitado da sala de aula em comparação com o número de estudantes presentes, foi preciso ajustar a metodologia, optando por alternar as estações em vez dos grupos (Figura 4).

Figura 4 – Aplicação da metodologia rotação por estações no 2º ano



A- Em grupo, discentes respondendo os desafios das estações; B- Respostas das questões presentes nas estações.

Fonte: Autoria própria, 2024.

Na execução da metodologia foi percebido que o tempo determinado para cada estação foi insuficiente para alguns/mas estudantes, o que levou a docente a refletir sobre a necessidade de ajustes para acompanhar o ritmo de aprendizagem dos discentes em atividades futuras. Essa reflexão é guiada pela perspectiva que visualiza as metodologias ativas como uma oportunidade para estimular o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo educacional, em contraste com a abordagem tradicional em que os estudantes são meros espectadores (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Em relação ao conteúdo apreendido, destacou-se a participação ativa dos/as estudantes durante o debate sobre o tema abordado, estabelecendo conexões com suas vivências cotidianas, como exemplificado na atividade pesqueira – uma importante fonte de renda local. Essa atividade tem sido impactada pela pesca intensiva e pelo desmatamento das matas ciliares, resultando em desafios para a

navegação durante períodos de seca. A abordagem citada reflete a concepção de aprendizagem significativa, caracterizada pelo uso de materiais didáticos potencialmente relevantes, nos quais o/a aprendiz demonstra predisposição para aprender, possuindo em sua estrutura cognitiva ideias-âncoras pertinentes que podem ser relacionadas a esses materiais (Moreira, 2013).

O ensino de Geografia, nessa perspectiva, proporciona que discentes e docentes estejam “cognitivamente envolvidos em outros métodos além do ouvir”, como ressaltado por Moraes e Castellar (2018, p. 425). Esse enfoque dinâmico no processo de ensino-aprendizagem utiliza ferramentas pedagógicas que estimulam a participação e o protagonismo dos estudantes na construção de seu próprio conhecimento.

Para avaliação das metodologias aplicadas, em especial, a rotação por estações, a professora proporcionou um momento de *feedback*. Os/as estudantes indicaram que as atividades interativas foram eficazes para consolidar o conteúdo do semestre de forma dinâmica e prática, estimulando a criatividade e contribuindo para um melhor desempenho na disciplina. No entanto, eles/as destacaram alguns pontos frágeis, como a quantidade de atividades, o nível de dedicação necessário para realizá-las, demandando um tempo significativo, e a necessidade de algumas aulas mais "tradicionais" para abordar os conteúdos programáticos.

É perceptível também, entre os/as estudantes do 2º ano, um certo estranhamento em relação ao método de abordagem ativo, mesmo em meio a um ambiente de aprendizagem crítica e participativa. No entanto, é crucial destacar que a turma estava experimentando o retorno às aulas presenciais após um ano inteiro e parte do 2º ano em ensino remoto. Nesse sentido, tanto a professora quanto os/as estudantes estavam em processo de adaptação a essa nova realidade educacional, e ajustes foram necessários para otimizar o desempenho deles/as em períodos futuros.

Tudo isso nos conduz a uma reflexão sobre um dos saberes essenciais na prática pedagógica apresentado por Freire (2011), que enfatiza que o ensino requer disposição para o risco e aceitação do novo. Em outras palavras, é fundamental estar aberto a novas abordagens, criando possibilidades para o avanço na prática pedagógica. Isso não implica em descartar completamente o que é antigo. Para alcançar esse ponto, é necessária uma jornada. Dessa forma, somos formados/as pela combinação do antigo e do novo (moderno). Nem tudo que é antigo (tradicional)

é prejudicial, e nem tudo que é novo é necessariamente benéfico. Precisamos assumir o risco da mudança.

Ouvir as preocupações dos/as estudantes, ponderando sobre a melhor forma de aprendizagem, constitui um importante mecanismo na autorreflexão crítica da prática pedagógica. Todo esse processo nos leva a considerar a importância de assumir riscos e aceitar o novo, elementos essenciais para o progresso na educação.

Ao analisar o desempenho das turmas, observa-se que todas alcançaram um aproveitamento de 100%, uma vez que não houve reprovações. Porém, ocorreu uma diminuição na média no segundo semestre, fato que pode ser atribuído à sobrecarga de atividades enfrentada pelos estudantes do ensino médio integrado. Esses estudantes precisam conciliar disciplinas técnicas com matérias da formação básica, o que torna o processo de aprendizagem desafiador e, por vezes, exaustivo. Com um desempenho mais satisfatório no primeiro semestre, alguns optam por priorizar disciplinas com desempenho inferior no segundo.

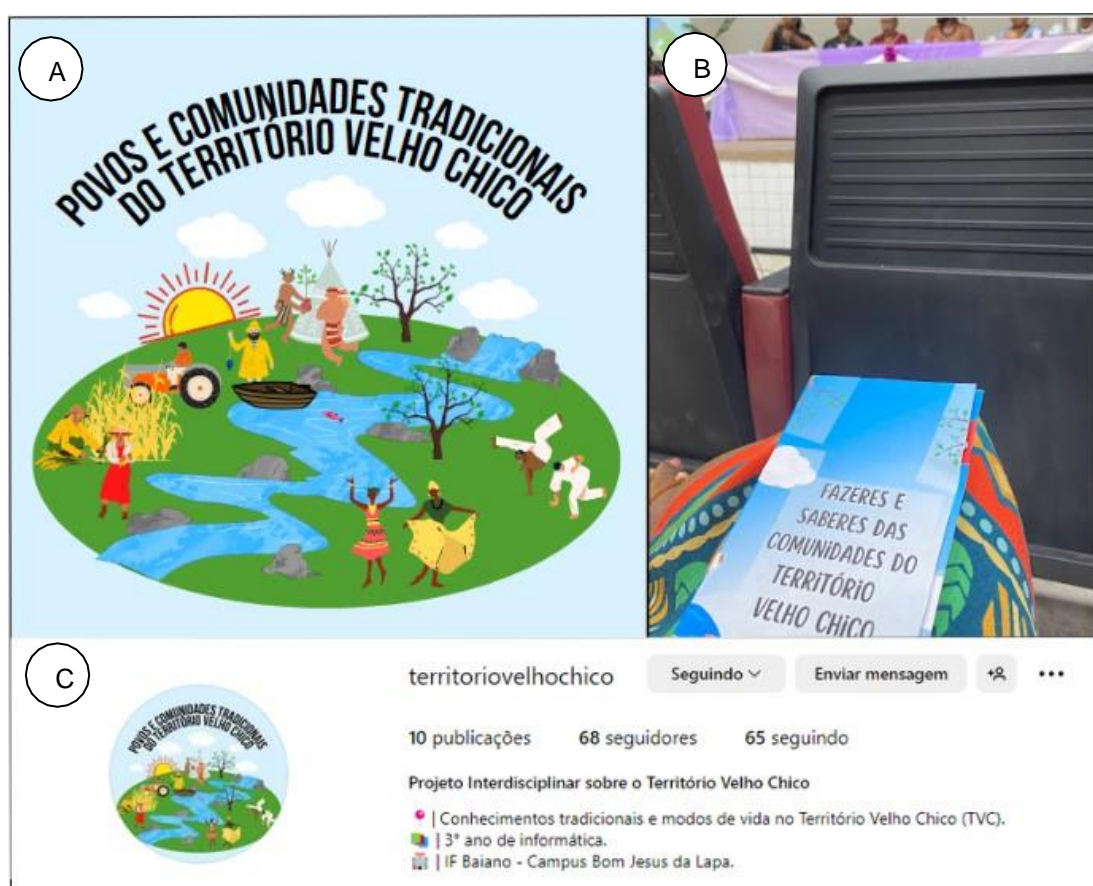
No que tange ao projeto desenvolvido nos 3º anos, por ser uma atividade interdisciplinar, os conteúdos abordados atravessavam as diversas disciplinas. No entanto, na Geografia, foram destacados aqueles que possibilitaram a compreensão da dinâmica socioespacial na esfera local-global, numa perspectiva crítica, que objetivou a formação de um pensamento geográfico transformador. Assim, foram abordados os conteúdos multiculturalismo, comunidades tradicionais, formação histórica e socioeconômica do TVC, conhecimento científico e conhecimento tradicional e modos de vida.

Na execução da proposta interdisciplinar, os/as discentes foram realizando pesquisas, registrando cada tarefa no *Padlet*, como num diário de bordo e aplicando os conhecimentos adquiridos mediante interlocução com os povos tradicionais do TVC. É importante salientar que, a cada etapa, havia uma socialização, em formato de plenária, na qual eram discutidas as descobertas, as fragilidades, o cronograma e os requisitos necessários para as próximas etapas.

Essa atividade exigiu dos/as estudantes autonomia, proatividade, criatividade, cooperação, comunicação, organização, adaptação da linguagem para o público externo e, principalmente, para as populações tradicionais do território. Foi uma iniciativa que instigou os participantes a terem um olhar atento e crítico para o seu local, especialmente para a comunidade que torna o território estudado único.

Durante o processo, identificamos alguns conflitos entre as equipes devido a problemas na comunicação e ao não cumprimento de prazos. Isso ocorreu porque, para o avanço do trabalho das equipes, era crucial que outros grupos estivessem organizados e alinhados ao cronograma. Também enfrentamos dificuldades no contato com os representantes das comunidades tradicionais, seja por questões de agenda ou porque não se sentiam confortáveis para participar das rodas de conversa. No entanto, as equipes conseguiram superar esses obstáculos, entregando um trabalho acima do esperado e ultrapassando as expectativas de toda a comunidade escolar (Figura 5).

Figura 5 – Atividade interdisciplinar sobre comunidades tradicionais do TVC



A-Logomarca do projeto criada pelos discentes do 3º ano; B- Folder do projeto;
C- Perfil criado no Instagram para divulgação do projeto.

Fonte: Autoria própria, 2024.

Ao final do processo, os/as discentes foram desafiados/as a realizar uma autoavaliação da equipe e de sua participação individual no cumprimento das demandas apresentadas. A autoavaliação surge como um ponto crucial para o

pensamento reflexivo, permitindo que percebam a si mesmos como agentes ativos, investigadores críticos, abertos ao diálogo e ao novo (Navas; Campos, 2014).

Na ocasião, os/as estudantes destacaram que, com o desenvolvimento do projeto, adquiriram aprendizados sobre responsabilidade, respeito e união. Eles consideraram a atividade como a melhor entre as propostas, pois ampliou o conhecimento que já possuíam, ressaltou a importância das populações tradicionais e proporcionou uma experiência única de trabalho em equipe. Vale ressaltar que alguns/mas estudantes descobriram, nas proximidades de suas residências, comunidades tradicionais que desconheciam até então. No entanto, expressaram preocupações em relação à quantidade de atividades e ao trabalho exigido, uma vez que, junto com as demais disciplinas, sentiram-se sobrecarregados com o projeto.

Quanto ao desempenho na disciplina, as turmas de Agricultura e Agroecologia avançaram no segundo semestre, ao passo que a turma de Informática apresentou uma leve regressão em comparação ao primeiro semestre. Acredita-se que isso deva-se ao fato de ser a única turma com reprovação (3,2%=1), o que refletiu no desempenho geral. Além disso, os/as estudantes destacaram como ponto crítico o número reduzido de aulas para abordar a ementa, o que prejudicava uma participação mais abrangente em determinados momentos.

Em termos gerais, observa-se que o projeto possibilitou uma aprendizagem por descoberta, na qual o/a estudante não é simplesmente um receptor passivo de informações. O aprendizado surge a partir de sua própria realidade, tornando-se significativo ao valorizar suas experiências, envolvendo um movimento dialógico entre reflexão e ação direcionado a uma prática social transformadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem na atualidade impõe desafios à prática docente, uma vez que as transformações do mundo contemporâneo demandam a formação de cidadãos críticos. Nesse contexto, é necessário um novo perfil docente, voltado para a emancipação do ser.

Dado que a Geografia é uma ciência que analisa as transformações socioespaciais, os docentes devem destacar em suas práticas pedagógicas os fenômenos que modificam o espaço geográfico. Essa abordagem visa despertar a curiosidade do/a estudante, transformando-o/a de um mero receptor de informações

em protagonista ativo do seu aprendizado, tornando, assim, a aprendizagem significativa. Por sua vez, a aprendizagem significativa ocorre quando há valorização dos conhecimentos que os/as estudantes já possuem, permitindo-lhes adquirir novos saberes. Nesse sentido, as metodologias ativas surgem como uma abordagem a ser adotada pelo/a professor/a em sala de aula. Essas metodologias não se limitam a transmitir conhecimento, mas buscam criar contextos que incentivem a participação do estudante na construção do conhecimento.

As metodologias ativas focam no protagonismo e na autonomia do/a discente, promovendo uma educação centrada no ser humano. Isso implica reconhecer a capacidade humana de aprender e se desenvolver considerando sua realidade, perspectivas pessoais e profissionais, e as perspectivas dos outros. Essa abordagem colaborativa e flexível pode ocorrer tanto presencialmente quanto à distância, por meio das tecnologias. Quando se integra a educação profissionalizante e tecnológica às metodologias ativas, percebe-se que ambas se fundamentam na autonomia e no protagonismo do/a estudante. O foco está no desenvolvimento de competências e habilidades, baseando-se na aprendizagem colaborativa e interdisciplinaridade, princípios fundamentais na EPT.

No contexto específico da disciplina de Geografia, a implementação de metodologias ativas, em parceria com disciplinas técnicas, contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para uma atuação profissional e crítica. Essa abordagem, centrada na autonomia, cooperação e ação crítica, visa formar sujeitos capazes de transformar seus espaços de vivência, atendendo às demandas do mundo de trabalho moderno.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, ELISA F. S. (org.). **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020. 179 p.
- ANDRADE, Francisco Domingos Sávio; OLIVEIRA, Marize Lucinao Vital M. de; JÚNIOR, Martha Maria. Ensino de geografia e intervenção pedagógica na escola de ensino fundamental Padre Osvaldo Carneiro Chave. **Revista Homem, Espaço e Tempo**. Sobral, v. 10, n. 1, p.32-45, marc. 2016.
- BACICH, Lilian. Por que metodologias ativas na educação. *In*: SZUPARITS, Barbara (org.). **Inovações na prática pedagógica**: formação continuada de professores para competências de ensino no século XXI. Crescer em Rede. Edição Especial – Metodologias Ativa. São Paulo, 2018, cap. 7, p, 17-19.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014.

BOLLELA, Valdes Roberto; SENGER, Maria Helena; TOURINHO, Francis S. V.; AMARAL, Eliana. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p.293-300, nov. 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1998. 192 p.

CONTI, José Bueno. Contos de Campo. *In*: VENTURI, Luis Antonio Bittar (Org.). **Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula**. São Paulo: Editora Sarandi, 2010, cap. 25, p. 521-530.

DAMASCENO, Fabiana Elayne Barros; SILVEIRA, Thiago Coelho; LIMA, Keylla Cristina Coelho; MAGALHÃES, Ivesmary Loureiro Ribeiro; MAGALHÃES, Rebecca Loureiro Ribeiro. Metodologias ativas no ensino de geografia: uma revisão bibliográfica sobre seu uso na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.7, n.12., p. 1546-1559, dez. 2021.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v.14, n.1, p. 268-288, fev. 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso: 11 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 144.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 5 ed.- São Paulo: Atlas, 1999. p. 207.

INOCENTE, Luciane; TOMASSINI, Angélica; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias Ativas na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 7, n. 1, p. 1-11, nov. 2018. Disponível em: <<https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1082/664>>. Acesso em 02 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Bom Jesus da Lapa. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/bom-jesus-da-lapa/panorama>; Acesso em: 20 dez. 2023.

MORAES, Jerusa V. de; CASTELLAR, Sonia M. V. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 17, n. 2, p. 422-436, mai. 2018. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_07_ex1324.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

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. parte 1, p. 1-44.

MORAN, José. Como transformar nossas escolas. Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. *In*: CARVALHO, Monica T. de. (Org). **Educação 3.0**: Novas perspectivas para o Ensino. São Leopoldo: ED. UNISINOS; Porto Alegre: SINEPE, p.63- 87. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

MOREIRA, Marco A. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação Da UCDB**, [S.l.], n. 21, p. 15-32, jun. 2013. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i21.289. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/289>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NAVAS, Carla Adriane Lopes Gomes; CAMPOS, Margarida de Cássia. Repensar o ensino de geografia: portfólio como um instrumento de avaliação formativa do processo ensino-aprendizagem. **Geographia Opportuno Tempore**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 123-139, jul./dez. 2014. DOI: 10.5433/got.2014.v1.20285. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/20285>. Acesso em: 18 nov. 2023.

NUNES, Martha Suzana Cabral. **Metodologia universitária em 3 tempos**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2021. 52 p. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14940/2/MetodologiaCientificaUniversitaria3Tempos.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2023.

OLIVEIRA, Clarice G. S. de. A geografia como disciplina: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão. *In*: TRINDADE, Gilmar Alves; CHIAPETTI, Rita J. N. (orgs.) **Discutindo geografia**: doze razões para se (re)pensar a formação do professor. Ilhéus: Editus, 2007. Cap. 1, p. 17-61.

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. *In*: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL. EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2012. São Cristóvão. **Anais[...]**. São Cristóvão, SE. 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/47/46.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2023.

SZUPARITS, Bárbara S. (org.). **Inovações na prática pedagógica**: formação continuada de professores para competências de ensino no século XXI. Crescer em Rede. Edição Especial – Metodologias Ativa. São Paulo: Instituto Crescer, 2018. 147 p.