

ENSINO DE GEOGRAFIA: O ESPAÇO DO HOMEM E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

TEACHING GEOGRAPHY: MAN'S SPACE AND MEANINGFUL LEARNING

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: EL ESPACIO DEL HOMBRE Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Luan Thauã Costa Vasconcelos

Esp. Ensino de Geografia

FIBRA, Brasil

luan_thaua@gmail.com**RESUMO**

A presente Pesquisa buscou discutir sobre o tema ensino de geografia, especificamente sobre a construção significativa de conhecimentos, tendo como objeto a geografia crítica, a qual foi discutida a partir de um olhar Miltoniano, com objetivo de propor metodologias ativas que priorizam o protagonismo dos estudantes e aproximam os conteúdos das suas realidades cotidianas, munindo-os de significado. Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da Pesquisa foram divididos em três etapas: a princípio pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa; classificação da pesquisa e apresentação do método dialético; e a arguição sobre a elaboração das atividades de geografia com base em metodologias ativas. Concluindo-se que, pesquisar sobre o ensino da geografia é fundamental para o desenvolvimento de práticas de ensino significativas para os educandos, onde eles sejam ativos no seu processo de ensino-aprendizagem, para que possam se tornar agentes de transformação, na medida em que o mundo lhes for sendo conhecido.

Palavras-chave: ensino de geografia; geografia crítica; construção significativa de conhecimentos; e metodologias ativas.

ABSTRACT

The present research sought to discuss the theme of geography teaching, specifically about the significant construction of knowledge, having as object the critical geography, which was discussed from a Miltonian look, aiming to propose active methodologies that prioritize the protagonism of students and approach the contents of their daily realities, providing them with meaning. The methodological procedures adopted for the development of the research were divided into three stages: at first a bibliographic research with a qualitative approach; research classification and presentation of the dialectical method; and the discussion about the development of geography activities based on active methodologies. In conclusion, research on the teaching of geography is essential for the development of meaningful teaching practices for students, where they are active in their teaching-learning process, so that they can become agents of transformation as the world becomes known to them.

Key words: geography teaching; critical geography; significant construction of knowledge; and active methodologies.

RESUMEN

La presente investigación buscó discutir el tema de la enseñanza de la geografía, específicamente sobre la construcción significativa del conocimiento, teniendo como objeto la geografía crítica, la cual fue discutida a partir de una mirada miltoniana, con el objetivo de proponer metodologías activas que prioricen el protagonismo de los estudiantes y se acerquen a los contenidos de sus realidades cotidianas, dotándolos de sentido. Los procedimientos metodológicos adoptados para el desarrollo de la investigación se dividieron en tres etapas: en un primer momento una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo; la clasificación de la investigación y la presentación del método dialéctico; y la discusión sobre el desarrollo de actividades de geografía basadas en metodologías activas. En conclusión, la investigación sobre la enseñanza de la geografía es esencial para el desarrollo de prácticas de enseñanza significativas para los estudiantes, donde ellos son activos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, para que se conviertan en agentes de transformación al conocer el mundo.

Palabras clave: enseñanza de la geografía; geografía crítica; construcción significativa del conocimiento; y metodologías activas.

INTRODUÇÃO

Para iniciar a discussão sobre o ensino de geografia é importante que se atente para os diferentes momentos do pensamento geográfico ao longo da história, enfocando aqui a princípio, a geografia tradicional e a geografia crítica. Como é possível refletir hoje sobre a geografia, a partir da icônica crítica de Lacoste (1993), viu-se que a geografia tradicional era tida como uma disciplina enfadonha, de modo que este ramo do conhecimento era incapaz de superar o estigma de ser uma disciplina meramente decorativa. Por sua vez, pairava sobre essa ciência a ideia de que esse seria um saber voltado para as instituições de ensino, intransponível aos muros das escolas e academias.

Em contrapartida, Santos (2014) cita uma revolução histórica e científica, que teria privilegiado as ciências referentes ao homem, com esses novos papéis da ciência no período Técnico – Científico, novas atribuições foram destinadas à geografia. Essa ciência que antes, na sua corrente tradicional, estudava e descrevia o mundo, agora seria responsável por entender e explicar o espaço do homem, já que mudanças significativas teriam sido fomentadas nas relações do homem com a natureza, graças aos avanços da técnica. Com tais avanços a realidade se tornou mais complexa, assim o espaço do homem vem com o intuito de explicar esse novo grau de complexidade, por ser uma concepção de espaço pautada no Materialismo Histórico-dialético, que a geografia crítica proporcionou à essa ciência.

No Brasil, também ocorreu esse processo de renovação da ciência geográfica em meados dos anos de 1970, que criticava a geografia tradicional, trazendo à tona o conhecimento sobre a geografia crítica (CAVALCANTI, 2013). Porém, Straforini (2008) discute a ideia de que mesmo havendo uma revalorização da mesma, essa ainda seria uma ciência, que para os estudantes, permaneceu enfadonha, ou seja, uma geografia desinteressante. Enumerando três meios para entender isto: a forma que a geografia foi inserida na situação política educacional do Brasil; a crítica à geografia crítica e; as questões teórico-metodológicas.

Desta maneira, a questão central apresentada neste trabalho é: de que maneira a geografia crítica, quando desinteressante, pode ser tornada, a partir da concepção de “espaço do homem”, em uma geografia interessante e com significado para os estudantes? Assim, a pesquisa objetivou propor metodologias de ensino que buscam dar sentido aos conteúdos, ao aproximar e trabalhar as dinâmicas das realidades vivenciadas no cotidiano pelos educandos.

O percurso metodológico adotado, a princípio, foi o levantamento da literatura e revisão da bibliografia. Classificando-a como Pesquisa básica quanto à sua natureza, e qualitativa quanto à sua abordagem. Dentre algumas perspectivas teóricas escolhidas para o desenvolvimento do trabalho, foram eleitas Santos (2014), com o conceito de espaço do homem. Também Cavalcanti (2013); Penteado (1994), acionando a importância referente aos desafios que os professores devem ser capazes de superar para alcançar um “ensino produtivo”, por meio da captura da atenção dos discentes, fazendo estes se interessarem pelos conteúdos. Ainda, Straforini (2018); Ascensão; Valadão (2011), quando trazem a discussão dos conteúdos estruturantes da geografia e o tripé metodológico como elementos fundantes da prática de ensino, ou seja, práticas que colaboram na construção do conhecimento junto com os aprendentes, munindo-os de significado.

Em consonância com a teoria, Morán (2015) dá suporte para a utilidade das metodologias ativas no ensino, sendo propostas no presente trabalho três atividades que aproximam os conteúdos de geografia das realidades dos estudantes, e que possam servir de suporte para uma compreensão mais abrangente dos assuntos geográficos.

No que se refere à organização da Pesquisa, esta está dividida em três seções: a primeira busca fazer um breve apanhado sobre a geografia tradicional até a geografia

crítica, apresentando a ideia de espaço do homem, e a reflexão sobre a construção do conhecimento a partir da atração da atenção dos discentes para os conteúdos; a segunda seção apresenta os percursos metodológicos adotados na Pesquisa; por fim, a terceira seção apresenta propostas de metodologias ativas de ensino de geografia, evidenciando o protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, procurando abarcar os aspectos teórico-metodológicos discutidos no texto e os contextos mais locais referentes aos cotidianos dos discentes.

A REVALORIZAÇÃO DA GEOGRAFIA E SEUS DILEMAS ATUAIS

A princípio, pode-se pensar no percurso geográfico permeado por mudanças e reformulações, iniciando a fala aqui a partir da geografia tradicional, Lacoste (1993), afirma que nesse período acreditava-se que a geografia era limitada a um saber educacional, e que sua função seria apenas de fornecer aportes referentes à descrição do mundo. Por conta disto, seria uma disciplina considerada maçante e desinteressante, pois, “[...] após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo – clima – vegetação – população [...]” (LACOSTE, 1993, p. 21). Assim, durante longos anos esta foi considerada uma disciplina meramente descritiva (MOREIRA, 1987).

Essa acepção tradicional da geografia data dos anos de 1870, quando houve a institucionalização da disciplina em universidades da Europa, até os anos de 1950, com o início da revolução teórico-quantitativa. Porém, nos anos de 1970 dava-se início a corrente de pensamento geográfico pautada no Materialismo Histórico-dialético, a geografia crítica, que buscava romper com a corrente tradicional (CORRÊA, 2000). No Brasil, Cavalcanti (2013) fala sobre a renovação do ensino de geografia a partir de um movimento fortemente influenciado por Lacoste, em sua obra “A Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra”.

Em meados dos anos de 1970 e 1980 no Brasil, este movimento de renovação no ensino de geografia, lançou um olhar mais acurado sobre a função ideológica dessa ciência nas escolas, questionando também a escassez de fundamentos teórico-metodológicos (CAVALCANTI, 2013). Pois, Lacoste (1993), quando fala da “Geografia dos professores”, que era a, hoje, conhecida tradicional, ensinada nas escolas, revela que essa servia para velar a importância estratégica das análises referentes ao espaço, se

desdobrando na Europa como um saber enciclopédico desde o século XIX, aparentemente “inútil”. Assim, apenas utilizado para interesses próprios pela minoria que detinha o poder, negligenciando seu ensino. Sobre a emergência da geografia crítica no Brasil, Cavalcanti afirma que:

O movimento do ensino de Geografia, dentro do movimento mais amplo de renovação, teve, pois, como interlocutoras as “geografias” vigentes no momento, ou seja, a Geografia Tradicional e a Geografia Quantitativa. Fazendo a crítica dessas correntes da Geografia e de suas implicações no ensino, surgiram propostas de incorporar as reflexões da concepção dialética no ensino, o que possibilitou a emergência da chamada Geografia Crítica [...] (CAVALCANTI, 2013, p. 19-20).

Porém, mesmo após a revalorização da geografia e a introdução da abordagem crítica, Straforini (2008) denuncia uma crise na Geografia Escolar, de modo que atualmente com a globalização, a ciência geográfica vem sendo solicitada cada vez mais para explicar o mundo, entretanto, nas escolas permaneceu desinteressante. Destacando três percursos de análise distintos para compreensão deste fato, enumera: 1) o ensino de geografia no contexto político educacional brasileiro; 2) a crítica à geografia crítica; 3) as questões teórico-metodológicas (STRAFORINI, 2008).

Neste sentido, o primeiro percurso aponta que, no Brasil é necessário ter uma visão holística quando se fala no contexto político educacional, pois, para além das ausências em estrutura física e didática das escolas e o sucateamento da carreira do magistério, é preciso saber que algumas medidas foram tomadas para atender interesses externos. Straforini (2008) fala sobre uma reforma verticalizada, que advém de grandes financiadores, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, revelando o caráter neoliberal no bojo da educação brasileira. Transferindo as responsabilidades do Estado para as escolas, de modo que, visando resultados estatísticos acabam deteriorando o processo de ensino-aprendizagem, fazendo estas instituições buscarem resultados como medidor da distribuição das verbas.

Já sobre a crítica à geografia crítica, a proposta curricular teve como base para compreensão, a Formação Econômico Social, dessa maneira, os livros didáticos e as práticas estavam mais relacionadas aos fatores econômicos do que aos saberes geográficos, tornando estes conteúdos muito similares aos de outras ciências humanas e dissociando sua essência. Além disto, a maioria dos professores conheceu a geografia crítica por meio dos livros didáticos, lhes sendo negligenciada a construção intelectual

desse conhecimento, que nesse momento deveria ser dinamizado pela sua construção, porém, continuavam inertes, pois, continuaram chegando prontos e acabados, não conseguindo superar o conteúdismo tradicional (STRAFORINI, 2008).

Por fim, o terceiro percurso citado por Straforini (2008) é a junção do social, político e econômico, que acionam as questões referentes ao método, alertando sobre um descompasso entre o método da ciência geográfica e da Educação, já que a globalização em perspectiva dialética é desigual e combinada, ainda é preciso que essa compreensão de mundo chegue até os discentes. Atentando que a proposta de currículo apontada aqui se trata da perspectiva crítica, que para Giroux; Simon (1997), é algo essencial para a prática da política cultural, reconhecendo esta como “educativa por si mesma”.

Para tanto, é necessário superar as práticas tradicionais que ainda perduram na geografia escolar, através de metodologias que permitam o distanciamento da fragmentação e hierarquização, para com os conhecimentos. Metodologias ativas que colaborem para a construção de conhecimentos significativos e que se relacionem ao cotidiano dos indivíduos.

O ESPAÇO DO HOMEM E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS

A ciência geográfica, com seu potencial analítico e aporte teórico possui atualmente um *know how* que permite uma compreensão de mundo mais abrangente, quando nos deparamos com os avanços dessa ciência, Santos (2014) salienta sobre o mundo reestruturado e um papel particular para a Geografia, a ciência que explica o espaço do homem. Verificando-se, que os processos de mundialização das relações inerentes ao homem foram longamente construídos desde o século XVI, até a Segunda Guerra Mundial, onde a globalização intermedializou uma nova fase da história humana, com avanços significativos das técnicas as relações do Homem com a Natureza ganham novo fôlego (SANTOS, 2014).

Com o avanço exacerbado das técnicas, Santos (2014) revela a nova importância do homem e seu saber nos processos produtivos, de modo que agora se torna possível ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre o mundo, “redescobrir-o”, ampliando as possibilidades e a própria atividade humana. Requerendo reformulações científicas e novas abordagens dadas ao novo grau de complexidade das relações espaciais, pois:

As novas realidades são, ao mesmo tempo, causa e consequência de uma multiplicação de possibilidades, potenciais ou concretizadas, cuja multiplicidade de arranjos é fator de complexidade e de diferenciação crescentes. Não se trata aqui de adaptação do passado, mas de subversão das concepções fundamentais, das formas de abordagem, dos temas de análise. Isso equivale a dizer que mudam, ao mesmo tempo, o conteúdo, o método, as categorias de estudo e as palavras-chave (SANTOS, 2014, p. 25-26).

Com isto, a abordagem Materialista Histórica - dialética da Geografia Crítica permite esta análise mais perspicaz sobre a nova concepção de Espaço, através da compreensão do espaço do homem, pois, “O espaço não é nem uma coisa nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas” (SANTOS, 2014, p. 30). Portanto, sua análise só se torna possível quando coadunados e analisados mútua e indissociavelmente os objetos geográficos, naturais e sociais, junto à sociedade em movimento que dá sentido a estes objetos, desse modo a sociedade arraigada aos sistemas de objetos é o que dá origem ao espaço do homem (SANTOS, 2014).

Esta concepção de espaço do homem, com seu caráter mais integrado entre a sociedade em movimento e os arranjos de objetos, é um dos aspectos que fomentam o desenvolvimento de metodologias mais abrangentes para o ensino de geografia, pois, a complexidade das realidades é um ponto chave dentro do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que Straforini (2018) elucida que na contemporaneidade os conhecimentos escolares devem estar intimamente ligados ao cotidiano dos educandos e suas realidades vividas, para que os discentes se apropriem desses conhecimentos de forma significativa.

Já o papel da geografia, além de fornecer o objeto de análise, a partir (e para além) disso, possui a capacidade de formar cidadãos críticos através de reflexões, buscando desvendar as “construções lógicas do presente” e por assumir o papel de ciência do presente, se capacita a levar para o ambiente escolar a compreensão acerca das realidades contemporâneas, evidenciando as contradições da sociedade a partir da ótica espacial, a fim de promover um inconformismo com o presente, transformando assim os indivíduos em agentes críticos-transformadores da sociedade, na medida em que forem percebendo as espacialidades produzidas no seu cotidiano (STRAFORINI, 2018).

Todavia, os professores de geografia enfrentam muitas dificuldades no ensino como, conseguir a atenção dos estudantes, pois, grande parte apresenta um desinteresse pelos conteúdos dessa disciplina, mesmo com as espacialidades estando presentes no

cotidiano dos discentes por meio das diversas produções do espaço pelo homem (CAVALCANTI, 2010). Então, como atrair o interesse espacial pelos conteúdos da disciplina? Cavalcanti (2010), teoriza que falta aos professores nitidez dos processos que influenciam na cognição dos discentes, para que estes sejam devidamente incentivados e motivados por esses conteúdos.

Portanto, cabe ao docente algumas tarefas para que ocorra o interesse de seus educandos, como: a organização e escolha dos temas trabalhados, mas também sua devida relevância para os aprendentes, as relações entre professor e estudante não são previamente estabelecidas, mas relações que podem ser dialogadas e negociadas, pois, todos têm suas particularidades e conhecer o contexto do cotidiano de seus discentes, permite considerar quais espacialidades eles vivenciam, afim de relacioná-las aos conteúdos, para assim despertar o interesse cognitivo a partir da presença da geografia nesses cotidianos, sem deixar de efetuar as análises críticas mais amplas que a disciplina exige (CAVALCANTI, 2010).

Ainda, sobre a labuta no ensino da geografia, Penteado (1994) ratifica que tais desafios estão presentes na escolha dos conteúdos, mas também nos procedimentos adotados pelos professores, pois, deve-se buscar que os indivíduos compreendam as realidades ao invés de memorizar textos com realidades pré-definidas, que seja despertada a curiosidade em relação a sua realidade, ao invés de apenas transferir informações sobre essa realidade, além de desenvolver com os educandos os conceitos corretos para que sejam capazes de compreender a própria realidade, em detrimento de repassar conhecimentos acabados, pois, estes são princípios para um ensino produtivo.

Desse modo, retomando a questão: como alcançar na prática este ensino produtivo e com significado, tendo como propulsor de novas realidades, a ideia de espaço do homem? É salutar assumir que, primeiramente, atrair a atenção dos aprendentes, como já visto na discussão feita a partir dos estudos de Cavalcanti (2010), a segunda ideia está baseada em Straforini (2018), quando os geógrafos se apropriam da consciência da concepção correta de espaço, pois, o espaço não é absoluto, relativo ou relacional, mas pode ser separado ou simultaneamente esses, dependendo das razões circunstanciais. Assumindo que a indagação correta não é “o que é o espaço?”, mas “como diferentes ações humanas utilizam, se apropriam e produzem distintas percepções de espaço?”, o que nos remete a ideia complexa de espaço do homem. (STRAFORINI, 2018).

Para tanto, os docentes precisam, em cada conteúdo da geografia, relacionar os conteúdos estruturantes, procedimentos metodológicos e a interação dos processos físicos e humanos, para alcançar a compreensão do fenômeno ensinado em sua dimensão total. Os conteúdos estruturantes para Straforini (2018), são: o espaço, que é o que torna o fenômeno visível; o tempo, que é a duração do fenômeno no espaço a partir da permanência da técnica que é empregada aos objetos; e a escala, que aqui não está relacionada à proporção da representação para o real, mas sim a abrangência do fenômeno no espacial.

Além disto, ainda há o tripé metodológico do ensino da geografia, que se assenta em responder três questionamentos: onde? (localização); como? (descrição); e por quê? (análise). O “onde?”, procura elencar quais características compõe a área onde o fenômeno estudado acontece; o “como?”, faz a associação dos elementos que influenciam e constituem o fenômeno, como os indicadores sociais, população, vegetação, relevo, ou seja, os elementos que forem mais pertinentes; e o “por quê?”, onde ocorre a interpretação da união dos aspectos anteriores, lançando mão de um referencial teórico sobre o tema e até uma categoria geográfica para efetuar a análise (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2011).

Neste sentido, ressalta-se a complexidade para o professor em conciliar as práticas pedagógicas e curriculares com as inter-relações necessárias às práticas de ensino da geografia, pois, há uma impossibilidade de perceber todas as faces da totalidade em um único momento de análise, menos ainda todas as faces em suas inter-relações, dessa maneira a totalidade-mundo pode ser entendida como uma abstração, algo apenas idealizado (STRAFORINI, 2018). Por certo, o geógrafo acaba por conhecer a complexidade da concepção de espaço, a partir da compreensão desta inviabilidade de “tocar” todos os acontecimentos ao mesmo tempo.

Desta forma, feita esta contextualização dos desafios, compreensões e abordagens que os professores devem superar e possuir, as práticas de ensino destes profissionais devem estar orientadas à execução de metodologias que possibilitem o interesse e engajamento dos seus educandos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a seção seguinte buscou detalhar o percurso da Pesquisa para construção de tal.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção buscou apresentar o detalhamento do percurso metodológico adotado na Pesquisa. Estando dividida em três etapas: arguição sobre a Pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa; apresentação da forma que a Pesquisa foi classificada e organizada; e a explanação sobre a elaboração das metodologias ativas do ensino da geografia.

A princípio foi realizado o levantamento da literatura, onde foram pesquisadas obras com os temas referentes à epistemologia da geografia, bem como o ensino da geografia, ensino significativo de geografia, metodologias ativas e a obra “Metamorfose do espaço habitado” de Santos (2014), cuja, foi uma das leituras que instigou a problematização da questão central da Pesquisa.

Em seguida, foi executada a revisão bibliográfica dos textos levantados, que de acordo com Gil (2008); Gil (2002), a pesquisa bibliográfica possui a vantagem de abranger o campo de um dado fenômeno de forma mais ampla, cujo, o pesquisador não poderia aferir diretamente, assim, foram realizadas as etapas de leitura, desde a leitura exploratória com objetivo de saber até que ponto as obras levantadas interessavam à Pesquisa, até a etapa da leitura interpretativa, que possibilitou a eleição de alguns autores que contribuiriam com os desdobramentos da discussão aqui trilhada.

Como Cavalcanti (2013); Cavalcanti (2010); Cavalcanti (2002), que deu aporte para discutir desde a história da geografia, até às práticas de ensino da geografia e construção de conhecimento, consoante Straforini (2008); Straforini (2018) permitiu arguir sobre os dilemas da geografia crítica, bem como apontar caminhos para a superação desses problemas, possibilitando uma aprendizagem significativa. Ademais, Santos (2014), com a ideia de espaço do homem, fomentou a reflexão sobre a necessidade de novas maneiras, mais abrangentes de ensinar, tendo em vista as novas configurações da realidade e sua complexidade, vale também citar Morán (2015), que embasou o estudo no que diz respeito aos princípios de metodologias ativas e o protagonismo dos estudantes.

Ao mesmo tempo, a Pesquisa se ateve à abordagem qualitativa, pois, alguns fenômenos não podem ser mensurados em números, demandando uma interpretação que perpassa a subjetividade para a compreensão do significado das relações dos indivíduos

com o meio (PRODANOV; FREITAS, 2013). Tal como se deu a busca por compreender as possibilidades de um ensino-aprendizagem significativo de geografia.

No que diz respeito à classificação da Pesquisa, essa possui natureza básica, ou pura, sendo um estudo que primou sobretudo um aprofundamento teórico, entretanto, podendo funcionar como possibilidade/incentivo para professores, futuramente, desenvolverem pesquisas aplicadas a partir dessa. Pois, para Prodanov; Freitas (2013), a pesquisa básica não visa uma aplicação prática, mas sim um estudo aprofundado em determinado assunto.

Os procedimentos adotados para o desenvolvimento do trabalho foram, primordialmente a técnica de pesquisa bibliográfica já citada, mas também pesquisa histórica, a fim de investigar as raízes do problema investigado para compreender as razões dos seus reflexos na sociedade hoje (PRODANOV; FREITAS, 2013). O objetivo metodológico da Pesquisa foi o de explicar, pois, a pesquisa explicativa, de acordo com Prodanov e Freitas (2013) busca, entre outras coisas, analisar e interpretar fenômenos, a fim de explicar a razão dos fatos, de modo a aprofundar o conhecimento sobre a realidade.

O método escolhido foi o dialético, que para Prodanov; Freitas (2013, p. 34) “busca interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis”. Deste modo, o substrato do espaço do homem para a Pesquisa, está intimamente relacionado à dialética por excelência, verificando que esse foi, causa e efeito, para a construção do pensamento aqui desenvolvido, permitindo a reflexão sobre a necessidade de metodologias de ensino que acompanhem a realidade, mas também pode e deve ser questionado se ele, por si só, basta para responder tais questões metodológicas, transcendendo à discussão e criando possibilidades para novos questionamentos a partir daqui.

Por fim, as atividades propostas foram elaboradas com base nos princípios de metodologias ativas de Morán (2015), primando pela participação ativa dos estudantes, colocando-os como protagonistas do seu aprendizado. Também foram sistematizados a partir do pensamento de Cavalcanti (2002), onde as atividades propostas apresentam: objetivo, conteúdo e método. A fim de proporcionar uma maior sistematização e organização das atividades, todas apresentam os seguintes critérios: objetivo; ano; conteúdo; duração; etapas; materiais; produto final; e avaliação.

Logo, a seção seguinte vai aprofundar acerca da discussão das metodologias ativas para construção de conhecimentos significativos de geografia, mas, sobretudo propor atividades práticas que podem ser utilizadas nas práticas docentes em geografia.

PROPOSTAS DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS EM GEOGRAFIA

A Natureza atualmente é apresentada de uma maneira nova, bem como as relações do Homem com ela, por essa razão, Santos (2014) pondera sobre a necessidade de uma renovação das disciplinas que se empenham em estudá-la. A geografia enquanto ciência que estuda essas mudanças da Natureza e do Homem, além de ter requerido e requerer reformulações teóricas, também urge práticas de ensino renovadas, que possam dar suporte às práticas docentes, porém, não com o intuito de ensinar “fórmulas” para um ensino de Geografia, pois, Cavalcanti (2002) ressalta a ânsia por discussões de atividades cotidianas que não se findem em repasse dessas “fórmulas”.

Sobre o ensino, esse deve ser um processo de construção de conhecimento mediado pelo professor, Cavalcanti (2002) salienta que nesse processo estão intrincados os objetivos, conteúdos e métodos, tendo os objetivos como norteadores dos demais, já os procedimentos são a operacionalidade dos métodos por onde é viabilizado o processo de ensino. Como um procedimento de ensino inovador, se consideradas as práticas tradicionais de ensino de geografia, as metodologias ativas podem ser um ponto chave para ensinar essa disciplina.

Pois, as metodologias ativas são práticas que servem para elevar os alunos a processos mais superiores de reflexão, por meio de atividades complexas, com tomadas de decisão e avaliação dos próprios resultados, essas metodologias podem ser desafios, jogos que demandem competências para sua realização, combinando a participação individual e em grupo, aprendendo com interações e o auxílio de tecnologias apropriadas (MORÁN, 2015).

Além do mais, quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem podemos destacar o papel do professor, como acrescentam Lopes; Pontuschka (2009), as definições dos currículos agregadas aos diversos materiais/recursos didáticos têm seu relevo no processo de ensinar, contudo não definem integralmente a prática educativa do docente, evidenciando que o professor não deve ficar preso na tarefa de executar mecanicamente

as prescrições curriculares, tão pouco restringir-se aos manuais didáticos, as ditas “fórmulas”.

Neste caso, ao focar o professor da geografia escolar observam-se a existência de possibilidades para o não engessamento da prática. Lopes; Pontuschka (2009), apontam que, na geografia, há a perspectiva do contexto sócio-espacial, que é onde as análises referentes às reais necessidades da comunidade escolar vão se desdobrar, para tanto, acionam o Estudo do Meio como uma possibilidade de contribuir significativamente com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Acrescentando que, apesar, do Estudo do Meio ser um método interdisciplinar e de currículo aberto, o substrato espacial fortemente imbricado nesta ação é um elemento muito caro à geografia.

Assumindo que o Estudo do Meio, para Lopes; Pontuschka é um método “[...] que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar” (2009, p. 174). Caracterizando-se pelo aprofundamento complexo de um dado espaço geográfico de maneira orientada, com o objetivo de “[...] proporcionar aos estudantes uma aprendizagem “mais perto da vida”, ou seja, um contato mais direto com a realidade estudada [...]” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 176).

Todavia, o Estudo do Meio é apenas uma das possibilidades de como aproximar os conteúdos das realidades vivenciadas pelos educandos como uma forma de desenvolver a aprendizagem significativa, salientando que o empreendimento maior deste texto é abordar as metodologias ativas, que para Silva *et al.* (2021):

Dentre as possibilidades das metodologias ativas estão a de impulsionar o desenvolvimento e o envolvimento dos educandos por meio de atividades consideradas lúdicas, à exemplo a utilização de jogos, e a partir dessas experiências obtidas através da vivência e do contato com temas que antes seriam vistos somente de forma teórica, são capazes de despertar de forma crítica e consciente às questões pertinentes ao mundo e suas dinâmicas (SILVA *et al.*, 2021, p. 4).

Verificando-se que as metodologias ativas possuem sua contribuição centrada no como desenvolver e trabalhar os conteúdos, previamente aproximados e contextualizados com sua realidade, seja por meio do Estudo do Meio ou outros métodos, construindo/produzindo novos conhecimentos. Considerando que Silva *et al.* (2021), afirmam que a motivação dos discentes não depende unicamente da abordagem do professor, e que a utilização das metodologias ativas constitui-se como uma forma de

“escapar” do uso dos livros didáticos, que muitas vezes limita o aprofundamento dos processos educativos.

No sentido de aprofundar o desenvolvimento de metodologias ativas e incentivar os processos criativos de professores e estudantes, a seguir estão sugeridas algumas atividades práticas que auxiliam na construção de conhecimentos significativos em geografia, são atividades que evidenciam o protagonismo dos aprendentes no processo de ensino-aprendizagem, aproximando os conteúdos do seu cotidiano.

PROPOSTA DE ATIVIDADE 01: PRODUZINDO MEMES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Esta atividade tem como base o tema “Educação Ambiental”, e pode ser realizada dentro de diversos conteúdos da geografia, por se tratar de um tema transversal, essa atividade tem o objetivo de desenvolver nos discentes as competências de localizar, descrever e analisar, remetendo-se ao tripé metodológico da geografia (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2011), também podendo ser realizada em qualquer ano do ensino médio, pois, os educandos já possuem um grau de maturidade mais elevado que os alunos do ensino fundamental. Assim, o ano escolhido aqui foi o primeiro ano do ensino médio, o conteúdo escolhido foi: as etapas do capitalismo e o consumismo, para serem trabalhados em nível global e local. Pois, o interessante é a escala local para aproximar o conteúdo da realidade dos aprendentes.

Sendo uma atividade que pode ser realizada em um período de duração de oito aulas de 50 minutos, onde as etapas de construção desse conhecimento podem ser divididas em: 1) duas aulas para introduzir e explicar sobre as fases do capitalismo; 2) duas aulas para introduzir e explicar sobre o consumismo em escala global e local, elucidando sobre a realidade e os impactos ambientais locais cotidianos dos discentes, fomentados pelo consumismo; 3) duas aulas para explicação e orientação da atividade; e 4) duas aulas para apresentação das produções dos educandos, após um prazo, estipulado pelo professor, para a elaboração dos *memes* pelos estudantes.

A orientação da atividade é que os alunos se dividam em equipes com 5 integrantes, cada equipe irá escolher uma abordagem sobre o tema/conteúdo estudado (consumismo e educação ambiental), em seu nível local, cada equipe será responsável

pela produção de 3 memes (imagens), cada um dos memes deverá representar uma ação do tripé metodológico da geografia (localizar, descrever, analisar).

Na imagem referente a localização o indivíduo deverá elencar características do local onde o fenômeno ocorrer como: nome do local, qual objeto espacial é marcante nesse local e (ou) qual (is) prática (as) ocorre (em). Na imagem referente à descrição, o educando deverá apontar o que influencia a ocorrência do fenômeno, ou seja, o motivo que o impulsiona, por fim, na imagem referente à análise o indivíduo deverá, a partir da compreensão dos fatores anteriores, fazer uma leitura do fenômeno e suas consequências, como representado nas figuras 01, 02 e 03 a seguir:

Figura 01: Localização.



Figura 02: Descrição.



Fonte: GOOGLE IMAGEM ADAPTADO, 2022.

Figura 03: Análise.

Fonte: GOOGLE IMAGEM ADAPTADO, 2022.

Os materiais necessários para a produção do recurso podem ser computador ou (e) *smartphone*, e qualquer aplicativo de edição de imagem com a função de adicionar textos. O produto final deverá ser 3 imagens de acordo com as orientações do docente, onde a avaliação da atividade será realizada a partir da apresentação oral e visual dessas pelos estudantes, podendo ser por meio de *data show* ou mídia impressa, e que contemplem os aspectos de localização, descrição e análise do tema ambiental e local dentro do tema escolhido pelos discentes sobre o conteúdo estudado.

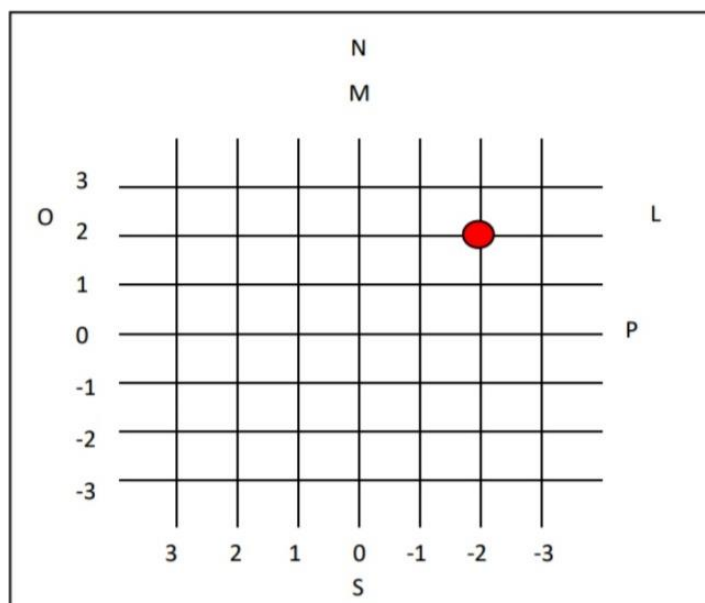
PROPOSTA DE ATIVIDADE 02: ORIENTAÇÃO CARTOGRÁFICA EM SALA

Esta atividade tem como base o tema “Cartografia”, podendo ser realizada tanto no ensino fundamental como no ensino médio, por ser uma atividade de cunho diagnóstico e dinâmica, essa atividade tem o objetivo de aprimorar nos estudantes o senso de localização através da unidade corporal (lateralidade) e desenvolver as habilidades de avaliação pessoal e em grupo. A atividade é significativa para que os educandos, possam a partir de si mesmos, identificar pontos de referências no seu dia a dia, bem como direção de bairros, cidades entre outros. O ano escolhido foi o primeiro ano do ensino médio, o conteúdo escolhido foi: princípios da Cartografia, orientação cartográfica.

A atividade é realizada na sala de aula, e tem duração de duas aulas de 50 minutos, as etapas dessa estão divididas em: 1) uma aula para a explanação do conteúdo, apresentando todos os aspectos teóricos necessários sobre orientação cartográfica; e 2) uma aula para a orientação da atividade, organização do espaço e realização da dinâmica.

A orientação da dinâmica é que o professor e os estudantes arrumem as cadeiras da sala em filas bem alinhadas, a quantidade de filas de cadeiras deve, obrigatoriamente, ser ímpar de Norte a Sul e ímpar de Leste a Oeste, onde os indivíduos devem permanecer sentados em suas cadeiras. O que orientará o Norte dentro da sala é a lousa, que deve estar de frente para os participantes da atividade, ou seja, a frente dos educandos será o Norte, a costa será o Sul, a direita será Leste e a esquerda dos mesmos será Oeste. A fileira de cadeiras, na vertical, dividindo Leste e Oeste representará o meridiano de Greenwich (M) e, a fileira de cadeiras, na horizontal, dividindo Norte a Sul será o paralelo do Equador (P).

A partir desta disposição e orientação em sala, o professor indagará especificamente cada aluno (não necessariamente todos) sobre “quem ele é?”, a fim de que sejam respondidos 3 itens: 1) o quadrante em que o aluno está sentado; 2) o grau Norte/Sul e; 3) o grau Leste/Oeste. A contagem dos graus será orientada pelo meridiano e paralelo definidos em sala, exemplo: a sala possui 7 filas de cadeiras Norte/Sul e 7 Leste/Oeste. Tomar como exemplo que: o indivíduo indagado (representado pelo círculo vermelho) está sentado na interseção correspondente a segunda fila N/S e segunda fila L/O, então a resposta deverá ser “2º quadrante, grau 2 N e grau -2 L”, como mostra a figura 04 a seguir:

Figura 04: Representação da localização do aluno na sala.

Fonte: ELABORAÇÃO DO AUTOR, 2022.

Os materiais necessários para a realização da dinâmica são apenas as cadeiras presentes na sala de aula, o produto final da atividade deverá ser o resultado apresentado nas falas dos aprendentes ao responderem às indagações, a avaliação (diagnóstico) da atividade será a partir das respostas apresentadas, autoavaliação dos indivíduos para responder e interações em grupo.

PROPOSTA DE ATIVIDADE 03: O DADO DO “POR QUÊ?”

O dado do “por quê?” é uma atividade que pode ser desenvolvida no tema referente a categoria de análise “Lugar”, é uma atividade dinâmica que possibilita a construção da ideia referente ao conceito, tem o objetivo de fomentar a construção do conceito pelo educando e reforçar as características pertinentes ao conceito de Lugar. O ano escolhido foi o sexto no do ensino fundamental, o conteúdo escolhido foi: as categorias de análise da Geografia (o conceito da categoria Lugar).

A dinâmica é realizada na sala de aula, tendo uma duração de duas aulas de 50 minutos, as etapas dessa atividade são: 1) Aula expositiva e dialogada sobre as categorias de análise, especificamente sobre a categoria Lugar; e 2) execução da dinâmica em sala de aula, com a participação ativa dos estudantes.

A orientação referente à atividade é que o professor, em sua casa, produza um dado que pode ser feito com diversos materiais e que cada face do dado contenha uma pergunta: 1) qual parte da sua casa você mais gosta?; 2) qual parte da sua escola você mais gosta?; 3) quando vai ao cinema em qual parte você costuma sentar?; 4) se você pudesse mudar da sua rua, você mudaria?; 5) você costuma fazer caminhos diferentes para ir ao mesmo lugar?; e 6) qual lugar de lazer você mais frequenta?. Lembrando que estas são sugestões de perguntas, mas o docente pode e deve possuir a liberdade para escolher as perguntas que lhe forem mais pertinentes, tomando como base o perfil da turma em questão.

Após a aula sobre o conceito de Lugar, a atividade consiste que cada estudante jogue uma vez o dado do “por quê?” e responda oralmente à questão que for sorteada, para que todos em sala ouçam, e logo em seguida a resposta do mesmo, o professor deve indagá-lo “por quê?” (daí o nome do recurso/dinâmica), então a partir da resposta dada o educando irá justificar detalhadamente as razões de sua resposta. Como as questões presentes no dado são de cunho pessoal, pressupõe-se que as justificativas estejam relacionadas a subjetividade afetiva, identitária e de pertencimento dos aprendentes, gerando assim possibilidades de o docente trabalhar o conceito de Lugar, a partir de tais respostas.

Os materiais necessários para a confecção do dado são: qualquer tipo de papel, mas de preferência papel A4, papel cartão ou cartolina, também lápis, régua e cola. O produto final da dinâmica deverá ser a participação e as respostas dos estudantes, onde a avaliação desses terá como critérios base o produto final citado, bem como a qualidade de articulação das justificativas com a pergunta sorteada pelo dado.

Logo, foram propostas estas atividades na forma de metodologias ativas, visando a participação do estudante como protagonista nos processos de ensino-aprendizagem. Buscando instigar neles reflexões, avaliações, interações individuais e em grupo, sem deixar de fora o substrato da sua subjetividade e realidades cotidianas, pois, o foco maior aqui foi possibilitar uma aproximação dos conteúdos com as vivências dos indivíduos, com intuito de munir de significado o processo educativo.

CONSIDERAÇÕES

A pertinência de se debruçar sobre o ensino da geografia, mas também sobre uma prática de ensino que seja significativa e relevante à vida dos indivíduos tem sido crescente e produtiva, tendo em vista as necessidades metodológicas atuais, que não se findam devido ao amplo leque de configurações de complexidade das inter-relações espaciais contemporâneas.

Se tornando um ramo do saber geográfico que ganhou um olhar mais cuidadoso após o advento da geografia crítica, verificando-se que os estudiosos do ensino dessa ciência buscam desenvolver metodologias que sejam capazes de aproximar os educandos dos conteúdos, que por vezes se apresentam desinteressantes, colaborando com professores que não se contentam em apenas repassar conhecimentos, mas sim construí-los juntos aos discentes, almejando romper com as práticas de ensino da geografia tradicional.

Neste sentido, as dificuldades presentes no contexto escolar e no próprio ensino da geografia, são alvo de pesquisadores inovadores que tem em seu currículo o interesse de proporcionar a interatividade dos estudantes em seu ambiente de aprendizagem, transformando-os em protagonistas dos processos educativos e propondo metodologias ativas, que privilegiem as ações ativas dos discentes. Assim, como as relações espaciais demandaram a concepção de espaço do homem para explicá-la, essas novas relações também demandam novas metodologias de ensino.

Portanto, a sugestão de atividades ativas para a construção de conhecimentos significativos em geografia, surgiu como uma emergência destas demandas para o ensino, não com o intuito de repasse de fórmulas de como trabalhar a geografia, mas como propostas para colaborar e incentivar as práticas de ensino de outros profissionais, que vivenciam o cotidiano docente, para que esses possam se aprofundar teoricamente e efetivamente na prática, transformando seus educandos em agentes transformadores da sociedade, na medida em que essa ciência lhes for sendo apresentada de uma forma significativa.

REFERÊNCIAS

- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos. **Anekumene**. Bogotá. n.2. p.152-166, 2011.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 2ª ed. – Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2000, p. 15-48.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais**, Belo Horizonte, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. 1ª reimpr. Goiás, Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18ª ed. 1ª reimpr. Campinas, São Paulo, Papyrus, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4ª ed. – São Paulo, Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. – São Paulo, Atlas, 2008.
- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Estudo Curricular e Política Cultural. p. 165-177. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LACOSTE, Yves. **Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 3ª ed. – Campinas, São Paulo, Papyrus, 1993.
- LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do Meio: teoria e prática. **Geografia**. v. 18, nº 2, Londrina, 2009. p. 173-191.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. p. 15-33, 2015.
- MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. Coleção Primeiros Passos. 8ª ed. – São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. Coleção Magistério - 2º Grau. 12ª reimpr. São Paulo, Cortez, 1994.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de.. **Metodologia do trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**, 2ª ed. – Novo Hamburgo, Feevale, 2013.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. 6ª ed. 2ª reimpr. – São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, Isabel Crislane Mota da; MONTEIRO, Maria Alana dos Santos; SANTOS, João Amadeu dos; ALBUQUERQUE, José de. Metodologias ativas no ensino de geografia: a utilização de charges no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - PEMO**. v. 3, nº 2, Fortaleza, 2021. p. 1-13.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2ª ed. São Paulo, Annablume, 2008.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. 93ª ed. – **Estudos Avançados**. Ensino de Humanidades. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2018, p. 175-195.