

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

FRANCISCO JANDERSON DE SOUSA SILVA

**ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS JUVENTUDES: CONSIDERAÇÕES
SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS**

Teresina, Junho de 2025

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS JUVENTUDES: CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Monografia exigida como trabalho de conclusão de curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, sob orientação da Prof. Dra. Liége de Souza Moura e coorientação do Prof. Dr. Jorge Martins Filho.

Teresina, Junho de 2025.

S586e Silva, Francisco Janderson de Sousa.

Ensino de geografia para as juventudes: considerações sobre o uso de metodologias ativas / Francisco Janderson de Sousa Silva.

- 2025.

82 f.: il.

Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Campus Poeta Torquato Neto, Licenciatura em Geografia, Teresina-PI, 2025.

"Orientadora: Prof.^a Dra. Liége de Souza Moura".

"Coorientador: Prof. Dr. Jorge Martins Filho".

1. Ensino de Geografia. 2. Protagonismo Juvenil. 3. Metodologias Ativas. I. Moura, Liége de Souza . II. Martins Filho, Jorge . III. Título.

CDD 910.7

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS JUVENTUDES: CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Monografia exigida como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Liége de Souza Moura
Doutora em Geografia - UESPI

Presidente

Profa. Dra. Bartira Araújo da Silva Viana
Doutora em Geografia – UFPI

Membro

Profa. Dra. Maria Tereza de Alencar
Doutora em Geografia – UESPI

Membro

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, pela superabundante graça, me concede aquilo que eu não mereço para que eu glorifique o Seu nome. Glória a Ele por essa conquista.

À minha família que foi fortaleza, incentivo e apoio durante todo o meu processo de formação. Minha mãe, Maria da Cruz, e minhas irmãs Elidiane e Cristiane, a vocês minha gratidão eterna.

À minha orientadora Liége Moura pelas conversas sempre estimulantes e motivadoras, pela orientação desse trabalho e por ser fonte de inspiração como professora dentro da academia.

A todos os meus professores da Universidade Estadual do Piauí que contribuíram significativamente para meu crescimento enquanto acadêmico e enquanto pessoa, em especial o Prof. Jorge Martins, que foi fonte de inspiração bem como contribuinte nas nossas primeiras ideias para essa pesquisa.

A meus colegas de turma pelas trocas de aprendizados, experiências e pelas vivências ao longo desses anos.

RESUMO

A sociedade contemporânea encontra-se em constante transformação, impulsionada, sobretudo, pelo avanço das tecnologias digitais. Esse processo impacta diretamente as instituições educativas, exigindo delas novas formas de mediação do conhecimento que dialoguem com uma geração de estudantes nascidos em meio à cultura digital e que precisam ser preparados para os desafios do mundo do trabalho e da convivência cidadã. Nesse contexto, a Geografia, enquanto ciência que analisa as relações entre sociedade e natureza no espaço geográfico, desempenha papel fundamental na formação crítica e cidadã dos estudantes. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar de que maneira as metodologias ativas contribuem para o ensino de Geografia voltado às juventudes, considerando suas especificidades socioculturais e a promoção do protagonismo estudantil na construção de um conhecimento geográfico significativo. Os objetivos específicos são: discutir o ensino de Geografia para as juventudes; investigar sobre as metodologias ativas no ensino de Geografia; relatar as percepções de professores e estudantes sobre o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia no Ensino Médio; e analisar a experiência do projeto “Minha Multinacional” como proposta de Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) no ensino de Geografia para juventudes. A pesquisa fundamenta-se em autores como Cavalcanti (2019), Castellar (2020), Castellar, Pereira e De Paula (2022), Moran (2015), Bernini (2017), Demo e Silva (2020), bem como em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo do Estado do Piauí (2021). A metodologia adotada foi a pesquisa participativa, com a realização do projeto “Minha Multinacional”, desenvolvido de forma colaborativa com professores e estudantes do ensino médio. A investigação envolveu ainda a aplicação de questionários com docentes de Geografia e discentes, a fim de compreender suas percepções sobre o ensino da disciplina, as juventudes, o protagonismo juvenil e as metodologias ativas. Os resultados demonstram que essas metodologias favorecem o protagonismo discente, estimulam a criatividade, promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais e ampliam a compreensão crítica dos conteúdos geográficos. Conclui-se, portanto, que as metodologias ativas se configuram como estratégias promissoras para um ensino de Geografia que valoriza as juventudes, fortalece sua autonomia e contribui para uma formação integral, contextualizada e transformadora.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Protagonismo juvenil; Metodologia ativa.

ABSTRACT

Contemporary society is undergoing constant transformation, driven primarily by the advancement of digital technologies. This process directly impacts educational institutions, demanding new forms of knowledge mediation that engage with a generation of students born into digital culture—students who must be prepared to face the challenges of the labor market and active citizenship. In this context, Geography, as a science that analyzes the relationships between society and nature within geographic space, plays a fundamental role in fostering students' critical and civic education. Accordingly, this research aims to analyze how active learning methodologies contribute to Geography teaching aimed at youth, considering their sociocultural specificities and promoting student agency in the construction of meaningful geographic knowledge. The specific objectives are: to discuss the teaching of Geography for youth; to investigate active learning methodologies in Geography education; to report the perceptions of teachers and students regarding the use of active methodologies in high school Geography classes; and to evaluate the experience of the project "*Minha Multinacional*" ("My Multinational") as a Project-Based Learning (PBL) approach in teaching Geography to youth. This study is grounded in the works of authors such as Cavalcanti (2019), Castellar (2020), Castellar, Pereira, and De Paula (2022), Moran (2015), Bernini (2017), Demo and Silva (2020), as well as in normative documents such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curriculum of the State of Piauí (2021). The methodology adopted was participatory research, conducted through the project "*Minha Multinacional*", developed collaboratively with high school teachers and students. The investigation also included the use of questionnaires with Geography teachers and students, aiming to understand their perceptions regarding the teaching of the subject, youth perspectives, student protagonism, and active learning methodologies. The results show that these methodologies foster student agency, stimulate creativity, promote the development of socio-emotional skills, and enhance critical understanding of geographic content. It is therefore concluded that active learning methodologies represent promising strategies for teaching Geography in a way that values youth, strengthens their autonomy, and contributes to an integral, contextualized, and transformative education.

Keywords: Geography Education; Youth Protagonism; Active Methodology.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
1.1	Procedimentos Metodológicos	9
2	O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS JUVENTUDES	14
2.1	Juventudes e o ensino de Geografia	14
2.2	A relevância da Geografia na formação do estudante	19
2.3	O desenvolvimento do pensamento geográfico	27
3	METODOLOGIAS ATIVAS COMO ALTERNATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS JUVENTUDES	37
3.1	Abordagem conceitual e pedagógica das metodologias ativas	37
3.2	O uso de metodologias ativas no ensino de Geografia	40
4	PROJETO “MINHA MULTINACIONAL” - APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO (ABP) NO ENSINO DE GEOGRAFIA	51
4.1	Proposta de ABP	51
4.2	Os resultados da pesquisa	55
4.2.1	Questionário aos professores	56
4.2.2	Questionário aos alunos	63
5	CONCLUSÃO	72
	REFERÊNCIAS	74
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ESCOLA GD	80
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ESCOLA HC	82
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES	83

1. INTRODUÇÃO

É notório que o mundo tem sofrido grandes transformações devido aos avanços tecnológicos cada vez mais intensos no tocante à velocidade e ao alcance. Uceli (2023, p. 83), diz que “Além de ter alterado a materialidade do espaço geográfico, as tecnologias digitais também modificaram os relacionamentos interpessoais, ou seja, a Internet alcançou a subjetividade e a afetividade dos usuários”. Logo, isso tem impacto direto nas relações que se estabelecem em sociedade, incluindo o mundo do trabalho, o que acaba reverberando sobre as escolas e universidades.

Dessa forma, como consequência desse avanço da tecnologia cada vez mais presente no cotidiano de uma grande parcela da sociedade, as juventudes de nossas salas de aula estão recebendo um grande número de informações, através das mídias e redes sociais que, no mínimo, têm forçado uma reflexão, por parte dos docentes, a respeito de suas práticas pedagógicas.

Diante disso, o processo de ensino e aprendizagem para essas juventudes tem sido alvo de reflexão e de reformulação nos currículos da educação básica do nosso país, orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), muito em função da reforma no novo Ensino Médio, que ainda está em discussão.

Assim, acreditamos na importância de refletir sobre a educação geográfica para essas juventudes. Afinal, a Geografia se preocupa com as relações que acontecem no espaço geográfico, inclusive aquelas relacionadas ao mundo do trabalho e suas implicações. Também considera o contexto dessas juventudes, a pluralidade desses sujeitos em suas manifestações culturais e comportamentais, e, claro, sobre o papel das metodologias ativas na mediação do conhecimento desta ciência para esse público.

Considera-se também o que a BNCC aborda sobre metodologia ativa na mediação do conhecimento, bem como as teorias da aprendizagem que dão embasamento a essa metodologia mencionada. Entendendo, neste trabalho, por metodologias ativas, aquelas em que o estudante é desafiado a ser o protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem, estimulando a proatividade, significação, criatividade, senso crítico, desenvolvimento de competências socioemocionais etc.

Ademais, diante das discussões iniciais apresentadas, refletimos sobre o seguinte problema: como mediar o conhecimento geográfico diante da pluralidade das juventudes? O uso de metodologias ativas seria a melhor estratégia para o ensino de Geografia para as juventudes? As metodologias ativas apontam o caminho ideal para a mediação do conhecimento geográfico para as juventudes?

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender de que maneira as metodologias ativas contribuem para o ensino de Geografia voltado às juventudes, considerando suas especificidades socioculturais e a promoção do protagonismo estudantil na construção de um conhecimento geográfico significativo. Os objetivos específicos são: discutir o ensino de Geografia para as juventudes; investigar sobre as metodologias ativas no ensino de Geografia; relatar as percepções de professores e estudantes sobre o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia no Ensino Médio; e analisar a experiência do projeto “Minha Multinacional” como proposta de Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) no ensino de Geografia para juventudes.

Entende-se que a pesquisa em questão tem sua relevância quanto à necessidade de investigar sobre juventudes, buscando inovações diante das demandas que se apresentam. Com o desenvolvimento da globalização e do uso das tecnologias, da busca pela autonomia, criticidade e protagonismo juvenil, cabe buscar alternativas para se alcançar o que a sociedade busca de seus futuros adultos e cidadãos, com as habilidades e competências que esta exige.

A referida pesquisa pode ainda contribuir para incentivar novas discussões, investigações e publicações acerca da temática trabalhada, pois entendemos que ainda há carência de se discutir as metodologias ativas no ensino de Geografia. Dessa forma, essa pesquisa busca contribuir com o mundo acadêmico para auxiliar docentes e estudantes de licenciatura.

Ademais, precisamos investigar se as orientações contidas na BNCC (2018) e no currículo do Piauí (2021) sobre o ensino de Geografia, o protagonismo estudantil e as metodologias ativas, realmente contribuem e/ou facilitam o processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica na educação básica.

Outrossim, uma última motivação dá-se pelo fato de o pesquisador, outrora estagiário contratado da Prefeitura de Teresina e residente em uma escola da rede estadual de ensino, ver-se desafiado em sala de aula, auxiliando no processo de

ensino e aprendizagem, a buscar metodologias para ajudar, de forma assertiva, os alunos durante a mediação do conhecimento geográfico.

O trabalho intitulado "Ensino de Geografia para as Juventudes: Considerações sobre o Uso de Metodologias Ativas" está estruturado em cinco seções principais que organizam e articulam os fundamentos teóricos, metodológicos e os resultados da pesquisa. A primeira seção apresenta a introdução do estudo, contextualizando a temática e expondo a problemática, os objetivos e a justificativa da investigação. A segunda seção aborda os referenciais teóricos, discutindo o ensino de Geografia, as características das juventudes e o papel das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.

A terceira seção descreve a metodologia adotada, destacando os procedimentos da pesquisa participativa, os instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise. Na quarta seção, são apresentados e analisados os resultados obtidos, com ênfase na implementação do projeto "Minha Multinacional" e nas percepções de professores e estudantes sobre o uso de metodologias ativas. Por fim, a quinta seção traz as considerações finais, sintetizando os principais achados da pesquisa, apontando suas contribuições para o ensino de Geografia e sugerindo possíveis desdobramentos para futuras investigações.

1.1 Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se levantamentos bibliográficos em documentos como Brasil (2018; 2006) e Piauí (2021), assim como em artigos e livros de diversos autores como: Cavalcanti (2019); Carlos; Da Cruz (2015); Demo e Silva (2020); Bernini (2017), entre outros. Em seguida, iniciou-se a análise dos dados a partir dos formulários respondidos por 50 alunos do ensino médio da rede estadual de ensino que participaram do projeto "Minha Multinacional", bem como de 3 professores das duas escolas visitadas.

A pesquisa em questão se caracteriza como pesquisa de natureza aplicada, buscando gerar informações a partir da investigação e reflexão sobre o ensino de Geografia e o uso das metodologias ativas, sobretudo, se correspondem significativamente, quando utilizadas em sala de aula. Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva:

tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (Prodanov, 2013, p. 52).

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa e quantitativa. Heidrich (2016, p. 22) comenta que:

Por pesquisa ou metodologia qualitativa, pode-se compreender a prática ou conjunto de procedimentos voltados à coleta de informações que envolvem o uso da linguagem, em geral objetivadas para a captura de subjetividades e/ou significados contidos nos textos produzidos no levantamento em trabalho de campo.

Quanto ao método de análise, comprehende-se que a Dialética é o método aplicável. Sobre esse método, Lakatos (2017, p. 71) diz que: “Ao contrário da metafísica, que concebe o mundo como um conjunto de coisas estáticas, a dialética o comprehende como um conjunto de processos”. Na Dialética, portanto, os objetos são vistos como em movimento, dessa forma, passível de mudanças. São processos e relações interdependentes e, por vezes, contraditórios.

Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa colaborativa. Ante o exposto, a pesquisa bibliográfica norteia o início deste trabalho, pois mostra-se pertinente na obtenção de informações iniciais. Segundo Prodanov (2013):

Quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (Prodanov, 2013, p. 54).

Partiu-se, portanto, da busca e seleção de material pertinente — como livros, revistas, artigos científicos, teses, entre outros — para, em seguida, elaborar fichamentos a partir do entendimento do material lido. Já sobre a pesquisa de campo, Prodanov (2013, p. 59), afirma que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre

eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

Durante a pesquisa de campo foi realizada observação para coletar informações iniciais e a aplicação dos questionários na investigação sobre o ensino de Geografia para as juventudes e o uso das metodologias ativas no ensino de Geografia.

Ademais, a pesquisa teve viés colaborativo:

A pesquisa colaborativa embasada em Magalhães (2016) é uma metodologia de pesquisa no âmbito da educação, a qual considera que o conhecimento é construído por meio das interações entre os sujeitos. Dessa forma, buscam-se transformações por meio de instrumentos que permitem aos indivíduos refletirem sobre os sentidos e significados de suas próprias ações e as dos outros (Gava; Rocha; Garcia, 2018, p. 74).

Portanto, é uma modalidade de pesquisa que, em educação, pressupõe sistema de colaboração do pesquisador com atores que fazem parte do processo investigativo, no caso, professores, fazendo-os também refletir e avaliar suas práticas.

Em vez de o pesquisador inserir-se no ambiente escolar apenas para observar, dizer o que está ou não adequado, objetiva-se discutir junto ao professor a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifiquem seu trabalho (Gasparotto; Menegassi, 2016, p. 949).

Diante disso, a pesquisa colaborativa visa contribuir com os professores que colaboram com a pesquisa, quando professores e pesquisador buscam pensar as práticas e investigar possíveis mudanças, com base teórico-metodológica sólidas, que refletem na melhoria do fazer docente.

Quanto à população, esta foi composta por três turmas de primeiro ano do ensino médio que desenvolveram o projeto “Minha multinacional”, com abordagem específica para cada escola. O projeto foi elaborado e desenvolvido pelo autor desta pesquisa, em colaboração com professores orientadores e docentes das escolas onde ocorreram as pesquisas. Ambas as escolas são da rede estadual de ensino do estado do Piauí, porém situam-se em cidades distintas e apresentam realidades socioeconômicas diferentes.

Em relação à amostra, foi constituída por 50 estudantes e 3 professores que foram alvo da observação, desde a apresentação da proposta-aula da

Aprendizagem Baseada em Projeto, da mediação da aula, à apresentação e entrega do material elaborado pelos estudantes, e de formulários elaborado pelo autor da pesquisa, que foram as etapas fundamentais no transcorrer das atividades. Elaboramos três formulários: um para entender os professores e seus desafios no ensino de Geografia e a discussão sobre juventudes, protagonismo juvenil e metodologias ativas; um segundo, aplicado aos alunos da escola 1 e um terceiro para os estudantes da escola 2, a fim de entender um pouco como pensam as juventudes de nossas salas de aula, sobretudo em relação ao projeto ABP “Minha multinacional”, ensino de Geografia e as metodologias ativas.

Ante o exposto, utilizamos formulários diferentes para as escolas, tendo em vista que os públicos eram diferentes. A ideia nunca foi fazer comparação entre as escolas e os resultados nelas obtidos, mas compreender o processo de aprendizagem mediante o uso de metodologias ativas nas salas de aulas investigadas com juventudes diferentes.

Destaca-se que a escolha da escola 1 levou em consideração o fato de o autor da pesquisa trabalhar na escola enquanto residente do Programa Residência Pedagógica (atualmente anexado a outro programa federal, o PIBID). Assim, o autor já tinha contato com professor titular de Geografia e com as turmas em que foi desenvolvida a pesquisa.

Quanto à escola 2, é a única escola de ensino médio da cidade de Nazária onde residimos e onde também cursamos o ensino médio. Portanto, dispomos de conhecimentos prévios sobre o bairro da escola, sobre os estudantes e a própria escola.

Assim, o intuito era aplicar o projeto em duas escolas de tempo integral e que, portanto, dispõem de carga horária maior de permanência na escola, porém, com realidades socioeconômicas distintas. Uma das escolas é o Ceti Governador Dirceu Mendes Arcoverde, identificado aqui pelas iniciais CGDMA, que fica situada na região leste da cidade, considerada mais nobre da cidade de Teresina-PI, e que possui uma estrutura física e de materiais excelentes. A admissão dos alunos se dá por meio da aplicação de um teste, bastante concorrido. De acordo com planilha divulgada no site Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Teixeira (INEP), a nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2023 foi de 6,1.

Já a segunda escola, Ceti Hilton Leite de Carvalho, identificado aqui como CHLC, fica situada na área central da cidade de Nazária-PI, e possui uma boa estrutura, embora longe da realidade da escola CGDMA. Os estudantes não fazem avaliação para serem admitidos e, ao analisar dados do INEP, possui nível de dificuldades maiores, pois sua nota no IDEB 2023 foi de 3,9. Utilizou-se também o registro fotográfico durante a execução do projeto e da culminância da atividade. Logo após, faz-se a análise dos dados obtidos na pesquisa.

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS JUVENTUDES

O processo de ensino e aprendizagem, por si só, é desafiador. Em se tratando do ensino para as juventudes, que são plurais, requer um determinado esforço intelectual e prático, principalmente por parte dos docentes. Compreendemos, dessa forma, que ensinar Geografia para as juventudes é um desafio que exige diálogo com as transformações do mundo contemporâneo e com a realidade dos estudantes.

Em uma sociedade cada vez mais letrada digitalmente e dinâmica, é fundamental que o ensino de Geografia vá além da memorização de conteúdos, mas que promova o pensamento crítico, a leitura do espaço e a compreensão das relações sociais, culturais, econômicas e ambientais na contemporaneidade.

A Geografia, ao analisar o espaço e suas dinâmicas, pode contribuir significativamente para a formação de jovens conscientes, participativos e protagonistas em suas comunidades. Para isso, é essencial adotar metodologias contextualizadas, que aproximem o conteúdo da vivência dos alunos e despertem o interesse por entender o mundo ao seu redor.

Diante disso, precisamos discutir sobre as juventudes para pensar o ensino de Geografia eficaz para trabalhar com esse público. Não que existam várias geografias, mas faz-se necessário buscar as metodologias mais assertivas na mediação do conhecimento geográfico para as juventudes.

2.1 Juventudes e o ensino de Geografia

Para melhor entendimento dessa pesquisa, trabalha-se o termo juventudes no plural, e não por acaso.

De acordo com Dayrell (2004) há uma diversidade de modos de ser jovem. As juventudes revelam-se mediante uma multiplicidade de símbolos, linguagens e comportamentos, formando assim uma diversidade de subcategorias, dentro da categoria macro. Nessa perspectiva, as “juventudes” devem ser consideradas em seu aspecto plural, perpassados por recortes que os diferenciam no modo de ser e viver, tais como espaços urbano e rural, cultura, aspectos socioeconômicos, de gêneros, etnias e religião. Essas particularidades estão expressas inclusive dentro das faixas etárias equivalentes (Piauí, 2021, p. 59 *apud* Dayrell, 2004).

Portanto, ao falar de juventudes, precisa-se ter em mente a pluralidade da realidade de cada jovem, na qual a cultura do sujeito, do lugar onde mora, a história familiar que carrega e da sociedade em que está inserido, influenciam. Dessa forma, não cabe trazer um conceito único, mas compreender que existem culturas juvenis e modos de ser diferentes entre as juventudes dentro de nossas escolas.

Ademais, Uceli (2023, p. 84), em uma perspectiva geográfica, afirma que:

Estudar as juventudes dentro da geografia é reconhecer a extrema relevância que o território tem no processo de concepção das subjetividades e de trajetórias de vida, ao mesmo tempo é reconhecer também como os sujeitos são potentes para construir territorialidades específicas e alterar seus territórios, na dialética entre verticalidades e horizontalidades

Entende-se, assim, que as juventudes são uma potência de transformação social. Tem-se conhecimento de uma construção histórica que os ligam à marginalidade, mas também se reconhece a potência dessa parcela da sociedade em construir novas territorialidades nas lutas sociais por reconhecimento e na luta por seus direitos.

Há três principais teorias que buscam explicar o termo juventude, a estrutural-funcionalista que entende esse grupo como “sujeitos de falta” que estão em fase de transição, nem crianças e nem adultos; a teoria crítica que coloca esse grupos sociais como agentes da sociedade capitalista, destacando o seu protagonismo na construção das materialidades históricas; e a noção sociológica que coloca esses grupos, assim como fez a teoria crítica, dentro do contexto espacial e histórico mas dá luz as diferenças entre os sujeitos, ou seja, as juventudes são plurais por que os sentidos são plurais, os territórios são plurais, as formas de se relacionar com a sexualidade, com a religiosidade, com a raça, são plurais (Uceli, 2023, p. 85).

Apesar das diversas vertentes apresentadas, não existe, nesse trabalho, a intenção de fechar um conceito a respeito, mas apenas compreender que as realidades são plurais e, portanto, as juventudes também o são. Dessa forma, isto implica na necessidade de buscar conhecer o mínimo dessas realidades que se apresentam na sala de aula, através dos alunos, a fim de conseguir desenvolver, com eles, uma construção de conhecimento significativo.

Novaes (2008) *apud* Currículo Piauí (2021, p. 59) diz que:

Os jovens da mesma idade vão sempre viver juventudes diferentes”. Trazendo isso para a realidade das juventudes piauienses será necessário observar que embora esteja se tratando do mesmo estado, cada porção

do território tem variedades de sujeitos juvenis, tendo que considerar a pluralidade destes que são e serão estudantes do Ensino Médio no Estado em suas diversas realidades existenciais: jovens periféricos urbanos, quilombolas, rurais, ribeirinhos, indígenas, LGBTQIA+ entre outros, rodeados de desigualdades estruturais, imersos nas diversas situações socioeconômicas, com anseios diferentes e oportunidades diferenciadas.

sso corrobora com a ideia já trazida de que cada jovem, dependendo de sua realidade socioeconômica e cultural, dos seus anseios etc., vive uma juventude diferente e que, no ambiente escolar, elas vão se encontrar, e o professor precisa ter isso em mente para saber lidar e saber trabalhar didaticamente com esses sujeitos.

Vanderlei e Pereira (2018, p. 104) afirmam que:

Sobre os jovens contemporâneos, Cavalcanti (2012), aponta algumas características que podem ser definidas a partir de análises de outros profissionais como psicólogos, psicanalistas, educadores, sociólogos de acordo com os seguintes aspectos: domínio com os meios de comunicação e informação; atraídos por imagens e movimentos; altamente consumistas; valorização do prazer individual e imediato; individualista; valorizam a liberdade e são inseguros em relação ao futuro. É importante ressaltar que essas são apenas algumas características, entre outras, que os jovens vivenciam em busca de uma identificação.

Compreende-se que os jovens estão em busca constante de uma identidade, afinal, ela está em formação. Eles desejam, portanto, se encaixar, fazer parte de um grupo com o qual se identifiquem e/ou são aceitos. Essa busca, muitas vezes os obriga, mesmo que involuntariamente, a adotarem algumas dessas características.

É claro que essas características, ao serem observadas pelo professor, não podem ser desconsideradas. Não dá para moldar nossos estudantes à nossa maneira. O que o docente deve fazer é saber lidar com elas em sala de aula e atrair os alunos para sua dinâmica de forma eficiente.

Assim, não se deve adotar uma visão sobre as juventudes somente a um momento de transição para a vida adulta, nem sobre um momento de conflito interno e social sobre seu futuro, tampouco aos índices de violência do qual são alvo. Portanto, concorda-se com Mendes e Straforini (2022, p. 290) quando dizem que:

O jovem, portanto, não deve ser visto pelo viés da irresponsabilidade e imaturidade, nem mesmo como indivíduo incompleto, cabendo apenas o papel de receptor dos saberes advindos das instituições sociais; pelo contrário, deve ser visto como agente de produção de conhecimentos,

com bagagem cultural significativa e possibilidade de somar com leituras no campo da sua cotidianidade.

Dessa forma, os docentes darão a oportunidade de as juventudes vestirem-se de protagonismo, ter voz ativa sobre sua formação, contribuindo com o ambiente escolar, com a construção do conhecimento, ou seja, sendo protagonista e autônomo, implicando na necessidade de ter autoconhecimento, senso crítico, responsabilidade e participação ativa de todo o processo educacional, e educacional no sentido de contribuir com a organização da escola e não somente das aulas.

A BNCC orienta da seguinte maneira:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463).

Para tanto, a escola e o corpo docente devem se adaptar a essa realidade sobre as juventudes contemporâneas. Deve-se ler as realidades que carregam, promover uma formação integral que leve em consideração a voz dos estudantes com relação ao seu futuro.

Assim, algumas questões devem ser trabalhadas. Por exemplo, o docente deve procurar ser próximo de seu aluno e colocá-lo como protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Para contextualizar isso, o Currículo do Piauí (2021) e a BNCC (2018) tratam da seguinte forma:

Nesse contexto, para tornar-se atrativa a esses sujeitos, a escola precisa identificar as suas expectativas acerca do futuro, ouvi-los, com propósito de agregar valor à sua realidade e oferecer possibilidades de intervenções práticas, quer seja na vida profissional quer seja na vida pessoal (Piauí, 2021, p. 60).

“O que chama atenção dos jovens, e principalmente na aula de Geografia, é quando a informação passa a ter sentido e se transforma em conhecimento, mais ainda se o conhecimento se aplica a situações cotidianas e se transforma em sabedoria” (Brasil, 2018, p. 131).

Portanto, ouvir os anseios dos jovens e sua visão de mundo ajudará o professor a pensar sua prática e a conhecer melhor seus alunos, auxiliando-o a tomar decisões mais assertivas sobre as metodologias em sua prática docente. O objetivo é tornar o processo de ensino e aprendizagem eficiente, no qual o aluno não é um mero receptor de informações, mas agente ativo de sua aprendizagem, que carrega uma significação plausível e que visa um viés prático de conhecimento: sabedoria com aplicabilidade no cotidiano de sua vivência.

Cardoso *et al* (2020, p. 8) afirmam:

A juventude constrói seu próprio conjunto plural de identidades que dão sentido à sua vida e significado às mais diversas experiências vividas. Esse período guarda importantes problematizações sobre o funcionamento das normas de gênero e da sexualidade, constituindo uma categoria permeada por todas as lutas e contradições que movem a sociedade.

Diante dessa fala, faz-se necessário refletir se a escola e os professores lidam com as especificidades de nossas juventudes. Hoje, faz parte da rotina escolar também discutir o preconceito e o racismo e, para tanto, é importante dar voz às comunidades LGBTQIA+ e à comunidade negra, pois faz parte do processo de formação cidadã, com o qual a Geografia contribui.

Ante o exposto, faz-se necessário refletir sobre como o professor pode trabalhar com essas juventudes tão plurais: como trabalhar os conteúdos geográficos levando em consideração as especificidades dessas juventudes, dentro da realidade de cada sala de aula e dos recursos disponíveis?

De antemão, é relevante a fala da professora Moreti (2020, p. 157):

A visão ingênuas de um ensino de Geografia, apolítico, descompromissado e neutro precisa ser superada. Um ensino de Geografia contemplativo, inerte e enciclopédico não condiz com uma proposta de um ensino para a cidadania. Mas, mais do que pensar a Geografia como fundamental para a formação da cidadania, a reflexão aqui está voltada à pensar na Geografia como fundamental para realizar o diálogo com jovens a partir do conhecimento do seu espaço social, de seu mundo fora da escola, de seus anseios e medos. Nesse sentido, uma Geografia dialógica não deixa de ser fundamental para a formação cidadã. Ou seja, a formação cidadã deve passar pelo ensino dialógico de uma Geografia aberta aos estudantes jovens.

Dessa forma, o ensino de Geografia para as juventudes precisa estar voltado para oportunizar o desenvolvimento intelectual crítico-geográfico dos estudantes a partir de aulas dialogadas, que permitam a leitura da espacialidade e a reflexão

crítica diante do olhar para a escola e a sociedade. Não se deve, portanto, limitar as juventudes ao ouvir e calar, mas estimulá-los a discutir e praticar. As aulas de geografia precisam caminhar pelo viés da significação e protagonismo dos sujeitos-alunos.

Para esclarecer, é necessário exemplificar: O conceito de território, tão importante nos estudos geográficos, não pode ficar preso ao sentido de delimitação espacial/fronteiras. As territorialidades e os grupos sociais que as fazem, dos quais muitas dessas juventudes se incluem, pois podem se enxergar e fazer parte deles, podem trazer uma reflexão, significação e leitura crítica importante. Deve-se levar a pensar como cria-se o território, como apropria-se do espaço para a luta, a reivindicação, o protesto, a cultura e a sobrevivência.

Ressaltamos ainda que a partir do domínio das categorias de análise geográfica tais como região, lugar, território e paisagem o professor deve pautar-se na realidade local como ponto de partida de suas aulas. Logo, se pretendemos trabalhar a partir da realidade, e se nossos educandos são moradores do espaço rural ou urbano, devemos considerar essa realidade dentro do processo de ensino-aprendizagem (Soares, 2021, p. 24).

Dessa maneira, a partir desse entendimento citado, conhecer as características das juventudes de nossas salas de aula concede as ferramentas necessárias para contribuir no processo de ensino e aprendizagem, de modo que os temas geográficos, pelo viés do conhecimento cotidiano, segundo Cavalcanti (2019), tenham maior propensão à criticidade, ao ensino significativo e à formação cidadã.

2.2 A relevância da Geografia na formação do estudante

Cavalcanti (2023) cita que “A formação prepara para a vida em sociedade”. Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que norteia a criação de currículos de todas as secretarias de educação do nosso país, ao tratar das Ciências Humanas, a autora traz que:

A área de Ciências Humanas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no

mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área (Brasil, 2018, p. 472).

Dessa forma, a BNCC busca que os alunos obtenham formação completa e que sejam capazes de fazer a leitura do mundo no qual estão inseridos, de interpretar os fatos e fenômenos e argumentar sobre estes de forma consciente, sem apenas reproduzir o que já ouviu a respeito, mas que sejam capazes de formular uma ideia e argumentação próprias.

Porém, não se pode negar que a proposta da BNCC prioriza o mundo do trabalho. Nas palavras de Céfalo (2024, p. 65):

Observa-se, então, que há na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas um interesse de formação do protagonismo juvenil, amparado por um saber-fazer que confere aptidões ao estudante. No entanto, a prescrição destinada às humanidades evidencia o alinhamento da BNCC com a reforma empresarial da educação, tornando os discentes flexíveis às mudanças no mundo do trabalho.

Assim, para Céfalo, é inegável que a proposta da BNCC versa sobre o protagonismo juvenil e o “saber fazer” e que esses aspectos contribuem com a formação do indivíduo quando o coloca como ser atuante no seu processo de aprendizagem e busca prepará-lo para algumas demandas sociais, sendo a principal delas o trabalho.

Diante disso, os questionamentos que se apresentam são: até que ponto priorizar o mundo do trabalho na formação do indivíduo é positivo? É isso que as juventudes anseiam e precisam? Além disso, dentro do aspecto do mundo do trabalho, que outras questões podem ser trabalhadas?

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (Brasil, 2018, p. 354).

Assim, o que nossa base curricular anseia é que nossos estudantes, além de serem preparados para o mundo do trabalho (através das competências e habilidades a desenvolver), sejam capazes de lidar com as relações que se dão no

ambiente social, em convívio. O mundo do trabalho é apenas um deles. Como a Geografia estuda essas relações no espaço geográfico, ela se constitui ciência importante no processo de formação do aluno.

Outrossim, a Geografia é a ciência do hoje. Se a ciência geográfica abarca as relações entre sociedade e natureza e esta relação é cada vez mais efetiva na vida cotidiana, naturalmente, essa é a ciência do hoje, do agora, para investigação, conscientização, entendimento e autoconhecimento.

Dessa forma, a disciplina de Geografia na educação básica é extremamente importante na formação inicial dos cidadãos, pois, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 359): “Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta”.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular corrobora com a ideia de que a Geografia auxilia os estudantes a fazerem uma leitura de mundo, levando em consideração as especificidades de cada cultura, compreendendo as diferenças espaciais existentes no espaço geográfico, ao analisar a sociedade mundial de forma crítica.

A presença da Geografia na educação básica escolar se deve ao fato de considerar-se que seus conhecimentos são relevantes para todas as pessoas, para se viver no mundo e para compreendê-lo melhor. Sendo assim, o pensamento geográfico, como resultado e como condição de produção de novos conhecimentos, também é, em alguma medida relevante para todas as pessoas, para a formação básica de todos os cidadãos (Cavalcanti, 2019, p. 81).

Afinal, é necessário formar cidadãos conscientes do seu lugar na sociedade e que não sejam meros reprodutores de informações sobre o mundo, mas que consigam filtrar essas informações, analisar, criticar e opinar a respeito com argumentos plausíveis. Ainda para a BNCC:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza (Brasil, 2018, p. 360).

Portanto, o que difere a Geografia das demais ciências é a capacidade de ler os objetos e a dinâmica imbricada nas relações no espaço geográfico sob o

pensamento geográfico a partir de um raciocínio que também chamamos de raciocínio geográfico, o qual discutiremos à frente.

Callai (2013, p. 40) contribui, dizendo:

A geografia escolar se constitui como um componente curricular e seu ensino caracteriza-se pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de sua vida e reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual. É, portanto, uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e as pessoas a se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais.

Portanto, a autora apresenta a geografia como uma ferramenta importante que deve estar à disposição dos estudantes na sua formação, pois seus conhecimentos, descrições e análises contribuem para que os alunos leiam o espaço geográfico, reconheçam-se como elementos deles e também como seus transformadores.

Diante dessa discussão, trazemos a fala de Cavalcanti (2019, p. 81) dizendo que:

A presença da geografia na educação básica escolar se deve ao fato de considerar-se que seus conhecimentos são relevantes para todas as pessoas, para se viver no mundo e para compreendê-lo melhor. Sendo assim, o pensamento geográfico, como resultado e como condição de produção de novos conhecimentos, também é, em alguma medida, relevante para todas as pessoas, para a formação básica de todos os cidadãos.

Simas (2018, p. 91) também contribui com a discussão afirmando que:

Desde sua gênese a geografia mostra-se como ciência fundamental e indispensável a organização da humanidade e continua sendo relevante a educação básica. Atualmente, é necessário compreender que tudo está interligado, não há como falar da cidade local, sem pensar o mundo; não há como falar de Amazônia ou do agronegócio, sem pensar as ações humanas no espaço físico; não há como falar da industrialização, sem pensar em neoliberalismo; não há como falar de conflitos étnicos, sem pensar em território e geopolítica global. Na educação básica, os discentes precisam compreender que a Geografia é utilizada por eles em seu dia a dia, todos os elementos, todas as tecnologias, todas informações que recebem e todas as formas como se organizam, é resultado de estruturas presentes no espaço mundial e é a Geografia que busca explicar todos os processos existentes no globo terrestre, pois nele existem agentes físicos, biológicos e humanos (sociais, econômicos e políticos).

A autora traz uma abordagem atual para reforçar a importância do ensino de Geografia na atualidade, no qual é necessário compreender a dinâmica espacial dentro das contradições do espaço geográfico e numa aproximação local-global.

As preocupações que abarcam o arcabouço temático geográfico estão intimamente ligadas às discussões mais veementes na sociedade atual: conflitos étnicos, territoriais e tecnológicos. Portanto, a geografia pode em muito contribuir com a sociedade ao levantar essas discussões para as juventudes do nosso país.

Ao pensar e fazer uma geografia é preciso saber o que se pretende com esta ciência. Considerar as contribuições do espaço, na integração da geografia a partir dos seus autores seminais, nos proporciona o ensino alerta as condições espaciais. Conceber que o espaço serve a uma produção social nos faz pensar uma geografia que sirva a construção cidadã e que o faça saber pensar o espaço. Desta forma, assumir uma maneira diferente de se perguntar sobre o mundo (Simas, 2018, p. 93).

O que a autora diz contribui com o que Soares (2021, p.6) discute:

Ensinar Geografia na atualidade requer práticas metodológicas dos professores e educadores ao buscar levar o aluno a compreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade do mesmo. Quando mais cedo acontecer esse processo, melhores serão os resultados, contribuindo positivamente na formação do pensamento crítico do sujeito.

Fica claro para as autoras a relevância do ensino de geografia para a formação completa do sujeito como a BNCC orienta, porém, está nítido que é necessário pensar a espacialidade dos fenômenos pela ótica dos alunos para que estes obtenham êxito em fazer a leitura do espaço geográfico.

Outrossim, falar de Geografia é, sobretudo, falar de espaço geográfico. O geógrafo Milton Santos, ao falar do conceito de espaço em seu livro *Metamorfose do espaço habitado*, fala que: “O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais”. Dessa forma, o autor coloca que o espaço é resultado na interação dos homens com o meio, relacionando-se com os objetos já existentes ou materializados pelo próprio homem.

Corrêa (2000), comentando Lefebvre (1974, p. 34) diz que: “O espaço é concebido como *lócus* da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade”. Parte-se da ideia de produção, no sentido de que a ação humana projetada no espaço gera a produção desse espaço, embora, existam algumas apreensões sobre produção.

Dessa forma, não é a produção somente de objetos concretos, mas de relações envolvidas nos seus processos. Assim, nesse processo há a materialização de objetos e reprodução de ideias e comportamentos, por exemplo. Na apreensão de Lefebvre, há um sentido histórico, social e cultural de produção do espaço, muito atrelado ao trabalho. Dessa forma, fala-se não do espaço em si, mas do uso que se faz dele.

Para corroborar com esse entendimento, precisa-se entender o que é o espaço tido como geográfico. Braga (2007), citando Moreira (1982), assim afirma: “entende o espaço geográfico como estrutura de relações sob determinação do social; é a sociedade vista com sua expressão material visível, através da socialização da natureza pelo trabalho”. Dessa maneira, comprehende-se que é o local em que as relações geram produções materiais e simbólicas, a partir do trabalho social. Para além desse entendimento, referindo-se ao ensino da ciência geográfica, o conceito de espaço geográfico também carrega uma relevância que Cavalcanti, (2019, p. 80) nos traz:

Pode-se afirmar, com a contribuição dos vários autores aqui abordados, que o espaço geográfico e seus conceitos correlatos, bem como seus raciocínios e linguagens, são ferramentas para a análise da realidade, em sua dimensão material e simbólica. Como um conceito construído na relação do sujeito com o objeto, o espaço geográfico funciona como mediação, ajudando o sujeito a se relacionar com o objeto-mundo. Portanto, a ciência constrói um conjunto particular de conceitos, princípios, linguagens, teorias, para explicar a realidade e sua dinâmica, formando um corpo sistemático e minimamente coerente de conhecimentos.

Assim, entende-se que estudar Geografia é estudar as relações que se dão na superfície terrestre e que, portanto, reverberam sobre o homem como ser atuante e protagonista nestas relações que modificam o espaço geográfico.

O conceito de espaço é trazido nesse texto, pois também é entendido como categoria principal de análise geográfica, porém é primordial que se compreenda os demais conceitos, como: paisagem, lugar, território, região, natureza, para que seja possível analisar os fatos e fenômenos, geograficamente.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 361), sobre o uso dos conceitos geográficos, diz que:

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o

impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza).

Diante disso, conclui-se que é preciso desenvolver o que chamamos de raciocínio geográfico, que só é possível através dos conceitos fundamentais da Geografia, afinal:

O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Quadro 1) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (Brasil, 2018, p. 359).

Esses princípios que a BNCC cita são aqueles que auxiliam o professor no processo de ensino e aprendizagem, na mediação dos conhecimentos geográficos, a saber: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. São esses princípios que nos dão base para compreender os fatos e fenômenos geograficamente.

Ademais, ao abordar a respeito de estudar Geografia, isso implica diretamente na forma de transmissão ou mediação do conhecimento dessa ciência. Prado e Carneiro (2017, p. 982) dizem que:

Vale, portanto, destacar a contribuição da educação geográfica enquanto dota os educandos de um olhar observador e questionador sobre a realidade para a formação da consciência espacial cidadã, a qual lhes possibilita pensar criteriosamente o espaço e agir nele de maneira político-participativa. Por conseguinte, é preciso que os alunos desenvolvam uma capacidade reflexiva sobre o mundo, para participarem crítica e ativamente na sociedade em que estão inseridos [...]

Portanto, a contribuição da educação geográfica faz-se relevante, pois também eleva os estudantes enquanto seres pensantes sobre seu lugar no espaço, enquanto ser ativo de mudanças, a não passividade e nem alienados frente ao que acontece à sua volta, mas conscientes e com capacidade crítica de leitura do mundo.

Lana Cavalcanti contribui na discussão sobre ensino de Geografia. Em seu livro *Pensar pela Geografia*, dentre outras discussões, a autora aborda o seguinte:

A Geografia é um modo de ser... porque ela leva o sujeito a estar ligado ao mundo. As contribuições para a definição sobre o que é peculiar na Geografia e no pensamento geográfico para o ensino são variadas e têm

fundamentos teóricos distintos. No entanto, há uma concordância de que não se desenvolve esse pensamento com práticas meramente transmissivas e reproduutivas de conteúdos (Cavalcanti, 2019, p. 98).

O que Cavalcanti destaca aqui é a necessidade de não ensinar Geografia preso em metodologias mais tradicionais, pautadas na memorização, sem provocar reflexão e criticidade. Da mesma forma, sem levar em consideração o cotidiano do estudante e sua participação na relação sociedade e natureza. Fica subentendido, portanto, que as abordagens de metodologias ativas no processo de mediação do conhecimento sejam mais relevantes, pois busca-se, assim, que os alunos não apenas reproduzam informações e explicações sobre os conteúdos estudados, mas que, na sua aprendizagem, o aluno se desenvolva crítica, intelectual e socialmente. Por isso, Cavalcanti diz que:

O objetivo é ensinar, por meio dos conteúdos, um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico-conceitual sobre essa realidade. O objetivo geral do ensino é, nessa linha de entendimento, a produção do conhecimento pelos alunos, por meio de análises, raciocínios, reflexões, compreensões. Para isso, é necessário que eles se valham de todo o legado produzido historicamente pela sociedade em matéria de mediadores da relação dos homens com o mundo, que se constitui em significativo patrimônio cultural para a vida social e cidadã. No entanto, esse processo resulta, nas aulas, de uma relação ativa com o meio, com a mediação do professor, que contribui, por sua vez, para o desenvolvimento de capacidade intelectuais, capacidades de pensamento (Cavalcanti, 2019, p. 82).

Dessa fala, depreende-se que um mesmo fato pode ser analisado por diversas ciências, inclusive pela Geografia. Porém, existe técnica para pensar pelo viés da Geografia. É primordial que os alunos da educação básica desenvolvam essa capacidade.

É claro que toda a construção histórico-cultural deve ser levada em consideração, pois dizem quem nós somos enquanto sociedade, mas, para entender essa construção, precisa-se de uma mediação prática, de metodologias que envolvam os alunos e que os motivem a construir seus conhecimentos, mediados pelo professor, que contribuirá no desenvolvimento das capacidades e habilidades. Dessa forma, as metodologias ativas, que fomentam o protagonismo juvenil, parecem ser possibilidades relevantes dentro desse contexto e, por isso, precisam ser investigadas.

Não significa dizer que se deve abolir a aula expositiva, afinal, entende-se que a exposição inicial do professor é essencial para qualquer início de atividade

pedagógica em sala de aula. Não é esse tradicionalismo que é alvo de crítica. A crítica parte do fato de que não se deve ficar preso à aula expositiva dogmática, em que só a fala do professor é importante, pois diz verdades absolutas que devem ser gravadas e reproduzidas. Vê-se, como uma das saídas para essa questão dentro do ensino de Geografia, o desenvolvimento do pensamento geográfico nos alunos.

2.3 O Desenvolvimento do Pensamento Geográfico

Para se pensar geograficamente precisa-se compreender o que isso significa. Essa ideia perpassa pelo entendimento do objetivo da geografia, que é o desenvolvimento do Pensamento Geográfico. De acordo com Cavalcanti:

A presença da Geografia na educação básica escolar se deve ao fato de considerar-se que seus conhecimentos são relevantes para todas as pessoas, para se viver no mundo e para compreendê-lo melhor. Sendo assim, o pensamento geográfico, como resultado e como condição de produção de novos conhecimentos, também é, em alguma medida, relevante para todas as pessoas, para a formação básica de todos os cidadãos. Por isso, defende-se que a meta para o ensino de Geografia é o desenvolvimento desse pensamento [...] (Cavalcanti, 2019, p. 81, grifo nosso).

Algumas questões importantíssimas são abordadas por Cavalcanti nesta fala. Está claro que, para a autora, o objetivo do conhecimento geográfico é desenvolver, no aluno, o pensamento geográfico. Afinal, este pensamento, que não é só finalidade, mas meio também, contribuirá com a formação dos cidadãos, pois os ajudará a compreender melhor o mundo e, assim, a viver melhor.

O entendimento da geografia como uma forma específica e poderosa de ver e pensar o mundo é essencial também para que os conteúdos escolares sejam vistos como caminhos e não “o fim em si” do processo educativo. Em outras palavras, a geografia escolar pode e deve ir muito além da assimilação de informações sobre espaços específicos. Essa assimilação é importante, mas a educação geográfica não deve tê-la como objetivo final (Mattos, 2021, p. 8).

Portanto, a contribuição da Geografia é riquíssima, pois, além de oferecer informações relevantes, ela produz conhecimentos a partir de uma base conceitual e de um raciocínio específico que a ciência carrega. Dessa forma, entende-se que, ao objetivar o desenvolvimento do pensamento geográfico como fim e como meio de produção de novos conhecimentos, a Geografia se efetiva quando estuda as

relações existentes no espaço geográfico com suas consequências numa base dialética. Ou seja, estuda como se dão as mais variadas relações, as contradições nelas contidas e as consequências que reverberam sobre todos os atores do espaço geográfico, sendo o principal deles a humanidade.

Ainda sobre Geografia escolar, Batista (2021, p. 14) contribui:

Dessa forma, a educação geográfica pode ser delimitada como a concepção do ensino e da aprendizagem da Geografia escolar enquanto uma leitura de mundo que, por meio dos conceitos mais relevantes dessa ciência, constrói um discurso viabilizador de raciocínios espaciais, de uma forma geográfica de interpretação da realidade.

Assim, a partir do pensamento espacial e do raciocínio geográfico é que se chega ao pensamento geográfico e, assim, os estudantes chegam a desenvolver a capacidade de fazer uma leitura de mundo, compreendendo, por exemplo, o desenvolvimento das atividades humanas.

A Geografia enquanto disciplina tem o papel de não apenas localizar, identificar e caracterizar os elementos que existem no espaço, pois, embora sejam importantes, não são o suficiente para contribuir com as análises geográficas. Para que uma análise seja geográfica, é necessário compreender as interação entre os fenômenos existentes na natureza e no espaços enecúmenos, afinal, é partir da interação de fenômenos encontrados na natureza e nas relações humanas, que existem combinações geográficas que permitem o desenvolvimento de atividades humanas (Mendes, 2020, p. 119).

Portanto, isso assevera a importância do desenvolvimento do pensamento geográfico para a formação dos estudantes da educação básica, pois os coloca como leitores do mundo e analistas do espaço geográfico, desenvolvendo, entre outros aspectos, a criticidade.

Ao pensar e fazer uma Geografia é preciso saber o que se pretende com esta ciência. Considerar as contradições do espaço, na integração da Geografia a partir dos seus autores seminais, nos proporciona o ensino alerta as contradições espaciais. Conceber que o espaço serve a uma produção social nos faz pensar uma Geografia que sirva a construção cidadã e que o faça saber pensar o espaço. Desta forma, assumir uma maneira diferente de se perguntar sobre o mundo (Simas, 2018, p. 93).

Compreende-se, portanto, que o professor deve ter muito claro a Geografia que se pretende e como chegar até ela. Não se deve retroceder a uma ciência meramente descritiva em sala de aula, mas fazer uma Geografia que contribua com a formação cidadã, que permita ler o espaço geográfico e opinar sobre ele e que dê condições de compreender as contradições que o fazem.

Pensando sobre essas questões, sobretudo relacionadas aos anos finais da educação básica, Brasil (2006, p. 44) afirma que:

A importância da Geografia no ensino médio está relacionada com as múltiplas possibilidades de ampliação dos conceitos da ciência geográfica, além de orientar a formação de um cidadão no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, reconhecendo as contradições e os conflitos existentes no mundo. Nesse sentido, um dos objetivos da Geografia no ensino médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas. Essa é uma concepção contida em teorias de aprendizagem que enfatizam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele está inserido.

Fica claro que, dentro dessas orientações curriculares, a Geografia escolar deve contribuir para a formação integral dos alunos no tocante à moralidade, à civilidade, ao aspecto socioemocional e ao desenvolvimento de habilidades e capacidades que os ajudem a viver em sociedade de forma exitosa.

Assim, o desafio é pensar meios que estimulem a criação de novos percursos, em que os docentes possam seguir na busca de desenvolver nos seus alunos o pensamento geográfico, pensando nas juventudes contemporâneas, aliando com o protagonismo juvenil. Por isso, cabe a reflexão que Simas nos traz:

É um compromisso, indissociável a nossa prática, pensar o que se pretende com o conteúdo ensinado e a forma de mediar esta aquisição de conhecimento para os alunos nas mais diversas esferas e níveis de conhecimento. Não basta o professor ter o domínio do conteúdo que trabalha; é fundamental que domine os fundamentos de sua disciplina e saiba se posicionar sobre o papel da Geografia. A proposta de trabalho deve contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia de seus alunos. O ensino de Geografia deve ser um saber que parte do seu cotidiano, das práticas sociais, conectado a vida social, expandindo a capacidade analítica do aluno, a partir do seu espaço vivido (Simas, 2018, p. 93).

Dessa forma, a proposta a ser apresentada pode ser vista como um incentivo para pensar a prática no ensino de Geografia, e isso perpassa refletir sobre o que pretendemos com ela, pois tal reflexão reverbera no processo educativo do sujeito. Portanto, deve-se pensar que sujeitos queremos formar.

Se considerarmos que o processo educativo deve estar voltado a uma formação crítica, reflexiva e cidadã dos sujeitos, sinalizamos que o estudante precisa ser o centro do planejamento e do processo de aprendizagem. Isso significa que, ao planejar uma aula em que o pensamento espacial e os princípios metodológicos da Geografia estejam contemplados, a ação metodológica ou estratégia escolhida deve atentar-se que raciocinar geograficamente consiste em movimentos do

pensamento espacial em torno de ações que gerem a reflexão de discentes e docentes (Tonon; Marino, 2024, p. 15).

Assim, comprehende-se a importante questão de pensar a prática docente, via planejamento, levando em consideração o perfil dos discentes, quando possível, e de colocá-los no centro do processo, enquanto protagonistas e não apenas ouvintes passivos. Também, deve-se considerar os processos metodológicos que serão utilizados para cumprir o propósito de fazer pensar geograficamente.

Os mesmos autores comentam, com relação ao professor, a seguinte sentença: “Em contrapartida, caberá aos professores assumirem a função de fomentadores de perguntas, de orientadores de aprendizagens, fornecendo suporte, valorizando a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes” (Tonon; Marino, 2024).

Os autores também corroboram com a ideia já trazida nessa pesquisa sobre o papel mediador do docente e estabelecem algumas funções dentro desse papel, nas quais o professor seja aquele que dá o suporte aos alunos, dando condições para que cheguem ao objetivo da aula, fazendo perguntas, dando orientações e provocando a busca do saber por parte do alunado.

Além disso, cabe destacar que nesse processo os mesmos sejam considerados sujeitos ativos que podem/devem questionar, opinar, duvidar acerca das informações que estão recebendo e, que ao final tenham condições de elaborar e construir seus próprios conhecimentos (Ferreira; Teles, 2022).

Já essas autoras contribuem com a discussão, fazendo colocações acerca do comportamento estudantil dentro desse processo de aprendizagem. Reforçam que os alunos devem realmente ter papel ativo nesse processo e que não devem aceitar as informações sem crivo; antes, devem se questionar a respeito, criticar e, ao final, ter opinião própria e construir seus próprios conhecimentos.

Em outras palavras, é esse o sentido que os conteúdos geográficos devem assumir por meio da mediação do professor, o de ajudar os estudantes a compreenderem o mundo em sua espacialidade, isto é, desenvolverem um pensamento geográfico. Desta maneira, os conceitos geográficos, que perpassam os conteúdos escolares que são veiculados nas aulas de Geografia, são ferramentas para compor esse pensamento espacial pelos discentes (Ferreira; Teles, 2022).

Ademais, as mesmas autoras trazem um embasamento que também se acredita ser um viés interessante dentro do processo de ensino e aprendizagem da

Geografia, quando mencionam “fundamentos” muito importantes utilizados na proposta didática apresentada neste trabalho: espacialidade, conceitos geográficos e pensamento geográfico. Dessa forma, cabe uma discussão breve sobre esses temas antes de apresentarmos nossa proposta didática.

Mattos (2021, p. 9) afirma que “Os conteúdos e temas são meios para o desenvolvimento do pensamento (ou raciocínio) geográfico”. O autor coloca o raciocínio como o próprio pensamento geográfico. De qualquer forma, concorda-se com o fato de que os conteúdos são o pilar principal para levarmos os estudantes a raciocinarem geograficamente, já que é através deles que se desenvolve a aula. Quanto à espacialidade, o mesmo autor afirma que:

É ponto comum que o conceito central da geografia é o espaço. A geografia estuda a espacialidade da realidade. Desta forma, a geografia pode desenvolver a capacidade de interpretar a realidade na perspectiva da espacialidade, através de seus conceitos, categorias e noções espaciais (Mattos, 2021, p. 9).

Não se questiona que o espaço é categoria principal, tanto que se utiliza dele no referencial teórico deste trabalho. De fato, um dos objetivos na Geografia é estudar a espacialidade da realidade, e pode-se provocar isso aos estudantes com a utilização dos conceitos e demais categorias da nossa ciência, não esquecendo do uso de seus vocábulos típicos. Unidos, facilitam o estudo das relações que se dão no espaço geográfico.

Ademais, quando se fala de espacialidade, podemos mencionar a representação espacial de um fato ou fenômeno. Castellar comenta que:

As representações espaciais são meios de acesso às informações espaciais visualizáveis. Elas apresentam o mundo, suas informações e ordenamentos, expressam desejos, ideias e sentidos e medeiam as intencionalidades dos produtores do espaço e dos agentes, bem como daqueles que as elaboram. Essas representações chegam aos leitores que se apropriam das informações com suas intencionalidades, formando um ciclo de fluidez comunicacional entre o elaborador e o usuário (Castellar, 2020, p. 302).

Portanto, ter uma representação visível da espacialidade facilita a leitura geográfica e, portanto, cumpre papel didático imprescindível dentro do processo de ensino e aprendizagem da Geografia, nas suas mais variadas formas, como exemplificado pela mesma autora: “As representações espaciais abrangem diversos tipos de produtos cartográficos ou espacializados, como mapas, imagens

de satélite, blocos-diagramas, gráficos, cartas topográficas, croquis, fotografias aéreas etc.” (Castellar, 2020, p. 301).

Afirmar que a Geografia possui um campo de estudo constituído pela sobreposição de relações espaciais significa assumir que o geográfico acontece na moderação da interdependência entre diversos ambientes (o físico e o humano). São espaços absolutos, relativos e, sobretudo, relacionais, que se fundem na combinação de várias escalas de tempo de manifestação, produzindo aquilo que chamamos de Geografia. Esse espaço contém funções, emoções, condições, expressões e situações, pois são a conversa “indissociável entre sistemas de objetos e sistemas de ações” (Santos, 1996:78) (Castellar; Pereira; De Paula, 2022, p. 437).

Dessa forma, fala-se de um estudo da Geografia de forma completa, não a mera descrição dos aspectos físicos, não somente relações de empresas e capital, mas estas também, dentro do estudo da realidade tendo por base as relações indissociáveis que fazem o espaço geográfico.

Isso leva-se a meditar como as pessoas vivem o espaço geográfico. Nas palavras dos autores: “Isto é, nesta perspectiva, o sujeito vive o espaço geográfico não apenas no contexto de deslocar-se corporalmente, ou incluso a um meio, mas, compõe o espaço e as noções das representações a partir das experiências de sua própria história” (Castellar; Pereira; De Paula, 2022, p. 439).

Dessa forma, pode-se conhecer e entender o espaço geográfico a partir da própria vivência, das experiências adquiridas, mesmo com pouca idade. Portanto, é algo possível de ser utilizado em sala de aula. Ademais, as juventudes do ensino médio já carregam experiências suficientes vivenciadas para dar coerência a essa proposta. Com esses entendimentos, pode-se, então, falar sobre o uso do Pensamento Espacial. Entende-se, nessa proposta, que o Pensamento Espacial é visto como conteúdo procedural, assim como para Castellar.

Ao defendermos a tese de que o pensamento espacial é um conteúdo procedural, uma ação direcionada a um fim, entendemos que ele se constitui de três campos de conhecimentos “que estão amalgamados”, associados a uma situação geográfica que estimulará o estudante a argumentar com consistência por meio do vocabulário geográfico, e que passa a ser um procedimento que estimula o raciocínio geográfico que aprofundará e dará sentido aos conteúdos (Castellar, 2020, p. 298).

Assim, o pensamento espacial é um meio para se chegar ao raciocínio geográfico. Claro que não isoladamente, mas com a colaboração de conteúdos,

dos vocabulários geográficos, bem como de seus conceitos e categorias. Diante disso, analisa-se o seguinte:

O segundo campo de conhecimento do pensamento espacial refere-se aos conceitos de relações espaciais, os quais consideramos ser conjuntos de vocábulos que indicam os atributos espaciais para identificar a natureza de um fenômeno geográfico em uma situação. Os conceitos de espaço estão contidos nas representações espaciais e podem ser alguns exemplos, adjacência, área, distância, direção, dispersão, aglomeração, distribuição, escala de incidência, forma, extensão, arranjo, entre outros (Castellar, 2020, p. 304, grifo da autora).

É importante se perguntar o que há de geográfico no determinado objeto de análise, para poder identificar a natureza desse objeto e, assim, estudá-lo. A autora destaca, então, esses aspectos (que se inclui no conteúdo mediacional) como facilitadores dessa leitura e análise. Isso fica ainda mais claro quando Castellar (2020) diz: “Nesse sentido, os conceitos de relações espaciais insinuam características de um lugar e são elementos importantes para o exercício da análise da situação, além de estimular uma tomada de decisão e o fortalecimento da argumentação crítica de um sujeito”.

Não obstante a isso, uma última argumentação para o conteúdo mediacional trata que: “Essas categorias e princípios geográficos são vocabulários utilizados para analisarmos os eventos, fenômenos e processos, uma rede conceitual para abarcar situações analisáveis” (Castellar, 2020, p. 309).

Diante disso, afirma-se que é inviável fazer uma análise geográfica sem levar seus conceitos, princípios e categorias em consideração. Dessa forma, o estímulo de uso destes nas aulas para e pelos alunos é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

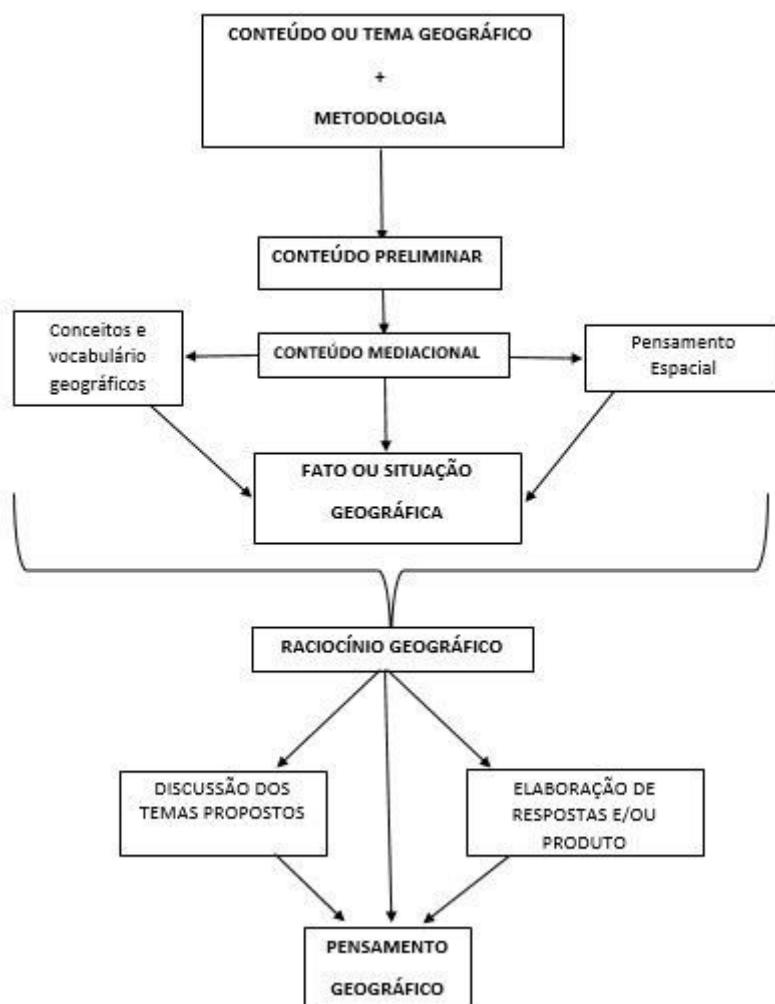
Porém, o que e como vai ser a análise geográfica? Para responder “o quê”, citamos Castellar (2020, p. 310): “A situação geográfica condiz a um feixe de eventos em um lugar, território, paisagem ou região, à particularidade de conjuntos e efeitos em decorrência do espaço socialmente produzido”.

Assim, trata-se de olhar para um fenômeno recortado para análise, porém, na análise, esse recorte deve ser entendido como parte de uma totalização, sabendo da associação local-global, pois os fenômenos não são isolados. Dessa forma, é ver um fenômeno à visão do lugar ou do território ou da paisagem, dentro do macro também, pois também reverberam nas relações de fenômenos no espaço

geográfico, mesmo em nível local. Portanto, deve ser visto sob escala geográfica e cartográfica. Dessa forma, a situação geográfica é um ponto de partida como apporte metodológico dentro do processo didático.

Para responder “como vai ser a investigação geográfica” é preciso pensar na metodologia a ser aplicada durante a aula ou durante uma sequência didática. A fim de sintetizar uma proposta didática baseada nas informações trazidas até aqui, segue o seguinte esquema:

Figura 1 – Síntese da Proposta Didática de Desenvolvimento do Pensamento Geográfico



Fonte: Silva, 2025

O esquema apresentado, a partir dos autores estudados, tem como objetivo, no ensino de Geografia, desenvolver nos alunos o pensamento geográfico,

mediante discussões temáticas contextualizadas com o cotidiano dos estudantes, e se adequa às metodologias ativas.

3 METODOLOGIAS ATIVAS COMO ALTERNATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS JUVENTUDES

3.1 Abordagem conceitual e pedagógica das metodologias ativas

As teorias da aprendizagem se fazem necessárias para fundamentar as metodologias ativas, pois elas dão suporte às ações dos professores e consequentemente impulsionam a formação de sujeitos que saibam viver e produzir num mundo em constantes mudanças. A falta de um alicerce teórico pode influenciar no planejamento de situações de aprendizagem, contribuindo assim, de forma não significativa para o desenvolvimento da autonomia (Uzun, 2021, p. 157).

Assim, antes de discorrer sobre o uso das metodologias ativas, precisa-se entender esse conceito na educação e a base pedagógica que o fundamenta. Isso permitirá compreender melhor como essa abordagem pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, deve-se refletir sobre algumas contribuições em algumas teorias da aprendizagem que dão base ao uso das metodologias ativas. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner, por exemplo, trata, entre outros aspectos, da ideia de que existem inteligências variadas. “Cada ser nasce com inteligências variadas, e cabe ao meio em que está inserido potencializá-las por meio de estímulos” (Albino; Barros, 2021, p. 151).

Portanto, quando as metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e dão voz ativa a esses alunos, ela deve considerar as diversas inteligências que esses alunos possuem, potencializando-as, bem como estimular inteligências, gerando novas competências. Em se tratando de juventudes, que carregam uma cultura, significações e inteligências diferentes, o estímulo por meio de atividades e propostas criativas, dando voz aos jovens, pode contribuir com a formação integral destes.

Outrossim, outro autor que contribui é Paulo Freire. De acordo com Carvalho Neto *et al* (2023, p. 144):

Diálogo e Participação: Uma das principais contribuições de Paulo Freire para as Metodologias Ativas reside na ênfase dada ao diálogo como ferramenta fundamental no processo educativo. Freire acreditava que a aprendizagem verdadeira ocorre por meio do diálogo

entre educador e educando, criando um ambiente de interação e troca de conhecimentos. Essa abordagem favorece a participação ativa dos estudantes, permitindo que expressem suas experiências e construam o conhecimento de maneira colaborativa.

Notadamente, a pedagogia libertadora de Freire dá maior ênfase ao aluno, o coloca como protagonista no sistema educacional. O diálogo que Freire defende dá voz ativa aos estudantes e coloca-os como promotores do saber e não apenas receptores.

Assim, isso vai de encontro com o que as metodologias ativas mais presam: o aluno protagonista, que contribui com a aula, que tem opinião e sabe expressar, que usa sua criatividade e que pesquisa a fim de dar contribuição plausível ao aprendizado seu e dos colegas numa abordagem colaborativa.

O indivíduo não se desenvolve isoladamente, nem em um contexto isoladamente, mas na interação desses artefatos. Vygotsky (1978) propõe que as formas de um indivíduo estruturar seu pensamento são provenientes de hábitos sociais do ambiente e cultura em que ele está enquadrado, o local aonde ele vive e sua história determina o seu desenvolvimento intelectual (Uzun, 2021, p. 159).

Compartilha-se da teoria de Vigotsky quando põe em voga que o indivíduo se desenvolve melhor quando interage, no convívio social, porém, não se compartilha em totalidade quando se afirma que o local onde o indivíduo vive determina o seu desenvolvimento. O termo melhor aplicável seria influencia.

Ademais, Lovato *et al* (2018, p. 156) afirmam que:

O pensamento pedagógico de Dewey (1979b) concebe a educação como um processo de busca ativa de conhecimento por parte do aluno, exercendo sua liberdade. O objetivo da educação é visto como a formação de estudantes com competência e criatividade, capazes de gerenciar sua própria liberdade.

Dessa forma, na proposta de Dewey, fazem-se necessárias metodologias criativas e ativas, que afugentem a memorização e o dogmatismo docente. O aluno, portanto, é estimulado a buscar o conhecimento enquanto o professor mediador o estimula, orienta e concede ferramentas para que o estudante alcance seu objetivo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências.

Ademais, as metodologias ativas de ensino têm ganhado destaque nas discussões educacionais, impulsionadas pelo crescente uso da tecnologia em nossas vidas e pela busca por uma aprendizagem mais significativa, participativa e personalizada. Essa abordagem transformadora coloca o aluno no centro do

processo, fomentando interação, pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, revolucionando o método tradicional de ensino (Santos, 2023, p. 7).

Para Moran (2018, p. 4), “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Essa definição destaca a essência das metodologias ativas, evidenciando a importância da participação dos alunos e sua adaptação no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, as metodologias ativas promovem uma mudança no protagonismo tradicional atribuído ao professor, consentindo que os alunos assumam posições mais ativas e críticas em sua formação.

Para Lovato *et al* (2018, p. 157), “são metodologias nas quais o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo”. Esse protagonismo promove um engajamento mais profundo e significativo, contribuindo para o desenvolvimento de competências fundamentais, como pensamento crítico, criatividade e tomada de decisões. Por outro lado, o papel do professor nesse modelo também se redefine, exigindo habilidades específicas para orientar e motivar os estudantes, sem impor respostas prontas ou roteiros rígidos.

A abordagem de metodologias ativas de ensino ajuda os alunos a aprenderem de forma mais interativa e participativa, desenvolvendo habilidades como leitura crítica, pesquisa, análise, observação, imaginação e resolução de problemas. Isso promove uma aprendizagem mais eficaz, desenvolvimento de habilidades práticas, autonomia e capacidade de resolver problemas (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014, p. 289).

Conforme Berbel (2011, p.28), “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”. Esse aspecto é particularmente interessante porque desloca o foco da mera transmissão de conteúdos para uma interação mais rica e colaborativa, na qual os alunos não apenas absorvem conhecimentos, mas também contribuem com perspectivas e ideias inéditas. Esse engajamento ativo fortalece a relação entre teoria e prática, incentivando os alunos a explorarem conteúdos com mais

profundidade e a ampliarem sua compreensão por meio de descobertas próprias, o que pode surpreender e até mesmo desafiar a visão inicial do professor.

Segundo Filatro e Cavalcanti (2018, p.19), “As metodologias ativas podem ser adotadas para desenvolver as competências relevantes no século XXI”. Assim, ressalta a relevância das metodologias ativas no contexto educacional contemporâneo. Isso significa mudar a forma de ensinar, incluindo tecnologia, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais, e avaliando o progresso contínuo. Além disso, professores e alunos trabalham juntos para criar líderes preparados para enfrentar os desafios da vida.

Assim, as metodologias denominadas de ativas requerem não somente um direcionamento do professor para a realização do ensino e da aprendizagem, mas do aluno, também, para gerir a própria aprendizagem, fazendo deste um indivíduo atuante e protagonista em todo o percurso educativo. Tais metodologias são definidas por exigirem do discente o desenvolvimento de sua autonomia e a tomada de decisões, em vez de ser apenas consumidor de informação (Ventura, 2019, p.19).

Isso implica uma mudança significativa na dinâmica educacional tradicional, na qual o professor era visto como o único responsável pelo ensino, enquanto o aluno desempenhava um papel passivo de receptor de informações. Esse modelo transforma a experiência educativa em um processo mais interativo e significativo, alinhado às demandas de um mundo que valoriza a iniciativa e a responsabilidade individual. Além disso, essa abordagem redefine o conceito de aprendizagem, enfatizando a importância da gestão ativa do próprio conhecimento pelo aluno. Em vez de consumir passivamente informações prontas, o estudante é incentivado a explorar, questionar e construir seu aprendizado com base em experiências práticas e reflexões pessoais.

Diante o exposto, é importante discutir alguns autores, no tocante às suas propostas teóricas de aprendizagem, que ajudam a compreender as metodologias ativas e o porquê do seu uso, em especial para as juventudes do século XXI.

3.2 O uso de metodologias ativas no ensino de Geografia

Nunes (2020, p. 60) afirma que: “A eficiência da troca de uma sala de aula passiva para um ambiente ativo é evidentemente positiva, tornando o aluno o dono do seu conhecimento e mostrando para ele a importância dos processos e

conteúdos". Ora, inicia-se este subcapítulo com essa afirmação do professor Igor Nunes para deixar claro o posicionamento, neste trabalho, sobre o uso das metodologias ativas como alternativa no ensino e que, por isso, tenta-se verificar a eficácia para o ensino de Geografia.

O ambiente ativo tira o aluno do lugar de receptor e o coloca no lugar de construtor. Isso traz implicações no ambiente de sala de aula, na relação professor-aluno e aluno-aluno, na dinamicidade do processo de aprendizagem e nos resultados da aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

De acordo com Damasceno *et al* (2021, p.1549), "o ensino da Geografia embasado na utilização de diferentes recursos didáticos favorece aos discentes, maior compreensão sobre o espaço geográfico e a realidade base de suas vivências". Damasceno *et al* (2021, p.1549) explicam ainda que "a inserção da variedade de linguagens e diferentes métodos nas aulas torna a apreensão da ciência geográfica mais significativa na construção do conhecimento". Logo, os autores ressaltam a importância de diversificar recursos e métodos no ensino de Geografia para tornar a aprendizagem mais significativa e conectada com a realidade dos alunos.

Essa perspectiva dialoga com o uso de metodologias ativas, que se fundamentam na exploração de múltiplas linguagens e práticas pedagógicas inovadoras para motivar os estudantes em um processo de construção do conhecimento geográfico que seja crítico e contextualizado. A ideia de que a utilização de diferentes recursos didáticos amplia a compreensão do espaço geográfico reflete a necessidade de personalizar e adaptar o ensino às vivências e experiências das juventudes.

Nesse contexto, embora as metodologias ativas busquem permitir que o ensino de Geografia vá além da simples transmissão de conteúdos, promovendo interações que valorizam as percepções dos alunos sobre o espaço geográfico e fomentam o diálogo com suas realidades socioculturais, é pertinente questionar se elas realmente atendem às necessidades e desafios impostos pela pluralidade das juventudes.

Para Minervino e Silvano (2019, p. 5), "o uso das metodologias ativas pressupõe a implantação das tecnologias na educação". Assim, evidencia a relação intrínseca entre as metodologias ativas e o uso de tecnologias na educação. Essa

conexão sugere que, para implementar metodologias que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem, é necessário adotar ferramentas tecnológicas que facilitem a interação, a pesquisa e a construção colaborativa do conhecimento. No ensino de Geografia, por exemplo, a utilização de softwares de georreferenciamento e outros recursos tecnológicos possibilitam uma abordagem mais prática e dinâmica dos conteúdos, conectando os alunos às realidades espaciais de forma inovadora e atrativa

Ao integrar teoria e prática, embora as estratégias aplicadas frequentemente evidenciem potencialidades, também é necessário refletir sobre possíveis limitações, como a adequação às diferentes realidades escolares, a formação docente e os recursos disponíveis. Assim, torna-se crucial investigar se essas metodologias, de fato, promovem experiências de aprendizagem igualmente significativas para todos os alunos e se conseguem formar cidadãos críticos e conscientes em contextos educacionais diversos (Costa; Dal Forno, 2011, p.16).

O uso da tecnologia e das metodologias ativas fica exposto quando Moran (2014, p. 23) debate que “a sala de aula invertida é um dos modelos mais interessantes da atualidade para mesclar tecnologias com metodologias de ensino, destacando a antecipação dos conhecimentos básicos, que ocorrem previamente em casa”.

O modelo se caracteriza como um modelo inovador. Entretanto, fica o questionamento para a viabilidade dessa abordagem em escolas onde o acesso à internet é limitado ou inexistente, uma realidade comum em muitas instituições públicas do Brasil. Nesse contexto, a dependência de tecnologias para o funcionamento da metodologia pode excluir uma parcela significativa dessas juventudes, especialmente aqueles que não possuem dispositivos eletrônicos ou conexão à internet em suas residências.

Dessa forma, isso reforça um aspecto já discutido, que cabe ao professor conhecer minimamente a realidade de seus estudantes e pensar em soluções para minimizar os impactos negativos que o uso de alguns recursos didáticos possa gerar, marginalizando uma parcela de seu alunado.

De todo modo, principalmente para os estudantes das grandes cidades, a tecnologia está em toda a parte e as juventudes se utilizam dela para quase tudo

no seu dia a dia, e o professor precisa se utilizar desse recurso como incentivador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem também.

Ademais, para exemplificar as discussões aqui trazidas sobre o uso de metodologias ativas, traz-se a seguir alguns exemplos, como no caso da Sala de aula invertida, Aprendizagem baseada em Problema e Gamificação. Os autores Mattar e Aguiar (2018, p. 408) comentam sobre aprendizagem baseada em problema, dizendo:

Nesse processo de aprendizagem, os alunos assumem o papel de elaboradores de soluções e identificadores de problemas e caminhos para se chegar à solução; o professor, por sua vez, assume o papel de facilitador ou guia do trabalho dos alunos, valorizando a construção colaborativa do conhecimento.

Claramente, diante a citação, essa metodologia coloca um problema como apporte da aula, enquanto ao mesmo tempo põe o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. O desafio é fazer com que o aluno desenvolva competências quando busca soluções para um problema (de preferência real, mas pode ser hipotético também) e/ou meios para chegar a tal. E os autores concluem o estudo com a seguinte percepção:

Por fim, o que foi observado em relação à aprendizagem baseada em problemas — o maior efeito sobre a aprendizagem de longo prazo, em comparação com a educação tradicional, que obtém efeito mais intenso no curto prazo — talvez valha também para o método do caso e a problematização, ou mesmo para outros tipos de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em games e gamificação, sala de aula invertida e design thinking (Mattar; Aguiar, 2018, p. 414).

Portanto, de acordo com esse relato, a aprendizagem baseada em problema consegue desenvolver aprendizagem e habilidades de longo prazo, o que demanda continuidade de reforços, mas também uma consolidação, já que a aprendizagem de curto prazo tende a ser meramente decorativa.

Paula e Fortuna (2019, p. 4338) falam sobre a Rotação por Estação de Aprendizagem:

Nesse procedimento didático, o docente cria um circuito dentro da sala de aula - ou em qualquer outro espaço dedicado à realização da aprendizagem - com a proposta de que o(a)s aluno(a)s uma vez divididos em pequenos grupos, lidem com distintas fontes e formas de informação por meio do “rodízio” das estações.

A ideia é interessante, pois o trabalho em equipe é colaborativo, é claro, e como passa por estações que apresentam informações de formas diversificadas em cada uma delas, pode privilegiar diversas inteligências múltiplas representadas pelos alunos que formam cada grupo. Porém, o professor mediador precisa estar atendo para analisar a seguinte situação relatada:

Conforme as aulas em REA desenvolviam-se, fomos percebendo que a mobilização e o desenvolvimento de um raciocínio geográfico não estavam ocorrendo. A aula de geografia tinha muita informação, mas isso não necessariamente significava a mobilização de um olhar original da geografia sobre a realidade (Paula; Fortuna, 2019, p. 4338).

Entende-se, então, que não basta apenas a utilização da metodologia ativa, é preciso fazer isso de forma que provoque o raciocínio geográfico. Caso contrário, não atingirá seu objetivo dentro da proposta da aula. Afinal, independente do tema tratado na aula de Geografia, ele deve ser analisado pelo viés geográfico. Assim, os recursos e as informações dentro de cada estação devem ser muito bem pensados pelo professor de Geografia.

Pereira *et al* (2019, p. 5) também comentam sobre uma metodologia ativa muito comum, a Sala de aula Invertida:

Nesse método, o uso das TDIC auxilia no processo de construção do conhecimento, pois os estudantes são estimulados a utilizar os dispositivos computacionais e seus recursos para a realização da atividade. Dessa forma, em casa os estudantes leem os textos, assistem aos vídeos e slides, enfim, tomam conhecimento de todo o material que o professor disponibilizou para a aula e, concomitante a isso, fazem as anotações dos conceitos não entendidos e possíveis questionamentos. Já na sala de aula, em espaço escolar, haverá discussões referentes ao assunto, a problematização e a construção de soluções.

Essa metodologia já é utilizada de forma simples há muito tempo; porém, é potencializada nessa versão como metodologia ativa, muito em função dos recursos que podem ser utilizados. Assim, ela é muito vinculada, porém, não obrigatoriamente, às tecnologias. O uso da internet, vídeos, e pesquisas são muito utilizados em casa para que, na escola, haja a discussão do que os alunos descobriram, conheceram e tirem possíveis dúvidas que surgiram.

Porém, nem todas são confiáveis; nesse ponto chama-se a atenção para a importância do letramento digital dos professores, pois é por meio do conhecimento de como utilizar as tecnologias digitais em suas aulas que os professores terão condições de realizar alterações nas metodologias e com isso poder auxiliar os estudantes na escolha e interpretação dessas informações (Pereira *et al*, 2019, p. 7).

Os autores citados chamam atenção para o fato de que nem todos os aparatos tecnológicos e da rede mundial de computadores são confiáveis, o que denota algo negativo. Um outro fator levantado é o letramento digital dos docentes. Nossos professores possuem essa habilidade? Eles conseguem utilizar as tecnologias digitais na educação? Receberam formação continuada a respeito? São perguntas pertinentes, afinal, quando se fala de processo de ensino e aprendizagem, por mais que o aluno possa ser o protagonista, o papel do professor é indispensável, e para realizar bem seu papel, este precisa de ter condições para tal.

Pereira *et al* (2019, p. 19) conclui:

Com base nessa perspectiva, destaca-se que aplicar metodologias baseadas no protagonismo do estudante e com utilização extensiva de tecnologias digitais em sala de aula estimula o protagonismo social do jovem, proporcionando maior autonomia, responsabilidade, iniciativa e compromisso com a sociedade. Os estudantes sentem-se protagonistas na construção do conhecimento, sendo fundamental a mediação pedagógica do professor nesse processo. Além de organizar situações para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, o professor tem condições de detectar possíveis erros de interpretação ocasionados pelo excesso de informações acessíveis a quem tem um suporte computacional conectado à internet.

Além disso:

Infere-se também que as TDIC podem ser consideradas mediadoras em processo de construção do conhecimento geográfico do estudante do Ensino Médio. Através de sua utilização em atividade de aula, os estudantes têm condições de conciliar o conhecimento já adquirido em relação às tecnologias digitais, por terem nascido em uma sociedade permeada por elas, para a construção de um novo conhecimento em relação à ciência, neste caso a Geografia. Com isso, é possível atribuir maior significado ao ato de aprender e ao processo de construção do conhecimento, devido à ampliação de possibilidades proporcionadas pelas TDIC, como, por exemplo: a visualização, interação, colaboração e compartilhamento dos resultados obtidos (Pereira *et al*, 2019, p. 19).

Ante o exposto, é notável que as metodologias ativas contribuem para a aprendizagem das juventudes, estimulam a aquisição de habilidades e competências, fomentadas pelo uso da tecnologia, sempre com a mediação do professor. Reforça-se que o fato das nossas juventudes já nascerem no meio tecnológico facilita o uso desses recursos e estimula os estudantes.

Ademais, seguem mais exemplos de metodologias ativas no ensino de Geografia, agora sob a ótica da aprendizagem baseada em projeto.

Uma coisa que deve ficar clara é a diferença entre a ABP e a Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL - Problem Based Learning. Ambas são metodologias ativas, têm o aluno como centro do processo de aprendizagem e têm como uma das características a busca da resolução de um problema. Porém, a ABP tem como foco, o desenvolvimento de um projeto, e consequentemente, a produção de um produto (artefato); já a outra tem como objetivo central a busca da resolução de um problema e não é necessário a produção de um artefato (Ferreira, 2022, p. 29).

A autora traça uma diferença entre aprendizagem baseada em problema e aprendizagem baseada em projeto. É relevante essa fala para que não se confunda as metodologias, que são semelhantes, porém carregam características específicas que as diferenciam.

A pesquisadora desenvolveu sua pesquisa em uma escola de Ensino Fundamental II, onde foi aplicada a aprendizagem baseada em projeto em turmas de 6º, 8º e 9º ano. Desses, o 9º ano será alvo de nossa análise, pois traz uma temática também bastante discutida no ensino médio: Globalização, consumo e meio ambiente. Para organizar o projeto, ela utilizou o quadro de Bender.

Quadro 1 – Características da ABP

Âncora: introdução e informações básicas para preparar o terreno e gerar o interesse dos alunos.
Trabalho em equipe cooperativo: É crucial para as experiências de ABP, enfatizado por todos os proponentes da ABP como forma de tornar as experiências de aprendizagem mais autênticas.
Questão motriz: Deve chamar a atenção dos alunos, bem como focar seus esforços.
Feedback e revisão: A assistência estruturada deve ser rotineiramente proporcionada pelo professor ou no interior do processo de ensino cooperativo. O feedback pode ser baseado nas avaliações do professor ou dos colegas.
Investigação e inovação: Dentro da questão motriz abrangente, o grupo precisará gerar questões adicionais focadas mais especificamente nas tarefas do projeto.
Oportunidades e reflexão: Criar oportunidades para a reflexão dos alunos dentro de vários projetos é o aspecto enfatizado por todos os proponentes da ABP.
Processo de investigação: Pode-se usar diretrizes para a conclusão do projeto e geração de artefatos para estruturar o projeto. O grupo também pode desenvolver linhas de tempo e metas específicas para a conclusão de aspectos do projeto.
Resultados apresentados publicamente: Os projetos de ABP pretendem ser exemplos autênticos dos tipos de problemas que os alunos enfrentam no mundo real, de modo que algum tipo de apresentação pública dos projetos é fundamental dentro da ABP.
Voz e escolha do aluno: Os alunos devem ter voz em relação a alguns aspectos de como o projeto pode ser realizado, além de serem encorajados a fazer escolhas ao longo de sua execução.

Fonte: Ferreira, 2022 *apud* Bender, 2014

Na organização do projeto para apresentar aos alunos, a professora sintetizou conforme mostra a figura a seguir:

PROJETO COM ABP NA TURMA DO 9º ANO	
	<p>Aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma forma de você aprender através de pesquisas, fazendo atividades em grupos e no final do projeto vocês deverão produzir um artefato (exemplo: vídeo, história em quadrinhos, cartão portal etc.). Buscando com isso, responder no final do projeto, as perguntas na questão motriz.</p> <p>Duração: 3 semanas</p> <p>❖ Para que a ABP ocorra vocês deverão seguir os seguintes passos:</p> <p>Âncora: Leitura individual e análise do poema “Eu etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, Minilíngua (atividade) no formulário sobre o poema.</p>
	<p>Questão motriz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todas as pessoas têm acesso ao consumo necessário para sua sobrevivência? • Quais atitudes devemos fazer para alcançar um consumo consciente e ter um meio ambiente saudável? <p>Conteúdos:</p> <p>❖ Os desafios para um mundo melhor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociedade de consumo: consumo e consumismo. • Consumo desigual. • Globalização, consumo e o meio ambiente. <p>Tarefas a serem cumpridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar o conceito de obsolescência planejada e obsolescência perceptiva. • Pesquisar retratando a influência da publicidade para o consumismo. • Pesquisar sobre o papel do Estado, das empresas e das pessoas no processo produtivo e a relação com o aumento do consumo e dos problemas ambientais. • Leitura, debate e atividade sobre a reportagem “Pesquisa mostra que 76% não praticam consumo consciente no Brasil”. <p>Recursos didáticos: Vídeos, internet, livro didático, desenhos etc.</p> <p>Artefatos previstos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção textual sobre a temática consumo consciente. • Elaboração de paródias. <p>Avaliação: avaliação formativa através de autoavaliações, rubricas, notas individuais e coletivas.</p>

Fonte: Ferreira, 2022, p. 47

Ao analisar a organização do projeto, pode-se imaginar que só é possível realizar a ABP dispendendo muitos dias/aulas, porém, não necessariamente, como explica Ferreira (2022, p. 30):

Além disso, cabe ressaltar que esse tipo de aprendizagem, pode ser construído tanto em forma de projetos interdisciplinares quanto em projetos disciplinares e pode ser realizado em um tempo curto (semanas) ou um prazo mais longo (bimestre ou semestre); tudo vai depender do planejamento do professor e dos objetivos que se quer alcançar.

Desse modo, é isso que diferencia a abordagem do ensino com ABP da Pedagogia de Projetos, tendo em vista que esta última busca uma abordagem interdisciplinar e os projetos têm uma duração mais longa, enquanto a ABP pode ser realizada tanto numa perspectiva interdisciplinar ou disciplinar quanto em período curtos ou longos. Ademais, a Pedagogia de Projetos mostra uma estrutura de planejamento um pouco diferente da ABP, existindo um plano de trabalho contendo, tema, objetivos, problemática, hipóteses, justificativa, atividades a serem executadas pelos alunos e a avaliação.

Portanto, a ABP pode ser adaptada ao planejamento e objetivos da aula que o professor (a) propuser, podendo ser realizada sem tanto aparato (recursos), desde que resultem em aprendizagens e na produção de algum produto por parte dos alunos. A autora ainda destaca, dentro desse contexto, que o tempo em que se pode realizar a ABP é o que a diferencia da pedagogia de projetos, que tem aproximações, porém são diferentes na demanda de tempo para o seu desenvolvimento.

A autora justifica ainda o uso da ABP constatando que:

Destarte, a ABP permite uma educação geográfica que fomenta o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para que, assim, o aluno possa interpretar as constantes transformações presentes no mundo. Além disso, desenvolve competências necessárias para exercer a cidadania, entre elas as competências gerais 1 e 2 da BNCC (2018), que são, respectivamente, valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; e o pensamento científico, crítico e criativo, isto é, exercitar a criatividade, criticidade e o poder de investigação e resolução de problemas do cotidiano (Ferreira, 2022, p. 34).

Dessa forma, conforme a autora, a ABP mostra-se uma alternativa competente em contribuir com o desenvolvimento dos alunos em consonância com o que a BNCC espera dos estudantes em formação em nossas escolas. Para corroborar com essa percepção, após execução e apresentação dos projetos e análises dos processos da aula, a autora chegou à seguinte conclusão sobre o uso de ABP nas aulas de Geografia:

Percebeu-se nas produções dos três alunos que de fato eles aprenderam a importância do consumo consciente para o planeta Terra. Por sua vez, essa atividade também promoveu a educação ambiental, permitindo assim sensibilizá-los sobre a consumo consciente e o cuidado com o meio ambiente (Ferreira, 2022, p. 102).

Ela diz ainda que:

Portanto, essa proposta de ABP na turma além de fomentar a EA, propiciaram habilidades e/ou competências de criticidade, reflexão, criatividade, escrita, oralidade, entre outras. Além disso, permitiu que os alunos respondessem a questão motriz (Todas as pessoas têm acesso ao consumo necessário para sua sobrevivência? Quais atitudes devemos fazer para alcançar um consumo consciente e ter um meio ambiente saudável?), tendo em vista que apreenderam que o capitalismo gera desigualdades sociais, no qual nem todos tem condições de consumir nem o mínimo necessário para sua sobrevivência; ademais, todos devem fazer sua parte, se comprometendo com um consumo consciente para um planeta mais sustentável (Ferreira, 2022, p. 102).

Diante o exposto, é evidente que a ABP cumpriu seu propósito de aprendizagem, pois os objetivos propostos foram alcançados. Afinal, os alunos conseguiram responder à questão motriz, fazer uma leitura holística do mundo e, através do conhecimento adquirido, tiveram êxito em explicar charges temáticas, na discussão de reportagens e em desenvolver o produto, uma produção textual.

A autora deixa claro que os alunos que obtiveram êxito foram somente aqueles que participaram de todas as etapas da ABP (Ferreira, 2022), o que evidencia que sem participação efetiva dos estudantes durante todo o processo a metodologia aplicada se tornará ineficaz.

Ferreira conclui afirmando que:

Logo, a Aprendizagem Baseada em Projetos no ensino de Geografia possibilitou a construção dos conhecimentos geográficos, haja vista, através desta metodologia foi possível transformar os conhecimentos prévios em conhecimentos científicos, e consequentemente, aplicar esses conhecimentos na vida cotidiana, proporcionando a formação de cidadãos críticos/reflexivos, haja vista, os conhecimentos adquiridos devem servir para a resolução de problemas na sua vida cotidiana.

Ademais, a ABP permitiu à promoção da autonomia do aluno, a partir da realização de trabalhos individuais e de investigação, promovendo também a cooperação, mediante a realização de trabalhos em grupo. Fomentando assim, a criticidade, criatividade e colaboração, coisas essenciais no ensino e, por conseguinte, habilidades necessárias no mundo contemporâneo. Além disso, ABP nas turmas pesquisadas permitiu a promoção de educação geográfica, pois foi possível fomentar o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico (Ferreira, 2022, p. 105).

A fala da autora reforça o que outros estudiosos também já comentaram: que o uso da ABP pode, em muito, contribuir com a construção de conhecimentos, no desenvolvimento do pensamento geográfico, na significação do conhecimento através da utilização de elementos do cotidiano dos estudantes, potencializando o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, analítico e crítico.

4 PROJETO “MINHA MULTINACIONAL” - APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO (ABP) NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Nesta sessão apresenta-se a ABP “Minha multinacional” aplicada pelo autor deste trabalho, bem como os resultados dos questionários aplicados em duas escolas de ensino médio no intuito de verificar se o que a BNCC e os autores estudados falam sobre a ABP se confirmam. Portanto, aborda as etapas de aplicação da ABP “Minha multinacional” nas duas escolas e traz as discussões a partir das respostas de três professores de Geografia e 50 alunos que responderam os questionários.

4.1 A proposta de ABP

A ideia original do projeto “Minha Multinacional” surgiu a partir da necessidade de usar as metodologias ativas no ensino de Geografia no contexto do Programa Residência Pedagógica (CAPES/UESPI – campus Poeta Torquato Neto, Teresina PI), do qual o autor do trabalho fazia parte. Trabalhando a temática Globalização/Multinacionais (transnacionais), elaborou-se esse projeto para ser desenvolvido com as turmas de 1º ano do ensino médio, a fim de que os estudantes pudessem investigar, pesquisar e refletir sobre o processo de globalização e a atuação das grandes empresas e as consequências de ambos.

Dessa forma, atingindo o que a BNCC (Brasil, 2017) propõe como competências gerais para a educação básica, como conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, comunicação, argumentação, entre outros, aliados à aprendizagem significativa, buscando associar as discussões geográficas com elementos que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

A expectativa era identificar os pontos positivos e negativos da aplicação da metodologia ativa – aprendizagem baseada em projeto –, bem como verificar se os estudantes conseguiriam construir conhecimentos, raciocinar geograficamente e trabalhar o socioemocional.

O processo de ensino-aprendizagem iniciou com uma aula expositiva dialogada sobre as temáticas envolvidas e, em seguida, apresentação do projeto. O quadro 2 apresenta as etapas do projeto.

Quadro 2 – Etapas do projeto “minha multinacional”.

Etapas	Ações Realizadas
Etapa 1	Diálogo sobre globalização e as grandes empresas
Etapa 2	Apresentação e explicação da ABP Minha Multinacional
Etapa 3	Divisão da turma em grupos
Etapa 4	Elaboração do projeto da multinacional
Etapa 5	Confecção do material de apresentação
Etapa 6	Apresentação do projeto/produto
Etapa 7	Avaliação do projeto/produto e da apresentação

Fonte: Silva, 2025.

Durante a Etapa 1 do projeto, utilizou-se mapas mentais e textos de apoio, além do livro didático. A partir do uso desses recursos, propôs-se um diálogo sobre as temáticas, a partir do qual os alunos tiraram suas dúvidas e comentaram sobre o que já haviam estudado a respeito do tema do diálogo.

Na Etapa 2 apresentou-se o projeto da ABP Minha Multinacional aos alunos, orientando como poderiam iniciar a pesquisa para, em seguida, na Etapa 3, dividir a turma em grupos para que pudessem se organizar e iniciar o trabalho.

Já na Etapa 4, entre horários vagos na escola e em casa, os alunos fizeram a parte de pesquisa e leitura, investigando sobre a atuação das grandes empresas no mundo globalizado para, assim, tomar essas informações como base para criar seu projeto de uma empresa multinacional.

Na Etapa 5, também em momento extra sala de aula, eles elaboraram seus projetos de empresa e criaram material para apresentar. Durante a prática da etapa 6, os estudantes usaram a vestimenta que acharam mais adequada para apresentar sua empresa, muitos usaram aplicativos e programas como o Canvas e o PowerPoint para apresentar seus projetos e ainda confeccionaram produtos como logos, flyer, cajuína, entre outros.

A fim de esclarecer algumas etapas do processo didático de execução da ABP, criou-se um outro quadro, que pode servir de inspiração para outros professores também construírem seus cronogramas de atividades, ao trabalharem com aprendizagem baseada em projeto. Esse quadro foi usado na aplicação nas duas escolas investigadas.

Quadro 3 – Roteiro de orientação para execução da ABP

ASPECTOS DE ORIENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA ABP	
1.CONTEXTUALIZAÇÃO	O porquê do projeto, quais assuntos aborda e o que faz o projeto interessante para a aprendizagem na Geografia.
2.COLABORATIVO	O projeto deve ser desenvolvido em equipes, em colaboração entre os membros. Pode haver divisão de tarefas, porém, em harmonia e não dissociadas.
3.ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO	Deve-se entregar aos alunos um roteiro com questões ou pontos que deem base para que as equipes desenvolvam seus projetos.
4.INVESTIGAÇÃO	Momento no qual as equipes vão pesquisar, ler, fazer roteiro com novos pontos adicionais. É quando vão construir a base dos seus projetos (construção ativa de conhecimento), mediada pelo professor que orientará durante todo o processo.
5.APRESENTAÇÃO	Momento no qual as equipes apresentarão os resultados da sua investigação, apresentando um produto.

Fonte: Silva, 2025, Adaptado de Cavalcante Filho (2021, p. 34) *apud* Brender (2014, p. 17).

Dessa forma, após a escolha do tema ou conteúdo geográfico, o docente deve pensar a metodologia a ser trabalhada, no caso a metodologia ativa Aprendizagem baseada em projeto (ABP).

Durante o desenvolvimento da aula, é importante que o professor contextualize o conteúdo trabalhado com aspectos da vivência dos estudantes (conteúdo preliminar), utilizando aproximações com o cotidiano, para que eles identifiquem relações do assunto com a sua vida, seja impacto positivo ou negativo. Aqui, é importante expor informações pertinentes através da espacialidade do fenômeno trabalhado.

Outrossim, durante a exposição dialogada e discussão inicial da temática trabalhada, é importante que o docente escolha uma categoria (as)/conceito (os) geográfico (os) a ser trabalhado, fazendo uso de vocábulos tipicamente geográficos, a fim de gerar aproximação do aluno com o estudo do fenômeno pela

Geografia, já que o mesmo assunto/conteúdo pode ser discutido por outras ciências. A linguagem utilizada pelo professor também deve ser observada pois, se for muito rebuscada, talvez não gere entendimento. Então, deve ser utilizada uma linguagem próxima da realidade do dia a dia, sem esquecer as regras da norma culta e de entregar repertório vocabular quando necessário.

Diante disso, na fase seguinte, é importante que o professor lance um fato ou situação geográfica, que pode ser apresentada através de uma pergunta, para que os estudantes sejam provocados a raciocinar geograficamente, a fim de compreender o fenômeno, construir conhecimentos e criar um produto que demonstre seu nível de compreensão e aprendizado.

Entende-se, portanto, que o estudante, ao ser provocado a responder a pergunta (a partir da situação geográfica), através do arcabouço adquirido durante as pesquisas e discussões em grupo, é incentivado a pensar geograficamente para apresentar sua resposta e produto final do projeto.

A seguir, imagens de alunos apresentando seus projetos e produtos, Figura 2 na culminância do projeto Minha multinacional. Já na Figura 3, em atividade posterior à culminância, páginas de duas revistas criadas pelos mesmos alunos, nas quais discutem sobre mulher no mercado de trabalho, desigualdades, trabalho infantil e jovens no mercado de trabalho.

Figura 2 - Amostra de produtos criados pelos alunos a partir dos projetos de empresas por eles criados



Fonte: Silva, 2025

Figura 3 – Imagens de revistas criadas pelos alunos



Fonte: Silva, 2025

4.2 Os resultados da pesquisa

A partir dos questionários, é possível verificar a percepção dos professores sobre a Geografia, o papel do professor e as suas ferramentas didáticas. Mas, sem dúvidas, as respostas dos alunos em muito contribuem para entender como a juventude pensa a respeito da Geografia, o processo de ensino e aprendizagem, e sobre as metodologias ativas.

Outrossim, destaca-se que a falta de capacitação dos professores precisa ser superada, porém há um esforço no uso de metodologias ativas por entenderem sua importância na mediação do conhecimento geográfico. Embora os professores não tenham mencionado a ABP, especificamente, é evidente que eles concordam que as metodologias ativas são um caminho pertinente no ensino de Geografia para as juventudes do ensino médio, destacando, sobretudo, a necessidade do protagonismo juvenil.

Ademais, apesar da crítica que alguns alunos apresentaram sobre a necessidade de utilização de mais recursos, a percepção positiva dos alunos no tocante ao desenvolvimento de aprendizagens através da ABP e a leitura crítica da sociedade que apresentaram reforçam que esse é um caminho possível e eficaz para se trabalhar com as juventudes da nossa sociedade.

4.2.1 Questionário aos professores

A fim de compreender a visão dos professores sobre o ensino de Geografia ligado às juventudes e às metodologias ativas, foi pedido para que os três professores de Geografia das turmas pesquisadas respondessem algumas questões. Os três professores serão identificados da seguinte maneira:

P1G – professora 1 da escola G;

P2H – professor 2 da escola H;

P3H – professor 3 da escola H.

Quadro 3 - Tempo de trabalho na escola.

Professores	Duração
P1G	13 anos
P2H	3 anos
P3H	10 dias

Fonte: Silva, 2025.

Importante essa pergunta (quadro 3) para refletir sobre o nível de vivência desses professores na escola em que trabalham e se estão trabalhando com os alunos há um tempo considerável. Assim, apenas o professor P3H não tem um nível razoável de vivência na escola e com os alunos, tendo em vista que é recém-chegado, estando cerca de 10 dias na escola.

Dessa forma, priorizou-se as respostas dos professores P1G e P2H para a maioria das perguntas, tendo em vista que estão mais apropriados da rotina da escola e de suas salas de aula, porém não vamos vilipendiar a opinião do professor P3H sobre alguns tópicos importantes para compreensão dos temas propostos.

Ainda para conhecer melhor esses professores e seu trabalho, levantamos o seguinte:

Quadro 4 – Abordagens Geográficas dominantes na formação acadêmica.

Professores	Respostas
P1G	Geografia física/ geografia agrária/ geografia urbana/ geografia política. geografia urbana e da população
P2H	A Geografia Crítica teorizada por Milton Santos, renomado Geógrafo Brasileiro (1926 a 2001), autor do termo "Meio Técnico Científico

	"Informacional" no início da década de 1980; termo esse, responsável por mudanças bruscas no Espaço Geográfico orquestrado pelos Processos de Globalização e Informação que se impõe à maioria da população mundial quando se vive uma dupla violência: a tirania do dinheiro e a tirania da informação.
P3H	Tradicionais e Geografia Crítica

Fonte: Silva, 2025.

Logo, a partir do quadro 4, percebe-se que a professora P1G confunde a pergunta e acaba elencando as disciplinas com as quais mais teve afinidade durante a sua graduação. O importante destaque é que a Geografia crítica aparece nas respostas dos outros dois professores, embora que o professor P3H cite a Geografia tradicional.

A questão aqui a refletir é que dentre essas correntes com as quais os docentes se aproximaram, de qual eles fazem uso no ensino de Geografia. Afinal:

Outro ponto que deve ser destacado refere-se à constatação de que o sujeito que apresenta uma concepção epistemológica de Geografia caracterizada predominantemente pela perspectiva crítica radical, por exemplo, não possui, necessariamente, uma concepção epistemológica de Educação Crítica e/ou construtivista. Isso também se aplica à prática, ou seja, desenvolver um ensino de Geografia Crítica e/ou Humanista não elimina a possibilidade de praticar uma Educação (Menezes; Kaercher, 2018, p. 47).

Esse é o ponto central da discussão aqui. O discurso muitas vezes está envolto em erros, pois acontece de a prática em sala de aula não ser condizente com a linha crítica que o docente diz se apropriar. Provocar uma Geografia desconexa, pautada apenas na descrição dos fenômenos, não condiz com a análise crítica que a Geografia radical exalta.

Cavalcanti diz que:

Contudo, para que ela seja potente, poderosa, que seja internalizada, que seja parte do conjunto de conhecimentos dos alunos. É necessário abordá-la não como uma coisa pronta, um produto, mas como uma maneira de pensar porque essa perspectiva é que amplia a possibilidade de olhar a realidade (Cavalcanti, 2019, p. 96).

A Geografia não deve ser enciclopedista, uma gama de informações. Ela precisa gerar significados para o cotidiano; para isso, precisa ser desenvolvida

como meio de leitura de mundo e não uma gama de informações sobre ele. A Geografia não é em si mesma um produto, ela é uma ferramenta para visualizar a realidade.

Quadro 5 – Capacitação em protagonismo juvenil e Metodologias ativas.

Professores	Respostas
P1G	As poucas formações ofertadas não atendem as reais necessidades dos professores para melhor organização e trabalho pedagógico. Quando disponibilizadas, não levam em consideração a realidade e necessidades das escolas e tão pouco o tempo disponível para o professor.
P2H	Estudos indicam que este tipo de metodologia ajuda os estudantes a desenvolverem competências técnicas (como o pensamento crítico) e habilidades comportamentais (como adaptabilidade). Habilidade e competências essenciais para o sucesso no mercado de trabalho. Todavia, do conhecimento deste Professor, nenhuma “Capacitação” sobre o uso do Protagonismo Juvenil e das Metodologias Ativas foi ofertada no decorrer do período de magistério na referida Escola. Ainda sobre o Protagonismo Juvenil e as Metodologias Ativas; este Professor fez por conta própria um Curso de Especialização, Aperfeiçoamento e Formação Continuada na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pela AVAMEC onde um dos seus módulos de estudo envolve o mencionado tema.
P3H	Não acompanhamos esse processo na escola.

Fonte: Silva, 2025.

A análise das respostas dos professores no quadro 5 evidencia uma lacuna importante na oferta de capacitações voltadas ao uso do protagonismo juvenil e das metodologias ativas. A ausência de formações direcionadas, como apontado pelos docentes, compromete a implementação efetiva dessas abordagens, que requerem suporte teórico e prático adaptado às realidades escolares. Essa questão é reforçada por Tonon e Marino (2024), que destacam a necessidade de os professores assumirem o papel de orientadores e fomentadores do pensamento crítico, valorizando a criatividade e a autonomia dos estudantes.

Contudo, sem o devido suporte institucional, os docentes frequentemente recorrem a formações autônomas, como exemplificado por um dos professores que buscou especialização na AVAMEC. Isso demonstra a proatividade do corpo docente, mas também denuncia a falta de planejamento estruturado para atender às demandas contemporâneas da educação.

A carência de capacitação impacta diretamente a aplicação das metodologias ativas, que, conforme Lovato *et al.* (2018), colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, com o professor atuando como mediador. Para que essa relação seja efetiva, é essencial que os professores estejam preparados para reorganizar conteúdos, integrar conhecimentos prévios dos alunos e relacionar as aprendizagens ao meio geográfico, como preconizado por Brasil (2006).

As metodologias ativas, conforme Berbel (2011), também possuem o potencial de despertar a curiosidade e promover a inserção dos estudantes em processos de teorização e inovação. Porém, sem o suporte necessário, o desenvolvimento dessas práticas nas escolas fica limitado, comprometendo a formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios do mundo atual.

Quadro 6 – Frequência de uso das metodologias ativas.

Professores	Frequências
P1G	Mensalmente
P2H	Semanalmente
P3H	Ainda não implantamos com regularidade, tendo em vista que é apenas nossa 2ª aula com a turma (e já cedemos espaço para sua pesquisa – parabéns!)

Fonte: Silva, 2025.

A frequência de uso das metodologias ativas de aprendizagem entre os professores entrevistados demonstra diferentes níveis de adoção. No quadro 6, enquanto um professor afirma utilizá-las mensalmente e outro semanalmente, há ainda aqueles que, devido à falta de tempo e experiências mais estruturadas, não conseguiram aplicá-las regularmente.

Essa variação reflete tanto a motivação individual dos educadores quanto a ausência de estratégias institucionais que possam apoiar a implementação mais efetiva dessas metodologias, especialmente no contexto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Conforme Cavalcanti (2019), a mediação ativa do professor é fundamental para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, garantindo que eles articulem reflexões teóricas sobre a realidade com autonomia e profundidade.

Essa discrepância na aplicação também aponta para a importância de alinhamento entre formação docente e práticas pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca que o ensino deve fomentar nos alunos competências éticas e reflexivas, capazes de conectar a teoria ao contexto em que estão inseridos.

No entanto, conforme mencionado por Céfalo (2024), a formação dos professores frequentemente não atende às demandas reais da prática escolar, dificultando o trabalho com metodologias ativas e o protagonismo juvenil. Portanto, para que essas práticas sejam plenamente integradas ao ensino, é necessário oferecer formações contínuas e direcionadas, garantindo que os professores se tornem mediadores qualificados no processo de construção do conhecimento.

Quadro 7 – Aplicação do protagonismo juvenil nas atividades pedagógicas.

Professores	Aplicações em Sala de Aula
P1G	<ul style="list-style-type: none"> - Preparando os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea. - Incentivando os alunos a trazerem para a sala de aula problemas reais inseridos em seus contextos de vida. - Estimulando referências de atitudes positivas em relação à aprendizagem e ao convívio em sala de aula
P2H	<p>A utilização do Protagonismo Juvenil por este professor na Escola desenvolve-se da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo o perfil humano do aluno e a realidade social da qual está inserido; • Conscientizando o aluno de que “ELE” e o ator mais importante no Processo Ensino Aprendizagem; • Mostrando que a Escola é um local onde se aprende fazendo e fazendo se aprende dentro do contexto de uma educação democrática pautada nos ideais de liberdade, solidariedade, fraternidade e igualdade; • Promovendo feiras em que os estudantes possam criar e apresentar seus próprios projetos, através dos Eixos Estruturantes (Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural, Processos Criativos e Empreendedorismo); estimulando a criatividade, a inovação e o empreendedorismo através de suas habilidades;
P3H	(professor não respondeu)

Fonte: Silva, 2025.

A utilização do protagonismo juvenil nas atividades pedagógicas, conforme relatado pelos professores no quadro 7, demonstra um esforço em promover a autonomia, a criatividade e o envolvimento ativo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Um dos professores destacou que incentiva os alunos a

trazerem para a sala de aula problemas reais, inseridos em seus contextos de vida. Essa prática corrobora com o entendimento de que o protagonismo juvenil estimula os estudantes a serem agentes de transformação em suas comunidades, conectando o aprendizado escolar às suas realidades cotidianas. Nesse sentido, a escola se torna um espaço significativo, onde a teoria dialoga com a prática.

Outro professor mencionou ações específicas, como o conhecimento do perfil humano do aluno e a conscientização de que ele é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Essas estratégias reforçam a ideia de que o estudante deve ser ativo na construção do conhecimento, ao invés de ser um mero receptor de informações. Conforme Uceli (2023), a juventude é plural, e o protagonismo estudantil permite que essas pluralidades sejam reconhecidas e valorizadas, possibilitando que os jovens desenvolvam habilidades essenciais para a vida e para a convivência democrática.

A promoção de feiras em que os estudantes podem criar e apresentar seus próprios projetos foi uma prática destacada. Essas atividades possibilitam o desenvolvimento de competências relacionadas à criatividade, inovação e empreendedorismo, além de estimular o trabalho em equipe e o pensamento crítico.

Nesse contexto, as metodologias ativas assumem um papel fundamental, pois, segundo o Currículo Piauí (2021), elas promovem o aprendizado baseado na experiência e na interação social, colocando os estudantes como protagonistas centrais. O protagonismo juvenil, portanto, emerge como uma ferramenta indispensável para uma educação transformadora. Por meio de práticas pedagógicas que consideram as especificidades e a diversidade dos estudantes, é possível construir um ambiente educativo mais inclusivo e significativo.

Quadro 8 – Desafios para trabalhar com juventudes diversas.

Professores	Desafios
P1G	Um grande desafio cotidiano.
P2H	Conhecendo o perfil e a realidade social de cada aluno e analisando sua capacidade crítica através de suas iniciativas, habilidades e práticas individuais e coletivas
P3H	Certamente, um desafio natural do processo de ensino e aprendizado, pois as juventudes espelham com fidedignidade a sociedade hoje. Novas linguagens,

	<p>hábitos culturais como referências que colocam em suspensão estruturas sociais postas. Fato que exigia por parte do docente percepção e análise acurada de como reverbera na facilitação ou dificultador do aprendizado dos educandos. Quando se mostra como obstáculo o desafio é a construção assertivas das estratégias de ensino, nesse momento, as metodologias ativas e o protagonismo dos jovens educandos ganham relevância no processo.</p>
--	---

Fonte: Silva, 2025.

Mediar o conhecimento com múltiplas juventudes em uma mesma sala de aula é um desafio constante que reflete a pluralidade da sociedade contemporânea. Para um dos professores no quadro 8, o desafio está diretamente relacionado à diversidade cultural, às novas linguagens e aos hábitos que permeiam as juventudes. Essa perspectiva está alinhada à reflexão de Dayrell (2004), que afirma que as juventudes são múltiplas e marcadas por diferenças em aspectos como gênero, etnia, classe social e religiosidade. Essa diversidade, presente no ambiente escolar, exige dos docentes sensibilidade e adaptação às variadas formas de ser e viver dos jovens.

Outro professor, também no quadro 8, destacou a importância de conhecer o perfil e a realidade social de cada estudante como forma de compreender suas capacidades críticas, iniciativas e habilidades. Essa abordagem reforça a necessidade de observar as juventudes de maneira singular, respeitando suas trajetórias de vida e o contexto territorial em que estão inseridos. Uceli (2023) argumenta que as juventudes não apenas reproduzem realidades, mas também são agentes de transformação, capazes de construir e alterar territorialidades específicas. Assim, o trabalho com múltiplas juventudes na sala de aula não é apenas um desafio, mas também uma oportunidade de enriquecer o processo educativo.

Nesse cenário, um dos professores apontou que, quando as diferenças se mostram como obstáculos, é necessário construir estratégias de ensino mais assertivas. É nesse ponto que as metodologias ativas e o protagonismo juvenil ganham relevância. Conforme descrito no Currículo Piauí (2021), essas metodologias reconhecem a pluralidade das juventudes e proporcionam um ambiente de aprendizado que valoriza suas experiências individuais e coletivas. Por meio de práticas que colocam o aluno como centro do processo educativo, é

possível atender às suas necessidades específicas e promover um ensino mais inclusivo e significativo.

Reconhecer as múltiplas juventudes em sala de aula é compreender que cada jovem carrega consigo particularidades que influenciam diretamente no aprendizado. O trabalho pedagógico deve considerar essas diferenças como elementos enriquecedores e buscar estratégias que favoreçam a interação e o desenvolvimento coletivo.

A ABP Minha multinacional, portanto, cumpriu o propósito proposto, inclusive superando as expectativas em relação às opiniões positivas por parte dos alunos sobre o desenvolvimento do projeto e seu impacto na aprendizagem dos estudantes. Constatou-se que, de fato, a ABP consegue estimular os alunos a desenvolverem o socioemocional, a construir conhecimentos, a pensar criticamente e a raciocinar geograficamente. Dessa forma, a aprendizagem baseada em projeto é um caminho promissor no ensino de Geografia para as juventudes.

4.2.2 Questionário aos alunos

Para explorar as percepções dos estudantes sobre o ensino de Geografia, especialmente no que diz ao projeto “Minha Multinacional”, foram realizados questionamentos com os alunos das turmas participantes desta pesquisa. Com o objetivo de preservar suas identidades, os estudantes serão referenciados da seguinte forma:

A(N)GB - Aluno: Número correspondente, da escola G, Turma B;

A(N)GD - Aluno: Número correspondente, da escola G, Turma D;

A(N)HC - Aluno: Número correspondente, da escola H, Turma C.

Para compreender o impacto do trabalho desenvolvido e verificar se os objetivos propostos foram alcançados, iniciou-se o questionário com uma pergunta central que buscava captar a percepção dos alunos sobre o processo de aprendizagem. Essa abordagem permitiu avaliar, a partir das respostas, a relevância e a eficácia das atividades pedagógicas realizadas. No Quadro 9, apresentamos as respostas dos estudantes, que trazem reflexões importantes sobre o envolvimento deles nas atividades e o quanto essas práticas contribuíram para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Quadro 9 – Relação da atividade ABP - Multinacionais na compreensão dos conteúdos.

ALUNO	RESPOSTA
A1GB	NÃO. Porque, na minha opinião eu gostei das atividades, mas para mim não deu para aprender o assunto, pois além de algumas questões eu ter conhecimento eu aprendo vendo vídeos e anotações.
A10GB	SIM. Com essa atividade eu pude adquirir experiência e conhecimentos mais profundos sobre o assunto.
A11GB	SIM. Neste trabalho conseguimos nos organizar como uma equipe para que o conteúdo sobre multinacionais fosse melhor absorvido. Além disso tivemos a chance de ativar nossa criatividade para criação de uma empresa.
A15GB	-----Meio termo, pois meu projeto da multinacional acabou sendo bem improvisado por não ter sido uma atividade que me agradou tanto.
A1GD	SIM. Os trabalhos foram uma forma diferente e divertida de absorver o conteúdo. Ao trabalhar de forma prática o assunto, o aprendizado se torna fácil.
A3GD	SIM. Sim, o trabalho para criar uma multinacional me deixou animada e fez com que eu pesquisasse mais sobre o assunto para criar minha empresa. O trabalho fez com que eu compreendesse melhor o conteúdo de uma forma divertida
A8GD	SIM. Pois pude sair de algo apenas decorado para um conceito e compreensão que espero não mais esquecer sobre o assunto.
A15GD	SIM. Porque conseguimos estudar todo o conteúdo de forma dinâmica, sem ser cansativo. Além do mais treinamos a cooperatividade e a expressão/comportamento diante de uma apresentação.
A1HC	Sim, ela ajudou ver como podemos ter vários impactos como nível global, nível local.
A2HC	Sim. Contribuiu para melhor desenvolvimento e aprendizagem.
A4HC	Sim, contribuiu para melhorar estudo.
A6HC	Sim, pois nós conseguimos entender um pouco melhor sobre o assunto.

Fonte: Silva, 2025.

As respostas dos alunos no quadro 9 refletem diferentes níveis de engajamento e compreensão a partir das atividades propostas sobre multinacionais, com uma predominância de percepções positivas. Entre os alunos das turmas GB e GD, muitos apontaram que as atividades ajudaram a consolidar o conhecimento de forma prática e criativa, como observado nos estudantes A8GD e A15GD, que destacaram o aprendizado dinâmico e cooperativo. Esse feedback é reforçado por A11GB, que ressaltou a oportunidade de trabalhar em equipe e usar

a criatividade, alinhando-se à visão de Minervino e Silvano (2019) sobre o protagonismo juvenil e a valorização das habilidades individuais.

Já os alunos da escola HC mantiveram um tom positivo semelhante. A1HC destacou a ampliação da visão sobre os impactos globais e locais das multinacionais, e A2HC e A4HC mencionaram a contribuição das atividades para o desenvolvimento da aprendizagem. Essas respostas mostram que as atividades foram capazes de conectar os conteúdos de geografia ao cotidiano e ao entendimento prático, o que vai ao encontro da proposta de Moran (2014) sobre a importância de mesclar teoria e prática para promover aprendizagens significativas.

Entretanto, é necessário considerar as críticas de alguns alunos, como A1GB, que indicou dificuldade em aprender apenas com atividades práticas, preferindo o uso de vídeos e anotações. Essa perspectiva ressalta um desafio importante: o de diversificar ainda mais as metodologias para atender perfis variados de estudantes. Além disso, A15GB revelou uma insatisfação com o improviso da atividade, sugerindo que o planejamento pode ser um ponto de atenção para garantir o envolvimento de todos os participantes.

Os professores, por outro lado, apresentam uma visão estruturada sobre o uso do protagonismo juvenil, destacando práticas que buscam envolver os alunos em atividades que dialoguem com sua realidade social e incentivem a autonomia. P1G enfatiza a necessidade de preparar os alunos para os desafios contemporâneos e estimular atitudes positivas em sala de aula, enquanto P2H reforça a importância de conhecer o perfil do aluno e promover projetos baseados nos eixos estruturantes, como criatividade, investigação científica e empreendedorismo.

Essas práticas aparecem refletidas em algumas respostas positivas dos alunos, especialmente aquelas que destacam a criatividade e o trabalho em equipe, como A11GB, A15GD e A8GD. A conexão prática entre o conteúdo e o cotidiano dos alunos também é evidente nas respostas de A1HC e A6HC, que mencionaram o entendimento sobre os impactos globais das multinacionais. No entanto, as críticas dos alunos indicam que, apesar das intenções pedagógicas dos professores, nem todos os estudantes se sentiram contemplados, seja pela falta de estrutura da atividade ou pela ausência de recursos que dialogassem com suas formas preferidas de aprendizado.

A análise dos quadros evidencia que há uma intenção clara dos professores em adotar práticas baseadas no protagonismo juvenil e nas metodologias ativas, como defendido por Damasceno *et al.* (2021), mas a execução ainda apresenta desafios. As respostas dos alunos mostram que, embora a maioria tenha se sentido engajada, alguns apontaram limitações, como a falta de planejamento detalhado ou a ausência de materiais mais diversificados, como vídeos e outras tecnologias.

Comparando os grupos de alunos, os HC parecem mais focados nos resultados globais e locais das atividades, enquanto os GB e GD destacam aspectos criativos e dinâmicos. Essa diferença pode refletir tanto o perfil dos estudantes quanto às variações na aplicação das metodologias por parte dos professores.

Quadro 10 – Impacto da atividade em conhecimentos adicionais.

ALUNO	RESPOSTA
A11GB	Sim. Pesquisei conteúdos além daqueles apresentados em salas, para que assim conseguisse criar uma empresa com maior segurança.
A13GB	Sim pois para fazê-la precisou de pesquisas por fora que ajudou a aprender mais
A3GD	Sim, o trabalho me causou animação e mais curiosidade como funcionava uma multinacional, com isso realizei junto dos meus colegas, pesquisei para ampliar o meu conhecimento.
A9GD	Me ajudou bastante, pois tive que pesquisar e me aprofundar mais sobre o assunto, para ter um bom desempenho no projeto.
A17GD	Sim. Ao pesquisar mais sobre o assunto para a apresentação tive mais conhecimento a cerca do conteúdo.

Fonte: Silva, 2025.

A partir do quadro 10 é possível observar que a atividade sobre multinacionais teve um impacto significativo no incentivo à pesquisa e ao aprofundamento dos conteúdos. A11GB, A13GB e A3GD destacaram que o projeto exigiu pesquisas externas, o que os levou a aprender além do que foi apresentado em sala de aula. Essa abordagem reforça a ideia de que as metodologias ativas podem fomentar a curiosidade e o protagonismo juvenil, como defendido por Minervino e Silvano (2019). O ato de buscar informações adicionais é um reflexo direto de um ensino que estimula a autonomia e o envolvimento crítico com o conteúdo.

Além disso, as respostas de A9GD e A17GD enfatizam que a atividade não apenas expandiu seus conhecimentos, mas também proporcionou um entendimento mais profundo do tema, o que está alinhado com os princípios das metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Essa metodologia, segundo Moran (2014), incentiva os estudantes a explorarem, analisarem e construírem conhecimentos em contextos reais e aplicados.

Entretanto, é importante reconhecer que o sucesso dessa dinâmica depende do interesse e do engajamento do aluno. Embora as respostas apresentadas sejam positivas, seria relevante investigar se outros alunos, que não se manifestaram, tiveram dificuldades em acessar recursos ou realizar pesquisas externas, especialmente em contextos com limitações tecnológicas, conforme discutido por Damasceno *et al.* (2021).

Os professores como P1G e P2H, que utilizam metodologias ativas regularmente, podem estar contribuindo diretamente para o envolvimento observado nas respostas dos alunos, especialmente nos relatos que destacam a pesquisa e a aprendizagem além do conteúdo básico.

No entanto, a aplicação ainda não é uniforme, como evidenciado pela resposta de P3H. Esse fato pode influenciar a experiência de aprendizado dos estudantes, uma vez que a consistência no uso dessas metodologias é essencial para que os alunos desenvolvam habilidades como autonomia e pensamento crítico.

A periodicidade indicada pelos professores sugere que, embora as metodologias ativas estejam sendo incorporadas, sua aplicação ainda enfrenta desafios de planejamento ou infraestrutura. Isso pode ser reflexo das dificuldades apontadas por Moran (2014), que destaca a necessidade de preparo e recursos adequados para integrar essas metodologias de forma eficaz.

Quadro 11 – Experiência de apresentação.

ALUNO	RESPOSTA
A11GB	Muito bem, Pude aprender e desenvolver o meu olhar empresarial, tendo em vista um criação que promovesse o bem estar social.
A15GB	Eu só queria entregar o trabalho logo e ter minha nota, mas parando para analisar, eu realmente preciso me esforçar mais para sonhar alto.

A18GB	Me senti uma pessoa importante diante do meu grupo e dos residentes.
A11GD	Na hora fiquei nervosa, mas com o tempo foi sumindo o nervosismo e me senti um pouco orgulhosa de mim, pois apresentei um projeto que passei dias planejando e pesquisando e aprendi muito sobre.
A16GD	Nervosa pois nunca tinha feito, mas foi bom para que eu pudesse ter mais conhecimento.

Fonte: Silva, 2025.

As experiências compartilhadas no quadro 11 demonstram o impacto dessas abordagens na formação de competências e no fortalecimento da autonomia dos alunos, elementos essenciais no processo educativo contemporâneo.

O relato de A11GB, que destacou ter desenvolvido um "olhar empresarial" e a preocupação com o bem-estar social, exemplifica como atividades que envolvem o protagonismo juvenil conectam os estudantes a problemas reais e promovem habilidades práticas e críticas. Essa abordagem está alinhada com o que Nunes (2020) afirma: a transição de uma sala passiva para um ambiente ativo torna o aluno responsável pelo seu conhecimento e valoriza os processos e conteúdo. Além disso, como ressaltaram Filatro e Cavalcanti (2018), as metodologias ativas são fundamentais para o desenvolvimento de competências relevantes no século XXI, como criatividade e resolução de problemas.

Por outro lado, a resposta de A15GB, que inicialmente desejava apenas "entregar o trabalho e ter sua nota", mas refletiu sobre a necessidade de "esforçar-se mais para sonhar alto", evidencia o potencial transformador dessas práticas. Apesar do início desmotivado, o processo de participação ativa fez o aluno reconsiderar suas atitudes em relação à aprendizagem. Ventura (2019) destaca que metodologias ativas exigem que o discente desenvolva autonomia e tome decisões, promovendo uma mudança significativa na postura do estudante diante do aprendizado.

Os depoimentos de A11GD e A16GD, que mencionaram o nervosismo inicial e o posterior orgulho ou aprendizado adquirido, mostram que atividades como apresentações de projetos são desafiadoras, mas também oportunidades de crescimento pessoal e acadêmico. Segundo Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014), metodologias ativas favorecem uma aprendizagem mais interativa e prática, capacitando os alunos a superar obstáculos e desenvolver habilidades como

observação, análise e resolução de problemas. Esse cenário se conecta com a prática de professores que, segundo o Quadro 7, promovem feiras e projetos nos quais os estudantes podem criar e expor suas ideias, estimulando a criatividade e o protagonismo.

Quadro 12 – Percepção dos alunos sobre trabalho em grupo.

ALUNO	RESPOSTA
A10GB	BOA. É sempre bom trabalharmos em equipe, para assim aprendermos, pois quando formos adultos teremos que trabalhar com outras pessoas como uma equipe
A16GB	BOA. Boa, porque trabalhar em equipe é um meio de ajudar o seu companheiro em assuntos que ele sabe ou não, e o da multinacionais só deu certo porque tivemos trabalho em equipe, cada um fazendo sua parte, não sobrecarregando o trabalho todo só para 1 (uma) pessoa.
A8GD	BOA. É boa, pois envolve uma parte mutua de todas as partes, além de fazer refletir no relacionamento e ações para com o social.
A1HC	EXCELENTE – Trabalhando juntos desenvolvimento é maior.
A11HC	EXCELENTE – São boas porque você pode dividir suas duvida e os conhecimentos.

Fonte: Silva, 2025.

O quadro 12 evidencia que os estudantes enxergam a colaboração como um espaço para crescimento mútuo, tanto no âmbito do aprendizado quanto no desenvolvimento de competências essenciais para o futuro, como a capacidade de trabalhar em equipe e a gestão compartilhada de responsabilidades. Esses elementos dialogam diretamente com as abordagens pedagógicas defendidas pelos professores que buscam incentivar a autonomia e o protagonismo dos estudantes em atividades práticas.

Os relatos dos alunos não apenas refletem uma visão positiva sobre o trabalho em grupo, mas também revelam uma compreensão mais profunda sobre os seus benefícios. A ideia de que "o trabalho só deu certo porque tivemos trabalho em equipe" (A16GB) ilustra a importância da colaboração estruturada e planejada, alinhando-se à afirmação de Ventura (2019), de que as metodologias ativas demandam corresponsabilidade e protagonismo dos alunos, transformando-os em agentes ativos do processo educativo. Essa prática não só facilita o aprendizado acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades

interpessoais, como a empatia, a divisão de tarefas e a capacidade de resolver conflitos.

Além disso, a fala do aluno A8GD, que menciona o reflexo do trabalho em grupo nas relações sociais, aponta para um benefício que vai além do contexto escolar. Isso se conecta à ideia de Souza, Iglesias e Pa zin-Filho (2014), de que metodologias que envolvem interação promovem não apenas aprendizado eficaz, mas também um senso de pertencimento e responsabilidade coletiva, fundamentais para a vida em sociedade.

No contexto das práticas pedagógicas dos professores, observa-se que a colaboração descrita pelos alunos ressoa com as ações de incentivo à criatividade e ao empreendedorismo mencionadas no quadro 7. Os professores, ao promoverem feiras e projetos baseados em eixos estruturantes, criam oportunidades para que os estudantes experimentem a dinâmica do trabalho em grupo de maneira prática e significativa.

No entanto, o quadro 5, sobre capacitação docente, aponta um desafio: a falta de formações específicas para lidar com metodologias que promovem o protagonismo e o trabalho em equipe. Isso indica que, embora os professores já desenvolvam iniciativas relevantes, há espaço para um suporte mais robusto que potencialize essas práticas.

Dessa forma, a percepção dos alunos no quadro 12 reforça a necessidade de metodologias que estimulem a interação e o protagonismo, alinhando-se às tendências da educação contemporânea. Como Nunes (2020) argumenta, a transição de uma sala de aula passiva para um ambiente ativo é essencial para tornar o aluno responsável pelo seu próprio aprendizado, e o trabalho em grupo, nesse sentido, funciona como uma peça central para essa transformação.

A atividade do projeto sobre multinacionais foi considerada “excelente” ou “boa” por todos os 50 alunos que participaram da pesquisa, reforçando a eficácia dessa abordagem pedagógica. Tal unanimidade reflete não apenas o sucesso do planejamento e execução, mas também a capacidade da atividade de promover o protagonismo juvenil, como apontado por Céfalo (2024). Esse protagonismo é essencial para o desenvolvimento de aptidões que conectam os estudantes ao mundo contemporâneo, articulando habilidades críticas e criativas em um contexto que os prepara para os desafios do mercado de trabalho e da vida cidadã.

Outrossim, o projeto não só envolveu os alunos em tarefas práticas, mas também promoveu reflexões sobre desigualdades sociais e responsabilidades coletivas, alinhando-se aos objetivos das Ciências Humanas, que, segundo a BNCC (2018), devem estimular uma formação ética e o fortalecimento de valores sociais como solidariedade, participação e o respeito ao ambiente.

O projeto exemplificou a importância da mediação ativa do professor, que, conforme Cavalcanti (2019), é fundamental para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e do pensamento crítico dos alunos. Ao engajar os estudantes na criação de suas próprias empresas multinacionais, a atividade permitiu que eles articulassem categorias de pensamento histórico e geográfico, conectando conceitos teóricos com a prática. Isso contribuiu para a produção de um conhecimento significativo e enraizado em experiências reais, utilizando o legado histórico-cultural como base para análise e reflexão. A unanimidade nas respostas positivas reforça o potencial transformador de metodologias que integram saberes teóricos e práticos, promovendo uma aprendizagem ativa e ética que valoriza tanto o individual quanto o coletivo.

5 CONCLUSÃO

O ensino de Geografia revela-se de fundamental importância para a formação das juventudes na contemporaneidade, uma vez que, ao promover a leitura crítica do espaço geográfico, contribui para o desenvolvimento de competências essenciais como o pensamento espacial, o senso crítico, o posicionamento argumentativo e a compreensão dialética da realidade. No entanto, para que essa ciência cumpra plenamente sua função educativa e social, é necessário superar práticas pedagógicas pautadas em abordagens enciclopedistas, conteudistas e descontextualizadas. A Geografia, por sua natureza dinâmica e relacional, requer metodologias que respeitem sua complexidade e estimulem a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender em que medida as metodologias ativas podem favorecer o ensino de Geografia para as juventudes, e os resultados indicam que essas práticas, ao colocarem o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovem maior engajamento, protagonismo juvenil, criatividade e significação dos conteúdos. A partir do desenvolvimento do projeto "Minha Multinacional", foi possível observar que a metodologia ativa, Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), proporcionou oportunidades concretas para que os alunos participassem da construção do conhecimento de forma autônoma, colaborativa e crítica.

Embora as diretrizes curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo do Estado do Piauí, recomendem o uso dessas metodologias, observou-se que ainda há carência de formações específicas que instrumentalizem os professores para sua implementação efetiva, especialmente no que se refere à articulação com o protagonismo juvenil. Assim, destaca-se a importância de políticas de formação continuada que abordem não apenas as metodologias em si, mas também os princípios pedagógicos que as sustentam.

Os professores envolvidos na pesquisa reconhecem a relevância dessas metodologias e, mesmo diante das lacunas formativas institucionais, buscam

alternativas para se capacitarem, adotando posturas pedagógicas que valorizam o lugar de fala dos estudantes, suas vivências e realidades sociais.

Compreender as juventudes e suas especificidades socioculturais torna-se, portanto, elemento indispensável para estabelecer pontes entre os conteúdos geográficos e o cotidiano dos discentes, favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), por sua flexibilidade e capacidade de integrar múltiplas estratégias didáticas, destacou-se como a metodologia mais abrangente identificada no estudo. Ela fomenta a pesquisa, o trabalho em equipe, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, bem como uma postura ética, criativa e reflexiva frente aos problemas do mundo contemporâneo. Por esses motivos, a ABP configura-se como uma estratégia potente para mediar o conhecimento geográfico de forma crítica e transformadora.

Dessa forma, conclui-se que a adoção de metodologias ativas no ensino de Geografia representa um caminho promissor para consolidar práticas pedagógicas mais inclusivas, dialógicas e voltadas à formação integral das juventudes. Espera-se que este estudo possa contribuir para o fortalecimento das discussões sobre o ensino de Geografia e inspire novas pesquisas que aprofundem a relação entre juventudes, metodologias e formação cidadã.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, L. M. de S.; BARROS, S. G. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em debate**. v. 7, n. 1, 2021.
- BATISTA, E. E. Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e questão conceitual: tecendo ligações. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-27, jan./dez., 2021
- BERNINI, D. S. D. Uso das tics como ferramenta na prática com metodologias ativas. In: DIAS, S. R.; VOLPATO, A. N. (org). **Práticas Inovadoras em Metodologias Ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.
- BRAGA, R. M. O espaço geográfico: um esforço de definição. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v. 11, n. 2, p. 65-72, 2007. DOI: [10.11606/issn.2179-0892.geousp.2007.74066](https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2007.74066). Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/74066>. Acesso em: 18 jun. 2025.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40. 2011.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- CARDOSO, M. H. M.; FELDENS, D.G.; LUCINI, M. Juventude LGBTQI+ e a educação: do governo das crianças em Herbart às políticas inclusivas. **Revista Educação em Questão**, [S. I.], v. 58, n. 55, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18932. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18932>. Acesso em: 18 jun. 2025.
- CASTELLAR, S. M. V.; DE PAULA, I. R. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. I.], v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.922. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 18 jun. 2025.
- CASTELLAR, S. M. V.; PEREIRA, M. G.; DE PAULA, Igor Rafael. O pensamento espacial e raciocínio geográfico: considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira. **Revista de geografia Norte Grande**, v. 81, p. 429-456, 2022.

Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0718-34022022000100429>. Acesso em: 18 jun. 2025.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COSTA, L. M; DAL FORNO, G. M. B. **Inclusão digital nas escolas**: uma realidade para todos? um estudo a partir das escolas da rede estadual de ensino no município de santa maria. **O Manancial** - Repositório Digital da UFSM, p. 1-20, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1425>. Acesso em 18 jun. 2025.

DAMASCENO, F. E. B; *et al.* Metodologias ativas no ensino de geografia: uma revisão bibliográfica sobre seu uso na educação profissional e tecnológica. **Revista ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.12.dez. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3596>. Acesso em: 18 jun. 2025.

DEMO, P. ; SILVA, R. A. da . Protagonismo estudantil. **ORG & DEMO**, Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, Jan./Jun., 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685> Acesso em: 18 jun. 2025

EDER BATISTA, E. Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e questão conceitual:: tecendo ligações. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. I.J, v. 11, n. 21, p. 05–27, 2021. DOI: 10.46789/edugeo.v11i21.1035. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1035>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FERREIRA, J. M. de P.; TELLES, G. A. construção de conceitos geográficos a partir de temáticas físico-naturais na educação básica. **Revista Equador** (UFPI), Vol. 11, Nº 1, Ano, 2022, p. 35 - 54 Home: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador> Acesso em: 18 jun. 2025

FILATRO, A; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inovativas na educação presencial, à distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GARCIA, V. F.; GAVA, F. G.,; ROCHA, M. T. L. G. da. Pesquisa colaborativa em educação. **Ensaios Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 73–80, 2018.<https://doi.org/10.14244/epn.v2i1.61>

GASPAROTTO, D. M; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, dez. 2016 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732016000300948&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2025. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p948>.

GODOY, P. R. T. de. A produção do espaço: uma reaproximação conceitual da perspectiva lefebvriana. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v.

12, n. 2, p. 125–132, 2008. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2008.74084. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/74084>. Acesso em: 18 jun. 2025.

LOVATO, F. L; et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. **Acta Scientiae Canoas** v. 20 n. 2 p. 154-171, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690>. Acesso em: 18 jun. 2025.

MATTAR, J.; AGUIAR, A. P. S. Metodologias ativas: aprendizagem baseada em problemas, problematização e método do caso. **Cadernos De Educação, Tecnologia E Sociedade**, v. 11, n. 3, p. 404–415, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v11.n3>. Acesso em: 18 jun. 2025

MATTOS, R. A. de. Sobre a espacialidade e os propósitos da educação geográfica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-20, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/issue/view/28>. Acesso em: 18 jun. 2025

MENDES, H. W. do N. A geografia econômica no ensino de geografia. **Revista Contexto geográfico**. Maceió-AL, v. 5, n. 9, p. 115-122, dez. 2019 <https://www.seer.ufal.br/index.php/contextogeografico/article/view/10249/764> 6 Acesso em: 18 jun. 2025.

MENDES, R. A; STRAFORINI, R. Articulações discursivas em torno do significante juventude: sentidos de conhecimento geográfico em disputa na BNCC. **Boletim Campineiro de Geografia**, [S. I.], v. 12, n. 2, p. 287–304, 2022. DOI: 10.54446/bcg.v12i2.2869. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2869>. Acesso em: 18 jun. 2025.

MINERVINO, M. L; SILVANO, G. E. Metodologias ativas no ensino de geografia na educação básica. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/207> Acesso em: 18 jun. 2025.

MORAN, J. “Mudando a educação com metodologias ativas”. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-Proex/ UEPG, 2015. Vol. II, p. 15-33.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1 - 25.

MORETI, N. M. T. **Juventudes na escola**: inter-relações, subjetividades, identidades e formação cidadã. 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2020.

NETO, R. C.; VICTOR, V. F.; CAVALCANTE, R. P. *et al.* Metodologias ativas: teorias da aprendizagem. **Humanidades & Inovação**. Edição v. 10 n. 9, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6568>. Acesso em: 18 jun. 2025.

NUNES, I. H. S. **Jogos como atividades de apoio ao aprendizado**. In: PRANDI, L. R; TOMAZINHO, P. H. T. (org). **Metodologias ativas**: vivências no ensino superior.– Umuarama: Universidade Paranaense – UNIPAR, 2020.

PAULA, T. G. de; FORTUNA, D. Ensino de geografia e as metodologias ativas: experiências com a rotação por estações de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, 14. **Anais**.... Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3243/3108>. Acesso em: 18 jun. 2025.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de educação e cultura. **Curriculo do Piauí – Novo Ensino Médio**. Teresina: ESDUC 2021.

PRADO, C. J. . B.; CARNEIRO, S. M. M. Livro Didático de Geografia: estudo da linguagem cartográfica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 42, n. 3, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/56967>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SANTOS, P. **Metodologias ativas**: modismo ou inovação? Goiânia, GO: Editora IGM, 2023.

SIMAS, D. C. V. de. A geografia que se pretende e a geografia que se ensina: os desafios do pibid na prática do ensino de geografia nas escolas públicas brasileiras. **ParaOnde!?**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 90-98, 2018. Edição Especial: XII ENANPEGE. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/paraonde>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SOARES, L. dos R. S. Concepções e abordagens do ensino da geografia: a importância do saber cartográfico nos anos iniciais da Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-27, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.462> Acesso em: 18 jun. 2025

SOUZA C da S, IGLESIAS A. G, PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284–292, 2014 Disponível em: <https://revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617> Acesso em: 18 jun. 2025.

TOMAZINHO, P. H. Estratégias didáticas assimétricas: pré-testes. In: PRANDI, L. R; TOMAZINHO, P. H. Tomazinho (org). **Metodologias ativas**: vivências no ensino superior. Umuarama: Universidade Paranaense – UNIPAR, 2020.

TONON, J. T.; MARINO, L. F. O Ensino de Geografia frente às Metodologias Ativas: algumas considerações a respeito da Aprendizagem Baseada em Projetos e o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. **História, Natureza e Espaço - Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa NIESBF**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 68–83, 2024. DOI: 10.12957/hne.2024.85522. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/niesbf/article/view/85522>. Acesso em: 18 jun. 2025.

UCELI, L. Juventudes e cartografias na internet: campo de reconhecimento e visibilidade. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA. **Anais....** Campinas, 2023. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/issue/view/105> Acesso em: 18 jun. 2025.

UZUN, M. L. C. As principais contribuições das Teorias da Aprendizagem para à aplicação das Metodologias Ativas. **Revista Thema**, v.19, n.1, p.153-163, 2021.

VANDERLEI, S. A. V; PEREIRA, C. M. R. B. P. Juventudes e ensino de geografia. **ParaOnde!?**, Porto Alegre, v.10, n.2, p.103-110, 2018. Edição Especial com artigos publicados originalmente na XII ENANPEGE. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/paraonde>. Acesso em: 18 jun. 2025

VENTURA, P. P. B. **Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais:** estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2019. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40528>. Acesso em: 18 jun. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ESCOLA GD

QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

ESCOLA: _____

TURMA: _____

SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS (CRIAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PROJETO DAS MULTINACIONAIS E O USO DO JOGO KAHOOT), RESPONDA AS PERGUNTAS A SEGUIR:

1. Com relação à atividade das multinacionais, ela lhe ajudou na **compreensão** dos conteúdos? Justifique.

a) Sim ()
b) Não ()

2. Como você considera a atividade do projeto das multinacionais?

a) Ruim ()
b) Som ()
c) Excelente ()
d) Irrelevante ()

3. Com essa atividade, você conseguiu aprender muito além do que os conteúdos que envolviam a atividade? Caso sim, exemplifique.

4. Essa atividade te incentivou a ler e pesquisar mais a respeito dos assuntos propostos na atividade?

a) Sim ()
b) Não ()

6. Como voce **classifica essa** atividade?

- a) Canaativa ()
- b) Prazerosa ()
- c) Cansativa e prazerosa ()
- d) Difcll ()
- e) Difcil e prazerosa ()

6. Como voce se sentiu apresentando o trabalho das multinacionais?

7. Sobre a atividade utilizando o jogo kahoot, como voce a classifica? Justifique.

- a) Ruim ()
- b) Bon ()
- c) Excelente ()
- d) Irrelevante ()

8. Voce acredita que ela te ajudou a consolidar os conhecimentos que envolviam as perguntas do jogo?

- a) Sim ()
- b) Nao ()

9. As duas atividades envolviam trabalho em equipe, como voce classifica **esse** tipo de atividade? Justifique.

- a) Boa ()
- b) Ruim ()

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ESCOLA HC

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
COORDENAÇÃO DE GEOGRAFIA
INSTRUMENTO DE PESQUISA

ESCOLA: _____

ALUNO: _____

QUESTIONÁRIO

1. Na sua opinião, porquê é importante estudar geografia?
2. Na sua visão, o que diferencia a geografia das outras ciências?
3. Com relação à atividade das multinacionais, ela contribuiu para a compreensão dos conteúdos envolvidos (globalização, transnacionais, desigualdades sociais etc)? justifique.
4. Essa atividade desenvolvida te incentivou a pesquisar e ler mais sobre os assuntos envolvidos?
5. Como você classifica as aulas que envolvam atividades em grupo? justifique.
6. Você acredita que aprende melhor (com mais facilidade e nível de compreensão) quando é envolvido na aula ativamente, como em projetos, ou quando a aula é apenas expositiva, quando só o professor fala? justifique.
7. Dentro da aula, estudando sobre globalização e as multinacionais, você percebeu que houve apenas descrição dos fenômenos ou houve o estudos das relações entre sociedade, globalização e as grandes empresas?
8. Como você avalia a aula do professor utilizando o projeto das multinacionais?
9. Observações e/ou comentários adicionais

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

COORDENAÇÃO DE GEOGRAFIA

INSTRUMENTO DE PESQUISA

ESCOLA:

PROFESSOR :

QUESTIONÁRIO

- 1) A quanto tempo leciona na escola?
- 2) Durante sua formação, qual vertente geográfica era mais comum nas abordagens pelos professores formadores? De qual (s) mais se apropriou?
- 3) Como ocorreu a implementação no Novo currículo do ensino médio?
- 4) Foi disponibilizado capacitação aos professores sobre uso do protagonismo juvenil e das metodologias ativas? Comente.
- 5) Com que frequência faz uso das metodologias ativas de aprendizagem?
A. () Semanalmente
B. () Mensalmente
C. () Trimestralmente
D. () Não uso
E. (outro) _____
- 6) Como você utiliza o protagonismo juvenil nas atividades pedagógicas?
- 7) Como você analisa trabalhar com as múltiplas “juventudes” em uma mesma sala de aula?