



## **O Ensino de Geografia frente às Metodologias Ativas: algumas considerações a respeito da Aprendizagem Baseada em Projetos e o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico**

**Juliano Torezani Tonon<sup>1</sup>**  
UERJ

**Leonardo Freire Marino<sup>2</sup>**  
UERJ

**Resumo:** Atualmente, as discussões atinentes as novas formas de ensinar e aprender tem ocupado lugar de destaque no sistema educacional brasileiro. Neste cenário, diversos métodos de ensino têm sido empregados e parte considerável deles tem produzido resultados satisfatórios. Este é o caso das Metodologias Ativas, sobretudo, da chamada Aprendizagem Baseada em Projetos. É com base nesse conjunto de métodos de ensino que propomos este ensaio, seu objetivo reside em discutir de que forma eles podem contribuir para o Ensino de Geografia e para a reestruturação dos processos de ensino-aprendizagem. Fundamentando-nos em autores como Bacich e Moran (2017), discutiremos a importância de se implementar essas estratégias metodológicas em sala de aula e a partir de autores como Castellar e Paula (2020), analisaremos de que forma elas possibilitam o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico e do reconhecimento da Geografia como uma forma de pensar.

**Palavras-chave:** Raciocínio Geográfico; Metodologias Ativas; Aprendizagem Baseada em Projetos.

### **Teaching Geography in relation to Active Methodologies: some considerations regarding Project-Based Learning and the development of Geographic Reasoning**

**Abstract:** Currently, discussions regarding new ways of teaching and learning have occupied a prominent place in the Brazilian educational system. In this scenario, several teaching methods have been used and a considerable part of them have produced satisfactory results. This is the case of Active Methodologies, especially the so-called

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Geografia – Profgeo-ÚERJ. E-mail: julianottonon@gmail.com. ORCID 0000-0002-0013-5664

<sup>2</sup> Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Geografia – Profgeo-UERJ. E-mail: leonardo.marino@uerj.br. ORCID 0000-0003-4492-1023

Project-Based Learning. It is based on this set of teaching methods that we propose this essay. Its objective is to discuss how they can contribute to the Teaching of Geography and to the restructuring of teaching-learning processes. Based on authors such as Bacich and Moran (2017), we will discuss the importance of implementing these methodological strategies in the classroom and based on authors such as Castellar and Paula (2020), we will analyze how they enable the development of Geographic Reasoning and the recognition of Geography as a way of thinking.

**Keywords:** Geographical Reasoning; Active Methodologies; Project-Based Learning.

### **La enseñanza de la Geografía en relación con las Metodologías Activas: algunas consideraciones sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo del Razonamiento Geográfico**

**Resumen:** Actualmente, las discusiones sobre nuevas formas de enseñar y aprender han ocupado un lugar destacado en el sistema educativo brasileño. En este escenario se han utilizado varios métodos de enseñanza y una parte considerable de ellos han dado resultados satisfactorios. Este es el caso de las Metodologías Activas, especialmente el llamado Aprendizaje Basado en Proyectos. Es a partir de este conjunto de métodos de enseñanza que proponemos este ensayo que tiene como objetivo discutir cómo pueden contribuir a la Enseñanza de la Geografía y a la reestructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con base en autores como Bacich y Moran (2017), discutiremos la importancia de implementar estas estrategias metodológicas en el aula y con base en autores como Castellar y Paula (2020), analizaremos cómo posibilitan el desarrollo del Razonamiento Geográfico y el reconocimiento de la Geografía como forma de pensar.

**Palabras clave:** Razonamiento Geográfico; Metodologías Activas; Aprendizaje Basado en Proyectos.

## Introdução

O desenvolvimento de novos processos de escolarização tem ocupado uma posição de destaque no sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, a concreção de novas metodologias de ensino tem sido estabelecida e, parte considerável delas, tem se mostrado exitosas na promoção de novas formas de aprender e ensinar. Este é o caso das Metodologias Ativas, sobretudo, em relação à chamada Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP). A ABP se apresenta como uma abordagem pedagógica capaz de produzir alternativas aos métodos de ensino tradicionais, sobretudo, em relação a Educação Geográfica<sup>3</sup>.

Nomeamos como ensino tradicional, as práticas docentes marcadas pela passividade discente. No ensino tradicional, o saber é apresentado pelos docentes sem que exista uma reconfiguração deles por parte dos discentes. O que se almeja é a assimilação de informações, a reprodução de conhecimentos curriculares, sem que os sujeitos envolvidos orientem o processo de aprendizagem por meio de suas demandas pessoais. Historicamente, o ensino tradicional é uma consequência direta do modelo escolar desenvolvido na modernidade. A escola moderna foi criada com o objetivo de disciplinar os sujeitos por intermédio de processos de institucionalização. Para Paulo Freire (2007), o modelo escolar moderno compreende a educação como a transferência de informações e conhecimentos, que é descrito por ele com o termo Educação Bancária. Na Educação Bancária, os estudantes são percebidos como recipientes vazios, em que os conteúdos curriculares, disciplinarmente estabelecidos, são depositados.

No ensino tradicional a prática docente funciona como o mecanismo necessário para se atingir a disciplinarização. Nele não há espaço para a independência de pensamento ou para que o ensinado seja questionado. O

---

<sup>3</sup> Este artigo é um desdobramento da pesquisa intitulada “Aprendizagem Baseada em Projetos e o desenvolvimento do raciocínio geográfico: uma experiência em turmas de 6º ano”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

diálogo e a interlocução entre os sujeitos envolvidos e a dúvida a respeito do valor do que se ensina não é tolerada, motivando sanções disciplinares.

Para Paulo Freire (2007), o resultado do modelo escolar tradicional envolve a concreção de uma massa de sujeitos alienados e acríticos, incapazes de atender as demandas comunitárias e presentes no mundo em que estão inseridos. Na escola moderna não existe espaço para as diferenças e, conseqüentemente, para os diferentes, para os insubordinados e resistentes. Nesse contexto, os saberes comunitários, a diversidade cultural e as múltiplas territorialidades que conformam a realidade presente fora dos muros escolares não compõem os processos de ensino-aprendizagem. A escola funciona como uma fortaleza, cercada por muros intransponíveis. O que importa no interior da fortaleza-escola é a transmissão de conhecimentos padronizados, a imposição de uma forma de ser e estar no mundo. Aqui reside a origem dos currículos únicos, estabelecidos com base nos conhecimentos válidos e úteis. Mas, o que são conhecimentos úteis? A quem servem os conhecimentos curricularmente estabelecidos? Lopes e Macedo (2018) reforçam esse questionamento ao afirmarem que:

Independente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis. Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar? (Lopes; Macedo, 2018, p. 46).

No entanto, a padronização curricular, não representa a única norma de funcionamento da escola moderna. Soma-se aos currículos padronizados um conjunto de mecanismos de sujeição e despersonalização dos indivíduos. Aqui reside a imposição de uniformes, o controle rígido da circulação dos indivíduos, a definição de horários, de turnos e os instrumentos de avaliação comuns, como testes e provas. Tais aspectos, característicos do modelo escolar predominante, caracterizam um ambiente institucional marcado pelo distanciamento do que é ensinado do que é vivido, do que é descrito daquilo que é experimentado. O modelo escolar dos distanciamentos tem produzido processos de ensino-

aprendizagem pouco significativos, descolados das comunidades e incapaz de responder as demandas do mundo atual (Marino, 2018).

Para Deleuze (1992), a escola moderna tem origem em um modelo social que não existe mais, a chamada Sociedade Disciplinar. Na Sociedade Disciplinar buscava-se conformar os indivíduos ao modelo de produção industrial. Desse fato, decorre a presença nas normativas escolares de um legado Taylorista/Fordista de controle do tempo e do espaço. Para o pensador francês, atualmente, estamos imersos em um outro modelo social, nomeado por ele como Sociedade de Controle. Na Sociedade de Controle, os mecanismos de disciplinarização não se encontram mais territorial e temporalmente limitados às instituições, ocorrendo ao longo do tecido social e colonizando o âmago dos indivíduos. O espraiamento das disciplinas tornou obsoleta e, conseqüentemente, desnecessária as instituições disciplinares, dentre as quais a escola se destaca. De acordo com Deleuze (1992), o soerguimento da Sociedade de Controle não apenas produziu a obsolescência das instituições disciplinares, mas tem apontado o seu abandono, seu desaparecimento.

Apesar das importantes considerações do pensador francês, não acreditamos que as instituições escolares sejam abandonadas. Pelo contrário, consideramos que as escolas, em nossos dias, possuem um elevado valor social. O reconhecimento de que as escolas continuam apresentando uma importância social não indica que elas não estejam isentas de críticas e que precisem passar por profundas modificações em seus procedimentos e normas. Acreditamos que as escolas precisam ser reinventadas e que os métodos de ensino tradicionais sejam abandonados.

É sobre esse prisma que construímos este ensaio. Seu objetivo reside em apresentar uma possibilidade, um caminho que pode contribuir para reinventar as instituições escolares, reestruturando seus procedimentos e normas de funcionamento. Para tanto, nos apoiamos nas chamadas Metodologias Ativas, com destaque para a Aprendizagem Baseadas em Projetos (ABP). Tal fato, tem origem na percepção de que esse conjunto de metodologias é capaz de produzir novos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências consideradas fundamentais no mundo atual.

Como forma de atingir esse objetivo, o ensaio se encontra dividido em três partes. A primeira, nomeada como 'As juventudes como protagonistas do processo de aprendizagem', tem como foco a necessidade de estabelecermos no ambiente escolar a corresponsabilização dos processos de aprendizagem. A segunda, intitulada 'A Geografia que se ensina e as Metodologias Ativas', procura desvelar o potencial presente na utilização desse conjunto de metodologias na Educação Geográfica. A terceira e última parte, nomeada como 'O Raciocínio Geográfico e a Aprendizagem Baseada em Projetos', tem como finalidade a expor ao leitor uma metodologia que consideramos como exitosa na construção do Raciocínio Geográfico e, conseqüentemente, capaz de emancipar os sujeitos e desenvolver o pensamento crítico.

### **As juventudes como protagonistas do processo de aprendizagem**

Em um novo arranjo escolar, é necessário que as juventudes assumam o protagonismo dos processos educativos; é preciso que os estudantes sejam percebidos como sujeitos, como responsáveis pelos itinerários formativos que serão percorridos. Ao defendermos que as juventudes assumam o protagonismo dos processos de escolarização, buscamos fomentar o reconhecimento das singularidades, das diferenças e dos diferentes, permitindo que esses aspectos sejam reconhecidos na construção dos currículos escolares.

No entanto, ao apontarmos que as juventudes devem assumir o protagonismo dos processos de escolarização, não estamos reduzindo o papel desempenhado pelos professores. Pelo contrário, em um novo arranjo escolar, apoiado no reconhecimento das diferenças, as funções desempenhadas pelos docentes não serão menores. 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. Em um mundo marcado pelos fluxos de informações, não cabe mais aos professores a função de expositores de conteúdos. É preciso que os docentes promovam a dúvida, o questionamento e

permitam que os fluxos de informações que conformam o cotidiano dos sujeitos escolares sejam objetos de reflexões permanentes.

O reconhecimento do protagonismo juvenil no ambiente escolar possibilita que os estudantes formulem seus itinerários formativos, selecionando o que será objeto de processos de ensino-aprendizagem e de construção de conhecimentos. Além disso, essa condição possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades e competências que o modelo escolar tradicional não tem conseguido estabelecer, entre as quais destacamos: a capacidade de resolução de problemas, a aptidão por construir estratégias colaborativas, o pensamento autônomo e emancipado. O protagonismo juvenil nos processos de ensino-aprendizagem permite o reconhecimento das conformações territoriais, dos conhecimentos comunitários, produzidos fora do ambiente escolar, que são fundamentais para a formação dos sujeitos em sua complexidade, mas que não são considerados no modelo escolar tradicional (Marino, 2022).

O estabelecimento de um novo modelo escolar não será uma tarefa simples. Por mais que as instituições escolares sejam permeáveis às mudanças sociais, presenciamos um descompasso entre o mundo que estamos inseridos e o que é apresentado aos estudantes no interior das salas de aula (Marino, 2018). É como se a escola e, conseqüentemente, parte de seus procedimentos, estivessem atrasados, focados em uma realidade que não existe mais. Soares apresenta este desencontro de 'mundos' no qual a escola está inserida ao afirmar que

O mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto. A compreensão do tempo e do espaço cria uma mudança acelerada, uma sobrecarga de inovações e uma intensificação do trabalho docente. Em muitos sentidos, as escolas continuam a ser instituições modernas que se veem obrigadas a operar num mundo pós-moderno. É esta disparidade que define grande parte da crise contemporânea da escolarização e do ensino. (Soares, 2010, p. 335)

Embora existam discordâncias ontológicas e epistemológicas em relação aos aspectos que caracterizam o mundo atual, um ponto comum entre os diversos analistas é destacado - a aceleração dos fluxos de informações. A escola não se encontra alijada dos fluxos informacionais. Escolas são compostas

por pessoas, que têm sido influenciadas, direta e intensamente, pelas redes informacionais. A escola não possui mais o monopólio daquilo que é ensinado. Atualmente, os indivíduos se informam por meio das redes informacionais e, em alguns casos, os estudantes acessam conhecimentos curricularmente estabelecidos por meio de mídias digitais. Frente a este cenário, reimaginar o modelo escolar não configura uma opção, uma escolha. Pelo contrário, é premente que as instituições sejam reestruturadas e passem a apresentar novas formas de ensinar e aprender.

A construção desse novo arranjo escolar está em curso. Existem diversas experiências de sucesso na configuração de novos sentidos para os processos educativos. A multiplicidade de experiências desvela a existência de inúmeros caminhos, de diferentes possibilidades. É preciso compreender cada um dos caminhos possíveis e selecionar aquelas que sejam mais adequadas ao ambiente escolar, ao território, que estamos inseridos. Este procedimento não compreende um processo simplório, facilmente estabelecido. Pelo contrário, ele envolve a mobilização de diferentes sujeitos, a reflexão permanente dos envolvidos a respeito do caminho escolhido e a validação constante dos procedimentos e métodos adotados.

A Base Nacional Comum Curricular busca intervir nesse processo, destacando que, ao final da Educação Básica, os estudantes devem ser capazes de ‘aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades’ (Brasil, 2017a, p. 12). Apesar da importância dessa orientação, da indicação de um sentido que os processos de ensino-aprendizagem devem adotar, existe a necessidade de um maior aprofundamento a respeito da diversidade métodos e de abordagens existentes. Cabe aos sujeitos escolares selecionarem os recursos metodológicos mais adequados à sua realidade. No entanto, sem estudos aprofundados, as metodologias escolhidas podem não proporcionar aquilo que é esperado, provocando frustrações.

É nesse cenário que destacamos a utilização das Metodologias Ativas. Enxergamos nesse conjunto de métodos de ensino a possibilidade de

construção de novos caminhos, de novos sentidos para as práticas de ensino. As metodologias ativas constituem estratégias pedagógicas que têm por finalidade incentivar os estudantes a assumirem o protagonismo da construção do conhecimento. As metodologias ativas quando empregadas na Educação Geográfica, contribuem para a tomada de consciência espacial, possibilitando que os estudantes reconheçam os condicionantes espaciais que conformam os territórios em que estão inseridos.

Por essa condição, a seguir discutiremos o emprego das Metodologias Ativas no ensino de Geografia. Neste ponto, devemos destacar que não se trata de um caminho que todos os docentes devem seguir, de um percurso definido e acabado ou de uma proposta que estabeleça soluções para todos os problemas vivenciados nas instituições de ensino. Não temos a pretensão de apresentar uma resposta definitiva ou a solução para a crise do modelo escolar tradicional, o que buscamos é expor uma possibilidade, um recurso educacional que tem contribuído para o soerguimento de novas formas de ensinar e aprender.

### **A Geografia que se ensina e as Metodologias Ativas**

Bacich e Moran (2018) têm concentrado esforços em elencar as novas metodologias de ensino. Seus trabalhos discorrem sobre publicações e pesquisas focadas no emprego de um conjunto de novas metodologias de ensino. De acordo com as formulações desses autores, destacamos entre as metodologias ativas a chamada sala de aula invertida, a rotação por estações, a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos. Vale ressaltar que apesar de serem métodos distintos, essas novas formas de ensinar e aprender podem ser empregados de maneira complementar, contribuindo, efetivamente, para o estabelecimento de um novo arranjo escolar.

A sala de aula invertida, consiste na inversão da forma como o conteúdo ou o objeto do conhecimento é apresentado aos alunos. De acordo com Bacich e Moran (2018), nesse modelo, o professor “propõe o estudo de determinado tema e o aluno procura as informações básicas na internet, assiste vídeos e animações e lê os textos que estão disponíveis na web ou na biblioteca da

escola". Na sequência, já em sala de aula, as pesquisas realizadas pelos estudantes são debatidas e as dúvidas e observações são sanadas. O próximo passo no desenvolvimento dessa prática é avaliar o que foi estudado pela turma, a partir de um questionário ou outra atividade que o docente avaliar como pertinente. É importante ressaltar que, em todos os modelos de aula propostos, o aprendizado por parte dos alunos não ocorre de maneira homogênea, cabendo ao professor a tarefa de orientar aqueles que não alcançaram o que era esperado.

Na rotação por estações, os alunos são divididos em grupos. A organização dos grupos pode contar com a interferência ou não do docente, o que dependerá da capacidade de auto-organização das turmas e de compromisso dos estudantes na realização das atividades propostas. Na sequência, o professor apresenta as estações de estudo e os temas que serão estabelecidos em cada etapa da atividade. Os grupos circulam pelas estações de acordo com um tempo fixo e combinado pelo professor. A ideia é que cada uma dessas estações tenha como objetivo o desenvolvimento de uma habilidade diferente, porém, é fundamental, que as habilidades estabelecidas façam parte de um ecossistema de aprendizagem, ou seja, estejam relacionados ao atendimento de um objetivo comum. O docente deve acompanhar os grupos ao longo do percurso e, ao final do processo, mediar o processo de avaliação do que foi estudado.

A Aprendizagem Baseada em Problemas é uma proposta metodológica, onde os alunos, de maneira colaborativa, levantam hipóteses acerca de problemas ou questões sociais. É importante que os problemas estabelecidos tenham relevância social e que sejam significativos para os estudantes envolvidos. Portanto, no processo de aprendizagem por problemas é essencial, que a temática selecionada seja territorialmente referenciada. Condição que envolve pesquisar, avaliar situações e pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta e caminhar do simples para o complexo (Moran, 2018, p. 59). Cabe ressaltar que o Problema irá compor o processo de aprendizagem, sempre que for possível, seja sugerido pela coletividade, sendo estabelecida pelos alunos com a mediação do professor.

Portanto, não cabe ao docente determinar o problema que será estudado, mas aferir a significância e a viabilidade do tema para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e produção do conhecimento. No ensino de Geografia, a Aprendizagem Baseada em Problemas compõe uma estratégia metodológica que apresenta um elevado potencial, aspecto que deriva das múltiplas possibilidades temáticas que podem compor a Educação Geográfica. Este é o caso, por exemplo, das atividades que envolvem o estudo das áreas urbanas, que podem envolver a análise de problemas naturais, econômicos e sociais.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), requer etapas a serem desenvolvidas, sistematizadas a partir de momentos importantes, quais sejam: 1) identificar uma situação-problema; 2) investigar possíveis causas; 3) realizar o levantamento de hipóteses; 4) delinear as estratégias para a resolução da situação inicial identificada (problema); 5) elaborar um projeto; 6) apresentar o projeto, considerando as etapas, os recursos, os meios para realizá-lo; 7) elencar e sistematizar os resultados obtidos a partir da intervenção com base no projeto realizado; 8) elaborar um produto.

Importante ressaltar que a ABP é uma abordagem educacional que envolve os alunos em atividades práticas e significativas, nas quais eles aplicam conhecimentos e habilidades para resolver problemas do mundo real. Essa abordagem tem vários benefícios que contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, especialmente quando o problema selecionado fizer parte do espaço vivido, da comunidade em que estão inseridos. Outro aspecto que deve ser destacado envolve o desenvolvimento da criatividade, uma vez que durante a realização de projetos, os alunos são desafiados a encontrar soluções inovadoras. Eles são encorajados a explorar diferentes perspectivas, a questionar e a avaliar ideias, desenvolvendo assim habilidades de pensamento crítico e criatividade.

Por sua importância no âmbito da Educação Geográfica, a seguir discutiremos com maior precisão a utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos. Com essa parte do ensaio, esperamos ilustrar a importância dessa metodologia no Ensino de Geografia e seu potencial no desenvolvimento do

Raciocínio Geográfico, condição que consideramos como o principal objetivo do ensino de Geografia.

### **O Raciocínio Geográfico e a Aprendizagem Baseada em Projetos**

O Raciocínio Geográfico, nas palavras de Giroto (2021), é o movimento de pensamento e de formação que possibilita aos sujeitos o desenvolvimento da consciência espacial de si e dos fenômenos com os quais se relacionam. A BNCC (2017) apresenta, por sua vez, a concepção de Raciocínio Geográfico como uma maneira de exercitar o pensamento espacial. O Raciocínio Geográfico, aliado ao quadro conceitual da Geografia, é composto por elementos ou princípios que podem ser lidos como chaves para o desenvolvimento da consciência espacial. O espaço é mais que um local, compreendendo um conjunto de elementos naturais e humanos, formado por paisagens, lugares, territórios e regiões. Nesse cenário, existem sete princípios que compõem o Raciocínio Geográfico e que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, devem ser acionados nos processos de ensino que busquem compreender o espaço, a saber: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

O princípio da analogia pressupõe a comparação entre diferentes fenômenos. Nesse princípio, acredita-se que a compreensão de um fenômeno pode ser estabelecida por meio da comparação com outros. A conexão é um princípio que objetiva compreender o fenômeno a partir de sua relação com outro fenômeno. Com esse princípio busca-se desvelar o comum, os aspectos explicativos que são compartilhados. Por outro lado, o princípio da diferenciação mostra aquilo que diferencia o fenômeno, o que lhe confere particularidade. O princípio da distribuição permite-nos a leitura de como os objetos se dispõem no espaço. A extensão dialoga com a distribuição, porém seu foco reside nos limites, nas continuidades espaciais do fenômeno. A localização, princípio inicial do pensamento e da consciência espacial, é o precursor do 'por que as coisas estão onde estão?'. A localização não deve apresentar-se à análise do objetivo como um fim em si mesmo, mas configurar-se como um ponto de partida na

busca pela totalidade da compreensão do fenômeno. Por último, o arranjo espacial ou a ordem é um princípio compreendido como complexo, uma vez que seu estabelecimento permite enxergar a forma que o espaço apresenta, construída ou instituída de acordo com interesses presentes na sociedade.

A BNCC, apesar de apresentar a preocupação pelo desenvolvimento do Raciocínio Geográfico e descrever os princípios necessários ao seu estabelecimento, não apresenta um itinerário pedagógico para ser percorrido. A Base Nacional Comum Curricular é um documento orientador, por essa condição, ela não determina o que deve ser ensinado aos estudantes ou a forma como os processos de ensino-aprendizagem devem ser estabelecidos. Assim, muitos docentes se ressentem de um percurso metodológico. No entanto, cabe aos docentes, individual ou coletivamente estabelecidos, selecionar o conjunto de metodologias mais adequadas para atender esse objetivo.

Tendo como ponto de partida esse fato, buscamos traçar nossa escolha pela Aprendizagem Baseada em Projetos. Vale mencionar que consideramos as formulações de Castellar e Paula (2020) a respeito do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. De acordo com as formulações dessas pensadoras, o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico ocorre mediante a interação de três eixos de pensamento/áreas do saber: o pensamento espacial, compreendido a partir dos processos cognitivos, dos conceitos de relações espaciais e das representações espaciais; o estatuto epistemológico da Geografia e as práticas espaciais. As autoras evidenciam que as práticas pedagógicas, vivenciadas na Educação Básica, compreende aspectos fundamentais para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. No entanto, essas práticas precisam estar articuladas ao pensamento espacial e ao conjunto epistemológico que sustenta a Ciência Geográfica.

De acordo com Castellar e Paula (2020) o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico pode ser estabelecido por meio de um conteúdo factual, um fenômeno que represente um tema ou um problema para ser solucionado. Assim, a situação geográfica é resultado de processos que ocorrem em diferentes escalas, desde o local ao global, passando por uma série de intermediações (Giroto, 2021, p. 6). Vejamos uma situação que serve como

exemplo. Em novembro de 2022, ocorreu uma sucessão de eventos de grande magnitude na Cidade de Vitória (ES), marcado por intensos deslizamentos de terras. O fato descrito pode ser entendido como uma situação geográfica que mobiliza diversos conceitos e princípios para identificar e compreender o fenômeno em questão e, para isso, mobiliza alguns dos questionamentos cotidianos dessa Ciência, a saber, “onde?” e “por que aí?”.

Tais questionamentos servem como porta-de-entrada para a construção do Raciocínio Geográfico, uma vez que para se identificar as razões espaciais explicativas de um determinado fenômeno, como no caso dos deslizamentos de terra, é necessário localizar e diferenciar áreas; pensar na extensão do fenômeno e sua conexão com outros fenômenos; pensar no arranjo espacial no qual a área atingida está submetida, entre outras possibilidades. Assim, a situação geográfica apresentada possibilita um modo de pensar geográfico, atrelado aos conceitos de relações espaciais e as formas de representação do fenômeno no espaço.

Seguindo a reflexão sobre a condição da situação geográfica como processo inicial para o alcance do Raciocínio Geográfico, não encontramos esse mesmo aprofundamento na BNCC. Embora o objetivo primordial da Base não seja a discussão epistemológica, em nosso entendimento a superficialidade quanto ao modo como a situação geográfica é apresentada não contribui para o avanço do desenvolvimento da Educação Geográfica na Educação Básica. Em todo o documento, no tocante a Geografia, a discussão sobre a situação geográfica é apresentada em apenas dois trechos, como na seguinte passagem:

A situação geográfica não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares (Brasil, 2017a, p. 317).

Reafirmamos que a compreensão epistemológica se insere na situação geográfica como o disparador para a análise do fenômeno natural e/ou humano, além da consideração e da interação do pensamento espacial e dos conceitos e princípios da Geografia. Existe ainda a reflexão sobre a prática pedagógica a ser selecionada para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. Nesse contexto,

a prática pedagógica não está dissociada da prática metodológica, legitimando a metodologia ativa como uma estratégia para a aprendizagem.

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. Assim, acentuamos que práticas metodológicas colaborativas e que proponham aos alunos situações-problema são elementos importantes para a investigação, a conscientização e a tomada de decisões frente aos questionamentos propostos.

### **Considerações finais**

Destacamos, ao longo do ensaio a necessidade de construirmos um ambiente propício ao desenvolvimento do Raciocínio Geográfico nas aulas de Geografia, a partir de contextos metodológicos que reconheçam os alunos como protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem, tirando-os da condição de expectadores de aulas. As Metodologias Ativas, possibilitam ensejar a diversidade no trabalho pedagógico, uma vez que existem várias estratégias contidas em tais práticas.

Acreditamos que a Geografia, como área do conhecimento escolar, tem papel crucial na formação dos sujeitos escolares. O ensino de Geografia, sobretudo, quando assentado no desenvolvimento de uma forma de pensar, possibilita aos estudantes o reconhecimento dos componentes espaciais, parte das razões que explicam o 'por que isto está onde está?' (Gomes, 2017, p. 145). Por essa condição, a Educação Geográfica possibilita o questionamento das verdades pré-estabelecidas e a concepção de novas formas de ver o mundo, possibilidade que pode ser apreendida a partir dos princípios que regem o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. Desse modo, reforçamos o papel

crucial que a Geografia escolar possui na Educação Básica, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs críticos acerca das situações vivenciadas em seus espaços a partir do olhar e da forma de pensar característicos da Geografia, que são aqueles embasados a partir da espacialidade dos fenômenos.

É com base nesse cenário que consideramos a Aprendizagem Baseado em Projetos uma metodologia que pode ser empregada na Educação Básica, uma vez que ela possibilita a construção de pensamentos complexos, de integração entre diferentes áreas de conhecimento e a territorialização dos processos educativos. Além disso, ao propormos o emprego das Metodologias Ativas, acreditamos que fomentamos a participação ativa dos estudantes, aspecto que configura um sentido diferente daquele estabelecido pelo modelo escolar tradicional.

## Referências

- BACICH, L.; MORAN, J. Prefácio. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática (org.) [recurso eletrônico/e-PUB]. Edição do Kindle. Porto Alegre: Penso, 2018. local. 22-28.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2017a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.
- CASTELLAR, S. M. V.; PAULA, I. R. de. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- CAVALCANTI, L.S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GIROTTO, E. D. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, Niterói, v. 23, n. 51, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45460>. Acesso em 20 abr. 2024.
- GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2018.

MARINO, L. Nada Será Como Antes: o futuro da sala de aula e a construção de escolas que conectem pessoas, saberes e territórios. PORTO, M. B.; JÚNIOR, M. **Experiências na Educação Básica: Práticas de Formação e Metodologias de Ensino**. Goiânia: Ciar UFG, 2022. p.96-105.

MARINO, L. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. **Revista Giramundo**. Rio de Janeiro, V. 5, nº 10, 2018. pp. 19-30.

MORAN, J. Parte I: Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática (org.)** [recurso eletrônico/e-PUB]. Porto Alegre: Penso, 2018. local. 34-76.

PEREIRA, M. M. *et al.* Uso de metodologias ativas para uma aprendizagem significativa no ensino de geografia. Pesquisar: **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Santa Catarina, v. 8, n. 16, p.3 7-52, nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/83941>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SOARES, M. L. A. Reinventando o ensino de geografia. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 331-342.