

# METODOLOGIAS ATIVAS EM GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)

*ACTIVE METHODOLOGIES IN GEOGRAPHY: TEACHING EXPERIENCES OF THE FEDERAL  
INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF CEARÁ (IFCE)*

*METODOLOGÍAS ACTIVAS EN GEOGRAFÍA: EXPERIENCIAS DOCENTES DEL INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DEL CEARÁ (IFCE)*

**ANNA ERIKA FERREIRA LIMA<sup>1</sup>**  
**DANIELLE RODRIGUES DA SILVA<sup>2</sup>**  
**ENOS FEITOSA DE ARAÚJO<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Campus de Fortaleza - Avenida 13 de Maio, 2081-  
Benfica - CEP: 60040-531 - Fortaleza (CE), Brasil, Tel.: (+55 85) 3307 3639 - [annaerika@ifce.edu.br](mailto:annaerika@ifce.edu.br), <http://orcid.org/0000-0002-8290-9802>.

<sup>2</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Campus de  
Quixadá - Av. José de Freitas Queiroz, 5000, Quixadá - CE, 63902-580 - Quixadá (CE), Brasil, Tel.: (+55 88) 3412 0149 -  
[danielle.rodrigues@ifce.edu.br](mailto:danielle.rodrigues@ifce.edu.br), <http://orcid.org/0000-0001-5474-4695>.

<sup>3</sup> Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Campus Umirim - Fazenda Floresta, s/n - Floresta, Cep:  
62660-000, Umirim - CE, Brasil - Tel: (+55 85) 3364-4510 - [enos.araujo@ifce.edu.br](mailto:enos.araujo@ifce.edu.br), <http://orcid.org/0000-0003-3260-9155>.

Histórico do Artigo:  
Recebido em 16 Janeiro, 2018.  
Aceito em 20 Março, 2018.

## RESUMO

O uso de metodologias ativas tem se configurado como alternativa para envolver e estimular os alunos no processo de aprendizagem. No Instituto Federal do Ceará, o número de alunos desistentes e/ou com dificuldades de aprendizagem e adaptação ao perfil do aluno dos cursos médio integrados, instigou a adoção de práticas pedagógicas que buscassem capacitar de forma mais efetiva esses estudantes. Assim, as metodologias ativas passaram a fazer parte do cotidiano de muitas das aulas de Geografia. O presente trabalho tem como objetivo geral relatar as principais metodologias ativas utilizadas no ensino de Geografia desenvolvidas por docentes dos campi de Fortaleza, Umirim e Quixadá no período de 2016-2017. Para realização do trabalho, o dividimos em três etapas, a saber: 1) Revisão da literatura; 2) Aplicação de questionários, seleção das metodologias a serem utilizadas e execução das mesmas; 3) Sistematização e análise das experiências. A indicação das metodologias ativas mais atrativas para os 61 alunos os quais participaram da pesquisa, versou sobre: a) Júri simulado; b) aulas de campo/visitas técnicas; c) *World Café*; e d) Sala de aula invertida. Assim, na expectativa de contribuir na adoção de práticas de ensino mais contextualizadas e próximas da compreensão dos alunos, as metodologias ativas passaram a fazer parte do cotidiano de muitas das aulas de Geografia.

**Palavras-chave:** Ensino. Geografia. Metodologia.

## ABSTRACT

The use of active methodologies has been configured as an alternative to involve and stimulate students in the learning process. In the Federal Institute of Ceará, the number of students dropping out and/or learning and adaptation difficulties to profile of the student of integrated middle courses, instigated to adoption of pedagogical practices that sought to more effectively enable these students. Thus, the active methodologies became part of daily life of many Geography classes. The present work has as general objective to report the main active methodologies used in the teaching Geography developed by professors from Fortaleza, Umirim and Quixadá campuses in the period 2016-2017. For the accomplishment of work, we divide it into three stages, namely: 1) Literature review; 2) Application of questionnaires, selection of methodologies to be used and execution of the same; 3) Systematization and analysis of experiences. The most attractive active methodologies for the 61 students who participated in the research is: a) Simulated jury; b) field classes / technical visits; c) World Coffee; and d) Flipped Classroom. So, in the expectation of contributing to the adoption of more contextualized and closer to students' understanding, the active methodologies became part of the daily life of many of the Geography classes.

**keywords:** Teaching. Geography. Methodology.

## RESUMEN

El uso de las metodologías activas se ha configurado como alternativa para involucrar y estimular a los alumnos en el proceso de aprendizaje. En el Instituto Federal de Ceará, el número de alumnos evadidos y/o con dificultades de aprendizaje y adaptación al perfil de alumno de los cursos medio integrados, instigó la adopción de prácticas pedagógicas que buscaban capacitar de forma más efectiva esos estudiantes. Así, las metodologías activas pasaron a formar parte del cotidiano de muchas de las clases de Geografía. El presente trabajo tiene como objetivo general relatar las principales metodologías activas utilizadas en la enseñanza de Geografía desarrolladas por docentes de los campi de Fortaleza, Umirim y Quixadá en el período de 2016-2017. Para la realización del trabajo, lo dividimos en tres etapas, a saber: 1) Revisión de la literatura; 2) Aplicación de cuestionarios, selección de las metodologías a ser utilizadas y ejecución de las mismas; 3) Sistematización y análisis de las experiencias. La indicación de las metodologías activas más atractivas para los 61 alumnos que participaron en la investigación, versó sobre: a) Jurado simulado; b) clases de campo/visitas técnicas; c) World Café; e d) clase invertida. Así, en la expectativa de contribuir en la adopción de prácticas de enseñanza más contextualizadas y cercanas a la comprensión de los alumnos, las metodologías activas pasaron formar parte del cotidiano de muchas de las clases de Geografía.

**Palabras-clave:** Enseñanza. Geografía. Metodología.

---

---

## INTRODUÇÃO

A preocupação com o ensino de Geografia no Brasil fica evidenciada ao longo do tempo quando analisa-se a proposta da Geografia Tradicional e da Geografia Renovada, onde a primeira apresentou um limite devido ao tradicionalismo, reflexo do golpe militar, principalmente entre os anos de 1960 e 1970 (GERBRAN, 2003). Tal preocupação perpassou pela prática de ensino em sala e consequentes abordagens metodológicas para o desenvolvimento e facilitação do aprendizado. Conforme Cavalcanti (2010), o movimento de renovação da Geografia foi marcado pela disputa do poderio de dois núcleos fundamentais, um ligado à uma Geografia considerada “tradicional”, que se mantinha tal como havia se estruturado nas primeiras décadas do século XX e, outro, que representava uma Geografia Nova, especificamente sua abordagem crítica (Geografia Crítica) que buscava suplantar a tradicional, que se proclamava “crítica” (CAVALCANTI, 2010).

De acordo com Kimura (2010), a abordagem da "Geografia Crítica" no Brasil emerge a partir da polêmica referente à neutralidade da ciência geográfica entre os anos de 1970 e 1990. MENDES; SCABELLO, (2015, p.33) cita: "Esse movimento atribuiu maior significado social a essa disciplina escolar abordando propostas alternativas, mais articuladas a orientações pedagógico-didáticas, definindo diferentes metodologias para o ensino da disciplina".

Essas mudanças de abordagem da Geografia no Brasil, trouxeram, naturalmente a necessidade de mudanças dos conteúdos abordados, das práticas de ensino, além de uma série de desafios no cotidiano escolar. No século XXI, o acesso facilitado e cada vez maior à uma série de instrumentos tecnológicos e redes de informação, exige da abordagem do ensino de Geografia, a necessidade premente de acompanhar as transformações tecnológicas que crianças, jovens e adultos hoje dominam, tais como *smathphones*, jogos eletrônicos, possibilidades de informações mais rápidas e interativas considerando o *Youtube*, *Netflix* e as redes sociais como *Twitter*, *Instagram* e *Facebook*.

Nesse sentido, a abordagem realizada pela Geografia Crítica, que tem sido adotada nos campi aqui abordados (Fortaleza, Umirim e Quixadá) consideram, além do debate necessário ao desenvolvimento crítico-social dos alunos, o uso de metodologias de ensino que busquem aproximar esses conteúdos do mundo concreto dos alunos, onde possam efetivamente tornar-se partícipes ativos e conscientes da construção da sociedade. Para Berbel (2011, p. 25), “é recorrente entre, os estudiosos de Educação das últimas décadas, a ideia de que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade”, é preciso buscar problematizar

situações, analisar as contradições do espaço e assim avançar para além da descrição das paisagens, do visível, e alcançar a construção de novos conceitos, utilizando-se de metodologias atrativas, criativas e inovadoras em sala de aula.

Moran (2004), indica que uma das mais expressivas reclamações advindas de escolas e instituições de ensino superior versa pelo fato dos estudantes não mais aguentarem nossa forma de dar aula. É preciso mudar e inovar a partir do uso de práticas que sejam mais condizentes com a realidade cotidiana dos estudantes e com as tecnologias acessíveis.

Vale ressaltar que apesar da confluência de saberes e competências para concretização de uma educação de qualidade no Ensino Médio, vê-se no Instituto Federal do Ceará (IFCE) um elevado índice de desistência, além de desestímulo, mudanças e/ou dificuldade de adaptação dos alunos ao perfil almejado aos estudantes do Ensino Médio Integrado, tendo em vista a adaptação à carga horária aumentada e às novas disciplinas incorporadas à formação profissional. Esses fatos têm preocupado o corpo docente da Geografia da Instituição; os quais têm buscado no uso e desenvolvimento de metodologias ativas, propor e implementar práticas educativas que propiciem maior engajamento e aproveitamento dos estudantes, visando relacionar os conteúdos da disciplina à formação técnica.

Considerando tais elementos, apresenta-se como questão: Que práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas nas aulas de Geografia do IFCE, especificamente os Campi de Fortaleza, Umirim e Quixadá, entre 2016 e 2017? Como elas foram executadas? Quais seus rebatimentos no processo de ensino-aprendizagem?

Nesse sentido, definiu-se como objetivo principal relatar as principais metodologias ativas utilizadas em Geografia, desenvolvidas pelos docentes do IFCE dos campi de Quixadá, Umirim e Fortaleza no período de 2016 a 2017. Essas práticas foram definidas conforme levantamento de dados e resultados da pesquisa "O ENSINO DE GEOGRAFIA DO IFCE: UMA ANÁLISE METODOLÓGICA", a qual ocorreu de junho de 2016 a março de 2017 no campus de Fortaleza.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, entre as quais: 1) Revisão da literatura, onde foram utilizadas referências na área de Ensino de Geografia, Metodologias Ativas e Ensino profissionalizante, à exemplo de Gerbran (2003), Cavalcanti (2010), Berbel (2011), Moreira (2008, 2009, 2010), Moran (2004, 2015), entre outros; 2) Por meio de reuniões de planejamento entre os docentes envolvidos, onde foram pensadas estratégias de ação, voltadas à prática de ensino em Geografia, elencando metodologias que se apresentavam como adequadas às turmas, estas que indicaram suas preferências a partir dos 61 questionários aplicados durante o período de agosto de 2016 à março de 2017; 3) Sistematização e análise das experiências, onde tal fase se configurou como uma forma de socialização das metodologias ativas experienciadas pelos docentes de Geografia do IFCE e consideradas como exitosas pelo alunado.

Sob esse caminho o artigo foi estruturado em três partes, sendo a primeira ligada à compreensão do ensino de Geografia no Ensino Médio e Superior em Geografia na Rede Federal do IFCE; a segunda, apresenta as principais metodologias indicadas pelos 245 alunos pesquisados no IFCE - *Campus* Fortaleza e o relato das experiências de quatro metodologias ativas desenvolvidas nos três campi; e a última parte, Considerações Finais, se estabelece uma reflexão sobre a importância das metodologias ativas para a diminuição da evasão, quando existem preocupações com as metodologias ligadas à prática de ensino.

## **ENSINO MÉDIO E LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA REDE FEDERAL DO IFCE: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS.**

O Instituto Federal do Ceará possui atualmente 32 campi distribuídos pelo território cearense. Nos 10 últimos anos, a demanda de Geografia aumentou tendo em vista a ampliação da oferta de cursos integrados ao Ensino Médio, a interiorização dos campi e a

implementação de cursos de Licenciatura em Geografia em três campi (Quixadá, Crateús e Iguatu). A Instituição trabalha ainda com três modalidades de cursos: Concomitante, integrado e subsequente, além dos superiores.

Os Cursos técnicos integrados se referem àqueles cursos em que estudante faz o Ensino Médio junto com a formação técnica; sendo necessária a comprovação de conclusão do ensino fundamental; os cursos técnicos concomitantes, o estudante faz disciplinas de formação técnica no IFCE, enquanto está cursando o ensino médio em outra instituição; já os subsequentes, são os cursos em que o aluno já possui o nível médio concluído e cursa somente as disciplinas profissionalizantes.

Em 2017, conforme informações do IFCE em Números (<http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>), no ano de 2017, especificamente, no semestre de 2017.1, o referido Instituto possuía 43.225 alunos regularmente matriculados, dos quais, 19.450 alunos ingressaram neste semestre nas diversas modalidades de ensino que a instituição oferece em todos os seus campi.

Deste quantitativo, cerca de 5.003 alunos encontram-se matriculados no Ensino Médio Integrado. Os três campi, foco da pesquisa (Fortaleza, Umirim e Quixadá), possuem respectivamente; 14, 5 e 13 turmas de cursos técnicos (Quadro 1), os quais estes variam entre concomitantes, subsequente e integrados, e, ofertam a disciplina de Geografia nos currículos regulares desses cursos. É importante destacar que dentre os campi pesquisados, Quixadá também oferta o Curso de Licenciatura em Geografia, este instituído em 2016.

QUADRO 1 - Cursos Técnicos ofertados nos campi de Fortaleza, Umirim e Quixadá (2017.1)

	MODALIDADE DE ENSINO		
	CONCOMITANTE	INTEGRADO	SUBSEQUENTE
<b>FORTALEZA</b>	Eletrotécnica	Edificações	Edificações
	Instrumento Musical	Eletrotécnica	Guia de Turismo
	Manutenção Automotiva	Informática	
	Mecânica	Mecânica	
	Segurança do Trabalho	Química	
		Refrigeração e Climatização	
	Telecomunicações		
<b>UMIRIM</b>	Agropecuária	Informática	
	Informática	Agropecuária	
<b>QUIXADÁ</b>	Edificações	Edificações	Edificações
	Química	Química	Meio Ambiente
			Química

Fonte: Elaborado a partir dos dados do IFCE em Números (2017.1) - <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>

Do Quadro 1, observa-se que todos os cursos relacionados ao Médio Integrado possuem disciplina de Geografia em seu currículo. Os cursos subsequentes de Meio Ambiente, Guia de Turismo e o concomitante de Agropecuária também possuem demandas para a área de Geografia. Vê-se que em sua maioria são cursos relacionados à formação técnica ligados à área das exatas, cuja evasão tem sido relevante no contexto do IFCE.

Os três campi apresentam um fator que os diferencia dos demais. O fato de desde 2016 os seus professores estarem com propostas de inovação nas práticas de ensino em Geografia. Importante ressaltar que nesses campi, existem seis professores efetivos de Geografia que atuam no Ensino Médio, sendo três (3) no Campus Fortaleza, um (1) no Campus Umirim e dois (2) em Quixadá, atuando assim nos cursos levantados no Quadro 1.

Com a aprovação da Reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória 746/2016, a Geografia não se apresenta mais como uma disciplina obrigatória. Ela passa a integrar os percursos formativos propostos quando da Reforma do Ensino Médio. No entanto, até então,

sendo ela uma disciplina de cunho obrigatório, a mesma se integrava aos mais variados cursos ofertados no IFCE, principalmente nos cursos médio integrado.

Desta forma, além dos conhecimentos básicos de Geografia do Ensino Médio, os conteúdos abordados são direcionados de forma integrada ao respectivo curso, onde se objetiva relacionar os conhecimentos técnicos à compreensão das transformações sócioespaciais provocadas pelos processos geohistóricos. Porém, as particularidades de cada campus e as respectivas grades curriculares de cada curso, configuram-se como dificuldades e “diferenciações” que particularizam o Ensino de Geografia no IFCE. As disciplinas de Geografia são distribuídas de diferentes formas nos cursos, variando a oferta de duas, três ou quatro disciplinas ao longo do Ensino Médio.

A necessidade de integração do conteúdo ao curso técnico/profissional parte da complementação teórica-pedagógica - já que o aluno não terá o mesmo tempo e a mesma carga horária de um Ensino Médio regular - como pela atração do discente à Ciência Geográfica, seus significados científicos, como pelas funcionalidades como profissional técnico.

Logo, além do conhecimento básico sobre o conteúdo da Geografia, a integração a sua “primeira profissão” de técnico se torna uma estratégia relevante na formação profissional do aluno. Para potencializar a compreensão desses conteúdos e sua íntima relação com o saber técnico, o uso de metodologias ativas tem se configurado em estratégias relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

Diante das transformações técnicas e tecnológicas pelas quais passam a sociedade, as escolas e o processo de ensino e aprendizagem têm sido desafiados diária e cotidianamente a desenvolver metodologias que desperte no aluno a curiosidade e os instigue a questionar as informações que estão largamente disponíveis nos meios de comunicação, notadamente os de massa. Nesse aspecto, as metodologias ativas se configuram como alternativas que apresentam potencial na inovação da ação docente e por conseguinte, na participação ativa dos estudantes.

Segundo Moran (2015), “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil” (p. 16). No entanto, vivemos um período de integração tempo e espaço que não pode ser ignorada no desenvolvimento de metodologias de ensino. Dessa forma, já afirmara Morán (2015),

[...] instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas **priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas** como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida. (p.17) grifo nosso

Assim, não sendo possível romper com a disciplinaridade inerente a matriz curricular, optamos por promover pequenas mudanças por meio de um caminho mais suave, porém com resultados positivos.

## **METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS DO IFCE (2016 E 2017)**

Das estratégias de ensino levantadas nos questionários aplicados com 61 alunos, quatro tiveram maior recorrência nas respostas, são elas: Júri simulado, Aulas de campo/visitas técnicas, *World Café* e Sala de aula invertida (*Flipped Classroom*). Nesse contexto, foi possível partir do exercício do uso dessas quatro metodologias ativas, pois coaduna-se com Rocha (2004), ao afirmar que falta muito para que o professor, em especial, compreenda

e utilize adequadamente os desafios de inovar na sua ação docente. Nessa lógica, apresenta-se as estratégias delineadas durante a pesquisa nos dois anos indicados (2016-2017).

## JÚRI SIMULADO SOBRE A QUESTÃO AGRÁRIA

O júri simulado enquanto metodologia ativa, se configura como uma estratégia de ensino a ser utilizada quando a temática geradora da aula possuir visões antagônicas ou polêmicas ou que, claramente divide opiniões. Tal atividade se materializa por permitir que sejam discutidos diversos pontos de um mesmo tema, o que auxilia na construção e desconstrução de conceitos, além de contribuir no desenvolvimento da linguagem, elaboração de argumentos e desinibição dos alunos.

No exercício do júri simulado, “a expressão verbal do aluno é desenvolvida diante de todos os colegas, levando a se exporem as habituais críticas dos outros” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 7), estabelecendo a construção do argumento e senso crítico.

[...] o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia [...]. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (KOCH, 2002, p. 17).

No júri simulado, o professor também desempenha papel importante, uma vez que ele é que coordena a atividade. Dentre as funções do coordenador, estão: Delimitar o tempo para que os grupos defendam sua “tese”; estabelece e indica o momento correto do “ataque” ao argumentos e tese defendida pelo grupo oponente; indica o momento das testemunhas fortalecerem a tese da equipe; direciona e organiza o resultado final do Júri. Cada aluno desempenha uma função, as quais consistem em:

Promotoria: o grupo responsável pela Promotoria deveria provar, com elementos situações consistentes sobre o ato de “racismo” durante a partida de futebol;

Defesa: os alunos responsáveis pela defesa tinham a função de buscar elementos sobre o caso repercutido na mídia que inocentassem a torcedora envolvente e o Clube do Grêmio.

Jurados: deveriam ficar atentos para os argumentos levantados pela defesa e pela promotoria para que, com base neles, ao final, deliberar a sentença pela culpa ou inocência dos réus.

Testemunhas: os alunos que desempenharam o papel de testemunha poderiam ficar a disposição da Defesa e da Promotoria, que poderiam usá-las como prova testemunhal de algum episódio. Réu: figura ilustrativa, que poderia manifestar-se caso solicitado pelo juiz, defesa ou promotoria. Juiz: responsável pela organização da sessão do júri. (DIESEL; DIESEL; WERLE, 2015, p.1-2).

No caso do Campus Quixadá, foram realizados dois júri simulados, um no período 2017.1 e outro em 2017.2. Foi tomado como temática a Questão Agrária e a origem da terra no Brasil. Este exercício, instigou a participação, a reflexão e o desenvolvimento do senso crítico. Essa metodologia foi replicada na turma de Geografia Agrária do curso de Graduação em Licenciatura em Geografia. Na primeira turma (2017.1), que tinha 36 alunos foi desenvolvido um júri simulado com três grupos oponentes, cada um possuiu 12 participantes. Eles defendiam as teses de Alberto Passo Guimarães (Livro Quatro séculos de latifúndio), Caio Prado Júnior (Livro Revolução Brasileira) e Jacob Gorender (O escravismo colonial). Cada uma dessas obras defende uma perspectiva de análise da origem do Brasil, são elas, respectivamente: o feudalismo, o capitalismo e o escravismo como modo de produção prevalecente quando da origem brasileira. Por se configurarem obras, que além de relevantes na compreensão da distribuição de terras no Brasil e nas relações de trabalho que dela derivam, são também visões antagônicas do mesmo processo, foi possível realizar a atividade contrapondo essas visões por meio do júri simulado. O objetivo de cada grupo no júri, era defender sua tese e atacar as demais a partir das características levantadas em sua obra.

Em 2017.2, a turma da disciplina de Geografia Agrária foi dividida em dois grupos, tendo em vista que a turma só possuía 18 alunos, ficando assim 9 componentes em cada. Nessa segunda experiência, optou-se pela supressão da obra de Jacob Gorender e o debate assim se estabeleceu entre as teses de Alberto Passos Guimarães e Caio Prado Júnior.

Em ambas as experiências, após orientações sobre a configuração de um júri simulado, foram formados os grupos previamente, distribuídos os textos base de cada um, definido os advogados de cada equipe, sendo 1 de defesa e 1 de acusação de cada grupo, além das testemunhas (os debatedores). No dia da atividade, são sorteados os cinco componentes do júri, que é a equipe responsável pelo veredicto (o júri popular). (FIGURA 01). Esse júri leva em consideração alguns critérios que são entregues na ficha de avaliação das performances dos grupos e decidem ao final, qual de fato foi a origem do Brasil.

Figura 1 - Júri popular do debate da Questão Agrária - 2017.2



Fonte: Danielle Rodrigues da Silva, Pesquisa Direta, fevereiro de 2018 - Campus Quixadá

A professora, além de coordenar a atividade, também desempenha a função de juíza. Ao final, a equipe vencedora foi atribuída uma pontuação maior pela atividade e pontuações menores para as demais equipes. No entanto, frisa-se que é uma atividade que todas as equipes ganham.

## WORLD CAFÉ

Como indicado na Introdução, à luz de Moran (2004), "os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida"(p.1). Para o autor (*op.cit.*), alternativas são possíveis e não perpassam pelo confinamento de alunos numa mesma sala. "Para alunos que têm acesso à Internet, à multimídia; as IES e escolas "têm que repensar esse modelo engessado de currículo, de aulas em série, de considerar a sala de aula como único espaço em que pode ocorrer a aprendizagem" (MORAN, 2004, p.2).

Nesse contexto, medidas atrativas se configuram à exemplo do *World Café*. Especificamente, no caso do "*World Café*" este versa por uma metodologia de livre acesso para todas as pessoas, Juanita Brown, Ph.D., com seu parceiro, David Isaacs, é uma das fundadoras do *World Café*. Esta Metodologia ativa, refere-se a um processo criativo que visa gerar e fomentar diálogos entre os indivíduos, no modelo de grupos, os quais a partir daí criam uma rede de diálogo colaborativo que acessa e aproveita a inteligência coletiva para responder questões de relevância para a disciplina focando, nesse caso, em problemas ambientais e sociais (BROWN, 2002).

Os alunos foram convidados à se dividirem em quatro equipes e sentarem-se às mesas, estilo café; onde cada uma das mesas foram ofertados biscoitos, pães, bolos, tapiocas, sucos,

café e água. Foi então apresentado as regras do trabalho e a etiqueta do café. Em cada uma das mesas foi colocada uma matéria de jornal de grande circulação na capital cearense. Todas as matérias referiam-se ao processo de uso e ocupação da Praia do Futuro, pauta atual na cidade de Fortaleza, devido à possibilidade de remoção das barracas de praia devido aos seus impactos ambientais negativos para a área em questão. Os estudantes foram orientados à responderem às questões colocadas junto à cada uma das matérias e que sugerissem soluções para tais problemas (Figura 2).

Figura 2 - Realização do *World Café* no Campus Fortaleza (2017)



Fonte: Anna Erika F. Lima, Pesquisa Direta, setembro de 2017 - Campus Fortaleza.

O desafio constava em após 20 minutos, uma nova rodada deveria ser estabelecida e as equipes tinham que mudar de mesa do café e ao lerem a nova matéria, sobre o mesmo tema, e ao responderem a questão diferente da anterior, tinham que sugerir soluções que não fossem as mesmas da equipe que ocupara tal lugar anteriormente (BROWN, 2002).

Ao terminar o tempo de cada rodada de diálogo uma pessoa permanecerá como anfitrião à mesa e os demais deverão, como indicado anteriormente, mudar levando as ideias-chave.

Dentre as questões postas às três mesas constavam: a) Dentre os conflitos mais evidenciados nessas matérias, qual o que fica mais evidenciado e sugira uma solução para o mesmo; b) Quem quer a desocupação dessas áreas e quais os seus interesses? Haveria a possibilidade de viabilizar outra alternativa sem ser a retirada das barracas? c) Qual a posição da equipe sobre os impactos ambientais ocasionados pelas instalações das barracas na Praia do Futuro? Haveria como ter evitado tais impactos? Como?.

As respostas das equipes permitiram observar que havia uma preocupação substancial com a implementação de políticas públicas para proteção dos terrenos de marinha;

É preciso pensar um outro modelo de fiscalização para áreas de praia. Essas transformações do espaço, como vimos nas aulas de Geografia, só é possível quando o poder público fizer valer as políticas para essas áreas (Equipe 1 - setembro de 2017, Pesquisa Direta).

As políticas públicas sendo implementadas, são as principais alternativas para conservação ambiental. Normas mais rígidas, com cobrança de multas e fiscalização podem fazer toda a diferença para tornar as áreas da Praia do Futuro mais acessíveis e seguras; evitando esse processo de ocupação desordenada que fica evidenciada nas matérias (Equipe 2 - setembro de 2017, Pesquisa Direta).

Para a equipe é necessário mudar a mentalidade dos proprietários. As mudanças poderiam ser iniciadas com a não privatização das áreas de praia. Essas possibilidades só seriam possíveis através de sensibilizações, palestras...eventos...(Equipe 3 - setembro de 2017, Pesquisa Direta).

Percebe-se que as equipes acreditam que a ação do poder público, aliada à processos de sensibilização junto aos proprietários podem ser alternativas possíveis para resolver

problemas como a privatização da faixa de praia; a ocupação desordenada causada pelas barracas, entre outros problemas.

As respostas foram socializadas no quadro e na sequência foi estabelecido um debate, onde cada anfitrião pontuou as soluções elencadas por cada equipe.

## AULA DE CAMPO X VISITAS TÉCNICAS – PENSANDO O ESPAÇO GEOGRÁFICO

O Ensino Médio é um dos principais componentes educacionais do Brasil sobre a sua formação como estudante, bem como, sua formação de visão da sociedade e à sua percepção sobre o mundo, e nos últimos anos, a vinculação à uma formação profissional, refletindo as mudanças que foram efetivadas em 2016 e 2017 com novos parâmetros curriculares e formativos.

Assim, a Geografia como disciplina, tem um papel relevante na compreensão do espaço geográfico, isto é, a construção de nossas relações [tanto técnicas, como físicas, e até psicológicas] do ser humano com o espaço *per se*, a necessidade de conceitos menos abstratos são necessários para a construção de um estudante que consiga ter percepção para chegarmos à problematização e conseqüentemente o questionamento e por final, a formação do “pensamento”, de conceitos sobre o espaço. (MOREIRA, 2010)

Assim, os principais conceitos geográficos são inerentes à discussão teórica, prática e principalmente na metodologia: espaço, região, território, paisagem e lugar. É necessário, portanto, uma longa e constante discussão sobre a necessidade do “homem” perceber as mudanças espaciais perante às suas próprias ações [naturais e de fato técnicas] “dita individuais” como as inerentes à construção da sociedade. Em suma, “viver” é [reproduzir espaços]. (MOREIRA, 2009).

Perante à esta discussão teórica-prática [leia-se práxis] a abstração e de fato, a “empiricidade” vê-se na construção da “aula de campo”, ou intitulada de “visitas técnicas” na maioria dos Institutos Federais, são importantes formas de Ensino de Geografia. Em sua plenitude, elas se apresentam como relevantes metodologias de Ensino, que partem do uso dos sentidos, bem como a capacidade de indução, dedução e do questionamento sobre a teoria e a realidade [intitulada de “práxis em muitas discussões”].

A discussão crítica dos conceitos, bem como das suas inserções no entendimento da sociedade, torna-se necessário perante à uma conjuntura de difusão de informações. De fato, qual o papel da ciência, e especialmente a Geografia? Destarte, os conceitos espaciais tornam-se base para a compreensão das diferenciações espaciais [de fato, física] como de ordem institucional. O que de fato, torna-se visível/palpável a diferenciação entre região e lugar, por exemplo?

Perante à uma sociedade brasileira, típica de desigualdade social, desde à questão regional-citadina-local, como pela percepção de diferenciações espaciais indispensáveis para a noção do Global como do Local, que é percebido por Castrogiovanni *et al* (1999):

A aula de campo é um rico encaminhamento metodológico para analisar a área de estudo (urbana ou rural), de modo que o aluno poderá diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço geográfico. Parte-se de uma realidade local, bem delimitada para se investigar a sua constituição histórica e as comparações com os outros lugares, próximos ou distantes. Assim a aula de campo jamais será apenas um passeio, por que terá importante papel pedagógico no ensino de Geografia (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 1999, p. 99).

Neste sentido, é a partir da relação “casa - escola - realidade” em que o aluno consegue distinguir os conceitos e significados para uma construção mais aprofundada sobre o espaço em que ele vive. Desde à noção local (construída de forma familiar, cotidiano, ou seja, do “viver”) até a noção global/regional (construída de forma coletiva, midiática, conceitual).

Assim, no Instituto Federal do Ceará apresentamos propostas para aulas de campo no qual se encaminha formas da análise socioespacial sobre o Estado do Ceará, principalmente e o entorno da Região Metropolitana de Fortaleza, área principal em qual o instituto se localiza.

Quanto à distinção da Geografia Física e Geografia Humana no Ensino Médio, apresenta-se duas formas diferenciadas de aulas de campo:

- a) No que tange à Geografia Física (normalmente nas disciplinas Geografia I e II) se prioriza os atributos naturais, enfatizando as áreas naturais do Ceará, como as chapadas (Apodi, Araripe), maciços (Baturité, Quixadá.), além dos litorais (Leste - Icapuí, Aracati, Beberibe e Oeste - Amontada e Paraipaba). Sobre os conceitos abstratos de relevos, estruturas geológicas e solos, vê-se necessário a “percepção” de que tais atributos estão constantemente atrelados à produção espacial, como a formação de cidades, localidades, atividades econômicas, entre outros;
- b) No que tange à Geografia Humana (mais aprofundada na disciplinas de Geografia II, III e IV ) os aspectos sociais, que pautam a cidade de Fortaleza e seus prédios e áreas históricas, à exemplo da Catedral Metropolitana, Teatro José de Alencar, Paço Municipal, entre outros. Tais percepções sobre a construção histórica e espacial concomitante, ou seja a “relação da sociedade no espaço através do tempo” é imprescindível para a compreensão “real” entre o passado e o presente.

Desta forma, as avaliações propostas se baseiam principalmente na compreensão inicial dos alunos sobre os assuntos abordados (e assim um conhecimento prévio) bem como a construção de relatórios (em equipe e individuais) sobre as aulas de campo, no intuito de formar concepções sobre a realidade, como a capacidade textual e metodológica sobre assuntos e temáticas relacionadas à Geografia. Eis um passo crucial para a formação do aluno no nível do Ensino Médio.

### **SALA DE AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)**

Como metodologia ativa a sala de aula invertida ou *Flipped Classroom* foi utilizada inicialmente nas universidades americanas de Harvard e no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) na disciplina introdutória de Física Aplicada (WATKINS; MAZUR, 2013 *apud* VALENTE, s/d)

Bem diferente do ensino tradicional, onde a sala de aula é um meio onde o docente apenas transmite informações para o discente; nessa nova abordagem, este estuda antes da aula e a aula se torna um lugar de aprendizagem ativa, onde há questões, discussões e atividades pragmáticas. Nesse método, afirma Rocha (2004), o professor deve assumir os papel de mediador, facilitador, moderador, orientador e observador; enquanto o aluno é o protagonista da sua aprendizagem e a sala de aula deve ser o palco das discussões e debates.

Embora tenha sido originalmente pensado para ser realizado nos cursos de nível superior, e ainda, com o uso de tecnologias e programas de computador, nos inspiramos em Rocha (2014) ao afirmar: “Talvez o equívoco de concepção esteja na ideia de que Sala Invertida pressupõe o uso de tecnologias. É comum a reação de professores que desistem de utilizar essa metodologia ativa porque está preso a esse pressuposto” (p.3).

Assim, buscamos adaptar a metodologia para a realidade dos *Campus* de Fortaleza adotando-a em fevereiro de 2017 nas turmas de Ensino Médio Integrado em Edificações (P6) e em Mecânica (P6). O conteúdo consistia em Geografia Urbana, especificamente, sobre o processo de Urbanização brasileira. Inicialmente foi apresentado o tema às turmas e disponibilizado material impresso e textos em pdf, com algumas questões problematizadoras para nortear o estudo de cada discente individualmente. Junto aos alunos foi definida a data para o debate em sala de aula, assim como, o esclarecimento de pontos duvidosos. Na data

definida, dispusemos a sala em pequenos grupos (rodas de conversa) e distribuímos questões norteadoras sobre o assunto para cada grupo, onde eles tiveram 30 minutos para discutir e aprofundar a temática entre si. Dentre as questões estavam: Quais os problemas sociais urbanos que mais afetam as grandes cidades brasileiras? De que forma o processo de urbanização brasileira contribuiu para o incremento das migrações internas no Brasil? De que forma a gestão das cidades pode lidar com a macrocefalia urbana? Nesse ínterim, o docente ficou a disposição para tirar dúvidas e acrescentar dados ao debate dos grupos. Ao final, cada grupo definiu um componente para apresentar as reflexões sobre a questão de sua equipe e todos foram instigados a buscar no seu cotidiano, experiências que pudessem materializar o conteúdo estudado.

Vê-se assim, que o conteúdo não deixou de ser importante; na verdade torna-se tão relevante, que o modo como é repassado, passa a ser minuciosamente planejado, desenvolvido e avaliado. O professor deixa de ser o "sábio no palco (*Sage on the stage*)" e passa a ser o "Guia ao lado (*Guide on the side*)", levando a construção do conhecimento por meio de experiências de aprendizagem.

O desafio para tal metodologia ativa, é a mudança de perspectiva, onde essa pode ser considerada como uma concepção educacional que coloca os estudantes, independente do nível de ensino, como os principais agentes de seu aprendizado. Nesta, o estímulo à crítica e reflexão são incentivados pelo professor que conduz a aula, mas o centro desse processo é, de fato, o próprio aluno (OLIVEIRA, PONTES, 2013).

O que se apresenta então, é o desafio entre a informação-conhecimento, o "embate epistemológico" da geografia como ciência - disciplina, e como o indivíduo se identifica com o conhecimento geográfico. Logo, qual é o papel da geografia como ciência e construtora de metodologias ativas na Educação? A noção conceitual de "espaço" se torna cada vez mais complexa, visto às mais situações e ações que acontecem continuamente (tempo/ações múltiplas) no espaço. (MASSEY, 2009). Cabe então, nosso papel espa(e)cial na sociedade, como de fato, especialmente na construção desta nova fase da Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas instituições de ensino técnico, o dia a dia das salas de aulas se configura sob uma perspectiva tradicional na maioria dos casos, em que o docente assume o papel de transmissor de conteúdos, e os discentes assumem a cena como meros expectadores. Não se pode, entretanto, generalizar, mas é sabido que as atividades diferenciadas, à exemplo das metodologias ativas, são exceções, visto que, por diversos momentos a preocupação (e dever) do docente é cumprir com o conteúdo programático das Ementas/PUDs exigidos pela escola. Para contribuir com a transformação de tal cenário, o papel do docente deve se caracterizar, enquanto um facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem e, para tanto, ele deve ponderar conflitos de opinião e de comportamento dos estudantes.

A pesquisa realizada com os alunos, revela-nos que os mesmos também sentem necessidade de mudanças na forma como se dá o processo de ensino e aprendizagem. a indicação das metodologias, mas também avaliações posteriores realizadas após as práticas indicam que essas práticas instigam os alunos a motivarem-se e envolverem-se mais diretamente as atividades.

As experiências relatadas têm se revelado importantes no aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes durante a disciplina de Geografia, o que propicia maior envolvimento da turma com as aulas e discussões propostas, além de estabelecer um diálogo afinado com a formação técnica sempre que possível.

Educadores podem potencializar caminhos para que seus alunos mergulhem em vários mundos, descubram cores, ritos, vozes, costumes, vivências e possam desenvolver-se de forma integral, transpassando a simples concepção de que a integralidade do Ensino Médio

nos Institutos Federais está relacionada exclusivamente a incorporação de disciplinas de natureza técnica à sua formação, mas sim, à compreensão de uma abordagem holística capaz de desenvolver várias competências.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (Orgs.). Estratégias de ensinagem. *In: Processos de ensinagem na Universidade*. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BROWN, Juanita; World Café Community (2002). **A Resource Guide for Hosting Conversations That Matter at The World Café**. Whole Systems Associates. Disponível em <[http://www.meadowlark.co/world\\_cafe\\_resource\\_guide.pdf](http://www.meadowlark.co/world_cafe_resource_guide.pdf)>. Acesso em 12 de janeiro de 2018.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / AGB – seção Porto Alegre, 1999.
- CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Editora Papirus. São Paulo. 2010.
- DIESEL, Daniela; DIESEL, Aline; WERLE, Verônica. O Júri simulado como estratégia de ensino nas aulas de Educação Física do ensino fundamental: um relato de experiência. *In: Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte - Vitória - ES - BRA, 2015*. Disponível em <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/6928/3961>>. Acesso em 12 de janeiro de 2017.
- KIMURA, S. Geografia no ensino básico: questões e propostas. 2. ed. São Paulo:Contexto, 2010.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MASSEY, D. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução: Hilda Maciel e Rogerio Hasbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MORAN, J. M. Proposta de mudanças nos cursos presenciais com a educação on-line. *In: 11º Congresso Internacional de Educação a Distância*. 8/09/2004. Salvador: Abed, 2004. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm>>. Acesso em: 9 jun. 2016.
- MORÁN, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. *In: Coleção Mídias Contemporâneas*. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em <[https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/mudando\\_moran.pdf](https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/mudando_moran.pdf)>. Acesso em 12 de mar. de 2016.
- MOREIRA, R. . **O pensamento geográfico brasileiro - volume 1**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008. v. 1. 190p .
- MOREIRA, R. . **O Pensamento Geográfico Brasileiro - volume 2**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009. v. 2. 172p
- MOREIRA, R. . **O Pensamento Geográfico Brasileiro - volume 3**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010. v. 1. 168p
- MORIN, Edgar, **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, 2. ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- OLIVEIRA, M. G.; PONTES, L. Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência. *In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*,

LIMA, A. E. F.; SILVA, D. R.; ARAÚJO, E. F.

METODOLOGIAS ATIVAS EM GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Acesso em: 14 de setembro de 2013.

ROCHA, Enilton Ferreira. **Metodologias Ativas**: um desafio além das quatro paredes da sala de aula. fev.2014. Disponível em: <

[http://www.abed.org.br/arquivos/Metodologias\\_Ativas\\_alem\\_da\\_sala\\_de\\_aula\\_Enilton\\_Rocha.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Metodologias_Ativas_alem_da_sala_de_aula_Enilton_Rocha.pdf)>. Acessado em 28 fev. 2017.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem Ativa no Ensino Superior**: a proposta da sala de aula invertida. Departamento de Multimeios, Nied e GGTE - Unicamp & PucSP. Disponível em: <http://www.unifebe.edu.br/site/docs/arquivos/noticias/2014/valente.pdf> . Acesso em 10/01/17.