

GEOGRAFIA ESCOLAR E METODOLOGIAS ATIVAS: PROJETOS DE INTERVENÇÃO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Mariana Andreotti Dias¹

RESUMO

Este estudo analisa como os Projetos de Intervenção Social (PIS) no ensino de Geografia podem potencializar o protagonismo infantil na educação básica, mediante metodologias ativas. Combinando mapeamento sistemático da produção acadêmica brasileira e estudo de caso em escolas públicas, investigou-se o papel estratégico da gestão escolar na implementação desses projetos. Os resultados demonstram que os PIS, articulados à Geografia como disciplina crítica, promovem aprendizagem significativa ao vincular saberes escolares à transformação do espaço vivido. Conclui-se que tais práticas fortalecem a agência infantil e a humanização do ensino, alinhando-se às diretrizes educacionais contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa, Situações de aprendizagem, Gestão educacional, Ensino de Geografia.

SCHOOL GEOGRAPHY AND ACTIVE METHODOLOGIES: SOCIAL INTERVENTION PROJECTS FOR BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This study investigates how Social Intervention Projects (SIPs) in Geography education can enhance basic education through active methodologies. Using a systematic mapping of Brazilian academic literature and a case study in public schools, the research explored the role of school management in implementing these projects. Findings indicate that SIPs, when integrated with Geography as a critical discipline, foster meaningful learning by linking school knowledge to the transformation of lived spaces. The study concludes that such practices strengthen student participation and humanize teaching, aligning with contemporary educational policies.

KEYWORDS: Meaningful learning, Active methodologies, School management, Geography education.

GEOGRAFÍA ESCOLAR Y METODOLOGÍAS ACTIVAS: PROYECTOS DE INTERVENCIÓN SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

Este estudio analiza cómo los Proyectos de Intervención Social (PIS) en la enseñanza de Geografía pueden enriquecer la educación básica mediante metodologías activas. A través de un mapeo sistemático de la producción académica brasileña y un estudio de caso en escuelas públicas, se investigó el papel de la gestión escolar en la implementación de estos proyectos. Los resultados revelan que los PIS, articulados con la Geografía como disciplina crítica, promueven aprendizajes significativos al conectar saberes escolares con la transformación del espacio vivido. Se concluye que estas prácticas fortalecen la participación infantil y humanizan la enseñanza, en sintonía con las actuales políticas educativas.

¹Doutora em Geografia, Pesquisadora Visitante no Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, marianaandreotti@gmail.com

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje significativo, Metodologías activas, Gestión escolar, Geografía escolar

A CRIANÇA PROTAGONISTA NA GEOGRAFIA ESCOLAR: ENTRE POTENCIALIDADES E DESAFIOS

A criança protagonista, autora de suas práticas cotidianas, desenvolve-se plenamente no ambiente escolar quando este se constitui como espaço de vivências significativas. Como demonstram os estudos de Prastanti (2024) e Olimboyevna (2021), essa concepção de educação encontra ressonância em abordagens históricas como Montessori, Freinet e Freire, cujas pedagogias ativas permanecem atuais ao transformarem os estudantes em sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

A projetualidade, as situações de aprendizagens, as metodologias ativas etc., são estratégias para o exercício motivador e consciente da equipe gestora e dos professores da Geografia, e além de promoveram a relação entre pares para o desenvolvimento de tarefas, espírito de equipe, mobilização de conhecimentos, também são alternativas ao ensino tradicional das carteiras enfileiradas e grades de conteúdos a vencer.

Na Geografia escolar, os sujeitos ativos do processo de aprendizagem se materializarão especialmente através dos Projetos de Intervenção Social (PIS), que permitem às crianças partirem de seus espaços vividos para compreensões mais amplas do mundo.

Roteiros de atividades, projetos, sequências didáticas, construídos com incremento de tecnologias, jogos, universos dimensionais, transformaram o *modus operandi* da escola, “forçando” todos os seus sujeitos a uma (re)adaptação e (re)formação. Em destaque, a equipe gestora da escola forçosamente será a primeira a colocar em prática seus conhecimentos teóricos e suas experiências educacionais. Nesse contexto, grande parte da decisão e promoção dos princípios libertários supracitados são de responsabilidade da gestão escolar - motor e instrumento -, que identificará, regulará e promoverá as mudanças e o exercício de todas as premissas educacionais postas em documentos oficiais.

A Geografia, enquanto disciplina que analisa criticamente o espaço vivido, destaca-se como campo fértil para tais inovações. Seu ensino nos anos iniciais pode articular saberes locais e globais, promovendo a conexão entre teoria e prática por meio de Projetos de Intervenção Social (PIS). Essas iniciativas, além de romperem com a lógica conteudista, fortalecem o

protagonismo discente e a corresponsabilidade socioambiental.

Ademais, como destaca Castellar, a Geografia escolar deve possibilitar o desenvolvimento do raciocínio geográfico, transformando a experiência cotidiana da criança em objeto de reflexão crítica sobre as relações sociedade–natureza. Nesse sentido, os PIS, ao partirem do lugar vivido, configuram-se como práticas didáticas que concretizam essa perspectiva.

A eficácia dessa abordagem é corroborada por experiências internacionais. Prastanti (2024), em pesquisa com alunos dos anos finais da Educação Básica, evidenciou como projetos interdisciplinares - como a construção de maquetes escalares - potencializam a compreensão de conceitos geográficos. Já Olimboyevna (2021) destacou como o trabalho projetual em Geografia desenvolve autonomia e colaboração quando os alunos aplicam conhecimentos em contextos reais. Esses achados reforçam o potencial dos PIS nos anos iniciais brasileiros, onde a Geografia pode articular a leitura do lugar com ações transformadoras, promover a interdisciplinaridade de forma orgânica e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais integradas.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo geral analisar como os Projetos de Intervenção Social (PIS) no ensino de Geografia podem fomentar o protagonismo infantil na educação básica, com foco no papel estratégico da gestão escolar na implementação dessas práticas. Para tal, os objetivos específicos consistem em: 1. Mapear as concepções teóricas e metodológicas sobre PIS na produção acadêmica brasileira, identificando seu potencial para o ensino de Geografia nos anos iniciais; 2. Investigar, por meio de estudo de caso, como algumas escolas públicas têm operacionalizado esses projetos, destacando desafios e oportunidades na mediação da equipe gestora; 3. Discutir as contribuições dos PIS para uma aprendizagem significativa e humanizada, articulando saberes geográficos (leitura do espaço, cartografia escolar, análise socioambiental) com ações práticas no território.

Algumas justificativas permeiam as escolhas do estudo, como: O foco na gestão escolar decorre de sua função central na viabilização de inovações pedagógicas, já que como alerta González (2012), persiste um fosso entre a produção acadêmica e as práticas escolares, principalmente no que se refere às estruturas tradicionais de ensino, engessadas e pouco mobilizadoras; a formação precária de gestores capazes de mediar processos complexos; e a garantia de expertises para implementação de projetos mobilizadores da aprendizagem

significativa; O recorte nos anos iniciais alinha-se à carência de pesquisas sobre PIS nessa etapa (Olimboevna, 2021). A Geografia foi eleita como eixo por sua capacidade única de integrar projetos à realidade local dos estudantes (Prastanti, 2024), conforme evidenciado nas experiências analisadas.

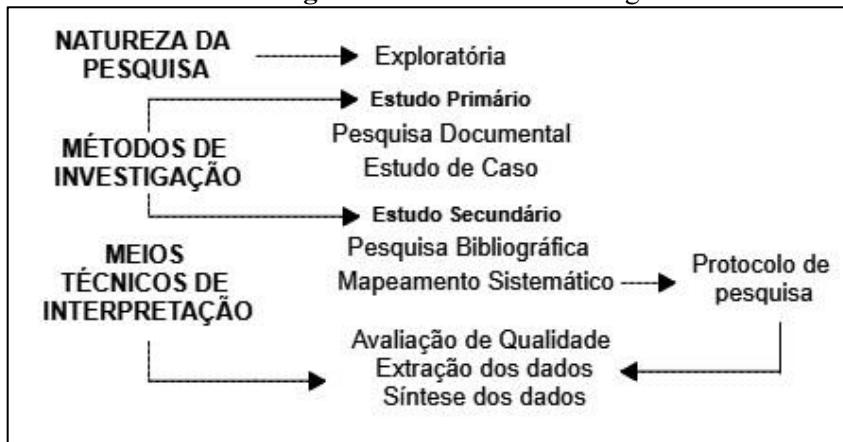
Para isso, a natureza da pesquisa, do tipo exploratória, concedeu uma visão geral do objeto de estudo - as situações de aprendizagem, PIS etc. -, temas estes, em hipótese, polissêmicos e angariados de equívocos.

Acerca dos métodos de investigação, em primeiro momento, fez-se uso do mapeamento sistemático (Kitchenham e Charters, 2007), e instrumento de pesquisa bibliográfica (Gil, 2008) que consistem na identificação, classificação e investigação ampla de determinados conteúdos de forma planejada. Após, em um segundo momento, a experiência das escolas que fazem uso de projetos, do tipo PIS (Projetos de Intervenção Social) junto ao componente curricular de Geografia, foi foco de discussão, servindo como estudo de caso (Yin, 2005) e fonte documental (Gil, 2008) possibilitando a evidência, em detalhe, de toda estrutura teórico-conceitual que subsidia o desenvolvimento e experiência das crianças, principalmente as que estão na fase dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, a análise técnica e teórica foi realizada com auxílio dos meios técnicos de interpretação, operados por avaliação de qualidade, extração e síntese dos dados. Com isso, verificou-se, por meio da busca de teorias e produções acadêmicas, o estado da arte sobre a compreensão e desenvolvimento de situações de aprendizagem, como o PIS, por parte da equipe gestora escolar e professores, assim como, evidenciam-se possibilidades administrativas e formativas para o uso de outras metodologias com foco no protagonismo infanto-juvenil.

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA E FONTE DOS DADOS

A pesquisa tem nível exploratório (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) por seu caráter agregador de métodos e técnicas e por possibilitar uma visão ampla do objeto de estudo. Constituindo-se assim, a primeira etapa de uma investigação que futuramente poderá ser ampliada.

Figura 1: Percurso Metodológico

Org.: Autoria (2024)

Compondo a metodologia, fez-se uso do mapeamento sistemático (Kitchenham e Charters, 2007) e da pesquisa bibliográfica (Gil, 2008) auxiliares na identificação, classificação e investigação ampla das temáticas de forma planejada.

Nestes, elencaram-se critérios que conduziram a pesquisa e análise de dados advindos das produções acadêmicas brasileiras sobre o universo teórico e prático dos temas foco: situações de aprendizagem; protagonismo infantil; aprendizagem significativa; Projetos de Intervenção Social (PIS); e prática gestora nos anos iniciais do ensino fundamental. O mapeamento sistemático foi estruturado com auxílio de protocolo de pesquisa (Tabela 1), por fases e delineamentos de critérios.

Tabela 1: Protocolo de pesquisa

Questões de pesquisa:	Quais as características das metodologias ativas/situações de aprendizagens/PIS vivenciadas nos anos iniciais? Quais as características teóricas-metodológicas da gestão escolar?
Máquinas de busca:	Google Acadêmico
Idioma	Português
Parâmetro cronológico	“A qualquer momento” até 11 de julho de 2024 (data resultados preliminares).
Descritores/String	“projeto de intervenção social” e “anos iniciais”
Critérios de inclusão	estudos voltados para a aprendizagem significativa/PIS de crianças na faixa etária dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ano até o 5º ano).
Critérios de exclusão	estudos que não estão voltados para a aprendizagem significativa/PIS de crianças na faixa etária dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ano até o 5º ano).
Avaliação de Qualidade e Extração dos dados	Categorização e avaliação prévia dos estudos encontrados na máquina de busca conforme critérios.
Síntese dos dados	Mendeley e quadros

Fonte: Dados originais da pesquisa, 2024.

Após a análise técnica e teórica, em um segundo momento, apresentou-se o contexto de escolas que fazem uso de projetos, do tipo PIS (Projetos de Intervenção Social) como forma a subsidiar a discussão. Assim, por meio de um estudo de caso (Yin, 2005) e análise de fonte documental (Gil, 2008) disponível de forma livre e online, evidenciou-se em detalhe toda estrutura teórico-conceitual que ampara o desenvolvimento e experiência das crianças em algumas escolas do país.

As questões exploratórias (Quais as características das metodologias ativas/situações de aprendizagens/PIS vivenciadas nos anos iniciais? Quais as características teóricas-metodológicas da gestão escolar?) foram subsidiárias da avaliação de qualidade das produções acadêmicas identificadas na máquina de busca, para então, os dados qualitativos serem extraídos e sintetizados com auxílio do gerenciador “Mendeley”.

A base de dados primários do Google Acadêmico – máquina de busca escolhida por seu caráter contemplativo e popular em meio as produções brasileiras - foi utilizada para a coleta de artigos científicos, ensaios e outras produções que possuíam os termos, ou “strings”: “projeto de intervenção social” e “anos iniciais”. Retornando a quantia de 34 estudos, alvo de análises sob os critérios supracitados.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Quem é a criança protagonista?

A criança protagonista, em uma perspectiva geográfica e educacional, é aquela que observa, questiona e intervém ativamente em seu espaço vivido, desenvolvendo habilidades cognitivas e socioafetivas por meio de experiências significativas. No entanto, para que esse protagonismo se concretize, é essencial que a escola ofereça situações de aprendizagem intencionais que articulem conhecimentos sistematizados da Geografia às vivências cotidianas dos estudantes, como os Projetos de Intervenção Social (PIS).

A cultura e o território onde a criança está inserida desde a primeira infância moldam suas formas de interação e linguagem. Como destacam Souza et al. (2016, p. 58), esse processo contínuo possibilita a autonomia por meio de espaços - físicos e simbólicos - que promovem "o confronto de visões, conciliação de pontos de vista e criação de novos olhares sobre a vida", elementos fundamentais para uma formação geográfica crítica.

Entretanto, em um contexto educacional ainda marcado por estruturas tradicionais, cabe questionar se as escolas têm de fato permitido esse protagonismo. A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, angariada por Saviani, é possível compreender que o protagonismo infantil não se limita à livre expressão, mas deve estar articulado à apropriação crítica do conhecimento geográfico. Os PIS, nesse sentido, cumprem função estratégica, pois ligam as vivências cotidianas das crianças ao saber sistematizado, garantindo a formação omnilateral e a humanização do ensino.

A Geografia, enquanto disciplina que estuda as relações entre sociedade e espaço, possui um potencial único para transformar salas de aula em territórios de investigação e ação protagonista. Mas isso exige repensar práticas pedagógicas: será que as sequências didáticas respeitam os ritmos de aprendizagem e a curiosidade infantil, especialmente nos anos iniciais? De que forma projetos como os PIS podem ser incorporados para vincular saberes locais a conteúdos geográficos como cartografia, paisagem e território?

A resposta a esses desafios exige uma atuação conjunta. Gestores escolares precisam fomentar condições materiais e formativas para os PIS, enquanto professores de Geografia devem assumir o papel de mediadores entre o currículo e a realidade socioespacial dos alunos. A comunidade, por sua vez, pode se tornar parceira essencial na criação de projetos que transformem o entorno. Nesse sentido, os PIS emergem como estratégia central no ensino de Geografia para a educação básica, pois humanizam a aprendizagem ao partir do lugar do aluno, articulam métodos ativos como o mapeamento participativo a conteúdos curriculares, e fortalecem a dimensão cidadã da educação geográfica.

Um exemplo concreto dessa possibilidade ocorre quando crianças dos anos iniciais investigam problemas de mobilidade no bairro da escola. Por meio de entrevistas, croquis e propostas de intervenção, elas não apenas aprendem conceitos de urbanização, mas também exercitam seu papel como agentes transformadores - essência do protagonismo na Geografia escolar. Cavalcanti atrela-se a essa práxis já que entende o ensino de Geografia como um processo de mediação didática, no qual o professor auxilia os estudantes a relacionar suas vivências locais com conceitos mais amplos, como paisagem, território e urbanização. Os PIS funcionam, portanto, como estratégias privilegiadas para essa mediação entre experiência e conhecimento geográfico sistematizado.

Essa perspectiva do protagonismo infantil mediado pela Geografia será analisada a seguir através de experiências concretas com PIS em escolas públicas brasileiras, destacando o papel fundamental da gestão escolar nesse processo transformador.

Projetos de Intervenção Social (PIS) da Geografia: exemplos em escolas brasileiras

O Projeto de Intervenção Social, ou PIS, é tido como uma situação de aprendizagem-significativa que tem o intuito de oportunizar vivências com foco no protagonismo compartilhado entre estudantes, adultos/professores, nos saberes, na promoção da leitura da realidade e em ações que visam a resolução de problemas da sociedade (UMBRASIL, 2010; SOUZA, et. al., 2016).

Nos últimos cinco anos (Figura 2), estratégias do tipo PIS vêm sendo organizadas e vivenciadas por milhares de crianças, alocadas na faixa etária dos 7 aos 11 anos, em unidades escolares particulares, especificamente em unidades escolares da província Centro-Sul, contemplando os estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Goiás, Mato Grosso e Distrito Federal.

Figura 2: Histórico dos PIS



Fonte: GM (online). Organização: Autoria, 2024

As crianças desenham e engajam todas as etapas convencionais de um projeto, com o propósito de identificar e estabelecer soluções viáveis, criativas, para o bem comum dos seus lugares de vivência. Elas identificam problemas e situações latentes em seus cotidianos e

operacionalizam projetos para a intervenção, divulgação, discussão, como forma a protagonizar possíveis soluções e aprendizados significativos.

Todas as etapas são sustentadas pelas discussões da Geografia e seus princípios - Conexão, Distribuição, Analogia, Diferenciação, Ordem -, que são alavancas potentes para a apreensão qualificada dos conceitos-chave - território, lugar, região, natureza e paisagem. Assim, por meio do PIS, elas conseguem adentrar em competências específicas da Geografia, compreendendo a problemática e inevitável interação dos seres humanos com a natureza, exercitando seus interesses para os elementos e fenômenos - a princípio, partindo dos seus espaços de vivência -, despertando o espírito investigativo e por fim, propõem possibilidades de resolução aos problemas identificados.

Além dos PIS, as crianças também são incentivadas ao protagonismo interacionista, por meio de encontros virtuais, chamados “Fóruns com Crianças”, em que elas trocam experiências sobre as práticas vivenciadas em seus Projetos com crianças de outras unidades escolares e estados brasileiros.

As grandes temáticas anuais, como “O futuro que queremos” (2020), ou “Eu me vejo em você” (2021) são escolhidas em discussão com todas as crianças da rede de colégios, que em coletivo desenham suas propostas individuais (por turma; por faixa etária; por temática) com sub-temáticas de acordo com princípios, ou “valores”, como: Espiritualidade, Interculturalidade e Solidariedade. Tais princípios estão norteados pela pedagogia específica da instituição e tem o objetivo de garantir que os valores institucionais aconteçam de maneira efetiva na ação pedagógica.

O PIS vivenciado pelas crianças tem como base um itinerário conceitual e alguns objetivos (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) atrelados ao currículo e aos valores institucionais. Anualmente desenha-se o itinerário de condução baseado nas fases/etapas, com momentos/etapas não-lineares, porém sistematizados, compondo-o com experiências investigativas e mobilizadoras desse percurso.

Este itinerário é estruturado desde o primeiro momento por práticas indicadas e imaginadas pelas crianças, envolvendo levantamento de hipóteses; leitura da realidade; definição do problema; formulação de perguntas; exploração do espaço de intervenção social; elaboração do plano de trabalho, com a definição de estratégias e de ferramentas para a construção da intervenção; distribuição de tarefas; ações de regulação e de sustentabilidade do

projeto; avaliação com todos os envolvidos e documentação, tanto do percurso das aprendizagens dos estudantes, quanto da ação socialmente reconhecida pela comunidade. Contudo, considera-se que todos esses processos somente são possíveis se as equipes gestoras desempenharem uma conduta estratégica em conjunto às crianças possibilitando o desenvolvimento cognitivo e protagonista como forma de posicionamento no mundo.

Tabela 2: Itinerário/Manual para construção do PIS em Geografia.

Fases/Etapas	O que fazer?	O que é?
1. Concepção teórica-pedagógica principal.	Deve-se propor uma linguagem integradora e situações de aprendizagem articuladoras de séries (ciclos).	Parte cheia do currículo.
2. Investigação e levantamento de situações de ocorrência no cotidiano.	Identificação dos conhecimentos, noções e vivências prévias das crianças e das(os) professoras(es) sobre os saberes que envolverão o projeto.	Relação da parte cheia do currículo com a perspectiva de letramento identificada nos objetivos de aprendizagem.
3. Exploração de possíveis espaços de intervenção social	Deve-se reconhecer a relevância e articulação dos espaços de intervenção à perspectiva dos direitos das crianças.	A casa e suas relações; a escola e seu entorno; as infâncias e juventudes e suas expressões; a cidade; as profissões; os cenários artísticos; os cenários políticos.
4. Construção de questões/perguntas e possíveis resoluções/respostas, articuladas às hipóteses iniciais.	Incentivar o processo de negociação, momento de aquecer diálogos e negociações.	Extravasa para toda a comunidade (pais, mestres, gestores, trabalhadores em geral).
5. Ampliação de repertório.	Deve-se colher hipóteses, questões, possíveis soluções, exploração do espaço de intervenção social.	Processo de investigação em sala, em casa, em todos os espaços de vivência. Escuta atenta e consciente.
6. Construção de plano inicial com possíveis percursos do PIS.	Iniciar a distribuição das tarefas e elaboração de um cronograma para o seu desenvolvimento.	Envolvimento das crianças nos trabalhos em pequenos grupos, também seguindo suas preferências (PI - Planos Individuais). Entrelaçamento com outros tipos de situações de aprendizagem.
7. Indicação da conexão com a parte cheia do currículo.	Alimentar as investigações identificando os objetivos de aprendizagem que mais dialogam com o PIS da turma.	Relação parte cheia e vazia do currículo. Potencializam-se “os para quês” em suas escritas curriculares.
8. Indicação das metodologias e das ferramentas selecionadas para a construção da intervenção social.	Partilhas sobre vivências, identificação de protagonismo compartilhado a partir de hipóteses que já estão mais elaboradas.	Resoluções e tomada de decisão, momentos de assembleias.

9. Redistribuição de tarefas, definição de responsáveis e prazos.	Retomada do planejamento junto às crianças e suas percepções.	Plano inicial; Plano de trabalho; Planejamento Estratégico.
10. Análise da manutenção da intervenção social.	Deve-se dialogar com o espaço escolhido. Intervenção social e resolução do que foi indicado para ajustes.	Redefinição de metas.
11. Mobilização da ação.	Expressão máxima da intervenção é a prática e vivência, como culminância dos diferentes tempos que marcaram o desenvolvimento do projeto.	Envolvimento em trabalhos diversificados, conforme escolhas e decisões conjuntas da turma.
12. Identificação e avaliação de possíveis impactos no espaço de intervenção escolhido.	Acolhida ao retorno, momento dos “feedbacks”. Devem ser partilhados e organizados com base no plano inicial de ações e percepções das crianças, estabelecendo a continuidade do projeto, assim como a identificação de falhas que impediram uma transformação desejada.	Comunidade diretamente envolvida no espaço de intervenção escolhido.
13. Construção de ações de regulação e de continuidade da intervenção social.	Etapa mais transversal do projeto debate-se o que precisa ser alterado.	Extravasamento dos <i>espaçotempos</i> para além de um ano letivo ou do espaço de intervenção escolhido.
14. Formalização e legitimação da intervenção social realizada.	Deve-se incentivar a memória do percurso, elaborada pelas crianças.	Documentação pedagógica, tecida ao longo da vivência do projeto, revisitando-o sempre e incluindo a criança como documentadora do PIS, que comporá ano a ano seu Projeto de Vida.

Fonte: Souza e Castilho, 2015. Org.: Autoria (2024)

De acordo com Souza e Castilho (2015) deve-se operacionalizar todas as fases/etapas baseando-se em um princípio maior que moverá a possibilidade de articulação entre e com as crianças, os autores referem-se a esse momento como “escuta sensível, acolhedora e ativa, desencadeadora de processos de construção coletiva”.

A relação parte cheia do currículo, conteúdos programados e estabelecidos nos documentos oficiais, permitem que as investigações sejam desencadeadas, por meio do levantamento do contexto e dos conhecimentos que serão necessários para desenvolvimento do projeto. As problematizações são colhidas em todos os espaços de vivência das crianças, em seus ciclos sociais mais íntimos e na própria escola. A partir disso, potenciais espaços de intervenções sociais suscitam a percepção das crianças, essas que foram guiadas e abastecidas com vivências e discussões.

A inclusão no processo de investigação desencadeado de problematizações que abordem os espaços de intervenção escolhidos, tem como princípio de escolha a preservação e a manutenção da vida como direito de todos (Souza e Castilho, 2015).

A construção de questões/perguntas e possíveis resoluções/respostas, articuladas às hipóteses acontecerá entre as crianças e os adultos a partir de possíveis soluções encontradas para um problema de relevância social, dando espaço e potência para a realização de uma intervenção social (SOUZA e CASTILHO, 2015).

Os espaços de intervenção social, não são necessariamente físicos - ainda mais com o uso intenso das mídias e tecnologias educacionais da sociedade moderna -, esses podem ser transpostos para os espaços virtuais, como amplamente aconteceu durante os anos de 2020 e 2021, com o advento da pandemia do novo coronavírus.

Assim, materializam-se as ações, podendo acontecer de forma relacional, por exemplo: da casa e suas relações; da escola e seu entorno; das infâncias e juventudes e suas expressões; da cidade; das profissões; dos cenários artísticos; dos cenários políticos, entre outros.

Os Projetos de Intervenção Social (PIS) nas produções acadêmicas

Segundo a metodologia proposta para o presente estudo e o método do mapeamento sistemático, dos 34 estudos encontrados no Google Acadêmico apenas 12 foram elegíveis (Tabela 3) para a discussão e objetivos pré-estabelecidos. A exclusão da maioria das produções acadêmicas se deu por não cumprirem os critérios e estarem relacionadas a outros contextos, como: “*string* - projeto de intervenção social” aparecendo em referência a algum contexto político; “*string* - anos iniciais” aparecendo como marcação histórico-temporal.

Tabela 3: Estudos coletados, excluídos e incluídos

Situação	Número de artigos segundo “strings”	Parâmetro cronológico
Total coletados	34	
Excluídos pelos critérios	22	“A qualquer momento” até 11 de julho de 2022.
Incluídos pelos critérios	12	
Total	12	

Fonte: Resultados originais da pesquisa, 2022

Diante do cenário supracitado pôde-se ponderar que as situações de aprendizagem do tipo PIS, para a faixa etária dos anos iniciais, não são amplamente discutidas nas produções acadêmicas, de língua portuguesa, disponíveis no Google Acadêmico. As que foram

encontradas, e analisadas em profundidade, são sumariamente produções do Brasil e em média ultrapassam mais de 5 anos de publicação, estando assim desatualizadas, se considerarmos como parâmetros cronológico e teórico os documentos oficiais da educação no Brasil, como a BNCC (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015).

As produções científicas (Tabela 4) possuíam como grande área – educação -, e subárea - formação de professores. Todas contemplavam os anos iniciais do ensino fundamental e evidenciaram os projetos de intervenção social em seus textos, seja na perspectiva projetual, sejam nas discussões e avanços teóricos.

As discussões se voltam para questões emergenciais da sociedade, como os preconceitos racial, de gênero, físico, desmotivação e evasão escolar. Tais publicações evidenciam os problemas da sociedade brasileira, e no caso dos dois trabalhos escritos e publicados por autores de Portugal, a divulgação de suas práticas escolares de sucesso que motivam gestores e estudiosos da educação às práticas inovadoras e não tradicionais.

Tabela 4: Produções científicas incluídas, por autoria e áreas de conhecimento.

Autor(es)	Título	Ano	Cursos/Programas	Tipos de produção
Cepêda, J. J. P. D. V.	Orquestra Geração/Nova Geração Ambiente de Desenvolvimento Humano e Musical: Um Estudo de Caso em Mirandela	2014	Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco/Brasil.	Dissertação
Certal, C.	Educação não-formal e sucesso académico de crianças e jovens pertencentes a minorias étnicas: análise de 3 anos de implementação de um projeto de intervenção social	2013	Departamento de Ciências Sociais da Educação Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal.	Resumo em Anais
Dib, M. A.	As propostas de planos nacionais de educação: um ensaio mitocrático.	2002	Faculdade de Educação USP/Brasil.	Dissertação
Elias, A. S. de. C.	Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie: um olhar a partir da formação do programa escola da terra.	2017	Mestrado em Educação Contemporânea. UFPE/Brasil.	Dissertação
Mello, A. D.; Schneider, O.; dos Santos, W.; Votré, S. L.; Ferreira Neto, A.	Educação física e esporte: reflexões e ações contemporâneas	2011	Centro de Educação Física e Desportos da UFES/Brasil.	Artigo científico
Oliveira, L.; Many, E.	Construções e Desconstruções Identitárias em contexto escolar: Desempenho escolar e processos de socialização de filhos e filhas de pais estrangeiros no 1º ciclo do Ensino Básico português	2017	Escola Superior de Educação. Programa de Educação e Intervenção Social/Portugal.	Resumo em Anais

Pohren, J.	Clube de Ciências do Campo: constituindo saberes no fazer coletivo	2017	Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação da UFRGS/Brasil.	Monografia
Santos, E. A. dos.	Caixa da ditongação: trabalhando a interferência da oralidade na escrita de alunos do ensino fundamental.	2021	Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETROS) da UFS/Brasil.	Dissertação
Santos, E. da. S.	Metodologias Ativas na formação de estudantes de Pedagogia para a construção do conhecimento Matemático no Ensino Fundamental Anos Iniciais	2021	Faculdade de Filosofia e Ciências. Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano. UNESP/Brasil.	Tese
Silva, M. S. da	Formação continuada para escolas multisseriadas do campo: aproximações com a prática docente a partir da alternância pedagógica do programa escola da terra	2017	Licenciatura em Pedagogia. UFPE/Brasil.	Monografia
Silva, P. N.	As questões étnico-raciais na política de formação dos/as profissionais da educação no DF (2003-2013): Desconstrução ou reprodução?	2014	Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça da UnB/Brasil.	Monografia
Silva, S. R. da	A Participação: Uma âncora para o sucesso educativo	2015	Escola Superior de Educação. Programa de Educação e Intervenção Social. Portugal.	Dissertação

Fonte: Resultados originais da pesquisa, 2024.

A grande surpresa se deu com a baixa produção acadêmica encontrada, inclusive dentro da área do conhecimento da Geografia, hipotetizando que a ausência das discussões sobre situações de aprendizagem motivadoras, como o PIS, aconteça pelo não incentivo de práticas não convencionais no Brasil e nas escolas, e/ou pela não abordagem dos mesmos dentro dos cursos de licenciatura, colocando em questão, além de toda a organização curricular departamental no ensino superior, a usabilidade prática, efetiva e voluntária da BNCC, como documento formativo, auxiliar e propositivo de conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades mínimas para a educação básica.

Ademais, discussões como as apresentadas por Mello et. al., (2011) indicaram que o caráter transformador de propostas pedagógicas que ultrapassam a sala de aula servem como mecanismos capazes de conter a evasão escolar pela conscientização de cada estudante. Os autores identificaram em suas entrevistas a motivação e formação do pensamento crítico, da

autonomia e da emancipação social. Os estudantes apresentaram em suas falas verbos como: “aprendi, conheci, pratiquei” conferindo aquisição de saber e sentido às vivências.

Já Silva (2017) identificou os benefícios da imersão docente e gestora em um projeto de intervenção social. Estes conseguiram integrar saberes entre a escola e a sua comunidade por meio da valorização da experiência e cultura dos sujeitos moradores do entorno social. A autora atenta-se para a necessidade de uma mudança nos elementos metodológicos da escola e, consequentemente, da gestão, uma vez que tais instrumentos ainda se pautam na disciplinarização e fragmentação de conteúdos/conhecimentos.

Elias (2017) pontua que a estratégia de usar os projetos de intervenção social requer alinhamento entre equipes e atores sociais para que seja de fato transformadora da realidade social, já que advém da necessidade de mudança e dos desafios vividos pelas comunidades e escola. Quando um projeto de intervenção é organizado por gestores de diferentes esferas do poder, como parcerias entre escolas, secretarias e organizações não governamentais (ONGs) a motivação ultrapassa o mero cumprimento curricular e normativo.

O que é corroborado por Pohren (2017) que evidencia, por meio das falas de professores dos anos iniciais, os projetos de intervenção social como amplificadores da visão social para com a escola e sua comunidade, e pelo trabalho coletivo, ao conseguirem identificar necessidades, potencialidades e pluralismo de ideias, condições, relações.

Além disso, Santos (2021) identificou que após a realização de projeto de intervenção social com a temática da alimentação saudável e produção escrita, os estudantes das séries finais do ensino fundamental apresentaram rendimentos elevados nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, conferindo que o mérito de rendimento escolar não acontece somente pelas vias do ensino tradicional com foco em replicação de conteúdo, acontece também por meio das metodologias não convencionais, como o PIS, que devem ser contempladas nas grades curriculares das escolas.

Educação democrática e inovação pedagógica: o desafio da equidade no acesso a práticas transformadoras

Escolas inovadoras e projetuais poderiam estar disponíveis para todas as crianças do mundo, independente da classe social, rendimento familiar, raça, religiões, posicionamento político etc. Apesar de certa utopia nessa ideia, é inegável que existam no Brasil, e no mundo, movimentos cada vez mais crescentes de indivíduos e coletivos que desejam uma transformação

profunda na educação e em suas escolas. Tais sujeitos e atores sociais também se encontram dentro das equipes que gerenciam esses espaços de aprendizagem e significância, sejam eles imersos em grandes, médias corporações ou pequenas unidades.

A questão que se põe em discussão é que mesmo em meio ao modelo de ensino tradicional, e diante de todas as nuances que cercam a educação, sobretudo no desigual contexto social brasileiro, é possível encontrar exemplos de práticas e movimentos que oportunizam o desenvolvimento da criança/jovem protagonista na sociedade. O proceder tem acontecido por meio de processos formativos, com a valorização de preceitos da aprendizagem significativa, propulsora da pertença entre os sujeitos e o mundo e o exercício de perspectivas projetuais e investigativas no cotidiano da escola - situações de aprendizagens e metodologias ativas.

Sumariamente, no Brasil, as metodologias ativas são utilizadas como adicionais à prática escolar tradicional, sendo então, momentos de ludicidade e liberdade, tanto para os educandos, cansados do método repetitivo, como para os educadores, cansados de suas longas jornadas de trabalho e das aulas expositivas.

A vivência pelas crianças do PIS em unidades escolares, aqui exemplificada, se apresenta como oportunidade concreta de uso e materialização das metodologias ativas, mas muito mais do que isso, é uma proposta extremamente potente de desencadeamento de sujeitos escolares protagonistas, que se mobilizam para a mudança estrutural da sociedade.

Oportuniza-se ainda, à formação conjunta, atores locais e lideranças comunitárias, capazes de contribuir e conduzir questões que exigem a participação efetiva nos espaços de discussão e formulação de políticas públicas. Afinal, conceder espaço de fala e dar vozes a outros sujeitos, além dos muros da escola, é um excelente exercício democrático, de respeito, as competências argumentativas.

Silva (2015) que trata dos projetos de intervenção social em Portugal fortalece o despontar gestor ao indicar alguns desafios: a necessidade de mudança de concepção e missão das escolas atuais; a relação pedagógica com as famílias; dimensões afetivas entre docentes e discentes; formação continuada para a mudança e trabalho colaborativo.

Todas essas considerações advêm do olhar crítico para o contexto educacional brasileiro, principalmente pelos importantes acontecimentos dos últimos períodos (chegada da BNCC, revisão e promulgação (2018), Novo Ensino Médio, corte de verbas de financiamento

estudantil etc.) e pelo cenário de incertezas e baixa adesão ao ensino e escolarização - como revela estudo de Nascimento et. al., (2021) para o estado de Minas Gerais, onde mais de 50% dos professores do ensino básico não recebem incentivo para utilizar metodologias que poderiam engajar educandos; não possuem formação (68%); relatam a falta de material (48,5%), tempo demasiado para aplicação e devolutiva (42,7%) -, dentre outros.

Esses pontos podem ser vivenciados dentro das estruturas teórico-metodológicas da Geografia Escolar que consegue ser vivencia dentro dos projetos de intervenção social. Contudo, para isso acontecer, se faz necessário planejamento estratégico e sentimento de pertença, constantemente construídos no cotidiano educacional.

Pode-se promover, portanto, o fortalecimento de uma simbiose, que já é existente, entre os espaços escolares e da comunidade, assim como, ampliar o respeito e a crença na escola como promotora de mudança social e estrutural. A relação escola comunidade é fortalecedora de sentimentos e pertença que extrapolam os lugares e os papéis sociais atribuíveis a cada ator e sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta ao que se propôs como objetivos, confirma-se que os PIS favorecem o protagonismo infantil porque aproximam os conteúdos geográficos das vivências locais, transformando o espaço vivido em objeto de reflexão crítica. Além disso, ficou evidente que a gestão escolar tem papel estratégico: é responsável por criar condições materiais, curriculares e formativas para que os PIS se consolidem como prática pedagógica, articulando professores, comunidade e estudantes.

Acerca do mapeamento sistemático, esse revelou que ainda há escassez de produções acadêmicas sobre tais metodologias nos anos iniciais, embora os trabalhos existentes apontem seu grande potencial para fortalecer a aprendizagem significativa em Geografia. As pesquisas analisadas reforçam que os PIS são capazes de romper com o ensino fragmentado e conteudista, promovendo integração entre teoria e prática, e ampliando a leitura crítica do espaço pelas crianças.

O estudo de caso evidenciou que, nas escolas analisadas, a gestão é peça central para viabilizar os PIS. Entre os desafios encontrados estão: falta de formação continuada, escassez de recursos e resistência a práticas não tradicionais. Por outro lado, as oportunidades identificadas mostram que, quando gestores assumem postura formativa e colaborativa, os PIS

se tornam experiências transformadoras, aproximando escola e comunidade e fortalecendo a corresponsabilidade socioambiental. Os PIS contribuem para uma aprendizagem significativa ao articular conceitos-chave e instrumentos da Geografia — como lugar, paisagem, território e cartografia — com problemas concretos do cotidiano das crianças. Essa articulação promove uma educação humanizada, pois integra dimensões cognitivas, socioemocionais e cidadãs, estimulando os alunos a se reconhecerem como agentes de transformação do espaço em que vivem.

Apesar das desigualdades do contexto brasileiro, há iniciativas que promovem o protagonismo estudantil por meio de metodologias ativas e aprendizagem significativa. No entanto, essas práticas ainda são vistas como complementares ao modelo tradicional, muitas vezes restritas a momentos pontuais de ludicidade. Os PIS, quando aplicados à Geografia Escolar, surgem como ferramentas potentes para formar sujeitos críticos e mobilizados pela transformação social. Eles são vias eficazes para humanizar o ensino de Geografia e fortalecer o vínculo entre escola e comunidade. Sua implementação requer: Articulação curricular com a BNCC e diretrizes locais; Formação docente para práticas não convencionais; Gestão democrática que envolva todos os atores educacionais.

Tais projetos se alinham ao que Castellar defende como desenvolvimento do raciocínio geográfico a partir do espaço vivido, ao que Saviani aponta como necessidade de acesso ao conhecimento sistematizado para a formação omnilateral, e ao que Cavalcanti propõe em termos de mediação didática para a leitura crítica do espaço. Desse modo, consolidam-se como práticas coerentes com os princípios da educação geográfica contemporânea.

Por fim, a Geografia, enquanto disciplina que estuda o espaço e suas dinâmicas, tem um potencial único para mediar intervenções sociais que transformem realidades, formando cidadãos conscientes e participativos. A superação dos desafios estruturais da educação básica passa, necessariamente, pela valorização de práticas pedagógicas que coloquem o estudante no centro do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **Educational psychology**: a cognitive view. Holt, Rinehart and Winston, Nova York, 1968.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, 32: 1, 25-40, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: teorias e práticas docentes. Campinas: Papirus, 2010.

CASTELLAR, S. M. V. Didática da Geografia: a mediação docente e a aprendizagem significativa. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012

CAVALCANTI, L. de S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998.

DIESEL Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. 14: 1, 268-288, 2017.

ΕΛΙΑΣ, Αδριανα Σοαρεσ δε Χαρταληο. Εξπεχτατικασ φορματικασ δοσ/ασ προφεσσ ορεσ/ασ δα μυλτισσΓ ριε: υμ οληαρ α παρτιρ δα φορμα| ©ο δο Προγραμμα Εσχολα δα τερρα □ Περναμβυχο. Δισσερτα| ©ο (Μεστραδο εμ Εδυχα| ©ο Χοντεμπορ®νεα) – Υνι τωρσιδαδε Φεδεραλ δε Περναμβυχο, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários. Paz e Terra, São Paulo, Brasil, 2011

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6^a edição, Editora Atlas S. A., São Paulo, Brasil, 2008.

GONZÁLEZ, X. M. Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. **Scripta Nova-revista Electronica De Geografia Y Ciencias Sociales**. v. 17, n. 17, p. 459, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1344/SN2013.17.14960>

GRUPO MARISTA. 2021. **Projeto de Intervenção Social 2021**. Disponível em: <<https://maristalab.com.br/>>. Acesso em: 10 maio 2022.

_____. 2022. **Projeto de Intervenção Social 2022**. Disponível em: <<https://maristalab.com.br/pis-2022-aprovacao/>>. Acesso em: 10 maio 2022.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. Keele University and Durham University Joint Report, Technical Report EBSE, 2007.

MELLO, André da Silva; SCHNEIDER, Omar; SANTOS, Wagner dos; VOTRE, Sebastião José; FERREIRA, Amarílio Ferreira. Educação física e esporte: reflexões e ações contemporâneas. **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, 175-193, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/17527>>. Acesso em: 15 outubro 2022.

MORALES, Oscar Alberto. **El estudio de la geografía en situaciones significativas de aprendizaje: una experiencia con proyectos pedagógicos de aula**. [s. l.], v. 5, n. 14, p. 177–181, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601407>

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015.

MOREIRA, Marco Antonio; CABALLERO, María Concesa; RODRÍGUEZ, María Luz. **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, 19-44, 1997.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elci F Salzano. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. 2^a ed. Centauro, São Paulo, Brasil, 2006.

NASCIMENTO, Ariane Flávia do; MESQUITA, Ana Flávia Silva; Viana, Luis Augusto Ferreira de Campos. Percepção das metodologias ativas por professores que atuam no Estado de Minas Gerais, Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, 2021. Disponível em: <<https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/download/20202/17966/245264>>. Acesso em: 05 outubro 2022.

ORTIHOVA, Iqbola Olimboyevna. **Project work in geography education: project work in geography education**. [s. l.], v. 4, p. 15–21, 2021. Disponível em: <https://www.sciencepublish.org/index.php/cajir/article/view/148>

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, 15:2,.145-153, 2016. Disponível em: <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>>. Acesso em: 22 outubro 2022.

PRASTANTI, Aji Novia. Menjelajahi Geografi melalui Pembelajaran Berbasis Proyek: Integrasi Pengukuran dan Pemetaan dalam Pembuatan Maket. **Proceedings Series on Social Sciences & Humanities**, [s. l.], v. 16, p. 24–26, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.30595/pssh.v16i.1003>

POHREN, Jennifer. **Clube de ciências do campo: constituindo saberes no fazer coletivo**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2017.

SANTOS, Ederlaine Araújo dos. **Caixa da Ditongação: trabalhando a interferência da oralidade na escrita de alunos do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Letras Profissional em Rede) - Universidade Federal do Sergipe, Itabaiana, Sergipe, 2021.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, Práxis Educativa, 2011.

SILVA, Marcilene Santana. **Formação continuada para escolas multisseriadas do campo:** aproximações com a prática docente a partir da alternância pedagógica do Programa Escola da terra. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco, 2017.

SILVA, Sonia Ribeiro da. **A Participação: Uma âncora para o sucesso educativo.** Dissertação de (Mestrado em Educação e Intervenção Social) - Politécnico do Porto, Porto, Portugal, 2015.

SOUZA, J. C. R. de; CASTILHO, N. D. **Situações de Aprendizagem:** Projeto de Intervenção Social. União Marista do Brasil. Brasília, Brasil, 2015.

SOUZA, Juliana Christina Rezende de; RODRIGUES, Ana Carolina Marchetti; SANTOS, Ana Claudia Farnocchi; SILVA, Camila Pereira; CIPPOLA, Marina Sabaine. Projeto de Intervenção Social: Perspectivas do Protagonismo Infantil na Construção de Percursos de Vida. In: 5 Congresso Internacional Marista de Educação. **Anais.** Recife/PE, 2016, p. 1-9. Disponível em <<http://www.congressomarista.com.br/wp-content/uploads/2016/10/060.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2022.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista:** nosso jeito de conceber a Educação Básica, União Marista do Brasil - UMBRASIL, Brasília, Brasil, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed., Bookman, Porto Alegre, Brasil, 2005

.

.