



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

LEOVAN ALVES DOS SANTOS

**ENSINAR GEOGRAFIA PELA PESQUISA: POSSIBILIDADES DE  
CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL PELOS ALUNOS**

GOIÂNIA  
2015

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

### 1. Identificação do material bibliográfico:      Dissertação      Tese

Autor (a):	LEOVAN ALVES DOS SANTOS		
E-mail:	leovanalves@yahoo.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	SEDUCE/SME Goiânia		
Agência de fomento:	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás.	Sigla:	Fapeg
País:	Brasil	UF:	GO CNPJ: 08.156.102/0001-02
Título:	Ensinar Geografia pela Pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos.		
Palavras-chave:	Ensino pela pesquisa. Geografia Escolar. Pensamento espacial.		
Título em outra língua:	Teaching Geography from Research: Building possibilities of spatial thinking by students.		
Palavras-chave em outra língua:	Teaching by research. School Geography. Spatial thinking.		
Área de concentração:	Natureza e produção do espaço.		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	16/04/2015		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Geografia.		
Orientador (a):	Vanilton Camilo de Souza		
E-mail:	souzavanilton@ig.com.br		

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

### 3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

LEOVAN ALVES DOS SANTOS

**ENSINAR GEOGRAFIA PELA PESQUISA: POSSIBILIDADES DE  
CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL PELOS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Natureza e produção do espaço.

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza

GOIÂNIA

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Santos, Leovan Alves dos

Ensinar Geografia pela Pesquisa: [manuscrito] : possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos. / Leovan Alves dos Santos. - 2015.

XCV, 95 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa) , Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2015.

Bibliografia.

1. Ensino pela pesquisa. 2. Geografia Escolar. 3. Pensamento espacial. I. Souza, Vanilton Camilo de, orient. II. Título.

LEOVAN ALVES DOS SANTOS

**ENSINAR GEOGRAFIA PELA PESQUISA: POSSIBILIDADES DE  
CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL PELOS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia, na Área de Concentração Natureza e Produção do Espaço, aprovada em 16/04/2015, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes Professores:

---

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza  
- Orientador -

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marília Gouveia de Miranda  
- Membro Externo -

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lana de Souza Cavalcanti  
- Membro Interno -

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus que iluminou o meu caminho durante esta jornada. Aos meus pais, Leônidas e Vanda, que me deram o dom da vida e o ensinamento necessário para assumir as responsabilidades da trajetória por mim escolhida e por fazer do esforço de suas vidas o meu bem viver.

À minha esposa Nayana e ao meu filho Pedro Lucas, pelo apoio intelectual e emocional, pela compreensão e cumplicidade.

Ao meu orientador Professor Vanilton Camilo de Souza, pelo incentivo e apoio determinantes para a realização deste trabalho.

As Professoras Lana e Marília, pelas importantes contribuições no exame de qualificação e defesa.

Aos colegas do LEPEG – Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica, com quem tive a honra de aprender durante esta especial caminhada.

À UFG - Universidade Federal de Goiás, ao IESA - Instituto de Estudos Socioambientais e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia.

À FAPEG - Fundação de Amparo à Pesquisa em Goiás, que me contemplou com bolsa de formação.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e à Secretaria de Estado da Educação de Goiás, pela concessão de licença para aprimoramento profissional.

Ao professor participante da pesquisa e a todos que, de alguma forma, tiveram papel importante para a elaboração e conclusão deste trabalho, meu muito obrigado.

## RESUMO

A presente investigação analisa, por meio de uma experiência pedagógica, o ensino de Geografia pela pesquisa com o objetivo de construção de um pensamento espacial pelos alunos. Para isso, tem-se como objeto de investigação uma Sequência Didática (SD) em ensino de Geografia para o ensino fundamental, planejada, aplicada e avaliada por dois professores, com a finalidade de compreender de que forma o ensino de Geografia pela pesquisa pode colaborar para que o aluno possa conhecer suas práticas espaciais cotidianas, tendo seu local de vivência como referência para analisar o espaço geográfico. Para tornar viável o que fora proposto, metodologicamente, esta pesquisa foi baseada nos pressupostos da pesquisa-ação, com elementos da pesquisa etnográfica. Muitos questionamentos perpassam a intenção e o desenvolvimento desta investigação, como: a pesquisa pode compor uma abordagem metodológica para o ensino da Geografia escolar? De que forma o ensino de Geografia pela pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de noções espaciais pelos alunos? Em que medida o local do aluno pode contribuir para ser uma escala de análise do ensino de Geografia pela pesquisa? Assim, buscou-se inicialmente realizar um levantamento bibliográfico das bases teóricas para o ensino de Geografia pela pesquisa nos trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg) e nos fóruns do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (Nepeg). Analisaram-se, em seguida, teses e dissertações da última década que tratam a temática da pesquisa na educação geográfica escolar. Posteriormente, foi feita uma entrevista semiestruturada com o professor I e observaram-se suas práticas. Examinou-se também a expressão das percepções do professor II a partir das perguntas feitas ao professor I, tais percepções foram registradas logo após a entrevista com este professor. Ao final, procedeu-se à análise de alguns documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os projetos pedagógicos dos principais cursos que formam professores de Geografia em Goiás e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo da pesquisa. A Sequência Didática partiu de uma concepção dialética de ensino, tendo como foco a problematização, sistematização e síntese do conhecimento. As atividades estiveram voltadas para que os alunos, ao pesquisarem seus temas, pudessem problematizar o conteúdo a partir de sua prática social inicial e pudessem contar com o professor na mediação dos conteúdos geográficos e também na orientação de suas pesquisas. Por fim, as atividades desenvolvidas buscaram promover um retorno à prática social inicial desses estudantes, em que a noção inicial deles estivesse transformada e já encaminhada para a formação de um pensamento espacial e de um olhar geográfico. Houve a intencionalidade, por parte dos professores I e II, de que os alunos pudessem construir suas noções espaciais de acordo com os conteúdos específicos da Geografia, ao apresentarem uma proposta significativa aos discentes e atuarem em suas respectivas salas de aula no sentido de desenvolver e criar potencialidades, e não somente se limitar a esperar que as capacidades necessárias à compreensão de um determinado conceito algum dia se desenvolvessem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino pela pesquisa. Geografia Escolar. Pensamento espacial.

## ABSTRACT

This research analyzes, through a teaching experience, teaching Geography in the survey with the aim of building a spatial thinking by students. For this, it has been an object of research a Didactic sequence (SD) in Geography teaching for elementary school, planned, implemented and evaluated by two teachers, in order to understand how the teaching of Geography from the research can collaborate for the student to meet their everyday spatial practices, and their place of experience as a reference to analyze the geographic space. To make feasible what was proposed, methodologically, this research was based on action research assumptions, with elements of ethnographic research. Many questions permeate the intention and the development of this research, such as research can make a methodological approach to the teaching of school geography? How the teaching of Geography from research can contribute to the development of spatial concepts by students? To what extent the local student can contribute to be an analysis of the scale of the research Geography teaching? Thus, we sought to initially conduct a literature review of the theoretical basis for teaching Geography from pesquisia the papers presented at the National Meeting of Geography Teaching Practice (Enpeg) and Core forums Teaching and Research in Geographical Education (Nepeg) . Were analyzed, then theses and dissertations of the last decade that address the theme of research in school geographical education. Later, it was made a semi-structured interview with the teacher and I were observed their practices. Was also examined the expression of perceptions of teacher II from the questions asked Professor I. At the end, we proceeded to the analysis of some documents, such as the National Curriculum Parameters (PCN), the National Curricular Guidelines (DCN) the pedagogical projects of the main courses that form Geography teachers in Goiás and the Pedagogical Political Project (PPP) of schooling field of research. Teaching Sequence started from a dialectical conception of education, focusing on the questioning, organization and synthesis of knowledge. The activities were aimed at students, while researching his subjects, could question the content from its initial social practice and could count on the teacher in mediating the geographic content and the orientation of their research. Finally, the activities sought to promote a return to the initial social practice of these students, in which the initial notion of them were already processed and forwarded to the formation of a spatial thinking and a geographic look. There was the intention on the part of teachers I and II, that students could build their spatial concepts according to the specific contents of Geography, when making a significant offer to students and act in their classrooms to develop and create potential, not just limited to expect the capabilities necessary for the understanding of a particular concept ever to develop.

**KEYWORDS:** Education for research. School Geography. Spatial thinking.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA POR MEIO DA PESQUISA.....	14
1.1 A pesquisa na prática geográfica escolar.....	14
1.1.1 A temática “ensino pela pesquisa” no Enpeg.....	15
1.1.2 A temática “ensino pela pesquisa” no Fórum Nepeg de Formação de Professores .....	20
1.1.3 A temática “ensino pela pesquisa” em teses e dissertações no período de 2004-2014 .....	23
1.2 A pesquisa na escola e no ensino de Geografia .....	26
1.3 Os conceitos geográficos como dimensão metodológica para o ensino de Geografia pela pesquisa .....	32
1.3.1 Espaço.....	33
1.3.2 Paisagem .....	36
1.3.3 Lugar.....	38
1.3.4 Território.....	40
1.3.5 Cidade .....	42
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE GEOGRAFIA PELA PESQUISA .....	45
2.1 A pesquisa na formação e atuação do professor .....	45
2.1.1 A pesquisa nos cursos que formam professores de Geografia em Goiás .....	49
2.1.2 Concepção de pesquisa no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola .....	53
2.2 A atuação docente na perspectiva do ensino de Geografia pela pesquisa .....	54
CAPÍTULO 3 - ENSINAR GEOGRAFIA PELA PESQUISA: MEDIAÇÕES DIDÁTICAS	61
3.1 As mediações didáticas no ensino da Geografia pela pesquisa .....	61
3.2 Os elementos didáticos para o desenvolvimento do ensino de Geografia pela pesquisa	66
3.2.1 Sequência didática da experiência vivenciada pelos professores I e II no ensino de Geografia pela pesquisa.....	67
3.2.2 Os elementos potencializadores do ensino de Geografia pela pesquisa .....	77
3.2.3 Limites e dificuldades para o trabalho com pesquisa .....	82
3.3 Encaminhamentos para a prática do ensino de Geografia pela pesquisa .....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	87
REFERÊNCIAS .....	90

## INTRODUÇÃO

À Geografia Escolar cabe apropriar-se de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento e a melhoria do ensinar e aprender o desenvolvimento e a melhoria do ensinar e aprender. Cabe também apropriar-se de modos alternativos e mais autônomos de trabalho com a Geografia, tendo como objetivo a formação de cidadãos mais críticos e participativos. Entre essas apropriações, defende-se a inserção da pesquisa como uma metodologia de ensino no fazer docente.

Para o início desta discussão, é preciso estabelecer aqui o que se entende por ensinar Geografia pela pesquisa. Podemos caracterizar esse ensino pela ação cognitiva, mediada pelo professor, que está presente na relação entre a problematização, a sistematização e a síntese. As aulas, nessa perspectiva, são desenvolvidas com base em procedimentos de pesquisa e investigação de problemas, tendo como instrumentos de investigação o levantamento bibliográfico, a observação, a entrevista, questionários, dentre outros. Além de contribuir para a construção do conhecimento, entendemos que o trabalho com a pesquisa na escola é integrador do aluno no contexto em que vive, uma vez que o leva à problematização da/sobre sua realidade, desenvolvendo nele uma consciência social e participativa.

Frente aos desafios postos pela atividade docente que perpassam a dimensão pedagógica e vão até dimensões que integram a própria identidade profissional, acreditamos que um trabalho eficaz em Geografia parte de um ensino contextualizado, em que há uma valorização do lugar de vivência do aluno, bem como de suas experiências e de sua bagagem teórico-conceitual. Essa discussão também parte do pressuposto de que o ensino em Geografia deve, necessariamente, contribuir para que o aluno seja capaz de realizar uma leitura e interpretação de sua e de outras realidades. Nessa perspectiva, o professor de Geografia é, assim, o mediador do processo, trabalhando com várias linguagens que simbolizam e indicam a espacialidade presente no cotidiano de seus alunos e contribuindo para a formação de conceitos geográficos. Entendemos, portanto, que os conceitos geográficos são uma importante dimensão da estruturação do pensamento espacial e o ensino pela pesquisa é uma possibilidade de interação entre conhecimento e realidade e, assim, o processo didático assume como centralidade trabalhar a finalidade formativa ou pedagógica do conhecimento.

Dessa forma, esta investigação<sup>1</sup> analisa os procedimentos didáticos presentes no ensino de Geografia por meio da pesquisa que trabalham a partir da problematização da

---

<sup>1</sup> Utilizarei o termo investigação toda vez que me referir ao objeto de pesquisa desta dissertação.

realidade dos alunos e de suas noções espaciais e que buscam a construção do pensamento espacial pelos alunos. Trabalhar com noções espaciais significa desenvolver uma infinidade de atividades em torno dos conteúdos geográficos. Essas atividades são para o aprimoramento e aprofundamento dos conteúdos a partir da constância em que são realizadas e das inúmeras possibilidades de investigação que se dão sobre determinado conteúdo.

Para isso, temos como objeto de investigação uma experiência pedagógica em ensino de Geografia para o ensino fundamental, que é vivenciada por dois professores<sup>2</sup> e que tem a pesquisa como possibilidade de mediação didática. Procurou-se, assim, compreender de que forma o ensino de Geografia pela pesquisa pode colaborar para que o aluno possa conhecer suas práticas espaciais cotidianas, tendo seu local de vivência como referência para analisar o espaço geográfico.

O objeto desta investigação parte de situações presentes na minha prática cotidiana desde a inserção na carreira profissional: os desafios presentes na sala de aula de Geografia da Rede Pública de Ensino de Goiânia, que perpassam múltiplas dimensões, primeiramente na relação com os alunos (ao se criarem possibilidades para a aprendizagem em termos de leitura e interpretação de seu espaço e ao se construírem práticas que possam sensibilizar os alunos frente aos processos de ensino e aprendizagem). Em segundo lugar, no próprio exercício da profissão (as respostas aos desafios do ensinar e do aprender na intenção de experienciar e reconstruir práticas pedagógicas que deem sentido à prática profissional).

Diante desses desafios profissionais, propus-me a investigar metodologias diferenciadas para o ensino da Geografia Escolar. Inicialmente, o projeto desta investigação objetivava verificar como novas metodologias, de forma ampla e geral, poderiam contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem em sala de aula (por exemplo, o papel das mídias, o papel da pesquisa etc.). Em meio a diversas discussões e orientações coletivas (com colegas da pós-graduação e com o orientador deste trabalho), optou-se por fazer um recorte e maior delimitação do tema, já que a proposta inicial estava ampla e generalizada, para que, assim, pudéssemos fazer uma pesquisa de maior fundamentação teórica e debater um assunto ainda pouco presente nas pesquisas da área do ensino de Geografia (essa discussão será abordada no capítulo 1).

Acreditando que o ato de ensinar é uma ação conjunta entre alunos, professores e o conhecimento e que exige propostas afinadas com as demandas desse contexto, busca-se, a partir desta investigação, investir esforços na ampliação dos conhecimentos sobre as práticas

---

<sup>2</sup> Utilizarei os termos professor I (quando me referir ao professor que participa da pesquisa na escola-campo) e professor II (quando fizer referência a minha atuação como professor que também participa desta investigação).

pedagógicas, o que emana da necessidade de buscar qualificação para os desafios que instigam e desafiam minha condição de professor.

Na mesma medida, acreditamos que, por meio desta investigação, poderemos verificar formas de se trabalhar efetivamente a pesquisa no ensino e contribuir para a diversificação de metodologias para a Geografia Escolar, possibilitando ao aluno desenvolver suas próprias noções espaciais. Espera-se, ainda, discutir alguns elementos da formação do professor-pesquisador e sua prática no ensino e aprendizagem da Geografia Escolar, fazendo uma reflexão em que a pesquisa pode tornar-se mais uma possibilidade para uma aprendizagem significativa, tendo também a reconstrução do conhecimento como uma de suas premissas, ou seja, um ensino de Geografia que tenha como premissa a procura do conhecimento pelo desenvolvimento de habilidades, deixando de lado o aluno-objeto (que apenas recebe informações) para a construção do aluno-sujeito (aquele que trabalha com o professor, participa ativamente da aula, é relativamente autônomo e projeta suas práticas espaciais).

Muitos questionamentos perpassam a intenção e o desenvolvimento deste estudo; todavia há algumas questões latentes, como: a pesquisa pode compor uma abordagem metodológica para o ensino da Geografia Escolar? De que forma o ensino de Geografia pela pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de noções espaciais pelos alunos? Em que medida o local do aluno pode contribuir para ser uma escala de análise do ensino de Geografia pela pesquisa?

Para tornar viável o que fora proposto, esta pesquisa foi, metodologicamente, baseada nos pressupostos da pesquisa-ação, com elementos da pesquisa etnográfica. Esta, por sua vez, trata-se de metodologias de caráter qualitativo, que possibilitam uma interpretação envolvendo um pequeno número de pessoas e que têm o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo um contato direto e prolongado dele com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Assim, a experiência didática, que é objeto desta investigação, foi planejada e aplicada por dois professores que atuam na mesma escola. Os professores I e II se propuseram a trabalhar por meio de uma Sequência Didática (SD)<sup>3</sup>, tendo a pesquisa como procedimento

---

<sup>3</sup> Para Zabala (1998, p. 18) as Sequências Didáticas (SD) são um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos”. As sequências didáticas são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Elas podem também, indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos. Os detalhes desta SD serão apresentados no Capítulo 3.

metodológico em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental<sup>4</sup>, trabalhando com o conteúdo sobre a Região Metropolitana de Goiânia.

Parte-se, então, de um problema presente na prática docente dos dois professores e há uma busca para orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões. De acordo com Ghedin e Franco (2011), a pesquisa-ação pode ser uma alternativa metodológica e uma prática pedagógica mais fidedigna, permitindo um esclarecimento das teorias implícitas na prática, ao mesmo tempo que possibilita aos sujeitos da prática uma melhor apropriação crítica de algumas teorias educacionais, o que pode produzir a transformação de suas concepções sobre o fazer pedagógico e, em decorrência, produzir transformações em suas práticas.

Dessa forma, há um plano de ação com objetivos delimitados para descrever a prática docente dos professores I e II, tendo como base o ensino de Geografia pela pesquisa, buscando uma problematização e reflexão sobre propostas para a prática escolar. Assim foi necessário estabelecer alguns instrumentos para esta investigação, dentre eles, a entrevista semiestruturada e a observação da prática do professor I; a expressão das percepções do professor II a partir das perguntas feitas ao professor I; análise documental e bibliográfica; planejamento, aplicação e avaliação da SD.

A metodologia da pesquisa-ação, nesse sentido, pode funcionar como um instrumento pedagógico para auxiliar os professores a encontrar, no processo investigativo coletivo, um caminho para transformações em suas práticas e no próprio ambiente profissional. Ao trabalhar com a ideia de um ensino pautado na pesquisa, acreditamos que a abordagem da pesquisa-ação pode contribuir no sentido de produzir conhecimentos no professor e não apenas para o professor, de forma a torná-lo capaz de melhor compreender sua prática e assim poder transformá-la.

Por se caracterizar fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com sua própria prática docente (nesse caso, a experiência vivenciada pelo professor II), sendo participante e observador, permitindo, assim, reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, teremos dimensões importantes da pesquisa etnográfica. De acordo com Ghedin e Franco (2011), a pesquisa etnográfica aproxima o investigador das experiências alheias, de sorte que faz a experiência que é do outro na compreensão que este tem de si mesmo. Portanto, o esforço da pesquisa não é expressar a própria experiência no processo de construção do conhecimento de certo objeto, mas mostrar

---

<sup>4</sup> A escolha da turma de 8º ano ocorreu pelo fato de os professores I e II atuarem nessa série; já o conteúdo trabalhado foi o que estava programado no plano de ensino da disciplina para o trimestre.

como foi possível captar, pela explicação e compreensão, o modo pelo qual o outro faz a própria experiência existencial.

Trabalhar com uma pesquisa dessa natureza significa utilizar de instrumentos capazes de analisar e interpretar os dados, o que, de certa forma, exige um distanciamento do objeto. Para tanto, contaremos com os aportes teóricos no campo da didática da Geografia. A partir desses esclarecimentos iniciais que contextualizam o ponto de partida e apresentam os objetivos a serem alcançados, estabelecemos a divisão da estrutura desta dissertação em três capítulos. O capítulo 1 investiga, por meio de um levantamento bibliográfico e documental, as bases teóricas para o ensino de Geografia pela pesquisa nos trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg)<sup>5</sup> e fóruns do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (Nepeg<sup>6</sup>), bem como apresenta uma análise de teses e dissertações da última década que tratam a temática da pesquisa na educação geográfica escolar. Nesse capítulo, busca-se, também, entender como a pesquisa é inserida na escola e no ensino de Geografia, e qual a importância dos conceitos geográficos em termos de dimensão metodológica para um ensino de Geografia que tenha a pesquisa como seu referencial didático.

O capítulo 2 aborda os elementos da formação do professor-pesquisador e sua prática no ensino e aprendizagem da Geografia Escolar. Para isso, foi feita uma análise dos projetos pedagógicos dos principais cursos que formam professores de Geografia em Goiás, além de um exame também do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo desta investigação. O capítulo em questão discute também, a ação dos professores I e II em seu cotidiano escolar, com a perspectiva de incorporar a pesquisa tanto na organização de suas atividades pedagógicas, como no processo de aprendizagem dos alunos.

O capítulo 3 apresenta e analisa toda a experiência didática dos professores I e II, desde o planejamento da SD, que teve a pesquisa como um dos instrumentos metodológicos da ação docente até os elementos potencializadores do ensino de Geografia pela pesquisa. O referido capítulo discute, ainda, os percursos, contribuições e dificuldades vivenciadas por

---

<sup>5</sup> Os Encontros de Prática de Ensino de Geografia (Enpeg) caracterizam-se pela reflexão de diferentes profissionais e setores envolvidos com o ensino e a formação de professores dessa área de conhecimento. São espaços para participação, compartilhamento e divulgação das ideias, propostas e inquietações que favoreçam o encaminhamento de solução aos desafios que o ensinar Geografia suscita.

<sup>6</sup> O fórum do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (Nepeg) é um evento científico, realizado a cada dois anos, em parceria com instituições de ensino superior do Estado de Goiás, que possuem docentes vinculados ao núcleo. Normalmente, o fórum é realizado na cidade de Caldas Novas-GO. Esse evento tem-se constituído em importante locus de discussão e divulgação da produção acadêmica, em âmbito regional, da temática tratada.

esses docentes ao longo do desenvolvimento desta investigação e apresenta alguns encaminhamentos para a prática do ensino de Geografia pela pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 - REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA POR MEIO DA PESQUISA**

O ensino de Geografia pela pesquisa torna-se uma possibilidade para a aprendizagem dos alunos, ao ter como uma de suas premissas a reconstrução do conhecimento a partir da problematização dos conteúdos geográficos. Neste capítulo, abriremos uma discussão sobre os principais autores que destacam a pesquisa como procedimento no ensino, bem como documentos que trazem a inserção desta no meio escolar. Faz-se necessário advertir que esta investigação buscou discutir a efetivação da pesquisa em práticas escolares voltadas para o ensino de Geografia. Para atingir tais objetivos, o capítulo está estruturado em três partes.

Na primeira parte do capítulo, faz-se um levantamento bibliográfico em dissertações, teses e anais de dois eventos científicos na área do ensino de Geografia com o intuito de verificar o estágio atual de discussão da pesquisa na escola e no ensino da Geografia nos últimos anos, e também, no sentido de elucidar quais investigações têm contribuído para o desenvolvimento metodológico da pesquisa na escola e no ensino da Geografia Escolar. Buscou-se, ademais, examinar quais são as referências teórico-metodológicas que norteiam a efetivação dela como procedimento metodológico no ambiente escolar.

Na segunda parte do capítulo, procurou-se entender qual o lugar da pesquisa na sala de aula da educação básica, especialmente nas aulas de Geografia. Para isso, teremos como referenciais teóricos Couto (2011), Saviani (2012), e Gasparin (2012) e Cavalcanti (2014a), que nos dão orientações necessárias para esta investigação.

Na terceira parte deste capítulo, busca-se tecer algumas reflexões sobre os conceitos estruturantes do pensamento geográfico e analisar de que forma eles podem contribuir para a efetivação do ensino de Geografia Escolar através da pesquisa. Trabalharemos primeiramente a categoria central da Geografia, “espaço”, e alguns dos conceitos geográficos que circulam e perpassam essa categoria central, dentre eles, os conceitos de paisagem, lugar, território e cidade. Destacam-se a necessidade e o entendimento de se pautar um ensino de Geografia efetivado pela pesquisa, que contemple os conceitos base desta ciência, bem como a necessidade de formação destes conceitos para uma aprendizagem significativa que contemple o local e o global.

### **1.1 A pesquisa na prática geográfica escolar**

O ensino pela pesquisa na Educação Básica ganha força, de acordo com André (2012), no final dos anos 1980 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse período. No

Brasil, assim como no exterior, esse movimento caminhou em múltiplas direções, mas foi com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) que se ampliaram as discussões, principalmente em eventos na área do ensino de Geografia.

Como recorte temporal desta investigação, estabelecemos o período que se inicia em 2004, período que é marcado pela revisão e reestruturação das novas DCNs, que orientam o planejamento curricular das escolas e os sistemas de ensino, e que foram fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Assim, discutiremos a força da pesquisa em dois eventos da área de Geografia, um de caráter nacional (Enpeg) e outro de caráter regional (Fórum Nepeg de Formação de Professores) no período de 2004 (período em que se inicia a revisão das DCN) a 2014. Os eventos científicos foram selecionados segundo sua importância para o ensino da ciência geográfica. Na leitura de anais e outros materiais provenientes dos eventos (CDs, livros e sites), procurou-se a evolução dos trabalhos a respeito do ensino de Geografia pela pesquisa. Inicialmente a análise foi feita pela observação dos títulos dos trabalhos, verificando se apresentavam as palavras pesquisa e ensino, ou pedagogia de projetos. Caso apresentassem alguma dessas palavras, era realizada a leitura do resumo e das palavras-chave para verificar se encaixavam dentro da temática em investigação, se assim fosse, o trabalho era selecionado.

Em seguida, foi realizado um levantamento em teses e dissertações, no mesmo período destacado anteriormente, buscando perceber o lugar da pesquisa no ensino da Geografia Escolar. O levantamento foi realizado em bancos de Teses e Dissertações e bibliotecas digitais. Seguiram-se também os mesmos procedimentos de leitura que foram realizados nos anais dos eventos: primeiramente o título, seguido do resumo e das palavras-chave.

### **1.1.1 A temática “ensino pela pesquisa” no Enpeg**

O Enpeg acontece, geralmente, a cada biênio, desde 1985, quando aconteceu sua primeira edição, na cidade de Rio Claro-SP. Nesta investigação, faremos a análise a partir da oitava edição que ocorreu em outubro de 2005 em Dourados-MS. O 8º Enpeg teve como tema os “Desafios da formação do professor e perspectivas da prática do ensino de Geografia”. O intuito do evento foi levar à sociedade e aos acadêmicos noções de temas relativos à política

educacional brasileira, relacionada ao ensino de geografia nos níveis fundamental e médio. Foram apresentados 160 trabalhos, dos quais três traziam a temática desta investigação em destaque. O 9º Enpeg, por sua vez, ocorreu em outubro de 2007 em Niterói-RJ, e teve como tema “Mundo Contemporâneo, Práxis Educativa e Ensino de Geografia”. Foram apresentados 162 trabalhos, dos quais dois traziam a temática investigada em destaque.

O 10º Enpeg ocorreu em Porto Alegre-RS, entre agosto e setembro de 2009, e teve como temática geradora “O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares”. Foram problematizadas as questões referentes às inclusões sociais, às práticas de ensino, ao livro didático, ao projeto de sociedade, à escola contemporânea, à formação docente e aos processos de aprendizagem. Foram apresentados mais de 215 trabalhos, porém nenhum deles trouxe a temática investigada em destaque.

Já o 11º Enpeg ocorreu em Goiânia, em abril de 2011, e teve como tema central “A Produção do conhecimento e pesquisa no Ensino de Geografia”. Os temas das palestras versaram sobre a necessidade de ampliar as discussões em torno das questões teórico-metodológicas e sobre o papel que a pesquisa desempenha no ensino de Geografia, além de apresentarem contribuições a essa área do conhecimento. Nessa edição, o tema de pesquisa como processo de produção do conhecimento sobre o ensino de Geografia apresentou-se como atividade fundamental, o que foi evidenciado no aumento de investigações na área em programas de pós-graduação no Brasil, nos últimos anos, em especial aqueles vinculados à Geografia. No tocante aos trabalhos levantados e apresentados durante o 11º Enpeg, foram mais de 400, entre trabalhos completos e pôsteres; porém somente dois trouxeram como objeto a temática aqui investigada.

O 12º Enpeg ocorreu em setembro de 2013, em João Pessoa, na Paraíba. Os temas que nortearam o 12º Enpeg foram os que, naquele momento de sua formulação, tiveram maior relevo. Nesse evento, percebe-se um maior número de discussões que trazem a pesquisa como uma proposta metodológica para o ensino da Geografia Escolar. Mesmo assim, é um número pequeno, uma vez que o evento contou com mil trabalhos inscritos nas modalidades de pôsteres e apresentação oral, e destes apenas seis traziam a temática em destaque. O quadro 01 apresenta algumas características dos trabalhos apresentados do 7º ao 12º Enpeg e que trazem a pesquisa no ensino de Geografia em destaque:

<b>Quadro 01 - A temática “ensino pela pesquisa” no Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (Enpeg) - (2005 - 2013)</b>				
<b>EVENTO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>RESUMO</b>
8º Enpeg	Facini (2005)	A pesquisa como ferramenta prática para o ensino de Geografia nos níveis fundamental e médio.	Trabalho completo	O trabalho destaca a necessidade de se repensar a prática de ensino de Geografia no cotidiano escolar, valorizando a integração dos conteúdos à prática local, e que leve o aluno a desenvolver a criticidade, a capacidade de atuação e transformação em sua realidade. Pensando dessa forma, foi proposto um trabalho diferenciado para o conteúdo estruturante do livro didático de ensino fundamental “Impactos Ambientais Urbanos”. A proposta consistia na realização de uma pesquisa a nível local, em que seria levantado, juntamente, com os alunos da respectiva série, um diagnóstico socioambiental da população do entorno de um córrego no perímetro urbano do município em que viviam. Palavras-chave: Pesquisa. Ensino. Geografia.
8º Enpeg	Goulart (2005)	Pedagogia de Projetos e as múltiplas aprendizagens: a apropriação do conceito/noção de escala.	Trabalho completo	O trabalho é fruto de uma experiência de estágio realizada no 8º semestre do curso de Pedagogia. Entre as exigências do estágio curricular, está a aplicação, junto aos alunos das séries iniciais, da Pedagogia de Projetos. A ideia no trabalho não foi discorrer sobre a Pedagogia de Projetos, mas mostrar como ela pode ser impulsionadora de aprendizagens significativas e desenvolver habilidades de pensamento importantes para o cotidiano, nas diferentes realidades onde os alunos vivem, bem como possibilitar uma leitura de mundo cada vez mais ampliada. Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Múltiplas aprendizagens. Ensino.
8º Enpeg	Silva (2005)	A importância da pesquisa para o professor em formação.	Trabalho completo	O trabalho se refere ao processo de elaboração do projeto de estágio supervisionado desenvolvido a partir da observação em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, no Instituto Estadual de Educação, Florianópolis/SC. O projeto vincula-se aos trabalhos da disciplina Prática de Ensino de Geografia I da 7ª fase do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Apresenta também a importância da pesquisa para o professor em formação como ferramenta de apoio, de embasamento para o exercício da docência, visto que é necessário ter conhecimento aprofundado daquilo que nos propomos a ensinar. Esse conhecimento precisa ser organizado, sistematizado de forma a facilitar a prática docente e o aprendizado dos alunos. Palavras-chave: Pesquisa. Formação de professores. Geografia.
9º Enpeg	Nunes (2007)	(Re) Pensando a formação do professor-pesquisador em Geografia: relato de experiência.	Trabalho completo	O trabalho objetivou relatar uma experiência desenvolvida com os alunos do sexto semestre do curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A partir do pressuposto de que o fazer pedagógico deverá priorizar a dinâmica ação-reflexão-ação, partiu-se para a realização de uma práxis educativa voltada para a formação do professor-pesquisador. Tal perspectiva buscou organizar e transformar a práxis educativa num arsenal teórico e metodológico coerente com as demandas da ciência contemporânea, visando à formação de profissionais competentes para a interpretação da realidade sócio-espacial e natural, de forma integrada e dinâmica. Adotou-se, como suporte

				metodológico, as premissas do método dialógico problematizador e as referências teóricas apontadas por: Freire, Brandão, Trivinos, Fazenda, Escobar, Demo, Mion e Saito. Palavras-Chave: Práxis Pedagógica. Formação do professor de Geografia. Professor-pesquisador.
9º Enpeg	Santos (2007)	Pesquisar, produzir e refletir sobre o lugar: o desafio de se fazer professor que também ensina geografia.	Trabalho completo	O trabalho discute a postura assumida pelo professor diante de sua ação em sala de aula e a relevância de um novo posicionamento, que propõe a possibilidade de descobrir a Geografia do cotidiano. A perspectiva da formação do professor reflexivo e autônomo se faz presente na medida em que os professores são desafiados e se mobilizam para pesquisar e produzir um material didático, isto é, experimenta o processo de mediação didática entre o conhecimento acadêmico e aquele característico da educação escolar. Têm a possibilidade também de explorar a representação espacial (alfabetização cartográfica) e os conceitos geográficos (espaço, paisagem, região, lugar, território, além dos conceitos de natureza e sociedade). Dessa forma, selecionar materiais didáticos que contêm variadas atividades a serem desenvolvidas pelos alunos a partir da análise de imagens (fotografias, desenhos, mapas etc.) e de pequenos textos informativos. Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação de professores. Materiais didáticos.
11º Enpeg	Bezerra; Baptista (2011)	Construindo aproximações entre o ensino e a pesquisa a partir das experiências de estágio na licenciatura em Geografia.	Trabalho completo	O trabalho tem como um dos objetivos fazer uma reflexão cuidadosa sobre a experiência de estágio e sua relação com as dimensões institucionais (universidade/ escola), acadêmicas (bacharelado/ licenciatura), epistemológicas (Geografia Acadêmica/ Geografia Escolar) e, sobretudo, a relação entre ensino e pesquisa, que atravessam todas essas dimensões. Palavras-chave: Estágio. Ensino. Pesquisa
11º Enpeg	Medeiros; Rezende; Franco; Bernardes (2011)	Pesquisa na educação: contribuições para a área do ensino de Geografia.	Pôster.	O trabalho é resultado da construção de um referencial teórico que procura discutir a pesquisa na educação como auxiliadora do processo de ensino-aprendizagem, sua importância para o ensino de Geografia, além de apresentar modelos concretos de aplicação da pesquisa, como, por exemplo, a pesquisa de campo geográfica. Palavras-chave: Pesquisa. Educação. Ensino-Aprendizagem.
12º Enpeg	Silva; Santos; Almeida (2013)	Aplicações da pedagogia de projetos e os efeitos na produção dos saberes geográficos no ensino fundamental.	Trabalho completo	O trabalho tem como objetivo principal trabalhar com os discentes a metodologia da Pedagogia de Projetos voltada para os conteúdos de cunho geográfico e dos temas transversais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O projeto foi desenvolvido em uma turma do 8º ano A e teve como temática: Consumo Sustentável: responsabilidade individual e coletiva. O resultado final do projeto, apresentado à comunidade escolar, foi a elaboração, pelos discentes, de paródias e poemas sobre o tema, visando ao desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre o consumismo e o meio ambiente, tornando dessa forma o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação ambiental. Pedagogia de Projetos.
12º Enpeg	Rocha; Santos; Braga (2013)	Diários reflexivos como suporte à pesquisa da/prática	Trabalho completo	O texto aborda concepções teórico-metodológicas que implicam a observação e o registro crítico da atividade docente. Procura analisar os relatos reflexivos produzidos por estudantes do componente curricular em pauta ao longo de quatro

		educativa em Geografia.		semestres consecutivos. A análise dos diários revelou que a escrita reflexiva do estudante evoluiu qualitativamente de um estágio para o outro, apesar da resistência deles em realizar a atividade. Palavras-chave: Formação docente. Diários reflexivos. Professor-pesquisador.
12º Enpeg	Mello (2013)	Pibid Geografia: articulação entre as bases sólidas de formação docente e a necessária superação das dicotomias teoria e prática, e pesquisa e ensino	Trabalho completo.	O trabalho destaca constatações, análises e proposições por meio de experiências vivenciadas pelos integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e estudos de caso, junto a uma escola pública de Educação Básica do município de Ourinhos/SP. Destacando a problemática da importância de se viabilizar experiências pedagógicas diversificadas no ensino de Geografia, tem-se três constatações, a saber: a falta de interesse dos alunos sobre os conteúdos discutidos nas aulas de Geografia; os sujeitos que constituem o ambiente escolar nem sempre encontram na escola um espaço de socialização que permita terem consciência de que são capazes de modificar o espaço que se inserem; e a última observação recai sobre a importância da relação teoria e prática. Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação de professores. PIBID Geografia.
12º Enpeg	Oliveira (2013)	O conhecimento do professor sobre a Geografia escolar: bases teórico-metodológicas da pesquisa	Trabalho completo.	O objetivo do trabalho é apresentar a problemática e os procedimentos teórico-metodológicos utilizados em pesquisa de doutorado, que analisa a formação do pensamento teórico-conceitual do professor sobre a Geografia Escolar. Como alguns professores de Geografia desenvolvem um pensamento teórico-conceitual sobre a Geografia Escolar, apesar dos problemas existentes em sua formação e profissão? É a questão em torno da qual se estrutura a problemática da pesquisa. No desenvolvimento metodológico, utilizam-se os instrumentos do tipo questionário, narrativa e entrevista para obtenção do conhecimento do professor sobre a Geografia Escolar. Palavras-chaves: Geografia Escolar. Instrumentos de pesquisa. Professor de Geografia.
12º Enpeg	Rodrigues; Oliveira (2013)	Breves considerações teóricas sobre a pesquisa e o ensino de Geografia	Trabalho completo	Neste artigo, há uma reflexão teórica acerca da pesquisa e do ensino de Geografia, procurando destacá-la como alternativa metodológica que deve ser incorporada ao cotidiano escolar, na prática dos professores e na vida do aluno, além de contribuir para o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, que compõe um modo de pensar sobre o mundo e a realidade que nos cerca. Palavras-chave: Pesquisa. Metodologia. Ensino de Geografia.
12º Enpeg	Correia (2013)	Pesquisa colaborativa na escola e a construção de conceitos no ensino de Geografia	Trabalho completo	O trabalho teve por objetivo apresentar a pesquisa realizada no ano de 2012, na cidade de Guarapuava-PR, numa parceria Universidade, Escola pública, tendo como objetivo problematizar como os processos investigativos (pesquisa) podem contribuir no processo pedagógico, levando professor e aluno a um pensamento crítico e reflexivo, focando na educação geográfica, buscando desta forma verificar as potencialidades e limites dessa forma de conceber o processo pedagógico e o ensino. Palavras-chave: Ensino de Geografia. Pesquisa colaborativa. Territorialidades.

**Quadro 01** – Quadro 01 - A temática “ensino pela pesquisa” no Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (Enpeg) - (2005 - 2013)

Fonte: elaboração do próprio autor desta dissertação, com base nos anais dos eventos.

Em geral, os trabalhos levantados no quadro 01 apresentam características semelhantes, ao repensar a prática de ensino de Geografia no cotidiano escolar, valorizando a integração dos conteúdos à prática local, buscando levar o aluno a desenvolver uma postura crítica, bem como a capacidade de atuação e transformação de sua realidade. Apresentam uma concepção de ensino pela pesquisa como possibilidade de contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, destacando, assim, elementos para a discussão da viabilidade e importância metodológica de um ensino de Geografia pautado na pesquisa, ao apresentar modelos concretos de aplicação da pesquisa no ensino da Geografia Escolar e como elemento importante nos cursos que formam professores.

São também elementos convergentes dos trabalhos apresentados no quadro 01 e que vão ao encontro do objeto desta investigação: a discussão em torno da problematização de processos investigativos e sua consequente contribuição no processo pedagógico; a discussão sobre a postura assumida pelo professor diante de sua ação em sala de aula e a reflexão em torno dos conceitos geográficos (espaço, paisagem, região, lugar, território, além dos conceitos de natureza e sociedade).

No quadro 01, podemos perceber ainda que o trabalho de Bezerra e Baptista (2011) faz uma análise mais ampla sobre a relação entre ensino e pesquisa, não apresentando diretamente elementos do ensinar Geografia pela pesquisa, porém, o trabalho destes autores apresenta importantes reflexões sobre a experiência do estágio e sua relação com as dimensões institucionais (universidade/ escola), acadêmicas (bacharelado/ licenciatura,), epistemológicas (Geografia Acadêmica/ Geografia Escolar), sendo desta forma, uma importante dimensão para a reflexão em torno da prática da Geografia Escolar. O item a seguir traz o levantamento de trabalhos apresentados em outro evento na área do ensino de Geografia:

### **1.1.2 A temática “ensino pela pesquisa” no Fórum Nepeg de Formação de Professores**

Neste evento, foi possível a realização de um levantamento em quase todas as edições ocorridas até o momento, com exceção apenas da primeira e segunda edição que foi realizada em 2001 e 2005, respectivamente. Desse modo, ficaremos restritos às análises da terceira à sétima edição do evento (2006- 2014), todas ocorridas em Caldas Novas-GO. O terceiro fórum, realizado no período de 20 a 22 de agosto de 2006, denominado III Fórum Goiano de Formação de Professores de Geografia (NEPEG): Experiências Refletidas do Atual Cenário de Formação. Nessa edição, deu-se continuidade às discussões sobre a formação dos

professores de Geografia, com destaque para a reflexão teórica das práticas realizadas nos cursos de formação e no estágio supervisionado. Nessa edição do evento, foram apresentados 24 trabalhos e 01 deles trouxe a temática desta investigação como destaque.

O quarto fórum, realizado no período de 24 a 26 de agosto de 2008, intitulado IV Fórum NEPEG: A produção e a discussão em torno do ensino e formação de professores de Geografia tiveram como objetivo discutir questões relacionadas aos conteúdos, às didáticas e às metodologias de ensino de Geografia, no âmbito de todas as disciplinas do curso de graduação em licenciatura em Geografia. A temática trouxe, em seu bojo, a defesa pública do Nepeg de que a formação do professor e, em especial, a do professor de Geografia, é uma responsabilidade de todos os profissionais que atuam nos cursos de formação de professores, e não apenas daqueles que se dedicam às disciplinas pedagógicas, estágios e didáticas. Nessa edição, foram apresentados apenas 11 trabalhos e nenhum deles trouxe a temática desta investigação como foco.

O quinto fórum, realizado 30 de maio a 01 de junho de 2010, foi intitulado V Fórum Nepeg: Ensino de Geografia: pesquisa e prática pedagógica. Nessa edição, o objetivo foi indicar caminhos que favorecessem mudanças no processo ensino/aprendizagem de Geografia, proporcionando uma reflexão sobre o desenvolvimento de atitudes e responsabilidades para um compromisso social do professor, voltado para o ensinar-aprender-ensinar. Na edição referida, foram apresentados apenas 17 trabalhos e também nenhum deles trouxe a temática desta investigação como foco.

O VI Fórum Nepeg de Formação de Professores, cujo tema foi “Didática da Geografia: avanços teóricos e metodológicos”, realizado em 2012, colocou no centro de sua discussão a necessidade de evidenciar os avanços teóricos e metodológicos da didática da Geografia. A compreensão desses fundamentos é o que alicerça a práxis do ensino de Geografia, fomentando a necessidade de formação do professor-pesquisador, tanto no ensino superior quanto na educação básica. Foram aprovados 59 trabalhos para apresentação no evento na modalidade oral nos grupos de trabalho; porém, nenhum trabalho tratou especificamente de pesquisa como proposta metodológica no ensino.

O VII Fórum Nepeg de Formação de Professores ocorreu em 2014 e teve como tema “Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia”, cujo objetivo foi a discussão sobre a produção do conhecimento geográfico no campo do currículo, das políticas públicas educacionais e do ensino e aprendizagem. O destaque a esses campos somados às possibilidades de intervenção garantem o fortalecimento da esfera pública no processo de ensino e aprendizagem da Geografia em todos os âmbitos.

Na 7ª edição do evento, foram aprovados 60 trabalhos para apresentação na modalidade oral nos grupos de trabalho e apenas um trouxe a pesquisa na discussão de uma proposta metodológica para a Geografia Escolar; porém esse trabalho vai ao encontro das discussões que são apontadas no quadro 01, ao tratar da reflexão teórica acerca da pesquisa no ensino de Geografia, procurando destacá-la como proposta metodológica necessária ao cotidiano escolar, na prática dos professores e na vida do aluno. Além disso, o trabalho enfatiza o papel da pesquisa na contribuição para o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, que compõe um modo de pensar sobre o mundo e a realidade em que se vive.

O quadro 02 apresenta as características do levantamento dos trabalhos apresentados nos Fóruns Nepeg e que trazem a temática investigada como destaque:

<b>O quadro 02 - A temática “ensino pela pesquisa” no Fórum Nepeg de Formação de Professores de Geografia (2006-2014)</b>				
EVENTO	AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE	RESUMO
III Fórum Nepeg	Khaoule; Pinheiro (2006)	Projetos de investigação: contribuições na formação de professores de Geografia	Resumo expandido	A proposta desse trabalho é investigar a formação de professores do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Porangatu com a utilização dos projetos de investigação e sua inserção como instrumento pedagógico na prática do ensino da Geografia. A realização dos projetos de investigação do conteúdo escolar no cotidiano das aulas se constituiu de três etapas. A primeira etapa consiste na preparação dos estagiários. A segunda etapa da pesquisa refere-se ao planejamento dos conteúdos e procedimentos que irão nortear os projetos de investigação e sua execução, seguida da realização de entrevistas semiestruturadas e espontâneas. A terceira etapa foi constituída da organização e análise das atividades desenvolvidas pelos estagiários nas escolas-campo, considerando a pesquisa na formação de professores. Esta etapa visa investigar a contribuição que os procedimentos de investigação oferecem como instrumento pedagógico na prática docente e na formação de professores. Palavras-Chave: Formação docente. Geografia. Projetos de investigação.
VII Fórum Nepeg	Santana; Santos (2014)	Ensinar Geografia pela pesquisa: reflexões sobre sua	Resumo expandido	O artigo aborda aspectos relevantes da prática da pesquisa na sala de aula, dimensão que perpassa a reflexão teórica e coletiva, levando em consideração o espaço institucional para a prática docente com autoria, uma vez

		efetivação na prática escolar		que o ensino pela pesquisa qualifica o trabalho do professor, contribui para a reorganização dos seus saberes científicos e pedagógicos. Palavras-chave: Ensino pela pesquisa. Proposta metodológica. Geografia Escolar.
--	--	-------------------------------	--	---

**Quadro 02** – A temática “ensino pela pesquisa” no Fórum Nepeg de Formação de Professores de Geografia (2006-2014)  
Fonte: elaboração própria do autor desta dissertação, com base nos anais dos eventos.

A partir do levantamento realizado nos anais do Fórum Nepeg, percebe-se que, em termos regionais, há ainda um menor destaque para a dimensão da pesquisa como procedimento metodológico para a educação básica. Os dois trabalhos levantados a partir da análise dos anais desse evento apresentam uma convergência. O primeiro traz um olhar a partir da formação de professores e sua inserção como procedimento pedagógico na prática do ensino da Geografia, e o segundo traz elementos da atuação de professores no ensino da Geografia Escolar em termos de reflexão teórica e coletiva, levando em consideração o espaço institucional para a prática docente com autoria.

A partir da análise realizada nos quadros 01 e 02, pode-se considerar que a pesquisa é um processo ainda pouco presente nas práticas pedagógicas, e isso ocorre possivelmente a uma diversidade de fatores, como os seguintes: a representação da atividade docente como um fazer previsível e mecânico, em que a pesquisa não é um componente considerado; os ambientes pedagógicos das escolas muitas vezes têm se tornado espaços de repetição, incompatíveis com a presença de procedimentos investigativos; a situação profissional dos docentes, que precisam enfrentar uma jornada de trabalho de muitas horas em contato direto com as salas de aula, impedindo que tenham tempo e espaço para compor um coletivo investigativo; as duplas ou triplas jornadas fazem com que o professor tenha de circular diariamente por várias instituições de ensino. Essas e outras circunstâncias vão tornando a pesquisa um elemento distante das práticas escolares.

### **1.1.3 A temática “ensino pela pesquisa” em teses e dissertações no período de 2004-2014**

Para realização desta etapa da investigação, utilizou-se de bancos de teses e dissertações e bibliotecas digitais, tais como: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Ibict) e o Banco de teses da Capes. Foram analisados 532 trabalhos, no entanto, constatou-se que apenas um reduzido número de trabalhos abre espaço para a discussão da pesquisa como proposta metodológica e ação da prática docente na educação básica. Dentre eles, podemos destacar os trabalhos realizados por Goulart (2011), Santos (2012), Khaoule

(2008), Carolino (2007) e Sales (2004). A análise dessas pesquisas pode ser observada no quadro 03:

<b>O quadro 03 – A temática “ensino pela pesquisa” em teses e dissertações no período de 2004 – 2014</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>COMENTÁRIOS</b>
Goulart (2011)	Alunos e professores fazendo Geografia: a rede significando informações.	Tese	Esta pesquisa analisa como a Pedagogia de Projetos interfere na aprendizagem dos alunos e do professor e nas práticas pedagógicas de Geografia. A autora defende um ensinar Geografia que atenda às demandas de alunos e professores, buscando orientações práticas de trabalhos com projetos, um ensino que pense os alunos como sujeitos que estão vivendo em um mundo onde os muros fronteiriços possuem frestas, em que as fronteiras são permeáveis, onde as territorialidades são redefinidas. Para a autora, o trabalho com a Pedagogia de Projetos não é a solução para as exigências do tempo atual, para as reclamações da escola e para as angústias dos professores, mas apresenta-se como opção de trabalho que valoriza a escuta, a curiosidade e a investigação, tornando o aprender e o ensinar menos prescritivo e previsível e mais arriscado e ousado, características próprias da contemporaneidade. A autora defende a necessidade da pesquisa ter de acompanhar o professor. A indagação e a dúvida, os problemas podem instigar a prática e produzir alternativas práticas para ensinar e aprender.
Santos (2012)	O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia.	Tese	Esta pesquisa trata-se de um estudo acerca do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. O objetivo desse estudo foi desenvolver uma proposta de estágio pautado na pesquisa e mostrar as implicações desta prática no Estágio Supervisionado em Geografia. Para isso, analisou três categorias de análise: formação inicial, estágio e pesquisa. Nesta direção, o estágio é entendido como uma etapa essencial da formação inicial docente, ou seja, um momento de reflexão e intervenção no ambiente escolar, ampliando a sua compreensão acerca da práxis docente. Este estudo revelou ainda que o estágio, enquanto espaço de pesquisa, viabiliza a articulação teoria-prática, o fortalecimento da identidade docente e a formação do professor-pesquisador, apresentando-se enquanto caminho propício para a formação docente de qualidade.
Khaoule (2008)	Projetos de ensino: contribuições para a formação de professores de Geografia.	Dissertação	Esta pesquisa investigou a contribuição de projetos de ensino para a formação de professores de Geografia. O trabalho com projetos foi desenvolvido em três etapas. A primeira consistiu em preparar os alunos-estagiários para elaboração de projetos de ensino, na disciplina Prática de Ensino. O segundo momento consistiu na efetiva elaboração dos projetos. O terceiro momento consistiu na execução e avaliação desse instrumento pedagógico, tendo em vista a integração teoria e prática e a superação de uma abordagem tradicional. Desta forma, a pesquisa analisou as propostas de estágio e de ensino amparada na reflexão da ação em torno da prática. Ela se realizou não nas críticas hostis ou omissões frente à experiência do aluno-estagiário, mas nas relações de respeito frente às dificuldades e ao enfrentamento delas, nas mediações promovidas pelo diálogo, na reverência aos diversos saberes e, sobretudo, no compromisso constante de refletir sobre o papel do professor, de modo a melhorar a qualidade do ensino de Geografia nas IES e nas escolas.
Carolino (2007)	Contribuições da pedagogia de projetos e o uso das Tecnologias da Informação e Comuni-	Dissertação	Nesta pesquisa, a autora apresenta as contribuições da Pedagogia de Projetos associada aos usos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino de Geografia, no sentido de criar novos ambientes de trabalho e estimular o aluno, com base nos princípios da autonomia e da colaboração, a buscar aprendizagem contextualizada e com significado. Os resultados desta pesquisa mostram que é possível proporcionar um ensino pautado na criação/apropriação de novos ambientes de trabalho, possibilitando aos alunos novos ambientes de trabalho e uma aprendizagem contextualizada e significativa. As análises feitas pela autora

	cação (TICs) para o ensino de Geografia – um estudo de caso.		proporcionam uma reflexão sobre a ação docente/discente e a adoção de uma estratégia metodológica que associa a pedagogia de projetos e o uso das TIC no ensino da Geografia. Ao longo do estudo, a autora apresenta alguns aspectos que julgamos importantes no processo de ensino-aprendizagem destinados à compreensão de fatos catalisadores da prática educativa na atualidade. Incorporar uma nova metodologia pedagógica, compreender os avanços e limitações do processo, bem como refletir sobre esta prática, sendo estes alguns dos motivos geradores desta pesquisa, uma vez que a inovação metodológica e sua eficácia configuram-se como preocupações atuais dos profissionais que se empenham na busca pela qualidade do ensino e da aprendizagem, especialmente os que acreditam na proposta pedagógica da escola que buscam criar novos ambientes de aprendizagem, nos quais a prioridade para o ensino é a construção do conhecimento pelo aluno.
Sales (2004)	O ensino pela pesquisa: uma atitude necessária à formação do professor no ensino de Geografia.	Dissertação	Esta investigação trata a relevância da atividade de pesquisa na/para a formação do professor do ensino básico, com ênfase na disciplina Geografia. Seu aporte teórico contempla autores que discutem ensino, pesquisa, currículo e contemporaneidade. O principal argumento para a realização dessa investigação foi analisar a dicotomia, historicamente criada, entre ensino e pesquisa nos currículos das Licenciaturas. Em seu trabalho, a autora teve como percurso a problematização da dicotomia ensino e pesquisa, tendo como foco a formação do professor pesquisador. Sendo assim, a perspectiva da pesquisa para a formação do professor entende que a pesquisa pedagógica é uma ação, um modo de intervenção na realidade e que deve ser próprio do professor do ensino básico. Assim, problematizar o ensino em sala de aula é um processo diverso da transmissão do conteúdo. Mas, para legitimar o professor como pesquisador, é indispensável que a discussão curricular e as condições de trabalho deste professor sejam também modificadas, ou seja, uma perspectiva como ação, construção e transformação das formas convencionais de pensar e intervir em sua realidade.

**Quadro 03** – A temática “ensino pela pesquisa” em teses e dissertações no período de 2004 - 2014

Fonte: elaboração própria do autor desta dissertação com base em Goulart (2011), Santos (2012), Khaoule (2008), Carolino (2007) e Sales (2004).

A partir das análises de teses e dissertações presentes no quadro 03, percebemos que, apesar de serem poucos os trabalhos que discutiram a pesquisa no ensino da Geografia Escolar na última década, eles apontam importantes dimensões da pesquisa tanto para a formação inicial e continuada do professor de Geografia quanto para propostas metodológicas de utilização da pesquisa na prática escolar. São elementos que perpassam tais trabalhos: a discussão da necessidade de uma formação pautada na pesquisa e as implicações dela na prática docente, e o papel da pesquisa na reflexão da ação em torno da prática.

Os trabalhos revelam, ainda, que a pesquisa é um caminho viável e qualitativo, tanto na formação inicial quanto na continuada e é baseada no movimento de ação-reflexão-ação acerca da práxis docente. O trabalho apresentado por Carolino (2007) apresenta contribuições da Pedagogia de Projetos associada aos usos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino de Geografia. Percebe-se, nesta investigação, um esforço no sentido de criar novos ambientes de trabalho para estimular o aluno, com base nos princípios da autonomia e

da colaboração, a buscar aprendizagem contextualizada e com significado, sendo este um dos elementos fundamentais de um ensino pautado pela pesquisa.

As pesquisas assemelham-se aos trabalhos levantados nos quadros 01 e 02, ao tratarem a relevância da atividade de pesquisa para a formação do professor do ensino básico com ênfase na disciplina Geografia. Em geral, tais investigações contemplam autores que discutem a dicotomia ensino e pesquisa, tendo como foco a formação do professor pesquisador. Há, assim, um encontro de debates que tratam a necessidade de redimensionamento na postura tanto do professor como do aluno: o professor desafia o aluno por meio de situações didáticas significativas, estimulando-o a agir com autonomia, a compreender e vivenciar a aprendizagem como um processo global; e o aluno deixa de ser um mero receptor e passa a exercer sua autonomia ao responder aos desafios propostos, dentro da perspectiva da construção do conhecimento.

Assim, tendo em mente o atual estágio das investigações que trazem a perspectiva da pesquisa como proposta metodológica na sala de aula, ainda temos algumas questões a serem resolvidas: Quais são os referenciais para se trabalhar efetivamente a pesquisa na escola, de modo a despertar no aluno uma atitude e posicionamento críticos e autônomos frente ao seu cotidiano, seus lugares de vivência e aos conteúdos da Geografia Escolar? De que forma a pesquisa pode se tornar ferramenta para aprimoramento das aulas de Geografia no sentido de interesse, participação e aprendizagem por parte dos alunos? São essas perguntas que nortearão nossa discussão a partir deste momento, tomando como principais referenciais teóricos Cavalcanti (2014a); Couto (2011); Saviani (2012) e Gasparin (2012), que nos dão orientações necessárias para esta investigação. No entanto, as propostas defendidas por esses autores teriam uma boa aceitação em sala de aula? Elas são exequíveis e servem e/ou podem aprimorar as aulas de Geografia? Qual ou quais proposta(s) metodológica(s) podem/poderiam contribuir para uma aprendizagem significativa e emancipatória?

## **1.2 A pesquisa na escola e no ensino de Geografia**

No sentido de compreender qual o lugar da pesquisa na sala de aula da educação básica, especialmente nas aulas de Geografia, percebemos haver diferentes olhares sobre o entendimento de pesquisa no ensino, desde posições bastante enfáticas como a de Demo (2011a, 2011b), que aponta a pesquisa como um princípio científico e educativo<sup>7</sup>, até posições

---

<sup>7</sup> A partir do pressuposto de que a pesquisa é a base da educação escolar e do saber pensar, Demo (2011a, 2011b) afirma que o trabalho com pesquisa na escola, ao envolver o aluno, dá sentido científico às tarefas, fazendo-o deixar de ser ouvinte repetidor de conteúdos para ser um agente com consciência crítica diante dos fatos

que se aproximam mais desta investigação como as de Cavalcanti (2012), em que a pesquisa é percebida como um procedimento no ensino, dirigido e mediado pelo professor. Nessa mediação, há momentos de planejamento, de concretização do planejamento e de avaliação do que foi realizado.

Nosso entendimento de ensino de Geografia pela pesquisa parte da ação cognitiva, mediada pelo professor, que está presente na relação entre a problematização, a sistematização e a síntese. Tomamos por base Cavalcanti (2013b), que afirma que a mediação do professor traduz-se no planejamento e na ação de encaminhamento das atividades de ensino, considerando que essas etapas são dialéticas e se relacionam de modo interdependente e inter-relacionado, como elementos que devem perpassar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o trabalho com pesquisa deve ser desenvolvido em sala de aula para favorecer a formação do raciocínio e da reflexão nos alunos, conduzindo-os a ver as coisas com outros olhos, aprendendo a identificá-las e a relacioná-las. Esse tipo de trabalho tem a possibilidade de transformar o conteúdo geográfico em ferramenta do pensamento dos alunos e implica, segundo Cavalcanti (2008), a busca dos significados e dos sentidos dados por eles aos diversos temas abordados em sala de aula, considerando sua experiência vivida; implica também a busca da generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais. O trabalho do professor consiste, pois, em tornar possível a aprendizagem do aluno. Isso significa, segundo a autora, que o sujeito central do ensino é o aluno, com seu processo cognitivo, e o papel do professor é da mediação, devendo, assim, buscar condições de realizar seu trabalho docente apoiado em projeto didático-pedagógico no qual ele acredita, o qual ele defende, projeto a ser construído coletivamente, resultante da discussão de projeto e propostas concretas individuais.

Tal abordagem parte dos estudos de Vygotsky (2009), para quem os conceitos científicos e os conceitos cotidianos estão relacionados e se influenciam mutuamente. Para o autor, a formação de conceitos é um processo de caráter produtivo e não reprodutivo, ou seja, um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema. Desta forma, somente a presença de condições externas e o estabelecimento mecânico de uma ligação entre a palavra e o objeto não são suficientes para a criação de um conceito. Assim, o encontro da Geografia cotidiana (espaço vivido pelos

---

estudados. Assim, é pela utilização da pesquisa que se efetiva o processo reconstrutivo do conhecimento, por meio do questionamento contínuo da realidade e do uso dos meios investigativos apropriados à busca do saber.

alunos) com a dimensão da Geografia científica (espaço concebido por essa ciência) possibilita a reelaboração de conhecimentos e uma maior compreensão da experiência; desta forma, o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais amplo e abstrato requer, portanto, a formação de conceitos pelos alunos.

Considerando o papel essencial da pesquisa na escola, percebemos que ela é colocada ainda como objetivo principal apenas da pós-graduação *Stricto Sensu*, por ser considerada o instrumento para desenvolver a capacidade de pensar e criar. Gamboa (2007) afirma que a normalização e a burocratização trazem algumas ambiguidades, como a separação entre o ensino e a pesquisa, entre a transmissão e a produção do conhecimento, as primeiras centralizadas nos cursos de graduação e as segundas nos programas de pós-graduação.

Registrando também a cisão entre o ensinar e o aprender, Vlach (2011) afirma que, ao estudar e pesquisar, o grupo daqueles que ensinam, restrito ou não à pesquisa bibliográfica, forneceria as fontes, os temas e os métodos da Geografia Escolar. Do ensinar a Geografia resultaria a suposta posição superior desse grupo no processo de ensino-aprendizagem. Aqueles que devem aprender, que são os alunos, comporiam outro grupo, menos importante porque limitado à aprendizagem. Vlach (2011, p. 13) afirma também que “a cisão entre o aprender e o ensinar é, certamente, um dos desdobramentos, talvez o mais importante, da cisão entre ensino e pesquisa, que não se restringe ao campo da Geografia. A cisão entre pesquisar e ensinar/ ensinar e aprender é, simultaneamente, de ordem política e teórico-metodológica.”.

Há uma necessidade de que os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa em ensino de Geografia permitam questionar o conteúdo, o método da didática e a organização do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos na escola. Essa epistemologia apoia-se em uma concepção metodológica dialética do processo educativo, em que se deve educar da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento pelo sujeito. Essa metodologia dialética do conhecimento, segundo Couto (2011), Gasparin (2012), Saviani (2012) e Cavalcanti (2014a), perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. A metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ele dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar.

Embasado na mesma perspectiva dialética da pedagogia histórico-cultural, Gasparin (2012) afirma que o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade. Gasparin (2012, p. 02) também afirma que:

Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem.

Esse fazer pedagógico é uma forma que permite compreender os conhecimentos com suas múltiplas faces dentro de um todo social. Cada conteúdo é percebido não de forma linear, mas em suas contradições, em suas ligações com outros conteúdos da mesma disciplina ou de outras disciplinas. Assim, cada parte, cada fragmento do conhecimento só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada.

Dessa maneira, Gasparin (2012) afirma que os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens, de um determinado período da história. Os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas várias determinações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos.

Essa forma pedagógica de ação exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento. Traz a necessidade de valorização da diversidade e da divergência e, na mesma proporção, a necessidade de se interrogarem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável. Se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico, que dê conta desse novo desafio para a escola. E o ponto de partida é a realidade social mais ampla. A leitura crítica da realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógico. Desse enfoque, defende-se, segundo Gasparin (2012), o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético

de trabalho pedagógico. Assim, para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica nessa perspectiva, toma-se como marco referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento, tanto para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento do ensino e aprendizagem, como para as ações entre professor e aluno. Gasparin (2012, p. 06) afirma também que:

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social.

A teorização possibilita, então, passar do senso comum particular, como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e juízos universais, que permitem a compreensão da realidade em todas as suas dimensões. Em substituição a determinados dogmas tradicionais, passam a ser desenvolvidas atitudes e atividades de investigação, reflexão crítica e participação ativa dos alunos na articulação dos conteúdos novos com os anteriores que eles já trazem. O conhecimento sistematizado, nesse processo de unidade e luta, nega, incorpora e supera o conhecimento existente, gerando um todo novo, de nível superior. A teorização é um processo fundamental para a apropriação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social.

Nesse sentido, qualquer objeto de pesquisa deve ser traduzido em termos de seus problemas centrais e de seus eixos de investigação. Couto (2011) destaca que o problema central da área de pesquisa em ensino é a própria Geografia, analisando-a no contexto de uma prática social e profissional (a do magistério). Daí a necessidade de pensar essa/tal prática (e a escola como o seu lugar privilegiado) mediante seus compromissos instituídos e instituintes, ou seja, a situação e a função da escola pública e a dimensão psicopedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a investigação sobre o ensino de Geografia exige a decomposição e a reconstituição permanentes dos aspectos ontológicos e lógico-epistemológicos da Geografia, por um lado; e dos fundamentos pedagógicos e psicológicos e dos condicionantes políticos, sociais e econômicos da escola pública, por outro. Couto (2011, p. 28) propõe:

[...] pensar a didática da Geografia a partir da seguinte tríade: (das) práticas espaciais, (aos) saberes espaciais e (à) produção do conhecimento geográfico na escola. O processo de ensino-aprendizagem seria o resultado do movimento dialético de negação e superação, isto é, negação da negação: a prática espacial é expressa e simultaneamente negada pelos saberes espaciais (primeira negação); os

saberes espaciais (abstrações de um concreto) são aprofundados e simultaneamente questionados pelo conhecimento científico (segunda negação).

As práticas espaciais dos sujeitos questionam e resultam da produção capitalista do espaço em seus diferentes níveis. Uma das possibilidades de se estudar esse movimento é apontado por Saviani (2012), ao apresentar a pedagogia histórico-crítica, cujos pontos de partida e de chegada são a problematização e o questionamento da prática social. Tal proposta sugere uma prática pedagógica que se inicia e se conclui com a problematização das práticas e dos saberes espaciais dos alunos, intermediada pelo processo de construção do conhecimento geográfico. A problematização da prática social é a base da unidade dos aspectos ontológicos/epistemológicos e psicopolítico-pedagógicos do ensino de Geografia.

Nesse vai e vem do movimento triádico, Couto (2011) propõe que a metodologia do ensino e a didática da Geografia devem ter uma articulação do processo de ascensão do abstrato ao concreto, com o método de exposição, a partir do qual a aprendizagem de conceitos e conteúdos inicia-se com problemas socioespaciais que sejam significativos para os alunos e, simultaneamente, fundamentais à compreensão da produção capitalista do espaço. A metodologia que se propõe sugere uma prática pedagógica e uma didática que se inicia e se conclui com a problematização das práticas sociais dos alunos, tendo o lugar do aluno como importante categoria de referência.

Ao tratar especificamente do ensino de Geografia, Couto (2011) afirma que, para os professores de Geografia, é necessário problematizar a práxis social dos estudantes em termos de suas implicações espaciais, de suas características geográficas, o que permite a seleção de conteúdos e conceitos a serem ensinados. Daí a proposta de analisar a práxis social por meio da visualização das práticas espaciais e da consciência geográfica nela inserida, sempre refletindo sobre e de que forma os conteúdos geográficos podem ser trabalhados, levando-se em conta as referências locais dos alunos para a construção de um pensamento geográfico.

Entendemos, assim, que a Geografia Escolar tem como um dos seus fundamentos a formação do pensamento espacial. Essa espacialidade é uma dimensão importante da realidade e uma das formas de contribuir para a formação de conceitos, que são processos de construção de instrumentos simbólicos que ajudam na relação do sujeito com o mundo, operando mediações entre as representações do cotidiano desse sujeito e a sua realidade objetiva. Tais conceitos (que serão discutidos no próximo item deste capítulo) são os estruturadores do pensamento geográfico e são peças importantes que contribuem para a formação de um pensamento espacial e para uma aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos.

### **1.3 Os conceitos geográficos como dimensão metodológica para o ensino de Geografia pela pesquisa**

O ensino de Geografia pela pesquisa deve possibilitar ao aluno participar do contexto socioespacial a partir de sua análise, da sua (re)significação da compreensão do particular, das vivências e das suas diferentes interpretações de mundo. Acreditamos que, para isso, seja necessário o entendimento dos conceitos geográficos, considerados básicos e capazes de realizar uma análise científica do espaço e que os professores podem desenvolver competências e as habilidades em Geografia que provêm dessa compreensão. Assim, as práticas em sala de aula devem propor a articulação entre esses conceitos, em diferentes escalas, por meio de diferentes desafios. Haesbaert (2011) destaca que o espaço é a categoria central da Geografia, sendo esta categoria um conceito mais amplo ou geral e que se impõe frente aos demais conceitos – região, território, lugar, paisagem, etc. Estes últimos também são apresentados por Cavalcanti (1998) como estruturantes do pensamento geográfico.

Frente aos questionamentos levantados pela metodologia do ensino de Geografia pela pesquisa, de que forma os conceitos podem potencializar esse ensino na prática escolar? E da mesma forma, como os conteúdos a serem ensinados podem ser relevantes para compreender a espacialidade atual? Cavalcanti (2008) aponta que a compreensão dessa espacialidade depende de habilidades e capacidades intelectuais, modos de pensamento e de ação que devem ser desenvolvidos juntamente com o tratamento dos conteúdos, ampliando, assim, os objetivos do ensino de Geografia. A autora também afirma que o aluno poderá adquirir ferramentas intelectuais que lhes permitam compreender a realidade espacial que o cerca na sua complexidade, nas diferenças escalares, nas suas contradições, por meio da análise de sua forma, conteúdo e sua historicidade. Compreendendo o mundo - e também o seu lugar - como uma espacialidade, o aluno terá convicção de que aprender elementos do espaço é importante para entender o mundo e seu lugar, na medida em que ele é uma dimensão constitutiva da realidade e sujeito de seu conhecimento.

Entendemos, assim, ser necessário trabalhar os conteúdos geográficos no ensino de forma a superar um papel apenas descritivo e de memorização, buscando traçar objetivos e expectativas ligados aos processos de conhecimento e desenvolvimento intelectual dos alunos, considerando suas características pessoais, subjetivas e sociais. Nessa concepção, Cavalcanti (2008) afirma que as reflexões realizadas e as decisões tomadas a respeito de conteúdos de ensino não podem estar separadas da opção metodológica adotada e de suas implicações do

ponto de vista dos resultados do trabalho docente que são esperados com o desenvolvimento daqueles conteúdos. No mesmo sentido, faz parte desses princípios metodológicos o entendimento de que se deve considerar o aluno como o sujeito do processo.

A constituição da Geografia, segundo Cavalcanti (2009), tem como elemento de estruturação a preocupação com determinados aspectos da realidade, nos quais se destacam: a referência ao espaço geográfico como objeto de estudo; a história de formação de profissionais voltados para a reflexão teórica e para a prática de investigação desse campo; e a construção de um discurso próprio, com base em algumas categorias de análise. As categorias de análise da Geografia ajudam, assim, a compreender melhor a perspectiva de sua análise, o seu ponto de vista, sua especificidade e o alcance de sua contribuição para a definição de caminhos do desenvolvimento social.

Dessa forma, os conceitos são elementos fundamentais no desenvolvimento do pensamento, na medida em que ajudam as pessoas a analisarem os fenômenos com base em processos como a abstração e a generalização, elemento importante para o trabalho com pesquisa na escola, os quais podem ser referências que permitem organizar a experiência cotidiana, para além da experiência empírica com os objetos, tornando-se assim, de acordo com Cavalcanti (2009), categorias de análise mediadoras das pessoas com a realidade.

A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos diferencia-se dos conceitos científicos construídos pelo ensino e, nesse sentido, o professor tem uma função preponderante. É por meio da ação do professor que os conceitos científicos são sedimentados, que os fundamentos das áreas dos conhecimentos humanos são trabalhados. É nesse momento que as aprendizagens dos alunos estão intrinsecamente interligadas à responsabilidade do professor, como profissional da educação comprometido com o seu trabalho, com a escola em que atua e, especialmente, com os seus alunos em formação (GOIÂNIA, 2012).

Faz-se necessário, por essas razões, tecer algumas reflexões sobre os conceitos estruturantes do pensamento geográfico e analisar de que forma eles podem contribuir para a efetivação do ensino de Geografia escolar por meio da pesquisa.

### **1.3.1 Espaço**

Como apontamos anteriormente, o espaço pode ser entendido como a categoria central da Geografia. Haesbaert (2011) afirma que essa categoria é a referência para o entendimento de todos os outros conceitos geográficos e possui, pelo menos, duas grandes formas de

abordagem: espaço absoluto (o espaço teria uma existência independente da matéria, servindo como referente ‘a priori’ para conhecermos/apreendermos o mundo) e espaço relativo (implica valorizar a relação entre os objetos, o seu movimento).

O espaço em nosso caso, o espaço geográfico, envolve todo o universo dos objetos, dos sujeitos e suas ações. Haesbaert (2011) afirma que todo espaço geográfico é também ação, movimento e representação simbólica. Assim, toda análise realizada pela Geografia escolar perpassa a dimensão do espaço geográfico. Os conteúdos, para serem entendidos, necessitam que o aluno, enquanto sujeito de sua aprendizagem, perceba que suas ações estão inseridas nesse espaço de dimensões materiais e imateriais.

A análise do espaço no ensino da Geografia não deve ficar apenas em uma primeira aproximação, aquela que corresponde à superfície terrestre e que é insuficiente para o entendimento dos fenômenos e práticas sociais que ali ocorrem. Souza (2013) defende que a análise seja feita a partir da produção do espaço, seja por meio da (re) produção, nos marcos do modelo social hegemônico, capitalista e heterônomo, seja na emergência de novas significações, novas formas e novas práticas.

Moreira (2012) afirma que três pontos balizam o debate teórico sobre o caráter e o conteúdo do conceito do espaço, a partir da abertura da reflexão crítica, instigado pelos desafios de, por meio dele, explicar-se o tempo presente com as armas próprias da Geografia: o espaço-produto, o espaço-reprodução e o espaço-ação. Ressalta-se que os dois primeiros voltam-se para dentro do discurso geográfico existente e o terceiro volta-se para fora, para o problema das práticas e pertinências. Moreira (2012, p. 30) acrescenta que:

O espaço é um produto da História. Um ato de sujeitos. Sua matéria-prima é a relação homem-meio. Tais são, em resumo, os termos da crítica epistêmica. Condenam-se com essas formulações o espaço-receptáculo, o espaço-contidente, o espaço-externalidade da natureza, da sociedade, da história, do homem. Por decorrência, seu descomprometimento orgânico com a constituição de uma sociedade nova na História, seu desinteresse ontológico com os modos de existência do homem.

Denuncia-se, assim, a desvinculação conceitual entre espaço e meio ambiente. Traz-se a discussão do espaço enquanto palco da mediação do homem com a natureza e palco da construção de uma sociedade historicamente concretizada.

Uma prática escolar que contemple a pesquisa deve buscar entender o mundo desde as complexidades do espaço. Explicar o mundo fazendo a análise geográfica. Para tanto, é fundamental desenvolver o olhar espacial, construir, segundo Callai (2009), raciocínios espaciais (ou geográficos) e assim fazer a interpretação da realidade e da sociedade expressa no espaço, por meio da análise geográfica.

Corroborar essa ideia a proposta de Castrogiovanni (2000), o qual trabalha com a ideia de “alfabetização espacial”. Para o autor, esta deve ser entendida como a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço, elaborada dinamicamente pelas sociedades e deve ainda conter o sentimento da provocação, como “Por quê?”, “para quê?” e “para quem?”, além do “quando?” e do “como?” – todos indispensáveis ao entendimento do processo de produção e apropriação do espaço e, da mesma forma, para o desenvolvimento de noções espaciais nos alunos.

A representação dos segmentos espaciais é fundamental no processo de descentralização do aluno, facilitando a leitura do todo espacial, e o ensino da Geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões. Assim, o espaço é tudo e todos e compreende todas as estruturas e formas de organização e interações.

A compreensão da formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens, devem fazer parte também da alfabetização espacial. Castrogiovanni (2000) afirma que existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida e todo trabalho espacial deve conter o sentimento da provocação dos “porquês”, “para quê” e “para quem”. O “quando” e o “como” são indispensáveis no entendimento do processo.

Dessa forma, acreditamos que um ensino Geografia pautado pela pesquisa pode trabalhar com elementos de problematização que instiguem o aluno a refletir sobre o espaço em que vive e que possam atuar na construção de noções espaciais, na decodificação do espaço. Uma atividade possível de ser desenvolvida, nesse sentido, é o estudo do meio, que é uma estratégia de aprendizagem e de preparação do aluno para a vida. Essa atividade tem uma relação intensa de ensino-aprendizagem, já que os alunos incorporam conhecimentos geográficos de um dado espaço, que serão utilizados durante toda vida, além de demonstrarem sua visão sobre o tema.

A Geografia é responsável pela espacialização das relações entre sociedade e natureza, contribui para contextualizar as informações e ampliar os conhecimentos, pois cria as condições de reflexão necessárias às leituras de mundo. Tais perspectivas buscam, assim, dar um maior entendimento e significado para os alunos frente aos conteúdos geográficos, o que é um pressuposto básico para uma aprendizagem significativa.

Passemos agora aos outros conceitos geográficos que circulam o conceito-chave/categoria central que é o espaço e que corroboram para a compreensão desse conceito,

buscando destacar seus potenciais frente ao ensino da Geografia escolar, com base para uma didática que potencializa o ensino pela pesquisa.

### **1.3.2 Paisagem**

Na Geografia, o conceito de paisagem tem sido tradicionalmente destacado pelo fato de essa ciência procurar definir seu campo de estudo nos aspectos e fenômenos que concorrem para modelar, organizar e modificar materialmente o espaço, além de, ao longo da história dessa ciência, ter recebido inúmeras acepções. Tomamos aqui como referência para construção desse conceito a contribuição de Santos (2002), que destaca que a compreensão da paisagem parece ser a apreensão visível, não formadora apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons e outras percepções. O autor destaca a paisagem como um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza, e, a partir dessas considerações, percebemos que se trata de um conceito-chave na Geografia, capaz de diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço, categorias ligadas pelo estudo da Geografia, mas diferentes na predisposição material e temporal.

Por sua vez, Souza (2013) destaca a necessidade de se observar o conteúdo para além da paisagem, uma vez que ele pode estar em consonância ou em contradição com a forma da paisagem e com o que ela nos sugere. A paisagem é o conjunto de objetos que nossa visão (e outros sentidos) alcança, identifica e com o qual interage, de uma maneira que flexibiliza (ou não) as ações sobre o espaço geográfico. É geográfico, nesse sentido, aquilo que tem influência sobre a paisagem, como expressão e forma desse espaço. A paisagem possui um caráter social, pois compreende em si não somente o que está sendo vivenciado, mas, ainda, um registro de vivências do passado, que deixa significados das relações espaço-tempo.

Entendemos, assim, que um ensino de Geografia pautado pela pesquisa deve ter essa atenção na análise de uma paisagem, buscando sempre uma interpretação à luz das relações entre forma (a aparência captada pelos sentidos) e conteúdo (o movimento e o conteúdo espacial, as contradições, a dinâmica social). Dependendo do olhar que conferimos à paisagem, podemos perceber a história e seus movimentos, uma vez que a paisagem revela a realidade e é o resultado do processo de construção do espaço em determinado momento do processo, condicionando nossa sensibilidade e o modo como somos socializados.

Em síntese, a paisagem potencializa o ensino pela pesquisa porque, em qualquer espacialidade em que se objetiva pesquisar ou abordar o espaço com dimensões da pesquisa

no ensino, a paisagem é um conceito que pode estar presente e contribuir para o pensamento espacial do aluno, além de ser uma produção cultural e poder, assim, integrar tanto a reprodução quanto a contestação do poder político. O professor pode, então, atuar no sentido de educar o olhar do aluno para que, ao observar uma paisagem, esteja atento às intrincadas relações e formas da paisagem, sua dinamicidade e transformações. Identificados os atores construtores das paisagens presentes no cotidiano dos alunos, podemos compreender seu espaço de vivência, bem como diferentes espaços geográficos e diferentes escalas.

Portanto, na formação de um pensamento espacial, o conceito de paisagem possui papel importante, uma vez que é pela paisagem que se vivencia, de forma empírica, um primeiro nível de identificação com o espaço geográfico, com o lugar, com o território etc. A porta de entrada da análise geográfica é a leitura da paisagem; nela estão materializados o passado, o presente e as perspectivas para o futuro. A paisagem também indica múltiplas escalas articuladas na sua constituição.

O professor de Geografia, ao instigar uma atividade pela pesquisa, pode contar com fotografias de elementos da paisagem do lugar a ser trabalhado em diferentes momentos históricos, ou que representem diferentes tempos contidos na paisagem; poderá contar também com referências bibliográficas sobre o lugar a ser pesquisado, com referências teóricas sobre conceitos de paisagem e de lugar, possíveis de serem encontradas em livros especializados, em livros didáticos e em periódicos da área. Há algumas possibilidades de se estudar a paisagem como forma de pesquisar a história do lugar: fotografar a paisagem atual, recuperar fotografias antigas, comparar as imagens das duas épocas, entrevistar antigos moradores, pesquisar em livros e fontes documentais, organizar discussões e apresentações de resultados e discutir as mudanças que ocorreram.

Outra possibilidade de se trabalhar o conceito de paisagem é por meio da realização de trabalhos de campo, como, por exemplo, a observação da paisagem urbana do bairro. É possível, a partir das observações dos tipos e usos das construções, dos aspectos naturais, relevo, clima, solo, vegetação, da circulação de pessoas e produtos, dos serviços existentes, dos problemas ambientais, desenvolver os conceitos de uma proposta pedagógica. A sistematização das informações obtidas no trabalho de campo e em pesquisas complementares é essencial para a aquisição de conceitos científicos. É importante que o professor auxilie o aluno a organizar os dados que obteve para que este consiga analisá-los e reformular seus conceitos prévios. A sistematização dos resultados do trabalho pode ser realizada de diferentes maneiras, em conformidade com o assunto, série e objetivos do professor.

A realização do trabalho de campo proporciona, além da aquisição de conceitos científicos, o desenvolvimento de procedimentos que os alunos utilizarão em outros trabalhos. Dentre os procedimentos, podem-se destacar a observação, a descrição dos locais, o registro das informações obtidas e a análise dos dados. O trabalho de campo, se conduzido numa perspectiva de construção do conhecimento, oportuniza também o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao espaço de vivência do aluno, na medida que contribui para o entendimento de seu meio social. Essas propostas metodológicas, na perspectiva do ensino pela pesquisa, serão discutidas com maior profundidade no Capítulo 3.

### **1.3.3 Lugar**

Considerando que os processos de ensinar e de aprender ocorrem por uma mediação constante entre sujeitos, é importante que os conhecimentos e os contextos dos sujeitos envolvidos sejam considerados. Nessa perspectiva, o lugar torna-se conceito relevante para o pensamento, como conceito de análise espacial, análise geográfica, e também como uma perspectiva metodológica, na medida em que se considera que uma maneira adequada de se trabalhar no ensino é a partir do lugar, considerando a realidade concreta do espaço vivido dos alunos e professores (sujeitos do processo). Trata-se, pois, de uma noção importante para a compreensão do espaço geográfico e, conseqüentemente, para a formação básica dos cidadãos (CAVALCANTI, 2009).

O primeiro passo para a análise do lugar segundo Cavalcanti (2009), é a localização. Para qualquer tipo de atividade de ensino em que se desenvolva uma pesquisa, deve-se ter em mente uma localização, que é, da mesma forma, subconceito fundante para o desenvolvimento de noções espaciais nos alunos. Porém esse primeiro passo não é suficiente se tem por objetivo ultrapassar os elementos mais descritivos e superficiais do entendimento dos espaços. Faz-se necessário, assim, compreender como é esse lugar, compreender os elementos que atribuem identidade aos lugares (o espaço vivido, em sua cotidianidade, em sua complexidade, em seus diferentes componentes; e também os espaços vividos, representados, imaginados).

Santos (2008) destaca que os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares. Dessa forma, percebemos que a escala é outro conceito essencial para se pesquisar e desenvolver noções espaciais nos alunos. São escalas de análise do estudo do lugar o cotidiano e o local,

acrescidos do regional, ou seja, os níveis local e regional, que são o mundo mais fisicamente próximo do aluno, tratados em articulação com a perspectiva da mundialização/globalização. Entre o lugar e o mundo existem outras escalas e estas precisam ser compreendidas para que se tenham condições de verificar o que acontece no cotidiano da vida das pessoas e da sociedade em geral.

Cavalcanti (2009) ressalta também que o lugar pode ser a referência constante para se encaminhar as atividades de ensino de Geografia, na perspectiva de que o estudante construa seu conhecimento a partir da sua interação com a realidade mediada por instrumentos simbólicos. Mas isso não significa trabalhar o espaço vivido restrito aos seus limites empíricos, já que se considera que o lugar sintetiza, de uma maneira específica, o mundo, expressa relações mais gerais, mais globais, em sua complexidade e em suas contradições.

Assim, por meio da prática cotidiana, alunos e também professores, constroem a Geografia, produzem espaços e elaboram conhecimento sobre os espaços de sua vivência. Cabe à escola e ao ensino de Geografia trabalhar com esses diferentes saberes geográficos, confrontando-os, discutindo as relações entre eles, ampliando os conhecimentos dos alunos e sua capacidade de análise espacial crítica. No conceito de lugar, segundo Souza (2013), o que está em primeiro plano ou o que está mais imediatamente perceptível é a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentido dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significado.

O estudo do lugar permite, inicialmente, a identificação e a compreensão da Geografia de cada um, o que é básico para a reflexão sobre a espacialidade da prática cotidiana individual e social. Para a formação do conceito de lugar, ultrapassando esse nível de manifestação, são necessários: a reflexão sobre os lugares da prática imediata; o desenvolvimento da habilidade de orientação, de localização, de representação e o conhecimento de outros lugares. O lugar representa, assim, a possibilidade de fazer frente a uma completa dependência ao mundo externo e pode ser, inclusive, a cidade.

Esse olhar pode ser ressaltado em uma proposta didático-metodológica que contemple a pesquisa, sendo o lugar o nível da escala em que se pode fazer a diferença, na perspectiva da dignidade das pessoas e na construção da identidade e pertencimento. Pode-se buscar, também, quais os conceitos fundamentais para realizar a análise geográfica e saber trabalhar com a escala social de análise; sendo assim, é fundamental operar com o concreto, com o visível, assim como também é indispensável saber desenvolver o pensamento abstrato. Uma atividade pertinente para explorar o lugar pode ser a utilização de mapas mentais, que são

imagens espaciais que as pessoas têm de lugares conhecidos, direta ou indiretamente. As representações espaciais mentais podem ser do espaço vivido no cotidiano, como por exemplo, os lugares construídos do presente ou do passado, de localidades espaciais distantes, ou, ainda, formadas a partir de acontecimentos sociais, culturais, históricos e econômicos, divulgados nos meios de comunicação.

O lugar como categoria de análise pressupõe que se vislumbre o espaço geográfico – objeto de estudo –, considerado em seus aspectos relativos e relacionais ao contexto em que se insere. Ao se aprender a pensar a sociedade materializada/concretizada no espaço, considerando a escala social de análise, pode-se, a partir do lugar, descobrir o mundo, ao mesmo tempo em que se reafirma a identidade e o pertencimento de cada um de nós. Castrogiovanni (2000) acrescenta, ainda, que cada lugar é sempre uma fração do espaço totalizante e dos diferentes tempos. Portanto, na busca da compreensão dos lugares, há necessariamente o trânsito pela totalidade. A ideia de lugar está associada à imagem da significação, do sentimento, da representação para o aluno. O lugar é formado por uma identidade, portanto o estudo dos lugares pode contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem, com os quais os alunos estão envolvidos ou que os envolvem.

#### **1.3.4 Território**

Território é um conceito essencial para a compreensão do espaço e, assim como todos os conceitos geográficos, também é fruto de controvérsias e discussões por parte de diversos autores ao longo do pensamento geográfico, sendo submetido a tentativas de redefinição e depuração. Neste sentido, como este conceito pode ser trabalhado em sala de aula, de forma a contribuir com o ensino de Geografia pautado pela pesquisa, bem como para o desenvolvimento de noções espaciais aos alunos?

Referimo-nos ao conceito de território, sobretudo, quando enfatizamos ou focalizamos questões ligadas às relações de poder que compõem o espaço geográfico. Raffestin (1993) afirma que o território se apoia no espaço, mas não é o espaço, é uma produção a partir do espaço. Dessa forma, é uma produção por causa de todas as relações que envolve, inscrevendo-se em um campo de poder. Santos (1996) aponta que o território são formas, objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Assim, quando quisermos definir qualquer pedaço do território, deveremos levar em conta a interdependência e a

inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política.

O território, segundo Gottmann (2012), é constituído por componentes materiais ordenados no espaço geográfico de acordo com certas leis da natureza; contudo, seria ilusório considerar o território como uma dádiva divina e como um fenômeno puramente físico. O autor diz que os componentes naturais de qualquer território dado foram delimitados pela ação humana e são usados por um certo número de pessoas por razões específicas, sendo tais usos e intenções determinados por e pertencentes a um processo político. Nesse sentido, território é um conceito gerado por indivíduos organizando o espaço segundo seus próprios objetivos.

O território possui também um sentido relacional em que as espacialidades possuem importante papel na construção das relações espaciais. Souza (2003) aponta que o território é um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma área, e sim quem domina ou influencia quem nesse espaço e de que forma. O conceito de território, do ponto de vista da ciência geográfica, tende a enfatizar a materialidade do território em suas múltiplas dimensões, inclusive a relação sociedade-natureza. Haesbaert (2004) afirma que território possui dois significados: poder e dominação/apropriação. Assim, para o autor, dentro de um mesmo espaço podem coexistir territorialidades diferentes, sobrepostas ou paralelas. Os sujeitos em seus territórios são condicionados pelo poder, exercendo ação sobre este território. Nesta perspectiva, o território não pode ser percebido apenas como uma posse ou uma entidade exterior à sociedade que o habita, ou seja, ele é uma parcela de identidade, fonte de uma relação de essência afetiva ou mesmo amorosa ao espaço.

Percebemos, assim, que o conceito de território apresentou diferentes nuances ao longo do pensamento geográfico, mas, atualmente, tem seu sentido ligado sobretudo às relações de poder que se estabelecem em campos de força e às relações de identidade. Como proposta de sistematização do conceito de território para o ensino da Geografia escolar, Cavalcanti (2006) apresenta esses elementos como os mais específicos: o poder (poderes do Estado, de grupos e individuais, os nós, as redes, as fronteiras e limites), a identidade (as sociedades multiculturais) e o campo de forças (flexíveis, inflexíveis, estáveis, instáveis).

O conceito de território potencializa o ensino de Geografia pela pesquisa, uma vez que as práticas espaciais estão inseridas em diferentes territórios, dos quais os alunos podem fazer parte ou não, e esses elementos são fundantes para instigar os alunos a conhecerem as imbricadas relações de poder e de identidade que estão inseridas nestes territórios. Também é potencializador trabalhar com esse conceito no ensino pela pesquisa para que os alunos

possam atuar democraticamente na constituição de territórios da sociedade da qual fazem parte, compreendendo, assim, os conflitos territoriais de pequenas e grandes escalas que caracterizam a sociedade.

### **1.3.5 Cidade**

O conceito de cidade tem ganhado muita importância na educação geográfica por ser de fundamental importância para a compreensão da espacialidade contemporânea e por ser uma possibilidade de trabalhar concretamente com conceitos geográficos discutidos anteriormente (paisagem, lugar e território). Carlos (2008) destaca que a cidade é um fazer-se intenso, ininterrupto. A cidade tem a dimensão do humano, refletindo e reproduzindo-se através do movimento da vida, de um modo de vida, de um tempo específico, que tem na base o processo de constituição do humano. Assim, pensar a cidade significa refletir sobre o espaço urbano. A paisagem urbana é a forma pela qual o fenômeno urbano se manifesta e o espaço urbano pode ser apreendido.

Para a compreensão do tema cidade pelos alunos, Cavalcanti (2006) aponta a necessidade do tratamento interdisciplinar e isso requer a formação de um sistema amplo de conceitos, a aquisição de muita informação e o desenvolvimento de uma série de capacidades e habilidades. Apoiamo-nos em Cavalcanti (2006), que apresenta uma proposta de compreensão desse conceito a partir de três elementos principais: a aglomeração, a produção social e o cotidiano. E acreditamos que uma proposta didática de ensino de Geografia pela pesquisa, que busque a formação do conceito de cidade, deve estar atenta a tais elementos.

É em torno da aglomeração de pessoas (habitantes, visitantes) e de objetos (edifícios, casas, ruas) que a vida urbana se organiza. Esses elementos vão configurando, segundo Cavalcanti (2006), uma paisagem urbana, sendo possível, assim, estudar a cidade como uma paisagem. Dentro de uma proposta de ensino de Geografia pela pesquisa, pode-se estudar a forma da cidade, o conjunto formado pelos objetos que a compõem, pelos sons, pelos odores, pelas pessoas e seus movimentos.

Na produção social, a identidade é vivida em fronteiras difusas, permeáveis, com muitos espaços de contato, de resistências e de exclusão, em que há manifestação de diferentes percepções, usos, culturas e aspirações de distintos grupos, em seus espaços públicos e privados. Esse fato leva-nos, segundo Cavalcanti (2006), a pensar na cidade como um território, ou como um espaço que expressa uma infinidade deles.

No encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana dos alunos com sua realidade, podemos discutir a cidade não apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como espaço simbólico, e seu estudo pretende desenvolver no aluno a compreensão dos modos de vida da sociedade contemporânea e do seu cotidiano em particular, que resultam em espacialidades determinadas. Cavalcanti (2006) aponta que esse estudo contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias para os deslocamentos do aluno, seja em espaços mais imediatos de seu cotidiano, seja em espaços mais complexos, habilidades que são fundamentais, mesmo que não suficientes, para usufruto pleno do direito à cidade.

Além desses três elementos propostos para a sistematização do conceito de cidade, um ensino de Geografia pautado pela pesquisa deve considerar que a metrópole cujo estudo é proposto ao aluno nem sempre é a mesma em que ele vive. Tal fato deve ser considerado, conforme Cavalcanti (2014a), porque a cidade sobre a qual se ensina é uma leitura específica da ciência geográfica, que produz o conceito de cidade a partir de alguns instrumentos teóricos (conceitos, categorias, teorias), visando à compreensão articulada dessa espacialidade com seus componentes, seus objetos e ações, seus processos e dinâmicas. Trata-se assim, segundo a autora, de uma criação intelectual, a cidade como objeto de pensamento. E as ações docentes visam, por sua vez, a ajudar os alunos a construírem, com o apoio dos conteúdos que são trabalhados, esse objeto de pensamento – a cidade como conceito; e, com isso, trabalha-se no processo de consciência da diferença entre realidade objetiva e suas representações. Alguns dos componentes dessa espacialidade podem ser evocados da ciência geográfica, como percursos para seu ensino.

Aqui foram expostas propostas de sistematização dos conceitos geográficos em um ensino pautado pela pesquisa, as quais potencializam a construção e formação destes conceitos. Em suma, este capítulo analisou, por meio de uma ampla análise documental, as perspectivas e possibilidades de discussão em torno do ensino de Geografia pela pesquisa. As análises dos anais do Enpeg e do Fórum Nepeg, das teses e dissertações contribuíram para a percepção da importância de uma prática que trabalhe a ação cognitiva para a construção de noções espaciais e para o desenvolvimento do pensamento espacial, ações mediadas pelo professor. Este capítulo nos mostra, dessa forma, que a pesquisa é uma possibilidade nas aulas da Geografia Escolar, como princípio pedagógico. As aulas podem ser desenvolvidas com base em procedimentos de pesquisa e investigação, desenvolvidas na relação entre a problematização, a sistematização e a síntese. No próximo capítulo, serão apresentados elementos de discussão a formação do professor de Geografia, adotando como perspectiva a

pesquisa na formação e atuação docente, entendendo, assim, que ela é uma importante dimensão para a construção de noções espaciais nos alunos, um dos caminhos para o desenvolvimento espacial.

## **CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE GEOGRAFIA PELA PESQUISA**

O professor tem papel fundamental nos processos de aprendizagem dos alunos, realizando intervenções pedagógicas para a construção do conhecimento. A maneira como o professor vai lidar com sua prática é um reflexo de todo o seu processo de formação, e, nesse sentido, este capítulo destaca o papel da pesquisa na formação e prática docente, por entender que, nas formações inicial e continuada, é de fundamental importância que se comece a valorização da busca do conhecimento como prática da própria atividade docente. Para atingir esses objetivos, o capítulo está estruturado em duas partes:

A primeira parte discute as formações inicial e continuada do professor pesquisador. Os documentos analisados foram: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999); Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica (BRASIL, 2013). A escolha de tais documentos se deve ao fato de eles serem referenciais de qualidade elaborados pelo Governo Federal para nortear as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Também se optou pela análise dos projetos pedagógicos dos principais cursos que formam professores de Geografia em Goiás e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo da pesquisa, por expressarem os principais parâmetros para a ação educativa na formação e atuação do professor.

A segunda parte discute o papel da pesquisa na formação docente e na atuação dos professores I e II, participantes desta investigação. Para isso, são observados dados empíricos de uma entrevista (instrumento utilizado no início desta investigação com perguntas semiestruturadas), que foi aplicada ao professor I, em seguida, o professor II expressou também suas percepções sobre as mesmas perguntas que foram realizadas ao professor I. A utilização da entrevista teve o intuito de verificar qual o posicionamento dos professores I e II diante da proposta de trabalhar a pesquisa como uma metodologia no ensino da Geografia Escolar, e, também, de verificar como ela estava inserida em suas respectivas práticas.

### **2.1 A pesquisa na formação e atuação do professor**

Entende-se que a formação do professor ocorre desde a formação inicial nos cursos de graduação até a formação continuada no exercício da docência. Dentro da perspectiva desta discussão, faz-se necessário incentivar e insistir para que a pesquisa faça parte do cotidiano dos graduandos, especificamente sobre o professor, e sobre como pode aprender a ensinar.

Sampaio e Vlach (2008) destacam o papel do estágio, momento ímpar para a formação docente, pois, além de colocá-lo frente a frente com os reais problemas a serem investigados, ele pode tentar contribuir para a escola-campo, elaborando, por meio da pesquisa, propostas pedagógicas de intervenção. É importante ressaltar também que não basta identificar os problemas da escola, é preciso avançar nessa questão e, assim, pesquisar e usar os resultados em benefício da comunidade escolar.

Pensando a pesquisa nos cursos de formação docente e na prática pedagógica, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) destacam que ela vem sendo associada à concepção de professores reflexivos e críticos, estabelecendo uma relação intrínseca entre prática reflexiva e a prática por ela orientada. A pesquisa, portanto, pode ser considerada um processo aglutinador de reflexão e crítica, uma facilitadora da prática crítico-reflexiva, embora não seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.94-95) afirmam também que:

[...] os novos referenciais de formação desse profissional, particularmente as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, indicam que um dos problemas a ser enfrentados nos cursos de licenciatura se refere ao tratamento dispensado à pesquisa. Com efeito, uma visão excessivamente acadêmica sobre essa atividade tem impedido concebê-la como dimensão privilegiada da relação entre teoria e prática, sendo, portanto, necessário redimensionar seu papel na formação de professores. A ideia é ressaltar a importância da pesquisa na construção de uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e de busca de autonomia na interpretação da realidade.

O trabalho permanente com pesquisas orientadas a partir da sala de aula constitui importante dimensão para viabilizar diversas sugestões pedagógicas, que pretendem desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o tempo presente também como processo. Assim, os professores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos alunos.

Para essa etapa da investigação, foi realizada uma análise documental, para perceber o papel das políticas públicas no entendimento da importância de um ensino pautado pela pesquisa e, principalmente, o papel dela na formação de professores. A partir desta análise documental, percebe-se que na proposta dos PCNEM (Brasil, 1999), essa prática docente comum está centrada, por exemplo, no trabalho apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes, expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula.

Por sua vez, o trabalho interdisciplinar proposto pelos PCN's + (BRASIL, 2002) e também se centra na associação ensino-pesquisa como prática docente permanente e na

realização de atividades escolares contextualizadas, que contribuam de forma efetiva para que os alunos construam/reconstruam conhecimentos e desenvolvam autonomia intelectual.

A materialização de um ensino centrado na associação ensino–pesquisa como prática permanente é promovida pela realização de atividades a serem realizadas pelos alunos que tornem significativos e contextualizados os conhecimentos que eles vierem a construir/reconstruir. Também é relevante assinalar que tais atividades devem permitir aos alunos acessar e processar informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens. Assim, os alunos poderão ser autores do seu processo de aprendizagem, sujeitos ativos na realização das atividades escolares. Os PCN's + (BRASIL, 2002, p. 101) destacam que:

A participação do professor no projeto educativo da escola, assim como seu relacionamento extraclasse com alunos e com a comunidade, são exemplos de um trabalho formativo essencial, porque são atividades que poderão construir os vínculos sociais da escola que se deseja. A pesquisa pedagógica, que na formação inicial é vista, em geral, de forma predominantemente acadêmica e quase sempre dissociada da prática, pode na escola ser deflagrada e conduzida a partir de problemas reais de aprendizado, de comportamento, da administração escolar ou da articulação com questões comunitárias. A própria construção e reformulação dos projetos pedagógicos, a elaboração de programas de cursos e de planos de aula podem se tornar objetos permanentes, ou periodicamente retomados, de atividades investigativas.

Faz-se necessário que o professor tenha como atitude a compreensão de que está em contínua formação, que consiste também, mas não só, em permanente informação cultural e atualização metodológica. A formação profissional contínua tem igualmente um caráter de investigação, uma dimensão de pesquisa. Como profissional, o professor faz ajustes permanentes entre o que planeja e aquilo que efetivamente acontece na sua relação com os alunos, o que pode exigir ação imediata para mobilizar conhecimentos e agir em situações não previstas. A pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor pode ter como foco principal o próprio processo de ensino e de aprendizagem. O acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica, nas diferentes áreas, possibilita manter-se atualizado e competente para fazer opções de conteúdos, metodologias e organização didática do que se ensina. Esse aspecto da atualização específica é o melhor uso que se pode fazer de programas regulares de capacitação disponíveis nas redes escolares e que o professor deve buscar de acordo com seu interesse.

A pesquisa também é foco de discussão nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica (BRASIL, 2013). Esse documento destaca que é tarefa da escola e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e

experimentalizar situações de aprendizagem, como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional.

Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações das DCNs (BRASIL, 2013), afirmam que esses programas devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário, além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente. Assim, mesmo quando experiente, o professor, muitas vezes, coloca-se na situação de aprendiz e busca junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobrepõe, assim, o de mero transmissor de conteúdos. De acordo com as DCNs (BRASIL, 2013, p. 163-164):

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada nos Ensinos Fundamental e Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de construção de conhecimentos.

A pesquisa é apresentada, dessa forma, nos currículos nacionais como uma grande possibilidade para a participação do estudante e, quando associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados, interdisciplinares e articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. O que é relevante é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re) construam conhecimentos. Ensinar pela pesquisa, dentro da perspectiva desta investigação, implica a identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido.

Miranda (2012) focaliza o tema da articulação entre ensino e pesquisa no debate contemporâneo sobre a formação dos professores e, mais especificamente, na literatura referente ao professor reflexivo/pesquisador. Segundo a autora, essa literatura suscita questões sobre as relações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático. A autora destaca também que essa literatura tem vários méritos: valorizar a ação do professor como caminho para sua autonomia e emancipação; buscar propósitos justos e generosos ao dar voz ao professor, contribuindo para que ele melhore sua prática.

Dessa forma, de acordo com Miranda (2012), o professor se transforma na medida em que ele próprio é chamado a orientar sua ação construtivamente, não apenas no sentido de orientar a aprendizagem de seu aluno, mas também na construção de seu próprio saber e de sua prática pedagógica, ou seja, um professor que constrói reflexivamente seus saberes e sua prática. Essa noção tem consequências imediatas para o processo de formação de professores, em particular quando a universidade brasileira também é instada a questionar sua tarefa formadora. Miranda (2012, p. 135) afirma também que:

A literatura sobre professor pesquisador centra-se, portanto, na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento, origem e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor. Só o seu detentor, o professor, está em condições de refletir sobre ela. Ele pode e deve considerar os discursos vindos de fora para orientar sua ação reflexiva, mas é fundamentalmente de dentro que ele a constrói. Assim procedendo, produz teorias válidas não só para se orientar mas, também para constituir uma ciência prática que se equipare à ciência produzida pelos acadêmicos.

A preocupação de Miranda (2012), no entanto, é com a possível adoção acrítica dessa perspectiva, o que pode causar sérios problemas, dentre os quais: converter-se numa retórica legitimadora da reforma educacional, pondo nos ombros do professor toda responsabilidade pelo seu insucesso; enfatizar o praticismo e o desprezo pela teoria; desqualificar a universidade como instância formadora de professores. No próximo item, buscaremos entender quais as perspectivas para a pesquisa nos cursos que formam o professor de Geografia em Goiás, tendo em mente o ensinar Geografia pela pesquisa. Busca-se perceber quais os princípios pedagógicos são estabelecidos pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos que visam à formação dos futuros professores para uma prática autônoma e atuante, uma prática que contribua para a construção de seu próprio saber e para a formação do professor que constrói reflexivamente seus saberes e sua prática.

### **2.1.1 A pesquisa nos cursos que formam professores de Geografia em Goiás**

A prática da sala de aula, muitas vezes, pode exigir do professor a tomada de ações e decisões imediatas, algumas até, imprevisíveis. E dessa forma, nem sempre há tempo para o professor ter um distanciamento para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. André (2012) destaca, porém, que isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. Pelo contrário, é extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. Nesse último caso, os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, uma

atitude vigilante e indagativa, que os levem a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza.

Charlot (2012), por sua vez, defende que ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes, e entende que as tarefas decorrentes destas atividades também têm graus de exigência e implicações diferentes. Charlot (2012, p. 104-105) nos diz que:

Em primeiro lugar, a pesquisa ocupa-se de certos aspectos do ensino, e o ensino é um ato global e contextualizado. Assim, nunca a pesquisa pode abranger a totalidade da situação educacional. Esta é uma primeira diferença. Em segundo lugar, a pesquisa faz análise, é analítica; o ensino visa a metas, objetivos; o ensino tem uma dimensão axiológica, uma dimensão política; o ensino está tentando realizar o que deve ser, a pesquisa não pode dizer o que deve ser.

Não se pode, assim, segundo Charlot (2012) misturar um discurso político e um discurso científico. É muito perigoso, inclusive ideologicamente, porque tomar as questões políticas como verdades científicas é dar uma versão muito perigosa para a democracia. Assumir as diferenças entre ensino e pesquisa, de acordo com André (2012), é essencial para que não se gerem expectativas nem propósitos irrealistas ou até equivocados. Dessa forma, a distinção entre um ato pedagógico e um ato de pesquisa, entre uma atividade de ensino e de pesquisa, faz-se importante para não atribuir à pesquisa um poder que ela não tem, o de ditar as regras para a prática docente. André (2012, p. 60) afirma ainda que:

[...] Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para o trabalho científico de qualidade.

O movimento em prol do professor pesquisador, possui, portanto, um grande mérito de acordo com André (2012), que é o de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos, porém há também o grande risco de se voltar contra ele colocando apenas sobre suas costas a culpa de todas as mazelas da educação. Na medida em que essa ideia de professor pesquisador se torna uma panaceia, cria-se uma expectativa de que se vão resolver todos os problemas da educação e, se isso não acontece, é ele, o professor, que passa a ser o culpado.

André (2012) destaca alguns elementos na formação dos professores que devem ser observados para não acabar por desvalorizar a atividade docente:

\* formar o professor pesquisador pode significar a busca de um *status* mais alto, já que a pesquisa tem muito mais prestígio que o ensino;

\* reforçar o papel do professor como pesquisador pode muito simplesmente ser uma forma camuflada de evitar o enfrentamento das reais dificuldades pelas quais passa a escola hoje, entre as quais, a falta de condições concretas para um trabalho docente de qualidade;

\* formar o professor pesquisador para não cair nas suas armadilhas; nem atribuir-lhe um papel redentor, de resolução mágica dos graves problemas educacionais; nem simplificá-la demasiadamente, deixando de considerar as exigências mínimas para sua efetivação.

Indo ao encontro das DCNs (Brasil, 2013) e dos PCNEM (Brasil, 1999), percebe-se que a pesquisa também possui um lugar de destaque na formação de professores de Geografia em Goiás. Detalhes de como a pesquisa é entendida nos cursos que formam professores em Goiás podem ser observados no quadro 04:

<b>Quadro 04 – Apresentação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) que formam professores de Geografia em Goiás</b>	
<b>Instituição</b>	<b>Concepção de pesquisa</b>
Instituto de Estudos Socioambientais/ Universidade Federal de Goiás (Iesa/UFG)	A pesquisa é entendida como procedimento de ensino e como atitude de indagação sistemática e planejada dos estudantes, sendo uma autocrítica e um questionamento constante. A matriz pedagógica deste curso considera o ensino como processo de construção de conhecimento pelo estudante, dando ênfase às atividades de ensino que possibilitem essa construção, passando de uma visão de ensino como mera reprodução da matéria para a de ensino como ajuda pedagógica aos estudantes para que aprendam a pensar com autonomia e a construir novas e mais ricas compreensões do mundo. Nesse sentido, os questionamentos teóricos, metodológicos e factuais deverão ser prática usual no interior das disciplinas, tanto quanto em atividades de pesquisa decorrentes, tais como as vinculadas à iniciação científica, estágios, eventos e outros. Portanto, entende-se que ensino e pesquisa não sejam dissociados e permitam ao futuro profissional a aquisição de práticas permanentes e desejáveis de atualização disciplinar e interdisciplinar a partir de suas interfaces com outras ciências, devendo isto ser intelectualmente estimulante para sua formação.
Universidade Estadual de Goiás (UEG)	São bases dos cursos que formam professores de Geografia desta instituição a ação integradora do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se o eixo da formação do graduado, tendo como base o diálogo interdisciplinar e a organização curricular que acolha, ao eixo científico básico que informa a área de conhecimento relacionada à atuação profissional, a contribuição de ciências conexas, promovendo uma nova referência para o processo pedagógico e para dinâmica da relação professor-discente, na medida em que se compreendem as atividades de pesquisa e extensão como expedientes vitais ao processo de ensino-aprendizagem na graduação e vinculados à vivência do/no real, numa relação dialética entre teoria e prática.
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)	A proposta pedagógica do curso desta instituição apoia-se na articulação ensino - pesquisa - extensão: princípio pedagógico que requer um esforço contínuo de compreensão das demandas atuais em seus recortes histórico-políticos e sociais. A dimensão do ensino possibilita ao aluno uma visão científica da realidade social, a partir de fundamentos geográficos, ético-políticos e teórico-metodológicos da formação profissional. A dimensão da pesquisa é vista como verticalizadora do conhecimento sobre fenômenos da realidade socioeducacional, ambiental, em particular, do ensino de Geografia.

**Quadro 04** – Apresentação dos Projetos Pedagógicos dos cursos que formam professores de Geografia em Goiás  
Fonte: elaboração própria do autor desta dissertação com base Projetos Pedagógicos dos cursos das Universidades.

Ao fazer a leitura dos projetos pedagógicos dos cursos de Geografia do Iesa- UFG, UEG e PUC-GO, percebemos que a pesquisa aparece implícita nos principais cursos que formam professores de Geografia em Goiás, mas não podemos afirmar que estão igualmente no mesmo patamar, uma vez que há muita generalidade em algumas IES (Instituições de Ensino Superior) e isso pode indicar elementos generalistas na formação de professores. Como exemplo, Gatti (2010) destaca a diferenciação nos cursos de licenciatura em relação ao bacharelado, em que as instituições públicas mantêm, em sua maioria, carga horária bem maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura. Estudos como esse apontam que, mesmo sendo licenciatura, os professores são formados pelas ideias bacharelescas, e tais perspectivas concebem que pesquisa não é dimensão importante para a formação docente.

Contraditoriamente, no quadro 04, os PPCs nos mostram que a pesquisa é apresentada como uma fazer necessário para a formação do estudante e futuro professor, prática necessária na formação que levará futuros profissionais à incorporá-la em sua prática. Há uma necessidade de assegurar a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão e as atribuições específicas dos cursos, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve à construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa, socializando o conhecimento produzido, levando, em conta, a evolução epistemológica dos modelos explicativos das áreas relativas ao curso específico no qual o discente se insere, de forma a possibilitar atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação, de maneira integrada e interdisciplinar, assegurando as possíveis articulações do ensino-aprendizagem, iniciação científica e práticas de extensão.

Apresentando alternativas dentro do modelo contraditório ora exposto, André (2012) afirma que há várias formas de trabalhar a articulação entre ensino e pesquisa na formação docente:

- \* como um eixo ou núcleo do curso, integrando o projeto de formação inicial e continuada da instituição, construído pelos participantes, levando em conta os recursos e as condições disponíveis.

- \* como uma tradução no uso da pesquisa como mediação, ou seja, que as disciplinas e atividades do curso incluam a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando a aproximar os futuros docentes da realidade das escolas, levando-os a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e seus resultados.

\* como possibilidade de os docentes do curso de formação inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, dando a seus alunos, futuros professores, oportunidade de discutir os resultados de suas pesquisas, os dados analisados, a metodologia utilizada, para que, a partir daí, possam propor e gerar novos temas e problemas.

\* como uma articulação entre ensino e pesquisa, não só na formação inicial, mas nas diversas fases do desenvolvimento profissional dos docentes, é a pesquisa em colaboração.

André (2012) destaca assim que, embora haja um consenso sobre o importante papel da pesquisa na formação e na prática do professor, muitas questões têm sido formuladas quanto à forma de inserção da pesquisa na prática e na formação docentes e quanto à natureza dos conhecimentos produzidos. O papel da pesquisa na formação docente, então, vai muito além da questão do professor pesquisador. Requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano.

### **2.1.2 Concepção de pesquisa no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo desta investigação não trata especificamente da pesquisa enquanto prática necessária à formação do professor, mas respalda a necessidade de formação constante dos profissionais que lá atuam, tendo a pesquisa como princípio pedagógico para a prática docente. A escola escolhida faz parte da Rede Municipal de Educação e está localizada na Região Noroeste de Goiânia. O PPP dessa escola tem como base a Proposta Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2012). Segundo essa diretriz, a escola deve possibilitar a todos os sujeitos a construção do conhecimento para a formação humana, eliminando as barreiras para a aprendizagem e participação dos alunos, contribuindo, assim, para a progressiva transformação das relações sociais. Os objetivos da escola e dos profissionais da educação devem reverter-se em ações efetivas, promovendo aprendizagens relevantes, o que somente ocorrerá se assumirmos o princípio de que todos são capazes de aprender e intervir no mundo ao redor, desde que sejam respeitados seus ritmos, tempos, saberes, experiências e cultura.

O aluno, segundo tal diretriz, deve aprender a relacionar-se, posicionar-se diante dos problemas e situações desfavoráveis, planejar coletivamente, respeitar e conviver com a diversidade presente no universo social, reconhecendo a importância da existência do outro. Assim, a aprendizagem é concebida como um processo articulado com a estruturação das

subjetividades humanas, mobilizando concomitante e integralmente as dimensões cognitivas, sociais, estéticas, físicas, emocionais, entre outras.

A escola-campo desta investigação está organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (GOIÂNIA, 2012)<sup>8</sup>. Nessa proposta, a prática docente é entendida como ponto de partida para o desenvolvimento do processo de formação continuada e são as práticas que levam em conta o conhecimento teórico e científico como mediação para compreensão e a atuação docente no contexto educacional. O processo de formação continuada nessa perspectiva deve levar em conta também o domínio dos conteúdos a serem trabalhados e de suas possibilidades metodológicas, a relação entre teoria e prática, a leitura e a escrita como prática social e constitutiva do trabalho docente, o comprometimento ético do profissional da educação com a inclusão social, a aprendizagem do aluno e sua permanência na escola com qualidade e o desenvolvimento de uma perspectiva investigativa e reflexiva sobre e na prática docente.

## **2.2 A atuação docente na perspectiva do ensino de Geografia pela pesquisa**

Para o trabalho com o ensino de Geografia pela pesquisa, o professor pode ter como fundamento de sua competência profissional uma proposta de trabalho com a Geografia escolar resultante de uma articulação de conhecimentos disciplinares, pedagógicos, didáticos e da prática cotidiana na escola. Além dos saberes específicos da Geografia, Cavalcanti (2013a) destaca que é igualmente importante a busca de outros saberes, tais como: o conhecimento dos contextos envolvidos, as condições de trabalho, o saber fazer da profissão docente e a compreensão da cultura profissional e do processo de profissionalização. Nesse sentido, podemos afirmar que há um conhecimento base específico para o trabalho docente e há também uma articulação entre o saber e o fazer, a qual requer autoria e criticidade.

Callai (2013) afirma que ter clareza teórica que sustente as ações, as escolhas e a definição dos caminhos permite maiores e melhores efeitos no trabalho de ensinar e de fazer a formação docente. Nesse sentido, é importante assinalar que a proposição de uma aprendizagem significativa é a constante busca da efetividade da ação nos cursos de

---

<sup>8</sup> Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, em Goiânia, preveem a organização dos educandos da seguinte forma: Ciclo I - Ciclo da Infância (6 a 8 anos), Ciclo II - Ciclo da Pré-adolescência (9 a 11 anos) e o Ciclo III - Ciclo da Adolescência (12 a 14 anos). Nessa organização, a matrícula é feita tendo-se como referência as idades dos educandos que compõem os agrupamentos “de origem”. Após essa organização, avaliações constantes e sistemáticas serão realizadas. Uma avaliação inicial de todos os educandos ingressos naquele ciclo e agrupamento, com caráter diagnóstico, será aplicada. O resultado dessa avaliação inicial deve ser correlacionado observando-se a idade, escolaridade, tempo de ciclo, frequência e a trajetória escolar. A partir disso, o coletivo de professores terá as condições necessárias para planejar as ações pedagógicas, inclusive as possibilidades de movimentação dos educandos nos agrupamentos de cada ciclo (GOIÂNIA, 2012).

formação. Para a autora, se no curso de formação docente o graduando consegue entender estes pressupostos, ele poderá, como professor, atuar no mesmo sentido. Callai (2013, p. 80-81) acrescenta também que:

Além da necessária interligação do saber acadêmico com o saber escolar, vale lembrar que a aprendizagem significativa se “contrapõe a uma abordagem repetitiva, com práticas viciadas em memorização relacionadas às atividades de repetição e associação que visam apenas à apreensão de informações”. Formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didático-pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender Geografia, o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a disciplina.

Dominar o conhecimento pedagógico possibilita, assim, ao professor articular os saberes científicos com os processos de ensino-aprendizagem. Tardif (2012) e Pimenta (2012) destacam que o saber docente é formado pelo conhecimento disciplinar, curricular, profissional e, ainda, por aquele advindo da experiência. O autor destaca ainda que esses saberes são temporais e práticos, pois estão relacionados ao fato de que os saberes docentes não estão prontamente formados no período inicial e que são construídos com muita identidade na prática cotidiana.

Sobre os saberes que devem ser considerados na formação docente, Pimenta (2012) destaca os seguintes: 1) os saberes da experiência, que são provenientes da prática do professor em seu cotidiano na escola e na sala de aula, 2) os saberes construídos sobre a área em que os professores estão se especializando e 3) os saberes pedagógicos, aqueles construídos no processo de reflexão sobre a prática social de profissionais da educação. No entanto, para a autora, faz-se necessária a articulação desses saberes na construção e na proposição de transformações das práticas escolares e de formas de organização escolar, visando aos resultados de qualidade social para os alunos e para a valorização dos professores como profissionais críticos.

A construção consciente de conhecimento pelo professor, com base nas reflexões teórica e coletiva, é uma contribuição do espaço institucional para a prática docente com autoria e o espaço da escola deve ser uma conquista para o processo de formação contínua do professor de Geografia. Nesse sentido, a construção de uma visão crítica pelo professor, o domínio das teorias educacionais, a articulação da realidade cotidiana com a mundial e a construção de uma ação pedagógica referenciada pela mediação entre os conteúdos e os alunos devem articular-se na compreensão dos saberes docentes e dos conceitos geográficos.

Para isso, torna-se necessária a reflexão sobre a prática, que deve superar concepções unilaterais na formação do professor, e esta deve ser concebida como lugar que promova articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, as experiências dos professores

na escola, no sentido de objetivar uma formação sólida do ponto de vista teórico-prático e que se faça presente nas ações escolares. Richter (2013, p. 108) acrescenta que:

O processo de ensino de Geografia na educação básica requer do docente a integração de três elementos fundamentais para a realização do seu trabalho, a saber: o conhecimento científico, os saberes da prática pedagógica e o exercício da pesquisa. Mesmo esses elementos sendo destacados, à princípio individualmente, reconhecemos a importância da articulação entre eles para que o trabalho docente permita a formação de um saber escolar coadunado com a crítica e o ensino de saberes sistematizados aos alunos.

Faz-se necessário, assim, que o professor associe as práticas investigativas ao seu cotidiano escolar, com a finalidade de incorporar a pesquisa tanto na organização de suas atividades pedagógicas, como no processo de aprendizagem dos alunos, principalmente no que se refere ao acesso e aquisição ao conhecimento, tendo o professor o trabalho de ampliar a leitura dos contextos, processos e teorias que contribuem para a relação ensino-aprendizagem.

Assim, percebemos que a escola é um local para a formação continuada do professor. Ao discutir a formação do professor-pesquisador, percebe-se que ela vem ocorrendo principalmente ao longo da carreira. Dados empíricos de uma entrevista (instrumento utilizado no início desta investigação com perguntas semiestruturadas) que foi realizada com o professor I e a expressão das percepções do professor II a partir das perguntas realizadas ao professor I, reforçam esse entendimento (de que a formação continuada do professor ocorre de variadas formas, inclusive no próprio exercício da profissão). A realização da entrevista inicial teve o intuito de verificar as reflexões e entendimentos desses professores para se trabalhar com a pesquisa como uma metodologia no ensino da Geografia Escolar, e, também, de verificar como esta estava inserida em suas respectivas práticas.

Para o professor I, por exemplo, as atividades de pesquisa foram muito importantes em sua formação profissional, porém foram pouco expressivas durante a graduação, só ocorrendo de forma mais sistematizada e orientada a partir do terceiro ano do seu curso de licenciatura, na disciplina de iniciação científica. Mesmo que as demais disciplinas tenham envolvido a realização de pesquisas, o professor em questão considera que, nesse aspecto, ocorreram lacunas em sua formação. Quanto à licenciatura - ou mais precisamente a pesquisa como possibilidade de trabalho nos ensinos fundamental e médio -, o professor destaca que não teve a atenção devida por parte dos professores formadores.

É importante destacar que tanto a formação do professor I, quanto na formação do professor II, em nível de graduação, ocorreram no período equivalente ao início do recorte temporal de análise desta investigação (em 2005). Dessa forma, tal fato também foi

vivenciado na formação do professor II. Em termos de formação inicial, não houve uma expressiva introdução no mundo da pesquisa, que como atitude e prática na formação desse professor só foi ocorrer em cursos de especialização e de formação continuada.

Em relação à pesquisa na formação continuada, o professor I destaca que ela teve maior destaque e importância, em especial na pós-graduação, em nível de mestrado, e em diversos cursos de extensão que realizou:

(1) Na formação continuada foi mais importante, porque veio o mestrado e outros cursos de formação continuada. É pela pesquisa que resolvemos problemas práticos enfrentados cotidianamente. Não considero formação continuada apenas o ato de frequentar um curso regular, independentemente de sua carga horária; a formação continuada é o ato de estudar constantemente, de buscar respostas para novas questões formuladas. (Professor I)

Para o professor II, essa formação prosseguiu, como ressaltado anteriormente, ao realizar especializações e desenvolver pequenas investigações na conclusão destes cursos:

(2) Foi possível perceber que ao iniciar na prática docente, em momentos de estudo, planejamento e reflexão sobre minha prática, houve o despertar do desejo pela investigação de práticas para o ensino de Geografia, tal fato levou-me ao curso de mestrado e ao desenvolvimento desta investigação. (Professor II)

O professor I considera ser de fundamental importância o ensino pela pesquisa nas aulas de Geografia em turmas de Ensino Fundamental, porém não conhece um trabalho que tenha feito isso de forma sistematizada, com orientação metódica e, até então, não estava trabalhando com essa perspectiva em suas aulas. Em relação aos princípios teórico-práticos e os instrumentos que podem ser basilares para o exercício da pesquisa no ensino de Geografia para alunos do Ensino Fundamental, o professor destaca:

(3) Não acredito que tenha que ser muito diferente de uma pesquisa em outros níveis de ensino. Os princípios, caminhos e instrumentos são bem semelhantes, iniciando com a problematização da realidade, tendo o próprio aluno como motivador, tal problematização e leitura questionadora da realidade; em seguida, a pesquisa bibliográfica, para melhor compreensão do objeto de estudo, bem como compreender como os outros lidam com as mesmas questões, se for o caso; após esses passos iniciais, é condição necessária, com orientação do professor, definir os instrumentos – questionários, entrevistas, consulta a órgãos e instituições, etc. E, por fim, a sistematização e apresentação dos resultados. (Professor I)

O professor I enfatiza também ser necessário que o grau de exigência e método de trabalho do professor devam ser adequados à idade/série, podendo começar com questões menos complexas, mas que contemplem todas as etapas de uma pesquisa. Já o professor II entende que:

(4) Pensar o desenvolvimento da pesquisa a partir das particularidades e interesses dos alunos não é algo muito comum em sala de aula. Na prática da sala de aula tive o interesse de trabalhar com o

Ensino de Geografia pela pesquisa por perceber que muitos dos trabalhos de pesquisas que os alunos vinham realizando até então (trabalhos estes que não tinham uma reflexão sobre o objeto a ser estudado e os dados pesquisados), estavam sendo realizados para cumprir os requisitos exigidos na disciplina e obter nota. Faltava assim, uma reflexão sistematizada e que despertasse o interesse destes alunos pelos conteúdos, trabalhos que trouxessem significância para eles e que os instigassem a estudar. (Professor II)

A partir daí, em momentos posteriores desta investigação, quando ocorreu o planejamento da SD pelos professores, foi possível pensar na necessidade de instrumentalização dos alunos para a realização de pesquisas e que elas tornassem um procedimento metodológico em suas aulas. Pensaram em algo que fosse diferente do pergunta e resposta, algo que despertasse em seus alunos a necessidade de pensar seu espaço, suas práticas espaciais, pensar a necessidade de refletir e entender este espaço e as práticas que nele acontecem.

Em relação às modalidades de exercício de pesquisa que podem ser realizadas nas aulas de Geografia, o professor I acredita ser possível formular problemas, para o estudante ou grupos de estudantes, que possam ser respondidos por meio de uma boa pesquisa; outra possibilidade é que o estudante possa formular a questão a partir de sua curiosidade e leitura do lugar de vivência; ou, ainda, a pesquisa ser desenvolvida com toda a turma, tendo o professor como mediador de todo o processo. Essas ideias também serviram de base colaborativa na construção da SD que será tratada no capítulo 3.

Foi possível pensar em estudos de caso, pensar problemas existentes no dia a dia dos estudantes, problemas que surgem a partir do seu local de vivência. O professor II, ao refletir sobre as perguntas da entrevista semiestruturada, pôde perceber a excepcional experiência de parceria ao trabalhar com o outro professor, tanto no sentido das convergências de ideias quanto nas divergências. Estes professores são profissionais formados em Geografia, atuando em séries equivalentes na mesma unidade escolar, que só haviam sentado para pensar suas práticas e suas aulas duas vezes, em momentos de planejamento coletivo, em início de ano letivo. Nestes momentos, havia uma discussão sobre a distribuição de conteúdos ao longo dos trimestres e alguns objetivos que já vinham traçados pela rede de ensino e que deveriam contemplar em seus respectivos planos de ensino que, por sua vez, iria contemplar o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Esses momentos de planejamento entre os professores I e II, serviram então, para trocas de experiência, aprendizagem mútua, embates sobre perspectivas e os desafios presentes na sala de aula, mudança de visão sobre determinadas situações, e dessa forma, foi

possível notar que determinadas dificuldades enfrentadas pelo professor II também eram as enfrentadas pelo professor I.

(5) A melhor experiência em trabalhos de pesquisa que tive em minha prática docente foi em uma turma de Ensino Médio. Nesta ocasião, também trabalhei em parceria com outro professor. O professor optou por apresentar a proposta, orientando os grupos sobre como elaborar um projeto e conduzir a pesquisa. A problematização, a escolha do objeto, os instrumentos utilizados e forma de apresentar os resultados foram definidos pelos mesmos. Neste caso, a avaliação girou em torno de uma produção textual. A intenção, neste tipo de atividade, é de possibilitar que o estudante adquira autonomia nos estudos e que tenha um olhar interrogador, questionador, e que tenha consciência que todos podem fazer pesquisa. (Professor I)

O professor I também destacou as limitações para o exercício da pesquisa em sala de aula na sua prática docente, sendo os maiores obstáculos o grande número de alunos por sala de aula, o que, se não for definido adequadamente, acaba gerando a indisciplina na sala de aula; a dupla jornada de trabalho do professor, que acaba fragmentando seu trabalho em várias escolas; a infraestrutura das escolas, que muitas vezes não possuem boas condições de bibliotecas, ambientes informatizados, jornais e revistas atualizados, dentre outros. Mesmo assim, ao final, o professor I destacou que acredita que a pesquisa pode contribuir para a superação da educação bancária, enfadonha e hegemônica que, segundo ele, ainda persiste na atualidade em nossas escolas.

O professor II ao expressar suas percepções pôde perceber que:

(6) Até então não havia trabalhado com uma proposta metodológica que tivesse esse olhar, sendo desta forma, algo desafiador, uma vez que o trabalho com pesquisa não era prática recorrente em sua experiência pedagógica e, ao ser desafiado a pesquisar metodologias para o ensino da Geografia escolar e tendo como objeto de análise o ensino pela pesquisa, este Professor pôde perceber que existiam muitas lacunas no meu processo de formação inicial e continuada. Desta forma, foi necessário que ocorresse um processo de aprimoramento através de estudos e planejamentos, para que este Professor pudesse refletir sobre sua prática, refletir sobre os resultados que gostaria de alcançar. Alguns questionamentos também apareceram: Por que ainda não havia uma real incorporação desta atividade em suas aulas na escola? Quais eram suas dificuldades e impedimentos que restringiam a efetivação desta proposta durante o exercício docente? (Professor II)

Essas inquietações foram essenciais para o desenvolvimento do objeto desta investigação, assim, o professor II pôde estabelecer seu entendimento sobre um ensino de Geografia pela pesquisa centrado a partir da tríade problematizar, sistematizar e sintetizar, que são procedimentos possíveis para a sala de aula e para a SD que iria ser desenvolvida. Ao pensar na entrevista semiestruturada, havia a intenção de conhecer a importância da pesquisa como elemento didático na prática docente para o professor I, e, ao mesmo tempo, havia a necessidade de reflexão dessa atividade na prática docente para o professor II.

Em suma, neste capítulo, foi possível analisar a importância da formação continuada para o ensino de Geografia pela pesquisa a partir da discussão em torno do papel das políticas nacionais na formação dos professores (por meio da análise documental realizada nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais) e que trouxeram o entendimento da pesquisa como princípio pedagógico para a prática da sala de aula. Já os dados empíricos resultantes da entrevista semiestruturada realizada com o professor I revelam uma concepção de ensinar pela pesquisa tendo em vista os moldes de uma metodologia de pesquisa clássica da academia, e as percepções do professor II sobre as mesmas perguntas realizadas ao professor I trazem perspectivas de que há dimensões da pesquisa (problematizar, sistematizar, sintetizar), que podem ser trabalhadas no formato de aulas desenvolvidas no dia a dia da escola, destacando, assim, que há uma necessidade de se encaminhar tais atividades de ensino por meio de um olhar que problematize os conteúdos geográficos a partir do cotidiano dos alunos.

A pesquisa insere-se na vida destes professores a partir da formação continuada, e estes, apontam a pesquisa como possibilidade de trabalho em seu campo profissional de ensino e entendem as potencialidades dela também como um procedimento a mais na aprendizagem de seus alunos, podendo ser uma possibilidade para o trabalho com as noções espaciais e desenvolvimento de pensamento espacial. A partir deste levantamento inicial, os professores partiram para o planejamento da SD que foi desenvolvida no primeiro trimestre do ano letivo de 2014. No próximo capítulo, discute-se a experiência didática vivenciada por esses professores no ensino da Geografia escolar e alguns encaminhamentos para o desenvolvimento de um ensino de Geografia pela pesquisa.

### **CAPÍTULO 3 - ENSINAR GEOGRAFIA PELA PESQUISA: MEDIAÇÕES DIDÁTICAS**

A pesquisa como procedimento metodológico do ensino e aprendizagem representa uma oportunidade para que cada aluno possa avançar conforme seus interesses e suas capacidades, buscando as informações de que precisa e também as bases para dar conta de compreendê-las, sendo uma das suas principais metas contribuir para que o aluno aprenda a refletir, estabelecendo relações, conexões e possa desenvolver noções espaciais a partir de conteúdos geográficos.

Entende-se desta forma, que o professor, agente mediador deste processo, deve ter um olhar atento para a aprendizagem de seus alunos, olhar este que perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem, desde a elaboração de suas aulas, a aplicação e o trabalho com os conteúdos, a relação de ensino e aprendizagem estabelecida com os alunos e o processo de conhecimento que foi estabelecido.

Neste capítulo será apresentada e discutida a experiência metodológica vivenciada pelos professores I e II, em suas respectivas salas de aula. Salientam-se, ademais, os percursos e as respectivas contribuições e dificuldades para a efetivação de tal proposta, além de buscar também, apresentar alguns encaminhamentos para a prática do ensino de Geografia pela pesquisa.

Para atingir os objetivos, este capítulo, em um primeiro momento, tratará da mediação didática possibilitada pela pesquisa no trabalho com a Geografia escolar, para em seguida, discutir os elementos didáticos da prática docente para o desenvolvimento do ensino de Geografia pela pesquisa; para isso, serão objetos de discussão a SD que orientou os trabalhos dos respectivos professores, os elementos potencializadores do ensino de Geografia pela pesquisa, com enfoque nos conteúdos e na relação professor-aluno, e também os elementos que dificultam a prática docente pela pesquisa. Ao final, serão apresentados alguns encaminhamentos para o trabalho com pesquisa no ensino da Geografia escolar.

#### **3.1 As mediações didáticas no ensino da Geografia pela pesquisa**

Pensar, fazer, refletir, analisar, dentre outros, são importantes objetivos almejados pelo ensino de Geografia para o diálogo em sala de aula e para o trabalho com uma Geografia em que os alunos redescubram saberes, mas para isso acontecer, é preciso que os conteúdos tenham algum significado na vida dos alunos. Ter clareza metodológica, estar ciente de que a educação é um ato político e que nosso trabalho traz implicações sociais é uma questão

fundamental para orientar as escolhas de atividades e de conteúdo trabalhados. O uso de tecnologias inovadoras não garante por si só o aprendizado do aluno, é preciso também que o professor reflita sobre sua prática e defina quais são os objetivos que ele quer desenvolver.

Desta forma, não é apenas a metodologia que valida a prática do professor, mas o uso que ele faz de cada metodologia, de cada recurso que pode ter eficácia e representar um momento de apreensão do conhecimento. Dentre estas várias possibilidades, discutiremos aqui, a pesquisa como uma possibilidade de mediação didática do trabalho do professor com os alunos e o conhecimento em sala de aula de Geografia. Para isso, conta-se com a empiria dos professores I e II, sujeitos desta investigação, e que utilizaram a pesquisa como procedimento metodológico no ensino da Geografia escolar. Tal metodologia parte de uma perspectiva dialética do conhecimento e têm como principais referências às propostas de Saviani (1999; 2012) e Gasparin (2012) no campo da educação e de Couto (2014) e Cavalcanti (2014a) no campo do ensino de Geografia.

A experiência didática vivenciada por estes professores foi planejada, aplicada e avaliada em duas salas de aula de uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia. O conteúdo trabalhado foi “o Estudo da Região Metropolitana de Goiânia”, assim, teve-se como foco o estudo da cidade. Castellar e Vilhena (2012) destacam que fazer da cidade um objeto de educação geográfica e do currículo escolar significa pensar e organizar um projeto educativo da escola, que supere a superficialidade conceitual, percebendo o mundo e as relações existentes entre a imagem e a fala.

A investigação e a problematização da práxis socioespacial são defendidas aqui como importantes elementos de partida e de chegada na metodologia e didática do ensino de Geografia. Na mesma proporção, a experiência didática trabalhada pelos professores I e II parte deste referencial, e tem como perspectiva buscar um ensino mais articulado com a realidade dos alunos e também de sinalizar os conteúdos e conceitos que a questionem. Assim, ensinar Geografia pela pesquisa é trabalhar com elementos da problematização da prática social traduzida em termos de prática e saber espacial, como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem. Couto (2014) destaca que essas premissas sugerem:

- \* Relacionar, ao máximo possível, os diferentes processos e conteúdos da produção de conhecimento na escola, com os conflitos e movimentos da sociedade que lutam por direitos.

- \* Ter o mundo real – problemas geográfico-espaciais – como referência permanente das aulas, ponto de partida e de chegada de todos os conceitos e conteúdos ensinados e aprendidos.

\* Conduzir os alunos à reflexão sobre sua condição no mundo, partindo de seu lugar e da relação dele com outros lugares: incluindo seus raciocínios – observações, percepções, reflexões – com base em suas práticas espaciais; os conceitos cotidianos e também a contradição e o uso das palavras-conceitos na fala dos alunos.

\* Considerar outros níveis de análise: colocar o aluno em outra escala; para cada conteúdo/problema, utilizar mapas com diferentes escalas, incluindo a grande escala e considerando outros sujeitos da produção do espaço.

\* Construir os conceitos e conteúdos a partir da prática espacial dos alunos.

Essas premissas são importantes para o desenvolvimento de noções espaciais nos alunos. Entende-se assim, no momento inicial do processo de ensino e aprendizagem, ser necessário tornar conhecidas as compreensões diferenciadas de sociedade tanto dos professores, como dos alunos. Sendo o professor o mediador do processo de aprendizagem D'Ávila (2008) destaca que a mediação<sup>9</sup> permite vislumbrar, não o fenômeno isolado e recortado de sua realidade, e sim, a unidade dos contrários, que se relacionam de modo dialético e contraditório. D'Ávila (2008, p. 28) afirma também que:

As mediações, então, concretizam as ideias e dão significado às ações. E a educação organiza e transmite ideias, daí essa categoria constituir-se como básica para sua explicação. A mediação, portanto, não significa uma passagem linear de uma realidade à outra. Essa passagem é contraditória e implica em superação. Há uma teia de relações contraditórias que se engendram na ação educativa, enquanto ação mediadora no seio da totalidade social.

A ação pedagógica efetua desta forma, um movimento, uma passagem, na qual uma totalidade se transforma em outra. A mediação didática, por sua vez, se desenvolve através dessa ação, onde se situam o professor e seus instrumentos de ensino, e neste caso, a pesquisa pode ser um destes instrumentos que colaboram com a mediação didática realizada pelo professor. Segundo D'Ávila (2008) o que se pode inferir da ação do professor, enquanto mediador do processo de objetivação cognitiva, no seu sentido estrito, é que esse possa ser um sujeito capaz de provocar uma relação de encantamento, de sedução, entre os estudantes e os objetos de conhecimento. A mediação do professor se realiza no desenvolvimento das suas atividades de ensino, no que a autora chama de coração da mediação didática. O objetivo do ensino é a aprendizagem. Embora essa finalidade não seja sempre atingida, é ela que dá sentido ao ato de ensinar. Como uma ação consciente, ensinar implica ter uma intenção.

---

<sup>9</sup> D'Ávila (2008) caracteriza os processos de mediação em duas formas: a mediação cognitiva e a mediação didática. A primeira se constitui a partir do desejo de saber, mas pode também, ser tomada no seu sentido largo, como sistema de regulação (que se organiza e concede forma) na determinação de uma estrutura exterior e como modalidade de ação que procura tornar o objeto do conhecimento, desejável ao sujeito. Porém, é na mediação da mediação que a ação didática ganha corpo e se constitui como um meio de intervenção de natureza didática.

Se a mediação didática objetiva viabilizar a apropriação e construção de novos conhecimentos, incidindo, assim, no processo de objetivação cognitiva dos estudantes, que precisam querer aprender e, se esse processo brota do desejo, é o professor o sujeito capaz de produzir uma relação de encantamento entre sujeito e objeto de conhecimento. D'Ávila (2008, p. 46) destaca que:

A construção do pensamento crítico deve se desenvolver num ambiente que favoreça igualmente a sua expressão, o que implica em prazer. No interior dessa concepção, medra o que deve ser a mediação didática docente. Antes de tudo, o professor precisa enxergar o eclipse que obscurece sua mediação didática. Precisa dar-se conta desse eclipse e dos seus agentes causadores. A mediação do professor, no seio da mediação didática, deverá, pois, incluir três aspectos fundamentais: o domínio do saber-fazer, de ordem psicopedagógica (que permite compreender os processos de aprendizagem) e didática (que permite compreender, em decorrência do primeiro, os processos de ensino) e do saber sensível, de caráter ludo-artístico.

D'Ávila (2008) apresenta a mediação didática como aquela que estabelece as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. A mediação designa a função social que consiste em ajudar o indivíduo a perceber e a interpretar seu meio. Consiste, assim, em ajudar outra pessoa (ou conjunto de pessoas) no processo de reconhecimento, por exemplo, das características físicas ou sociais dos objetos de conhecimento, selecionando-os e organizando-os.

O professor, ao mediar o conhecimento utilizando procedimentos metodológicos, contribui para que os alunos tenham a possibilidade e maior capacidade de percepção e de compreensão dos conhecimentos adquiridos. O trabalho da mediação didática do professor é, de acordo com D'Ávila (2008), o de propiciar a atividade cognitiva do aluno por meio de um encaminhamento metodológico, para que ele construa conhecimento e desenvolva capacidades e habilidades cognitivas. A decisão sobre o caminho metodológico a seguir envolve uma reflexão epistemológica, entendida como a definição do que é conhecimento, do que é o conhecimento científico, do que é conhecer (ou da origem do conhecimento), do como e do que conhecer.

Cavalcanti (2013b) destaca que, ao iniciar um trabalho com “conteúdo novo”, professor tem como referência uma temática já definida para ser estudada pelos alunos (presumivelmente no planejamento do ano letivo); cabe a ele optar por um modo de encaminhar as discussões em sala, por uma abordagem do conteúdo; por atividades dos alunos. Dessa maneira, o centro do trabalho docente é a atividade de aula, entendida aqui como todas as ações intencionais que ocorrem em classe ou extraclasse, sob a responsabilidade do professor. Cavalcanti (2013b) destaca ainda que a principal atividade de aula é aquela referente ao trabalho de mediação didática do professor com os alunos tendo

como referente os conteúdos de cada disciplina. A figura 01 apresenta com base em Cavalcanti (2013b) uma representação de como pode se estruturar uma SD sob bases vigotiskianas:

**Figura 1: Mediação didática na Geografia**



Fonte: Cavalcanti (2013b).

A ideia que está representada neste esquema de uma mediação didática que tem como base os elementos componentes do processo de ensino, ou seja, os objetivos, os conteúdos e os métodos. Cavalcanti (2013b) destaca que para esse trabalho, há momentos de planejamento, de concretização do planejamento e de avaliação do que foi realizado. Nos diferentes momentos do trabalho, é importante atentar para as operações mentais que se espera que os alunos realizem. Antes de tudo, é fundamental refletir sobre quais os principais conceitos geográficos e habilidades que podem ser trabalhados com esse conteúdo, que conceitos podem perpassar as discussões, as exposições, as leituras, como norteando o trabalho.

Nessa perspectiva, cabe também ao professor a tarefa de interrogar os alunos para instigá-los a formular hipóteses, para depois confirmá-las ou não, e, assim, serem atores da construção do seu próprio conhecimento. Essas respostas (hipóteses ou suposições), em um primeiro momento, são baseadas no senso comum ou em suas noções espaciais iniciais, mas, depois de reformulá-las, ocorre uma ampliação da visão inicial. Os alunos, aos poucos, passam a apresentar respostas diferentes, talvez mais científicas do que as primeiras, que provocarão debates ou novos questionamentos, que contribuem para a construção de um pensamento de espaço.

### **3.2 Os elementos didáticos para o desenvolvimento do ensino de Geografia pela pesquisa**

Na experiência didática que está em discussão, parte-se de uma abordagem em que o professor é o agente que instaura o diálogo entre os conceitos científicos e seus alunos, e, em consequência, pode promover a participação ativa do aluno no processo de apropriação dos conhecimentos mediados por interações socioculturais. Para isso, ele pode adotar uma perspectiva problematizadora para o ensino e para a aprendizagem, de tal forma que se construa um autêntico diálogo em sala de aula.

Em um ensino com essa perspectiva de pensar o conhecimento, o sujeito e o objeto estão em relação de interdependência, ou seja, nem um nem outro tem autonomia total. Cavalcanti (2013c) destaca que a autonomia de ambos é relativa, pois, ao se relacionarem no processo de conhecimento, o que resulta dessa relação é uma modificação tanto na realidade, objeto do conhecimento, agora concebida intelectualmente, quanto no sujeito que, nessa perspectiva, não se reduz ao indivíduo empírico, que amplia seu universo simbólico, ao conceber, ao construir subjetivamente a realidade objetiva.

O ensino pela pesquisa necessita de elementos didáticos que auxiliem o aluno a tornar-se competente nas suas ações. No entanto, assim como em situações da vida cotidiana, o aluno não pode entender que há apenas um único caminho, uma única resposta para resolver os problemas. Ele precisa considerar que, ao raciocinar sobre um problema, promoverá autonomia para resolver situações no dia a dia.

Desenvolver uma atividade didática, cujo foco é a pesquisa, significa entendê-la como uma estratégia de ensino que dá mais importância aos conhecimentos dos alunos, à medida que dificilmente a solução de um problema é descoberta por um acaso, mas, antes, exige a concretização de um processo planejado, com base em conhecimentos prévios, conceituais e procedimentais, e em novos conhecimentos, identificando como relevantes e necessários para a resolução das questões propostas para a investigação.

Portanto, ao vivenciar os conteúdos por meio da pesquisa que está sendo realizada e confrontá-los, os alunos têm estímulos para organizar seus pensamentos, comparar hipóteses e rever suas ideias. Ao término do trabalho, é fundamental que as questões iniciais sejam retomadas e os resultados sejam avaliados. Dessa forma, será possível saber os caminhos e os argumentos utilizados pelos alunos para chegar ao resultado que foi alcançado.

Nesta etapa da investigação, destacaremos os elementos didáticos que foram importantes na dimensão do ensino de Geografia pela pesquisa na experiência didática vivenciada pelos professores I e II, bem como suas limitações na prática didática cotidiana.

### **3.2.1 Sequência didática da experiência vivenciada pelos professores I e II no ensino de Geografia pela pesquisa**

Os professores I e II, ao iniciarem o planejamento das suas aulas, colocaram como central a necessidade de os alunos problematizarem sua realidade cotidiana para o desenvolvimento da capacidade de análise espacial. Para atingir tal objetivo, o desenvolvimento das aulas iria ocorrer em torno das noções espaciais dos alunos. Souza (2011) aponta que a construção do pensamento espacial decorre de processos epistêmicos próprios da didática da Geografia, ou seja, a Geografia ensinada nas escolas desenvolve nos alunos um pensamento espacial próprio da disciplina, que decorre da leitura da realidade socioespacial. Quando o aluno consegue reescrever essa realidade, ocorre a transformação destas espacialidades em pensamento espacial.

Os professores decidiram, então, trabalhar as noções espaciais iniciais que os discentes já possuíam sobre o conteúdo, no caso, a Região Metropolitana de Goiânia, e ir ampliando essas noções de forma que eles pudessem refletir, conhecer e aprender sobre o conteúdo

geográfico em discussão, desenvolvendo, assim, um pensamento espacial sobre o conteúdo em estudo. Entende-se aqui que a problematização é uma forte possibilidade inicial dentro de uma perspectiva metodológica no ensino de Geografia pela pesquisa.

Os professores I e II entenderam, assim, que toda ação pedagógica deveria estar planejada com o desenvolvimento de situações didáticas encadeadas, formando um percurso de aprendizagem para que os estudantes construíssem seus conhecimentos e desenvolvessem seu pensamento espacial ao realizá-las, ou seja, a ação pedagógica do docente deveria estar pautada em uma adequada SD. Machado (2013, p. 34) defende que na elaboração da SD:

[...] está implícita a preocupação de organizar as aulas previamente, ou seja, planejar o processo de ensino e aprendizagem. Nas aulas de geografia, este caráter não aleatório da organização das atividades pode pautar-se, inicialmente, em dois objetivos gerais, teoricamente complementares e potencialmente relacionáveis na prática através da mediação docente: sondar as capacidades, aquisições, recursos, interesses ou desejos dos estudantes a respeito dos conteúdos a serem ensinados e prospectar novas abordagens e apresentações do conhecimento científico pelos alunos.

Os professores I e II elaboraram, desta forma, uma SD em torno do conteúdo geográfico ora destacado para turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental, pelo fato de ambos os professores atuarem nessa série, o que possibilitou, assim, uma experiência conjunta. Na medida em que a SD foi aplicada aos alunos, tornou-se necessário a realização de alguns ajustes e mudanças no sentido de atingir as expectativas de aprendizagem estabelecidas pelos professores. O quadro a seguir apresenta alguns elementos presentes na SD e também percepções do professor II sobre as noções espaciais efetivadas pelos alunos ao longo do desenvolvimento da sequência:

Quadro 5 – Elementos da Sequência Didática desenvolvida em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Geografia							
Período	Conceito	Expectativas de aprendizagem	Conteúdos	Procedimentos metodológicos e recursos	Avaliação	Noções espaciais efetivada pelos alunos	Referências
1ª Quinzena	Lugar – Espaço – Paisagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as características da RMG, tendo o lugar do aluno e seus conhecimentos prévios como ponto de partida.</li> <li>- Compreender os processos de estruturação do espaço urbano da RMG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A RMG e os espaços de vivência.</li> <li>- Espaço urbano da RMG: estruturação e caracterização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade diagnóstica - expressão de práticas espaciais por meio de desenhos (construção de um mapa mental do lugar que mais se identifica)</li> <li>- Registro fotográfico do espaço de vivência (Goiânia) para a construção de um mural.</li> <li>- Problematização do conteúdo a partir dos mapas mentais construídos pelos alunos e das fotografias.</li> </ul> <p>Aula expositiva dialogada com a utilização de fascículos didáticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação durante as aulas.</li> <li>- Exposição de argumentos, demonstrando compreensão do conteúdo estudado ou apontando questões novas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceberam que nas paisagens também encontramos elementos que foram construídos em diferentes épocas. Muitas vezes, em áreas onde a ocupação humana é antiga e contínua, com a presença de construções de diferentes períodos históricos.</li> </ul>	CAVALCANTI, L. de S. et al. <b>Aprender com a cidade:</b> espaço urbano da Região Metropolitana de Goiânia. Goiânia: Editora Vieira, 2010a.

2ª Quinzena	Lugar – Espaço.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar os conteúdos específicos com a experiência cotidiana dos alunos.</li> <li>- Conhecer a organização do espaço urbano da RMG e relacioná-las às práticas espaciais dos estudantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização do espaço urbano da RMG</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de texto: tema RMG.</li> <li>- Problematização do conteúdo a partir dos textos produzidos pelos alunos.</li> <li>- Formação de grupos a partir da semelhança dos temas produzidos pelos alunos</li> <li>- Aula expositiva dialogada com a utilização dos fascículos didáticos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação durante as aulas;</li> <li>- Exposição de argumentos, demonstrando compreensão do conteúdo estudado ou apontando questões novas.</li> <li>- Formulação de problema para pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os assuntos estudados na disciplina levaram os alunos a refletir sobre questões locais, como o modo de ser, de se comportar socialmente e de pensar a mobilidade urbana e os problemas da moradia existentes na RMG.</li> </ul>	CAVALCANTI, L. de S. et al. <b>Aprender com a cidade:</b> espaço urbano da Região Metropolitana de Goiânia. Goiânia: Editora Vieira, 2010a.
3ª Quinzena	Espaço – Paisagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir o consumo e o consumismo nas práticas sociais dos estudantes.</li> <li>- Analisar as diferentes formas de consumo na RMG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O consumo e o consumismo na Região Metropolitana de Goiânia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de gráficos com dados socioeconômicos dos municípios da RMG.</li> <li>- Orientação aos grupos no desenvolvimento da pesquisa.</li> <li>- Leituras e registros sobre o tema de pesquisa.</li> <li>- Pesquisa no Ambiente Informatizado (AI).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação durante as aulas.</li> <li>- Exposição de argumentos, demonstrando compreensão do conteúdo estudado ou apontando questões novas.</li> <li>- Formulação de problema para pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entenderam que o espaço é composto por elementos e aspectos que existem nas paisagens, mas também nas diversas ações que as pessoas realizam nas paisagens. Essas ações correspondem aos variados tipos de atividades humanas: trabalho, estudo, lazer, consumo, etc. Envolvendo, portanto, relações econômicas, sociais e políticas.</li> </ul>	CAVALCANTI, L. de S. et al. <b>Aprender com a cidade:</b> espaço urbano da Região Metropolitana de Goiânia. Goiânia: Editora Vieira, 2010a.
4ª Quinzena	Território – Cidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e discutir a organização do sistema de transporte da RMG.</li> <li>- Analisar alguns aspectos referentes às causas e fatores da mobilidade que promovem as mobilidades internas da população da RMG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transporte e mobilidade na RMG</li> <li>- Mobilidade Interna na RMG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva dialogada com a utilização dos fascículos didáticos.</li> <li>- Orientação aos grupos no desenvolvimento da pesquisa: delimitação dos instrumentos de pesquisa de cada grupo (entrevista, levantamento bibliográfico, etc).</li> <li>- Vídeo: Mobilidade Sustentável em Goiânia (TV UFG)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação durante as aulas.</li> <li>- Exposição de argumentos, demonstrando compreensão do conteúdo estudado ou apontando questões novas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreenderam a espacialização de fenômenos e processos geográficos em diferentes escalas, tornando possível assim, uma análise mais complexa da realidade.</li> </ul>	CAVALCANTI, L. de S. et al. <b>Aprender com a cidade:</b> espaço urbano da Região Metropolitana de Goiânia. Goiânia: Editora Vieira, 2010a.
5ª Quinzena	Lugar – Território - Espaço	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os processos das dinâmicas demográficas nos municípios da RMG.</li> <li>- Analisar a importância da Migração na produção territorial de Goiás e, por conseguinte, as dinâmicas da população da RMG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição espacial da População na RMG.</li> <li>- A RMG e os processos de Migração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva dialogada com a utilização dos fascículos didáticos.</li> <li>- Delimitação dos instrumentos de pesquisa de cada grupo (entrevista, levantamento bibliográfico, etc).</li> <li>- Pesquisa no Ambiente Informatizado (AI).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação durante as aulas.</li> <li>- Exposição de argumentos, demonstrando compreensão do conteúdo estudado ou apontando questões novas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os estudantes analisaram seu mundo, o que inclui tanto a rotina da comunidade como os fatos ocorridos do outro lado do planeta.</li> </ul>	CAVALCANTI, L. de S. et al. <b>Aprender com a cidade:</b> dinâmicas populacionais da região metropolitana de Goiânia. Goiânia: Editora América, 2014b.

6 <sup>ª</sup> Quinzena	Lugar – Território – Cidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a violência como um fenômeno de múltiplas dimensões.</li> <li>- Analisar a definição do crime como um produto social.</li> <li>- Problematizar o aumento dos índices de crimes e suas possíveis causas.</li> <li>- Analisar a espacialização da criminalidade no Brasil e na RMG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Violência urbana na RMG</li> <li>- O que é violência</li> <li>- Formas de violência</li> <li>- Análise espacial da violência na RMG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematização e reflexão sobre o conteúdo a partir de charges sobre o medo da violência.</li> <li>- Aula expositiva dialogada com a utilização dos fascículos didáticos.</li> <li>- Atividades com o uso de mapas.</li> <li>- Espaço para acompanhamento dos grupos nas realizações das pesquisas.</li> <li>- Pesquisa no Ambiente Informatizado (AI).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação durante as aulas;</li> <li>- Exposição de argumentos, demonstrando compreensão do conteúdo estudado ou apontando questões novas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreenderam a complexidade da convivência, nem sempre harmônica, em um mesmo espaço.</li> </ul>	CAVALCANTI, L. de S. et al. <b>Aprender com a cidade:</b> violência urbana na Região Metropolitana de Goiânia. Goiânia: Editora Vieira, 2010b.
7 <sup>ª</sup> Quinzena	Lugar – Território – Cidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a dinâmica econômica na RMG.</li> <li>- Analisar O circuito espacial da economia e os polos econômicos de maior expressão na RMG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmicas econômicas na RMG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva dialogada com a utilização dos fascículos didáticos.</li> <li>- Documentário: Dinâmicas econômicas da RMG.</li> <li>- Comunicação oral: relatório dos trabalhos em execução.</li> <li>- Espaço para acompanhamento dos grupos nas realizações das pesquisas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação durante as aulas.</li> <li>- Apresentação do encaminhamento das atividades de pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceberam a cidade como um mundo concreto e imediato, expressão de um modo de vida, para aprender, para participar da vida social, política e econômica.</li> </ul>	CAVALCANTI, L. de S. et al. <b>Aprender com a cidade:</b> dinâmicas econômicas da Região Metropolitana de Goiânia. Goiânia: Editora América, 2013d.
8 <sup>ª</sup> Quinzena	Lugar – Espaço – Cidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre as questões socioespaciais da RMG.</li> <li>Levantar aspectos compreendidos e não compreendidos sobre a RMG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Região Metropolitana de Goiânia – síntese.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro síntese dos aspectos compreendidos pelos alunos sobre o conteúdo estudado.</li> <li>- Espaço para a discussão de aspectos não compreendidos e dúvidas do assunto estudado.</li> <li>- Acompanhamento da finalização dos trabalhos dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação durante as aulas.</li> <li>- Trabalho entregue pelos grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceberam que o espaço geográfico são as paisagens, as relações que se estabelecem entre as pessoas (sociais, econômicas, políticas, etc.), as relações entre as pessoas e a natureza, e as próprias pessoas.</li> </ul>	CAVALCANTI, L. de S. et al. <b>Aprender com a cidade:</b> espaço urbano da Região Metropolitana de Goiânia. Goiânia: Editora Vieira, 2010a.

**Quadro 05** – Elementos da Sequência Didática desenvolvida em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Geografia

Fonte: elaboração própria do autor desta dissertação com base no plano de aula e nas percepções dos professores I e II.

Ao analisar o quadro 05, podemos verificar que a experiência didática vivenciada pelos professores I e II teve como ponto de partida as noções espaciais iniciais dos alunos (prática social inicial). Percebe-se que os docentes estabeleceram como percurso didático a necessidade de identificar o que os alunos já sabiam sobre o conteúdo e o que eles gostariam de saber mais. Assim, durante o planejamento, os professores sentaram-se para estabelecer quais etapas e quais conteúdos seriam trabalhados nas aulas de Geografia.

Havia a preocupação do professor II para que todas as ações iniciais da problematização dos conteúdos partissem do cotidiano destes alunos. Para isso, o Professor I sugeriu que, naquela etapa inicial, os alunos retirassem fotos do lugar em que viviam e com o qual mais se identificavam; já o professor II sugeriu que os alunos construíssem um mapa mental do lugar em que viviam com os mesmos propósitos apresentados pelo professor I.

Essas duas atividades foram a base para a problematização das aulas, e nelas o objetivo foi levantar o entendimento dos alunos sobre suas práticas sociais iniciais e também levantar elementos para a problematização do conteúdo que iria ser trabalhado no trimestre letivo.

Os alunos puderam criar um mapa mental ou uma fotografia do lugar onde viviam, expressando o lugar com que mais se identificavam na cidade onde moravam. Os mapas e as fotografias também serviram para a elaboração de um mural como resultado dessa atividade inicial. A partir do entendimento do lugar do aluno em seu espaço, foi possível trabalhar com as noções espaciais dos alunos, buscando a construção do pensamento espacial.

O lugar foi, assim, uma referência para iniciar as atividades de ensino de Geografia pela pesquisa utilizada pelos professores no sentido de buscar possibilitar que os estudantes construíssem seus conhecimentos a partir da interação com a realidade mediada pela dimensão cultural-simbólica, sendo, portanto, referência para interligar o cotidiano, a vida concreta, com as demandas do mundo global e, também, trabalhar na interface do humano e do natural, a fim de compreender o mundo e a sociedade em que vivemos. Os professores I e II iniciaram a abordagem do conteúdo a partir da problematização frente às atividades desenvolvidas pelos alunos e aos questionamentos. A problematização foi, portanto, a base metodológica para os professores durante a fase do planejamento e aplicação da SD. E contribuiu para a inserção de atividades de pesquisa no ambiente escolar e nas aulas realizadas por estes professores.

Com essa problematização inicial, os professores esperavam que seus alunos, de alguma forma, pudessem se envolver com a temática proposta para estudo, e também, que fossem criadas possibilidades para a aprendizagem em torno das noções espaciais destacadas por estes alunos. Havia um esforço por parte dos professores I e II para que o aluno tomasse o conteúdo trabalhado como objeto para seu conhecimento e aprendizagem, sendo esta uma etapa de investimento de possibilidades de construção de uma aprendizagem significativa, ao mobilizar os alunos em torno dos conteúdos.

Cavalcanti (2014a) destaca que a problematização contribui para interrogar as práticas de grupos em paisagens urbanas, ou seja, as práticas espaciais na cidade, e também, os problemas urbanos cotidianos, tais como: mobilidade/acessibilidade, transporte/trânsito, habitação, segurança/violência, educação, lugares de lazer (Parques, Bosques e Praças), qualidade de vida e qualidade ambiental, sistema de saneamento, abastecimento de água, oportunidade de emprego, violência, desemprego, exclusão social/segregação/discriminação, existência de desabrigados etc.

Nesta perspectiva, a problematização serviu para que os alunos pudessem identificar seus problemas de pesquisa. Após as atividades iniciais de produção de mapa mental e de fotografias sobre o lugar em que viviam, os professores I e II estabeleceram uma próxima atividade dentro da SD, que foi a de produção de texto com tema livre. Nessa atividade, os alunos poderiam produzir um texto sobre o lugar em que viviam, ressaltando/destacando aspectos que eram mais positivos desse lugar ou problemas existentes em sua vida cotidiana, que de alguma forma lhes despertavam interesse ou os incomodavam. A partir de tais textos, os professores começaram a estabelecer, juntamente com os alunos, quais eram os problemas levantados pelo coletivo e que poderiam ser agrupados para a formação de grupos de pesquisa.

Feito isso, foram formados grupos entre quatro e cinco alunos que tinham levantado problemas em comum. Após a identificação dos problemas de pesquisa, os professores I e II buscaram estabelecer os conceitos e conteúdos necessários à compreensão deles e analisaram, em seus momentos de planejamento coletivo, se os problemas de pesquisa levantados pelos alunos já estavam presentes na SD inicial, ou se seria necessário acrescentar e reelaborar esta sequência. Os professores começaram então a trabalhar com a instrumentalização<sup>10</sup> dos conteúdos juntamente com seus alunos no sentido de estabelecer ações didáticas para a apropriação do conhecimento e desenvolvimento das noções espaciais dos discentes. Os professores consideraram esse um momento de grande importância para encaminhamento dos grupos em seus temas de pesquisa sobre a RMG.

Os alunos e os professores agiram assim, no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo seja por meio de aulas expositivas dialogadas, através da construção de gráficos com dados socioeconômicos dos municípios da RMG, nos momentos de orientação aos grupos no desenvolvimento da pesquisa e de leituras e registros sobre o tema de pesquisa, seja por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem do conhecimento. Os sujeitos e o objeto da sua aprendizagem foram colocados em recíproca relação através da mediação dos professores.

Outras atividades desenvolvidas pelos professores e que merecem especial atenção foram as de leitura e compreensão de textos, a proposição de tarefas, a produção de textos conclusivos e a análise do problema proposto em diferentes escalas de análise. Por exemplo, os alunos poderiam pesquisar as atividades (trabalho) realizadas por seus responsáveis, analisar outras paisagens de sua cidade que ilustrem os modos de vida etc.

---

<sup>10</sup> Gasparin (2012) destaca que a instrumentalização é o confronto do aluno com o conteúdo mediado pelo professor e realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico.

Em se tratando de um conteúdo cujo foco é a metrópole, Cavalcanti (2014a) destaca ainda como possibilidade de percurso didático a formulação de hipótese, coleta de dados e o questionamento reconstrutivo – formulação de argumentos plausíveis aos problemas e as hipóteses levantadas. Para isso, os professores I e II trabalharam com a formação de grupos para a formulação do problema de pesquisa, utilizando de diversos materiais, tais como fascículos didáticos da coleção *Aprender com a cidade*, jornais, revistas, vídeos, etc.

Todos os referidos procedimentos metodológicos contribuíram para o desenvolvimento da problematização, que foi a grande impulsionadora da SD, além de contribuírem também como processo de sistematização desta SD. Ao se trabalhar buscando desenvolver noções espaciais para a construção de um pensamento espacial, trabalha-se com operações mentais buscando conhecer, reconhecer, caracterizar, comparar, discriminar. Um trabalho orientado desse modo se inicia tendo como referência o conteúdo convencionalmente definido para o estudo, mas tem um objetivo maior, que é pensar em como aquele conteúdo pode ajudar a pensar mais amplamente o mundo em que se vive, a compreender melhor a própria realidade cotidiana, com elementos novos, com instrumentos do pensamento que antes não se tinham.

Dessa maneira, os alunos, com a mediação dos professores I e II, começaram a coleta de dados, pesquisa da problemática levantada pelo grupo e a formulação de hipóteses. Os professores, ao desenvolverem o conteúdo geográfico sobre a RMG, tiveram um esforço para oferecer aos alunos materiais que subsidiassem e enriquecessem o processo de construção do conhecimento sobre os temas tratados, sempre dando oportunidades a eles de participar ativamente das aulas com seus conhecimentos cotidianos, para serem confrontados e para se apropriarem dos aspectos que estivessem sendo discutidos. Assim, os professores trabalharam com vídeos sobre o espaço urbano, entre eles vídeos específicos sobre mobilidade urbana/segregação sócio espacial. Ademais, no sentido de contribuir para a pesquisa dos grupos de alunos, foram agendadas aulas no Ambiente Informatizado (AI) para que eles pudessem pesquisar suas respectivas temáticas.

Em seguida, os professores I e II, com base em Cavalcanti (2014a), buscaram sistematizar elementos do conceito de metrópole e discutir conceitos mais específicos relacionados, no tratamento de temas, tais como, a criação da metrópole (escolha do lugar, sítio, marcos iniciais), centralidades, distribuição espacial da população, sistemas de transportes, violência urbana e as dinâmicas econômicas presentes na RMG. A sistematização dentro da SD tornou-se um momento de explicitação do conteúdo apreendido, sendo o

momento também de efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

Os professores tiveram, nesta etapa, a possibilidade de ampliação dos conhecimentos dos alunos ao explorarem mais conceitos que estavam em estudo, buscando a construção do pensamento geográfico por meio da discussão das características do tema e encaminhando para a conclusão da SD, momento de síntese do pensamento espacial, que foi construído a partir dos elementos teóricos e dos meios cognitivos e operativos de desenvolvimento das noções espaciais nos quais apoiaram-se os docentes.

Na síntese, os professores trabalharam com as atividades de produção de quadro-síntese dos aspectos compreendidos sobre o conteúdo estudado e a narração de espacialidades; desta forma, os alunos puderam expor seus conhecimentos oralmente ou por escrito. Aos professores I e II coube também a tarefa de perceber, a partir da fala dos alunos e dos trabalhos escritos ao longo do desenvolvimento da SD, todas as reflexões sobre o próprio processo de aprender, sempre tendo como referentes os conteúdos trabalhados e a espacialidade que foi estudada como integrantes da prática social.

Os professores, durante todo o desenvolvimento da SD, orientaram os alunos para a entrega de um trabalho final, neste caso, uma narrativa sobre o problema pesquisado, com os dados encontrados, os conceitos formulados (questionamento reconstrutivo). Os trabalhos pesquisados e entregues pelos grupos teve temas, como: a violência no espaço urbano da RMG; áreas verdes e lazer na RMG; transporte e Mobilidade na RMG; os rios na RMG; lazer e qualidade de vida na RMG; consumo e consumismo na RMG. Os alunos entregaram os trabalhos sobre o tema de pesquisa de cada grupo (um trabalho por grupo). Para a confecção do trabalho, havia uma estrutura delimitada e que foi construída com os alunos durante o desenvolvimento da SD, em que devia constar introdução, problema, noções iniciais, desenvolvimento da pesquisa, considerações finais e referências bibliográficas.

Durante todo o período em que os alunos fizeram suas pesquisas e desenvolveram seus trabalhos, houve o acompanhamento por parte dos professores. Mesmo que durante o desenvolvimento da SD não existia por todos os alunos o interesse em realizar as atividades durante as aulas da disciplina de Geografia, houve pela maior parte deles um envolvimento em todas as atividades propostas e eles conseguiram desenvolver seus respectivos trabalhos e entregá-los na data estipulada.

Após corrigir as atividades propostas e revisar os conteúdos que foram debatidos ao longo da SD, foi necessário retomar o problema inicial, suas possibilidades de questionamento e de respostas. Para os professores, foi importante conduzir os alunos nessa

reflexão constante (e principalmente no momento de fazer um retorno à prática social inicial), porém na expectativa de que este retorno fosse feito pelos alunos com um outro olhar, ou seja, no sentido de que a SD aplicada tenha conseguido desenvolver um pensamento espacial próprio da disciplina de Geografia, a partir da qual os alunos conseguissem realizar a leitura socioespacial reescrevendo-a e transformando estas espacialidades em pensamento espacial.

Dessa forma, o retorno à prática social (realidade vivida) é possível a partir de uma consciência espacial que articula o espaço e os sujeitos globais às escalas intermediárias do espaço. No trabalho dos professores, as imagens, músicas ou textos provocadores de raciocínios iniciais permitiram levantar problemas para pensar. A introdução de conceitos ao longo das aulas permitiu que os alunos pudessem reconstruir os primeiros raciocínios. Para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, foi necessário trabalhar com outras linguagens que pudessem desenvolver e trabalhar suas noções espaciais, tais como, textos e atividades imagéticas, buscando, assim, um maior número de possibilidades para que os alunos pudessem se expressar e interagir a partir dos conteúdos geográficos.

Em geral, os trabalhos apresentaram os itens que foram construídos de forma coletiva, e as dúvidas foram corrigidas ao longo do desenvolvimento da SD. Os trabalhos entregues mostraram, segundo os próprios docentes, um bom retorno à prática social, além de apresentarem as noções espaciais efetivadas pelos alunos (como apresentado no quadro 05), apresentaram também determinadas percepções nas considerações finais que vão ao encontro das expectativas de aprendizagem estabelecidas na SD. São exemplos dessas percepções apresentadas pelos grupos:

- O grupo que trabalhou com a temática sobre áreas verdes e lazer na RMG apresentou como síntese de sua pesquisa o fato Goiânia ser considerada uma das cidades que possuem as maiores áreas verdes do mundo segundo a Organização das Nações Unidas. Porém, destacaram que o bairro em que viviam estava distante dessas áreas e parques, o que mostra que os políticos privilegiam determinadas áreas da cidade e grupos que nela moram. O grupo percebeu também que o parque localizado nas proximidades do local em que moravam não é um dos cartões postais da cidade e não conta com os mesmos benefícios dos parques onde reside uma população de maior renda.

- O grupo que trabalhou com a temática sobre transporte e mobilidade na RMG apresentou como síntese de sua pesquisa o fato da RMG estar apresentando um forte crescimento econômico nas últimas décadas, porém a má qualidade do transporte público e a falta de investimentos em outros meios de transportes coletivos de massa também condensam os problemas. Dessa maneira, o grupo concluiu que há a necessidade de um planejamento que

visão à construção de sistemas eficientes de transporte público na RMG. Para isso, apresentaram perspectivas de resolução do problema levantado, tais como a necessidade de planejadores, executores e administradores priorizarem, por exemplo, políticas de mobilidade urbana e implantação de um transporte de massa e de qualidade (como o Veículo Leve sobre Trilhos (VLT) ou *Bus Rapid Transit* (BRT)), para que a população tenha um transporte digno e funcional.

- O grupo que trabalhou com a temática sobre consumo e consumismo na RMG destacou que a cidade é um lugar especial para o consumo. O grupo apresenta em sua síntese que o consumo se caracteriza como uma necessidade para a sobrevivência do ser humano e que o consumismo significa desperdício, consumo exagerado e focado apenas em mercadorias disponíveis no mercado. Destacam também que saber fazer essa distinção é importante para realizar o consumo responsável, com preocupação em praticar a vida, viver bem, conservar o ambiente e compartilhar o espaço em que se vive.

- O grupo que trabalhou com a temática sobre a violência no espaço urbano da RMG destacou em sua síntese a violência como um fenômeno social e histórico, ou seja, a violência tendo sua origem principal no processo de exploração e dominação entre as classes sociais, principalmente na exploração decorrente do trabalho. Destacaram também que a elevação do índice de violência criminal ocorre devido a vários motivos, dentre eles, os relacionados ao trabalho, ao consumo e aos valores da sociedade.

Assim, o trabalho dos professores I e II foi direcionado para a construção de um pensamento espacial sobre a cidade em que seus alunos viviam, sendo esse um instrumento potencializador de transformação da realidade e de construção da cidadania. Os professores foram os mediadores das relações entre a aprendizagem e o ensino em todas as etapas descritas nesta experiência didática. Foram também os sujeitos de suas práticas, os articuladores das demais mediações. Percebe-se, assim, que essa mediação implica, antes de tudo, a mediação da mediação cognitiva do aluno, ou seja, a mediação didática precisa contribuir para tornar desejável e assimilável, pelo aluno, o objeto de conhecimento.

Foi um desafio primordial aos professores despertar em seus alunos os motivos para aprender. Para tal objetivo, foi necessário dominar rigorosamente o conteúdo que estava em processo de ensino e os processos investigativos ligados a esse conteúdo. Além disso, para que esses professores pudessem mediar a mediação cognitiva, isto é, a relação do aluno com o conhecimento, foi preciso desenvolver suas competências do pensar por meio dos conteúdos e a capacidade de acompanhar criticamente as constantes mudanças e inovações no seu campo, bem como avaliar sua prática profissional – a reflexão sobre sua prática.

Foi preciso também esses professores terem consciência dos seus motivos para ensinar, que são condições essenciais para conseguirem captar o caminho do desejo de aprender no aluno. Na mesma medida, foi necessário dominar os instrumentos de mediação do trabalho pedagógico, ou seja, as teorias, os conceitos, os métodos e, também, os modos de fazer, os procedimentos, as técnicas de ensino. A compreensão da prática, o pensar sobre a prática que começa pelo domínio das instrumentalidades do exercício profissional. Existia uma noção espacial inicial (nos mapas mentais e fotografias produzidas) que foi utilizada para aprofundar as noções espaciais em prol da construção de um pensamento espacial, e entendeu-se que houve uma mudança ou, pelo menos, um começo de mudança deste pensamento inicial ao se analisarem as sínteses das pesquisas apresentadas pelos grupos.

Assim, podemos afirmar que houve uma intencionalidade, através de um objetivo traçado para que os alunos pudessem construir suas noções espaciais de acordo com os conteúdos específicos da Geografia, porém, tendo sua realidade e suas práticas como ponto de partida. As pesquisas, durante a SD, partiram de problemas e assuntos de interesse dos alunos, fatos e processos espaciais que estavam presentes no cotidiano destes alunos. Aferir se houve uma construção do pensamento espacial é algo complexo, ainda mais ao olharmos para uma sala de alunos tão heterogêneos, onde alguns apresentavam leitura e escrita em estágio mais avançado de desenvolvimento, e uma minoria em estágio inicial de desenvolvido da leitura e interpretação de texto e apresentando grandes dificuldades para realizar tais operações.

O que se pode afirmar é que houve uma intencionalidade dos professores para o desenvolvimento de noções espaciais através da construção de conceitos e que os alunos conseguiram avançar, alguns mais do que outros, de acordo com o tempo e especificidades de cada um, algo constatado ao longo do trimestre a medida que houve o acompanhamento por parte dos Professores. Nos próximos itens deste capítulo discutem-se os elementos que foram destaque na experiência didática e que são possíveis de serem replicados e também os elementos que limitaram e dificultaram o trabalho desenvolvido pelos professores I e II.

### **3.2.2 Os elementos potencializadores do ensino de Geografia pela pesquisa**

É frequente os professores encontrarem-se diante de uma interrogação de como abordar um determinado conteúdo em uma sala de aula. Às múltiplas e complexas demandas que a instituição escolar e o sistema educativo instalam no exercício profissional do professor, somam-se as variações, as diferenças e as diversidades contextuais com as quais devem operar, criando, na maior parte das vezes, um cenário de incerteza estrutural relacionada com

a mobilidade e a fluidez das subjetividades implicadas no processo pedagógico (PEREIRA, 2013).

Na experiência didática dos professores I e II buscou-se trabalhar os conteúdos de espaço urbano da RMG tendo a pesquisa como possibilidade de construção do pensamento espacial. Nesta experiência houve elementos que se destacaram e que são possíveis de serem replicados na prática destes Professores e talvez também em outras práticas. Destacamos primeiramente o papel desempenhado pelos conteúdos percebidos pelos professores I e II como potencializadores do ensino de Geografia pela pesquisa.

Ao estudar o conteúdo sobre o espaço urbano da RMG e os espaços de vivência, sua estruturação e caracterização, os alunos puderam perceber que nas paisagens é possível encontrar elementos que foram construídos em diferentes épocas, muitas vezes, em áreas onde a ocupação humana é antiga e contínua, com a presença de construções de diferentes períodos históricos. Perceberam também, que os assuntos estudados na disciplina levam a refletir sobre questões locais, como o modo de ser, de se comportar socialmente e de pensar a mobilidade urbana e os problemas da moradia existentes na RMG.

No trabalho com os conteúdos relacionados ao transporte e mobilidade na RMG os professores I e II destacam que os alunos compreenderam a espacialização de fenômenos e processos geográficos em diferentes escalas, tornando possível assim, uma análise mais complexa de sua realidade. O professor II destaca que houve uma forte participação dos alunos no desenvolvimento desta etapa da SD. Destaca também, que os alunos conseguiram, desta forma, analisar seu mundo, o que inclui tanto a rotina da local onde vivem bem como os fatos ocorridos do outro lado do planeta. Perceberam assim, que o espaço geográfico são as paisagens, as relações que se estabelecem entre as pessoas (sociais, econômicas, políticas, etc.), as relações entre as pessoas e a natureza, e as próprias pessoas.

Assim, os conteúdos subsidiaram o estudo de uma dada espacialidade sobre a RMG com alunos das turmas onde foi realizada esta experiência pedagógica. Os conteúdos, desta forma, não foram um fim, mas foram um meio que pode favorecer o entendimento de uma dada organização espacial, neste caso a compreensão do aluno em torno da RMG, possuíram um valor em si mesmo e foram estudados para serem conhecidos. Coube aos professores, propiciar os elementos teóricos e os meios cognitivos e operativos de desenvolver consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos, dos processos, enquanto integrantes da prática social.

De acordo com Ascensão e Valadão (2013), o ensino de Geografia na educação básica deve ter como objeto central a formação cultural do aluno pelos conhecimentos que

constituem essa ciência. Tais conhecimentos devem ser articulados, postos em interação, pois, assim, favorecem o aluno em seu desenvolvimento do pensamento espacial. Desta forma, os professores em formação e em exercício precisam desenvolver a capacidade de apropriação teórico-crítica dos conteúdos e dos modos próprios de pensar e de agir em relação a esses conteúdos. Junto a isso, os professores precisam dominar as metodologias de ação, as formas de agir, os procedimentos que contribuem para o trabalho docente e de resolução de problemas em sala de aula.

Dentro deste contexto ora delimitado, os alunos puderam desenvolver suas atividades de pesquisa, dentro das inúmeras possibilidades apresentadas pelos professores. O professor I destaca o espanto dos alunos por terem de refletir sobre um problema e, a partir daí, iniciar o processo de pesquisa. Segundo este professor, para os alunos este não era um processo, até então, muito recorrente em suas aulas, uma vez que já estavam acostumados a aulas voltadas para cópia de atividades e que deveriam muitas vezes buscar as respostas nos capítulos que estavam estudando nos livros didáticos.

A função dos professores I e II, neste processo, foi a de orientar as atividades que estavam sendo desenvolvidas pelos alunos e os alunos precisavam resolver o problema de pesquisa que foi delimitado conjuntamente pelo grupo, e assim, podiam se perceber enquanto sujeito atuante no seu processo de aprendizagem. Saíam de atividades de perguntas e respostas prontas para uma atividade instigadora. Tal desafio não era só para os alunos, os professores I e II tinham um novo papel em suas aulas, o de orientador da prática dos alunos, algo que exige preparação e dedicação junto a esta prática, uma vez que tal metodologia possibilita o encontro do aluno sujeito com o professor reflexivo.

Os professores assumiram assim, o caráter de mediadores dos conteúdos geográficos. Os conteúdos foram mediações, ao propiciarem elementos para o desenvolvimento do pensamento dos alunos no sentido de construir conhecimentos que extrapolam a experiência, o imediato e o visível, e ao serem capazes de estabelecer relações e conexões entre diferentes aspectos e manifestações do real. O olhar do aluno possibilitou acrescentar algo mais do que é dado pela experiência imediata com a própria realidade.

Assim, a experiência didática teve como perspectiva, desde o planejamento, aplicação e avaliação por parte dos professores, a necessidade de que os alunos pudessem construir e desenvolver um olhar geográfico (próprio dos objetivos do ensino da disciplina de Geografia na escola), teve também como perspectiva a necessidade de aprender a construir explicações para a espacialidade que é experimentada, que é vivida cotidianamente por eles. Foi necessário que os professores demonstrassem aos alunos, durante as aulas, por meio de seu

esforço intelectual, as possibilidades do pensamento teórico e científico para a vida cotidiana e a fecundidade do conhecimento produzido na escola, por meio, nesse caso, do trabalho com a disciplina de Geografia.

O esforço dos professores centrou-se em demonstrar a relação e correspondência entre a realidade vivida pelos alunos e as construções resultantes do conhecimento mediato, ao se perceberem vivendo e participando dos conteúdos relativos à RMG, e ao compreender que o espaço geográfico de que fala o professor, nas aulas de Geografia, não é a correspondência de seu mundo empírico, mas, aprender sobre ele será importante para que compreenda mais amplamente o espaço de sua vida cotidiana. Os conteúdos mediados pelo professor destacam-se, assim, como elementos potencializadores, ao propiciarem instrumentos para a reflexão teórica e também ao levarem os alunos a desenvolver um pensamento espacial. Tal atitude exigiu dos professores uma intencionalidade ao longo da experiência didática, intencionalidade voltada para que a pesquisa e que pudesse ser uma possibilidade metodológica para a formação de um pensamento espacial nos alunos, e assim, todas as ações dos professores foram pautadas nesta direção e em busca deste objetivo. Paralelamente ao trabalho com os conteúdos, destacamos a relação entre o trabalho dos alunos em grupo e a própria relação professor-aluno como outro elemento potencializado do ensino de Geografia pela pesquisa.

Nem sempre contamos com alunos que tem interesse em participar das aulas e, nas salas de aula dos professores I e II, não foi diferente. Existiam sim alunos que não queriam desenvolver as atividades e que eram apáticos as aulas destes professores, assim, juntamente com o trabalho com os conteúdos foi necessário estabelecer uma relação de parceria com os alunos e um objetivo maior era o de despertar o interesse de todos pela aprendizagem. O trabalho destes professores estava inserido assim, num contexto de ensino-aprendizagem onde sobressaíam de início a falta de interesse, falta de participação e de motivação, a indisciplina e, principalmente, a aprendizagem insuficiente por parte dos alunos.

Na concepção atual de docência, tanto professor quanto aluno devem ser compreendidos como sujeitos epistêmicos; sujeitos que constroem conhecimento. Seja para adquirir conhecimentos (conteúdo), seja para construir capacidades cognitivas (estruturas), o sujeito age sobre os objetos (físicos, culturais, simbólicos, científicos, artísticos, éticos, etc.), assimilando-os. Ao assimilá-los, com capacidades ainda precárias para dar conta de sua complexidade, deforma-os ou os decompõe, tantas vezes quantas forem necessárias, até que sua capacidade de compreensão possa fazer justiça à complexidade desses objetos. Quando ele faz isso com objetos quaisquer, alvos de sua curiosidade ou necessidade de compreensão,

atinge as próprias capacidades cognitivas, ampliando-as ou reestruturando-as. Dessa forma, ao aprender um conteúdo novo, ele reconstrói suas estruturas cognitivas ou sua capacidade de aprender e conhecer (BECKER, 2010).

O professor é um profissional que constrói e reconstrói conhecimentos. Em sua prática profissional, ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. Acredita-se, assim, que a docência atual deve poder contar com professores que contextualizam o que ensinam por força de sua atividade investigadora, sendo capazes de refletir sobre as múltiplas formas pelas quais os alunos compreendem os conhecimentos que ensinam.

Goulart (2013) destaca que as realidades das diferentes sociedades exigem uma escola comprometida com as transformações em curso. Assim, ensinar na contemporaneidade é possibilitar reflexão, oportunizar situações para aprender, criar condições para compreender o mundo em sua complexidade. O ensino com pesquisa, nessa perspectiva, constitui em uma forma de criar espaços que atendam as exigências desse tempo, porque privilegiam o conflito, a simulação, a busca, a emoção, as possibilidades, a diversidade e as opções. A autora revela, assim, a necessidade de repensar os espaços de ensinar e aprender e aponta a urgência em revisar planejamentos e ações, ainda que tal contexto já esteja exaustivamente discutido em diferentes instâncias.

Na experiência pedagógica dos professores I e II, um dos fatores imprescindíveis para estreitar as relações entre professores e alunos e entre os próprios alunos foi a comunicação dialógica em sala de aula, o que implica também, o saber ouvir. Quem tem o que dizer deve saber que não é o único que tem. Os professores trabalharam de forma a sempre incentivar, questionar e desafiar seus alunos a expressarem e participarem das aulas. E também foi necessário que os alunos entendessem que há a necessidade de escutar tanto o professor quanto os colegas, o que era um princípio para o trabalho em grupo. A disponibilidade para a escuta, com pleno direito de discordar, de se opor, de se posicionar e debater por meio de argumentos contribuiu no sentido de transformar a sala de aula no lugar da informação, em um lugar possível para a aprendizagem.

Os professores no desenvolvimento do SD buscaram desenvolver instrumentos cognitivos que permitissem articular as informações, criando possibilidades para que os grupos ao longo das aulas pudessem realizar as pesquisas e retirassem suas dúvidas. Não no sentido de acumular informações para resolver problemas já experimentados em aula, mas para ampliar suas capacidades de pensar sobre novas soluções para os contextos diversos que agora era seus problemas de pesquisa.

Os alunos foram instigados, desta forma, a lançar mão de suas ideias, agora percebidas como significativas para a aprendizagem em todas as suas facetas. Foram instigados também a desenvolver atitudes de comprometimento com o que expressavam e realizavam. No movimento dos encontros, da conversa, foi possível a produção do conhecimento. As trocas oportunizadas pelo contato entre os alunos durante o desenvolvimento da SD possibilitou e favoreceu a apropriação, reapropriação e recombinação das informações produzidas no espaço da sala de aula ou em outros espaços.

O convívio coletivo contribuiu para a aprendizagem de conceitos, mas também de atitudes e compromissos sociais e políticos. O contato entre os alunos em sala de aula e a interação permitida pelo trabalho em grupo contribuiu para a transformação de cada um e do grupo. O papel dos professores esteve relacionado à concepção de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção. Desta forma, juntos, alunos e professores aprenderam na sala de aula, já que todos traziam muitos conhecimentos de suas experiências cotidianas. Professores e alunos puderam perceber criticamente as razões que condicionam as situações nas quais se encontram como caminho para decisões, escolhas e intervenções. Os professores tiveram que estar preparados para lidar com as ideias que seus alunos traziam, coordená-las e ajudá-los na construção de uma linguagem comum, que, neste caso, é a linguagem da ciência geográfica.

Os trabalhos em grupos e suas respectivas ações contribuíram no sentido de ser fonte de exercício dessas práticas porque, em interação, os sujeitos puderam ampliar e aprofundar suas aprendizagens e saberes. Trabalhar com ensino de Geografia pela pesquisa significa, pois, experimentar a investigação e, assim, exercitar a participação, o posicionamento, a argumentação, os enfrentamentos, os deslocamentos e a alteridade, em contraposição à apatia da escuta, do conformismo, do aceite e do individualismo.

### **3.2.3 Limites e dificuldades para o trabalho com pesquisa**

Na experiência didática que aqui é objeto de investigação, percebem-se as potencialidades do trabalho de pesquisa na sala de aula, porém, faz-se necessário destacar alguns embates que por vezes dificultaram o transcorrer da SD, seja pela agitação de alguns alunos perante as atividades de ensino, pelas dificuldades de aprendizagem de outros, devido à falta de condições cognitivas prévias, em conteúdo ou em estrutura, de condições didáticas apropriadas, ou, ainda, de carências de condições materiais. Não generalizando toda uma sala de aula, uma vez que existiam, sim, alunos interessados e que participaram satisfatoriamente

no desenvolvimento da atividade, destacamos agora os desafios no desenvolvimento da SD dentro do contexto ora exposto.

O professor I, por exemplo, considerou difícil o trabalho com a proposta em sala de aula, pelo fato de alguns alunos apresentarem determinadas dificuldades de aprendizagem, principalmente atividades que envolviam leitura e escrita. O professor destacou também como fator de dificuldade no desenvolvimento da SD em suas aulas o fato de alguns alunos não enxergarem a vida escolar com responsabilidade, mas sim, como um lugar de passeio ou que são obrigados a frequentar. Como consequência destes aspectos, estes alunos apresentavam um forte desinteresse pelas atividades de ensino e muitas vezes, acabavam envolvendo outros colegas da turma em atividades paralelas que não condiziam com o conteúdo.

O professor II, por sua vez, percebe também que o desinteresse dos alunos, a ausência das famílias e grandes dificuldades de leitura e escrita de textos por parte de alguns alunos como um dos fatores de maior dificuldade e impedimento no transcorrer da SD. Contra a ausência das famílias, tem sido proposto que as escolas sejam adotadas pela sociedade, com programas de colaboração de empresas ou organismos da sociedade civil para sua melhoria. Estas propostas não têm dado uma resposta efetiva aos reais problemas enfrentados por estas instituições, tornando grande parte das escolas em instituições certificadoras, que mais emitem diplomas do que ensinam. Para despertar o interesse dos alunos, o professor II entende, desta maneira, que há a necessidade de se propor que o processo pedagógico se organize a partir de sua experiência cotidiana e da resolução de problemas.

Concomitante a estes desafios, que estão presentes na atividade docente do Ensino Fundamental, os professores I e II destacam também a precarização das condições de trabalho como expressão da grande desigualdade das condições de vida dos alunos e de grande parcela dos brasileiros em todo país, que, por sua vez, se fundamenta no processo produtivo e reprodutivo do atual modelo de desenvolvimento do capitalismo. Alia-se à esta situação as condições de trabalho de muitos professores, sua dupla jornada de trabalho, dividindo-se pelas redes de ensino em até três turnos. No caso dos professores I e II ambos possuem uma rotina de trabalho bastante similar. No turno matutino trabalham em uma escola da rede municipal de ensino de Goiânia e no turno vespertino e noturno realizam outra jornada de trabalho em uma escola da rede estadual de ensino.

Tal rotina muitas vezes dificulta a realização do grande número de atividades extraclasse aliada ao fator de terem um grande número de alunos em sala de aula, ausência de bibliotecas ativas nas instituições em que trabalham (estas muitas vezes funcionam apenas como depósitos nas instituições) e de materiais didáticos, organização do tempo-espço

escolar que dificulta o trabalho coletivo docente, entre outros. A mudança no reconhecimento social da importância do trabalho docente, passa então necessariamente pelas condições materiais das escolas e pelos salários dos professores. Não se pode falar em mudar a escola se ela não tem uma série de condições materiais e de recursos que permitam realizar, com dignidade, o trabalho docente, e sem que os professores recebam um salário justo por seu trabalho. Do mesmo modo, enquanto os professores tiverem que cumprir a jornada de trabalho em três ou quatro escolas, será difícil que possam ser introduzidas mudanças substanciais na organização do currículo desse ciclo educativo que levem em conta as mudanças dos jovens adolescentes e na sociedade.

Tal realidade, muitas vezes, desestimula o professor a planejar suas atividades de ensino, atividades estas que devem ir ao encontro de respostas aos problemas existentes em sala de aula. Se há dificuldades de leitura e escrita, nós, enquanto professores, temos que planejar aulas diferenciadas e que levem este aluno a acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, e o mesmo vale para as outras situações da prática escolar.

Situações como as descritas, algumas vezes, foram fatores limitantes e impeditivos para que as aulas dos professores I e II ocorressem conforme o planejado, e, ao pensar o ensino pela pesquisa, eles tiveram de estar atentos a esses acontecimentos, além de destacar a necessidade da construção de conhecimento por meio da formação continuada. Assim sendo, a SD desenvolvida teve suas dificuldades para ser trabalhada, porém contribuiu para a formação continuada dos professores, por se tratar de um desafio a mais em suas rotinas escolares. Houve a necessidade de se readaptar a SD, que foi elaborada inicialmente de acordo com a realidade da turma, com as dificuldades que iam surgindo. É o que ocorreu no início, por exemplo, em que as atividades planejadas para serem trabalhadas em uma semana levaram um mês para serem executadas, visto que os fatores ressaltados anteriormente impediram que o plano ocorresse conforme o previsto.

Perante as dificuldades supracitadas e a análise das possibilidades de trabalho com a SD em questão, o item a seguir apresenta alguns encaminhamentos para a prática do ensino de Geografia, ressaltando alguns aspectos que podem ser replicados, tendo a pesquisa como metodologia de ensino.

### **3.3 Encaminhamentos para a prática do ensino de Geografia pela pesquisa**

A prática da pesquisa no trabalho com a Geografia Escolar pode permitir aos alunos uma aproximação com os saberes sistematizados ao possibilitar a qualificação do trabalho do

professor, contribuir para a reorganização dos seus saberes científicos e pedagógicos, colaborar para superar a dicotomia entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, ser uma ação específica da aprendizagem. Portanto, dentro dessa ação metodológica, encontram-se envolvidos o professor e o aluno em qualquer nível de formação escolar.

O ensino de Geografia pela pesquisa promove a aprendizagem a partir da problematização e investigação e prevê, dessa forma, ações que valorizam a integração e a contextualização das aprendizagens. A partir da experiência didática vivenciada pelos professores I e II, desde o planejamento, aplicação até a avaliação da SD discutida nesta dissertação, percebe-se que o ensino com pesquisa tem em sua concepção desafios que marcam o processo e as ações a serem desenvolvidas, produz movimentos que traduzem práticas aceleradoras da aprendizagem dos alunos e caracteriza-se pela alternância de avanços e recuos, nem sempre contemplando as expectativas, mas, com certeza, gerando aprendizagens.

A experiência descrita neste trabalho nos mostra que uma visão integradora do currículo, a participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem, a investigação como metodologia e o interesse como mobilizadores de aprendizagens são princípios que procuram desenvolver a autonomia, a colaboração e a interação dos sujeitos, para que possam se autoproduzir e produzir nos diferentes espaços onde atuam.

Nesse sentido, a SD que foi desenvolvida pelos professores em questão teve uma intencionalidade e buscou refletir sobre como essas formulações têm ajudado, de fato, a formar um pensamento espacial que seja capaz de contribuir para que os alunos, em seu mundo cotidiano, possam compreender melhor o mundo e suas demandas contemporâneas, do ponto de vista da dimensão espacial. Realizar um trabalho dessa natureza é conduzir os alunos à elaboração e à reconstrução de seus conhecimentos, à mudança de suas concepções sobre os fatos cotidianos e do mundo, fazendo que tenham uma visão crítica e reflexiva sobre seu espaço de vivência. Os alunos precisam de oportunidades de aprendizagem que favoreçam a ampliação das formas de participação e que os instrumentalizem a contribuir para transformar e efetivar a construção da sociedade. A aprendizagem precisa considerar as necessidades e interesses dos alunos, valorizando suas experiências e conhecimentos culturais e sociais.

O ensino de Geografia pela pesquisa busca atender às demandas dos sujeitos da contemporaneidade. Assim, deve-se associar o aprender ao conhecimento do cotidiano vivido. Essa prática metodológica é uma possibilidade para capacitar os sujeitos a formularem questões e a escolherem as estratégias apropriadas para a solução dos desafios a que se propõem. Pesquisar impõe ritmos e encaminhamentos próprios ao aprender. Não há rotas a

perseguir, nem modelos a seguir. O que trouxemos à tona foi apenas a experiência vivenciada pelos professores I e II e a respectiva SD desenvolvida por eles. Não significa que esse seja um modelo engessado a ser aplicável em todas as salas de aula, mas que pode ser trabalhado em outros contextos, desde que observadas as especificidades dos alunos e a realidade de cada sala de aula.

Dessa maneira, o que foi aprendido pelos alunos corresponde e relaciona-se ao desenvolvimento do pensamento, à ampliação da capacidade de pensar sobre, de criar estratégias para a solução de questões diferentes daquelas já experimentadas. Ensinar por meio da pesquisa é privilegiar o processo, o meio, o movimento, o devir. É produzir condições para que os sujeitos se constituam na interação, aprendendo, de forma criativa e habilidosa, a enfrentar desafios.

A perspectiva metodológica adotada introduz um olhar diferenciado também na relação professor-aluno-conhecimento. Os conteúdos, antes estabelecidos pelo professor como necessidades e verdades, agora são redefinidos a partir do diálogo, porque os objetivos estão no processo, e não nos produtos. Busca-se contemplar os interesses e curiosidades dos alunos, deixando-os mais envolvidos com o aprender. As necessidades dos alunos, nessa perspectiva, passam a ser vistas como objetivos dos professores e não retiram do docente seu papel de orientador e condutor, mas transforma-o em articulador do processo.

O professor orienta e indica possibilidades, refletindo sobre resultados, valorizando as ações e a diversidade de encaminhamentos propostos pelos alunos. Assim, ele busca articular o que é produzido, questionando, refletindo e indagando sobre as alternativas propostas e os pontos de vista destacados pelos alunos, trabalhando com múltiplas possibilidades de coletar informações (livros, revistas, jornais, internet, entrevista com pessoas fonte, visitas, conversas informais, entre outras). A informação não é mais a ferramenta principal do professor, já que é disponibilizada em quantidade e variedade por muitas fontes. Assim, ele tem como papel articular, provocar e organizar os processos de aprendizagem a partir das informações coletadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino com pesquisa não é uma solução mágica para resolver os problemas do ensino atual – em especial os da Geografia -, mas certamente é uma possibilidade para contribuir para que os alunos possam pensar o mundo e suas transformações, instigando-os a interagir entre seus pares, favorecendo a leitura do espaço geográfico e o exercício da cidadania, de modo a iniciar no aluno a descoberta e conscientização do lugar e do mundo, por intermédio do desenvolvimento do espírito investigativo, crítico e autônomo. Isso significa fazer da Geografia escolar um espaço interessante, significativo e que permite articular os conceitos geográficos aos conteúdos contribuindo para a compreensão das espacialidades que estão presentes no cotidiano dos alunos.

As indagações levantadas ao longo deste trabalho buscaram refletir sobre como essas análises podem ajudar aos que estão nas práticas de ensino de Geografia a formularem os currículos, os métodos, as atividades cotidianas, de modo a viabilizar igualmente a melhor compreensão das demandas do mundo contemporâneo por parte dos seus alunos. Nessa perspectiva, o professor ensina, ao organizar o conteúdo sob outra lógica, aquela que contribui para a apreensão, a articulação das informações e o desenvolvimento do pensamento espacial. Os conteúdos geográficos são trabalhados em torno das noções espaciais dos alunos e o aprender consiste em investigar temáticas significativas, respondendo ao que é a necessidade imediata sem fugir do compromisso com a sistematização e os processos de desenvolvimento dos sujeitos, valorizando o aluno e sua relação com o mundo, oportunizando a construção da autonomia e a formação cidadã.

Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre a presença da pesquisa em investigações no campo do ensino de Geografia, percebeu-se que ela ainda se apresenta de forma incipiente em eventos da área, bem como nas pesquisas de mestrado e doutorado realizadas na última década. Nos trabalhos analisados, discute-se a postura assumida pelo professor diante de sua ação em sala de aula e a relevância de um novo posicionamento, que propõe a possibilidade de descobrir a Geografia do cotidiano. Quando trazemos a discussão para o campo específico da metodologia de ensino, percebe-se uma redução ainda maior das discussões levantadas.

Na análise documental realizada (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os projetos pedagógicos dos principais cursos que formam professores de Geografia em Goiás e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo da pesquisa) percebe-se que a pesquisa aparece como uma possibilidade de se repensar

a prática de ensino de Geografia no cotidiano escolar, valorizando a integração dos conteúdos à prática local, e como uma possibilidade para levar o aluno a desenvolver sua criticidade, sua capacidade de atuação e de transformação em sua realidade. A perspectiva da formação do professor que trabalha com o ensino de Geografia pela pesquisa, sendo autônomo se faz presente na medida em que os professores são desafiados em sua prática escolar. Ao discutir as formações inicial e continuada do professor-pesquisador perante o papel das políticas nacionais na formação dos professores foi possível constatar que o trabalho permanente com pesquisas orientadas a partir da sala de aula constitui importante dimensão para viabilizar diversas sugestões pedagógicas. Sugestões estas, que pretendem desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o tempo presente também como um processo de aprendizagem.

Ao discutir o papel da pesquisa na formação docente e na atuação dos professores I e II através dos dados empíricos da entrevista realizada com o professor I e das percepções do professor II percebeu-se que foi possível uma mudança de postura destes professores frente suas salas de aula, mudanças estas que evoluem a construção de seu próprio saber e de sua prática pedagógica que foi transformada na medida em que os professores foram chamados a orientar suas ações construtivamente, não apenas no sentido de orientar a aprendizagem de seus alunos, mas também na reflexão de suas práticas.

Os professores I e II tiveram uma boa experiência didática no desenvolverem da SD, aprendendo a partir das convergências e divergências. Primeiramente foi necessário que estes se vissem como mediadores do processo de ensino e aprendizagem e que estar nesta função exige um trabalho em parceria com o aluno enquanto sujeito ativo e autor do seu processo de conhecimento, a SD partiu de uma concepção dialética de ensino tendo como foco a problematização, sistematização e síntese do conhecimento. As atividades estiveram voltadas para que os alunos ao pesquisarem seus temas, pudessem problematizar o conteúdo a partir de sua prática social inicial, pudesse contar com o professor na mediação dos conteúdos geográficos e também como um orientador das suas pesquisas. Por fim, as atividades desenvolvidas na SD buscaram promover um retorno a prática social inicial destes estudantes, mas não um retorno qualquer, mas sim um retorno onde a noção inicial deste aluno estivesse transformada e já encaminhada para uma formação de um pensamento espacial, de um olhar geográfico.

As noções espaciais dos alunos foram trabalhadas nas mais diversas atividades (através do mapa mental, das fotografias e da produção de texto) no sentido de um aprofundamento destas noções em prol da construção de um pensamento espacial, e entendemos que houve uma mudança ou pelo menos um começo de mudança deste

pensamento inicial ao analisar as sínteses das pesquisas apresentadas pelos grupos. Houve também uma intencionalidade, por parte dos professores I e II, através de um objetivo traçado, para que os alunos pudessem construir suas noções espaciais de acordo com os conteúdos específicos da Geografia, porém, tendo sua realidade e suas práticas como ponto de partida.

Dessa forma, os professores I e II buscaram apresentar uma proposta significativa para os alunos, não apenas para ensinar, mas uma proposta para que o aluno pudesse aprender. Ressaltamos, assim, que tal experiência foi desenvolvida de acordo com a realidade de trabalho desses professores, podendo ser reaplicada desde que observadas as particularidades de cada lugar e de cada escola, não se tornando um modelo pronto e engessado a ser seguido. Os professores atuaram em suas respectivas salas de aula, no sentido de desenvolver e criar potencialidades, mas entenderam também que só a aprendizagem concretiza tais objetivos. Dessa forma, voltaram-se para suas salas de aula no sentido de dar condições para que todos os seus alunos pudessem se desenvolver intervindo ativamente neste processo, não se limitando a esperar que as capacidades necessárias à compreensão de um determinado conceito algum dia se desenvolvessem.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012. p. 55- 69.

ASCENSÃO. V. O. R.; VALADÃO, R. C. Abordagem do conteúdo “relevo” na educação básica. In: CAVALCANTI, L. de S (Org.). **Temas da geografia**. Campinas: Papirus, 2013. p. 45- 64.

BECKER. F. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER. F; MARQUES, T. B. I. (orgs.) **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-20.

BEZERRA, A. C; BAPTISTA, T. N. F. Construindo aproximações entre o ensino e a pesquisa a partir das experiências de estágio na licenciatura em geografia. In: 11º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg), 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 144 p

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica, 2013. 542 p

CALLAI, H. C. O lugar e o ensino-aprendizagem da geografia . In: PEREIRA, M. G. **La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo**. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009, p. 171-190.

\_\_\_\_\_ **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CARLOS, A. F. A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2008.

CAROLINO, J. A. **Contribuições da pedagogia de projetos e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para o ensino de geografia – um estudo de caso**. Dissertação de mestrado. USP, São Paulo, 2007.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASTROGIOVANNI, A. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

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

\_\_\_\_\_ Bases teórico-metodológicas da geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In CAVALCANTI, L. de S. (org.). **Formação de professores: concepções e práticas em geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 27-49.

\_\_\_\_\_ **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino da geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_ A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de geografia. In: PEREIRA, M. G. **La espesura del lugar**: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009, p. 135-151.

\_\_\_\_\_ et al. **Aprender com a cidade**: espaço urbano da Região Metropolitana de Goiânia. Goiânia: Editora Vieira, 2010a.

\_\_\_\_\_ et al. **Aprender com a cidade**: violência urbana na Região Metropolitana de Goiânia. Goiânia: Editora Vieira, 2010b.

\_\_\_\_\_ **O Ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_ (org.). **Temas da geografia**. Campinas: Papirus, 2013a.

\_\_\_\_\_ Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: AUBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (Orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes**. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora LTDA, 2013b. p. 367-394.

\_\_\_\_\_ Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (Orgs.). **Desafios da Didática da Geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013c, p. 45-68.

\_\_\_\_\_ et al. **Aprender com a cidade**: dinâmicas econômicas da Região Metropolitana de Goiânia. Goiânia: Editora América, 2013d.

\_\_\_\_\_ A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, V. C. (Orgs.) **Ensino de geografia e metrópole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014a. p. 27-41.

\_\_\_\_\_ et al. **Aprender com a cidade**: dinâmicas populacionais da região metropolitana de Goiânia. Goiânia: Editora América, 2014b.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, C. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, R. L. Pesquisa colaborativa na escola e a construção de conceitos no ensino de geografia. In: 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg), 2013, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2013.

COUTO, M. A. C. Método dialético na didática da geografia. In: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (orgs.) **A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino da geografia**. Goiânia: Ed. Da Puc Goiás, 2011, p. 27-44.

\_\_\_\_\_ Práticas educativas na geografia que se ensina na escola pública brasileira. In: CASO, M. V. F. **Didáctica de La geografia: prácticas escolares y formación de profesores**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014.

D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

\_\_\_\_\_ **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2011b.

FACINI, F. A pesquisa como ferramenta prática para o ensino de Geografia nos níveis fundamental e médio. In: 8º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg), 2005, Dourados. **Anais...** Dourados, 2005.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia, GO, 2012.

GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 2, n. 3, p. 523-545, 2012.

GOULART, L. B. Pedagogia de Projetos e as múltiplas aprendizagens: a apropriação do conceito/noção de escala. In: 8º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg), 2005, Dourados. **Anais...** Dourados, 2005.

\_\_\_\_\_ **Alunos e professores fazendo geografia: a rede significando informações**. Tese de doutorado. UFRGS. Porto Alegre, 2011.

\_\_\_\_\_ Pedagogia de projetos em Geografia: deslocamentos que impulsionam ou imobilizam a construção de conhecimentos. In: AUBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (Orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes**. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora LTDA, 2013b, p. 395-432.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_ Espaço como categoria e sua constelação de conceitos: uma abordagem didática. In TONINI, I. M. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre, Ufrgs, 2011. p.109- 120.

KHAOULE, A. M. K.; PINHEIRO, A. C. Projetos de investigação: contribuições na formação de professores de geografia. III Fórum NEPEG de Formação de Professores. 2006, Caldas Novas. **Anais...** Caldas Novas, 2006.

KHAOULE, A. M. K. **Projetos de ensino**: contribuições para a formação de professores de geografia. 2008, 172f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

MACHADO, J. C. E. **A sequência didática como estratégia para a aprendizagem dos processos físicos nas aulas de geografia do ciclo II do Ensino Fundamental**. 135f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MEDEIROS, L.; REZENDE, M. ; FRANCO, Q.; BERNARDES, M. B. J. Pesquisa na educação: contribuições para a área do ensino de geografia. In: 11º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg), 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2011.

MELLO, M. C. O. Pibid geografia: articulação entre as bases sólidas de formação docente e a necessária superação das dicotomias teoria e prática, e pesquisa e ensino. In: 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg), 2013, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2013.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 129-143.

MOREIRA, Ruy. **Geografia e práxis**: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas. São Paulo, Contexto, 2012.

NUNES, J. B. A. (Re) Pensando a formação do professor-pesquisador em Geografia: relato de experiência. In: 9º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg), 2007, Niterói. **Anais...** Niterói, 2007.

OLIVEIRA, K. A. T. O conhecimento do professor sobre a geografia escolar: bases teórico-metodológicas da pesquisa. In: 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg), 2013, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2013.

PEREIRA, M. G. Conhecer e aprender o espaço: considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica. In: CAVALCANTI, L. de S (org.). **Temas da geografia**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 199-217.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RICHTER, D. Os Desafios da Formação do Professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, E. I. & PIRES, L. M. (Orgs.). **Desafios da Didática da Geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013, p. 107-123.

ROCHA, C. C.; SANTOS, F. A.; BRAGA, M. C. B. Diários reflexivos como suporte à pesquisa da/na prática educativa em geografia. In: 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg), 2013, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2013.

RODRIGUES, R. M.; OLIVEIRA, M. L. V. M. Breves considerações teóricas sobre a pesquisa e o ensino de geografia. In: 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg), 2013, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2013.

SALES, M. A. **O ensino pela pesquisa**: uma atitude necessária à formação do professor no ensino de geografia. 2004. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SAMAPAI, A. A. M.; VLACH, V. R. F. Concepções teóricas e pesquisa no ensino de geografia. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. **Formação de professores**: reflexões do atual cenário sobre ensino de geografia. Goiânia: Ed. Vieira, 2008, p. 53-68.

SANTANA, J. M. A. SANTOS, L. A. Ensinar geografia pela pesquisa: reflexões sobre sua efetivação na prática escolar. In: VII Fórum NEPEG de Formação de Professores. 2014, Caldas Novas. **Anais...** Caldas Novas, 2014.

SANTOS, Ê. S. dos. Pesquisar, produzir e refletir sobre o lugar: o desafio de se fazer professor que também ensina geografia. In: 9º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg), 2007, Niterói. **Anais...** Niterói, 2007.

SANTOS, M. F. P. **O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em geografia**. Tese de Doutorado. UFRGS, Rio Grande do Sul, 2012.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, A. A. de; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1996. P. 15-20.

\_\_\_\_\_. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo – Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, C. A. da. A importância da pesquisa para o professor em formação. In: 8º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg), 2005, Dourados. **Anais...** Dourados, 2005.

SILVA, A. C.; SANTOS, J. R. U.; ALMEIDA, J. P. Aplicações da pedagogia de projetos e os efeitos na produção dos saberes geográficos no ensino fundamental. In: 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg), 2013, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2013.

SOUZA, M. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 77-116.

\_\_\_\_\_. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, V. C. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. 1(1), 2011. p. 47-67.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

VLACH, V. R. F. Ensino de geografia, pesquisa, referenciais teórico-metodológicos: a atuação dos jovens no mundo atual. In: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (orgs.) **A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino da geografia**. Goiânia: Editora PUC-GO, 2011, p. 13-25.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.