



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA**

**A PESQUISA COMO PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:  
RUMO A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA — BA**

**2023**

**TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA**

**A PESQUISA COMO PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:  
RUMO A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana David Ferreira Gusmão

**VITÓRIA DA CONQUISTA — BA  
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A PESQUISA COMO PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:  
RUMO A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

**Autora: TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana David Ferreira Gusmão (Orientadora)**

**Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa (UNEB) (Membro externo)**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Moraes Garcia (UESB) (Membro interno)**

V719p

Vieira, Tatiane Nunes Loiola.

A pesquisa como percurso formativo no ensino de geografia: rumo a uma aprendizagem significativa. / Tatiane Nunes Loiola Vieira, 2023.

218f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Adriana David Ferreira Gusmão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 170 – 178.

1. Ensino com Pesquisa em Geografia. 2. Aprendizagem Significativa. 3. Ensino de Geografia - Aluno Pesquisador. 4. Professor Pesquisador. I. Gusmão, Adriana David Ferreira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD 910.7

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“A PESQUISA COMO PERCURSO FORMATIVO NO  
ENSINO DE GEOGRAFIA: RUMO A UMA  
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA”

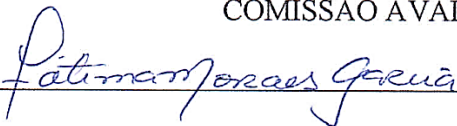
**Autor:** TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA

**Orientador:** Profa. Dra. Adriana David Ferreira Gusmão


Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 24/04/2023

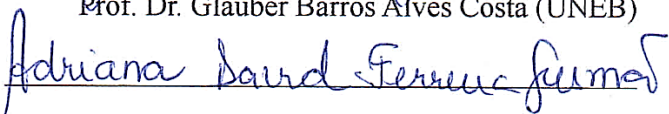
COMISSÃO AVALIADORA

  
\_\_\_\_\_

Dra. Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Moraes Garcia (UESB)

  
\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa (UNEB)

  
\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Adriana David Ferreira Gusmão (Orientadora)

*Dedico esta dissertação e a conclusão do mestrado aos meus pais, **Dina Dóres e Sinval**, pela vida dedicada a mim e ao meu irmão, pela educação que nos deram, pelos sacrifícios feitos para nos proporcionar uma formação e uma vida digna, fundamentada na simplicidade e na honestidade. Tudo que sou, eu devo a eles!*

*Dedico ao meu esposo **Reger** pela cumplicidade e apoio, pelo verdadeiro companheirismo, por dividir a sua vida comigo, por vibrar as minhas conquistas e por me propiciar todas as condições afetivas e materiais para cursar esse mestrado. Eu consegui e isso eu devo a ele!*

*Dedico ao meu irmão **Marcos** pelo incentivo e por nunca ter deixado de acreditar em mim e a pactuar comigo a realização dos meus sonhos. Ele é uma inspiração para mim!*

*Dedico à minha Avó **Osana** e Madrinha **Iêda**, pelo amplo apoio dado sempre e por terem contribuído de várias formas em toda a minha formação!*

*Dedico à minha Avó **Floripes**, pelo afeto e acolhida no momento que mais precisamos!*

*Dedico à minha sogra **Alvina** pelos cuidados com a minha família, pelo apoio e compreensão. Ela é um exemplo de dedicação à família!*

*Por fim, dedico aos meus amados filhos **Beatriz e Felipe**, que me motivam a ser uma pessoa melhor todos os dias. Tudo que conquisto é para eles!*

*Tatiane*

*Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.*

*Clarice Lispector, 1984.*

## AGRADECIMENTOS

A escrita de uma dissertação, ao mesmo tempo em que é um percurso feito individualmente e, por vezes solitário, é, também, um processo coletivo que necessita de uma rede de apoio para se efetivar. Nesse caminho tive a oportunidade de provar o doce das conexões com o outro e de poder compreender que cada gesto de generosidade recebido diz mais sobre quem o fez do que sobre o meu próprio merecimento.

Assim, neste espaço, desejo reverenciar e reconhecer a contribuição, a boa vontade, a solidariedade e a compreensão de várias pessoas, cuja ajuda viabilizou o êxito desse trajeto.

Sou grata, acima de tudo, ao meu bom Deus, por todas as bênçãos e proteção em todos os lugares e ocasiões da minha vida;

Agradeço...

Ao meu esposo e meus filhos por serem o meu porto seguro, por compreenderem as minhas ausências e por tornarem meus dias mais felizes e repletos de amor.

Aos meus pais e meu irmão pelo amor incondicional e pelo sincero sentimento de alegria com minhas conquistas.

Às minhas avós, Osana e Floripes, pelos ensinamentos, pelos cuidados, amor e orações. Elas são os meus melhores exemplos de fé e perseverança.

À minha Madrinha Maria Iêda, por ter sido a pessoa que me alfabetizou, que me incentivou e ensinou a importância dos estudos. Eu amo estudar e isso eu devo a ela.

À minha sogra Alvina e à amiga Maria da Dores, pelo zelo com meus filhos e por terem tornado meus dias mais leves e minha rotina de estudo e trabalho mais tranquila.

À Cleonice Matos Amaral, amiga e colega de trabalho, por ter me apresentado o edital de seleção para esse mestrado, pelo incentivo, pela parceria e cumplicidade, especialmente durante esses dois anos de estudo e dedicação à pesquisa.

À Cida Loiola e Roselaine Azevedo, Professoras de Língua Portuguesa e colegas de trabalho, pela boa vontade e disponibilidade nas revisões textuais e gramaticais realizadas em alguns trabalhos produzidos durante o mestrado.

À Waldíria Bittencourt, pelos livros emprestados que muito me serviram e pelos diálogos enriquecedores de sempre.

À Gabriele Carvalho, Andrevânia Matos, Maria Wane Brandão, Eliseu Machado, Ewerton MUITIM e Vanessa Vieira por compartilharem comigo suas experiências exitosas com o mestrado e pelo incentivo que me deram para percorrer esse caminho.

Ao Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB), especialmente estudantes, professores e coordenadora pedagógica que participaram e contribuíram na realização da minha pesquisa de mestrado;

À minha amiga e diretora do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB), Aleni Bonfim Queiroz Ribeiro, pela longa parceria, cumplicidade e compreensão nos momentos que tive que me ausentar para dedicar ao mestrado;

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn) da UESB, na pessoa do Coordenador Prof. Dr. Benedito Eugênio, pelo acolhimento e respeito aos discentes e pela excelência na produção do conhecimento científico e acadêmico;

Ao Prof. Dr. Benedito Eugênio, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danúsia Cardoso Lago, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Márcia Campos Pereira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kergileda Ambrósio de Oliveira Mateus, Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão, sou grata pelas aulas ministradas e pelos valiosos conhecimentos compartilhados.

Ao Prof. Dr. Paulo Rodrigues, por nos acolher em suas aulas de Metodologia do Ensino de Geografia na UESC, para que pudéssemos realizar o Estágio Docente.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana David Ferreira Gusmão, minha querida e abençoada Professora Orientadora, pela oportunidade de aprender com ela e por contribuir em manter vivo em mim o desejo de continuar estudando, pesquisando e produzindo conhecimento. Ser orientanda da Professora Adriana é ter o privilégio de percorrer um caminho menos árduo, mais seguro e autônomo. É ter a certeza de possuir uma orientadora sensível e inteligente e, acima de tudo, sempre solícita, presente e atenciosa, apesar das aulas, dos encontros do grupo de pesquisa GEISER e das orientações terem ocorrido remotamente. Agradeço a Deus por ter colocado ela em minha trajetória e por ter feito o meu percurso mais rico de conhecimento e de afeto.

Ao Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa (UNEB) e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Moraes Garcia (UESB), membros da minha banca examinadora, pela importante contribuição para o êxito dessa dissertação, pelas observações pontuais, pela disponibilidade e pelo compromisso com o rigor científico, indispensável a uma pós-graduação em nível de mestrado.

A todos os meus colegas de mestrado, pela amizade e companheirismo, especialmente Leidiane Pego de Souza Sezinando e Idelzuith Borges, também orientandas da Professora Adriana David, por compartilharem comigo os mesmos anseios e desafios e crescermos juntas. À Selma Rocha Ramos pela parceria durante o Estágio Docente e à Vilma Áurea Rodrigues, pelas conversas confortantes e pelo apoio em diversos momentos nesse mestrado.

A todos da família e amigos que verdadeiramente torcem e comemoram comigo as minhas conquistas. Muito obrigada!!



*A tomada de consciência é o primeiro passo para a mudança.*

*Em seguida, o estudo frequente e permanente na busca pelo conhecimento para reformular o modo de pensar e agir na docência.*

*Esse movimento pessoal e profissional é necessário e deve ser 'efervescente'.*

*Adriana David Ferreira Gusmão, 2022.*

## **LISTA DE IMAGENS/FIGURAS**

Imagem 1 — Frente/entrada do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB).....	20
Mapa 1 — Localização do Território de Identidade Bacia do Paramirim e do município de Botuporã .....	21

## **LISTA DE QUADROS/TABELAS**

Tabela 1 — Quantitativo de alunos do CECB por turno e lugar onde residem (2022).....	28
Tabela 2 — Perfil dos alunos participantes da pesquisa .....	31-32
Quadro 1 — Perfil dos professores de Geografiado CECB (2022).....	30
Quadro 2 — Perfil da Coordenadora Pedagógica participante da pesquisa .....	31
Quadro 3 — Síntese do “diálogo” teórico entre David Ausubel, Carl Rogers e Lana Cavalcanti sobre aprendizagem significativa .....	137

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Ocupação dos estudantes participantes da pesquisa.....	64
Gráfico 2 — Média de horas diárias que os estudantes participantes da pesquisa usam internet .....	65
Gráfico 3 — Percentual de estudantes participantes da pesquisa que gosta de estudar .....	66
Gráfico 4 — Principais objetivos dos estudantes participantes da pesquisa com os estudos...	67
Gráfico 5 — Número de livros lidos pelos estudantes participantes da pesquisa por ano .....	68
Gráfico 6 — Componentes curriculares que os estudantes participantes da pesquisa mais gostam .....	69
Gráfico 7 — Componentes curriculares que os estudantes participantes da pesquisa consideram mais importantes para a sua formação.....	70
Gráfico 8 — Conhecimento em Geografia segundo os estudantes participantes da pesquisa .	93
Gráfico 9 — Opinião dos estudantes participantes da pesquisa sobre para que serve o ensino de Geografiano Ensino Médio.....	94
Gráfico 10 — Percentual dos estudantes participantes da pesquisa que se considera um(a) aluno(a) pesquisador(a) .....	100
Gráfico 11 — Percentual dos estudantes participantes da pesquisa que sabe o que é Projeto de Pesquisa .....	102
Gráfico 12 — Percentual dos estudantes participantes da pesquisa que conhece as etapas de uma pesquisa .....	102
Gráfico 13 — Percentual dos estudantes participantes da pesquisa que já desenvolveu um Projeto de Pesquisa.....	103
Gráfico 14 — Opinião dos estudantes participantes da pesquisa sobre o que é aprendizagem significativa .....	148

## LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ABRP	Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas
ACP	Abordagem Centrada na Pessoa
ACs	Atividades Complementares
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECB	Colégio Estadual do Campo de Botuporã
CELEM	Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
COVID-19	Coronavírus 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOE	Diário Oficial da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENPEG	Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia
EPA	Educação Patrimonial e Artística
FFCL/USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM	Novo Ensino Médio
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PIB	Produto Interno Bruto
ProEI	Programa de Educação Integral
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SABE	Sistema de Avaliação Baiano da Educação
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
TAS	Teoria da Aprendizagem Significativa

TI	Território de Identidade
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma investigação sobre o uso da pesquisa no ensino de Geografia. Para norteá-la, buscamos responder à seguinte questão central: como a pesquisa, utilizada como percurso formativo no ensino de Geografia, pode contribuir na construção de uma aprendizagem significativa? Com isso, esse estudo visou analisar como a pesquisa, utilizada enquanto percurso formativo no ensino de Geografia, pode contribuir para a construção de uma aprendizagem significativa. A pesquisa desenvolvida está fundamentada numa abordagem qualitativa que, com base nos procedimentos adotados, delineia-se como uma pesquisa participante. O *lócus* de investigação foi o Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) e envolveu dezenove (19) participantes, a saber: 01 coordenadora pedagógica, 02 professores de Geografia e 16 estudantes. No desenvolvimento dessa investigação foi realizado um levantamento bibliográfico para identificar e analisar as principais produções existentes sobre o tema estudado e, diante disso, foi construída uma fundamentação teórica com base principalmente nos estudos de Demo (2001, 2004, 2015), Novak e Gowin (1984), Freire (1992, 1996), Martins (2001, 2007), Brum e Gasparin (2019), Chiapetti (2017), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Cavalcanti (2010, 2012, 2014, 2019, 2019), Callai (2011, 2021), Lüdke (2012), Passini (2007), Vesentini (2019, 2021), Castellar e Vilhena (2019), Moraes (2010), Castellar (2017, 2020), Moreira (1999, 2010, 2012, 2012), Tomita (2009) e de Rogers (1978, 2009). Durante a coleta de dados foi aplicado um questionário aos estudantes e realizadas entrevistas qualitativas com os demais participantes. Para a análise e interpretação dos dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo de Bardin (1977). Essa dissertação está estruturada em quatro seções, que foram produzidas com base no pressuposto de que a Geografia é um componente curricular aglutinador dos conhecimentos cotidianos e científicos, que pode aguçar o pensamento crítico do aluno e explicar os acontecimentos geográficos. Os resultados mostram que a proposta de um ensino com pesquisa na Geografia escolar apresentou-se como adequada para a efetivação da aprendizagem significativa, por se tratar de uma proposição centrada no aluno e por estimular as estruturas cognitivas de modo que o novo conhecimento seja incorporado ao que o estudante já sabe. Constatamos, também, que ainda é incipiente o uso da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel para referenciar o processo de construção do conhecimento na Geografia escolar. Além disso, embora os professores participantes tenham recebido uma formação adequada durante a graduação, no tocante ao desenvolvimento de habilidades para a prática da pesquisa, a atuação como professor pesquisador e a consequente formação do aluno pesquisador encontram-se pendentes, pois eles se deparam com algumas limitações estruturais e burocráticas que dificultam a implantação dos saberes adquiridos.

**Palavras-Chave:** Aluno Pesquisador; Aprendizagem Significativa; Ensino com Pesquisa em Geografia; Ensino de Geografia; Professor Pesquisador.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of an investigation into the use of research in Geography teaching. To guide that, we seek to answer the following central question: how can research, used as a training path in Geography teaching, contribute to the construction of meaningful learning? With that, this study aimed to analyze how research, used as a formative path in the teaching of Geography, can contribute to the construction of meaningful learning. The research is based on a qualitative approach which, based on the adopted procedures, is outlined as a participant research. The research locus was Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) and it involved nineteen (19) participants, namely: 01 pedagogical coordinator, 02 Geography teachers and 16 students. In development of that investigation, a bibliographical survey was carried out, in order to identify and analyze the main existing productions on the subject studied and, in view of this, a theoretical foundation was built, based mainly on the studies of Demo (2001, 2004, 2015), Novak and Gowin (1984), Freire (1992, 1996), Martins (2001, 2007), Brum and Gasparin (2019), Chiapetti (2017), Pontuschka, Paganelli and Cacete (2009), Cavalcanti (2010, 2012, 2014, 2019, 2019), Callai (2011, 2021), Lüdke (2012), Passini (2007), Vesentini (2019, 2021), Castellar and Vilhena (2019), Moraes (2010), Castellar (2017, 2020), Moreira (1999, 2010, 2012, 2012), Tomita (2009) and Rogers (1978, 2009). During data collection, a questionnaire was applied to students and qualitative interviews were conducted with the other participants. For data analysis and interpretation, we used Bardin's (1977) content analysis technique. This dissertation is organized in four sections, which were produced based on the assumption that Geography is a curricular component, which unifies daily and scientific knowledge, which can sharpen the student's critical thinking and explain geographic events. The results show the proposal of a teaching with research in school Geography was adequate for the effectiveness of meaningful learning, because it is a student-centered proposition and because it stimulates cognitive structures, so that new knowledge is incorporated what the student already knows. We also found the use of Ausubel's Theory of Meaningful Learning to refer to the knowledge construction process in school Geography is still incipient. In addition, although the participating professors received adequate training during graduation, regarding the development of skills for the practice of research, acting as a researcher teacher and the consequent training of researcher student are pendent, because they are faced with some structural and bureaucratic limitations that hinder the implementation of acquired knowledge.

**Keywords:** Researcher Student; Meaningful Learning; Teaching with Research in Geography; Geography Teaching; Researcher Teacher.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	24
<b>2.1 Aspectos éticos da pesquisa</b> .....	24
<b>2.2 Classificação e tipologia da pesquisa</b> .....	25
<b>2.3 Universo da Pesquisa</b> .....	27
<b>2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados</b> .....	32
<b>2.5 Análise e interpretação dos dados</b> .....	33
<b>3 ENSINO COM PESQUISA</b> .....	38
<b>3.1 Conceitos e características do ensino com pesquisa</b> .....	42
<b>3.2 O professor pesquisador, seus saberes e práticas</b> .....	46
3.2.1 Formação e atuação dos professores de Geografia do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) .....	54
<b>3.3 A formação de alunos pesquisadores</b> .....	60
3.3.1 Perfil sociocultural dos alunos participantes do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB).....	63
<b>4 A PESQUISA COMO PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA</b> 73	
<b>4.1 Apontamentos sobre a história da ciência geográfica e do ensino de Geografia no Brasil</b> .....	73
<b>4.2 Breve aporte teórico sobre ensino com pesquisa em Geografia</b> .....	79
4.2.1 O uso da pesquisa no ensino de Geografia no Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB).....	87
<b>4.3 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no ensino médio</b> .....	109
<b>4.4 Ensino por meio de situações-problema e a formação do pensamento espacial e do raciocínio geográfico</b> .....	114
<b>5 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO FUNDAMENTO PARA O ENSINO COM PESQUISA NA GEOGRAFIA</b> .....	122
<b>5.1 Aprendizagem significativa: um “diálogo” teórico entre David Paul Ausubel, Carl Rogers e Lana de Souza Cavalcanti</b> .....	124
<b>5.2 Concepção de aprendizagem significativa em Geografia no Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB)</b> .....	141
<b>5.3 Possibilidades da aprendizagem significativa no trabalho com projetos escolares de pesquisa no ensino de Geografia</b> .....	150



<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	165
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	169
<b>APÊNDICES</b> .....	179

## INTRODUÇÃO

Dos muitos desafios intrínsecos à escola e ao professor, transformar as unidades de ensino e a sala de aula em espaços atraentes e que oportunizem aprendizagens significativas<sup>1</sup> aos estudantes é um dos mais complexos. Este desafio demanda uma formação docente permanente, uma ação reflexiva e o entendimento do compromisso do professor com as possibilidades de inovação na sua atuação. Afinal, de acordo com Freire (1996, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A atitude de repensar e avaliar a nossa prática é indispensável para a melhoria da qualidade do trabalho docente e do desempenho escolar.

Nessa perspectiva, o professor de Geografia é instigado a repensar a sua formação e, sobretudo, a sua prática, de maneira que o ensinar minimize o caráter descritivo da ciência geográfica. Para que o professor de Geografia dê conta da dinamicidade do mundo atual e consiga contribuir na atribuição de significados aos conhecimentos geográficos, é necessário pensar em novas concepções de ensino e novas formas de ensinar, visto que, os modelos tradicionais são ineficazes quando se propõe uma aprendizagem significativa, que estimule a formação crítica e autônoma dos estudantes (KLUG; MOLIN; DIAS, 2015).

Ensinar Geografia tem sido uma tarefa bastante desafiadora, principalmente por esta disciplina carregar o estigma de matéria secundária, ainda ancorada em metodologias tradicionais de ensino, nas quais a memorização dos aspectos naturais, em detrimento da compreensão da produção e da transformação do espaço geográfico, prevaleceu por longos anos. Apesar dos esforços em torno da inovação no ensino da Geografia, a roupagem tradicional permanece arraigada, com predominância de aulas conteudistas, em função do excesso de temas expostos de forma fragmentada e repetitiva. Isso a torna uma disciplina enfadonha, descontextualizada e sem relevância curricular, incitando entraves no processo de ensino e de aprendizagem, como a desmotivação, o desinteresse, a reprodução automática do conhecimento geográfico e a formação de estudantes com baixo potencial para transformação pessoal e social. Prevalece, com isso, a preferência por memorizar, reproduzir e fazer provas, em desfavor da conduta investigativa, problematizadora e criativa de professores e estudantes (SILVA; LIMA; CUNHA, 2012).

---

<sup>1</sup> Aprendizagem significativa, na perspectiva desse estudo, origina-se da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) da autoria de David Paul Ausubel, que ocorre em razão da interação dos conhecimentos prévios com os novos na estrutura cognitiva da pessoa, de forma que os saberes mais antigos são remodelados, resultando em conhecimentos construídos pelo aprendiz, trazendo-lhe significado ao relacionar os novos aprendizados à sua realidade (MOREIRA, 2012a).

A complexidade dessa situação despertou a vontade, aliada à necessidade, de identificar caminhos que pudessem inovar na prática pedagógica e contribuir na construção da aprendizagem dos estudantes. A busca pelo rompimento efetivo com as velhas práticas no ensino da Geografia converge com a necessidade de acompanhar a acelerada transformação da sociedade, em que escola e professores são instigados a modificar e dinamizar suas estratégias de ensino. Nesse contexto, ocorre uma reflexão sobre o ensino de geografia, o que gerou o desejo de estudar possibilidades de práticas pedagógicas adequadas e eficientes para as aulas deste componente curricular no Ensino Médio.

A pesquisa está ancorada na Pedagogia Freireana (1996), que preconiza o cultivo da curiosidade nos processos de ensino e de aprendizagem e a construção do conhecimento com base na problematização e investigação da realidade, bem como na concepção de Demo (2001), que defende a *cotidianização* da pesquisa na escola, a fim de evitar a reprodução imitativa do conhecimento, e considerando a ênfase dada por Cavalcanti (2019, p. 15), ao dizer que: “Nós, geógrafos, educadores, pesquisadores, temos, de defender a Geografia como disciplina de fundamental importância na formação de pessoas, na formação dos cidadãos”. Portanto, esta dissertação buscou apresentar a pesquisa como percurso formativo no ensino de Geografia e sua contribuição na construção de uma aprendizagem significativa.

A concepção de pesquisa que direcionou esse trabalho privilegia a aplicação da pesquisa escolar de maneira que conduza o estudante ao domínio de habilidades inovadoras como a leitura, a problematização, a observação, a coleta de dados, a análise criativa das informações e deduções e, acima de tudo, a construção do conhecimento por meio do que ele já sabe (MARTINS, 2001).

Assim, a prática de pesquisa e seu intercurso nas aulas de Geografia possui sua relevância pelo entendimento de que o desinteresse dos estudantes se deve, em grande parte, à ausência de abordagens teóricas e práticas que agucem a curiosidade, a criticidade e a criatividade intelectual dos alunos, de maneira que eles consigam ser capazes de buscar informações de forma autônoma e percebam o significado prático dos conhecimentos construídos nas aulas de Geografia (SILVA, 2012).

Com isso, esse estudo foi norteado pela seguinte questão central: como a pesquisa, utilizada como percurso formativo no ensino de geografia, pode contribuir na construção de uma aprendizagem significativa? Outra questão que também auxiliou na análise dos resultados e na compreensão do objeto de estudo foi: como a pesquisa é utilizada no processo de ensino e aprendizagem em Geografia no Colégio Estadual do Campo de Botuporã?

Visando responder e ampliar as discussões sobre as questões norteadoras, o principal objetivo foi analisar como a pesquisa, utilizada enquanto percurso formativo no ensino de geografia, pode contribuir para a construção de uma aprendizagem significativa. Nessa toada, os objetivos específicos foram: a) explicar o papel da formação e atuação do professor pesquisador na formação de alunos pesquisadores; b) identificar como a pesquisa é utilizada nos processos de ensino e de aprendizagem em Geografia no Colégio Estadual do Campo de Botuporã; c) apresentar uma proposição de ensino com pesquisa que contribua para a construção de uma aprendizagem significativa no ensino de geografia.

O *locus* de investigação desse estudo foi o Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB), que pode ter a frente/entrada visualizada na imagem 1.

Imagem 1 — Frente/entrada do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB)

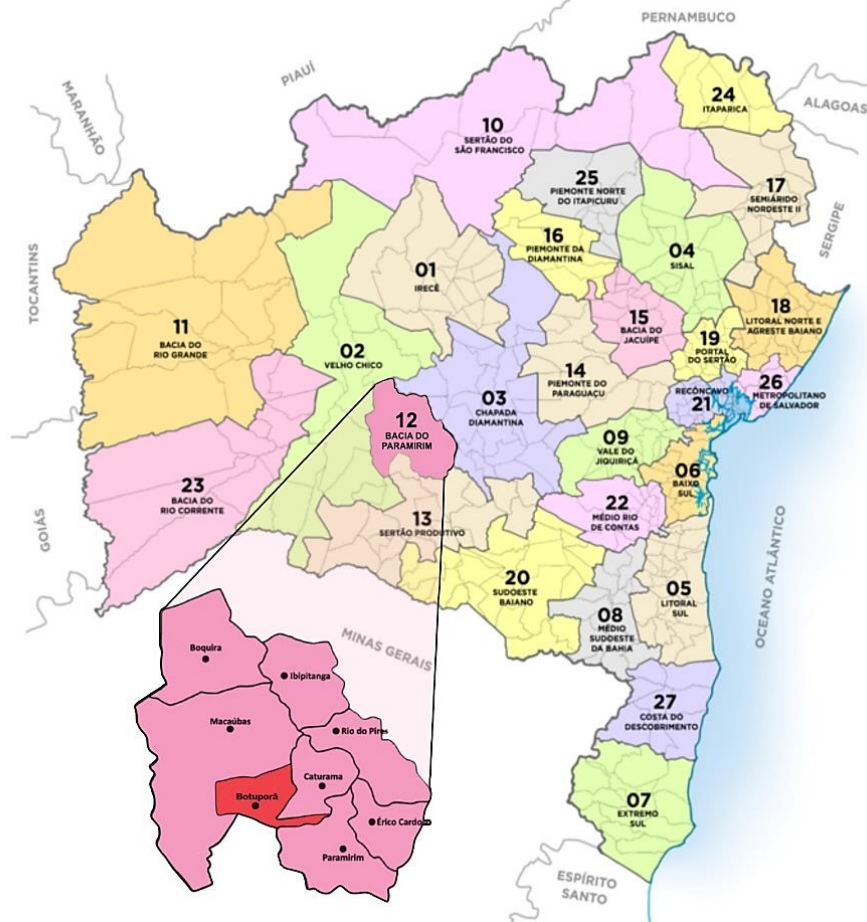


Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora (2022).

Esta é uma instituição de ensino que oferta o nível médio, que foi designada como escola do campo em 2020. Situada na sede do município, o CECB atendeu, no ano de 2022, um total de 443 estudantes, dos quais quase 58,4% residem no campo. Eles estão distribuídos em três (03) turnos, entre as modalidades Educação Integral em Tempo Integral, o Novo Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O CECB está localizado no Território de Identidade (TI) da Bacia do Paramirim, semiárido baiano, conforme o mapa 1.

Mapa 1 — Localização do Território de Identidade Bacia do Paramirim e do município de Botuporã



Fonte: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, adaptado pela pesquisadora.

O Território de Identidade (TI) da Bacia do Paramirim apresenta a marca negativa do Produto Interno Bruto (PIB) menos expressivo entre todos os territórios. Conforme estudo de Prates (2016), em 2012, a Bacia do Paramirim totalizou um PIB de apenas R\$753,67 milhões. E é o único TI do Estado da Bahia que não possui uma universidade pública.

Esses indicadores, somados a outros aspectos do semiárido baiano, revelam as condições de vida desfavoráveis dos habitantes do Território de Identidade da Bacia do Paramirim. Desse modo, as dificuldades típicas desse TI condicionam os estudantes a poucas chances de ascensão social e de promover as necessárias mudanças em sua realidade. Por isso, a maioria deles não possui expectativas de continuidade nos estudos e tem a escola pública de nível básico como o único espaço de oportunidades para a sua formação como cidadão com potencial para a transformação pessoal e social.

Dá a pertinência deste estudo, que se justificou pela necessidade de inovar o ensino de Geografia e de contribuir para motivar o estudante a questionar, buscar, conhecer, criar, intervir,

se realizar e melhorar sua realidade. Esta pesquisa se justificou também pela estreita relação profissional da pesquisadora com o ensino de Geografia, que vivencia a demanda pela melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula e que busca compreender e se apropriar das potencialidades da pesquisa no processo de construção autônoma dos conhecimentos e conceitos geográficos e na formação do estudante crítico e atuante, com capacidade de ler sua realidade, intervir e transformar o desfavorável contexto vivido.

O presente estudo está organizado em seções. A seção 2, descreve-se o *Percurso metodológico da pesquisa*, que tem como propósito apresentar os aspectos metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento e a sistematização de toda a pesquisa. Destacam-se, nessa seção, os aspectos éticos considerados durante a investigação, a classificação e a tipologia do estudo, os participantes e o *lócus* da pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados para o levantamento de dados, bem como as categorias de análise definidas para a realização da interpretação das informações e para a obtenção e discussão dos resultados. Sobre isso, ressalta-se que esta pesquisa está ancorada numa abordagem qualitativa, por favorecer a exploração do problema de pesquisa e permitir uma maior interação da pesquisadora com o contexto e o objeto de estudo. No que tange aos procedimentos técnicos, este estudo configura-se como uma pesquisa participante, pois com ela foi possível criar condições para a pesquisadora interagir com os sujeitos participantes, na realidade estudada e no problema pesquisado.

Os participantes da pesquisa foram dezesseis (16) estudantes, os dois (02) professores que lecionaram Geografia no CECB, em 2022, e a coordenadora pedagógica da área do conhecimento ciências humanas. Para o levantamento de dados, foram utilizados instrumentos como questionário e entrevista qualitativa. E para interpretar as informações coletadas, etapa crucial da pesquisa, foi usada a técnica da análise de conteúdo de Bardin (1977), que possibilitou compreender os significados dos dados e a sua relação com o referencial teórico da investigação, o que conduziu o desfecho desta dissertação.

A seção 3, *Ensino com pesquisa*, tem como objetivo elucidar a relação entre ensino e pesquisa, numa tendência defendida por Demo (2001, 2015), na qual a pesquisa é apresentada como uma possibilidade de prática pedagógica inovadora na educação básica. Nessa tendência, apresenta-se uma abordagem conceitual e as principais características do ensinar pela pesquisa que fundamentam a proposição de ensino deste estudo. Além disso, é discutida a importância da pesquisa na formação e atuação do professor e o seu papel na formação de alunos com potencial investigador. Ainda nesta seção, são apresentados os saberes e práticas, na perspectiva desse trabalho, dos professores que lecionam Geografia no CECB, bem como o perfil

sociocultural dos dezesseis (16) alunos participantes da pesquisa, na expectativa de identificar e compreender aspectos relevantes sobre o universo da pesquisa, essenciais para as discussões apresentadas nas próximas seções.

Na seção 4, *A pesquisa como percurso formativo no ensino de Geografia*, pretende-se apresentar como a pesquisa pode ser utilizada enquanto percurso formativo na Geografia escolar. Na intenção de conhecer os desafios superados e os existentes, a seção 4 é iniciada com o apontamento dos fatos mais marcantes da história da ciência geográfica e do ensino de Geografia no Brasil. Esta seção aborda, também, um breve aporte teórico que sustenta a discussão e a produção em torno do tema ensino com pesquisa em Geografia na educação básica. O destaque dessa seção é a identificação de como a pesquisa tem sido utilizada no *locus* de investigação — no CECB. Ainda nesta seção, apresenta-se uma possibilidade de prática pedagógica, pautada na pesquisa como percurso formativo no ensino de Geografia, que diz respeito a um ensino desenvolvido por meio da resolução de situações-problema, tal como a sua influência na formação do pensamento espacial e raciocínio geográfico do aluno.

A quinta e última seção, *Aprendizagem significativa como fundamento para o ensino com pesquisa na geografia*, intenciona discutir as bases teóricas que sustentam a aprendizagem significativa almejada nesse estudo; identificar a concepção de aprendizagem significativa em Geografia no CECB, além de apresentar uma proposta de trabalho, no contexto do ensino com pesquisa, que contribua para a efetivação da aprendizagem significativa no ensino de Geografia. A seção 5 é iniciada com uma breve abordagem sobre a aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa na Geografia escolar e, na sequência, há uma discussão teórica sobre aprendizagem significativa com base na teoria de David Paul Ausubel, “dialogando” com os estudos de Carl Rogers e Lana Cavalcanti.

Na seção 5, realiza-se também uma breve análise sobre a aprendizagem significativa sob a perspectiva dos professores de Geografia do CECB e dos estudantes participantes da pesquisa. Ainda nesta seção, foi investida atenção à apresentação de uma proposta de trabalho com projetos escolares de pesquisa no ensino de Geografia, como uma possibilidade de prática pedagógica direcionada à efetivação da aprendizagem significativa.

Após as seções que estruturam essa dissertação, algumas considerações finais são apresentadas na expectativa de consolidar as explicações de como o ensino com pesquisa pode contribuir na construção de uma aprendizagem significativa em Geografia.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Partindo do entendimento de Gil (2007), de que a metodologia da pesquisa é o caminho percorrido para se chegar a um determinado fim ou à veracidade dos fatos numa pesquisa científica, foi imprescindível identificar e definir a abordagem e o conjunto de procedimentos teóricos, de técnicas e de instrumentos que favoreceram a verificabilidade e a produção do conhecimento científico. Desse modo, para desenvolver a investigação proposta para essa dissertação, foi necessário pensar nos aspectos metodológicos mais adequados para a análise e compreensão do objeto estudado. Essa seção é destinada à apresentação do percurso e dos procedimentos teóricos-metodológicos que sustentaram esse trabalho, tendo em vista que eles foram essenciais para viabilizar a investigação do problema de pesquisa que moveu esse estudo.

### 2.1 Aspectos éticos da pesquisa

Para iniciar a pesquisa empírica, antes de tudo, esse estudo levou em consideração que “[...] toda pesquisa com participantes humanos (quer eles sejam formalmente designados como ‘sujeitos humanos’ ou não) precisa ser revisada e aprovada de uma perspectiva ética” (YIN, 2016, p. 39). Assim, ao considerar os aspectos éticos da pesquisa, esse estudo prezou, em todo o percurso, pela transparência dos procedimentos de investigação e dos dados, pela integridade da pesquisa e pelo respeito ao bem-estar, segurança, dignidade e sigilo das identidades dos participantes.

Nessa perspectiva, a princípio, a proposta de investigação — exposta e organizada no projeto de pesquisa — foi apresentada à equipe gestora e coordenação pedagógica do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB), no intuito de comunicar sobre os desejos de realizar o estudo proposto no projeto na respectiva unidade de ensino. Logo depois, o projeto foi encaminhado, juntamente com ofício da coordenação do PPGEN/UESB, ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) - 12, para o conhecimento, avaliação e autorização da realização do estudo no CECB e permissão para utilização do nome da instituição de ensino, *locus* de pesquisa, ao longo de todo o desenvolvimento desse estudo, bem como para assinar o Termo de Anuência, documento necessário para a realização da ação seguinte.

Após o consentimento acima mencionado, o projeto de pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A primeira versão foi analisada e aprovada com pendência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado aos responsáveis pelos alunos menores de 18 anos que



participaram da pesquisa (APÊNDICE E). A correção foi realizada, o cronograma de atividades foi atualizado, a segunda versão do projeto foi enviada ao CEP e, finalmente, foi aprovada mediante Parecer nº 5.314.298, de 27 de março de 2022 (APÊNDICE A). Após análise e aprovação do referido comitê, a proposta de pesquisa foi apresentada para todos os participantes em diferentes momentos. Em seguida, a coordenação pedagógica, os professores, os estudantes com 18 anos ou mais e os pais de estudantes de 12 a 17 anos assinaram o TCLE e os estudantes de 12 a 17 anos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). (APÊNDICES B, C, D, E, F)

Os documentos acima mencionados garantiram a compreensão dos participantes da investigação acerca dos propósitos e da natureza da pesquisa que estava prestes a iniciar, os baixos riscos, o sigilo da identidade deles e a garantia de que não ocorreria nenhum tipo de dano em decorrência da participação deles na pesquisa. O início do desenvolvimento desse estudo foi condicionado ao atendimento e respeito dos aspectos éticos tratados nessa seção e à aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP da UESB.

## **2.2 Classificação e tipologia da pesquisa**

Esta dissertação está fundamentada numa abordagem qualitativa, que segundo Yin (2016) se tornou uma forma de pesquisa bastante aceitável e produtiva. Para esse autor, “O fascínio da pesquisa qualitativa é que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos” (YIN, 2016, p. 5-6). Na perspectiva desse estudo, a escolha por essa abordagem se justificou pelo fato de ela ser bastante indicada no avanço da exploração do problema de pesquisa apontado nesse trabalho e por permitir contato direto e interativo do pesquisador com o contexto, com o objeto, com o processo e com os sujeitos da pesquisa.

Sobre a natureza da pesquisa que deu origem a esse estudo, é válido destacar o que Minayo e Sanches (1993, p. 244) pensam:

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Uma pesquisa de cunho qualitativo permite que o pesquisador capture condições contextuais e aprofunde-se na compreensão e interpretação do objeto de estudo em face da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos na investigação.

Tendo em vista os procedimentos técnicos adotados no desenvolvimento desta dissertação e no pressuposto de que a autora desta utilizou o diálogo como importante meio de coleta de informação e que teve uma participação ativa em todo o processo de análise dos dados, esta pesquisa se configurou como uma pesquisa participante que, de acordo com Borda (1983, p. 43), “É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior [...]”. Buscou-se, no decorrer da investigação, manter uma comunicação o mais horizontal possível entre a pesquisadora e os demais participantes, principalmente durante as entrevistas qualitativas com os professores e coordenadora pedagógica.

Brandão (1983, p. 11) destaca que a pesquisa participante é “onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes”. Esse estudo se configura numa pesquisa participante, principalmente, em virtude de a pesquisadora conhecer e pertencer à realidade estudada como professora de Geografia e gestora da unidade de ensino, *lócus* da pesquisa, o que favorece uma maior interação com os participantes durante o levantamento de dados, uma maior participação na produção do conhecimento e na apropriação dos resultados da pesquisa, e maiores condições para transformar o contexto analisado. Esta orientação metodológica é muito utilizada em pesquisa no campo da educação, pois favorece a produção de informações mais efetivas no nível pedagógico, o que cria possibilidades de uma atuação transformadora da pesquisadora na própria realidade escolar.

O desenvolvimento da pesquisa realizada estruturou-se em algumas etapas. Na primeira, foi realizado um trabalho de levantamento bibliográfico com o objetivo de identificar as principais produções existentes sobre o tema estudado. Esse levantamento “[...] consiste na identificação das fontes capazes de fornecer as respostas adequadas à solução do problema proposto” (GIL, 2007, p. 84). Esse procedimento parte do entendimento de Marconi e Lakatos (2003) de que nenhuma pesquisa hoje parte de um ponto preliminar. Para eles, “[...] em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 225). Ao mencionar estudos e conclusões de outros autores será possível destacar a importância da pesquisa realizada, na medida em que as discrepâncias e as convergências são identificadas para confirmar ou refutar ideias e atitudes (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O levantamento bibliográfico foi feito em livros, em bibliotecas virtuais, em dissertações, teses e artigos científicos dos bancos de dados do *Scielo*, *Google Acadêmico* e em

revistas especializadas na temática ensino de geografia. Com isso, foram identificados alguns autores que discutem as ideias que sustentam essa investigação, como: Novak e Gowin (1984), Freire (1992, 1996), Demo (2001, 2004, 2015), Silva (2012), Gatti (2002), Martins (2001, 2007), Bagno (2014), Brum e Gasparin (2019), Chiapetti (2017), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Cavalcanti (2010, 2014, 2019a, 2019b), Coltrinari (2021), Callai (2011, 2021), André (2012), Lüdke (2012), Passini (2007), Vesentini (2019, 2021), Castellar e Vilhena (2019), Moraes (2010), Castellar (2017, 2020), Munhoz (2018), Suertegaray (2021), Moreira (1999, 2010, 2012a, 2012b), Tomita (2009), Rogers (1978; 2009), entre outros. Em seguida, foi realizado o fichamento de apontamentos e das principais ideias obtidas, as quais foram relacionadas com o tema e o problema de pesquisa além de embasarem a proposição para o ensino de Geografia aqui apresentada.

O processo de construção do referencial teórico dessa dissertação considerou todas as etapas de desenvolvimento desse estudo e seguiu os preceitos de Demo (2004) apresentados no livro *Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Para esse autor, o referencial teórico representa o centro do trabalho científico, que deve ser composto pela “*capacidade explicativa* do autor, no sentido de dar conta das causas, origens, razões do problema em foco, com o objetivo de propor explicações [...]” e pela *capacidade argumentativa*, em que “aparece o espírito crítico, sobretudo autocrítico, o conhecimento dos autores pertinentes, sua maneira de argumentar e contra-argumentar, a visão global das polêmicas e discussões, [...]” (DEMO, 2004, p. 51, grifos do autor). Desse modo, tal capacidade ultrapassa a incoerência e a mera transcrição e reprodução de ideias e teorias. Ainda de acordo com o mesmo autor, a qualidade do referencial teórico está ligada à capacidade de atualização, condicionada pela farta leitura sobre o tema, pela superação de leituras superficiais, da observação passageira, de maneiras inconsequentes de trabalhar ciência e de críticas ligeiras conduzidas pela ignorância. No âmbito acadêmico, a boa condução dessas orientações garante a qualidade científica da pesquisa (DEMO, 2004).

### **2.3 Universo da Pesquisa**

Na segunda etapa do percurso metodológico foi realizada a identificação do universo da pesquisa, na qual se delimitou o local onde se realizou a investigação e se definiu os sujeitos e a respectiva amostra que participaram da pesquisa. Nessa etapa ocorreu a seleção e adesão dos participantes da investigação e a definição de uma amostra que, segundo Minayo (2017, p. 4), teve que “privilegiar, na amostra, os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador

pretende conhecer”. Não existe um consenso sobre o tamanho correto da amostra, uma vez que a dimensão do objeto ou da pergunta da pesquisa influencia na escolha dos participantes.

O *locus* onde ocorreu a coleta de dados e informações para esse estudo foi o Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB), uma instituição de ensino do campo localizada na sede do município, que oferta atualmente a Educação em Tempo Integral, o Novo Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. A referida escola teve origem por intermédio do ato de criação nº 9.614, publicado no Diário Oficial da Bahia (DOE) em 30/12/1998, com o nome de Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM). Foi inaugurada no dia 08/10/1999, contudo, desde o mês de maio do mesmo ano, a instituição deu início à oferta do antigo Ensino Médio Científico e o Magistério. No ano seguinte, em 2000, a escola passou a oferecer o Ensino Fundamental II também e encerrou a oferta dessa etapa em 2011. Desde então, a referida unidade de ensino se responsabiliza apenas pela oferta do Ensino Médio.

No início do ano de 2020, o então CELEM foi designado como uma escola do campo e passou a se chamar Colégio Estadual do Campo Luís Eduardo Magalhães, por meio da portaria nº 29/2020, publicada em 22/01/2020. A designação como escola do campo justificou-se pelo fato de a instituição atender, em sua maioria, estudantes residentes no meio rural do município. Ainda no mesmo ano, mediante portaria nº 970/2020, publicada no DOE em 07/12/2020, houve a determinação de mudança na denominação da instituição de ensino, que passou a denominar-se Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB).

O CECB está vinculado ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) 12, com sede no município de Macaúbas e apresenta o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre todas as escolas do referido NTE, com a nota 4.3, em 2019. No ano letivo de 2022, a escola tinha 443 alunos matriculados e distribuídos em três turnos de funcionamento, dos quais 259, oriundos do campo, o que correspondia a 58,5% dos estudantes matriculados. Referente a esse aspecto, a maior porcentagem de estudantes residentes no campo encontrava-se no turno vespertino, enquanto o matutino apresentava o maior número e a maior proporção de alunos com residência na área urbana do município, como consta na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 — Quantitativo de alunos do CECB por turno e lugar onde residem (2022)

<b>Turnos</b>	<b>Nº de alunos residentes no Campo</b>	<b>% de alunos residentes no Campo</b>	<b>Nº de alunos residentes na área urbana</b>	<b>% de alunos residentes na área urbana</b>
Matutino	99	55,7%	79	44,3%
Vespertino	90	62%	55	38%
Noturno	70	58,4%	50	41,6%
<b>Total CECB</b>	<b>259</b>	<b>58,5%</b>	<b>184</b>	<b>41,5%</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos documentos do CECB (2022).

A porcentagem de alunos do CECB residente no campo é reflexo da distribuição da população do município de Botuporã que, segundo o censo demográfico de 2010, 63,4% dos seus 11.162 habitantes concentra-se no campo (IBGE, 2010). Os dados populacionais mais recentes são de 2021, os quais apontam um total de 10.050 habitantes (IBGE, 2021). No entanto, o quantitativo da população que vive no campo não foi encontrado. De modo geral, esse dado é típico de um município campestre que tem como principais atividades econômicas a agricultura de subsistência e a pecuária.

Ainda sobre o *locus* onde se realizou a investigação, o CECB passou a ser de grande porte em função da portaria nº 776/2022, de 31 de março de 2022. Possui atualmente uma (01) diretora e uma (01) vice-diretora, duas (02) coordenadoras pedagógicas, uma (01) professora articuladora da Educação em Tempo Integral, uma (01) técnica em Educação Especial, um (01) professor cuidador dos estudantes da Educação Especial, vinte e um (21) professores, dos quais três (03) são contratados e cedidos pela secretaria municipal de educação, cinco (05) contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e treze (13) são do quadro efetivo, além de vinte (20) funcionários distribuídos entre auxiliares de secretaria, serviços de limpeza, merendeiras e porteiros.

A escolha dessa instituição de ensino para ser o espaço de investigação e intervenção se deve ao fato de a pesquisadora estar lotada nesta unidade de ensino como professora de Geografia desde o ano de 2007, como membro efetivo do quadro de servidores do magistério público da Bahia, e por fazer parte da equipe gestora da escola, como vice-diretora, há 14 anos. Com anos de experiência na docência e na gestão escolar do (CECB), situações desfavoráveis à aprendizagem significativa do conhecimento geográfico no contexto escolar, observadas, instigaram a pensar em ações voltadas para atender os anseios, as expectativas e as demandas dos estudantes da última etapa da educação básica. Assim, a complexidade dessa situação despertou a vontade, aliada à necessidade, de investigar a realidade mencionada e encontrar caminhos que pudessem inovar o ensino de Geografia e contribuir na construção de uma aprendizagem com significado para os estudantes.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, estes foram selecionados por meio de critérios pré-estabelecidos. Participaram da coleta de informações professores, uma coordenadora pedagógica e estudantes. Para a escolha dos professores, o critério foi estar lecionando a disciplina de Geografia no CECB no ano letivo de 2022. Com isso, dois (02) professores foram selecionados. Um deles é do quadro efetivo da rede estadual de ensino e o outro é contratado pelo REDA. Ambos são identificados nesse estudo com nomes fictícios de dois ex-professores de Geografia que foram marcantes na trajetória estudantil e acadêmica da

pesquisadora. Professor Carlos, na educação básica, e Professora Consuêlo, na educação superior. Assim, o docente efetivo da rede estadual de ensino é identificado com o primeiro nome fictício e a contratada pelo REDA é chamada pelo segundo nome também fictício, conforme descrito no Quadro 1, adiante:

Quadro 1 — Perfil dos professores de Geografia do CECB (2022)

<b>Docente</b>	<b>Formação</b>	<b>Maior titulação</b>	<b>Tempo de docência na Geografia</b>	<b>Carga horária no CECB</b>	<b>Vínculo profissional com o CECB</b>	<b>Modalidade/etapa que atua</b>
Professor Carlos	Geografia (licenciatura) UESB	Especialista (Geografia do Brasil)	Onze anos (2011)	40 horas semanais	Efetivo	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries do Ensino Médio
Professora Consuêlo	História (licenciatura) UNEB	Mestre (História Regional e Local)	Três anos (2019)	20 horas semanais	REDA	Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos documentos do CECB (2022).

O Quadro 1 apresenta o perfil dos professores de Geografia do CECB com base nas seguintes informações: o Professor Carlos cursou licenciatura plena em Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e sua titulação maior é a especialização em Geografia do Brasil. Ele possui onze (11) anos de docência, dos quais, nos últimos três (03) anos atua no CECB com uma carga horária de 40 horas semanais, nas três (03) séries do Ensino Médio. O Professor Carlos, em sua entrevista, deixou claro que graduar em Geografia consistiu em uma realização pessoal, pois desde o ensino médio esse componente curricular havia despertado nele a vontade de continuar estudando o espaço, o homem e suas relações.

A Professora Consuêlo fez licenciatura plena em História na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e possui mestrado em História Regional e Local pela mesma universidade. Ela tem sete (07) anos de experiência na docência, três (03) anos lecionando Geografia no CECB, com carga horária de 20 horas semanais na Educação de Jovens e Adultos. A Professora Consuêlo não é graduada em Geografia e, segundo ela, a razão de ministrar aula desse componente curricular, atualmente, se deve aos critérios previstos no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia (2002) em relação à distribuição da carga horária dos professores do CECB, e avalia positivamente a experiência de lecionar Geografia na EJA, por se tratar de uma disciplina com conhecimentos, principalmente da parte de Geografia humana, que possibilitam desenvolver um trabalho parecido com o que já desenvolve (por ter formação em História) e por ter muita afeição com o trabalho com Cartografia.

Além dos referidos professores, uma (01) coordenadora pedagógica foi escolhida com base no critério: ser o membro da coordenação pedagógica da escola que coordena a área do conhecimento Ciências Humanas, da qual o componente curricular Geografia faz parte, conforme Quadro 2.

Quadro 2 — Perfil da Coordenadora Pedagógica participante da pesquisa

<b>Formação</b>	<b>Maior titulação</b>	<b>Tempo na coordenação pedagógica</b>	<b>Carga horária no CECB</b>	<b>Tempo e vínculo com o CECB</b>	<b>Áreas que coordena</b>
Pedagogia UESB	Especialista (Gestão Escolar e Coordenação)	Dezesseis (16) anos	40 horas semanais	Três (03) anos, vínculo efetivo	Ciências Humanas e Linguagens

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos documentos do CECB (2022).

Como consta no Quadro 2, a Coordenadora Pedagógica que participou da pesquisa, cursou Pedagogia na UESB entre os anos de 2002 e 2007, pertence ao quadro de servidores efetivos do estado da Bahia e está lotada no CECB com 40 horas semanais desde o ano de 2019. Além da área de Ciências Humanas, ela também coordena o planejamento e a formação com os professores da área de Linguagens e possui vasta experiência em coordenação pedagógica, inclusive no ensino fundamental II, desde o ano de 2006. O objetivo da participação da referida coordenadora é auxiliar na compreensão do trabalho planejado e desenvolvido no ensino de Geografia, na perspectiva do problema de pesquisa investigado, diante do olhar e da vivência da coordenação pedagógica do CECB.

Para a escolha dos estudantes, foram considerados os seguintes critérios: alunos devidamente matriculados, com frequência satisfatória e com plenas condições de compreender e contribuir com a proposta do estudo, bem como ter compromisso e disponibilidade para participar de todos os momentos de coleta de dados. A partir daí, foram selecionados cinco (05) estudantes da 1ª série (um de cada turma da 1ª série), quatro (04) estudantes da 2ª série (um de cada turma da 2ª série), quatro (04) estudantes da 3ª série (um de cada turma da 3ª série) e três (03) estudantes da EJA VI (turma da EJA no Tempo Formativo III que oferta o componente curricular geografia), como consta a seguir na Tabela 2:

Tabela 2 — Perfil dos alunos participantes da pesquisa

<b>Série</b>	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>	<b>EJA VI</b>	<b>Total</b>
	05 alunos	04 alunos	04 alunos	03 alunos	16 alunos
<b>Idade</b>	<b>15 anos</b>	<b>16 anos</b>	<b>17 anos</b>	<b>18 anos</b>	<b>21 anos</b>
	03 alunos	04 alunos	05 alunos	02 alunos	02 alunos
<b>Turno</b>	<b>Matutino</b>		<b>Vespertino</b>		<b>Noturno</b>
	<b>Matutino</b>		<b>Vespertino</b>		<b>Noturno</b>
	06 alunos		04 alunos		06 alunos
<b>Campo/Meio rural</b>			<b>Meio urbano</b>		<b>Total</b>

<b>Lugar onde residem</b>	08 alunos	08 alunos	16 alunos
<b>Ocupação dos alunos</b>	<b>Só estudam</b>	<b>Trabalham e estudam</b>	<b>Total</b>
	09 alunos	07 alunos	16 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos documentos do CECB (2022).

É possível verificar que essa organização garantiu a participação de estudantes que residem no campo e na área urbana do município, bem como dos alunos do diurno e do noturno, sendo o vespertino o turno com a menor quantidade, em virtude de ter apenas quatro (04) turmas de alunos matriculadas em 2022. Os dezesseis (16) estudantes possuem idades que vão dos quinze (15) aos vinte e um (21) anos, dos quais apenas quatro (04) são maiores de idade. Além disso, observa-se também que entre os alunos que participaram, mais de 56% deles só estuda e em menor proporção estuda e trabalha. Por fim, a seleção dos estudantes participantes foi feita em parceria com a coordenadora pedagógica da área de Ciências Humanas, levando em consideração os critérios ora apontados.

## 2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Após a delimitação dos participantes da pesquisa, foi iniciada a terceira etapa do trabalho. Essa fase destinou-se à efetivação da coleta e à geração de dados e, considerando os objetivos e o problema de pesquisa que moveu esse estudo, foram utilizados alguns instrumentos de investigação como questionários, entrevistas qualitativas e a observação participante.

O questionário que, para Gil (2007), é uma técnica de investigação composta por questões escritas que visa à identificação de opiniões, situações vivenciadas e expectativas, foi aplicado entre os dezesseis (16) estudantes selecionados, por meio de formulários impressos (APÊNDICE G), estruturado com questões objetivas de múltipla escolha e com questões discursivas. Nas questões fechadas foram solicitadas informações gerais sobre o perfil sociocultural dos estudantes e as questões abertas foram relacionadas ao objeto de estudo, aos objetivos dessa dissertação e ao problema investigado.

Os estudantes responderam ao questionário, individualmente, em espaços reservados e tranquilos no CECB, respeitando a disponibilidade de cada um, sem causar nenhum tipo de prejuízo escolar ou qualquer mudança na rotina da escola. Durante a aplicação do questionário, alguns estudantes solicitaram apoio e esclarecimentos da pesquisadora a respeito de alguns questionamentos, alegando dificuldade de compreensão em algumas informações solicitadas. Além disso, por vários momentos a pesquisadora e os alunos pesquisados dialogaram sobre



alguns aspectos relevantes para a compreensão do objeto de estudo, como, por exemplo, a visão que os estudantes têm sobre aprendizagem significativa no ensino de Geografia e como eles costumavam pesquisar.

Outro instrumento usado na coleta de informações foi a entrevista qualitativa que, conforme estudos de Yin (2016, p. 119), “[...] é provavelmente o modo esmagadoramente dominante de entrevistar em pesquisa qualitativa”. Para esse mesmo autor, numa entrevista qualitativa, não tem como seguir um roteiro rígido de perguntas a serem propostas aos participantes. Seguindo um modo conversacional, as perguntas mais importantes numa entrevista qualitativa são as discursivas, que permitem aos colaboradores usarem suas próprias palavras para discutir temas e representar nas respostas um contexto social na perspectiva dos participantes (YIN, 2016).

Na geração de dados para esse estudo, as entrevistas qualitativas (APÊNDICES H e I) foram realizadas individualmente e em momentos distintos com os professores que lecionam Geografia no CECB e com a coordenadora pedagógica da área de Ciências Humanas. No decorrer de cada entrevista, muito respeito e companheirismo foram compartilhados entre os professores, a coordenadora e a pesquisadora, afinal, são colegas de trabalho que possuem o anseio em comum de qualificar o processo de ensino e de aprendizagem em geografia.

As entrevistas qualitativas ocorreram nos espaços do CECB durante os horários destinados às atividades complementares (AC) desses professores e da coordenadora pedagógica que participou. As entrevistas foram gravadas, depois do consentimento dado para isso, ao concordarem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES B e C). Com as gravações em posse, iniciou-se o processo de transcrição fidedigna das falas de cada entrevista que durou em média 50 minutos, as quais foram transformadas em textos. Ao longo das entrevistas, foi estabelecida uma comunicação entre pesquisadora e entrevistados cuja intensidade não foi uniforme, afinal, numa entrevista qualitativa “a relação entre o pesquisador e o participante não segue um roteiro rígido” (YIN, 2016, p. 119). Para cada participante entrevistado, além da intensa escuta e do sincero interesse pelas respostas, foi criado um nível de diálogo natural, que variou de acordo com a compreensão e o interesse que cada um apresentou em relação ao objeto de estudo dessa dissertação.

## **2.5 Análise e interpretação dos dados**

Com a conclusão do levantamento bibliográfico, da coleta e da geração de dados, finalmente, realizou-se a etapa da tabulação, análise e interpretação dos dados coletados.

Conforme Gomes (1994, p. 69), essa etapa buscou “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte”. Na execução dessa etapa, a técnica de análise que foi utilizada diz respeito à análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p. 11), é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Fundamentado na abordagem de Bardin (1977), Silva e Fossá (2013, p. 2) definem essa técnica de análise da seguinte forma:

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

Por meio dessa técnica de análise, é possível encontrar respostas para a questão que move a pesquisa e descobrir o que está por trás do que foi manifestado pelos participantes durante a fase de coleta de dados (GOMES, 1994). A análise dos dados é a etapa crucial em toda a pesquisa, pois é nela que a pesquisadora percebe a relação entre o referencial teórico da investigação e os significados dos dados e informações obtidas, o que conduz o desfecho do estudo. Bardin (1977) em sua obra *Análise de Conteúdo* evidencia a relevância do rigor e a descoberta intrínsecos a essa técnica na *ultrapassagem da incerteza* e no *enriquecimento da leitura* na busca da solução do problema de pesquisa.

Sobre a importância do rigor e a descoberta, Bardin (1977, p. 28) ressalta que:

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não à ilusão da transparência dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão imediata. É igualmente tornar-se desconfiado relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do construído [...]. Essa atitude de vigilância crítica exige o rodeio metodológico e o emprego de técnicas de ruptura [...]. E ainda dizer não à leitura simples do real, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação, a fim de despistar as primeiras impressões, como diria P. H. Lazarsfeld.

Em concordância com o pensamento de Bardin (1977), Silva e Fossá (2013) argumentam que uma pesquisa desprovida dos cuidados metodológicos tende a se tornar uma prática intuitiva, não sistematizada e sem o devido respeito.

Dessa forma, os dados coletados por meio do questionário aplicado aos estudantes, das informações obtidas nas entrevistas com os professores de Geografia e com a coordenadora

pedagógica da área de Ciências Humanas, foram categorizadas por temas de acordo com a organização proposta por Bardin (1977) que, por sua vez, permite escolher as informações mais importantes para alcançar os objetivos desse estudo e responder às questões da pesquisa, em conformidade com a fundamentação teórica.

Para o tratamento dos dados obtidos, adotou-se a sequência de fases da análise de conteúdo preconizada por Bardin (1977), as quais, segundo ela, organizam-se em torno de três polos cronológicos. São eles: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Assim, na fase da pré-análise ocorreu o primeiro contato com os documentos provenientes da transcrição das entrevistas realizadas e dos questionários respondidos. De acordo com Bardin (1977, p. 95), essa “é a fase de organização propriamente dita”. Para isso, inicialmente, foi feita a *leitura flutuante* do material disponível, que, segundo a mesma autora, “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96). Após a leitura prévia e geral dos documentos, fez-se a sua escolha por meio da *constituição de um corpus* de análise, “[...] que é composto por todos os documentos selecionados para análise durante o período de tempo estabelecido para a coleta de informações” (SILVA; FOSSÁ, 2013, p. 04). A demarcação do *corpus* de análise ocorreu com base nas regras da representatividade e pertinência com o tema investigado nesse estudo. A partir daí, foi possível formular algumas hipóteses e realizar a preparação formal de todo o material a ser analisado.

Na sequência, ocorreu a fase da exploração do material, que “consiste essencialmente de operações de codificação” (BARDIN, 1977, p. 101). Assim sendo, conforme o que preconiza Bardin (1977), nessa etapa foi feita a codificação do material, ou seja, foi efetuada a transformação dos dados brutos do texto em representações do conteúdo que expressam características do mesmo texto, por meio do recorte, agregação e enumeração. O texto das entrevistas dos professores de Geografia e os dados obtidos no questionário aplicado à amostra de estudantes foram recortados em unidades de registros com base nos temas relevantes para esse estudo. De acordo com a mesma autora, “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (BARDIN, 1977, p. 106).

A codificação do material em unidades de registro produziu as categorias de análise com base em elementos constitutivos do texto utilizados para explicar a situação-problema investigada, tais dados foram agrupados em razão de apresentarem características em comum. Para Bardin (1977, p. 119), “A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar

o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo [...], fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Na categorização, esses dados brutos são transformados em dados organizados e sistematizados. Nessa perspectiva, optou-se pela análise categorial que “[...] consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente” (SILVA; FOSSÁ, 2013, p. 08). Com vistas a responder à questão de pesquisa, a definição das categorias de análise para esse estudo observou a vinculação com os objetivos da pesquisa e a convergência com a fundamentação teórica. Assim, as categorias de análise definidas foram: pesquisa no ensino, formação e atuação do professor de Geografia, ensino com pesquisa em Geografia e aprendizagem significativa no ensino de Geografia.

Na última fase ocorreu, de fato, a análise dos resultados obtidos. Segundo Silva e Fossá (2013, p. 04), essa etapa

[...] consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). [...] é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

A análise foi feita respaldada no referencial teórico que fundamenta esse estudo e privilegiando a inferência, um tipo de interpretação controlada, que se embasa “nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor, enquanto polos de inferência propriamente ditos” (BARDIN, 1977, p. 133). A inferência realizada nessa última etapa da técnica de análise de conteúdo buscou captar as informações mais pertinentes em face das categorias de análise definidas: pesquisa no ensino, formação e atuação do professor de Geografia; ensino com pesquisa em Geografia e aprendizagem significativa no ensino de Geografia.

As quatro categorias eleitas para viabilizar a análise dos resultados dessa investigação, estão dispostas ao longo das próximas três seções, as quais foram organizadas para atender aos objetivos desta dissertação e responder às questões de pesquisa. Na seção 3, as categorias de análise — pesquisa no ensino e formação e atuação do professor de Geografia — foram pensadas para discutir os conceitos e as características da pesquisa usada didaticamente, no ensino e para explicar o papel da formação e atuação do professor pesquisador na formação de alunos pesquisadores. A análise da categoria “ensino com pesquisa em Geografia” predomina na seção 4, cuja discussão buscou conhecer o aporte teórico que fundamenta a proposta do

ensino com pesquisa no ensino de Geografia e identificar como a pesquisa é utilizada nos processos de ensino e de aprendizagem em Geografia no Colégio Estadual do Campo de Botuporã. Na última seção, encontra-se espaço para a categoria aprendizagem significativa no ensino de Geografia, na qual os propósitos pretendidos são apresentar uma proposição de ensino com pesquisa que contribua para a construção de uma aprendizagem significativa no ensino de Geografia e concluir com a análise de como a pesquisa na Geografia escolar contribui para a construção de uma aprendizagem significativa.

### 3 ENSINO COM PESQUISA

*“[...] um professor, em qualquer nível de ensino, jamais deixa de estudar, jamais abandona seu espírito inquieto de pesquisador”.*

*Gilmar Alves Trindade, 2017.*

A presente seção está organizada em três subseções encarregadas de promover uma abordagem conceitual e uma caracterização sobre pesquisa e sobre a categoria pesquisa no ensino. Além disso, busca-se, nessa seção, atender o objetivo de explicar o papel da formação e atuação do professor pesquisador na formação de alunos pesquisadores. Nesse contexto, foi realizada uma apresentação e análise do perfil, formação e atuação dos professores que lecionam Geografia no CECB e, na última subseção, o perfil sociocultural dos alunos do CECB também é analisado e apresentado. Para produzir essa seção foi feito um levantamento bibliográfico sobre o tema principal e sobre as temáticas das subseções, para referenciar teoricamente os dados analisados e desvelar a proposta de um ensino com pesquisa.

A dinamicidade da sociedade contemporânea atrelada à constante evolução técnico-científica e à facilidade de acesso às tecnologias de informação tem intensificado os desafios impostos à educação, dada a necessidade de rever os papéis sob a urgência do novo e da premência em formar estudantes críticos, preparados para as rápidas transformações atuais e para assumir o protagonismo de sua aprendizagem e de sua história. Nesta tendência, estes desafios se estendem aos professores, que são instigados a repensar sua formação e sua ação pedagógica, além de identificar e adotar práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem e a formação cidadã do estudante (BRUM; GASPARIN, 2019).

Em tempos de instantaneidade das informações e de intensas e velozes mudanças em diferentes setores da sociedade, a exigência por novas habilidades coloca a educação numa posição central nessa dinâmica. “Sendo assim, é uma necessidade premente do processo educacional escolar, que se vê impelido a agir sob as exigências da modernidade, ser pensado, principalmente, como uma pedagogia problematizadora e não simplesmente repetidora de conteúdos prontos” (BRUM; GASPARIN, 2019, p. 16). Neste contexto, torna-se urgente a construção de uma escola destinada a preparar as novas gerações para atuar numa sociedade em constantes transformações. É necessário, também, pensar em novas possibilidades de práticas pedagógicas, de modo que os processos de ensino e de aprendizagem contribuam na

formação de indivíduos capazes de aprender de forma autônoma e significativa e com condições de produzir conhecimentos. Assim, torna-se primordial:

Repensar a escola, não somente como local de troca de informações e conhecimentos, mas idealizá-la como lugar de produção de novos conhecimentos e de novas e renovadas formas de produzir esse conhecimento como paradigma emergente e necessário na atualidade. As tarefas de simplesmente decorar ou memorizar informações repassadas automaticamente não respondem a essa imposição de excesso de informação que não possibilita a produção de conhecimento (BRUM; GASPARIN, 2019, p. 49).

Esse pensamento reitera a urgente necessidade de a escola rever seu papel na sociedade atual, no sentido de contribuir na formação dos estudantes com postura cidadã. Partindo dessa tendência e da premissa apresentada por Freire (1996), de que ensinar não é transferir conhecimento, o professor é instigado a pensar em proposições de ensino que levem o estudante a problematizar, comparar, criticar, sistematizar, produzir conhecimento e se posicionar diante da realidade. Embasada nesta tendência e nos estudos de Demo (2001, 2015), a pesquisa no ensino é apresentada aqui como uma possibilidade de prática pedagógica que pode fomentar a postura de questionamento crítico, a invenção de soluções próprias e a motivação emancipatória no aluno que se recusa a ser tratado como objeto e como receptor de informações.

Essa proposição fundamenta-se na perspectiva de que “as estratégias didáticas mais fecundas são aquelas que envolvem uma atividade operacional contínua. É assim que os estudantes construirão, paulatinamente, os seus conceitos” (SEVERINO; SEVERINO, 2012, p. 39). Para Brum e Gasparin (2019), ensinar com pesquisa é uma ferramenta de aprendizagem que surge da necessidade de suprir as carências típicas da sala de aula, da notória exigência por mudança no papel do professor e do compromisso da escola com os processos de produção de novos conhecimentos.

A proposta de um ensino com pesquisa pressupõe aulas dinâmicas, que despertem a curiosidade, o questionamento e a inquietação, que favoreçam o entendimento de que o conhecimento é inesgotável e que a busca constante pelo saber pode contribuir para a geração de mudanças significativas no ensino e na vida cotidiana. Braga, Machado e Galvão (2016) falam sobre a importância da pesquisa na produção do conhecimento e na resolução de problemas cotidianos. Segundo eles, “Independentemente do nível de conhecimento que os indivíduos se propõem a desvelar, a busca pelo saber epistemológico contribui com a solução de problemas comuns à vida cotidiana. Tal busca torna-se possível mediante a pesquisa [...]” (BRAGA; MACHADO; GALVÃO, 2016, p. 56). A pesquisa se concretiza na busca do

conhecimento o que mantém o seu processo inovador e, segundo Demo (2001), permite, sobretudo, um diálogo com a realidade.

A pesquisa no ensino está respaldada, direta e indiretamente, em alguns dispositivos legais, em documentos referenciais oficiais e em documentos orientadores de programas e propostas pedagógicas. A Lei nº 9394/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e rege a educação nacional, apresenta no art. 3º inciso II, a liberdade de pesquisar como um dos princípios norteadores do ensino no país (BRASIL, 1996). A referida lei, embora estabeleça esse princípio, no que tange ao uso da pesquisa nos processos de ensino e aprendizagem, não prevê maiores detalhes e encaminhamentos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, ao abordarem a formação inicial e continuada do professor, estabelecem claramente que “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (BRASIL, 2013, p. 58). Esses são domínios indispensáveis ao exercício docente. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a formação e o aperfeiçoamento profissional do professor influenciam diretamente na escolha da metodologia de ensino. Com isso, “[...] o docente haverá de definir aquela capaz de desinstalar os sujeitos aprendizes, provocar-lhes curiosidade, despertar-lhes motivos, desejos”, como condições essenciais para a efetivação da qualidade social da educação escolar (BRASIL, 2013, p. 59).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diante da definição das aprendizagens essenciais para a Educação Básica, estabelece dez (10) competências gerais, que no âmbito pedagógico enrijecem os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes do nível básico de todo o Brasil. Entre as competências gerais previstas, destaca-se, no contexto desse estudo, a competência número dois (02), que é:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 9).

Essa competência da Educação Básica estabelecida na BNCC (2018) representa claramente o que a prática da pesquisa no ensino pode propiciar na formação dos estudantes. Na concepção de Demo (2001), o uso da pesquisa nos processos educativos é essencial para a construção da consciência crítica questionadora e para o despertar da curiosidade e do desejo de descoberta e criação. Despertar o *comportamento pesquisador* no estudante é estimular a capacidade de analisar, comparar, levantar hipóteses e intervir numa realidade. O potencial da



pesquisa no ensino, como se vê, possui respaldo e está previsto numa das competências gerais da BNCC.

O Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415, de 2017, alterou a última LDBEN e estabeleceu mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio. Implementado no CECB, desde o ano de 2019, o novo currículo da última etapa da Educação Básica passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. Com isso, as unidades escolares foram orientadas pelos seus respectivos sistemas de ensino a elaborarem a sua Proposta de Flexibilização Curricular (PFC). No caso específico da Bahia, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) publicou um documento orientador para a implementação gradual do NEM nas escolas da rede estadual. Nesse documento, estão presentes os princípios orientadores para a construção da parte flexível do currículo, entre os quais a pesquisa é apresentada como princípio pedagógico, que deverá fundamentar a constituição das propostas curriculares e pedagógicas de todas as escolas da rede estadual de ensino.

Na expectativa de atender o compromisso com a educação integral, previsto na BNCC, outro documento orientador publicado pela SEC-BA trata do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, instituído por meio da Lei Estadual nº 14.359, de 26 de agosto de 2021, o qual apresenta os pressupostos pedagógicos que devem fundamentar a Educação Integral em Tempo Integral no Estado da Bahia. Assim como o documento que orienta a implementação do NEM, este propõe a pesquisa como princípio pedagógico, que perpassa pela atuação do professor pesquisador e defende o contato dos estudantes com a pesquisa e com o *letramento científico* desde a Educação Básica. Com isso, as novas matrizes curriculares do NEM e do Programa de Educação Integral (ProEI), ambos ofertados no CECB, apresentam na parte flexível e na parte diversificada, respectivamente, a Iniciação Científica como componente curricular obrigatório nas três séries do ensino médio, a fim de fornecer aos estudantes dessa etapa os conhecimentos básicos sobre a investigação científica e as condições elementares para a realização da pesquisa na escola.

Além do que os dispositivos legais e documentos referenciais e orientadores estabelecem e orientam sobre a pesquisa no ensino, a proposta de usar a pesquisa como percurso formativo na educação escolar está sustentada numa ampla fundamentação teórica, que se baseia no argumento central de que “O ato de pesquisar é um ato de conhecimento; portanto, é parte do processo de educação, [...]” (SUERTEGARAY, 2021, p. 111). Assim sendo, “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 32). Ancorado na defesa da estreita relação existente entre pesquisar e ensinar e na necessidade de superar a histórica

exclusividade da prática da pesquisa dos cursos superiores no Brasil, o desafio desse estudo é favorecer o que Demo (2001) chama de *cotidianização* da pesquisa na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, etapa que deve zelar pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante, de modo que ele consiga relacionar o conhecimento teórico com o conhecimento prático e prosseguir nos estudos.

No propósito de continuar desvelando o ensino com pesquisa, é imprescindível realizar uma discussão conceitual sobre pesquisa e sua articulação com a educação escolar. Uma abordagem acerca das características do ensinar pela pesquisa permitirá compreender melhor a proposição desse estudo, bem como a importância da formação e da atuação do professor pesquisador na mediação da produção do conhecimento e na formação do estudante investigador, crítico e ativo no contexto que vive.

### **3.1 Conceitos e características do ensino com pesquisa**

Pesquisar é uma atividade eminentemente humana, que está agregada ao ato de ensinar e aprender nos mais diversos contextos da vida (BRUM; GASPARIN, 2019). Bagno (2014, p.16), diz que “é mesmo difícil imaginar qualquer ação humana que não seja percebida por algum tipo de investigação”. Desse modo, pesquisar é considerada uma prática comum do cotidiano do ser humano, que ganha sentido e relevância quando é realizada com cuidado, planejamento e profundidade.

Etimologicamente, o termo pesquisa deriva da palavra latina *perquiro*, que segundo Bagno (2014, p. 17), significa “procurar; buscar com cuidado; procurar por toda a parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca”. Para evitar erros e a banalização do uso do termo pesquisa, Martins (2007, p. 44) registra a seguinte mensagem: “Amigo professor, respeite a palavra pesquisa, não faça uso indevido dela, não a empregue à toa, não a aplique para qualquer trabalho, para que ela não se banalize e adquira alguma conotação desvirtuada na cabeça dos alunos”. Este pensamento frisa a importância do uso adequado do conceito de pesquisa, afinal, “[...] muitas vezes, a concepção de pesquisa se apresenta de maneira simplificada ou popularizada, o que faz com que alunos e professores deixem de tratá-la com o devido rigor”, com isso, a torne um ato executado erradamente (BRAGA; MACHADO; GALVÃO, 2016, p. 56). Na concepção de Demo (2015, p. 12), “pesquisa não é qualquer coisa, papo furado, conversa solta, atividade largada”.

Na visão de Gatti (2002), a pesquisa é o ato pelo qual procura-se obter conhecimento sobre algo. Não se busca, com ela, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que

ultrapasse o entendimento imediato diante da compreensão da realidade ou do tema que é pesquisado. Numa perspectiva mais acadêmica, Coltrinari (2021, p. 115) diz que “Pesquisa é a procura, ou indagação cuidadosa e sistemática, realizada com a finalidade de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento”. Pádua (1996, p. 29) conceitua pesquisa em função de um ponto de vista mais amplo e argumenta que ela:

[...] é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir [...] elaborar um conhecimento, [...] que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.

Vale destacar nesta abordagem conceitual o que Moreira (2005, p. 15) pensa: “A pesquisa, originalmente, é uma inquietação, uma busca perene, uma insatisfação em se contentar com as respostas disponíveis para compreender o mundo, que é inacabado e, portanto, perene de perguntas”. Semelhante a esse pensamento, Demo (2001) destaca que pesquisar está na raiz da consciência crítica questionadora, que desperta a curiosidade, a inquietude, o desejo, a descoberta e a criação. Com concepção convergente, Brum e Gasparin (2019, p. 22) dizem que “Pesquisar, portanto, é buscar o desconhecido a partir do relativamente conhecido; é investigar o que não se conhece ou não se sabe com muita precisão. Parte-se, de uma pergunta, de um problema ou de uma dúvida”. Essa inquietação motiva a busca e a descoberta que, por sua vez, são quem valida o ato de pesquisar.

Demo (2001) defende a prática da pesquisa nos processos de ensino e de aprendizagem já nos primeiros anos da criança na escola, pois, segundo ele, um ensino com pesquisa permite a construção do conhecimento pela investigação própria dos alunos, bem como possibilita uma melhor compreensão dos conhecimentos teóricos e práticos, estimula a argumentação, a intervenção e a transformação da sua realidade social. Para ele, a pesquisa não pode ser uma prática exclusiva da educação de nível superior. Ela deve fazer parte de todo o percurso formativo básico do estudante. O que fundamenta a defesa da proposta de educar pela pesquisa de Demo (2015) é a necessidade de fazer da pesquisa uma atitude cotidiana na escola, no sentido de tornarem permanentes o cultivo à consciência crítica, a capacidade questionadora e o saber para intervir na realidade.

O desafio de tornar a pesquisa uma atitude inerente ao ensino na educação básica é bastante complexa e isso se justifica na fala de Brum e Gasparin (2019, p. 51), quando destacam que “Ao se falar em pesquisa, em nosso país, muitas vezes, observamos que esta é entendida como atividade realizada estritamente em cursos de pós-graduação por docentes universitários”. Demo (2001, p. 44) corrobora esse pensamento ao mencionar que “Não faz sentido dizer que o

pesquisador surge na pós-graduação [...]”. Reiterando, para ele, a pesquisa deve começar na infância e fazer parte de toda a formação e vida do estudante.

A prática cotidiana da curiosidade, da investigação e da produção no processo de ensino e aprendizagem na educação básica defendida por autores como Demo (2001, 2015), Brum e Gasparin (2019), Severino e Severino (2012), Bagno (2014) e Martins (2001, 2007) se materializa na pesquisa escolar, defendida por Ninin (2008), como uma proposta de ensino que favorece o desenvolvimento da autonomia do educando. Para essa autora, ensinar pela pesquisa consiste numa

[...] atividade sistematizada e mediada entre sujeitos, pautada em instrumentos que propiciam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia, por meio de ações com características de reflexão crítica, que priorizam descobrir, questionar, analisar, comparar, criticar, avaliar, sintetizar, criar (NININ, 2008, p. 21).

Severino e Severino (2012) também discutem sobre a importância da pesquisa escolar e relatam que o estudante do ensino médio deve ter oportunidades de desenvolver seu estudo individual, sua autonomia pessoal, sua capacidade de buscar o conhecimento por conta própria, investigando, descobrindo. Para Severino e Severino (2012, p. 31), “Na escola, aprende-se ouvindo, sobretudo o professor. Contudo, sem negar a validade da aprendizagem pelo ensino oral, é igualmente verdade que se aprende também lendo e, especialmente, pesquisando”. Assim sendo, pesquisar é uma possibilidade de prática pedagógica que pode favorecer a aprendizagem significativa do estudante e a formação de um sujeito crítico e autônomo.

A pesquisa é aqui apresentada como percurso formativo para a construção de uma aprendizagem significativa que, no contexto escolar, torna-se imprescindível, pois por meio dela o estudante pode desenvolver a autonomia e a criticidade e, por consequência, ser capaz de transformar a realidade em que vive. Mais do que isso, para Martins (2001, p. 45),

[...] a aplicação da pesquisa na escola conduz ao domínio das habilidades didáticas renovadoras pela discussão, pela leitura, pela observação, pela coleta de dados para comprovação de conjecturas sobre os fatos pela análise criativa das deduções, conclusões e, sobretudo, pela reconstrução do conhecimento a partir daquilo que os alunos já sabem.

Nota-se que a proposta de ensinar pela pesquisa não se enquadra num paradigma educacional em que o conhecimento é transmitido pelo professor e reproduzido pelo aluno. Pesquisar é mais do que a busca de informações, é aprender de forma criativa e significativa. Assim, professores e estudantes serão inseridos numa proposta de trabalho, na qual

experimentalão o ensino pela pesquisa na condição de professor pesquisador e de aluno pesquisador, na construção colaborativa do conhecimento.

Nesse sentido, o ensino e a pesquisa são atos indissociáveis e o ato de investigar é parte constitutiva da prática pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem. Isto é, pesquisar é uma atividade articulada ao ato de ensinar e aprender, que deve aparecer em todo o percurso educativo. Segundo Demo (2001, p. 44), “Ensinar e aprender se dignificam na pesquisa, que reduz e/ou elimina a marca imitativa”. O mesmo autor é bastante categórico ao abordar a articulação e a integração entre ensino e pesquisa. Para ele, “o importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa”, tão marcante na pedagogia tradicional (DEMO, 2001, p. 51).

É quase consensual a compreensão de que uma metodologia inadequada usada pelo professor pode tornar a aula pouco atrativa para o aluno. A transmissão de conteúdos, com respostas prontas e acabadas, bem como a desvalorização do conhecimento prévio inibe o despertar da curiosidade do estudante, provoca o desinteresse dele e o insucesso do trabalho docente. Em contrapartida, uma prática pedagógica que direciona o aluno à curiosidade e à investigação torna a aula mais atrativa, pois, dessa maneira, o estudante se torna ativo e motivado para a busca e efetivação da aprendizagem.

Na expectativa de eliminar os processos reprodutores do conhecimento, tão comuns nas escolas da educação básica do país, a pesquisa como percurso formativo pode contribuir nesse desafio e tornar o ensino mais atrativo e dinâmico. No ponto de vista de Silva (2012, p. 228), “Educar pela pesquisa é um caminho que possibilita o desenvolvimento do questionamento, da dúvida, da inquietação, da reconstrução de saberes, [...] a produção de conhecimentos inovadores que incluem a interpretação, formulação, saber pensar e aprender a aprender”. No entendimento de Brum e Gasparin (2019), o ensino pela pesquisa une a teoria e a prática, em um novo patamar de compreensão da realidade que leva à aprendizagem significativa.

A proposição de um ensino que privilegia a pesquisa como percurso formativo é uma reação à concepção tradicional e fragmentada de ensino, que por muito tempo foi adotada pelas escolas e pelos professores como o principal modelo de organização dos sistemas de ensino e do trabalho pedagógico. Para efetivar a proposta de um ensino com pesquisa, o docente é peça essencial nesse desafio. Com isso, torna-se indispensável que o professor repense seus saberes e suas práticas, na expectativa de superar o mero papel de transmissor de informações, de dono do saber acabado e da verdade absoluta, e ceder espaço para o docente que faz a mediação da construção de conhecimentos por meio da investigação e da busca organizada e sistematizada.

Demo (2001, p. 56) é bastante direto ao dizer que “O professor que apenas ensina imbeciliza o aluno. Nunca foi deveras professor”. Partindo dessa premissa, é incontestável a necessidade da formação e da atuação do professor pesquisador, que se difere dos demais professores pelo “[...] seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Assim sendo, fica evidente que a proposição de um ensino com pesquisa está condicionada aos saberes e às práticas do professor pesquisador.

### **3.2 O professor pesquisador, seus saberes e práticas**

Esta subseção busca dar conta da categoria de análise “formação e atuação do professor de geografia”, norteadas pelo propósito de explicar o papel da formação e atuação do professor pesquisador na formação de alunos pesquisadores. A princípio, realiza-se uma discussão teórica sobre a formação inicial e continuada docente, com ênfase no professor de geografia, e suas implicações práticas como professor pesquisador. No desdobramento dessa subseção, são apresentados os saberes e práticas dos professores que lecionam Geografia no CECB, visando elucidar os aspectos conceituais e práticos constatados sobre a pesquisa na formação e no trabalho do professor pesquisador.

Na literatura educacional brasileira existe um consenso de que a pesquisa é um fator indispensável na formação docente. Outra ideia discutida recentemente, é que a pesquisa não só deve fazer parte da formação, como também fazer parte do trabalho do professor, ou seja, esse profissional deve promover a pesquisa nas escolas como possibilidade de prática pedagógica (ANDRÉ, 2012). A defesa de que a pesquisa precisa estar agregada no processo de formação do professor e em suas ações em sala de aula é claramente percebida na abordagem de Silva (2012, p. 225), ao mencionar que:

Os cursos de formação de professores e a escola de educação básica devem pensar em condições para promover uma educação centrada na pesquisa como um meio de promover junto aos alunos aprendizados que possibilitem o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica, da capacidade de questionar e de intervir na realidade.

Para que o ensino com pesquisa se torne uma realidade na Educação Básica, é preciso, antes de tudo, que a formação inicial e continuada do professor favoreça a compreensão e a prática adequada da pesquisa. Com base nessa premissa, o professor pode se tornar um pesquisador ativo tanto na perspectiva da sua formação profissional, quanto em sua atuação no

âmbito escolar. Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012, p. 108) argumentam favoravelmente à “ideia de formar professores que pesquisam e produzem conhecimentos sobre seu próprio trabalho, e discute-se o potencial da pesquisa em criar condições que ajudem os docentes a desenvolver disposição e capacidade para uma prática refletida”. As autoras discutem as possibilidades da pesquisa na formação e no exercício docente e na superação da racionalidade técnica predominante na formação inicial e continuada do professor.

Contrário à histórica visão de que professor e pesquisador são profissões distintas, esse estudo defende a importância do professor pesquisador mediante uma concepção que se assemelha com a que Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012) apresentam. Segundo elas, o professor pesquisador é aquele que teoriza sua prática, produz seu conhecimento e propõe mudanças em sua atuação e no contexto social que vive. Para isso, as autoras preveem que formem “[...] professores que produzam conhecimentos sobre o pensar e o fazer docentes, de modo que o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades permita-lhes construir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no trabalho docente” (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2012, p. 109-110). Com pensamentos equivalentes, Klug, Molin e Dias (2015, p. 69) também contribuem com a discussão sobre a concepção de professor pesquisador ao mencionarem que:

O professor pesquisador privilegia o processo pedagógico que põem em interação os saberes científicos e os saberes cotidianos de alunos e alunas. Além de ser conhecedor dos processos que permitem esta aproximação percebe e está atento a realidade, ao tempo, as facilidades e dificuldades de aprendizado de seus alunos e alunas e por intermédio deste conhecimento por eles (re)construído em interface à pesquisa e, desta forma, direciona melhor suas ações em sala de aula (KLUG, MOLIN E DIAS, 2015, P. 69).

Essas ideias reforçam a necessidade de a formação do professor privilegiar o desenvolvimento da capacidade de pesquisar adequadamente. Nesse sentido, Demo (2001, p. 15) é incisivo ao relatar a importância da pesquisa na formação e atuação docente. Para ele, “não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador”. De acordo com Lüdke (2012, p. 49), “A pesquisa é, portanto, muito importante para a formação e o trabalho do professor”. Essa ideia é reforçada por André (2012), ao fazer uma reflexão sobre a pesquisa como um processo que auxilia no desenvolvimento profissional do professor, ao mesmo tempo que é uma estratégia que pode propiciar a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

A formação e a atuação do professor pesquisador subsidiam a efetivação da proposta pedagógica de ensinar pela pesquisa. O professor é peça fundamental nessa proposição de

ensino, afinal, como bem destaca Demo (2015, p. 02, grifos do autor), “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a *pesquisa como princípio científico e educativo* e a tenha como *atitude cotidiana*”. A proposta de Demo (2001, 2015) em transformar a pesquisa numa atitude cotidiana requer uma mudança permanentemente na maneira de ser e ver do professor. A postura crítica e questionadora não cabe apenas em momentos esporádicos. “O professor precisa encarar a figura tipicamente crítica na sociedade, que a tudo sabe questionar para melhor participar” (DEMO, 2015, p. 15), também, para melhor saber ler e intervir na realidade como cidadão e como profissional da educação.

Reiterando a ideia central dessa discussão, Demo (2015, p. 47) enfatiza que “É condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador”. E isso não presume a desvalorização da atividade docente e a supervalorização das atividades de pesquisa. Pelo contrário, o professor irá introduzir, em suas aulas, ações que envolvam a problematização, a investigação, a pesquisa devidamente organizada e bem orientada, na perspectiva de inovar a sua prática. Segundo o mesmo autor, a investigação no ensino acarretará mudanças didáticas diante da “[...] luta ferrenha contra a aula copiada, a postura passiva do aluno, a avaliação bancária, a prova que induz à ‘cola’ etc.; em vez do escutar, é mister privilegiar o formular, em vez da ‘decoreba’ é preciso preferir a pesquisa; [...]” (DEMO, 2015, p. 56-57). Por meio da pesquisa e da formulação própria, o professor pesquisador pode evitar práticas tradicionais e combater o insucesso escolar.

Na proposta de ensinar pela pesquisa, os saberes e a prática do professor pesquisador convergem para uma tendência inovadora, sustentada na defesa de que o docente é um propulsor de mudanças didático-pedagógicas. Nesse sentido, o professor como investigador tende a introduzir metodologias mais ativas e atrativas e a transformar as aulas em ricos momentos de aprendizagens e, conseqüentemente, oportunizar a alteração da postura do estudante, de passivo para participativo, questionador e criativo. Assim:

É nesse sentido que tem sido defendida a ideia de que o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa ideia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como uma estratégia para a melhoria do ensino (SANTOS, 2012, p. 16).

Estudioso dos novos rumos do ensino, diante das experiências desenvolvidas pelos professores, e um defensor assíduo do uso da pesquisa escolar, Martins (2001) destaca a



importância do papel do professor na efetivação dessa proposta. Para ele, o trabalho com pesquisa em sala de aula depende dos saberes adquiridos e das ações realizadas pelos docentes. Por isso, ele corrobora essa discussão ao mencionar que:

O papel do professor será de orientar os alunos a buscar os caminhos e a produzir o conhecimento, dentro do seu contexto próprio, partindo do que já sabem. (...) Trata-se de uma atitude e de uma concepção inovadora que levam o professor a escolher e organizar situações de ensino baseadas nas descobertas espontâneas dos alunos, permitindo que eles reflitam sobre as atividades realizadas e os resultados obtidos para incorporá-los à sua aprendizagem e à construção de novos conhecimentos (MARTINS, 2001, p. 23).

O professor pesquisador assume, dessa maneira, o papel de mediador da construção do conhecimento, suscitando no aluno a curiosidade, o desejo de aprender e a busca constante por respostas e pelo aprendizado, afinal, “[...] a capacidade de questionar criativamente a realidade não é marca exclusiva de cientistas” (DEMO, 2001, p. 43). Portanto, o docente do ensino básico pode ser um professor pesquisador e estimular no estudante a construção autônoma do conhecimento durante toda a educação escolar.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa praticada como percurso formativo para o estudante da educação básica possibilita a construção do conhecimento pelo próprio aluno e contribui na efetivação da aprendizagem, é necessário, então, que o professor:

Estimule sempre a curiosidade natural dos alunos, explicando-lhes como se deve proceder diante de fatos que se quer conhecer; induza-os à descoberta de soluções, ou de informações, pela leitura e pela reflexão sobre os aspectos temáticos selecionados; aplique meios simples para que eles possam chegar às informações de que precisam; faça a devida adequação dos temas ou assuntos a serem pesquisados à faixa etária dos alunos; nunca deixe que os resultados de uma pesquisa feita pelos alunos fiquem esquecidos ou escondidos, mas os estimule a fazer outras, promovendo relatos, apresentação oral para toda a classe, exposição no mural dos resultados obtidos (MARTINS, 2001, p. 54-55).

Verifica-se que o professor pesquisador é figura insubstituível no desenvolvimento do ensino com pesquisa em todas as fases dos processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, é imprescindível que a busca por novos conhecimentos e a investigação façam parte da formação docente, de maneira que possa se aprimorar e se atualizar continuamente, que apresente a vontade e a disposição necessárias para mudar antigas posturas e que busque a modernização pedagógica. O contínuo aperfeiçoamento teórico e prático na disciplina que leciona e nos aspectos didáticos é condição indispensável para a renovação da prática cotidiana do docente. Para tanto, segundo Martins (2001), o professor precisa querer e buscar a superação das

concepções e das práticas tradicionais de ensino e se dispor a tornar um mestre capaz de gerar nos alunos as respostas para as suas necessidades e interesses.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o professor egresso dos cursos de formação docente precisa apresentar a da capacidade de “[...] análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, elaboração, execução e avaliação de projetos, entre outras, destinadas à organização e realização das atividades de aprendizagens” (BRASIL, 2013, p. 59). Essa é a condição básica para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e para a formação integral do estudante.

A importância da pesquisa para a qualificação profissional e desenvolvimento das atividades diárias do professor da educação básica é a discussão principal da obra *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, organizada por André (2012), que se sustenta na ideia de que o trabalho com pesquisa tem relevante significado para a renovação dos saberes docentes e como fonte de informações e de estratégias de ensino (SANTOS, 2012). É mister destacar que para isso o professor da atualidade necessita privilegiar sua formação continuada, uma vez que os cursos de graduação, especialmente as licenciaturas, têm sido insuficientes e aligeirados na formação do professor investigador, reflexivo e dinâmico.

Contrariamente ao que se propõe nesse estudo, as lacunas na formação docente refletem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, e o que se verifica comumente na realidade das escolas brasileiras é o uso equivocado da pesquisa no contexto escolar. Acostumados com práticas tradicionais, professores e alunos não estão desenvolvendo a pesquisa na escola numa perspectiva inovadora, reflexiva, crítica, criativa e transformadora. “Em vista disso, a didática típica é o rito arcaico da aula discursiva, forjada na relação depredada e enferrujada entre alguém formalmente investido da função de ensinar e um auditório cativo, que deve apenas ouvir e copiar” (DEMO, 2011, p. 53). Com pensamento semelhante, é válido destacar como Ninin (2008, p. 19, grifos da autora) descreve a forma que costumeiramente vem ocorrendo a pesquisa no ensino da Educação Básica:

[...] as ações de muitos professores em relação à atividade de pesquisa resumem-se, ainda, nos dias de hoje, a oferecer aos alunos um roteiro contendo: uma data para entrega do trabalho; a solicitação dos nomes dos alunos integrantes do grupo; a indicação das partes que o trabalho deve conter, como, por exemplo, introdução, objetivo, justificativa, desenvolvimento, bibliografia; a indicação dos conteúdos a serem pesquisados; além de algumas dicas orientadoras, como, por exemplo, “não faça cópia de trechos de livros”, “a entrega do trabalho fora do prazo implica diminuição na nota”, entre outras.

Essas ações tendem a estar relacionadas às fragilidades da formação inicial e continuada dos professores e à ausência de condições básicas e estruturais para que o docente busque o aperfeiçoamento profissional e promova um ensino pautado no desenvolvimento da pesquisa escolar. A carência de incentivos na carreira, a desvalorização profissional, a excessiva carga de trabalho e a escassez de tempo para estudo e planejamento e para a orientação e acompanhamento da pesquisa no processo de ensino e de aprendizagem imprimem, na prática, uma atitude de transmissor de informações por parte do professor e uma postura receptiva no estudante, conduzindo todos à concepção e à prática erradas de pesquisa. De acordo com Demo (2015, p. 02):

[...] o problema principal não está no aluno, mas na recuperação da competência do professor, vítima de todas as mazelas do sistema, desde a precariedade da formação original, a dificuldade de capacitação permanente adequada, até a desvalorização profissional extrema, em particular na educação básica.

Lüdke (2012) também menciona que há falhas na formação profissional e que, eventualmente, a rotina de trabalho do professor limita o tempo disponível para o desenvolvimento de pesquisas, tanto para a construção de saberes quanto para a inovação da prática pedagógica. Segundo Demo (2001), existe uma distância entre o exercício docente e a produção científica. Ainda para ele, certamente, o professor do nível básico não se sente pesquisador, “porque foi domesticado na universidade a aprender imitativamente e a atuar na escola como mero instrutor” (DEMO, 2001, p. 77). De acordo com Bagno (2014), os cursos superiores não têm contribuído com a formação de professores com a competência de pesquisar, pois privilegiam metodologias que facilitam a transmissão de conteúdos e o cumprimento das disciplinas e carga horária previstas no currículo. Para esse autor:

Existem, nas universidades, disciplinas chamadas “Metodologia do Trabalho Científico” ou coisa semelhante, que muitas vezes são oferecidas apenas “para constar no currículo”, ministradas em grandes auditórios com centenas de estudantes que - [...] - acabam fazendo algum “trabalho de pesquisa” sem orientação, bom apenas para “garantir nota” e “passar”. Isso quando não encomendam os trabalhos a terceiros, pagando para se livrar da obrigação (BAGNO, 2014, p. 15).

Esse tipo de formação recebida pelos futuros professores nas universidades influencia diretamente no tipo de profissional que ingressará nas escolas e na formação dos estudantes com o mesmo perfil. Para os autores mencionados, os cursos de graduação destinados à formação docente são ineficientes no que concerne à formação do professor pesquisador, com

capacidade de questionar e refletir sobre a sua prática, de buscar e de produzir novos saberes que, por sua vez, trarão qualificação profissional e benefícios ao ensino.

No que diz respeito à formação do professor de Geografia, um dos interesses que conduz esse estudo, é preciso ressaltar o que alguns estudiosos do assunto argumentam. Sobre isso, Vesentini (2021, p. 235) menciona: “Sabemos que a preocupação com a formação do professor de geografia, em especial com relação à escola fundamental e média, é quase inexistente nos nossos cursos de geografia, mesmo nas melhores universidades do país”. Segundo o autor, os cursos de Geografia sempre priorizaram a formação do futuro especialista em Geografia agrária, Geografia urbana, geomorfologia, geopolítica, climatologia etc. e prescindem da formação de professores.

Na análise realizada por Vesentini (2021), não cabe mais a rígida cisão na formação do geógrafo (bacharel) e do professor de Geografia (licenciado), “[...] como se esse último não precisasse de uma boa formação científica - aprender a pesquisar, a realizar projetos, a dominar técnicas de entrevistas, observações, levantamento bibliográfico, trabalho em laboratórios etc.” (VESENTINI, 2021, p. 239). Segundo ele, a ênfase dada a essa divisão entre bacharelado e licenciatura nos cursos de Geografia subestima a formação do futuro professor e restringe o desenvolvimento da capacidade de pesquisar e de produzir novos conhecimentos ao bacharel em Geografia, quando ocorre, e mais especificamente ao estudante de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Cavalcanti (2012) afirma que pensar na formação do profissional de Geografia requer considerar a sociedade contemporânea em constante transformação. A autora defende uma formação básica única para o bacharel e para o licenciado em geografia, apesar de na realidade prática essas modalidades se efetivarem de forma distinta e em momentos diferentes e de se “acreditar que o bacharelado tem *status* superior à licenciatura por formar o geógrafo pesquisador, ao passo que a segunda forma apenas o professor, cuja formação se restringe à transmissão dos conteúdos resultantes do trabalho realizados por pesquisadores” (CAVALCANTI, 2012, p. 66-67). Essa estrutura dos cursos de Geografia privilegia a formação teórica em detrimento da prática e estabelece a dissociação do ensino e da pesquisa. Na expectativa de superar essas dicotomias na formação e, por consequência, na prática também do profissional da Geografia, vê-se que:

[...] a estrutura dos cursos deve atender a essas finalidades formativas, tendo como princípio a práxis, e não a separação dicotômica entre disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas, entre as formações de bacharelado e a de licenciatura, a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade em que os alunos vão atuar (CAVALCANTI, 2012, p. 73).

Cavalcanti (2012) destina vários estudos especificamente à formação do professor de Geografia, por entender que ele apresenta elementos gerais para a formação do geógrafo. Para ela, alguns princípios básicos devem ser considerados na formação e na atuação desse professor. São eles: a indissociabilidade entre pesquisa e ensino na formação desse profissional e no desenvolvimento do trabalho docente; a integração entre teoria e prática, de modo que o saber geográfico possa estar articulado com as práticas sociais; a formação e profissionalização críticas, fomentando a necessidade de investir na formação docente e; por fim, o conhecimento integrado e interdisciplinar como importante princípio para a compreensão e explicação da realidade e para a produção do conhecimento científico em Geografia (CAVALCANTI, 2012).

Para Callai (2021), a formação do professor de Geografia deve combinar os fundamentos teóricos da ciência geográfica, os conhecimentos da disciplina e o fazer pedagógico. Ela diz: “Na formação de um professor de Geografia[...] hão de ser discutidos os fundamentos teóricos, a história da formação da ciência, as formas possíveis de investigação, os instrumentos adequados e a forma de considerar e organizar as informações” (CALLAI, 2021, p. 255). Na visão da mesma autora, “Um curso de formação de professores não pode se restringir a ‘treinar para passar conteúdo’” (CALLAI, 2021, p. 255, grifos da autora). Para ela, o professor de Geografia precisa ter o conhecimento científico e dos fundamentos que deram origem a essa ciência e saber relacionar teoria e prática na perspectiva do pedagógico e da ciência.

Tendo como referência a experiência que possuem na formação de professores de geografia, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) ressaltam que os cursos de formação docente têm apresentado, ao longo dos anos, falta de êxito e formado profissionais despreparados e desprovidos de capacidade de gerir seus próprios conhecimentos. Segundo elas, há algum tempo que vários autores discutem a necessidade de incorporar a pesquisa na formação de professores. Essa discussão fundamenta-se na “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” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 95). No entanto, ainda persiste a ideia de que o docente da Educação Básica não consegue ser um professor pesquisador.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 99-100) continuam contribuindo com essa discussão ao destacarem que:

Um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja,

aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar. A pesquisa pode, ao mesmo tempo, constituir um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem, permitindo o exercício de investigação de novas proposições em termos de metodologia no ensino de Geografia.

Coltrinari (2021) e Lima (2021) também destacam a importância da pesquisa na formação dos professores de geografia. Ambas sinalizam que a prática da pesquisa durante a formação acadêmica do professor oportuniza a busca autônoma pelo conhecimento científico e fundamenta os processos didáticos desenvolvidos. Segundo Lima (2021, p. 123), “[...] se a pesquisa acadêmica quiser contribuir para a formação dos professores, deverá acompanhar [...] suas experiências didáticas e considerá-las nas várias possibilidades de intervenção. Intervenção que deverá considerar o conhecimento científico e pedagógico”. Nesse sentido, Coltrinari (2021, p. 117) chama atenção sobre a necessidade da pesquisa na formação do professor desse componente curricular ao dizer que “[...] além da necessária atualização, os professores devem lembrar que pesquisar se aprende pesquisando, isto é, a pesquisa deve fazer parte efetiva da formação do aluno, futuro professor de Geografia”. Para ela, não se pode perder de vista os ganhos metodológicos que a pesquisa acadêmica em Geografia vem provocando continuamente na pesquisa didática aplicada nos níveis fundamental e médio de ensino.

### **3.2.1 Formação e atuação dos professores de Geografia do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB)**

Nesse desdobramento da subseção 3.2, são apresentados os aspectos conceituais e práticos sobre a influência da pesquisa na formação e no trabalho do professor pesquisador, de maneira a contribuir com um dos objetivos específicos dessa dissertação que é explicar o papel da formação e atuação do professor pesquisador na formação de alunos pesquisadores. Os dados analisados foram obtidos durante a aplicação das entrevistas qualitativas realizadas com os professores participantes da investigação, os quais foram transcritos e categorizados, considerando a categoria de análise “formação e atuação do professor de geografia”.

Fundamentado nesse aporte teórico acerca da relevância do professor pesquisador na perspectiva desse estudo, cabe realizar uma análise sobre a formação e a atuação dos 02 (dois) professores de Geografia que participaram da investigação. A reflexão realizada nesta seção foi norteada pelo estudo da seguinte categoria de análise: formação e atuação do professor de geografia. Assim, no que concerne aos saberes e práticas dos professores de Geografia do CECB, no contexto dessa discussão, é possível realizar algumas inferências.

Diante dos dados coletados no momento das entrevistas com os professores que lecionam Geografia do CECB, foi possível constatar algumas nuances entre os apontamentos teóricos aqui apresentados e os saberes e práticas dos respectivos professores. As informações fornecidas por ambos evidenciam que eles tiveram ao longo da graduação uma formação direcionada para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica. O Professor Carlos foi bastante direto ao dizer sobre a sua formação como professor de geografia: “Acredito que na UESB eles ensinam a gente a pesquisar mais do que dar aula. É uma particularidade da UESB. Lá é mais pesquisa do que sala de aula”. A professora Consuelo também falou sobre a formação de professora pesquisadora recebida na UNEB: “Eu acho que o que eu sei de pesquisa é graças à graduação. Foi um programa que nos deu muito suporte nesse sentido”. Nota-se que ambos os professores vivenciaram a pesquisa durante a licenciatura.

Questionado sobre como a universidade, em face da formação recebida no curso de licenciatura em geografia, contribuiu nesse sentido, o Professor Carlos respondeu: “Fiz dentro da universidade vários projetos de pesquisa sobre o processo de verticalização da cidade de Vitória da Conquista. [...] A gente pesquisa muito essas coisas na UESB. Por isso, eu falo que a gente aprendeu mais a pesquisar do que a dar aula, do que ser professor”. Diante dessa fala, ele reitera que em sua formação inicial privilegiou o trabalho com a pesquisa acadêmica. Ao responder o mesmo questionamento, a Professora Consuelo, que cursou licenciatura em História, relatou que:

No campus que me formei em História, na UNEB de Caetité, nós sempre tivemos tanto os professores ativos na linha histórica, em arquivos, em casarões, quanto também professores que se dedicavam à pesquisa em estágio e exigia de nós o desenvolvimento da pesquisa um pouco além dos livros didáticos, incluindo a história regional, a história local, preocupados com a ponte entre o local e o global, tanto no estágio voltado para a educação, quanto também nas orientações de pesquisa.

A realidade manifestada nas falas dos professores entrevistados se distingue em parte do que é discutido e apresentado por Demo (2001), Lüdke (2012) e Bagno (2014), quando se trata da formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura, visto que é preciso aprimorar a formação do futuro docente para pesquisar e para desenvolver um ensino com pesquisa. Inclusive, em um trabalho sobre *A complexa relação entre o professor e a pesquisa*, Lüdke (2012, p. 43) destaca que os professores participantes do referido estudo “reclamaram da falta de preparação para a pesquisa em sua formação, inclusive mencionando a ausência de uma disciplina ligada à metodologia da pesquisa”. Entretanto, os argumentos dos professores que lecionam Geografia no CECB indicam que durante a graduação, a universidade os

oportunizou a formação de pesquisadores em detrimento da formação docente. Isso fica mais nítido na fala do Professor Carlos, quando ele diz que “Eu vim aprender a ser professor na sala de aula. Eu saí meio cru da UESB, apesar do estágio, da didática e das metodologias”.

É evidente que a universidade por si só não oferece ao mercado de trabalho um professor pronto e completo, até porque a formação deste profissional se realiza de maneira contínua, por intermédio da participação em cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e atualização e pela vivência, experiência e ressignificação da prática em sala de aula. Além disso, a situação exposta pelos professores pode estar relacionada à ausência de identificação do aluno da graduação com a profissão de professor. No caso dos estudantes de licenciatura na ciência geográfica, “[...] a maioria dos alunos entra no curso de Geografia acreditando que vai ser pesquisador em Geografia, porque atualmente a licenciatura é muito desvalorizada [...]” (CAMPOS, 2012, p. 09). Daí a tendência é que, embora o currículo do curso ofereça componentes curriculares relacionadas à didática e às metodologias de ensino e o estágio supervisionado, o estudante desfocado da futura profissão de professor naturalmente constrói uma resistência em relação à formação docente e se dedica com mais veemência à pesquisa.

O professor pesquisador não constitui, na perspectiva desse estudo, profissões distintas e dicotômicas. Trata-se de um profissional reflexivo “que procura identificar problemas e implementar alternativas de solução, registrando e analisando dados, o que faz com que a atividade profissional deixe de ser distinta da atividade de pesquisa” (SANTOS, 2012, p. 16). Segundo o mesmo autor, o professor pesquisador é aquele que foi estimulado na universidade a se apropriar dos conhecimentos científicos, a questionar, a problematizar criticamente a realidade, a investigar, a desenvolver habilidades necessárias ao professor, como a criatividade, a curiosidade e a vontade de encontrar explicações e soluções.

No entanto, o que se nota na investigação realizada com os professores participantes, é que, durante a graduação, a integração entre ensino e pesquisa não ocorreu de fato e isso tem provocado, de modo geral, o distanciamento teórico e prático daquele que ensina e daquele que pesquisa, formando, de um lado, profissionais com habilidades para a docência, de outro, profissionais com habilidades de pesquisador. Essa realidade só poderá ser superada “quando o ensino for colocado como prioridade ao lado da pesquisa, dispensando-lhe o interesse e os cuidados conferidos a esta última” (SANTOS, 2012, p. 23). No âmbito desse estudo, a formação inicial do professor não pode ocorrer sem considerar as diversas maneiras de relacionar e integrar o ensino e a pesquisa.

Para incrementar esse estudo por meio da categoria de análise formação e atuação do professor de Geografia, buscou-se identificar e compreender também o que os professores



participantes entendem por pesquisa. Ao ser questionado como ele conceitua pesquisa, o Professor Carlos disse:

Pesquisa é uma extensão de conhecimento. É a procura de conhecer algo novo. O conhecimento é infinito e a pesquisa é uma forma de você tentar buscar um conhecimento novo, responder um questionamento através de uma pesquisa. Acredito que seja uma expansão de conhecimento.

O mesmo questionamento foi feito à Professora Consuelo. Assim ela definiu pesquisa:

Pesquisa é todo ato de buscar uma informação, seja para ampliar a informação que tem no livro didático ou em outra fonte de informação. Pesquisa na pós-graduação sobre um dado objeto de estudo, pesquisa quando planeja as aulas e propõe os alunos a pesquisarem depois de estudarem, por meio de uma atividade proposta, relacionando o que aprendeu em sala de aula com as informações obtidas em outras fontes.

As definições de pesquisa que ambos os professores apresentam estão articuladas com as ações desenvolvidas por eles em sala de aula. Tanto na perspectiva teórica quanto a prática, pesquisar tem sido uma tarefa restrita à busca e ampliação de informações dos professores e alunos que, por sua vez, não deixa de ser pesquisa, visto que na visão de Bagno (2014), esta também significa informar-se. No ponto de vista de Gatti (2002), pesquisar é buscar o conhecimento sobre algo. Contudo, é importante frisar aqui que “[...] pesquisa não é qualquer coisa [...]” (DEMO, 2015, p. 12). Por isso, deve-se ter o cuidado para evitar a banalização e a forma simplificada de conceituá-la e de utilizá-la. O que se nota é que o devido rigor metodológico defendido por Martins (2001) em sua obra *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio*, e a necessária orientação para trabalhar com pesquisa no ensino de Geografia não estão ocorrendo concretamente na realidade em foco.

Semelhante às concepções de pesquisa apresentadas pelos professores participantes é o entendimento que cada um possui sobre ensinar pela pesquisa. O Professor Carlos ao ser indagado acerca da sua concepção de ensino pela pesquisa, respondeu:

Acho que aquela pesquisa que fui educado no ensino médio ‘faça uma pesquisa sobre globalização, trabalho de geografia, ctrl c ctrl v’, isso não é uma pesquisa. Então a pesquisa tem que ser orientada, tem que ter uma base, você vai ter que ler, vai ter que escrever, revisar, ser orientado. Eu acho que pesquisa com ensino seria nesse sentido.

Para o mesmo questionamento, a Professora Consuelo respondeu da seguinte maneira: “na minha concepção a pesquisa é sempre uma estratégia de estudo para o aluno. Antes de qualquer atividade de pesquisa eu faço um trabalho introdutório e de orientação, apresento os conceitos dos temas e a pesquisa vem sempre após o ensino, sempre após as orientações”. Nas

duas falas, nota-se que eles possuem consciência de que toda pesquisa requer o cuidado e a orientação adequada do professor. Os depoimentos evidenciam uma redução do ensino pela pesquisa ora a um trabalho escolar orientado pelo professor, ora a uma estratégia que o aluno pode usar para estudar e, ainda, reafirma a dicotomia entre ensino e pesquisa ao considerar que esta última só pode ocorrer após o primeiro, desconsiderando que ensino e pesquisa podem se processar em concomitância. As definições dos professores diferem da compreensão de Demo (2015), que aparece como fundamento pedagógico, formativo, como ação cotidiana e nunca como prática que ocorre esporadicamente.

Diante das concepções apresentadas e discutidas, é pertinente conhecer as práticas que comumente os professores participantes adotam em sala de aula. Na expectativa de identificar as práticas metodológicas mais habituais entre os professores que lecionam Geografia no CECB, ambos foram questionados acerca dos procedimentos de ensino que eles mais usam. Apesar de eles terem tido uma formação inicial em licenciaturas e universidades diferentes e de lecionarem em modalidades distintas, Professor Carlos no NEM e Educação em Tempo Integral e a Professora Consuêlo na EJA, as respostas obtidas possuem vários aspectos convergentes. Assim, é válido destacar a estratégia de ensino mais corriqueira na prática do Professor Carlos:

Aula expositiva acompanhada de uma atividade no final da aula. Coloco questões problemas, uma atividade para forçar o aluno a ler e a escrever, aquelas questões no livro bem fáceis de encontrar, para forçar o aluno a ler, pois eu sei que o aluno nosso não ler. E a questão problema, você faz tipo um tema geral, mas ele não vai achar no livro. Ele vai ter que pensar, prestar atenção na aula e para responder ele vai ter que raciocinar e responder uma resposta dele.

Para o mesmo questionamento, a Professora Consuêlo apresentou a seguinte resposta: “no trabalho com alguns conteúdos e conceitos é preciso manter uma abordagem mais tradicional, sempre dialogando com a realidade do aluno, introduzindo uma dinâmica que gere motivação, sem precisar abrir mão da exposição do professor”. A referida professora teve uma fala mais específica ao mencionar a estratégia de ensino mais usada por ela que, por sua vez, segundo ela é a que mais se adequa à EJA:

Na EJA funciona muito a orientação de leitura, exposição de palavras-chaves no quadro (tempestade de ideias), reforçando conceitos chaves, estabelecendo exemplos próximos deles e que chamem a atenção deles e que o coloque como sujeito e figura de exemplo nas discussões, o que não deixa de ser um pouco tradicional.

As falas dos referidos professores revelam algo ainda muito comum no ensino de geografia, que é o uso da explicação dos conteúdos. Para Cavalcanti (2019b), essa prática,

aliada a outras, pode reduzir o exercício intelectual do aluno, embora a prática de realizar indagações aos alunos durante a aula e de relacionar os conhecimentos geográficos com o contexto vivido pelo estudante sejam vias para dar significado e sentido aos conteúdos estudados. Prevaecem, portanto, associados aos moldes tradicionais e “na contramão de uma perspectiva renovada” (CAVALCANTI, 2019b, p. 47). Assim sendo, a ideia de que a pesquisa é relevante para o ensino de geografia, podendo “dinamizar as aulas a partir do esforço do aluno em descobrir por si só mesmo os conceitos geográficos básicos propostos como suporte para o desenvolvimento de uma compreensão concreta da realidade”, no momento, não encontra espaço para a sua efetivação prática no ensino de Geografia no CECB (SILVA, 2012, p. 233).

Diante das colocações dos (02) dois professores, ficou nítido que apesar de eles terem recebido uma formação adequada durante a graduação, no que tange ao desenvolvimento de habilidades para a pesquisa, as concepções e as práticas em sala de aula indicam que o papel de professor pesquisador e mediador de conhecimento não está sendo executado, uma vez que para isso, segundo Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012), eles deveriam assumir a postura de produtor de conhecimentos sobre o pensar e o fazer docentes, articular teoria e prática e renovar o ensino. Constata-se também que os saberes adquiridos por eles como professores pesquisadores formados durante os cursos de licenciatura, não estão sendo utilizados no ensino numa perspectiva inovadora. Embora tenham consciência disso, ambos docentes não atuam como professores pesquisadores no contexto da ideia defendida nesse estudo e a pesquisa, quando usada por eles, está muito aquém de suas eminentes potencialidades.

Com isso, é possível afirmar que a desejada inovação pedagógica e a busca de possíveis soluções dos desafios encontrados no cotidiano da escola e na realidade vivida estão distantes da concretização, pois [...] “as atividades de pesquisa na formação inicial só têm sentido quando produzem melhorias no desempenho do docente em sala de aula” (SANTOS, 2012, p 19). Caso contrário, a formação de professor pesquisador adquirida na graduação não fará diferença no processo de ensino e de aprendizagem nem contribuirá na formação de alunos questionadores, criativos e autônomos.

Embasado na possibilidade de melhorar e dinamizar o ensino de Geografia e de efetivar uma aprendizagem significativa mediante uma proposta que objetiva integrar ensino e pesquisa por intermédio da atuação do professor pesquisador, esse estudo sinaliza que a forma pela qual o professor ensina, influencia diretamente nos resultados educacionais e no tipo de estudante que se pretende formar. Isso indica que é possível formar um estudante passivo, conformista e repetidor frente ao conhecimento. Em contrapartida, pode-se, também, formar no processo de construção do conhecimento, um aluno com reflexão crítica, questionador, ativo e pesquisador.

### 3.3 A formação de alunos pesquisadores

Embora não seja o interesse central dessa dissertação, é pertinente apresentar e debater nessa subseção a concepção de aluno pesquisador que se pretende formar por meio da atuação do professor pesquisador no processo de ensino e de aprendizagem. A presente subseção realiza uma discussão que objetiva auxiliar na explicação do papel da formação e atuação do professor pesquisador na formação de alunos pesquisadores.

Partindo da concepção de Passini (2007, p. 38) de que o professor pesquisador é aquele que por meio de sua atuação e postura consegue formar “seus alunos para serem pesquisadores, observadores, identificadores e analisadores de problemas e buscadores de solução”, o último tópico dessa seção aborda o perfil de aluno almejado em razão da proposição de um ensino com pesquisa em Geografia no ensino médio. A formação de alunos pesquisadores está ligada, dentre outros fatores, aos saberes e práticas do professor. Por isso, o estudante que se pretende formar com base na proposta de ensino apresentada nessa dissertação, pressupõe a ação e o desempenho adequados do professor pesquisador. Afinal, o professor que pesquisa suscita um aluno pesquisador.

O conceito de aluno pesquisador que embasa esse estudo é uma contraposição ao perfil tradicional do estudante que é condicionado e treinado para dominar e reproduzir conteúdos/informações. Nesse sentido, é indispensável que a escola desempenhe o seu papel de formar cidadãos críticos e participativos e, para isso, “é essencial desfazer a noção de ‘aluno’ como sendo alguém subalterno, tendente a ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano” (DEMO, 2015, p. 20). Ou seja, a escola precisa dar condições ao estudante de desenvolver a capacidade de observar, pensar, descobrir e buscar a solução de problemas, tanto no âmbito escolar, quanto na realidade local, regional até mundial, para assim ter chances de acontecer o que Demo (2015) chama de elaboração própria do conhecimento. Com base nessa tendência, é pertinente ressaltar que:

O cidadão deste século não pode mais ignorar o que se passa no mundo, necessita se inserir de maneira adequada no mundo social, necessita saber pensar, refletir sobre tudo o que chega até ele através das novas tecnologias de informação e comunicação, saber pesquisar e selecionar as informações para, a partir delas e da própria experiência, construir o conhecimento (ULHÔA; ARAÚJO; ARAÚJO; MOURA, 2008, p. 25).

Moura, Barbosa e Moreira (2010), no trabalho intitulado *O aluno pesquisador*, trazem reflexões que se assemelham a dos autores citados e expõem o contexto social que justifica, hoje, as principais propostas de um ensino com pesquisa. Para eles:

O mundo atual, com tantas mudanças e novas demandas, exige dos indivíduos habilidades e atitudes diferentes das observadas em épocas anteriores. Mais do que antes, o cidadão deste século necessita se inserir de maneira adequada num mundo social e tecnológico cada vez mais complexo. Necessita saber pensar e refletir sobre tudo o que chega até ele através das novas tecnologias de informação e comunicação, saber pesquisar e selecionar as informações para, a partir delas e da própria experiência, construir o conhecimento (MOURA; BARBOSA; MOREIRA, 2010, p. 02).

Demo (2015) argumenta que o aluno pesquisador é aquele que consegue provocar transformações nele mesmo, pois se coloca na condição de sujeito ativo no processo de busca autônoma de novos conhecimentos, levando-o a duvidar, questionar e a procurar por respostas. O aluno que pesquisa, no contexto desse estudo, é aquele que questiona permanentemente as informações recebidas, os conhecimentos, a realidade e as situações vividas, superando a condição de sujeito conformista e avançando na proposição de um ensino com pesquisa que, por sua vez, incentiva o aluno a ter sempre vontade e curiosidade para buscar conhecimentos e ser capaz de refletir, conhecer e intervir na realidade de forma consciente e responsável. Ainda segundo Demo (2015), a formação do aluno pesquisador, na perspectiva do ensino com pesquisa, exige que o professor oriente o aluno permanentemente para se expressar de forma fundamentada, exercitar o questionamento e a formulação própria, reconstruir autores e teorias e *cotidianizar* a pesquisa.

Concordando com Demo (2015), quando diz que o aluno ao ser motivado e orientado a investigar, ele se coloca como sujeito ativo e corresponsável pelo processo de aprendizagem, Junior (2007, p. 81) pontua que “Esse caminho de busca provoca a melhoria do conhecimento, pois o aluno utiliza suas ferramentas da inteligência comparando e analisando dados, avançando do conhecimento assistemático para um sistematizado”. De acordo com o mesmo autor, “O aluno que é desafiado a investigar um problema real não precisa de cobrança para entregar o trabalho, pois ele está motivado a seguir um caminho investigativo e encontrar respostas próprias” (JUNIOR, 2007, p. 85). Portanto, quando o aluno é instigado a buscar conhecimentos, respostas e soluções, ele estará inserido num percurso formativo pautado na autonomia e na criatividade.

O aluno pesquisador que se pretende formar no findar da educação básica não é o mesmo estudante dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, até porque nesse último caso, o aluno destina o seu tempo de estudo quase que exclusivamente para o desenvolvimento de pesquisas, o que difere da realidade do ensino médio que, no máximo, propõe a pesquisa como princípio pedagógico em busca do desejado *letramento científico* dos

estudantes desse nível de ensino. Nesse sentido, Demo (2004, p. 35) argumenta com muita clareza que:

Não se trata aí de esperar elaborações teóricas, teses e ritos formais, assim como não se espera isto da criança que entra na primeira fase da educação infantil. Desta criança espera-se, como pesquisa, que seja motivada a expressar-se com autonomia, sobretudo ludicamente, se interesse pelas coisas, pergunte, questione, agitando sua curiosidade, participe ativamente e de modo coletivo na programação, tendo sempre em vista a formação do cidadão crítico e criativo.

Para o mesmo autor, a pesquisa para o estudante desse nível de ensino possibilita “andar de olhos abertos”, ser participativo, ler a realidade e se informar de forma adequada (DEMO, 2004). Assim, o aluno pesquisador da educação básica não vai produzir novos conhecimentos e descobertas para o mundo acadêmico e para a ciência. A pesquisa realizada por esse aluno vai contribuir para a construção de conhecimentos novos para ele mesmo, favorecendo assim, a efetivação de uma aprendizagem dotada de significado e finalidade.

Na expectativa de inovar o ensino da geografia, assim como a intervenção apresentada nessa dissertação, o livro *Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado* organizado por Passini, Passini e Malysz (2007) apresenta reflexões teóricas e orientações práticas sobre o ensino de Geografia e evidencia nos textos de Passini (2007), de Junior (2007) e de Melo (2007) a preocupação em formar alunos pesquisadores. Para eles, o caminho da busca e da investigação provoca a produção do conhecimento e uma aprendizagem mais significativa para o aluno. Assim, o papel do professor de geografia, nessa perspectiva, é fomentar e orientar a prática da pesquisa para que o estudante avance do conhecimento empírico para o sistematizado e consiga aplicá-lo de maneira concreta no cotidiano. Com esse pensamento, Passini (2007, p. 37) reforça que:

Temos que nos atualizar e virar a página da Geografia descritiva para discutirmos os fatos geográficos numa abordagem analítica e crítica. A nossa proposta é o desenvolvimento de circunstâncias em que o aluno consiga melhorar seus conhecimentos trilhando o caminho do investigador.

A efetivação da proposta do ensino de Geografia com pesquisa incita à formação de alunos pesquisadores no contexto de um componente curricular que, por vezes, é encarado sem a devida importância para a formação cidadã do estudante do nível básico. Ao repensar a prática de ensino de Geografia no contexto da última etapa da educação básica, o ensino pautado na pesquisa é uma possibilidade de ação pedagógica que favorece o desenvolvimento da postura crítica do estudante e da capacidade de refletir, intervir e transformar a realidade vivida. Esse é

o perfil de aluno que se pretende formar por meio de um ensino de Geografia que privilegia o questionamento, a investigação e a busca autônoma e sistematizada do conhecimento geográfico.

À luz da concepção de aluno pesquisador que permeia a proposição do ensino de Geografia com pesquisa, é pertinente abordar o perfil dos estudantes do CECB que participaram da investigação. Considera-se importante, nesse contexto, conhecer e analisar as principais informações obtidas acerca das características socioculturais dos alunos a fim de compreender o panorama atual dos estudantes do *lócus* de investigação, em face da explicação do que há de mais pertinente entre os elementos constituintes das categorias de análise escolhidas para esse estudo.

### **3.3.1 Perfil sociocultural dos alunos participantes do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB)**

O desdobramento da seção 3.3 apresenta o perfil sociocultural dos alunos do CECB, com o pretexto de complementar o objetivo de identificar como a pesquisa é utilizada nas aulas em Geografia na referida escola. A compreensão do perfil sociocultural dos estudantes é importante no contexto do processo de ensino e de aprendizagem, especialmente quando se propõe a efetivação da aprendizagem significativa, pois o aluno não pode ser visto como uma folha de papel em branco ou como uma *tábula rasa*, como destaca Demo (2004), desconsiderando as referências da realidade social e cultural em que ele está inserido. A aprendizagem se torna significativa para o estudante quando os aspectos do seu contexto de vida são referenciados e valorizados nesse processo.

Com isso, os dados foram obtidos com a aplicação do questionário aos alunos participantes, os quais elucidam algumas características acerca do meio social que eles vivem, da rotina fora da escola, das perspectivas e expectativas em relação aos estudos.

Assim, é imprescindível que a escola e o professor percebam, entendam e considerem a influência que a realidade do aluno exerce no desempenho escolar dele. O estudante precisa ser visto como um sujeito que possui saberes e explicações próprias do meio em que vive e que pertence a um contexto que pode motivar, condicionar ou dificultar a efetivação de sua aprendizagem. Além disso, conhecer o perfil do aluno favorece desde o planejamento adequado até implementação de intervenções eficientes para aprendizagem.

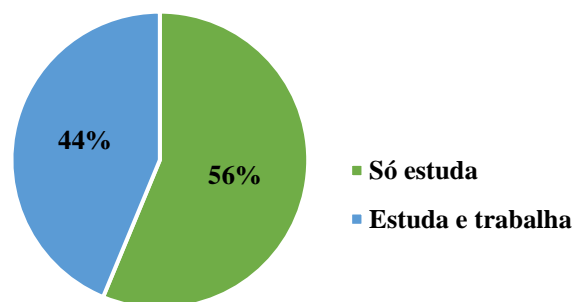
Conforme já apresentado na seção anterior, especificamente na parte que trata do universo da pesquisa, os estudantes que participaram do levantamento de dados responderam a

um questionário com mais de trinta (30) perguntas, objetivas e discursivas, relacionadas ao perfil sociocultural deles, ao objeto de estudo dessa dissertação e ao problema de pesquisa. A amostra de dezesseis (16) estudantes, dentre os 443 matriculados, representou alunos de todas as turmas que têm aulas de Geografia no CECB, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. As idades dos estudantes participantes vão desde os quinze (15) anos até os vinte e um (21). Dentre eles, apenas quatro (04) são maiores de dezoito 18 anos, dos quais três (03) são da EJA VI. Portanto, não foi identificado o indicador distorção idade e série entre os participantes, sinalizando assim, que este não é um aspecto considerado um problema no *locus* de investigação.

Dentre os alunos participantes, a metade reside na área urbana do município e a outra metade no campo, sendo que uma (01) estudante respondeu que sua família necessitou providenciar moradia próxima ao CECB, em virtude da inacessibilidade do ônibus escolar na sua comunidade de origem. Na condição de instituição de educação em tempo integral e do campo, o deslocamento do aluno campesino até a escola é um fator que influencia desde a organização da oferta desse programa até o desempenho escolar dele. Aqui cabe lembrar o que Caldart (2011, p. 149) ressalta sobre o que deve se levar em consideração na oferta da modalidade educação do campo: “[...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Essa colocação instiga uma reflexão, que esse estudo não dará conta de realizar, sobre o atendimento educacional no CECB enquanto escola do campo, que possui a maioria do seu alunado residindo no meio rural, com suas especificidades culturais, sociais e geográficas.

Na amostra de estudantes investigada, como consta no Gráfico 1, a seguir, que apresenta o percentual da ocupação no momento dos estudantes participantes da pesquisa.

Gráfico 1 — Ocupação dos estudantes participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

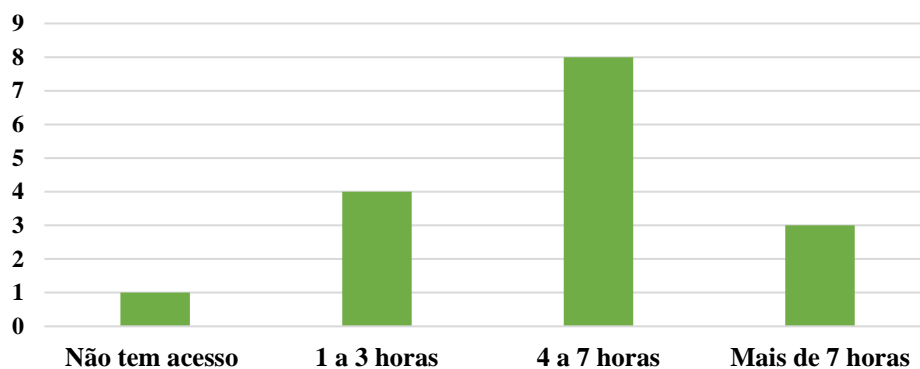


Do total (16 alunos), nove (09) somente estudam, o que equivale a cerca de 56% do total, e os demais estudam e trabalham. Dentre os que possuem outra ocupação além de estudar, quatro (04) são os alunos maiores de idade da pesquisa e mais três (03) menores.

As funções desempenhadas por eles são: trabalho doméstico; trabalho no campo (ajudando os pais na agricultura e criação de animais); empregada doméstica; babá e ajudante em loja de material de construção. Entre os sete (07) estudantes que estudam e trabalham, cinco (05) estão matriculados no turno noturno, na EJA ou no NEM, tendo em vista que os alunos do diurno são os da educação em tempo integral e para eles o desafio de conciliar estudo e trabalho é maior e mais complexo.

Além de estudar e trabalhar, os estudantes foram questionados com quais atividades eles mais ocupam o tempo. Doze (12) dos dezesseis (16) responderam que ocupam o seu tempo nas redes sociais. Outras atividades como música, leitura, esporte e religião também foram apontadas nas respostas, mas por um número inferior a seis (06) estudantes. Assim, fica evidente que a maior ocupação da amostra de alunos, além dos estudos e do trabalho, envolve o acesso as mais variadas redes sociais. Isso indica também que eles estão tendo amplo acesso à internet fora da escola e do emprego, possivelmente em suas respectivas residências. Essa constatação ficou mais clara no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 — Média de horas diárias que os estudantes participantes da pesquisa usam internet



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

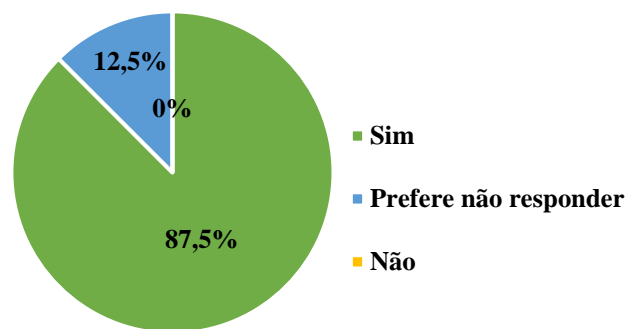
O Gráfico 2 apresenta a média de horas diárias que os estudantes do CECB, participantes da investigação, usam a internet em casa. Como se vê, 50% deles navegam na internet por volta de 4 a 7 horas por dia e ainda têm aqueles que destinam mais de 7 horas de seu dia acessando à internet, correspondendo a 18,7% do total. Além disso, 25% dos participantes utilizam a internet no período médio de 1 a 3 horas por dia e apenas um estudante respondeu que não

possui acesso à internet em casa, e quando minimamente consegue acessar em outros locais, o tempo de uso é destinado às redes sociais.

O percentual de 6,3% de estudantes sem acesso à internet em casa, como consta nessa pesquisa, não se aproxima da taxa de alunos do CECB que durante a pandemia não conseguiu participar das aulas virtuais nos formatos do ensino remoto e híbrido. Conforme levantamento feito pela escola, a pedido do NTE 12 e da SEC-BA, durante o período em que não estava ofertando o ensino presencial, cerca de 28% do alunado manifestou não ter acesso à internet em casa, o que dificultou a garantia dos direitos de aprendizagem deles.

Como já mencionado acima, no âmbito dessa dissertação, é muito importante saber se a amostra de alunos dessa investigação gosta de estudar, bem como conhecer a visão, os anseios e as expectativas deles em relação aos estudos. O Gráfico 3, a seguir, mostra o percentual de estudantes participantes da pesquisa que gosta de estudar.

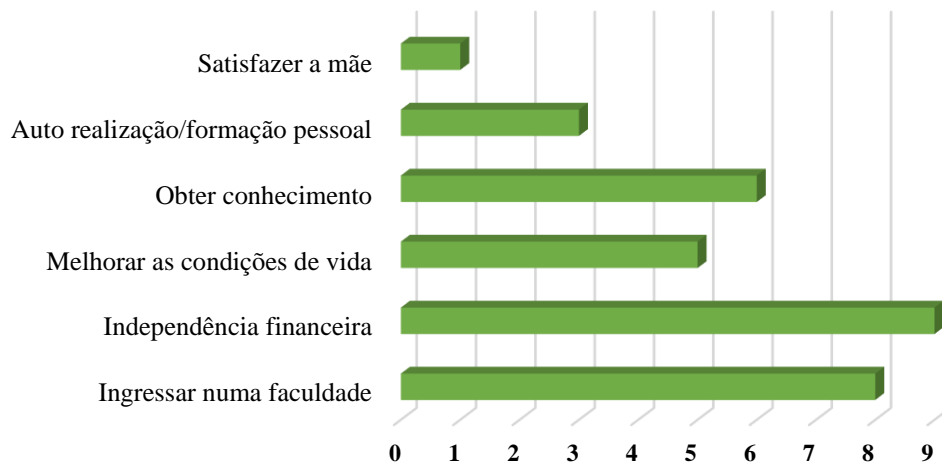
Gráfico 3 — Percentual de estudantes participantes da pesquisa que gosta de estudar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Verifica-se no Gráfico 3 que a grande maioria respondeu que gosta de estudar, o que corresponde a um total de quatorze (14) estudantes ou 87,5% do total. Apenas dois (02) alunos preferiram não responder ao questionamento e nenhum respondeu que não gosta de estudar. Diante dessa importante informação, procurou-se apreender os principais objetivos dos alunos nos estudos ou as razões que os fazem estudar. O Gráfico 4 representa a situação encontrada.

Gráfico 4 — Principais objetivos dos estudantes participantes da pesquisa com os estudos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

O questionamento não trouxe alternativas de respostas definidas para que o estudante fizesse suas escolhas. Essa questão foi discursiva com espaço suficiente para que o aluno pudesse expor as suas razões para estudar. Desse modo, os principais objetivos com os estudos apontados por eles foram: em primeiro lugar, citado por nove (09) dos dezesseis que responderam, alcançar a independência financeira é a maior motivação para esses alunos estarem estudando. Em segundo lugar, mencionado por oito (08) alunos, 50% do total, o ingresso na universidade é uma das aspirações, seguida da necessidade de obter conhecimento e melhorar as condições de vida deles e da família. Três (03) alunos disseram que estudam porque se autorrealizam nesse processo e se sentem bem em adquirir valores para a formação pessoal e em obter bons resultados nos estudos. Apenas um (01) estudante respondeu que estuda para satisfazer a vontade da mãe, embora não se sente pressionado para isso.

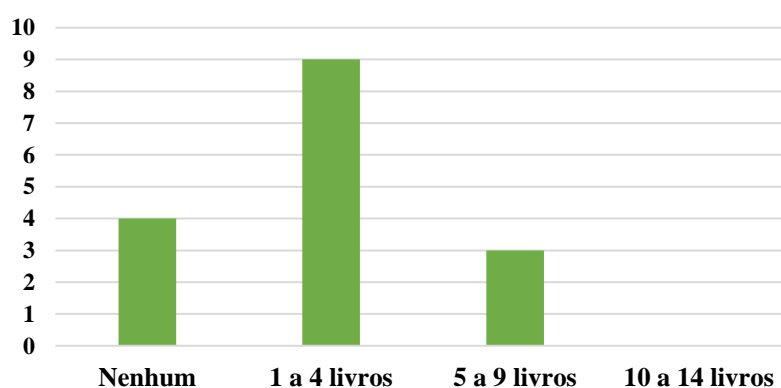
Ainda no que tange a algumas expectativas dos estudantes participantes, 93,7% do total pretende ingressar numa universidade e fazer algum curso de nível superior. Dentre os cursos universitários, medicina é o mais desejado de todos, seguido pelos cursos de direito e sociologia. Outros cursos como educação física, enfermagem, odontologia, arquitetura, agronomia, medicina veterinária e biomedicina também foram mencionados pelos alunos investigados. Essa é uma tendência de nível nacional, na qual o curso universitário mais aspirado pelos alunos do CECB é um dos mais desejados e concorridos do país e os cursos de formação para professor com baixa procura, inclusive entre os estudantes participantes nenhum deseja ser professor de Geografia ou de outro componente curricular.

Como se nota, apenas um (01) aluno pesquisado registrou que não tem interesse em dar prosseguimento aos estudos na educação superior. Este estudante, por sua vez, respondeu que gosta de estudar, que seu objetivo nos estudos “é obter o conhecimento básico dos componentes oferecidos” e enfrenta o desafio de ter que migrar para uma a área urbana do município, numa moradia nas proximidades do CECB, tendo em vista que sua residência de origem está localizada numa comunidade rural inacessível para o transporte escolar. Possivelmente, a dificuldade em estudar e concluir a educação básica pode estar influenciando na ausência de expectativas com os estudos na educação superior.

Na análise do perfil desses alunos, é pertinente destacar os dois recursos mais utilizados por eles para estudar. Dos dezesseis (16) estudantes que participaram, 50% responderam que o livro didático de cada componente curricular adotado na escola é o principal material de apoio aos seus estudos e à construção do conhecimento. Por sua vez, 50% apontaram que a internet é a principal fonte de informações utilizada para estudar. Nenhum estudante deu uma resposta diferente de livro didático e internet.

Para identificar o nível de leitura realizada pelos estudantes participantes, eles foram questionados se além do livro didático, usado como suporte à aprendizagem escolar, eles possuem o hábito de ler outros livros de interesse pessoal e para a sua formação leitora, o resultado está no Gráfico 5:

Gráfico 5 — Número de livros lidos pelos estudantes participantes da pesquisa por ano.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

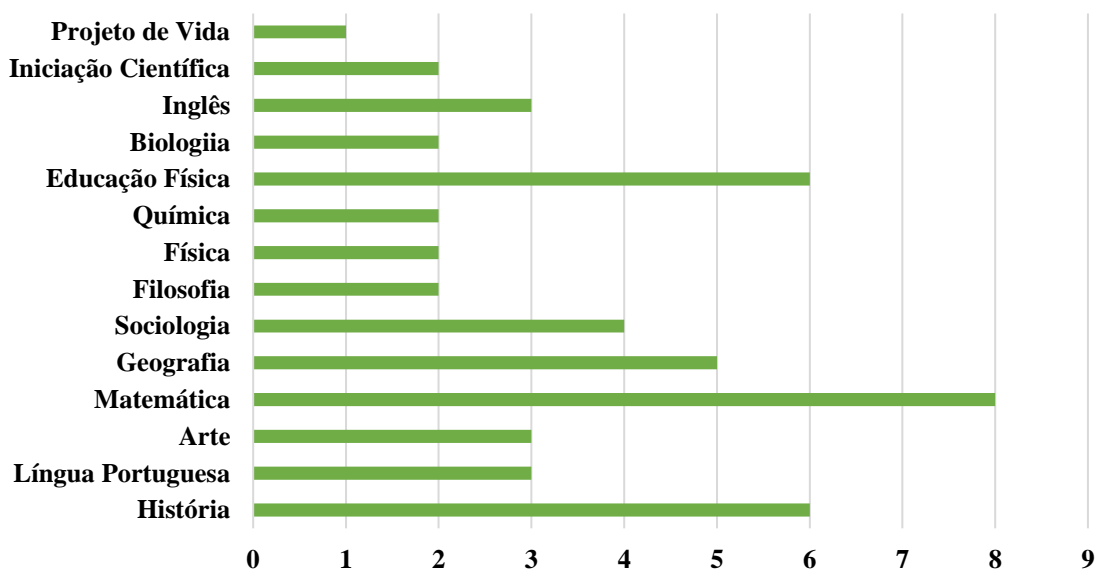
O Gráfico 5 apresenta a média de livros lidos pelos estudantes participantes durante o período de um ano. Mais da metade, nove (09) alunos ou 56,2% do total, respondeu que lê entre 1 e 4 livros por ano. Quatro (04) estudantes ou 25% dos participantes indicaram que não fazem

leitura de nenhum livro, três (03) ou 18,75% responderam que leem de 5 e 9 livros anualmente e acima dessa média não há registro de estudante.

De acordo com a 4ª edição da *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil* realizada pelo Instituto Pró-livro em parceria com o IBOPE Inteligência, publicada no ano de 2016, a média de livros lidos por habitante ao ano foi de 4,96, sendo que 2,43 livros foram lidos por inteiro e 2,53 incompletos. Dentre as regiões brasileiras, segundo a mesma pesquisa, o Nordeste é a que apresentou o menor número, 3,93 livros lidos durante o ano por pessoa, enquanto o Sudeste apresentou a maior quantidade, 5,96. Os estudantes são os maiores leitores do país, entre os quais, os de nível superior apresentaram a maior média, com 10,87 livros lidos anualmente. Os estudantes do ensino médio leram 4,79 livros no ano, o que corresponde um número menor que a quantidade de livros lidos pelos estudantes do ensino fundamental II, com 5,26 (IPL, 2016). Essas estatísticas mostram que 56,2% dos estudantes do CECB que participaram da pesquisa estão no limite da média nacional e o número da região Nordeste está dentro do intervalo de livros lidos por essa porcentagem de alunos. Apenas 18,75% dos alunos participantes estão acima da média nacional e regional.

Os dados apresentados no Gráfico 6 indicam algumas preferências dos estudantes investigados no que diz respeito aos três (03) componentes curriculares que eles mais gostam de estudar no ensino médio.

Gráfico 6 — Componentes curriculares que os estudantes participantes da pesquisa mais gostam.



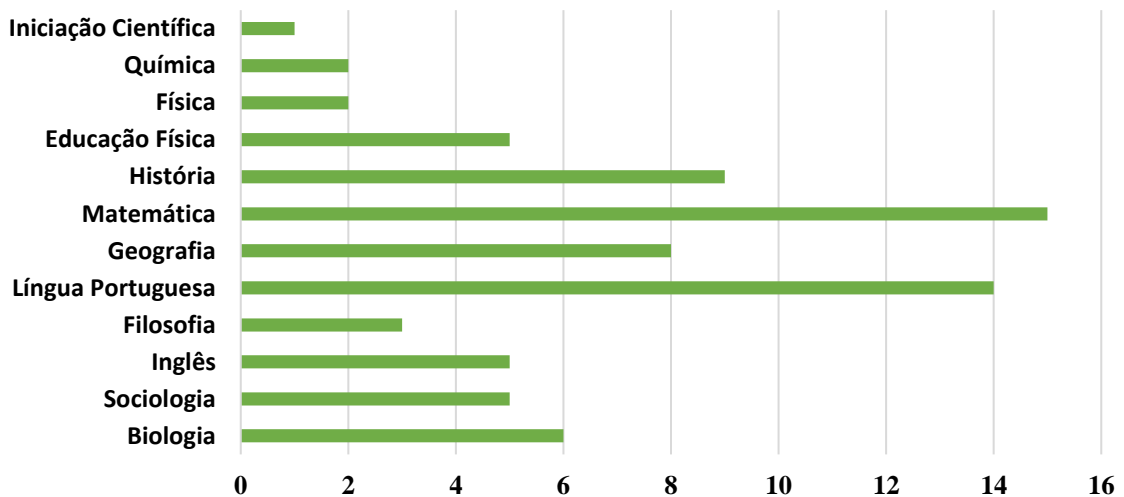
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Para responder ao questionamento *Componente curricular que mais gosta*, cada estudante escolheu as três (03) disciplinas que mais tem satisfação em estudar no ano letivo corrente. Como é possível verificar, matemática é o componente preferido pela metade dos alunos participantes, ou seja, 50% do total respondeu que gosta de estudar essa disciplina. Logo depois vieram os componentes educação física e história, escolhidas por seis (06) estudantes cada uma, o equivalente a 37,5% dos participantes. A disciplina Geografia aparece logo em seguida, com 31,3 %, apontada por apenas cinco (05) alunos como um dos componentes curriculares que mais gosta de estudar.

Como se observa no Gráfico 6, outros componentes também foram mencionados, no entanto, por uma quantidade menos expressiva de alunos, inferior a 25% do total de estudantes. A área do conhecimento ciências da natureza e suas tecnologias não foi representada por nenhuma disciplina entre as prediletas pela amostra de alunos. É possível notar, ainda, que as três (03) disciplinas apontadas como preferidas no Gráfico 6 pertencem a áreas do conhecimento distintas, exceto ciências da natureza e suas tecnologias, o que não anula o potencial do trabalho interdisciplinar delas.

Na sequência, os alunos responderam a um questionamento em que eles tiveram que escolher os componentes curriculares considerados mais importantes para a formação pessoal e cidadã deles. Nessa questão não houve limite na quantidade de opções a serem selecionadas, ou seja, o estudante indicou em suas respostas todas as disciplinas que eles consideram relevantes e essenciais para o seu crescimento pessoal e estudantil. O Gráfico 7, a seguir, apresenta os resultados da referida pergunta.

Gráfico 7 — Componentes curriculares que os estudantes participantes da pesquisa consideram mais importantes para a sua formação.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

É possível verificar com facilidade, no Gráfico 7, que os componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa são considerados os mais importantes para os estudantes do CECB que participaram da investigação. Quase a totalidade dos alunos optou por esses dois componentes. Dos dezesseis (16) participantes apenas um (01) não respondeu matemática e somente dois (02) não indicaram língua portuguesa. Esses dados correspondem a 93,7% e 87,5% das respostas, respectivamente. O predomínio desses dois componentes curriculares como os mais relevantes para essa amostra de estudantes pode estar relacionado à histórica hierarquização das disciplinas na estrutura curricular da educação básica.

No trabalho intitulado *Currículo: a hierarquização das disciplinas*, Silva, Silva, Cavalcanti e Rodrigues (2020) discutem o currículo em ação na hierarquização das disciplinas e a supervalorização de alguns conhecimentos escolares em detrimento de outros. Os autores argumentam que “o próprio sistema mostra que elege os conhecimentos matemáticos e de português como mais importantes” (SILVA; SILVA; CAVALCANTI; RODRIGUES, 2020, p. 07). Como demonstração disso, a carga horária que ambas as disciplinas possuem nos currículos do ensino básico é maior em relação aos outros componentes, principalmente no NEM e no ProEI.

No caso específico da rede estadual de ensino da Bahia, o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), criado para avaliar o desempenho educacional do estado, orienta por meio de uma matriz de referência que as escolas privilegiem o trabalho com competências de língua portuguesa e matemática, com o pretexto de garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes e proporcionar, na perspectiva do Estado, um desempenho escolar de qualidade e a eficiência da escola, os quais são aferidos por meio de testes de proficiência e de avaliações externas de ampla escala como a Prova Brasil. Além disso, outra demonstração da importância dada a esses dois componentes é o Programa Mais Estudo da rede estadual de ensino da Bahia, que trata-se da oferta de monitoria ou reforço escolar em língua portuguesa e matemática. Os monitores são os estudantes que possuem os melhores desempenhos nas respectivas disciplinas e eles recebem certificação e um auxílio financeiro do governo do estado para desempenharem a monitoria. Mais recentemente, a Iniciação Científica foi acrescentada nesse programa de reforço à aprendizagem.

Além disso, é possível notar no Gráfico 7, que o componente curricular História ficou entre os três considerados mais importantes de acordo com os estudantes participantes do CECB, e juntamente com matemática, está tanto entre as três disciplinas que os alunos mais gostam de estudar, quanto entre as que eles atribuem maior pertinência para a formação pessoal e cidadã. A disciplina Geografia não está entre as preferidas, como conta no Gráfico 5, no

entanto, 50% dos participantes reconheceu a sua relevância curricular no desenvolvimento dos estudantes. Outros componentes também foram citados em menor quantidade, com destaque para Iniciação Científica, que dentre as mencionadas foi considerada a menos importante para os alunos pesquisados, o que de certa maneira pode influenciar o desenvolvimento e o êxito da proposição desse estudo.

Diante do perfil identificado, espera-se que um ensino com pesquisa consiga provocar uma inquietação nos estudantes, no sentido de motivá-los e movê-los para assumirem sua autonomia no processo de construção da aprendizagem para, de fato, poderem contribuir na formação de alunos pesquisadores, com sede de conhecimento, com criticidade, consciência e atitude transformadora.



## 4 A PESQUISA COMO PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Se o professor de Geografia[...]  
der a chance de seus alunos se  
descobrirem enquanto cidadãos  
por meio da pesquisa,  
além de superar as formas  
convencionais de ensino,  
ele estará, de fato, ensinando Geografia.*

*Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti, 2017.*

Partindo da preocupação central que moveu a produção da obra *Pensar pela Geografia, ensino e relevância social*, de Cavalcanti (2019b, p. 9-10), “como atuar no ensino de Geografia de modo que ele seja significativo para os alunos” tem sido, ao longo da história da ciência geográfica, um dos seus maiores desafios e alvo de muito debate e investigação. Em face dessa inquietação, essa quarta seção, estruturada em quatro subseções, pretende apresentar a proposição de ensino com pesquisa na Geografia escolar, de modo que atenda a um dos objetivos específicos dessa dissertação que é identificar como a pesquisa é utilizada nos processos de ensino e de aprendizagem em Geografia no CECB.

Para isso, inicialmente, foi feito um rápido apontamento dos fatos mais marcantes da evolução da Geografia como ciência e como o ensino dela se desenvolveu nesse percurso histórico. Esta seção traz também um breve aporte teórico relacionado ao tema ensinar pela pesquisa em Geografia na educação básica. Realiza-se, também, nessa seção uma análise sobre o uso da pesquisa no ensino de Geografia no CECB. No final da seção quatro, é apresentada uma possibilidade de prática pedagógica, pautada no ensino pela pesquisa, que diz respeito a um ensino desenvolvido por meio da resolução de situações-problema, bem como a sua influência na formação do pensamento espacial e raciocínio geográfico do aluno. Essa proposta está embasada na metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL), que privilegia a atitude investigativa e o pensar com autonomia dos estudantes.

### 4.1 Apontamentos sobre a história da ciência geográfica e do ensino de Geografia no Brasil

Embora não seja intenção deste estudo realizar uma análise da evolução e desenvolvimento da Geografia como ciência, é importante apresentar alguns marcos, acontecimentos, referências históricas e os seus desdobramentos no contexto da Geografia escolar.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), há 3 mil anos havia registros de conhecimentos geográficos. No decorrer desse longo percurso histórico, alguns momentos se destacaram em virtude dos avanços apresentados. Por exemplo, a sistematização das informações coletadas pelos europeus durante suas expedições científicas e marítimas pela América, África e Ásia, é lembrada como marco da ciência geográfica. Para Carlos (2019, p. 15), a Geografia “em seus primórdios, dedicou-se à descrição da superfície terrestre com forte apelo em apresentar as terras recém-descobertas no mundo”. De acordo com Moraes (1989), os acontecimentos que sucederam entre os séculos XV e XVIII, chamados por ele de conjunto de pressupostos histórico, contribuíram para a sistematização do conhecimento geográfico, e ele acrescenta que “As condições para a sua gestação foram geradas no longo processo de transição do Feudalismo para o Capitalismo, [...]” (MORAES, 1989, p. 16), com destaque para a expansão marítima, o descobrimento e apropriação de novos territórios, bem como a ampliação da consciência *do mundo conhecido*.

Ao longo do século XIX, ocorreu a consolidação do domínio da burguesia e do modo de produção capitalista por quase toda a Europa, ocasião em que os estudos dos alemães Alexander von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859) formaram a base para a Geografia se tornar uma ciência no final do século XIX, que no contexto da época interessava à expansão imperialista europeia nos territórios da África e Ásia. Moraes (1989) diz que é consensual que a constituição da Geografia moderna se deu a partir da publicação das obras de Humboldt e Ritter e ressalta que eles são os primeiros a fornecerem condições claras para delimitar o conhecimento e definir o objeto de estudo da Geografia. Ainda no âmbito do século XIX, mais precisamente de meados para o fim, os estudos de Karl Marx sobre as relações entre o homem e a natureza do ponto de vista do sistema capitalista e os de Friedrich Ratzel pautados na corrente de pensamento determinista — que considerava a forte influência da natureza sobre o homem — e do conceito de *espaço vital*, também contribuíram para a constituição da ciência geográfica.

Cabe destacar aqui a forte influência da Geografia alemã na produção científica da época. Conforme Rodrigues, Silva, Barroso e Vieira (2014), a Alemanha sediou as primeiras cátedras dedicadas à Geografia, as primeiras propostas metodológicas e as primeiras correntes de pensamento geográfico. Embora o temário geográfico tenha sido estudado em outros países

também, a Alemanha, com suas particularidades históricas — o desenvolvimento tardio no processo de expansão capitalista e a constituição do Estado nacional —, reuniu as condições necessárias para o pioneirismo da Geografia como ciência. Inclusive, as discussões geográficas dos pensadores alemães ao longo de todo o século XIX, fomentavam e foram fomentadas pelos acontecimentos históricos em curso na Alemanha (MORAES, 1989).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 43), ressaltam que “durante todo o século XIX, o centro de discussão da Geografia, na Europa, concentrou-se na Alemanha e somente no fim desse mesmo século o pensamento geográfico francês encontrou seu espaço”. Segundo as mesmas autoras, quando o pensamento geográfico alemão chegou ao Brasil, ele estava atravessado pela crítica dos geógrafos franceses, embasada nas ideias do *possibilismo* de Paul Vidal de La Blache. Fundamentada na necessidade de expandir o pensamento francês e de anular a reflexão geográfica alemã, “A Geografia passou a desenvolver-se com o respaldo do Estado francês, sendo introduzida como disciplina em todas as séries do ensino básico na reforma efetivada na Terceira República” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 44). Com isso, o desenvolvimento da ciência geográfica no contexto brasileiro recebeu forte influência dos pensadores franceses no início do século XX, principalmente do ideário lablacheano centrado na Geografia humana. E assim, “Os princípios da escola francesa nortearam as primeiras gerações de pesquisadores brasileiros e o trabalho pedagógico dos docentes” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 44).

De modo geral, a Geografia enquanto ciência se estabeleceu no século XIX num contexto em que predominavam tendências de pensamento e explicações vinculadas à Geografia da natureza. Com base positivista, era comum a descrição dos fenômenos de forma isolada no espaço. No século XX, surgiram as perspectivas geográficas de análise espacial mais ligadas à Geografia humana, privilegiando a relação entre sociedade e espaço e considerando o movimento de transformação social, política, econômica e ideológica do mundo nas explicações dos fenômenos geográficos (TRINDADE, 2014).

Outra dimensão da discussão sobre a ciência geográfica é a que abarca o ensino, ou seja, a Geografia escolar, cuja constituição se deu por outros caminhos, porém, influenciados pela história e desenvolvimento da ciência geográfica.

A constituição da ciência geográfica no Brasil ocorreu na década de 1930 do século passado por intermédio da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) por iniciativa do professor francês Pierre Deffontaines e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo as mesmas autoras, antes da referida universidade não existia

formação em bacharel e o licenciado em Geografia separadamente. Isso favoreceu a significativa ampliação da produção científica sobre formação docente e a articulação entre pesquisa e ensino, principalmente após o desmembramento do curso de história e Geografia da FFCL/USP (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a criação do Departamento de Geografia da FFCL/USP, em 1946, foi fundamental para torná-la uma ciência e impulsionar a formação de professores para o ensino de geografia. Nessa perspectiva, destacaram-se as produções de Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho. Este último, especialmente, defendeu um trabalho de integração entre o ensino e a ciência geográfica e, segundo Cavalcanti (2019b, p. 24), ele foi considerado por muitos “o responsável pela implantação da Geografia Moderna (científica) nas escolas brasileiras, alterando a Geografia Tradicional, entretanto sem eliminá-la por completo”. Delgado de Carvalho produziu obras científicas, livros didáticos e de metodologias do ensino e foi um crítico da Geografia nomenclatural, enciclopédica e mnemônica, o que deu às suas obras um forte caráter inovador.

Ainda sobre a contribuição desse geógrafo no desenvolvimento e na renovação da Geografia como ciência e como disciplina escolar, Cavalcanti (2019b, p. 24) ressalta que:

Entendia ele que, para operar mudanças, era necessário voltar a atenção aos métodos de ensinar. Essa inquietação quanto à prática do ensino dessa disciplina e a procura por lhe dar sentido, reformulando conteúdos e métodos, seguiram como um desafio em todo o século, chegando aos anos 1980 com o Movimento de Renovação, com a consciência da necessidade de novas práticas.

Conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), o movimento de renovação do ensino de geografia, nas décadas de 1980 e 1990, foi apreciado pelos professores licenciados egressos de várias universidades públicas e por aqueles que vinham participando dos debates promovidos pela AGB, ao mesmo tempo que intensificaram as produções sobre o ensino desse componente curricular na escola. Além disso, havia as “insatisfações que os próprios professores tinham ao ensiná-la, [...], em função da dificuldade de dar sentido aos seus conteúdos” (CAVALCANTI, 2019b, p. 25). Nesse movimento, a capacitação docente voltada para a inovação das práticas de ensino ganhou notoriedade nas políticas públicas em resposta à inadequação das metodologias tradicionais. “Porém, as condições em que trabalhavam os professores impunham limites a essa adoção em sua inteireza, muitas vezes forçando-os a realizarem práticas de uma Geografia em que não acreditavam, uma disciplina da memória-uma Geografia Tradicional” (CAVALCANTI, 2019b, p. 25-26). Sobre as condições de trabalho dos professores denunciadas por eles, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 67) destacam:

Segundo pesquisas realizadas junto aos professores, a impossibilidade de mudanças foi atribuída às precárias condições de trabalho oferecidas pelas escolas, ao número elevado de horas que se viam obrigados a cumprir e ao grande número de alunos em sala de aula.

Os salários não condiziam com a necessidade de sobrevivência do professor e de sua contínua atualização para o exercício da docência.

Apesar do movimento em favor das mudanças no ensino de Geografia nas universidades, a inovação nas escolas e a melhoria da qualidade do ensino estavam ocorrendo lentamente. Para Cavalcanti (2019b), pelo menos no discurso, os professores negavam a Geografia tradicional e aderiram a Geografia crítica, comprometida em “buscar novas formas de ensinar criticamente conteúdos críticos” e com o papel da Geografia nos rumos da sociedade (CAVALCANTI, 2019b, p. 29). Sobre a Geografia crítica, fruto do movimento de renovação que se contrapõe à Geografia tradicional, Vesentini (2019, p. 36) explica sua repercussão tanto nas produções no contexto da ciência geográfica como nas práticas de ensino:

Trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais. Ele critica a Geografia moderna no sentido dialético do termo *crítica*: superação com subsunção, e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado. Essa Geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza enquanto recurso apropriado pelos homens e enquanto uma dimensão da história, da política. No ensino, ela preocupa-se com o senso crítico do educando e não em ‘enrolar fatos’ para que ele memorize.

Para Cavalcanti (2019b), entre as décadas de 1990 e 2000, as produções que constituíram o *corpus* da ciência geográfica consolidaram o seu objeto de estudo — o espaço geográfico — e indicavam a necessidade de ultrapassar a produção clássica caracterizada pela racionalidade empirista, objetiva e técnica. Para a autora, as investigações sobre o ensino da Geografia identificavam muita resistência às aulas informativas, repetitivas e desconectadas da realidade do aluno, o que tornava o ensino enfadonho e desinteressante. “Essa situação resultava em crescimento de demanda por aprofundamento nos estudos e nos fundamentos das propostas” (CAVALCANTI, 2019b, p. 30). Como consequência dessa demanda, houve um considerável aumento dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem em geografia. Esse período, marcado por fatos importantes na educação do país, como a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996 e dos PCN, foi caracterizado pela análise dos problemas que impediam as alternativas para a abordagem de um ensino crítico. Várias reflexões foram formuladas e inúmeras propostas pedagógicas foram elaboradas e se tornaram um importante referencial para a prática de ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2019b).

O volume da produção científica que fundamentou os debates e a formação docente significou um grande avanço que se deparou com o desafio da prática. O acesso aos conhecimentos acadêmicos não garantiu a sua transposição para a sala de aula. Isso indica que “O desafio está na mediação entre o saber acadêmico e o saber escolar (ensinado), na medida em que o professor deve incorporar as mudanças propostas pelo sistema escolar e organizar o currículo com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia e da Pedagogia” (CASTELLAR; VILHENA, 2019, p. 6). As condições de formação e de atuação do professor influenciam diretamente na efetivação de práticas inovadoras no ensino de geografia.

Atualmente, o ensino de Geografia situa-se no contexto das políticas neoliberais que orientam a educação nacional. Isso indica uma forte vinculação dos processos educacionais com os interesses econômicos de organismos nacionais e internacionais, de agências financiadoras, que dão ênfase aos resultados quantitativos e a dados de desempenho. Essa realidade dificulta o desenvolvimento de práticas de ensino que possam contribuir na formação cidadã do estudante, uma vez que sob a orientação neoliberal a formação crítica e participativa do aluno não tem sido o foco do ensino (CAVALCANTI, 2019b). Nesse sentido, nas práticas docentes “permanecem as atividades que reduzem o exercício intelectual dos alunos, sendo este basicamente o de repetir informações, explicações esquemáticas, definições/classificações sobre os temas que lhes são apresentados” (CAVALCANTI, 2019b, p. 47). Assim, a especulação pela inovação no ensino de Geografia permanece forte e atual, principalmente porque “A grande maioria dos professores da rede de ensino sabe muito bem que o ensino atual de Geografia não satisfaz nem ao aluno e nem mesmo ao professor que o ministra” (OLIVEIRA, 2019, p. 137).

Segundo Cavalcanti (2019b), a busca por renovações no ensino se faz presente na história da Geografia no Brasil desde o início da república. A mesma autora analisa com muita clareza a situação atual do ensino de Geografia no país e pontua a necessidade de continuar a investigação por práticas inovadoras e significativas à formação do aluno:

As dificuldades são significativas, os desafios são muitos e, mesmo assim, as renovações, em muitos casos realizados de modo pontual, são vivenciadas em diferentes lugares do País. O cenário não é animador, na medida em que temos consciência do quadro conjuntural desfavorável para a educação brasileira. No entanto, os esforços continuam no sentido de se buscarem caminhos para essa prática formativa (CAVALCANTI, 2019b, p. 44).

Nessa perspectiva, esboçar novos contornos para o ensino de Geografia requer a contínua busca por uma prática pedagógica com significado para o aluno, reconhecendo-o como sujeito autônomo e protagonista desse processo. Diante disso,

Espera-se, em uma prática de ensino mais dinâmica, que o aluno possa não só dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado. Optando por uma metodologia de ensino que envolva o aluno na construção do conhecimento, espera-se que ele estude a partir de situações do cotidiano e relacione o conhecimento aprendido para analisar a realidade, que pode ser a local ou a global (CASTELLAR; VILHENA, 2019, p. 06).

Para Vesentini (2019), a Geografia que se inspira na compreensão transformadora da realidade ainda é embrionária, principalmente no ensino. No entanto, essa é a Geografia que precisa ser construída, tomando como base os modelos que não destroem a criatividade e que limitam a descoberta do novo conhecimento, mas aqueles que engajam professores e estudantes no enfrentamento dos problemas atuais e na produção do conhecimento. Ancorado nessa perspectiva, esse estudo se encarrega de conhecer os fundamentos e as potencialidades da proposição de um ensino de Geografia com pesquisa na educação básica, especialmente no ensino médio.

#### **4.2 Breve aporte teórico sobre ensino com pesquisa em Geografia**

Essa subseção, considerando a categoria “ensino com pesquisa em geografia”, dedica-se a apresentar um breve aporte teórico sobre a proposição de ensino com pesquisa na Geografia escolar, de maneira que venha a auxiliar na descoberta de respostas sobre como a pesquisa, utilizada enquanto percurso formativo no ensino de geografia, pode contribuir para a construção de uma aprendizagem significativa.

Frente aos inúmeros desafios inerentes ao ensino de geografia, intensificados principalmente no século XX com o movimento de renovação e estendidos até os dias atuais, esse estudo comunga da inquietação de Cavalcanti (2019b) ao buscar estratégias para tornar o ensino de Geografia significativo para os alunos. Essa incitação perpassa essencialmente a formação e atuação do professor, a necessidade de superação das práticas tradicionais impregnadas no ensino desse componente curricular e a substituição da figura passiva e conformista pela postura crítica e participativa do estudante. Nesse sentido, acredita-se que a proposição de um ensino de Geografia com pesquisa se adeque aos objetivos da tão desejada renovação do ensino. Como bem mencionado por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 38),

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia.

A Geografia enquanto componente curricular, possui um papel essencial quando se propõe à representação e à compreensão do mundo e da realidade social vivida. Para isso, um ensino inovador e contextualizado, que subsidie a formação de alunos reflexivos e críticos é indispensável. Neste contexto, a pesquisa pode ser considerada um processo que favorece a formação e atuação docente e o desenvolvimento de uma conduta consciente e ativa do estudante. “A pesquisa, desta forma, deve ocorrer na formação do professor de Geografia e no contexto do ensino dessa disciplina na escola” (SANTOS; SANTANA, 2014, p. 256). Assim, reitera-se as discussões da seção anterior, enfatizando aqui a importância e a necessidade da pesquisa se tornar uma atitude cotidiana para professor e aluno e da investigação se transformar numa atividade permanente no processo de ensino e de aprendizagem de geografia.

A literatura existente no Brasil sobre a prática da pesquisa no ensino de Geografia não é ampla, mas o que existe converge com a perspectiva de que o uso da pesquisa no processo de ensino e de aprendizagem constitui-se numa possibilidade de prática pedagógica contrária ao ensino tradicional e favorável a um ensino que possibilita ao aluno “o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica, da capacidade de questionar e de intervir na realidade” (SILVA, 2012). Santos (2014), ao realizar uma pesquisa documental para seu artigo *A pesquisa na prática da Geografia escolar*, constatou no levantamento realizado em teses e dissertações e em trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) e Fóruns NEPEG de Formação de Professores, que “são poucos os trabalhos que demonstram a efetiva prática pedagógica no ensino de Geografia que utilizam a pesquisa como proposta metodológica corrente” (SANTOS, 2014, p. 2476). Segundo o autor, as produções que envolvem o tema em questão, no geral, focam a dicotomia entre ensino e pesquisa e a formação do professor pesquisador, identificando assim, a necessidade de estudos direcionados à inserção da pesquisa na prática pedagógica do professor de geografia.

A proposta de trabalhar a pesquisa como percurso formativo no ensino de Geografia pressupõe a superação da prática pedagógica que privilegia a simples transmissão de conhecimentos prontos e acabados e requer o rompimento com as formas ultrapassadas de ensinar. Essa inovação pedagógica que se propõe tem na pesquisa uma oportunidade de se efetivar, uma vez que esta proposição dará sentido e significado à aprendizagem, além de favorecer a formação cidadã do estudante, com visão crítica da realidade.

Cavalcanti (2012) defende a indissociabilidade entre pesquisa e ensino como um princípio teórico-metodológico que deve orientar a formação docente e as práticas de ensino voltadas para os níveis fundamental e médio. Nesse sentido, ela destaca que:



A ideia básica é considerar o ensino um processo de conhecimento pelo aluno, dando ênfase a atividades que possibilitem essa construção, passando de uma visão de ensino como mera reprodução da matéria para outra: ajuda pedagógica aos alunos, para que aprendam a pensar com autonomia e a construir novas e mais ricas compreensões do mundo, que lhes possibilitem uma intervenção profissional mais eficaz no sentido de resolver problemas sociais contemporâneos (CAVALCANTI, 2012, p. 78).

Sobrinho, Lima e Silva (2018) defendem a necessidade de inovação do ensino de Geografia e uma prática pedagógica que valorize o papel do professor pesquisador, que coloque o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Os autores realizam um estudo que defende a inserção da pesquisa no ensino de geografia, e argumentam que nesta proposta metodológica, o ensino tradicional não tem espaço e os alunos são conduzidos a produzirem o conhecimento por meio de sua própria curiosidade e busca orientada.

Ao realizarem uma investigação nas aulas de Geografia no ensino fundamental e médio, Silva, Lima e Cunha (2012) constataram a prevalência de um trabalho pautado em práticas tradicionais, com o estabelecimento de conteúdos descritivos e fragmentados, decorrente de aulas enfadonhas que causam desinteresse nos alunos. Esta é uma realidade que persiste muito no ensino de Geografia nas escolas da educação básica e que, conforme Menezes (2017), deve-se à carência de um trabalho pedagógico motivador e à ausência de práticas metodológicas que aliem o ensino à pesquisa.

Klug, Molin e Dias (2015) produziram um estudo teórico sobre ensinar com pesquisa em geografia, embasados numa discussão do conceito de educação geográfica. Os autores propõem a prática da pesquisa na Geografia escolar atrelada à atuação do professor pesquisador, pois, para eles, esta é uma metodologia de ensino que consiste numa importante aliada na formação de estudantes críticos e autônomos. Para eles, a pesquisa integrada à prática pedagógica no ensino de Geografia pode contribuir para que o aluno tome consciência da presença dos conceitos e conhecimentos geográficos no seu cotidiano e, assim, poder olhar para o seu contexto com a interrogação do pesquisador, com o olhar crítico de quem questiona a realidade por meio da curiosidade e da descoberta para mover-se em direção ao conhecimento e à resolução de problemas da sua realidade social (KLUG; MOLIN; DIAS, 2015).

Para Castrogiovanni (2006, p. 7), “é fundamental proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as experiências no espaço vivido pelos alunos”. Os conhecimentos e conteúdos de Geografia naturalmente possuem esse potencial, visto que o seu estudo contextualizado pode contribuir para a leitura da realidade e para a compreensão do espaço no qual os estudantes vivem. Neste sentido, educar pela pesquisa no ensino de Geografia pode propiciar a interação entre teoria e prática, entre ciência e empiria e, acima de tudo, entre

conhecimento e realidade. Compartilhando desse mesmo pensamento, Menezes (2017, p. 248) argumenta que: “É imprescindível trazer a Geografia para o cotidiano do aluno de uma forma instigante e provocadora de perguntas e espantos”. Assim, será possível promover no ensino de Geografia a articulação entre os conhecimentos e conteúdos da ciência geográfica com o mundo concreto vivido pelo aluno.

No artigo *A pesquisa como princípio científico e educativo na prática do professor de Geografia*, fundamentado nas concepções apresentadas por Demo (2001), Silva (2012) discute a relevância de educar pela pesquisa para a aquisição de saberes enquanto princípio científico, e para a atuação do professor como princípio educativo, na expectativa de desenvolver uma postura investigativa com os alunos da educação básica. Segundo a autora citada,

O desafio de educar pela pesquisa, seja nos cursos de formação de professores seja na prática do professor de Geografia na escola da educação básica, é uma necessidade real que contempla a relação teoria-prática voltada para a construção e reconstrução de conhecimentos como uma tentativa de superar as marcas do ensino centrado no repasse de conteúdos escolares alheio a um contexto social cada vez mais complexo, dinâmico e interativo (SILVA, 2012, p. 225).

Segundo ela, as práticas vigentes no ensino de Geografia reforçam a reprodução dos conteúdos e engessam a Geografia escolar a um ensino fragmentado e enciclopédico. Frente a essa realidade, Silva (2012, p. 230) defende que ensinar pela pesquisa é mais do que uma metodologia de ensino, é um princípio educativo, “uma forma inteligente de dialogar com a realidade, de perceber seu caráter dinâmico, interdisciplinar e global” e, acima de tudo, é uma prática que permite ao estudante construir e se apropriar dos conhecimentos geográficos, relacioná-los com suas realidades vividas e efetivar uma aprendizagem significativa (SILVA, 2012).

A pesquisa inserida no ensino de Geografia pode ser considerada um processo aglutinador de conhecimentos com significados para a vida e realidade dos estudantes. Neste sentido, não há dúvidas que

[...] 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 (SANTOS, 2015, p. 27).

Além da indispensável valorização da vivência do aluno no processo de ensino e aprendizagem em geografia, “o aluno precisa se sentir produtivo dentro da sala de aula, para isso nas aulas de Geografia, se faz necessário o desenvolvimento da pesquisa com o aluno, onde

o educador deve estar atento às dificuldades desse ou daquele aluno, orientando-o sempre que necessário” (MOTA, 2012, p. 39). No trabalho intitulado *Os professores de Geografia ensinando a pesquisar na escola*, Chiapetti (2017) afirma que o professor mediará todo o percurso da pesquisa, orientando o estudante a realizar todas as etapas planejadas, criando condições do aluno questionar e produzir argumentos críticos em função do conhecimento que ele mesmo está buscando. Nesse mesmo trabalho, Chiapetti (2017, p. 41) discute a pertinência da prática da pesquisa no ensino de geografia:

A aprendizagem pela pesquisa pode ser uma metodologia de ensino que contribui para que os alunos sejam verdadeiros cidadãos, já que podem construir seu próprio conhecimento e intervir na realidade do mundo. Se o professor de Geografia assim o fizer, ou seja, se der a chance de seus alunos se descobrirem enquanto cidadãos por meio da pesquisa, além de superar as formas convencionais de ensino, ele estará, de fato, ensinando Geografia[...].

Chiapetti (2017) defende, assim como Demo (2001) e Martins (2001), o desenvolvimento da pesquisa nas escolas da educação básica. Para ela, a pesquisa escolar enquanto princípio educativo possui a mesma relevância que a pesquisa científica, pois ambas vão contribuir na formação da autonomia do estudante, além de auxiliá-lo na capacidade de “desenvolver sua criticidade e curiosidade; aprender a fazer perguntas e de refletir sobre elas; selecionar as informações relevantes à sua pesquisa; refletir sobre os resultados obtidos pela pesquisa; compreender os conceitos envolvidos na pesquisa; etc.” (CHIAPETTI, 2017, p. 38-39). A mesma autora ainda destaca que a maior finalidade da pesquisa escolar é a ampliação e o enriquecimento do conhecimento do aluno.

Santos (2015), em sua dissertação de mestrado denominada *Ensinar Geografia pela pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos*, contribui com um estudo investigativo sobre o ensino de Geografia pela pesquisa, no qual apresenta uma experiência pedagógica para o ensino fundamental baseada no planejamento, execução e avaliação de uma sequência didática. Essa proposta estruturou-se na problematização, sistematização e síntese do conhecimento, de maneira que os alunos, ao realizarem as atividades de pesquisa, previstas na sequência didática e mediadas pelo professor, pudessem problematizar o conteúdo geográfico diante de sua prática social e, conseqüentemente, formar o pensamento espacial e o olhar geográfico.

Para a formação do pensamento espacial do estudante, segundo o autor, é essencial estabelecer “encontro da Geografia cotidiana (espaço vivido pelos alunos) com a dimensão da Geografia científica (espaço concebido por essa ciência)” (SANTOS, 2015, p. 27-28). Dessa maneira, o desenvolvimento do pensar geográfico ocorrerá de maneira articulada com uma

maior compreensão da experiência vivida, assim, a prática da pesquisa nesse processo é um procedimento de ensino com potencialidade para promover a integração entre o conhecimento proveniente do espaço vivido pelo estudante e do espaço concebido pela geografia. Santos (2015, p. 27) defende, portanto, que “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” e construindo um olhar geográfico cada vez mais rico de experiências e percepções.

Na proposta de trabalhar a pesquisa como percurso formativo no ensino de geografia, vale destacar o que Silva (2012) e Martins (2001, 2007) propõem. Ambos defendem a realização de projetos de pesquisa na escola, na perspectiva de apreender a realidade vivida pelos estudantes, levando em consideração a articulação entre o que o aluno sabe e possui de experiência, com os conceitos e conteúdos geográficos previstos no currículo da escola. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia dará espaço para o desenvolvimento de estratégias com base na pedagogia de projetos. Sobre isso, Silva (2012, p. 232-233) defende claramente que: “Aplicada à Geografia, a pedagogia de projetos auxilia a pesquisa a se vincular ao lugar e seu contexto de vivência, valorizando significativamente o ensino e a aprendizagem”. Nessa perspectiva, “os alunos podem pesquisar e reconhecer o significado das diversas leituras que estão presentes no espaço geográfico” (SILVA, 2012, p. 233). A partir daí, o trabalho de investigação permitirá vincular os conceitos de Geografia com a realidade vivida pelo aluno e desperta o seu interesse que, por sinal, é o ponto de partida de todo o processo de construção autônoma do conhecimento.

Busato, Santos e Miranda (2020) propõem um trabalho por meio da metodologia de projetos de pesquisa na formação e atuação de futuros professores de Geografia na expectativa de integrar ensino e pesquisa e de, conseqüentemente, subsidiar práticas de ensino ancoradas nas atividades de pesquisa e investigação. Os autores propõem a inclusão dos conhecimentos e procedimentos da iniciação científica durante a prática dos estágios supervisionados em geografia, focando o trabalho com projetos educacionais para suprir a lacuna que a ausência da prática de pesquisa provoca na formação dos estudantes de licenciatura em geografia.

No trabalho de conclusão de curso intitulado de *A pesquisa para o ensino da Geografia: reflexões a partir de projetos de aprendizagem*, Machado (2018) desenvolve um trabalho focado no desejo de superar as práticas tradicionais e renovar o ensino de geografia. Com isso, a autora propõe um estudo abordando a metodologia de projetos de aprendizagem por meio do desenvolvimento da pesquisa científica e do trabalho de campo. Segundo ela, essa metodologia propicia a construção de novos conhecimentos pelos saberes empíricos dos estudantes,

ocasionando com isso a produção do pensamento crítico e a formação cidadã do aluno (MACHADO, 2018).

Com o objetivo de analisar a importância da pesquisa na educação básica como possibilidade metodológica inovadora para o ensino de geografia, compreendendo que “o conhecimento perpassa do somente saber dentro da sala de aula, partindo para um conhecimento territorial e espacial local, resultando em um olhar crítico para esse território” (MACHADO, 2018, p. 52). Assim, uma das propostas de trabalho com projetos de aprendizagem apresentada e analisada pela autora é para ser desenvolvido durante todo o ano letivo e está estruturado em três partes: 1 - a identificação dos problemas locais (definição do *lócus* para conhecer e investigar potencialidades e problemas), 2 - o trabalho de campo (levantamento de dados, entrevistas e pesquisa de campo com moradores e órgãos públicos) e a 3 - a apresentação das propostas (proposição de resoluções para os problemas investigados). Na análise dos projetos apresentados, a autora do estudo sinalizou que:

[...] é demonstrado que a disciplina de Geografia tem um elevado valor formativo quando sai da sala de aula, assume uma efetiva preocupação cidadã e traz para o espaço público o grande potencial formativo. À medida que os grupos avançam na coleta de dados e nas entrevistas, a motivação aumenta, bem como as reflexões ficam cada vez mais profundas sobre a realidade local e nacional (MACHADO, 2018, p. 66).

A realização de projetos de pesquisa nas aulas de Geografia parte do pressuposto de que a pesquisa deve ser bem planejada e possuir o rigor metodológico acessível ao estudante da educação básica. Para Gasparin e Brum (2019), a pesquisa no contexto escolar não pode ser realizada aleatoriamente. É necessário que ela tenha minimamente um embasamento e uma estrutura metodológica adequada. Nesse sentido, Chiapetti (2017) chama a atenção ao destacar que além da aula, o professor também precisa planejar a pesquisa ou ensinar por intermédio de um projeto de pesquisa que, por sua vez, não é o mesmo das pesquisas desenvolvidas nas universidades, embora tenham elementos comuns. Para a mesma autora, o professor de geografia, ao adotar a proposta de ensinar com pesquisa, deve antes de tudo explicar a importância e como se faz uma pesquisa, para posteriormente ser desenvolvida. Desse modo, é pertinente salientar que:

O professor pode vivenciar os passos do método científico de pesquisa com seus alunos considerando os princípios da investigação geográfica. Nesses passos, os recursos e fontes para investigadores, professores e alunos buscarem informações ficam na dependência das habilidades e competências técnicas de cada um e da infraestrutura oferecida no espaço escolar e familiar (PASSINI, 2007, p. 33).

Para isso, o papel desempenhado pelo professor pesquisador torna-se elemento fundamental para a execução da organização metodológica prevista para a realização dessa proposta. Para Silva (2012, p. 233), ele “precisa estar atento as situações vivenciadas nos projetos para que se constituam em possibilidades de produção de conhecimentos geográficos”. Além disso, o professor precisa estimular a reflexão, valorizar as informações obtidas pelos alunos, questionar as certezas, pedir que o estudante descreva e registre suas ações e observações durante o processo de investigação, testar e avaliar hipóteses e ativar o desejo de conhecer sempre (SILVA, 2012). Martins (2001, p. 75) pontua com muita clareza o papel do professor nessa proposição de ensino:

O professor, além de ser o promotor das tarefas investigativas, tem que se capacitar e se preparar muito para ser o condutor e o orientador de todo o trabalho do aluno. Antes de mandar os alunos realizarem uma pesquisa, o professor deve ensiná-los a fazê-la. Deve orientá-los para que, antes de qualquer coisa, elaborem um projeto, mesmo que bem simples, a ser executado, e que o construam de forma organizada, de acordo com as normas metodológicas, tendo começo, meio e fim.

A proposta de inserção da pesquisa no ensino de Geografia por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa, feita por Chiapetti (2017), é uma das mais referenciadas entre os estudos produzidos acerca da temática nos últimos cinco anos. Para ela, saber elaborar um projeto de pesquisa com suas respectivas etapas é o primeiro passo para todo o processo de investigação. Por isso, o professor de Geografia deve iniciar esse percurso explicando todas as etapas planejadas e discutindo a importância de pesquisar. Em seguida, o professor, como mediador da aprendizagem, vai auxiliar, por meio de perguntas instigantes, a escolha dos conteúdos geográficos que os estudantes irão aprender por meio da pesquisa, até que realizem a formulação da questão ou pergunta principal que irá nortear a investigação. Segundo Chiapetti (2017), a pesquisa escolar, embora não seja uma pesquisa científica, precisa atender algumas etapas e dever ser elaborada tentando responder aos seguintes questionamentos: “O que pesquisar? Qual é a principal pergunta/questão da pesquisa? Para que ou por que pesquisar? O que se quer fazer ou alcançar com a pesquisa? Como será feita a pesquisa? Onde pesquisar?” (CHIAPETTI, 2017, p. 43).

Após a elaboração do projeto, Chiapetti (2017) argumenta que os estudantes terão noção da sua importância e começam a ter consciência de que a prática da pesquisa pode ser prazerosa, apesar de exigir deles dedicação, envolvimento, muita leitura e criatividade. A partir daí, com a orientação permanente do professor, a pesquisa está pronta para ser desenvolvida. A orientação da autora é que sejam produzidos textos, painéis, gráficos, desenhos e que a

socialização dos resultados seja sempre oralmente em sala de aula. Em relação ao tempo destinado para o desenvolvimento dessa proposta, isso dependerá da série, da etapa de ensino, do perfil de cada turma e do planejamento definido para o conteúdo a ser pesquisado. No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, ela deve ocorrer durante todo o percurso, privilegiando o desempenho dos alunos na realização da pesquisa, em detrimento da prova escrita sobre um conteúdo geográfico que foi pesquisado Chiapetti (2017).

Partindo destas referências basilares, propõe-se um ensino de Geografia aliado à pesquisa como percurso formativo, por meio do planejamento e desenvolvimento de projetos de pesquisa que vão proporcionar o diálogo dos conceitos e conhecimentos da Geografia escolar com as vivências dos alunos e com situações-problemas da realidade local. Essa proposição de ensino está ancorada na proposta de educar pela pesquisa que, segundo Demo (2015), tem como um dos pressupostos cruciais a necessidade de fazer da pesquisa uma atitude cotidiana na vida do professor e do aluno. A partir daí a pesquisa deve estar prevista no planejamento e nas ações do professor como uma prática permanente, uma vez que “[...] não se trata de uma mudança de método, mas de uma postura pedagógica” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2009, p. 88). Com isso, exige do professor de Geografia o interesse e a dedicação pela formação adequada e compromisso com a inovação do fazer pedagógico e com a efetivação da aprendizagem significativa do estudante.

#### **4.2.1 O uso da pesquisa no ensino de Geografia no Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB)**

A seção 4.2 se desmembra na presente discussão, que ao considerar a categoria de análise “ensino com pesquisa em geografia”, visa a atender mais um objetivo específico desse estudo que é identificar como a pesquisa é utilizada nos processos de ensino e de aprendizagem em Geografia no CECB.

Uma prática fundamentada na *cotidianização* da pesquisa na educação básica é uma proposta inovadora para o ensino de geografia, pois ela antagoniza as práticas convencionais de ensino baseadas na transmissão dos conteúdos do livro didático. O uso da pesquisa no ensino desse componente curricular leva em consideração as experiências vividas individualmente e em comunidade e o contexto local e social em que o estudante está inserido. Partindo da realidade concreta do aluno, o professor irá estimular a curiosidade e motivá-lo a conhecer melhor o conteúdo da Geografia escolar e a realidade investigada, propor e instigar indagações

e valorizar os questionamentos e respostas obtidas, além de problematizar as certezas para, assim, dar as condições necessárias à construção de uma aprendizagem significativa.

Em função das informações obtidas nas entrevistas com os professores de Geografia e com a Coordenadora Pedagógica da área de ciências humanas e no questionário semiestruturado aplicado à amostra de estudantes participantes, esta subseção busca atender um dos objetivos desse estudo que é identificar como a pesquisa é utilizada nos processos de ensino e de aprendizagem em Geografia no CECB. Para realizar a intercessão que esse estudo propõe é imprescindível conhecer a realidade, os saberes dos sujeitos envolvidos e as condições existentes no *lócus* desse estudo, sob a justificativa de que toda intervenção pedagógica para ser bem-sucedida necessita do conhecimento acerca das limitações e potencialidades do objeto ou do contexto que será alvo da intervenção. Assim sendo, o planejamento, o desenvolvimento e o êxito da proposição do ensino de Geografia com pesquisa no CECB dependem da configuração atual do ensino dessa disciplina na respectiva escola.

Com isso, é preciso ratificar a análise realizada na seção anterior sobre os saberes e práticas dos professores que lecionam Geografia no CECB em 2022. Os depoimentos dos professores que participaram do primeiro momento da entrevista revelam que, embora tenham recebido uma formação inicial que favorecesse a aquisição de saberes propícios à prática da pesquisa, ao desenvolvimento de habilidades comuns ao processo investigativo e à busca de conhecimentos, no exercício diário em sala de aula, as práticas mais comuns são as aulas expositivas embasadas na explicação dos conteúdos e conceitos geográficos e, quando possível, na exposição dos professores, ocorre a articulação dos conhecimentos com a realidade vivida pelos estudantes.

Diante da constatação, na seção anterior, de que os professores que lecionam Geografia no CECB receberam uma formação, durante a graduação, direcionada ao desenvolvimento da atividade de pesquisa, ambos foram questionados se eles se consideram professores pesquisadores em razão dos saberes adquiridos nos respectivos cursos de licenciatura realizados. Para essa pergunta, o professor Carlos respondeu o seguinte:

Acredito que num certo sentido sim. Por exemplo, numa aula sobre o conflito no leste europeu, eu precisei pesquisar e ler muito sobre a história da Ucrânia, história recente, o contexto político e social do país. Eu considero que estou sempre buscando informações e atualizando slides e aulas pra trazer algo novo para dentro da sala de aula, e não ficar naquele conteúdo do ano passado. [...] E a pesquisa acadêmica eu parei, mas agora estou tentando retornar para uma especialização na UNEB, mas no dia a dia da sala de aula, gosto muito de buscar informações e pesquisar atualidades e trazer para as minhas aulas.



Verifica-se que o professor Carlos se considera um professor pesquisador apenas na perspectiva mais habitual, que tendencialmente todo docente precisa apresentar, que é a prática da pesquisa no sentido de buscar informações, planejar a aula e organizar material didático, ler, estudar e se manter atualizado sobre um determinado conteúdo que irá trabalhar nas aulas de geografia. Sobre isso, é importante destacar o que Oliveira e Silva (2016, p. 170) salientam:

É importante dizer que no ato de exercer a profissão, automaticamente, já estamos sendo pesquisadores, pois ao preparar nossas aulas, precisamos revisar o conteúdo, acrescentar algum conteúdo que não tenha no livro didático, acompanhar as principais notícias para refletirmos as atualidades da sociedade em sala, buscar estratégias que cativem o interesse e participação dos alunos, utilizar vídeos, documentários, dentre outros recursos tecnológicos. Tudo isso só é consolidado através do ato de pesquisar.

É possível verificar, também, que o mesmo professor enquadra a pesquisa acadêmica como uma tarefa alheia ao seu trabalho didático e às suas experiências escolares, pois, diante do que ele realiza em sala de aula como professor pesquisador, a contribuição da pesquisa acadêmica em sua formação não foi efetiva. “Desse modo, pensamos que a pesquisa acadêmica contribuirá efetivamente quando compreender a importância do conhecimento didático para a formação dos professores” (LIMA, 2021, p. 123). Essa situação reitera o distanciamento entre o trabalho com ensino e aquele com pesquisa, bem como do conhecimento didático e do conhecimento científico, nos cursos de licenciatura, como discutido anteriormente.

A mesma pergunta, se ela se considera uma professora pesquisadora, foi feita para a professora Consuelo e a seguinte resposta foi obtida:

Sim, me considero uma professora pesquisadora, apesar de ser um pouco crítica quanto à minha atuação. Eu acho que poderia devolver mais depois de tanta formação que a gente teve, uma formação realmente de qualidade. Acho que eu poderia estar desenvolvendo mais nas escolas que eu trabalho, além do que eu já desenvolvo. Eu pretendo incluir na minha programação aulas de campo, que envolvam o olhar para o lugar, para a região enquanto pesquisa, para despertar isso nos alunos. [...] A gente hoje enquanto professor deve proporcionar ao nosso aluno essa experiência com toda a bagagem que a gente tem de conhecer a região e potencial para explorar. Eu me sinto capaz e busco isso de uma forma teórica ainda, trazendo sempre a pesquisa além do livro didático, incluindo o local e o regional dentro de conteúdos mais conceituais e abstratos, mas acho que eu poderia e deveria estar fazendo muito mais.

As falas da professora Consuelo evidenciam que ela se reconhece como professora pesquisadora com plena consciência de que recebeu uma formação adequada para isso e que, na prática, ainda não desenvolve um ensino com pesquisa nos modelos defendidos por Demo (2001, 2015), Martins (2001, 2007), Bagno (2014), Gasparin e Brum (2019), anteriormente apresentados nessa dissertação. A mesma professora sinaliza as intenções de realizar aulas de

campo na expectativa de, por meio da pesquisa e do estudo do meio, despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para a compreensão da realidade local e regional. A aula de campo é uma alternativa metodológica que está estreitamente relacionada ao estudo meio, tão necessário no ensino de geografia.

Tendo em vista que, conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 173), “O estudo do meio, [...] permite que aluno e professor se embrenhem num processo de pesquisa”, e que “[...] sempre foi um recurso importante e muitas vezes indispensável à construção do conhecimento geográfico e principalmente para a vivência do método científico de pesquisa”, como destacado por Malysz (2007, p. 171), a aula de campo devidamente planejada e executada pode permitir o estudo do meio e a produção de conhecimentos geográficos que vão além do livro didático. Contudo, até o momento, essa proposta faz parte apenas das pretensões futuras da professora entrevistada.

Ainda no contexto da atuação dos professores que lecionam Geografia no CECB, buscou-se compreender melhor como a formação recebida na graduação influencia o uso da pesquisa em suas práticas de ensino. O Professor Carlos relatou o seguinte:

A formação que tive influencia na minha prática, só que não tem como. A vontade a gente tem, mas o difícil é a prática. As dificuldades são: primeiro a carga horária. [...] Aqui não tem como porque são vinte e seis aulas, é muito cruel. Outros impedimentos são o tempo, a estrutura, a burocracia. Se eu for para fazer uma pesquisa de fato com esses alunos, eu vou ter que orientar, reunir com esses meninos, vou ter que passar autores para eles lerem, estar no campo junto com eles, porque eles não vão ter maturidade, eu tenho que pelo menos acompanhar no início até eles pegarem o manejo, vou ter que fazer com eles uma revisão bibliográfica, fazer questionários. Se eu parar para fazer isso eu vou levar no mínimo dois meses de aula, aí eles vão perguntar ‘cadê o assunto, professor?’ ‘o professor não deu nada. [...] Aí a pesquisa que eu uso é a pesquisa do dia a dia. Levanto um questionamento lá na aula sobre o tema do dia e instigo o aluno a fazer uma exploração oral, motivar a curiosidade, isso é o que eu consigo dentro das limitações.

O referido professor é bastante incisivo ao destacar que possui a vontade de executar o que aprendeu durante a graduação e de se dedicar mais ao trabalho com pesquisa em suas aulas, porém, vários fatores estão condicionando e limitando o planejamento, a orientação e o acompanhamento das atividades de pesquisa com maior rigor e direcionamento no ensino de geografia. De modo geral, as dificuldades apontadas pelo Professor Carlos fazem parte da realidade do sistema de ensino público da Bahia, no qual um docente que possui quarenta (40) horas/aulas precisa ministrar vinte e seis (26) aulas e realizar dez (10) horas/aulas de atividades complementares (ACs) durante a semana, acrescidas dos trabalhos burocráticos, como correção de atividades avaliativas, participação nos conselhos de classe, preenchimento de diários de

classe e das ACs. De acordo com Junior (2007, p. 83), além da “[...] saturação da carga horária de trabalho de professores há a elevada quantidade de alunos por sala” que também condiciona um trabalho apropriado com pesquisa no processo de ensino e aprendizagem.

As colocações do Professor Carlos sobre os empecilhos encontrados para trabalhar com pesquisa no ensino de Geografia dialogam com as discussões que Gasparin e Brum (2019) trazem no livro *Ensino com Pesquisa: um desafio para a aprendizagem na educação básica*. Os autores argumentam com muita clareza sobre as dificuldades de o professor trabalhar com pesquisa no ensino básico. Segundo eles:

O discurso sobre a necessidade de o professor da educação básica tornar-se pesquisador em sua prática choca-se com a realidade, pois as condições materiais do trabalho dos docentes (salário, tamanho das turmas, violência na escola, disponibilidade de materiais pedagógicos), bem como seu *status* na sociedade e autoestima têm-se deteriorado. Reflexo disso é a resistência pelo trabalho com pesquisa, que demanda tempo, preparo e amor à causa (BRUM; GASPARIN, 2019, p. 164-165).

Ainda sobre as dificuldades encontradas na prática pelo professor pesquisador, Lüdke (2012, p. 50) pontua que “Quanto à integração da pesquisa no âmbito do trabalho do professor da escola básica, [...], o desafio não é menor. As condições não são as ideais, mas também não são as piores”. Para essa autora, o tipo de pesquisa que o professor precisa realizar deve servir às necessidades da escola, sobretudo, aproximar-se da sensibilidade e do saber do professor, de modo que realmente seja viável enfrentar todas as limitações existentes na prática da pesquisa no processo de ensino e de aprendizagem.

É revelador, nas falas do referido professor, uma resistência pelo trabalho com pesquisa, pois, segundo o próprio docente, vai demandar muito tempo e dedicação dele. Embora ele consiga expressar uma noção de atitudes necessárias próxima às da proposição de um ensino com pesquisa, o professor sinalizou que ao trabalhar com pesquisa ele não conseguiria dar conta do conteúdo programático para o período. Isso indica que o desenvolvimento das atividades de pesquisa em suas aulas provocaria uma ruptura nos conteúdos e na sequência do seu trabalho, principalmente quando ele disse: “Se eu parar para fazer isso eu vou levar no mínimo dois meses de aula, aí eles vão perguntar ‘cadê o assunto, professor?’ ou ‘o professor não deu nada’”. Nesse sentido, fica claro, diante das falas do professor, que o trabalho com pesquisa iria atrapalhar a abordagem dos ‘assuntos’ de geografia, dando a entender que ele não conseguiria trabalhar os conteúdos didáticos da disciplina de modo articulado com as atividades com pesquisa no processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, a desejada integração entre ensino e pesquisa é uma realidade distante no contexto desse estudo.

A Professora Consuelo, ao ser questionada sobre a influência da formação recebida durante a graduação no trabalho que ela desenvolve atualmente em sala de aula, respondeu:

Na nossa prática, na minha prática, eu acredito que a pesquisa está de forma contínua. Não a pesquisa científica, com métodos rigorosos, com projetos, mas a pesquisa a partir do princípio do ato de buscar, ampliar informações. Não há como hoje a gente planejar uma aula e a única fonte ser o livro didático.

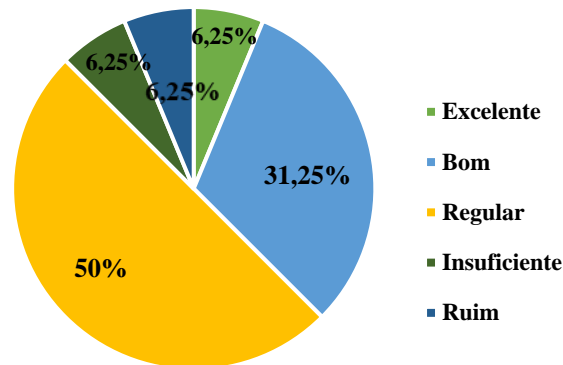
As ações contidas no relato da professora são semelhantes às do Professor Carlos, quando ele justificou o motivo de se considerar um professor pesquisador apenas no sentido de buscar e ampliar informações para além do livro didático e de tentar acompanhar os acontecimentos atuais na mesma velocidade e intensidade que ocorrem. Essa tendência é apontada por Oliveira e Silva (2016) como uma prática de pesquisa inerente ao exercício docente, pois o professor necessita buscar, se atualizar e investigar os procedimentos de ensino mais adequados para atingir os objetivos de aprendizagem. Quando isso é realizado, o professor automaticamente está pesquisando. Contudo, essa atitude não garante o lugar que a pesquisa deve ocupar na formação e na prática do professor, de modo que ele esteja se efetivando e inovando o ensino de geografia.

Diante disso, há evidências de que eles estão esbarrando em situações que dificultam a realização de um ensino com pesquisa em suas aulas. As dificuldades apontadas são, de modo geral, a carga horária excessiva, turmas numerosas, poucas aulas por semana em cada turma e a conseqüente falta de tempo para desenvolver um trabalho com pesquisa bem planejado e com orientação adequada. Elucida-se, com isso, que a pesquisa no ensino de Geografia no CECB não tem ocorrido como um instrumento de ensino e nem como conteúdo de aprendizagem para os professores (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Conseqüentemente, no levantamento de dados realizado com os estudantes participantes, quanto aos seus saberes e práticas nas aulas de geografia, a tendência é se deparar com respostas que refletem o trabalho que é desenvolvido pelos seus respectivos professores, também participantes dessa investigação. Desse modo, é essencial analisar as informações relevantes adquiridas na pesquisa com os estudantes, dialogando com os dados obtidos com os professores e coordenadora pedagógica, fundamentados num referencial teórico pertinente às categorias de análise escolhidas para esse estudo.

No que concerne ao componente curricular geografia, foco dessa investigação, buscou-se conhecer como os estudantes participantes consideram seu conhecimento nesse componente. O resultado está no Gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 — Conhecimento em Geografia segundo os estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Como se vê, 50% dos alunos consideram que seu conhecimento em Geografia é regular. Dentre as principais justificativas para definir o conhecimento como regular, os participantes responderam que não conseguem compreender bem alguns conteúdos e os que são entendidos, com o passar do tempo, vão esquecendo. Destes, 31,25% indicaram que possui um bom conhecimento em Geografia e justificou que a considera interessante, que desperta a vontade de aprender sempre mais, que possui facilidade em compreender os conteúdos e obtêm bons resultados nas avaliações. Apenas um (01) estudante, 6,25% do total, respondeu que seu conhecimento é excelente, pois tem a Geografia como disciplina favorita e tem muita facilidade para apreender os conhecimentos geográficos. Em contrapartida, um (01) estudante indicou que seu conhecimento é insuficiente e outro avaliou como ruim. Ambos justificaram que possuem dificuldade em entender os conteúdos da disciplina por não sentirem interesse em aprender os conhecimentos da geografia.

Perante os dados apresentados no Gráfico 8, é possível constatar que os saberes dos alunos participantes acerca do componente Geografia são considerados, pela maioria deles, rasos e limitados. Apenas seis (06) dos dezesseis (16) estudantes avaliaram seu conhecimento como bom ou excelente. Os demais responderam e deram justificativas que indicam dificuldade de aprendizagem com alguns conteúdos e desinteresse pelos conhecimentos geográficos. Essa situação pode estar relacionada ao grande desafio que é promover um ensino que contribua para que o aluno encontre sentido e utilidade em aprender Geografia que, por sua vez, está vinculada ao nível de motivação e interesse que os estudantes possuem durante as aulas.

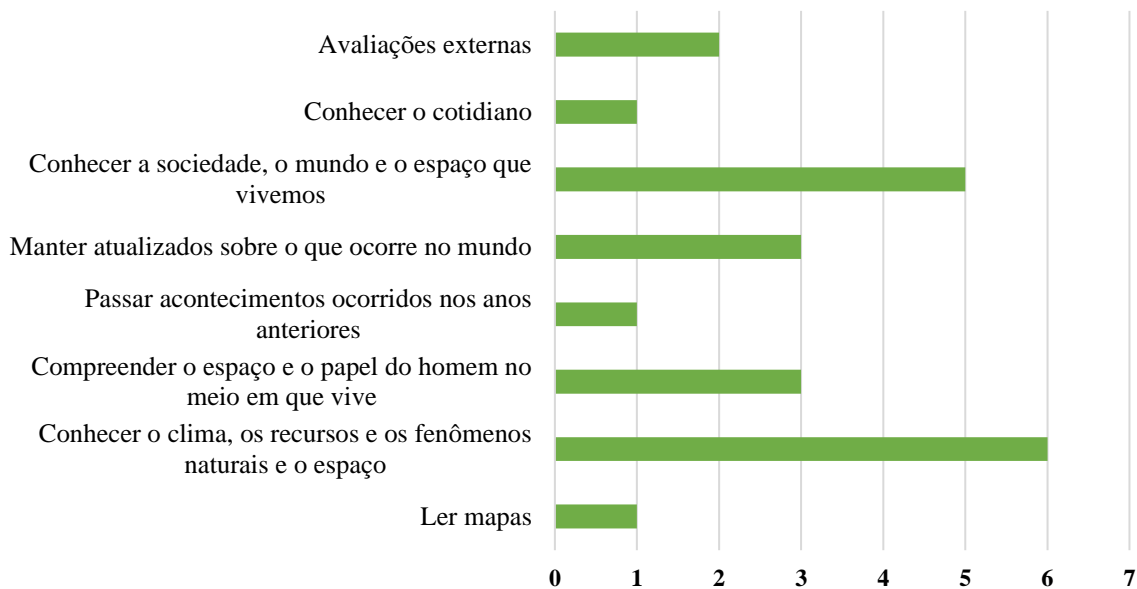
Segundo a Professora Consuêlo, “As turmas da EJA são desmotivadas em geografia. Seja por questões pessoais, seja pelos desafios de concluir o ensino médio tardiamente”. Para essa professora, o interesse do aluno pode variar conforme o conteúdo trabalhado. Quanto mais

abstrato for o conteúdo, maior a dificuldade de chamar a atenção do estudante. A professora acrescenta que “se o conteúdo é muito conceitual não há participação, sentem inseguros, mas quando o conteúdo possibilita relacionar com exemplos práticos a participação é maior”. Isso só reforça a necessidade de contextualizar o ensino e de valorizar o conhecimento da Geografia cotidiana do aluno.

Para Cavalcanti (2019a, p. 72), “Todo esse processo requer que a Geografia ensinada seja confrontada com a cultura geográfica do aluno, com a chamada Geografia cotidiana, para que esse confronto/encontro possa resultar em processos de significação e ampliação da cultura do aluno”. Para isso, o ensino de geografia, por intermédio do reconhecimento do conhecimento prático do aluno, precisa ajudá-lo a internalizar maneiras de captar a realidade vivida e atribuir significados aos conteúdos geográficos (CAVALCANTI, 2019a).

Adentrando nas perspectivas que os estudantes participantes possuem sobre o ensino de Geografia na última etapa da educação básica, eles foram questionados sobre para que serve estudar esse componente curricular. Considerando o ponto de vista de cada estudante que respondeu, o Gráfico 9, a seguir, representa a síntese das informações obtidas:

Gráfico 9 — Opinião dos estudantes participantes da pesquisa sobre para que serve o ensino de Geografia no Ensino Médio.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

As informações apresentadas no gráfico, ora apresentado, foram transcritas e organizadas com base nas respostas dadas pelos estudantes participantes numa questão discursiva. Como se nota, as opiniões foram diversas, mas a maior parte delas se conecta e possui relação entre si. Além disso, com exceção da resposta “Passar acontecimentos ocorridos

nos anos anteriores”, que se configura numa utilidade mais ligada ao componente curricular História, cada ponto de vista mencionado tem proximidade com o que a Geografia ensinada no ensino médio pode proporcionar aos estudantes, em face do que propõe as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) a esse componente curricular nas escolas da rede estadual de ensino da Bahia.

Ao questionamento para que serve a geografia, as respostas mais comuns foram: “Conhecer o clima, os recursos e os fenômenos naturais e o espaço”, “Conhecer a sociedade, o mundo e o espaço que vivemos” e, em seguida, “compreender o espaço e o papel do homem no meio em que vive”. Embora estas respostas tenham sido dadas separadamente pelos alunos, as serem analisadas, é notória a articulação e os pontos em comum existentes entre elas. Nas três principais respostas existe o termo *espaço*, o que de certa maneira comprova que os estudantes têm alguma noção do objeto de estudo da geografia, apresentado no documento que auxilia as escolas da rede estadual de ensino da Bahia na estruturação de seus currículos. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) da área de Ciências Humanas, afirma-se que:

A Geografia estuda o espaço geográfico, historicamente construído, pleno de conflitos e contradições estabelecidas em função das relações dos seres humanos entre si e com a natureza, por meio da compreensão do lugar, das relações sociais políticas e econômicas de cada região, do território e da paisagem (BRASIL, 2015, p. 12).

Considerando as três respostas mais apontadas pelos alunos participantes, conhecer a natureza, a sociedade, o mundo e o lugar vivido, é uma possibilidade real no contexto da pergunta em questão. Assim, é possível destacar, por meio dos pontos de vista desses estudantes, a tendência de um ensino de Geografia focado no *conhecer* fenômenos, acontecimentos atuais, o mundo e o meio vivido. Callai (2011, p. 131), destaca com muita clareza a pertinência da Geografia ensinada. Para ela, “[...] a importância de ensinar geografia, deve ser pela possibilidade que a disciplina traz em seu conteúdo que é discutir questões do mundo, da vida”. A autora considera relevante que os conteúdos geográficos permitem conhecer o mundo, contudo, os conhecimentos precisam ser organizados de maneira que o aluno consiga compreender a lógica do que acontece na sociedade e na natureza. Para ela, a centralidade do ensino de Geografia está na possibilidade de explicar, por meio da análise geográfica, como as ações da sociedade se materializam no espaço e discutir a realidade (CALLAI, 2011).

O livro *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social* traz algumas discussões a esse respeito. A autora destaca que “a Geografia serve para pensar, ela ajuda a pensar; no ensino se ensina a pensar pela Geografia” (CAVALCANTI, 2019a, p. 11). A mesma autora, no texto intitulado *Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino*, argumenta que “a tarefa de formação própria ao ensino de Geografia é a 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” (CAVALCANTI, 2019a, p. 72). Quando Cavalcanti (2019a, 2019b) afirma que a maior utilidade da Geografia na escola e na formação das pessoas é o saber pensar, ela está se contrapondo à aplicação imediata do conhecimento geográfico e produzindo um jeito peculiar de pensamento que, por sua vez, está ligado aos modos de ser de quem pensa, pois é o pensamento que orienta as maneiras de atuar da pessoa. Daí a relevância social do ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2019b).

Nesse sentido, a visão que os estudantes participantes têm sobre a utilidade do ensino de Geografia pode ser considerada simples e limitada, se comparada com as perspectivas da *análise geográfica* de Callai (2011) e do *pensar geográfico* de Cavalcanti (2019b), uma vez que o foco das respostas foi a possibilidade de conhecer o mundo e os fenômenos da natureza por meio dos conteúdos geográficos. Respostas que a Geografia serve para “as avaliações externas”, para “ler mapas” e para “manter atualizados sobre o que ocorre no mundo”, embora não estejam fadadas ao erro, elas fazem parte de uma concepção desprovida da capacidade de refletir, pensar e analisar que o ensino de Geografia pode proporcionar, com base nos pensamentos das referidas autoras.

Para adentrar a análise do objeto de estudo, discute-se também a concepção que a amostra de estudantes possui e como eles costumam praticar a pesquisa no processo de ensino e de aprendizagem. Um dos objetivos do questionário aplicado à amostra de estudantes foi coletar informações que viessem a mostrar o panorama atual acerca do objeto de estudo e construir um repertório de argumentos que possam responder à questão de pesquisa dessa dissertação. Nesse sentido, os alunos responderam o que eles entendem por pesquisa e como geralmente realizam atividades que envolvam a pesquisa no contexto escolar.

Dentre as dezesseis respostas obtidas, doze (12) alunos, ou 75% deles, disseram que pesquisa é um caminho percorrido para aprofundar os conhecimentos ou obter novas informações sobre algo. Essa concepção se aproxima do pensamento de Brum e Gasparim (2019), os quais afirmam que pesquisa é a busca do desconhecido ou daquilo que não se conhece



de forma aprofundada. A seguir, é possível verificar algumas respostas dadas pelos alunos. Eles são identificados pela palavra “Estudante” acompanhado por algum número.

Pesquisa é quando você busca uma informação que não é de seu conhecimento (Estudante 1);  
 É uma forma de saber, tanto sobre uma dúvida, quanto saber da opinião popular (Estudante 2);  
 É procurar entender mais sobre um tal assunto (Estudante 3);  
 A pesquisa é uma forma de obter mais conhecimento sobre um assunto através de fontes de informação (Estudante 4);  
 Um meio de obter novos conhecimentos (Estudante 5);  
 A busca por informações sobre determinados assuntos, tanto na internet, quanto também em livros (Estudante 6).

Além dessas seis respostas, outras seis possuem o mesmo sentido das apresentadas, o que comprova que a maioria dos participantes possui uma ideia de pesquisa muito parecida. Percebe-se, nas falas, que o foco principal da pesquisa é sempre a busca e a obtenção de informações ou conhecimentos. Isso articula-se com a visão de Demo (2004, p. 39) ao destacar que: “Conhecimento poderia circunscrever-se à manifestação principal da pesquisa”. A ideia de “busca de informações” e de “obter conhecimento” foi muito recorrente nas falas dos alunos participantes ao se posicionarem sobre o que eles entendem por pesquisa, evidenciando assim, uma concepção ligada à definição convencional de pesquisa, apontada por Gatti (2002) como um ato pelo qual se obtém conhecimento sobre algo.

Entre os conceitos apresentados pelos dezesseis (16) alunos, três (03) respostas apresentaram evidências de um conhecimento mais apurado sobre pesquisa. Um deles respondeu que pesquisa “É um método de encontrar respostas para alguma dúvida. Para isso as pessoas procuram encontrar os fatos que respondam a essa dúvida, que pode ser respondida ou não, no caso chegar a uma conclusão” (Estudante 7). O Estudante 8, nessa mesma perspectiva, respondeu que a “pesquisa é um processo que se faz sobre um determinado assunto e que normalmente seja para resolver algum problema”. Observa-se nestes conceitos, que a pesquisa não se restringe ao simples ato de buscar informações sobre alguma coisa. Ela parte de uma dúvida ou problema que será esclarecido ou resolvido por meio do ato de pesquisar. Essa concepção converge com o que Brum e Gasparim (2019) destacam. Para eles, a pesquisa “parte-se, de uma pergunta, de um problema ou de uma dúvida” (GASPARIM; BRUM, 2019, p. 22). Para Demo (2001), a pesquisa é movida por uma consciência crítica questionadora. E toda pesquisa nasce da necessidade de esclarecer algo, de encontrar respostas ou de solucionar alguma situação-problema.

Ainda no que concerne ao entendimento que os alunos investigados possuem, vale destacar a representação que mais possui evidências de uma pesquisa orientada e organizada, defendida na proposição desse estudo. A resposta dada foi a seguinte:

Na minha concepção, pesquisa é o estudo em torno de dados, opiniões e realidades, por exemplo, analisadas pelo pesquisador a fim de resultar em uma produção que traduza uma realidade, em busca de mudá-la, de solucionar problemas ou aplicá-la em outra, embora consideramos apenas aquelas realizadas na internet (Estudante 9).

A definição apresentada pelo Estudante 9 indica que ele possui alguns conhecimentos elementares de iniciação científica, como o levantamento e análise de dados, a produção do conhecimento por meio desses dados, a solução de problemas e a transformação de uma realidade. A visão que esse estudante tem de pesquisa relaciona-se com a concepção que predomina no meio acadêmico, que é a pesquisa como princípio científico, especialmente ao associar a pesquisa à produção de um novo conhecimento, instigada pela necessidade de investigar algum problema e melhorar uma dada realidade. Nesse sentido, Demo (2004, p. 33) ressalta que “na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento”. O conceito desse estudante é o mais completo entre os três apresentados, pois abrange os outros dois e ainda evidencia uma das potencialidades da pesquisa que é a possibilidade de melhorar um determinado contexto. Cabe acrescentar aqui, que os saberes apresentados nessa última definição de pesquisa podem estar relacionados ao fato de o Estudante 9 ter a Iniciação Científica como um dos seus componentes curriculares preferidos.

É possível verificar também na resposta dada pelo Estudante 9, que embora possua os saberes essenciais de uma pesquisa mais sistematizada, ele menciona conscientemente que a pesquisa, da forma que ele entende, não está sendo efetivada na prática. Questionado sobre a maneira que ele costumeiramente, enquanto estudante do ensino médio, realiza pesquisas, a informação foi a seguinte: “As pesquisas que realizo são, em sua maioria, para atividades escolares, na internet e em livros didáticos, reunindo dados, conceitos, opiniões e outros para compor minhas respostas, produções de textos ou mapa mentais, por exemplo” (Estudante 9). Nesse contexto, é pertinente conhecer como os estudantes participantes costumam pesquisar no âmbito escolar.

Ao questionamento *Você costuma pesquisar? Caso sua resposta seja sim, de que maneira? Caso não, comente os motivos*, algumas respostas merecem ser destacadas:

Sim. Pela internet (Estudante 10);  
 Sim, costumo pesquisar quando há trabalhos escolares ou quando estou em dúvida sobre um determinado assunto (Estudante 11);  
 Sim, principalmente na internet e em livros didáticos (Estudante 6);  
 Sim, na internet, pois é o meio de pesquisa mais utilizada de forma rápida e fácil (Estudante 1);  
 Sim, procuro saber através de sites de opiniões (Estudante 2);  
 Sim, costumo pesquisar na internet e em alguns livros didáticos mais antigos, para saber se as informações são parecidas (Estudante 4);  
 Sim. Geralmente realizo pesquisas para trabalhos. Pesquiso na internet e em livros e sintetizo o conteúdo para a apresentação (Estudante 12);  
 Sim. Caso há dúvida vou na internet e pesquiso. Caso lá ainda não tirar minha dúvida uso o livro didático (Estudante 5);  
 Sim, pesquiso em sites na internet, livros (Estudante 13);  
 Sim. Eu não vou mentir. Copio e colo, mas somente aquilo que faz sentido (Estudante 3).

Para essa pergunta, todos os estudantes participantes responderam que realizam pesquisa de alguma maneira. Entre as respostas, o termo *internet* é quase uma unanimidade quando eles tentam manifestar sobre a forma que costumam pesquisar. O *livro didático* também é bastante mencionado nas respostas deles, e isso é reflexo do que Oliveira (2019, p. 137) declara: “O livro didático tornou-se a ‘bíblia’ dos professores, [...] que se tem transformado no definidor da Geografia que se ensina”. As práticas desses estudantes traduzem a ideia de pesquisa predominante entre eles, que consiste num meio de obter informações em fontes limitadas com pontos de vista reduzidos sobre um determinado assunto trabalhado em sala de aula.

Verifica-se nas falas, que algumas pesquisas realizadas por eles são solicitadas pelo professor no intuito de realizar alguma tarefa escolar e, em outros momentos, indicam que o aluno realiza a pesquisa espontaneamente com o objetivo de esclarecer dúvidas que não foram sanadas durante as aulas. O que se nota diante do exposto é que “[...] as práticas educacionais podem banalizar o conceito de pesquisa e afirma que o que era pedido nas escolas antes, com as enciclopédias, e agora, com a Internet, com o nome de pesquisa, passa para os alunos a ideia equivocada do que é um processo investigativo” (MOURA; BARBOSA; MOREIRA, 2010, p. 06). Na realidade em foco, o exercício de pesquisa mais comum entre os estudantes participantes é a busca por informações sobre um determinado tema ou assunto, geralmente após a solicitação de algum trabalho escolar, feita pelo professor.

Como foi dito, esse tipo de prática é a mais habitual entre os dezesseis (16) alunos investigados, o que denota, na maioria das vezes, a ausência de reflexão e questionamento crítico por parte do aluno, principalmente ao se deparar com uma resposta como essa: “Sim. Eu não vou mentir. Copio e colo, mas somente aquilo que faz sentido” (Estudante 3). De fato, as

práticas que usualmente são consideradas como atividades de pesquisa na realidade estudada não se enquadram na postura de aluno investigador que fundamenta esse estudo. Afinal, como bem destaca Melo (2007, p. 98), “[...] a proposta de formação do investigador não pode ser confundida com copiador de enciclopédia e reproduzidor de revistas e jornais, ou, mais recentemente, com compilador de sites de internet” e dos livros didáticos.

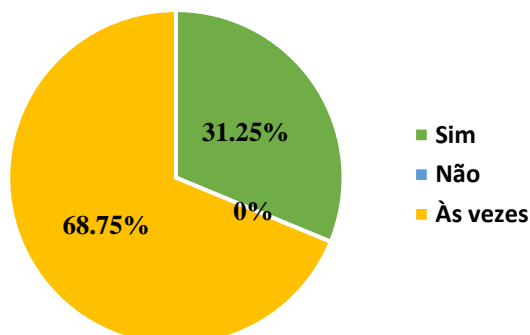
A realidade apreendida articula-se com as ideias apresentadas por Ninin (2008, p. 19):

A atividade de pesquisa, no entanto, nem sempre cumpre seu papel em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e à construção de conhecimentos. Mostra-se muito mais como uma atividade em que os estudantes revelam sua dependência e sua falta de autonomia em relação à discussão de determinado assunto, visto que se resume a um texto composto de fragmentos de outros textos e/ou de informações obtidas por meio de buscas na internet, quase sempre copiadas e pouco argumentadas pelos estudantes-autores.

De modo geral, o que se nota nas respostas dos estudantes é um comportamento passivo e reproduzidor de informações obtidas nos livros didáticos e na internet, que carece inclusive do pensamento crítico e da interpretação própria do aluno. Demo (2015, p. 29) ressalta que: “Quando um texto é apenas [...] copiado imitativamente, ainda não aparece o raciocínio, o questionamento, o saber pensar. Quando é interpretado, supõe alguma forma de participação do sujeito, por mais incipiente que seja, pois busca-se compreensão do sentido”, contribuindo para que o aluno saia da condição de aluno leitor e copiador para aluno autor.

Nessa perspectiva, ao serem questionados se consideram um(a) aluno(a) pesquisador(a), as respostas e respectivas justificativas obtidas convergem com as informações apresentadas e analisadas anteriormente. Para esta pergunta, o estudante se deparou com três alternativas para optar e um espaço adequado para justificar as escolhas. O Gráfico 10, a seguir, apresenta o percentual das respostas marcadas pelos estudantes participantes.

Gráfico 10 — Percentual dos estudantes participantes da pesquisa que se considera um(a) aluno(a) pesquisador(a)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 10 chama a atenção pelo fato de todos os alunos participantes da investigação se considerarem pesquisadores de alguma maneira. Quase 70% disseram que às vezes se sentem um aluno pesquisador e as justificativas apontadas mais vezes por eles foram: pesquisam somente quando apresentam dificuldades ou dúvidas em relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula e quando o professor cobra ou solicita uma pesquisa para a realização de algum trabalho escolar. Um pouco mais de 30% se considera sim um aluno pesquisador, pois sempre está pesquisando para obter mais informações e compreender melhor os conteúdos estudados. Além dessa justificativa, uma pequena minoria argumentou que sempre realiza buscas em várias fontes, realiza leituras além das solicitadas pelos professores, faz análises e produções ou quando algo desperta a curiosidade deles.

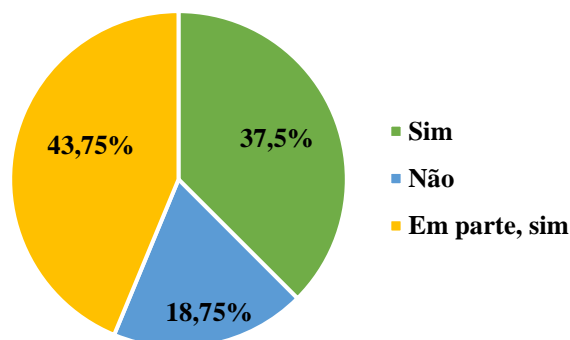
Diante desse resultado, em que a maioria dos alunos participantes só se consideram pesquisadores quando buscam esclarecer alguma dúvida, complementar o conteúdo explicado em sala de aula ou quando o professor requisita um trabalho escolar com pesquisa, a visão de aluno pesquisador que a maior parte deles possui ainda se encontra desviada da concepção que fundamenta a proposição desse estudo. O aluno pesquisador que se pretende formar, como fora discutido na seção anterior, é aquele sujeito ativo e autônomo na busca dos novos conhecimentos, que “ver a pesquisa não apenas como mais um dever em sala de aula” e que renega a postura de aluno passivo e conformista (GASPARIN; BRUM, 2019, p. 162).

Aluno pesquisador é aquele que duvida e pergunta constantemente, que analisa informações, confronta dados, que problematiza e compreende criticamente a realidade vivida. Para Demo (2015), esse aluno é aquele que sabe argumentar de forma fundamentada, que exercita o questionamento e que formula seu próprio conhecimento pela mediação do professor. De acordo com Junior (2007), o estudante que é permanentemente desafiado a investigar um problema real não precisa ser cobrado para pesquisar e realizar os trabalhos escolares. Ele precisa ser instigado continuamente a buscar conhecimentos e a encontrar respostas não somente para as suas dúvidas nos conteúdos escolares, mas também para formular autonomamente seu conhecimento.

As falas dos estudantes participantes dão evidências de que o desenvolvimento das atividades de pesquisa, na perspectiva que norteia esse estudo, encontra-se distante da realidade prática. Isso ficou claro quando a maioria dos alunos respondeu que pesquisar é buscar informações no livro didático ou na internet sobre um determinado tema ou assunto quando da solicitação de trabalhos escolares ou quando eles desejam esclarecer alguma dúvida. Tendo em vista que as práticas de pesquisa têm se restringido a essa realidade, é muito provável que exista

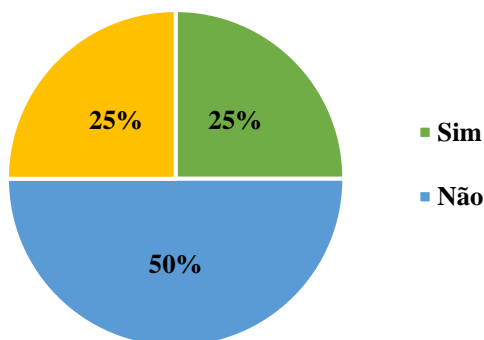
uma carência de orientações adequadas para a realização de uma pesquisa escolar bem estruturada, com objetivos claros e com etapas bem definidas. Para averiguar essa suposição, é pertinente apresentar aqui as respostas que os estudantes participantes deram para três perguntas representadas nos próximos Gráficos 11, 12 e 13, apresentados adiante.

Gráfico 11 — Percentual dos estudantes participantes da pesquisa que sabe o que é Projeto de Pesquisa



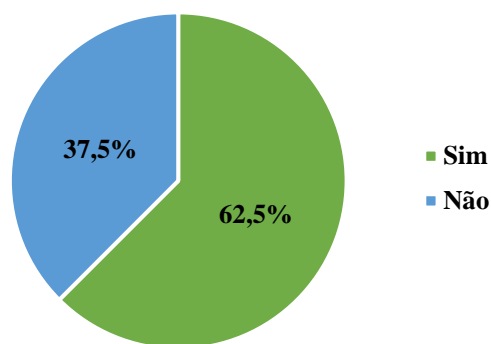
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Gráfico 12 — Percentual dos estudantes participantes da pesquisa que conhece as etapas de uma pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Gráfico 13 — Percentual dos estudantes participantes da pesquisa que desenvolveu um Projeto de Pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Os Gráficos 11, 12 e 13 evidenciam informações que revelam saberes e práticas dos estudantes participantes no que concerne aos projetos de pesquisas. No livro *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao médio*, Martins (2001) apresenta uma proposta de trabalho aos professores da educação básica, fundamentada na orientação e no desenvolvimento de projetos de pesquisa, em que possibilita a busca, a descoberta e a construção autônoma do conhecimento pelo aluno do século XXI. Isso indica que conhecer e desenvolver as etapas de um projeto de pesquisa bem planejado e bem mediado pelo professor pode constituir uma condição básica para que a pesquisa se torne um fundamento pedagógico favorável à aprendizagem do estudante.

Na realidade investigada, a maioria dos estudantes participantes sabem ou sabem parcialmente o que é um projeto de pesquisa e apenas 18,75% não sabe o que é, como consta no Gráfico 11. No Gráfico 12, em contrapartida, somente 25% dos alunos responderam que conhecem as etapas de uma pesquisa. Os estudantes que afirmaram conhecer as etapas de uma pesquisa tiveram que apresentá-las numa pergunta seguinte. Assim, vale destacar uma das respostas obtidas: “Sim, escolha do tema, observação dos assuntos que vão conter na pesquisa, os objetivos que precisam ter, a metodologia que vai ser usada, o desenvolvimento, a resolução dos problemas e a conclusão” (Estudante 11). Metade dos participantes disseram que não conhece tais etapas e 25% conhece em parte. O que se vê é que, embora a maioria saiba o que é um projeto de pesquisa, somente uma pequena parte conhece as etapas que compõem uma pesquisa, apesar de que a resposta do Estudante 11 não comprova conhecer de fato todas as etapas de um projeto de pesquisa.

No Gráfico 13 consta que 62,5% dos alunos participantes desenvolveram um projeto de pesquisa no ensino fundamental ou no ensino médio e, somente 37,5%, nunca o realizou. Diante desses dados, é perceptível que a maior parte dos estudantes fizeram e executaram algum projeto de pesquisa, porém, ficou evidente que muitos não conhecem as etapas previstas para a

organização e desenvolvimento do projeto. Os estudantes que disseram ter desenvolvido um projeto de pesquisa em algum momento na escola, tiveram que responder em que componente(s) curricular(es) foi proposto o referido projeto. Dos dez (10) alunos que compõem os 62,5%, metade desenvolveu o projeto na disciplina iniciação científica, três (03) em história, um (01) em biologia e um (01) em geografia. De acordo com o único aluno que disse ter feito um projeto de pesquisa em geografia, a proposta era pesquisar sobre a história do município de Botuporã e produzir uma maquete da cidade onde reside. O componente curricular iniciação científica em apenas dois anos como uma das disciplinas obrigatórias do NEM e do ProEI se destaca nessa estatística no CECB e tende, a longo prazo, contribuir também para a formação do aluno pesquisador.

De modo geral, as informações levantadas mostram que, o que os alunos participantes estão considerando como projeto de pesquisa não se enquadra no formato previsto nos estudos de Gil (2007), Martins (2001, 2007) e Chiapetti (2017) com um mínimo de rigor metodológico. Martins (2001), um defensor do trabalho com projetos de pesquisa na educação básica, destaca a necessidade de iniciar na etapa escolar as experiências do aluno com a iniciação científica. Segundo o referido autor:

Não se pode perder de vista que qualquer pesquisa escolar, por mais simples que seja, ao ser adotada como proposta pedagógica, deve obedecer a certos princípios elementares da iniciação científica. Não é só dizer 'façam a pesquisa' - é preciso orientar os alunos para que a concretização da pesquisa se viabilize (MARTINS, 2001, p. 74).

Nesse sentido, é importante apresentar as informações obtidas com os professores participantes ao serem questionados se eles desenvolveram ou desenvolvem projetos de pesquisa em suas aulas de geografia. O Professor Carlos destacou que na sua prática:

Projeto de pesquisa só no EPA. [...] a gente tentou só no EPA, no dia a dia é muito difícil. Aí a pesquisa que eu uso é a pesquisa do dia a dia. Levanta um questionamento lá na aula sobre o tema do dia e instigo o aluno a fazer uma exploração oral, motivar a curiosidade. Isso é o que eu consigo dentro das limitações.

As falas do professor Carlos sinalizam que as limitações já mencionadas por ele aqui apresentadas também dificultam o trabalho com projetos de pesquisa no ensino de geografia. No dia a dia da prática pedagógica do referido professor não há espaço para projetos que exigem o planejamento, o acompanhamento e a execução de ações e etapas que envolvam processos de investigação, produção e análise de dados. Ele menciona que o único momento propício para a realização de projetos de pesquisa nas aulas de Geografia é quando a unidade de ensino faz a



adesão do projeto da rede estadual de ensino da Bahia chamado Educação Patrimonial e Artística (EPA). O projeto EPA é um projeto promovido anualmente pela SEC-BA, desenvolvido pelo CECB a cada dois anos desde o ano de 2015, sob a responsabilidade dos professores da área de ciências humanas. Desde então, a escola participou de apenas três edições do projeto EPA, nos anos de 2015, 2017 e 2019. A edição de 2021 foi inviabilizada pela demanda do currículo *continuum* 2020/2021. A próxima edição do projeto EPA está prevista para o ano de 2023.

O referido projeto é desenvolvido no CECB numa unidade letiva mediante elaboração de projetos de pesquisa, com a estrutura elementar de um trabalho científico, abordando temas relacionados ao patrimônio histórico e cultural do município de Botuporã. Com a orientação dos professores de geografia, história, filosofia e sociologia, que também compõem a comissão organizadora do projeto, cada turma/equipe da escola desenvolve um projeto, com isso, a pesquisa desenvolvida culmina num trabalho escrito, na socialização ou exposição para a comunidade escolar e num produto simbólico que representa o patrimônio pesquisado, que geralmente é um álbum do EPA. Na culminância desse projeto, uma comissão julgadora seleciona o trabalho que mais se enquadra aos objetivos, para representar a escola na etapa regional realizada na sede do NTE 12. A proposta do projeto EPA no CECB parte da pesquisa como princípio pedagógico, que visa ao letramento científico e à identificação do patrimônio como uma das possibilidades de interpretação de nossa história e cultura, como prevê o documento síntese do projeto EPA 2022, disponibilizado pela SEC-BA.

Diante da proposta que tem sustentado o desenvolvimento de algumas edições do projeto EPA no CECB, fica evidente que ele, de modo geral, tem sido uma ação, ainda que isolada e com periodicidade bianual, que oportuniza a inserção da pesquisa durante o ensino médio e o contato dos estudantes com a iniciação científica. Contudo, ele não tem sido uma prática pedagógica específica do ensino de Geografia e os alunos matriculados no ano letivo de 2022 não tiveram ainda a oportunidade de conhecer o projeto EPA, uma vez que a última edição que esta escola aderiu foi no ano de 2019, e os estudantes que participaram neste ano concluíram o ensino médio em 2021.

Quando o Professor Carlos responde que só tem condições de desenvolver projetos de pesquisa no contexto do projeto EPA, ele está revelando a dificuldade de trabalhar com a pesquisa cotidianamente em suas aulas de geografia. Isso contraria os pressupostos de Demo (2001), que é um defensor assíduo da *cotidianização* da pesquisa na escola, e que frisa a importância da atuação do professor para motivar, orientar e dar condições ao estudante de

romper com a postura passiva e de construir a consciência crítica para saber digerir o que escuta e o que ler.

A Professora Consuêlo, que leciona Geografia na EJA, relatou como vem trabalhando com projetos de pesquisa no contexto de suas aulas.

Um projeto que não é meu, mas que é da escola, é interdisciplinar e desenvolvido na EJA, chama-se 'Relatos de Memória'. Quando foi introduzido, foi um projeto de sucesso e a gente vem dando continuidade. Em Geografia, a proposta é levar o aluno a buscar em suas vivências os seus lugares de memória e o bom do projeto é que o aluno é orientado ao longo de toda uma unidade, são apresentados a eles modelos de relatos que ligam o sujeito ao lugar de memória, que liga afetivamente e mostra como a memória dos nossos lugares está presente em nossas vidas e sua importância de ser mantida, falada e escrito, de modo a valorizar e vencer certos traumas vividos nesse lugar. O aluno passa a ver o lugar como fonte de pesquisa, com relação e identidade.

Assim como nas falas do Professor Carlos, as da Professora Consuêlo também indicam a ausência de um trabalho com projetos de pesquisa no ensino de geografia, especificamente. Além disso, o que a professora aponta como um exemplo de projeto de pesquisa executado nas turmas da EJA do CECB, denominado de *Relatos de Memória*, também realizado numa unidade letiva, não possui a estrutura e as etapas convencionais apresentadas por Martins (2007) no livro *Projetos de Pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula*. A prática apresentada pela professora consiste na busca de fatos que marcaram a vida dos estudantes em seus lugares de origem e de vivência. As recordações são escritas na estrutura de um relato de memória, pautado na orientação dos professores e contadas num momento destinado e organizado para a socialização das produções.

O projeto *Relatos de Memória* tem a sua importância, principalmente por valorizar as experiências no espaço vivido pelos alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem (CASTROGIOVANNI, 2006). Além disso, ele favorece de certa maneira a busca por informações, o desenvolvimento da escrita e da oralidade e incentiva o exercício de resgate da memória e a valorização do lugar e da identidade dos estudantes. No entanto, o citado projeto possui um caráter mais descritivo e narrativo do que investigativo e reflexivo, pois restringe as ações constituintes à preocupação de coletar informações para realizar o registro e o relato de acontecimentos com significado afetivo na história de vida dos estudantes. De acordo com Brum e Gasparin (2019), uma possibilidade interessante de pesquisa deve estar sistematizada, com uma problematização prévia sobre o conteúdo, para depois ocorrer a pesquisa, os registros e a produção dos saberes. Assim sendo, no depoimento de ambos os professores fica nítido que

não ocorre um ensino de Geografia com pesquisa no CECB, com a estruturação metodológica prevista nos trabalhos com projetos de pesquisa.

Na expectativa de incrementar a análise de como tem ocorrido a inserção da pesquisa no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia no CECB, é relevante apresentar o olhar da coordenadora pedagógica da área de ciências humanas sobre o trabalho planejado e realizado no ensino de geografia, diante de sua vivência e experiência e do problema de pesquisa investigado. Assim, as falas da coordenadora entrevistada, atravessadas de muita cautela e propriedade, expõem aspectos compatíveis com os dados obtidos entre os professores e estudantes participante discutidos nessa seção.

Tendo como base a formação inicial em pedagogia, a sua formação continuada e os dezesseis (16) anos de experiência em coordenação pedagógica nas várias etapas da educação básica, a coordenadora participante demonstra ter, em suas falas, um posicionamento crítico acerca da maneira como o ensino com pesquisa vem ocorrendo nas escolas de ensino básico e manifesta um ponto de vista coerente com a concepção do trabalho com pesquisa no ensino discutida nessa dissertação. A fala, transcrita a seguir, mostra que ela possui uma noção da importância de a pesquisa ser estimulada como possibilidade de descoberta e aprendizado, que deve ser aprimorada ao longo da educação básica e destaca, ainda, a relevância de ensinar o estudante a pesquisar e conhecer as etapas básicas de uma investigação bem estruturada. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica participante ressalta:

Eu não tenho o direito de interferir na autonomia pedagógica do professor, que é legal e direito dele, mas eu discordo totalmente do tipo de pesquisa que é feita no ensino básico. [...] sem um repertório antes, eu vejo que o aluno do ensino básico não tem a capacidade de realizar uma pesquisa e acho que ela deve ser estimulada desde sempre, desde os primeiros anos. Essa curiosidade lá da educação infantil, que o próprio currículo já orienta, essa descoberta no senso prático, deve ser estimulada e aumentada a partir das etapas e no ensino médio dar um salto, porém eu penso que esse salto deve ser contido dessa forma. Eu não acho que o professor deve chegar na sala de aula em qualquer disciplina e dizer ‘vocês vão pesquisar esse tema’, sem orientar sobre uma metodologia adequada ao ensino médio, [...] o aluno não tem maturidade para escolher um método como o aluno do ensino superior tem. Então, ela [a pesquisa] precisa ser repensada, pois ela é necessária, mas ela está muito longe ainda para essa função de preparar o aluno para ser pesquisador (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

É possível notar também, que embora seja atribuição dela orientar e coordenar o trabalho pedagógico do professor em prol da garantia dos direitos de aprendizagem do estudante, a coordenadora participante deixa claro que não interfere na autonomia docente e que não concorda com a forma convencional, sem a devida orientação e mediação, que a pesquisa vem

sendo trabalhada na educação básica, pois, dessa maneira, dificilmente será efetivada a formação do aluno pesquisador. Questionada se ela — na condição de coordenadora pedagógica da área de ciências humanas, que acompanha os desafios do processo de ensino e de aprendizagem em Geografia — consegue identificar, nos momentos das Atividades Complementares e planejamentos e na própria observação feita da prática do professor, a forma como a pesquisa tem sido utilizada no ensino desse componente curricular, a coordenadora pedagógica entrevistada deu a seguinte resposta:

Essa resposta fica um pouco comprometida por conta dos dois anos de pandemia. Eu acompanhei a área de Ciências Humanas por dois anos, mas praticamente para acompanhar de uma forma mais organizada como tínhamos vai ser basicamente esse ano. Então eu vou falar com base nessa percepção que tive, que pode ser que não seja a realidade. Eu vejo que há um incentivo a essa pesquisa, mas na linha que eu critiquei antes: ‘pesquisar tal tema’ ou que seja uma pesquisa daquele conteúdo que não consegui dar na unidade. Eu não considero isso uma pesquisa. E os professores chamam de pesquisa, o aluno acha que está pesquisando. Eu percebo o nome pesquisa sendo usado, ‘faça pesquisa’, mas ainda não há uma sistematização como deveria. É a percepção que eu tenho, mas pode ser que esteja falhando por conta do período de pandemia que praticamente não teve como fazer isso. O contexto não foi favorável (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Percebe-se nas falas da coordenadora participante uma ressalva muito importante para ser considerada em sua observação: o contexto desfavorável dos dois últimos anos de pandemia da covid-19. Como a referida coordenadora ingressou no CECB como servidora do quadro efetivo da Bahia em 2019, ela argumenta que a sua percepção pode apresentar distorção em relação à realidade, em função do trabalho presencial que foi interrompido durante o início do ano letivo de 2020 e substituído pelo ensino remoto e híbrido em quase a totalidade do ano letivo *continuum* 2020/2021. Ainda assim, ela arrisca fazer as suas observações e pontua que a pesquisa praticada no ensino de Geografia no CECB tem ocorrido de uma maneira que ela não considera a correta. Inclusive, ela menciona que o próprio termo pesquisa é usado de forma equivocada pelos professores e estudantes, simplificando-a ao ato de coletar informações sobre um determinado tema apresentado pelo professor.

O formato da pesquisa revelado é caracterizado por Brum e Gasparin (2019, p. 13) como uma prática “[...] vaga e desprovida de elaboração quanto à estrutura metodológica”. Isso quer dizer que a maneira como a pesquisa vem ocorrendo no ensino de Geografia se restringe à complementação de um conteúdo que foi trabalhado ou a uma alternativa adotada para dar conta de trabalhar todos os conteúdos programados para a unidade ou para o ano letivo. O que se nota é que, “[...] a pesquisa não é utilizada na sua plenitude para despertar o interesse dos alunos,

ficando somente como possibilidade complementar do processo de ensino” e limitando o potencial aglutinador de conhecimento que ela tem (BRUM; GASPARIN, 2019, p. 113).

Diante da análise dos dados fornecidos por todos os participantes dessa investigação, é provável que as práticas reveladas estejam desperdiçando as potencialidades que a pesquisa possui para a inovação do ensino de geografia. A forma como tem acontecido a inserção da pesquisa no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia no CECB está longe de se tornar uma atitude cotidiana e um princípio educativo para professores e alunos (DEMO, 2001). Além disso, as propostas de pesquisa realizadas na realidade em foco ainda são tímidas e desprovidas da necessária orientação ou encaminhamento metodológico de como conduzir o processo investigativo. Isso gera, segundo Brum e Garparin (2019), uma desqualificação do impacto que o ensino com pesquisa pode gerar na descoberta e na construção de um novo conhecimento.

As informações levantadas, principalmente com os professores, mostram que eles têm noção da importância da pesquisa para a formação e atuação docente e para a dinamização das aulas de geografia, contudo, na realidade, eles se chocam com as várias limitações pedagógicas típicas do trabalho docente e da situação das escolas da rede pública de ensino. Com isso, prevalecem na prática a dissociação entre ensino e pesquisa, assim como as atitudes que privilegiam a transmissão e a cópia de informações, comprometendo assim, a formação do pensamento espacial, a efetivação da aprendizagem significativa dos conceitos e conteúdos geográficos e a atuação dos estudantes, frente aos desafios da sociedade atual e aos problemas de ordem local.

### **4.3 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no ensino médio**

Nas subseções 4.3 e 4.4 são apresentadas duas propostas que dialogam entre si e que são desenvolvidas com base nas práticas elementares de uma pesquisa, que por sua vez, foram pensadas na expectativa de auxiliar na resposta da questão central dessa dissertação que é como a pesquisa, utilizada enquanto percurso formativo no ensino de geografia, pode contribuir para a construção de uma aprendizagem significativa. As possibilidades de trabalho com a pesquisa apresentadas fazem parte das abordagens: Aprendizagem baseada em problemas (ABP) e o ensino por meio de situações-problemas na Geografia escolar.

Após identificar como a pesquisa tem sido inserida no processo de ensino e de aprendizagem de Geografia no CECB, o presente trabalho se depara com uma realidade nada surpreendente, do ponto de vista dos estudos de Cavalcante (2019), Oliveira (2019), Vesentini

(2019), Castellar e Vilhena (2019), em relação ao enfrentamento dos desafios em prol da renovação do ensino de geografia. Diante da constatação da permanência de práticas tradicionais de ensino, Castellar e Vilhena (2019, p. 19) afirmam “[...] que esse velho modo é o descritivo, descontextualizado, com os conteúdos sem significado para o aluno”. Vesentini (2019) argumenta que a Geografia ensinada permanece compartimentada e que seguramente está muito distante das suas reais necessidades. Nesse sentido, este estudo mostra-se ainda mais relevante e necessário, pois, sustenta-se na expectativa de encontrar um caminho de como ensinar Geografia para produzir conhecimentos ao invés de reproduzir o que existe.

Partindo do pensamento de Demo (2001, p. 56), que orienta para uma prática educacional em que “Em vez de pacote didático e curricular como medida do ensino e da aprendizagem, é preciso criar condições de criatividade, via pesquisa, para construir soluções, principalmente diante de problemas novos”, esse estudo aposta num ensino de Geografia que preza por estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e a vida cotidiana e que contribua para que o estudante adquira competências e habilidades para atuarem de forma esclarecida e solucionarem as situações problemas do seu dia a dia. Além do pensamento de Demo (2001), esse estudo fundamenta-se no anseio de substituir a pedagogia das certezas e das verdades definitivas pela pedagogia da pergunta (FREIRE, 1992). Tal pedagogia entende que o conhecimento sempre parte de um questionamento, de uma incerteza ou de uma situação-problema ainda não resolvida.

Tendo em vista que não existe uma fórmula única de desenvolver um ensino pela pesquisa, essa subseção apresenta uma metodologia, inerente ao ato de pesquisar, baseada na resolução de problemas. Denominada de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou em inglês *Problem Based Learning* (PBL), ela é considerada, por Munhoz (2018), uma nova maneira de ensinar e aprender, que contrapõe aos métodos tradicionais e que se sustenta na comprovação de que ao solucionar problemas, o aluno apresenta maior aprendizado e rendimento. Para o autor, “Ao enfrentar um problema sem uma solução definida de forma prévia, não atestada pelo professor, que adota um papel de orientador, somente o despertar do senso crítico, da criatividade e da iniciativa é capaz de levar a uma solução satisfatória” (MUNHOZ, 2018, p. 124). Essa é a abordagem da aprendizagem baseada na resolução de problemas que, de acordo com Farias (2017, p. 227):

[...] é uma metodologia de ensino centrada no aluno que busca autonomamente a solução de problemas com a adoção de estratégias facilitadoras do pensamento crítico para a tomada de decisão, promovendo a autoaprendizagem e o trabalho em grupo, e, por isso, é considerada uma das metodologias ativas mais produtivas atualmente.

Na tese de doutorado intitulada *A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia*, Moraes (2010) apresenta as potencialidades educativas da PBL no ensino de Geografia e sua contribuição para a formação cidadã do estudante. A autora realiza uma rica discussão teórica sobre vários conceitos basilares de sua pesquisa, dentre os quais ela cita uma definição de ABP que é muito pertinente no contexto da proposição de um ensino com pesquisa. Assim, vale mencionar a concepção de Barell (2007, p. 3) *apud* Moraes (2010, p. 93) sobre PBL:

Um processo investigativo que resolve questões, curiosidades, dúvidas e incertezas sobre fenômenos complexos da vida. Um problema é qualquer dúvida, dificuldade ou incerteza que convida ou necessita de algum tipo de resolução. A pesquisa dos alunos faz parte essencial do PBL e do processo de resolução do problema.

A pertinência da definição de ABP acima apresentada está, principalmente, na clareza do que pode ser um problema e na evidência dada à relação intrínseca entre a pesquisa realizada pelos alunos e a aprendizagem baseada na busca de soluções para os problemas. Nesse sentido, a pesquisa é considerada essencial para encontrar respostas às indagações e incertezas, assim como, a questão-problema só será esclarecida se acontecer um processo investigativo estruturado e orientado adequadamente.

A ABP pertence ao domínio do ensino pela pesquisa, na medida em que toda pesquisa, minimamente sistematizada e estruturada, parte de um problema que precisa ser solucionado. Para Farias (2017, p. 227), essa metodologia pode ser definida “[...] como um processo de pesquisa que envolve perguntas, curiosidades, dúvidas, dificuldade e incerteza que se deve resolver de alguma maneira”. Portanto, o caminho a ser percorrido até a resolução do problema é imprescindível para que ocorra a produção de novos conhecimentos, isto é, a busca organizada pelas informações pertinentes à solução dos problemas proporciona, no decorrer do percurso, a construção de novos saberes para o estudante.

Segundo Brum e Gasparin (2019), isso diz respeito à problematização, que para ele é uma etapa crucial da pesquisa. É o momento em que são definidos os principais problemas postos pela realidade social e onde se constrói uma questão-problema que, quando bem elaborada, favorece o direcionamento ideal de toda a investigação, com respostas e soluções que possibilitarão a construção de conhecimentos, até então desconhecidos. Costa e Moreira (1996, p. 177) fazem uma abordagem importante sobre resolução de problemas e o conceitua como “um estado subjetivo da mente, pessoal para cada indivíduo, um desafio, uma situação não resolvidos, cuja resposta não é imediata, que resulta em reflexão e uso de estratégias

conceituais e procedimentais, provocando uma mudança nas estruturas mentais”. Em convergência com o que foi apresentado por Moraes (2010), isso quer dizer que um problema, elemento basilar da pesquisa, é uma situação que necessita ser resolvida, que requer uma conduta investigativa e de reflexão até a solução e funciona como estímulo e ponto de partida para a aprendizagem dos estudantes.

Conforme a limitada literatura existente sobre a ABP ou PBL, a sua aplicação é recente e, até a década de 1980, ela estava vinculada predominantemente aos cursos universitários da área da saúde, nos quais foi promovida uma reforma curricular de muito êxito, a princípio no Canadá e Estados Unidos (MORAES, 2010). De acordo com Munhoz (2018), a partir dos anos 1990, os estudos sobre ABP se multiplicaram e outras áreas do conhecimento intensificaram o seu uso, deixando de ser específica da classe médica, principalmente. Atualmente, a ABP não é exclusividade do ensino superior e pode ser considerada uma abordagem educacional aplicada no nível básico de ensino, com características opostas aos métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem, pois se adequa ao contexto da sociedade onde as mudanças ocorrem de forma acelerada e contribui para formar alunos com competências e habilidades que se encaixam no perfil de cidadão exigido na atualidade (MUNHOZ, 2018).

Alguns autores preferem usar a designação Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP), como Torres e Souza (2013), que ao apresentarem o trabalho intitulado de *A aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP): uma metodologia para aprendizagem da Geografia*, discutem sobre

Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP ou PBL - *Problem-Based Learning*) como uma metodologia de aprendizagem cujas potencialidades prendem-se no fato de serem os alunos os primeiros a experimentar o desafio de enfrentar problemas, pensamentos, raciocínios e ações associadas à sua resolução, permitindo-lhes exercitar a mente e desenvolver sentimentos de satisfação pelo esforço despendido na procura de soluções razoáveis (TORRES; SOUZA, 2013, p. 17089).

Na ABRP, que prevê o ensino com pesquisa, a centralidade do processo de ensino e de aprendizagem está no aluno, que assume um papel ativo e “[...] a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, atuando de forma crítica e reflexiva na identificação do problema e do que precisa saber e fazer para resolvê-lo” (TORRES; SOUZA, 2013, p. 17094). Assim, o professor como mediador vai ajudar o estudante a elaborar o contexto problemático e fazer a definição do problema, orientando-o na execução das tarefas de pesquisa e sua solução. Isso quer dizer que “os alunos resolvem os problemas, tendo os professores como auxiliares, colaboradores ou facilitadores” do processo de investigação (MUNHOZ, 2018, p. 125). Para os



estudantes do ensino médio, a proposta da ABRP é bastante oportuna, tendo em vista que a última etapa da educação básica visa à preparação do aluno autônomo, para o mundo trabalho, para o exercício da cidadania e para a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos. Nesse sentido, é preciso compreender que

A aprendizagem que se adapta ao contexto de uma sociedade onde as mudanças acontecem de forma abrupta e emergencial, altamente acelerada e imprevisível em seu desenvolvimento parece encontrar na ABP uma nova maneira de engajar os alunos e formar egressos com competências e habilidades mais próximas do que aquilo que o mercado exige (MUNHOZ, 2018, p. 124).

O mesmo Munhoz (2018) em seu livro *ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem* apresenta alguns resultados da utilização da ABP no processo educativo que merecem ser destacados:

Aumento da capacidade de pesquisa por parte dos alunos [...]; desenvolvimento do espírito criativo aplicado na seleção, entre um grande número de informações, daquelas consideradas relevantes para a solução do problema; aumento dos novos conhecimentos ou, pelo menos, novas visões sobre conhecimentos já estabelecidos [...] (MUNHOZ, 2018, p. 146).

Os resultados apontados vão de encontro aos objetivos do ensino pela pesquisa em Geografia no contexto do ensino médio, que preconiza a substituição da pedagogia tradicional pela pedagogia investigativa (MARTINS, 2001). Nela o aluno deve protagonizar o seu processo de aprendizagem, percorrendo o caminho da pesquisa, mediado pelo professor, e mediante a descoberta de respostas às suas indagações, ele vai autonomamente construindo um novo conhecimento e aprendendo de forma significativa. “De maneira geral, uma proposta de ensino e aprendizagem baseada no PBL permite que o aluno dê significado ao que está aprendendo e possibilita que ele não se detenha na aprendizagem de conteúdos fragmentados” (MORAES, 2010, p. 97). A mesma autora ainda acrescenta que, uma aprendizagem com significado para o aluno é condição indispensável para que ele se torne, desde a educação básica, um sujeito participativo e proativo na realidade em que vive.

No artigo intitulado *Aprendizagem significativa no ensino de Geografia: os benefícios da aprendizagem baseada em problemas por meio de um estudo de caso*, Farias (2017) menciona os possíveis benefícios do trabalho com a ABP na Geografia escolar. Para ele:

Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP, por ser uma metodologia de ensino centrada no aluno, pode apresentar resultados bem favoráveis, pois, promove de forma ativa a autoaprendizagem, o trabalho em equipe, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a adoção de estratégias

facilitadoras das tomadas de decisão e a aprendizagem significativa (FARIAS, 2017, p. 226).

Nesse estudo, Farias (2017) destaca as características gerais da ABP e o seu potencial para aprendizagem significativa. Ela é apresentada como uma metodologia de ensino que exige total engajamento dos alunos durante o processo de busca de resolução de problemas. O envolvimento do estudante na construção de sua aprendizagem se baseia na premissa de resolver problemas para aprender, com isso, aprender de maneira significativa, contribuindo para mudanças importantes na vida dos estudantes.

De modo genérico, a ABP é uma possibilidade de prática de ensino centrada no aluno, que pode apresentar resultados positivos para professores e estudantes, por representar uma metodologia ativa de ensino e por promover o desenvolvimento do pensamento crítico, o aprimoramento do raciocínio e a aprendizagem significativa por intermédio da apropriação dos conhecimentos da iniciação científica e da resolução de problemas do contexto socioespacial do estudante.

#### **4.4 Ensino por meio de situações-problema e a formação do pensamento espacial e do raciocínio geográfico**

A possibilidade de um ensino por meio da resolução de situações-problema em Geografia no ensino médio, origina-se da opção de trabalhar com a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), apresentada na subseção anterior, que se configura num caminho exequível no contexto do ensinar pela pesquisa, que pode “potencializar a formação científica do indivíduo, de modo a fazer com que ele seja capaz de se perceber em um lugar e espaço determinados, lugar e espaço estes do ponto de vista da ciência geográfica” (MORAES, 2010, p. 90). Sob o pretexto de inovar o ensino de Geografia em âmbito geral e particular por meio da *cotidianização* da pesquisa, o desenvolvimento de um ensino que convoca o aluno para solucionar situações problema, além de engajar o professor e o estudante nas problemáticas sociais cotidianas, criará condições para o aluno formar o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, articulando os conhecimentos geográficos com os do contexto vivido. Para Torres e Souza (2013, p. 17090), “esta metodologia assume um papel de grande relevância no processo de ensino aprendizagem de uma Geografia que há muito tempo não cabe mais ser discutida de forma tradicional”, uma vez que, segundo Demo (2015), esta forma atrapalha o aluno e o coloca como objeto de ensino e instrução.

Na contramão da Geografia tradicional, o ensino desse componente curricular na atualidade encontra-se pressionado a assumir uma nova roupagem metodológica, de maneira que, na prática, venha dinamizá-lo, torná-lo mais atrativo, para finalmente

[...] possibilitar ao aluno a compreensão da realidade e instrumentalizá-lo para que faça leitura crítica, identifique problemas e estude caminhos para solucioná-los; mas para isso é necessário que os alunos e o professor sejam parceiros na busca de conhecimentos e saibam utilizá-los de forma a entender o espaço e analisá-lo geograficamente para estabelecer relações, associações entre o lugar e o mundo (KLIMEK, 2007, p. 117).

Segundo Cavalcanti (2010), por meio da experiência que ela possui ao contactar, dialogar com professores de Geografia e acompanhar as suas práticas, é possível afirmar seguramente que eles “estão, frequentemente, preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano” (CAVALCANTI, 2010, p. 01). De acordo com a mesma autora, atrair a atenção e a curiosidade do aluno para aprender os conteúdos e conceitos geográficos tem sido uma tarefa muito difícil para os professores, embora o aluno, na sua espacialidade, pertença ao conjunto diverso das experiências humanas vividas no espaço geográfico, estudadas pela geografia.

Nesse complexo desafio, Cavalcanti (2010, p. 03) alerta que para despertar o interesse dos alunos, “o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla”. Por conta disso, os cursos de formação docente na atualidade têm considerado o desenvolvimento de orientações teórico-práticas direcionadas a um ensino de Geografia que tenha significado para a vida dos estudantes (CAVALCANTI; SOUZA, 2014). Assim, a tendência percebida é que

Nas últimas décadas, a pesquisa na área de Geografia escolar tem atribuído maior relevância à Geografia que se ensina, tornando-a mais interessante e mais atraente, promovendo aprendizagens significativas, trabalhando com conhecimentos integrados, abertos, que consideram a complexidade inerente à realidade, destacando-se a relação entre cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem (CAVALCANTI; SOUZA, 2014, p. 04).

Nessa perspectiva, Callai (2011) aborda a educação geográfica, que segundo ela, visa a tornar os conteúdos e conceitos da Geografia significativos para a compreensão da espacialidade do aluno. Para que isso aconteça, é necessário que o estudante seja orientado a desenvolver a competência da análise geográfica, que se efetiva por meio do entendimento e da

busca de explicações dos fenômenos e dos problemas que a sociedade apresenta (CALLAI, 2011). Castellar e Juliasz (2017) também discutem a educação geográfica, que para elas é constituída por um conhecimento que permite a leitura do mundo e a formação do pensamento espacial, bem como a compreensão da realidade e das relações entre a homem e a natureza. Segundo as autoras, para que a aprendizagem ocorra no contexto da educação geográfica, é indispensável que o raciocínio geográfico seja desenvolvido pelo aluno.

Em face dessa compreensão, “Ensinar Geografia significa possibilitar ao aluno raciocinar geograficamente o espaço terrestre em diferentes escalas, numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social” (CASTELLAR; VILHENA, 2019, p. 19). Corroborando esse entendimento, Cavalcanti (2010, p. 07) complementa essa discussão confirmando que o ato de “[...] ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar, de perceber a realidade. Trata-se de ensinar um modo de pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico”, que permita a análise e a compreensão da realidade vivida, dos acontecimentos do mundo e das problemáticas da atualidade.

Endossada pela retórica de ressignificar a Geografia ensinada, pela necessidade de dar sentido aos conteúdos e conceitos geográficos e “sustentada no fato de a escola ser o lócus das oportunidades de os alunos serem estimulados a raciocinar, levantar hipóteses, desenvolver ideias e, com isso, se aproximar dos conhecimentos científicos”, conforme Castellar (2020, p. 295), essa subseção busca apresentar como um ensino por meio da resolução de situações-problema pode contribuir no desenvolvimento do pensamento espacial e na consequente formação do raciocínio geográfico do estudante. Para tanto, é preciso ter a clareza dos conceitos de pensamento espacial e de raciocínio geográfico.

Segundo Kunz e Castioni (2016, p. 137):

[...] raciocínio geográfico é aqui entendido como sendo aquele que elege ou prioriza reflexões a partir do olhar espacial para compreender o mundo. [...], o aperfeiçoamento do raciocínio geográfico é condição para a edificação ou sedimentação das análises espaciais, pois se refere à melhoria das estratégias ou percursos cognitivos para solucionar questões postas pela realidade.

De acordo com Castellar e Juliasz (2017), pensamento espacial é uma habilidade cognitiva que está associada à reflexão, à análise, à comparação e à compreensão da espacialidade do seu lugar e de outros no mundo. Para elas, ambos “estão fundamentados nos conceitos geográficos, nas representações espaciais e nas habilidades do pensamento. Este tipo de pensamento consiste na mobilização do raciocínio sobre o espaço e a representação espacial”

(CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p. 160). As autoras acrescentam que pensamento espacial e raciocínio geográfico possuem conceitos intimamente associados e partem:

[...] da concepção de que o pensamento espacial mobiliza e desenvolve o raciocínio geográfico pois trata-se de inserir os princípios e conceitos estruturantes para análise do espaço e sua dinâmica, por exemplo, escala, extensão, localização, as relações entre as unidades de medida, as diferentes formas de calcular a distância (milhas, tempo de viagem, custos de viagem), os sistemas de coordenadas, a natureza dos espaços (bidimensionalidade e tridimensionalidade) (CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p. 162).

Cavalcanti (2010) reitera em seus estudos a importância de o aluno conceber os conceitos elementares da Geografia (lugar, paisagem, território, região e natureza) para que ocorra a análise geográfica e a compreensão da dinâmica espacial dos fenômenos sociais. Assim, “Para formar um pensamento espacial, é necessário que eles formem conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas fundamentais para compreender os diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana” (CAVALCANTI, 2010, p. 07). No contexto do processo de ensino e de aprendizagem, isso indica que a aquisição dos conceitos, a formação do pensamento espacial e a análise geográfica formam um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades indissociáveis, que exigem do professor novas abordagens teóricas e práticas, considerando sempre a articulação dos conteúdos da ciência com as situações geográficas vividas pelo estudante. Neste âmbito,

Trata-se de buscar fundamentos para consolidar a Geografia no currículo escolar por meio de novas abordagens de aprendizagem, integrando a didática com os conceitos e princípios geográficos. Trata-se, também, de dar força a educação geográfica, por meio da compreensão dos fenômenos e situações geográficas vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, relacionando-os e compreendendo-os (CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p. 162).

Para Cavalcanti (2019 e 2010), a mudança que se busca na Geografia ensinada deve propiciar ao aluno um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo. O livro *A necessidade da Geografia*, organizado por Carlos e Cruz (2019, p. 09), traz logo na introdução “aquilo que é específico da Geografia: o nível espacial da realidade social”, e sua instrumentalização torna-se possível pelo desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, pois ele permite que o estudante tenha consciência da espacialidade das coisas. Isso requer o entendimento dos conceitos e a aquisição dos princípios estruturantes da análise espacial e o desenvolvimento do raciocínio geográfico, que se estimulado desde os anos iniciais do ensino fundamental, tende a se tornar um procedimento habitual que leva o aluno a realizar a leitura e

a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço e a dar sentido aos temas, conteúdos, fatos e fenômenos estudados (CAVALCANTI, 2010).

Tendo em vista que, conforme Castellar e Juliasz (2017), o pensamento espacial e o raciocínio geográfico possuem conceitos indissociáveis, Gomes (2012, p. 21) *apud* Cavalcanti (2019b, p. 69) afirma que o raciocínio geográfico é “aquele construído pela interrogação sobre as razões que explicam a disposição das coisas no espaço e, em seguida, sobre as significações e consequências de tal ordem espacial”. Conforme Cavalcanti (2019b), nessa visão, as interrogações/perguntas possuem um importante papel na construção do pensamento geográfico/espacial, pois é na busca pelas respostas e por meio delas que será possível alcançar a compreensão lógica dos motivos e das consequências de como as coisas estão organizadas e distribuídas no espaço geográfico.

Castellar e Juliasz (2020), no trabalho intitulado *O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico*, discutem o potencial pedagógico existente no pensamento espacial, e o coloca como conteúdo procedimental que favorece a elaboração do raciocínio geográfico. Na discussão, os autores chamam a atenção para a importância de considerar as situações geográficas no processo de construção do raciocínio geográfico. Para os autores, “A situação geográfica condiz a um feixe de eventos em um lugar, território, paisagem ou região, à particularidade de conjuntos e efeitos em decorrência do espaço socialmente produzido” (CASTELLAR; JULIASZ, 2020, p. 310). Apesar de privilegiar os eventos ocorridos num dado recorte espacial, a situação geográfica pressupõe a análise dos processos como um todo, impedindo a dicotomia e cisão entre os fatos globais e os fatos locais.

Conforme Castellar e Juliasz (2020), no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, saber definir a situação geográfica é uma das condições para a aprendizagem, uma vez que dela surgem o tema e o problema a serem estudados. Para tais estudiosos, as perguntas possuem papel de destaque no seio das práticas pedagógicas, por isso, os professores de Geografia não podem tratá-las banalmente, mas, organizá-las mediante um planejamento que proporcione a compreensão dos sentidos e o entendimento científico delas. Uma pergunta bem elaborada possibilita a realização de uma investigação pautada numa boa análise crítica e, conseqüentemente a construção do raciocínio geográfico. De acordo com o ponto de vista de Castellar e Juliasz (2020, p. 308), “As perguntas devem mobilizar a ação e o potencial de transformação, devem instigar, suscitar a criatividade e a criticidade e, ao mesmo tempo, garantir ao sujeito a possibilidade de sair de um nível de conhecimento e chegar a outro nível de conhecimento”. Ancorado nessa concepção, dispõe-se de um ensino pautado na

problematização das situações geográficas e da resolução de situações-problema de ordem socioeconômica, política, cultural ou ambiental existentes no espaço vivido dos alunos.

Nessa perspectiva, é pertinente mencionar o trabalho de Cachinho (2012, p. 58-59), cuja artigo intitulado *Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas*, são apresentadas as potencialidades da ABP no desenvolvimento de experiências que levam à aprendizagem significativa em Geografia e confirma “o carácter inovador e o elevado potencial didático desta metodologia, [...] seja ao nível do domínio dos conceitos chave da disciplina, seja na aquisição de competências facilitadoras da sua integração na vida ativa [...]”. As experiências de aprendizagem significativa foram desenvolvidas baseadas em situações-problema lançadas aos estudantes, a princípio, para introduzir os temas a serem pesquisados e motivá-los para a investigação dos problemas e, ao final, para incentivar os alunos a desenvolverem aprendizagens que extravasassem os limites dos temas explorados (CACHINHO, 2012).

Um ensino de Geografia sustentado na resolução de situações-problema é apreciado por Silva (2019), pois para ele, esse modo de ensinar confere ao aluno o papel ativo na construção dos novos conhecimentos, levando-o a questionar, relacionar, comparar, analisar, construir e fazer. “O interessante na aplicação das situações-problema é perceber como a criança [aluno] interage com essas tarefas desafiadoras, diagnosticando quais habilidades cognitivas ela apresenta ou precisa desenvolver [...]” para solucionar as situações-problema (SILVA, 2019, p. 144). Nesse processo de descobertas, o aluno terá as chances de desenvolver as habilidades supracitadas, de reformular o que já sabe e de construir novas aprendizagens.

Na concepção de Castellar e Vilhena (2019), as situações-problema fazem parte da metodologia da ABRP. Por intermédio dela o professor direciona o processo para que o aluno assuma uma postura investigativa e de pesquisador e o estimula a pensar criticamente em várias hipóteses e a buscar as razões do problema pesquisado. Na visão das autoras, as situações-problema no ensino de Geografia

[...] estimulam o raciocínio do aluno para que ele possa compreender conceitos e proposições e conduzir estratégias para analisá-los e associá-los aos dados da realidade. As situações-problema podem ser entendidas como questões que necessitam de um método que auxilie o aluno a tornar-se competente em suas ações. [...] Ele precisa considerar que, ao raciocinar sobre um problema, promoverá autonomia para resolver situações no dia a dia (CASTELLAR; VILHENA, 2019, p. 49).

Nota-se nas informações supracitadas que, um percurso pautado em estratégias elementares e estruturantes de uma pesquisa é indispensável no processo de resolução das

situações-problemas investigadas, principalmente porque a solução de um problema não é descoberta ou alcançada por acaso ou aleatoriamente. Esse processo, além da organização e execução das etapas da investigação, exige os conhecimentos prévios oriundos da vivência das situações geográficas, que serão confrontados com os novos conhecimentos. Daí, o aluno precisa ser estimulado a organizar seus pensamentos, analisar as informações obtidas e identificar as mais pertinentes para responder à situação-problema, de maneira “que ele desenvolva o raciocínio e possa transferir conhecimentos para diferentes situações do cotidiano”, pela integração do conhecimento geográfico com a Geografia cotidiana (CASTELLAR; VILHENA, 2019, p. 51).

A proposição de um ensino pela pesquisa, alicerçada na resolução de situações-problema no processo de ensino de aprendizagem em geografia, vai acionar as dimensões do espaço concebido e vivido pelo aluno e dará margem para a leitura do espaço e compreensão da dinâmica espacial dos fenômenos neles inseridos. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2019, p. 39) ressaltam a importância dos procedimentos de pesquisa para que o estudante aprenda ler o espaço. Para elas, “é essencial o domínio da leitura do espaço por meio de observação espontânea e dirigida, das entrevistas, da produção de registros e da pesquisa em variadas fontes, nas realidades locais concretas do bairro ou de cidades”. Com esses procedimentos, o estudante construirá um repertório conceitual maior para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, com potencial para intervir em situações-problema de nível local e global.

Assim sendo, a formação do pensamento espacial e do raciocínio geográfico mediante um ensino com pesquisa pautado na resolução de situações-problemas pode se efetivar, na medida em que o trabalho docente fomente a problematização das situações geográficas. Nesse caminho, é fundamental contextualizar o conteúdo ou tema a ser trabalhado e orientar a definição das situações-problema com base na realidade vivida pelo estudante. Essa proposta de ensino foca na atitude do aluno pesquisador para que ocorram a investigação e a descoberta das soluções das problemáticas escolhidas. O percurso realizado até encontrar as respostas acerca do problema investigado deve estar estruturado metodologicamente pelas etapas elementares de uma pesquisa, de maneira que o aluno seja orientado a questionar, buscar informações, pensar em hipóteses, comparar, relacionar dados, interpretar a realidade socioespacial, descobrir um novo conhecimento e intervir na situação-problema explorada.

Como bem ressalta Cavalcanti (2012, p. 08), “a *Geografia* é, nesse particular, uma área do conhecimento de extrema importância, para que o aluno compreenda o mundo em que vive e se perceba nesse mundo”. Diante desse potencial que a Geografia ensinada possui em favorecer a interpretação da realidade e o entendimento das dinâmicas espaciais dos fatos



sociais, o ensino por meio de situações-problema, na perspectiva aqui discutida, colocará o estudante diante da oportunidade de desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, bem como de compreender as razões e a espacialidade dos fenômenos sociais no seu lugar e em lugares mais distantes. Por fim, conforme Moraes (2019, p. 99), o aluno terá condições de “chegar ao conhecimento científico por meio de procedimentos concretos a fim de que, posteriormente, possa relacionar o que é ensinado com o cotidiano, fazendo com que, dessa forma, ocorra a aprendizagem significativa” no processo de ensino e de aprendizagem da Geografia escolar que, por sua vez, deve propiciar o raciocínio geográfico pela apropriação dos saberes geográficos.

## 5 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO FUNDAMENTO PARA O ENSINO COM PESQUISA NA GEOGRAFIA

*“O mais importante fator isolado que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. Determine isso e ensine-o de acordo”.*

*David Ausubel, 1968.*

A quinta e última seção dessa dissertação dedica-se à análise da categoria aprendizagem significativa em Geografia. Organizada em três subseções, a primeira, apresenta um “diálogo” teórico entre David Ausubel, Carl Rogers e Lana Cavalcanti sobre aprendizagem significativa, estruturando, assim, um referencial teórico sustentado, predominantemente, na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) desenvolvida por Ausubel na década de 1960. A segunda subseção discute a concepção de aprendizagem significativa identificada no Colégio Estadual do Campo de Botuporã por meio dos pontos de vista dos professores de Geografia e estudantes participantes. Com o objetivo de apresentar uma proposição de ensino com pesquisa que contribua para a construção de uma aprendizagem significativa no ensino de geografia, a presente seção se encerra com uma discussão sobre as possibilidades da aprendizagem significativa por meio do trabalho com projetos escolares de pesquisa na Geografia escolar.

No ensino de Geografia, a discussão e a intervenção em busca da aprendizagem significativa têm se mostrado necessárias. Diante do que foi destacado nas seções anteriores, o campo investigativo, tanto na perspectiva teórica quanto na realidade pesquisada, apontou que a Geografia escolar ainda é marcada por mecanismos tradicionais focados no verbalismo do professor e na reprodução de conteúdos pelos alunos. Embora ocorram alguns encaminhamentos na contramão de um ensino considerado ultrapassado, a escola e as práticas de ensino em Geografia permanecem com o desafio de “[...] desenvolver nos alunos capacidades de pensar e agir de modo autônomo, de resolver problemas e tarefas cotidianos [...] para atender às suas necessidades” e efetivar a aprendizagem significativa (CAVALCANTI, 2012, p. 89).

Para efetuar uma aprendizagem com significado para o estudante, a Geografia ensinada precisa estar centrada no aluno, de modo que o possibilite assumir o protagonismo nesse processo e que os conteúdos e saberes geográficos apreendidos possam ter sentido conceitual e prático para a sua formação, para a sua vida cotidiana e para o meio social em que está inserido.

Nesse processo, a função desempenhada pelo professor é primordial, uma vez que, com uma formação adequada, as propostas pedagógicas inovadoras tendem a ser introduzidas e a ganharem maior espaço na atuação docente. Além disso, os conteúdos/saberes geográficos necessitam de um tratamento didático para se efetivarem e isso só será possível com a intervenção do professor no contexto do processo de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, quando se discute e se almeja aprender com significado no ensino de geografia, é preciso levar em consideração o que Castellar e Vilhena (2019, p. 6-7) ressaltam que:

[...], é condição para a aprendizagem significativa não só a estrutura do conteúdo, mas como ele será ensinado, qual será a proposta didática para que estimule as estruturas cognitivas do sujeito e também qual a base conceitual necessária para que o aluno possa incorporar esse novo conhecimento ao que já sabe.

Nesta perspectiva, situa-se uma das razões que moveu essa pesquisa, que é a necessidade de investigar e apresentar proposições de ensino que possam contribuir para a construção de uma aprendizagem significativa em Geografia no CECB. Como bem apresentado por Castellar e Vilhena (2019), para isso, é preciso definir uma proposta didática que favoreça a sua efetivação. Sousa e Silva (2021) publicaram recentemente um artigo intitulado *A Teoria da Aprendizagem Significativa no ensino de Geografia: uma abordagem das pesquisas no Brasil*, nele os autores destacam que em relação à forma como os conteúdos e saberes geográficos são ensinados rumo à aprendizagem significativa, “Muitas são as pesquisas que se remetem a este fato, seja buscando compreender a sua efetivação na prática escolar, seja investigando possibilidades dessa efetivação” (SOUSA; SILVA, 2021, p. 08). Assim, a forma como a Geografia é ensinada tem sido alvo de vários estudos na expectativa de identificar as propostas didáticas mais adequadas para estimular no aluno a busca e a produção autônoma do conhecimento e, portanto, promover a aprendizagem significativa.

As condições para que ocorra a aprendizagem significativa, apresentadas por Castellar e Vilhena (2019), remetem para a abordagem da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Paul Ausubel, desenvolvida na década de 1960. Alguns dos fundamentos dessa teoria estão presentes nas discussões das autoras, na medida em que elas argumentam que a estrutura cognitiva do aluno precisa ser estimulada, assim como a base conceitual que ele possui necessita ser cuidadosamente considerada como condição essencial para que um novo conhecimento seja nela anexado e efetivamente apreendido.

Sousa e Silva (2021), ao realizarem um estudo exploratório por meio da abordagem metodológica do estado da arte, com ênfase nas pesquisas acadêmicas produzidas de 1990 a

2020, publicadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), constataram “que ainda é incipiente a construção do conhecimento sobre ensino de geografia, tendo como referência a Teoria da aprendizagem significativa” (SOUSA; SILVA, 2021, p. 19). Isso reitera a importância do presente estudo e reforça a necessidade de produzir conhecimento teórico-metodológico sobre aprendizagem significativa nos processos de ensino e de aprendizagem da Geografia escolar.

Nesse contexto, a última seção dessa dissertação apresenta uma breve discussão conceitual sobre aprendizagem significativa, embasada nas abordagens de David Paul Ausubel, Carl Rogers e Lana de Souza Cavalcanti. Ao considerar o diálogo entre os três autores, busca-se apresentar o referencial teórico que sustenta a concepção de aprendizagem significativa visada nesse estudo. Além disso, nessa seção, verifica-se a essência crucial da investigação, que diz respeito à identificação de alternativas pedagógicas para ensinar Geografia por meio da pesquisa, com foco no desenvolvimento de projetos de pesquisa no ensino médio. Na expectativa de solucionar o problema que impulsionou esse trabalho, a análise das informações adquiridas concentra-se em apresentar as contribuições do uso da pesquisa na construção de uma aprendizagem significativa no ensino de Geografia no CECB.

### **5.1 Aprendizagem significativa: um “diálogo” teórico entre David Paul Ausubel, Carl Rogers e Lana de Souza Cavalcanti**

A proposta de utilizar a pesquisa como percurso formativo na Geografia escolar com a intenção de efetivar uma aprendizagem significativa tem como principal referência a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), elaborada pelo psicólogo nova-iorquino David Paul Ausubel, lançada na obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, em 1963. Com a coautoria de Joseph D. Novak e Hellen Hanesian, em 1968, a mesma teoria foi reapresentada no livro *Educational Psychology: a cognitive view* (SOUSA; SILVA, 2021). De enfoque cognitivista e construtivista, a TAS possui o diferencial de apresentar uma abordagem diretamente voltada para a promoção da aprendizagem escolar. Originou-se das inquietações vividas por Ausubel, num contexto em que predominava a influência behaviorista na escola e da necessidade de superar os processos de ensino e de aprendizagem baseados no estímulo, na resposta e no reforço positivo (MOREIRA, 1999).

Além de Ausubel e dos coautores supracitados, outros autores podem ser mencionados quando se discute e se propõe a aprendizagem significativa no processo educacional. Carl Rogers, psicólogo estadunidense que desenvolveu a Psicologia Humanista, também estudou os

processos facilitadores da aprendizagem significativa pautado em uma perspectiva que coloca o aluno como centro do saber. Os estudos de Rogers contrapõem o behaviorismo e a psicanálise, considerados como ‘desumanizantes’ pelos psicólogos humanistas (SOUZA; LOPES; SILVA, 2013). A professora e pesquisadora Lana de Souza Cavalcanti, autora de diversos estudos sobre o ensino de Geografia e formação de professores, é uma das maiores referências nacionais na produção do conhecimento da ciência geográfica, possui uma obra valiosíssima sobre a Geografia ensinada, na qual é possível identificar que o desenvolvimento intelectual ou a aprendizagem significativa do estudante está intimamente relacionada à formação de conceitos geográficos, mediante a valorização das representações e práticas sociais do aluno.

A efetivação da aprendizagem significativa é um dos mais visados objetivos do ensino. Para Moreira (2012b, p. 24-25), “[...] houve uma apropriação superficial e polissêmica do conceito de aprendizagem significativa. Toda a aprendizagem passou a ser significativa, todas as metodologias de ensino passaram a objetivar a uma aprendizagem significativa”. Ocorreu, com isso, o uso corriqueiro do conceito sem a necessária apropriação da teoria que a explica, ocasionando assim, uma prática no âmbito escolar desvirtuada da aprendizagem significativa elucidada em estudos correlatos. Segundo o autor, é habitual a utilização desses termos na escola, contudo, “ela continua fomentando a aprendizagem mecânica, o modelo clássico em que o professor expõe [...], o aluno copia [...], memoriza na véspera das provas, nelas reproduz conhecimentos memorizados sem significado [...]” (MOREIRA, 2012b, p. 25). Nesse contexto, é muito improvável que a aprendizagem significativa, explicada em teoria, esteja ocorrendo nas escolas, pois, dentre outros motivos, a apropriação e o conhecimento do corpo conceitual dela ainda se encontram superficiais e inadequados. Daí a importância do debate fundamentado em torno dessa temática, de maneira que possa subsidiar a compreensão e a abordagem adequada da aprendizagem significativa nos processos de ensino e de aprendizagem.

Moreira (2011), um grande estudioso da TAS de David Paul Ausubel, destaca que a aprendizagem é significativa para o aluno quando ocorre a interação dos conhecimentos prévios com os novos na estrutura cognitiva da pessoa, de forma que os mais antigos são remodelados, resultando em conhecimentos construídos pelo aprendiz, trazendo-lhe significado ao relacionar os novos aprendizados à sua realidade. Ele destaca a importância de valorizar as experiências vividas pelos alunos para que um novo conhecimento seja construído de forma significativa. Segundo o mesmo autor, “aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe” (MOREIRA, 2011, p. 13). O que o aluno já sabe é chamado por Moreira (2011) de ideia âncora, pois ela vai servir de ancoragem para que um novo conhecimento seja construído.

Em seus vários estudos sobre a TAS, Moreira (1999, p. 11, grifos do autor) sempre evidencia que:

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não-litera) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Isto é, nesse processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de “conceito subsunçor” ou, simplesmente, “subsunçor”, existente na estrutura cognitiva de quem aprende.

No contexto da teoria de Ausubel, o ‘subsunçor’ funciona como um conhecimento prévio específico, que possui sua relevância na atribuição de significados aos novos conhecimentos, ou seja, é “um conceito, uma ideia, uma proposição, já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de ‘ancoradouro’ a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o sujeito” (MOREIRA, 1999, p. 12, grifos do autor). De acordo com o mesmo autor, o ‘subsunçor’ é dinâmico e pode evoluir ou involuir com o tempo, assim como sua estabilidade, clareza e abrangência também podem variar. Os subsunçores interagem entre si num conjunto hierárquico que, por sua vez, compõem a estrutura cognitiva. Basicamente, a posição ocupada por um conhecimento numa certa hierarquia de subsunçores pode ser diferente numa outra hierarquia quando se tratar de outro campo de conhecimento. Ainda para Moreira (2012b, p. 05), “Isso significa que as hierarquias de subsunçores não são fixas dentro de um mesmo campo de conhecimentos e variam de um campo para outro”, inclusive podendo ser mais ou menos importante na interação com o novo conhecimento, e progressivamente ser mais rico de significados, com maior estabilidade cognitiva para facilitar cada vez mais as novas aprendizagens.

Moreira (2011, p. 26) corrobora essa discussão ao afirmar que,

A clareza, a estabilidade e a organização do conhecimento prévio em um dado corpo de conhecimentos, em um certo momento, é o que mais influencia a aquisição significativa de novos conhecimentos nessa área, em um processo interativo no qual o novo ganha significados, se integra e de diferencia em relação ao já existente que, por sua vez, adquire novos significados, fica mais estável, mais diferenciado, mais rico, mais capaz de ancorar novos conhecimentos.

O destaque dado aos subsunçores na abordagem da TAS se deve à importância que eles possuem para a efetivação da aprendizagem significativa. Segundo Moreira (2011, p. 23),

O conhecimento prévio é, na visão de Ausubel, a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Isto é, se fosse possível isolar uma única variável como sendo a que mais influencia novas aprendizagens, esta variável seria o conhecimento prévio, os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Além de uma estrutura cognitiva composta por subsunçores que permitam relacionar uma nova informação com o que o aluno já sabe, para que a aprendizagem significativa ocorra no contexto escolar, são necessárias duas condições elementares: uma é a predisposição do aluno para aprender e a outra é o material de aprendizagem ser potencialmente significativo. No artigo intitulado *Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel*, Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2002, p. 38) destacam que “Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica”. A outra condição envolve o material de aprendizagem (livros, aulas, recursos) a ser utilizado, e sobre isso as mesmas autoras acrescentam que “o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo”. O sentido lógico depende do conteúdo estudado e o sentido psicológico depende do significado que cada aluno atribui a ele diante da sua própria experiência de vida (PELIZZARI; KRIEGL; BARON; FINCK; DOROCINSKI, 2002).

Para Moraes (2010), o professor deve utilizar os organizadores prévios, geralmente ligados ao material de aprendizagem, para fazer a ponte de ancoragem entre o que o aluno sabe e o que deverá aprender. Conforme Moreira (2011), os organizadores prévios, propostos por Ausubel, além de poder realizar a conexão entre os novos conhecimentos com os já existentes, servem para suprir a carência de conhecimentos prévios ou quando o estudante não dispõe de subsunçores adequados para as novas aprendizagens. Eles podem “ser um enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação. Pode ser também uma aula que precede um conjunto de outras aulas” (MOREIRA, 2011, p. 30). Na mesma direção, Tomita (2009, p. 66) corrobora esse pensamento ao destacar em seu estudo que para serem utilizados “recomenda-se o uso de exposição dialogada, uma afirmação ou comparação, uma analogia, uma palestra, um parágrafo, uma apresentação e um comentário de filme ou figuras, um relato de uma viagem, uma menção de uma frase ou de um parágrafo, entre outros”. As possibilidades são variadas, mas precisam ocorrer sempre antes da introdução do material de aprendizagem no contexto escolar.

Na perspectiva ausubeliana, a aprendizagem significativa pode ocorrer em duas formas principais: por *subordinação* e por *superordenação*. A subordinada é a forma mais comum e acontece por meio da *diferenciação progressiva*, ou seja, quando um novo conhecimento adquire significado pela interação com algum conhecimento especificamente relevante existente na estrutura cognitiva do aluno. Como se trata de um processo interativo e de subordinação de novas informações ao conhecimento prévio mais geral e inclusivo, esse

subsunçor também vai sofrer alteração e tende ficar cada vez mais elaborado e rico para ancorar novas aprendizagens (MOREIRA, 2010). A aprendizagem significativa superordenada ocorre com menos frequência que a subordinada. Vinculada ao processo da *reconciliação integrativa*, esta aprendizagem se dá quando um conceito mais geral e inclusivo que os já existentes na estrutura cognitiva, é adquirido desde a assimilação destes. “Nesse caso, o aprendiz percebe, [...] e constrói um novo conceito, ou dá nova posição hierárquica a um conceito já construído, que passa a subordinar outros conceitos” (MOREIRA, 2010, p. 21).

Na expectativa de alcançar um nível avançado de aprendizagem significativa no contexto escolar, Novak e Cañas (2010) argumentam que esse processo pode ser facilitado pelo uso de mapas conceituais, pois estes revelam “ter um alto potencial para facilitar a negociação, construção e aquisição de significados” (MOREIRA, 2010, p. 17). Os mapas conceituais foram desenvolvidos pelo americano Joseph Donald Novak e seus colaboradores na década de 1970 e apresentam-se como alternativas para mudança na prática do professor, que podem auxiliar na organização e exposição de conhecimentos, com os quais o docente pode utilizar para introduzir conceitos, realizar sínteses e processos avaliativos (SOUZA; OLIVEIRA; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2019).

Também conhecidos como mapas de conceitos, os mapas conceituais, para Moreira (2010), são diagramas de significados dados a conceitos e a relações entre conceitos ou entre palavras utilizadas para representá-los.

Novak e Cañas (2010) e Novak e Gowin (1984) produziram estudos sobre o poder estratégico e pedagógico que os mapas conceituais possuem na efetivação da aprendizagem significativa. Segundo Novak e Cañas (2010, p. 10),

Mapas conceituais são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros de alguma espécie, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam. [...] os conceitos são representados de maneira hierárquica, com os conceitos mais inclusivos e gerais no topo e os mais específicos e menos gerais dispostos hierarquicamente abaixo.

Essa estrutura hierárquica dos conceitos contribui para a efetivação da aprendizagem significativa, tendo em vista que ela acontece com mais facilidade quando os novos conceitos são ancorados nos conhecimentos mais amplos (mais inclusivos) já existentes na estrutura cognitiva. De modo geral, os mapas conceituais são bastante úteis para os professores e alunos, pois servem para tornar claro o conjunto de ideias-chave que devem focar numa proposta de aprendizagem específica. Além disso, eles servem para mostrar um resumo esquemático do que



foi aprendido e o percurso a ser seguido para relacionar conceitos de forma que resultem em proposições (NOVAK; GOWIN, 1984).

É importante destacar aqui que o trabalho pedagógico com mapa conceitual,

[...] não garante que a aprendizagem ocorra, mas afirmo que este ajuda o aluno a compreender um determinado conceito e possibilita a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a função do educador é gerar atividades por meio de procedimentos concretos que facilitem a motivação para o aprendizado e a de ser mediador do processo de construção do conhecimento (MORAES, 2019, p. 109).

Portanto, os mapas conceituais são instrumentos facilitadores da aprendizagem significativa, que podem funcionar, inclusive, como uma estratégia de motivação e encaminhamento da aprendizagem, auxiliando na identificação dos conhecimentos prévios que o aluno possui sobre determinado assunto, como uma ferramenta que pode representar a síntese dos novos conhecimentos e um mecanismo de “[...] avaliação sobre a compreensão dos alunos de um conceito e de sua ligação com outros conceitos”, bem como o nível de aprendizagem efetivada (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 125).

Acrescenta-se a essa discussão teórica, no que tange à aprendizagem significativa, a contribuição do psicólogo estadunidense Carl Ransom Rogers (1902-1987), com produções contemporâneas às de David Ausubel. Tal psicólogo foi o fundador da Psicologia Humanista, que contrapôs o modo determinista das abordagens comportamentalista e psicanalítica de explicar o comportamento, sendo conhecida também como a *terceira força* na psicologia, após o behaviorismo e a psicanálise. O modelo humanista de Rogers expandiu a partir da década de 1960, especialmente após os escritos de sua obra *Client-centered Therapy: Its Current Practice* publicada em 1951. Com foco na *abordagem centrada na pessoa* (ACP), ele contribuiu para o reconhecimento da psicologia no meio clínico e para o fortalecimento da psicoterapia centrada no cliente (SOUZA; LOPES; SILVA, 2013).

A *terceira força* na psicologia privilegia a terapia centrada na pessoa, nessa abordagem, “Ele [a pessoa] aprende a *ser* mais a sua experiência, a ser os seus sentimentos, tantos os sentimentos que considerava temíveis como os que qualificava como mais aceitáveis. Torna-se uma pessoa mais flexível, mais modificável, mais capaz de aprender” (ROGERS, 2009, p. 328). Nessa perspectiva, alguns conceitos desenvolvidos por Rogers para o atendimento terapêutico foram conduzidos para o campo da educação. Da terapia centrada no cliente surgiu a educação centrada no aluno (OLIVEIRA, 2015).

Na introdução de sua obra *Liberdade para Aprender*, publicada no ano de 1969, Rogers apresenta uma de suas motivações pessoais em escrever para educadores. Segundo ele, as

repetidas cobranças de professores por um livro que compendiasse tudo que havia produzido sobre ensino e aprendizagem impulsionaram na realização dessa tarefa. Com isso, as contribuições de Rogers para os domínios teóricos e metodológicos no campo educacional ganharam notoriedade, embora muitas perguntas continuaram o inquietando e sem respostas.

Diante dos inúmeros desafios educacionais, ele dedicou parte de seus construtos ao ensino e à aprendizagem, sobretudo ao modo como os estudantes aprendem, bem como os facilitadores de aprendizagem. Rogers foi chamado de *visionário na educação* por Oliveira (2015, p. 35), pois “Suas ideias para a psicologia e, principalmente, para a educação me parecem ser fundamentais para melhorar o ensino dos tempos atuais e significar a aprendizagem para uma geração de jovens que está desestimulada para aprender no ambiente escolar”. De acordo com Souza, Lopes e Silva (2013, p. 410), a abordagem humanística no campo educacional, “considera que a ação de aprender é individual, compete à singularidade de cada indivíduo, de modo que a experiência subjetiva seja levada em conta, pois o estudante assimila somente aquilo que lhe é relevante e/ou aquilo que está relacionado com sua realidade”. Os saberes oriundos das relações pessoais e sociais e da experiência do aluno precisam ser considerados nessa abordagem.

Para Rogers (1978), os seres humanos naturalmente possuem o potencial de aprender. No entanto, no contexto do processo de ensino e de aprendizagem, o estudante precisa de motivação e do desejo de realizar algo que tenha sentido para ele. Além disso, o professor precisa desenvolver uma relação interpessoal de afetividade com seus alunos, afinal, o aspecto pessoal associado ao cognitivo é condição indispensável na consolidação da aprendizagem.

O engajamento pessoal do estudante no ato de aprender é centralidade nos estudos de Rogers. Embora o papel do professor seja indispensável, essa abordagem coloca o aluno como centro do processo e valoriza com veemência os interesses e as experiências pessoais dos estudantes, pois estas são preponderantes para a efetivação da aprendizagem significativa. Afinal, para Rogers (1978, p. 160), “A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos”. Assim como na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, a valorização das experiências vividas como pessoa é um fator condicionante para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa para o estudante. Isso se confirma quando Rogers (1978, p. 163) menciona que “Um dos modos mais eficazes de promover a aprendizagem consiste em colocar o estudante em confronto experiencial direto com os problemas práticos – de natureza social, ética e filosófica ou pessoal –”. Nessa perspectiva, portanto, é válido destacar a concepção de Carl Rogers sobre aprendizagem significativa:

Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência (ROGERS, 2009, p. 322).

Nesse sentido, aprendizagem significativa para Rogers é aquela que é transformadora e profunda, capaz de provocar mudanças na formação do indivíduo, tanto nos aspectos cognitivos, emocionais e de personalidade, como intelectualmente também.

Além da valorização do aluno como uma pessoa que não se dissocia de suas experiências e contexto de vida, Rogers (2009) sinaliza que para a aprendizagem significativa ocorrer é necessária uma mudança de postura do professor, que precisa deixar de ser o principal responsável pela aprendizagem dos estudantes para ser um facilitador desse processo. O professor nessa abordagem precisa se mostrar uma pessoa realmente próxima de seus alunos, que reconhece suas limitações, que deve criar um ambiente de receptividade em sala de aula, sem impor suas opiniões e sentimentos. O autor considera que uma das importantes implicações da abordagem humanista na educação seria o professor assumir a tarefa de criar um clima durante suas aulas que pudesse favorecer a efetivação da aprendizagem significativa (ROGERS, 2009).

Para Rogers (2009), a aprendizagem pode ser facilitada se a *autenticidade do professor* for respeitada e mantida, ou seja, se o professor for congruente, franco consigo mesmo, ser real nas relações com os estudantes, compreender e aceitar suas próprias limitações, dificuldades e sentimentos. Segundo o autor, “O professor é uma *pessoa*, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração” (ROGERS, 2009, p. 331). Além disso, o mesmo autor indica que é preciso que haja *aceitação e compreensão* do professor e daí estabelecer uma relação de empatia com seus alunos, especialmente nos momentos de medo, hesitação, desmotivação e dos erros, afinal, “[...] a aprendizagem significativa é possível se o professor for capaz de aceitar o aluno tal como ele é e de compreender os sentimentos que ele manifesta” (ROGERS, 2009, p. 331). Ele sugere ainda o uso dos recursos disponíveis, não somente os recursos didáticos convencionais, mas sinaliza que utilize também a qualidade da sua relação com os alunos, chamando atenção ao modo como o professor utiliza a si mesmo e todas as outras coisas que forem úteis aos alunos. Na abordagem de Rogers (2009, p. 333),

O professor procuraria permitir aos alunos conhecerem a experiência específica e os conhecimentos que possui num determinado domínio, possibilitando-lhes o recurso à sua competência. [...] Desejaria que eles

soubessem que sua própria forma de pensar sobre esse campo, de organizá-lo, estaria à sua disposição, mesmo através de uma exposição oral [...]. Procuraria tornar-se conhecido como um provedor de recursos. O professor estaria disposto a considerar as possibilidades de conseguir, como fonte de referência, qualquer informação que um indivíduo ou todo o grupo seriamente pretendesse para aumentar seus conhecimentos.

Para o mesmo autor, seja qual for o recurso usado, ele não se tornaria um guia ou um comando de atitudes em sala de aula e o professor ofereceria, ele mesmo, como um recurso que pudesse descobrir outros, de maneira que os interesses dos alunos estivessem sempre em posição de destaque no processo de ensino e de aprendizagem, privilegiando o respeito às individualidades e às diferenças dos estudantes para que a aprendizagem ocorresse de forma singular e livre (ROGERS, 2009).

Rogers (2009) insere sua teoria humanista no contexto educacional, evidenciando que cada pessoa tem seu próprio tempo e modo de aprender, além disso, baseia-se na perspectiva de que o professor tem a função de facilitar a aprendizagem do aluno, mas nunca controlar ou determinar esse processo. A aprendizagem significativa nos estudos de Rogers, é, segundo Leitão (1986), um dos princípios da abordagem centrada na pessoa que, de modo geral, considera a atitude de aprender um processo individual, que depende dos aspectos emocionais e relacionais do estudante, que privilegia a experiência subjetiva e os objetivos do aluno, pois o que ele aprende de maneira significativa é aquilo que é útil para sua vida e o que está relacionado com sua forma de ser. Embora não tenha criado uma teoria específica para a aprendizagem significativa, Rogers, em sua abordagem centrada na pessoa, conseguiu transitar o pensamento da psicologia humanista para a educação. Neste âmbito, ao investigar e discutir sobre os modos de aprender, ele deu uma importante contribuição ao debate teórico-metodológico sobre aprendizagem significativa.

Para completar esse debate teórico em torno da aprendizagem significativa, agregam-se algumas contribuições da professora e pesquisadora Lana de Souza Cavalcanti, que possui importante e conhecida obra, cujo foco é o ensino de geografia. Tendo em vista o objetivo geral desse estudo, que é analisar como a pesquisa pode contribuir para a construção de uma aprendizagem significativa no ensino de Geografia, é pertinente somar a essa discussão as proposições que Cavalcanti apresenta sobre como a aprendizagem significativa pode ocorrer no âmbito da Geografia escolar.

Diferentemente de Ausubel e Rogers, Lana Cavalcanti não se encarrega de realizar uma abordagem conceitual e teórica direcionada à aprendizagem significativa. No entanto, em suas produções, aprender e construir conhecimentos geográficos são naturalmente objetivos de

estudo também. Para ela, “No ensino, a atividade principal é a aprendizagem, cujo alvo é a construção do conhecimento. Nesse sentido, deve ser considerada atividade no ensino toda ação que se desencadear com vistas à construção do conhecimento, à aprendizagem” (CAVALCANTI, 2008, p. 146). Com essa ideia de ensino, ela dedica boa parte de sua obra à produção de referenciais didático-pedagógicos e suporte teórico aos docentes inseridos no contexto da Geografia escolar.

A autora reserva considerável parte de seus estudos à investigação de proposições metodológicas para a efetivação dos objetivos do ensino de geografia, à maneira como a formação e a prática do professor podem influenciar diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, buscando desvendar “Como atuar no ensino de Geografia de modo que ele seja significativo para os alunos” (CAVALCANTI, 2019b, p. 09-10). Desse modo, aprender com significado na Geografia escolar é impreterivelmente uma das aspirações que atravessa todas as etapas da educação básica, assim como a busca por caminhos mais adequados para efetivá-la, o que faz parte de um debate inesgotável no âmbito das produções científicas sobre o ensino de geografia.

No rol dos estudos de Cavalcanti, a aprendizagem significativa aparece, ainda que de forma circumspecta, sempre que se propõe a inovação de um ensino, pautado em práticas que elevam o pensamento crítico e autônomo do aluno. Assim, é importante destacar que aprendizagem significativa, para Cavalcanti (2019b), é aquela que ocorre quando o estudante consegue, por meio da mediação didática do professor, atribuir significados próprios aos conteúdos escolares.

De modo mais direto, Cavalcanti (2019a, p. 71-72) apresenta sua concepção ao mencionar que a “Aprendizagem significativa é o resultado da construção própria de conhecimento. É a apropriação de um conteúdo de ensino pelo sujeito, o que implica uma elaboração pessoal do objeto de conhecimento”. A autora acredita que para isso acontecer é necessário que ocorra uma relação cognitiva do aluno com os conceitos geográficos com base nas representações sociais que ele já possui sobre esses mesmos conceitos. Nessa perspectiva, os conceitos geográficos, na visão de Gusmão (2022), permitem que o aluno compreenda os diversos espaços existentes e atribua significação aos lugares, relacionando os temas estudados com a vida cotidiana do estudante.

Assim, no processo de construção própria dos conceitos geográficos é preciso “[...] considerar a vivência como parâmetro do processo de conhecimento” (CAVALCANTI, 2008, p. 148). Isto é, valorizar as representações sociais e espaciais trazidas pelos estudantes significa compreender a importância que o conhecimento prévio possui enquanto uma das referências

para a construção do conhecimento geográfico. Cavalcanti (2008, p. 148) reflete sobre a importância da vivência dos alunos como dimensão do conhecimento, destacando que:

Levar em conta o mundo vivido dos alunos implica apreender seus conhecimentos prévios e sua experiência em relação ao assunto estudado, o que pode vir junto com outras ações, como, por exemplo, as atividades de observação. A “qualidade” da observação depende das experiências já vivenciadas pelos alunos em relação ao objeto observado, o que implica, também, ter como fonte de conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a Geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos.

Nessa tendência, ao estudar sobre a Geografia escolar e a construção dos conceitos estruturantes do conhecimento geográfico, Cavalcanti (2008, p. 88) reforça a necessidade do permanente

[...] entendimento de que o ensino visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala de aula incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos. Para além desta primeira consideração, o processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativas, através da formação de conceitos sobre a matéria estudada.

Ratificando esse pensamento, Christan e Souza (2020), no artigo intitulado de *Prática espacial cotidiana no processo de significação da aprendizagem em Geografia*, realizaram uma reflexão sobre a prática espacial cotidiana, como um elemento que dá sentido à aprendizagem em geografia. Segundo os autores, “[...] a mobilização e problematização das práticas espaciais cotidianas têm uma função didática importante no ensino de geografia, proporcionando o sentido e significado aos temas e conteúdos objetos de aprendizagem” (CHRISTAN; SOUZA, 2020, p. 225). Para eles, a prática espacial representa a dimensão material das práticas sociais estabelecidas na vivência do aluno, que é tomada de objetividade, subjetividade e de concepções imprescindíveis para a atribuição de significados aos conhecimentos e conceitos geográficos. Gusmão (2022) também corrobora esse pensamento, ressaltando que, inclusive no planejamento das aulas de geografia, é preciso levar em consideração as práticas espaciais significativas para os estudantes, pois, dessa maneira, as possibilidades de despertar o interesse deles e a conseqüente aprendizagem serão maiores.

Corroborando esse pensamento, cabe destacar o que Tomita (2009, p. 61) conclui:

[...] no processo de ensino-aprendizagem é importante levar em conta a soma acumulada da educação formal, sistematicamente ocorrida, e, também, da não formal ocorrida sistematicamente no convívio familiar e social. A bagagem que o aluno traz consigo, influi muito no desenvolvimento de seu aprendizado. Portanto, se o professor apresentar um determinado conteúdo que esteja

distante da compreensão e fora da realidade do aluno, reduzirá a motivação para a nova aprendizagem (TOMITA, 2009, p. 61).

Considerar as representações sociais presentes no cotidiano do aluno, bem como as práticas espaciais, possibilita que ele desenvolva habilidades cognitivas e intelectuais para construir uma aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos, “[...] aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano” (CAVALCANTI, 2010, p. 01). Nesse processo, o papel do professor é imprescindível, no qual ele “[...] deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla” (CAVALCANTI, 2010, p. 03). Nessa perspectiva, Cavalcanti (2019, p. 71-72) confirma que:

Um primeiro passo desse processo se dá com a mediação do professor, [...] pois é seu papel no processo de construção do conhecimento pelo aluno. Para fazer essa mediação, ele conta com a cultura escolar, com o conjunto de conhecimentos sistematizados na ciência, no caso a geográfica, e estruturado pedagogicamente para compor os conhecimentos necessários à formação geral dos cidadãos.

Nesse sentido, Cavalcanti (2010, p. 02) detalha que na mediação didática do professor, é preciso “[...] reconhecer as vinculações da espacialidade das crianças, de sua cultura, com o currículo escolar, com os conteúdos das disciplinas, com os conteúdos da Geografia, com o cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar”. O professor como mediador da atividade cognitiva, precisa orientar a construção dos conceitos pelos alunos por meio do encontro dos conhecimentos cotidianos já existentes com os conhecimentos científicos no contexto escolar em que eles estão inseridos. Na prática pedagógica, o professor necessita intervir estrategicamente de maneira que o aluno consiga usar os elementos de sua prática social e espacial como importante referencial, de modo que, ao se conectarem com os conhecimentos sistematizados da ciência geográfica, possam favorecer a formulação própria do conhecimento do estudante.

Para que isso seja possível, é preciso reiterar que “[...] ‘o professor’ deve lidar com as representações da vida dos alunos, sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar-se, em demasia, do formalismo teórico da ciência” (CASTROGIOVANNI, 2006, p. 23). Callai (2006, p. 103) também compreende que “No processo de construção do conhecimento, o aluno, ao formular seus conceitos, vai fazê-lo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos”. Monteiro e Silva (2012, p. 217) também argumentam que “A experiência social do dia a dia dos alunos unida ao

conhecimento científico exposto nos livros didáticos e mediado pelo professor em sala de aula poderá facilitar a compreensão dos conceitos geográficos”. Percebe-se que, estudos produzidos sobre o tema ensino de Geografia “[...] alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico” (CAVALCANTI, 2008, p. 20). Existe, portanto, uma nítida relação intrínseca entre cotidiano, mediação didática, conhecimento científico e a construção dos conhecimentos e conceitos geográficos no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia (CHRISTAN; SOUZA, 2020).

Tendo em vista que a concepção de Cavalcanti (2019a) sobre aprendizagem significativa se apoia na premissa da elaboração própria dos conhecimentos e conceitos geográficos e na vinculação com o cotidiano e a realidade social e espacial do aluno, durante o processo de mediação é preciso assegurar que o professor e os estudantes

[...] estejam realmente envolvidos no processo de ensino, o que requer do professor a organização de atividades levando em conta as necessidades individuais e sociais dos alunos, as condições concretas em que o ensino se realiza e os modos mais adequados de tratamento dos conteúdos para que os alunos estejam em atividade intelectual permanente e possam, assim, construir seu conhecimento. Nesse raciocínio, um dos caminhos [...] é buscar clareza quanto à utilidade dos conhecimentos que a Geografia veicula para a vida das pessoas em geral e para a dos alunos (CAVALCANTI, 2008, p. 133).

A valorização dos interesses individuais e sociais dos alunos no processo de construção da aprendizagem significativa, perpassa o pensamento dos três teóricos discutidos nessa subseção. Esse aspecto convergente vem acompanhado do entendimento de que ele é condição indispensável para que o estudante consiga dar sentido e significado aos conhecimentos construídos. Conforme a teoria de David Ausubel, “Aprender significativamente implica atribuir significados, [...] e têm sempre componentes pessoais. Aprendizagem sem atribuição de significados pessoais, [...] é mecânica, não significativa” (MOREIRA, 2010, p. 18). Rogers (1978, p. 160) comunga da mesma ideia ao mencionar que “A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos”. Para ele, uma pessoa só aprende significativamente aquilo que tem implicação em si mesma e em sua vida. De modo análogo, Cavalcanti (2012, p. 173) reforça que no processo de ensino e de aprendizagem, “[...] professores abertos e sensíveis ao diálogo com seus alunos buscam contribuir para o processo de atribuição de significados aos conteúdos trabalhados, baseados em cada contexto específico, de acordo com as representações dos alunos, [...]”.

Cavalcanti (2008), portanto, realiza uma reflexão sobre a importância das representações sociais e espaciais estabelecidas nas relações cotidianas do aluno para a



construção própria do conhecimento geográfico. Para Cavalcanti (2008, p. 129), “A Geografia escolar deve estar, então, voltada para o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado [...]”, de maneira que o conhecimento geográfico se torne útil à prática social cotidiana do estudante e favoreça a aprendizagem significativa no ensino de geografia.

Nesse contexto, o conhecimento geográfico construído pelo estudante nos moldes apresentados pela autora, aproxima-se da utilidade maior da Geografia na escola que é levar o aluno a pensar, ou seja, os conceitos geográficos instrumentalizam o pensamento geográfico nas dimensões afetivas, intelectuais, cognitivas e sociais do estudante (CAVALCANTI, 2019b). Nesse sentido,

Esse conhecimento, por ser construído em um diálogo constante do aluno com a realidade, propicia melhores condições para a sua atuação, possibilitando-lhe atividades intelectuais e práticas mais criativas, fruto do desassossego, da inquietação do sujeito, e de sua vontade de criar mundos diferentes. É, pois, uma possibilidade de intervir no desenvolvimento de formas de pensar, de ser e de atuar dos alunos (CAVALCANTI, 2019b, p. 197).

Em suma, a proposição de um ensino de Geografia pautado na análise da realidade social, permite que o aluno atribua significados aos conhecimentos adquiridos, que pense seu contexto e participe com mais propriedade, autonomia e criatividade da construção de uma nova conjuntura social.

Embora o objetivo desse diálogo teórico sobre aprendizagem significativa não seja confrontar e atribuir juízo de valor às concepções dos autores, é pertinente apresentar um quadro síntese com os principais aspectos das três abordagens, de maneira que os pontos convergentes e divergentes delas apareçam de forma mais clara e objetiva. O Quadro 3, adiante, sintetiza esses aspectos.

**Quadro 3** — Síntese do “diálogo” teórico entre David Ausubel, Carl Rogers e Lana Cavalcanti sobre aprendizagem significativa.

<b>Autores</b>	<b>David Ausubel</b>	<b>Carl Rogers</b>	<b>Lana Cavalcanti</b>
<b>Principal abordagem</b>	Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS)	Psicologia Humanista - Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)	Ensino de geografia
<b>Concepção de Aprendizagem Significativa</b>	É aquela que ocorre a partir da interação dos conhecimentos prévios com os novos na estrutura cognitiva do aluno, de forma que os mais antigos são remodelados, resultando em novos	“[...] aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, [...] ou nas suas atitudes e na personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um	“Aprendizagem significativa é o resultado da construção própria de conhecimento. É a apropriação de um conteúdo de ensino pelo sujeito, o que implica uma elaboração pessoal do objeto de conhecimento”

<b>Autores</b>	<b>David Ausubel</b>	<b>Carl Rogers</b>	<b>Lana Cavalcanti</b>
	conhecimentos construídos (MOREIRA, 2011).	aumento de conhecimentos [...]” (ROGERS, 2009, p. 322).	(CAVALCANTI, 2019a, p. 71).
<b>Condições para a Aprendizagem Significativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material de aprendizagem potencialmente significativo;</li> <li>- Predisposição para aprender;</li> <li>- Conhecimentos prévios (subsunçores) adequados (MOREIRA, 2011).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito à singularidade de cada pessoa;</li> <li>- Relação interpessoal de afetividade entre professor e aluno;</li> <li>- Motivação estudante;</li> <li>- Valorização da experiência subjetiva do aluno (ROGERS, 2009).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerar o cotidiano, o espaço vivido e a realidade dos alunos como dimensão do conhecimento;</li> <li>- Mediação didática entre as representações sociais espaciais do aluno e o conhecimento científico.</li> </ul>
<b>Papel do professor</b>	Mediador do processo de ensino e de aprendizagem, que precisa usar adequadamente os organizadores prévios para facilitar a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011).	Facilitador da aprendizagem, que precisa ser próximo de seus alunos, reconhecer suas limitações, criar um ambiente de respeito e receptividade em sala de aula, para que a aprendizagem ocorra de forma singular e livre (ROGERS, 2009).	Mediador da relação do aluno com os objetos de conhecimento, que precisa considerar as práticas sociais e espaciais no processo de construção do conhecimento e no desenvolvimento intelectual, social e cognitivo do estudante (CAVALCANTI, 2012).
<b>Objetivo da abordagem</b>	Aprendizagem significativa.	Crescimento pessoal do aluno.	Formação do pensamento geográfico nas dimensões afetivas, intelectuais, cognitivas e sociais (CAVALCANTI, 2019a).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O Quadro 3 apresenta, resumidamente, as principais inferências de Ausubel, Rogers e Cavalcanti sobre aprendizagem significativa. Como destacado no início dessa subseção, aprender com significado é uma aspiração comum das proposições de ensino das disciplinas escolares. Assim, encontrar o percurso mais adequado a ser percorrido até a sua efetivação é uma das motivações de inúmeros estudos, inclusive desse.

Diante do que foi apresentado, é possível observar que a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel e a Teoria da Psicologia Humanista de Carl Rogers ganharam notoriedade a partir da segunda metade do século XX e foram criadas para combater a predominante influência behaviorista na psicologia e na educação. Não muito distante, Cavalcanti (2008), que tem o ensino de Geografia como principal abordagem, defende em seus estudos o rompimento das práticas tradicionais de ensino oriundas da enraizada tendência positivista nos sistemas educacionais.

As concepções de aprendizagem significativa que os três autores trazem, refletem o foco de cada abordagem, no entanto, não possuem aspectos evidentes de contradição e negação entre si. A TAS é essencialmente cognitivista, visto que considera importante a interação dos

processos cognitivos do sujeito na construção dos novos conhecimentos. A teoria de Rogers pertence ao enfoque teórico da corrente humanista, que valoriza os pensamentos, os sentimentos e as ações da pessoa de forma integrada no processo de significação da aprendizagem (ROGERS, 2009).

Cavalcanti (2008, 2012) também considera relevante a formação das capacidades cognitivas dos alunos na elaboração dos conceitos e conhecimentos geográficos e reconhece a importância da dimensão afetiva para a efetivação da aprendizagem. Com os estudos e pesquisas realizadas nos últimos anos, a autora aponta o construtivismo como atitude básica na Geografia escolar, por acreditar que o conhecimento é construído ativamente pelo próprio aluno pela relação estabelecida com os objetos de conhecimento. As três concepções destacam o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem, no qual a interação mediada com o novo conhecimento ocorre em todas as abordagens.

Os estudos produzidos pelos teóricos aqui discutidos possuem importantes implicações no campo educacional. Eles construíram referenciais didático-pedagógicos para os processos de ensino e de aprendizagem, destacando alguns aspectos relevantes, as condições necessárias para a aprendizagem significativa e o papel do professor em suas respectivas abordagens. De acordo com Moreira (2011), um aspecto da TAS é considerado por Ausubel o fator isolado mais importante que influencia na aprendizagem. Trata-se do conhecimento prévio do aluno, também chamado de subsunçor. Nesse contexto, o professor deve descobrir o que o aluno já sabe para basear os seus procedimentos de ensino.

Rogers (2009) também valoriza o conhecimento trazido das experiências vividas como pessoa, tratando-o como uma referência básica para o aluno dar sentido à aprendizagem. Nos estudos de Cavalcanti (2012), a *Geografia do aluno* aparece como um parâmetro da construção do conhecimento geográfico. O que Ausubel chama de subsunçores, Rogers de experiências da pessoa, Cavalcanti e outros pesquisadores do ensino de Geografia chamam de representações sociais e práticas espaciais cotidianas. O ponto convergente nesses aspectos é que todos consideram os saberes cotidianos fundamentais para que um novo conhecimento seja construído, e o que foi aprendido se torna útil ao relacionar os novos saberes com a realidade do aluno.

Conforme exposto no Quadro 3, a aprendizagem significativa, na visão dos três autores, necessita de algumas condições para se efetivar. Essas condições estão relacionadas ao papel que o professor precisa desempenhar nesse processo. Na teoria de Ausubel, o professor necessita dos organizadores prévios (material de aprendizagem potencialmente significativo, predisposição do aluno para aprender e conhecimentos prévios adequados) para orientar o aluno

na interação dos novos conhecimentos com os que já possuem (MOREIRA, 2011). Na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) de Rogers, é preciso que o professor facilite a aprendizagem do aluno, mantendo relações interpessoais e de empatia, respeitando e valorizando a individualidade, as diferenças e os aspectos emocionais e relacionais do estudante (ROGERS, 2009).

Para Cavalcanti (2012), existe um conjunto de condições essenciais para a construção própria do conhecimento, que merece uma discussão maior, mas não é o foco desse estudo. No contexto desse debate, é válido destacar que, segundo a autora, é indispensável que, na mediação didática, o professor utilize o espaço vivido e a realidade dos alunos como dimensões do conhecimento e ela indica que no trabalho docente seja usada não somente a linguagem cartográfica e a verbal, mas também as linguagens não verbais, como a literatura, a internet, a música, a produção de vídeos, o teatro de forma que seja potencializada a aprendizagem significativa em Geografia (CAVALCANTI, 2019a).

Outros elementos convergentes, identificados nas abordagens discutidas, são: em qualquer situação de aprendizagem o aluno precisa de motivação e do desejo de aprender algo útil para ele e para a realidade que ele está inserido. Além disso, é compartilhada a ideia de que é necessário criar um clima harmônico em sala de aula, em que o aluno sinta confiança e segurança para aprender. Daí a importância da intervenção do professor nesse processo, que pode, em função de seu desempenho, despertar no aluno o interesse pelo novo conhecimento. Tendo como base a interação com os conhecimentos cotidianos, o aluno perceberá o sentido em aprender, transformando, elaborando, enriquecendo e dando significados aos conhecimentos adquiridos.

A pretensão desse debate sobre aprendizagem significativa foi, dentre outros objetivos, mostrar que a grande referência teórica a respeito desse tema é a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, apresentada e debatida em vários estudos de Moreira (1999, 2010, 2012a). A maioria dos estudos e pesquisas envolvendo essa temática são predominantemente sustentadas na TAS. O presente estudo não se isenta dessa importante abordagem teórica e se embasa na sua concepção, orientações e instrumentos facilitadores da aprendizagem. Assumir essa fundamentação não negligencia a contribuição de outros pressupostos, uma vez que o enredamento e os múltiplos desafios intrínsecos de cada contexto escolar permitem que outras abordagens sejam referenciadas e utilizadas para auxiliar na compreensão do objeto estudado.

Desse modo, esse debate fomentou o referencial teórico sobre a aprendizagem significativa trabalhada nesse estudo, que parte dos construtos da TAS de Ausubel e dialoga

com vários aspectos da ACP de Rogers e das produções de Cavalcanti. Elucidar a aprendizagem significativa na Geografia escolar, especificamente, firma-se na ideia de que não existe uma teoria engessada que consiga sustentar sozinha toda a complexidade que envolve os sujeitos e os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, as abordagens discutidas possuem elementos que se complementam e auxiliam na explicação e compreensão de como a pesquisa pode contribuir para a construção da aprendizagem significativa no ensino de geografia.

A aprendizagem significativa que se busca é o resultado do compêndio das abordagens teóricas debatidas nessa subseção, ou seja, é aquela que provoca transformações, seja na estrutura cognitiva do aprendiz, na pessoa e nos modos de vida, seja na postura cidadã ou na realidade socioespacial. Quem aprende de maneira significativa promove também seu crescimento pessoal, e no caso específico da Geografia escolar, constrói o pensamento geográfico em suas múltiplas dimensões e se torna um sujeito reflexivo, autônomo, com potencial para intervir e transformar o contexto que vive.

## **5.2 Concepção de aprendizagem significativa em Geografia no Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB)**

A penúltima subseção dessa dissertação é destinada à apresentação da concepção da aprendizagem significativa em Geografia no CECB. Nessa subseção, as explicações em torno dessa categoria de análise buscam apresentar as bases conceituais e metodológicas de aprendizagem significativa na perspectiva dos participantes dessa pesquisa (professores de Geografia e estudantes) e sua relação com a teoria que fundamenta esse estudo.

Tendo em vista que o trabalho com pesquisa no ensino de Geografia ainda é incipiente no CECB, é improvável que aconteça a aprendizagem significativa por meio dessa proposição de ensino. Entretanto, isso não indica que a atuação docente não esteja privilegiando o que é significativo para os alunos e facilitando a aprendizagem deles. Mesmo sem o uso efetivo da pesquisa como percurso formativo, como constatado na seção anterior, essa subseção visa a realizar uma discussão sobre a abordagem conceitual em que os professores de Geografia do CECB fundamentam a sua prática em relação à aprendizagem significativa, na expectativa de compreender como esta vem ocorrendo sob a ótica docente e dos estudantes que participaram da pesquisa.

É importante salientar aqui que, durante o levantamento de dados, precisamente nas entrevistas realizadas com os professores participantes, falas relacionadas à aprendizagem significativa apareceram inclusive em respostas para perguntas relacionadas, por exemplo, aos

objetivos do ensino de geografia, à motivação e interesse do aluno e às metodologias de ensino facilitadoras da aprendizagem. Contudo, questionamentos diretamente ligados à concepção de aprendizagem significativa foram feitos e isso possibilitou que os participantes expusessem seu entendimento acerca dessa temática e, conseqüentemente, indicassem como a aprendizagem significativa pode estar acontecendo no ensino de Geografia no CECB.

O primeiro entrevistado foi o Professor Carlos. Quando questionado sobre como define aprendizagem significativa, ele deu a seguinte resposta:

É o aluno ter uma ideia de algo e você usar aquele conhecimento prévio dele na sala de aula. Seria igual a gente falou do menino da zona rural que conhece o solo. Aprendizagem significativa o professor tem que abordar o tempo todo na sala de aula. Aproveitar o conhecimento que ele tem para expandir aquele conhecimento dele ali.

A resposta do professor Carlos, embora não deixe explícita a sua fundamentação teórica, apresenta um aspecto crucial da TAS de Ausubel e evoca o pensamento de Tomita (2009), o qual defende que para a aprendizagem acontecer, ela precisa ser significativa e que esse processo é facilitado toda vez que os conhecimentos prévios do estudante são colocados em destaque em relação à aprendizagem que se pretende alcançar. Nessa reflexão, a mesma autora ressalta que: “[...] estreitar a realidade do dia-dia como eixo norteador da discussão, é, também, uma oportunidade de oferecer condições ao aluno para reconhecer-se como um sujeito que tem uma história e um conhecimento prévio do mundo e que é capaz de construir o seu conhecimento” (TOMITA, 2009, p. 56-57). Como já destacado na subseção anterior, o conhecimento que o aluno traz de seu cotidiano é o elemento mais importante no processo de aquisição do novo conhecimento e da efetivação da aprendizagem significativa. Ancorado na TAS de Ausubel, Moreira (2012a) esclarece que, dentre todos os aspectos que influenciam a aprendizagem, o mais crucial é o que o aluno já sabe (*subsunçor*), pois é o ponto de partida do processo de ensino e de aprendizagem.

No tocante ao conhecimento prévio do aluno, o professor Carlos acrescenta a importância de valorizá-lo, ao dizer que:

Não tem como não utilizar no aprendizado deles. [...]. Quem mora na Boa Vista, é rural ou urbano?? Lá tem internet, tem energia, tem água encanada? Tem ruas calçadas? Essas discussões vou tentando trazer. Eles conhecem muito de solo, sem conhecer a nossa linguagem técnica, mas eles sabem tudo de clima, é o conhecimento cotidiano. Conhecem clima, vegetação, mas eles não têm o conhecimento que eles sabem disso.

A fala do professor evidencia que em sua prática há um cuidado com o que o aluno já sabe sobre alguns conteúdos basilares da geografia, como, por exemplo, rural, urbano, solo, clima e vegetação. Mesmo não sendo um conhecimento sistematizado e formal, o conhecimento cotidiano do aluno é utilizado para que ocorra o aprendizado deles. Ao citar a *Boa Vista*, ele está exemplificando a conexão que realiza entre os conteúdos geográficos programáticos com a realidade local do maior distrito rural pertencente ao município de Botuporã. E isso tendencialmente desperta um interesse maior do estudante por possibilitar uma compreensão melhor do seu contexto espacial e social. Para Tomita (2009, p. 57), esse “É um caminho para o aluno encontrar a motivação para melhor entender o seu espaço, a sua história e a sua inserção na sociedade”, pois é nessa tendência que as singularidades no modo de viver e conviver do aluno ganham destaque. Nesse sentido, Tomita (2009, p. 62) acrescenta:

Pressupõe-se que o ensino de todas as áreas, e mais particularmente o ensino de Geografia, devem reforçar contextos que tenham significados para a vida, inserindo o seu conhecimento prévio do aluno, que é a soma de conhecimentos acumulados na vida, carregados de experiência e subjetividade no processo de aprendizagem. Em uma sociedade excludente, como nossa, o viver e o conviver com as diferenças e as diversidades representa potencial indicador para que ocorra a experiência da aprendizagem significativa.

Ancorada na TAS de Ausubel, Silva (2012, p. 232) aponta que: “A aprendizagem significativa é concebida como uma aprendizagem globalizada, na medida em que expressa uma relação dialógica entre conteúdos de ensino e o que o aluno já sabe”, ou seja, para que a aprendizagem significativa ocorra é necessário que aconteça, na estrutura cognitiva do aluno, a relação entre os conteúdos da experiência vivida por ele com os conteúdos programáticos no currículo escolar. Nessa concepção, uma aprendizagem é significativa quando ela se conecta com o contexto sociocultural vivido pelo aluno ou com o escopo dos conhecimentos já adquiridos na escola, ou seja, a aprendizagem significativa no ensino de Geografia acontece quando os conteúdos ensinados são confrontados com a vida cotidiana do estudante.

A segunda a ser entrevistada foi a professora Consuêlo. Antes de apresentar a sua concepção de aprendizagem significativa, tem-se na sequência a resposta dada em relação ao trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos. Ela relata que os conhecimentos previamente existentes “são levados em consideração e os estudantes da EJA possuem uma maturidade maior para expor seus conhecimentos prévios, que agregam muito a aula”. O perfil do estudante da EJA favorece a valorização dos *subsunçores* nos processos de ensino e de aprendizagem em geografia, pois são sujeitos que já vivenciaram muitas experiências de vida

e práticas sociais e possuem um repertório de saberes cotidianos essenciais para ancorar os novos conhecimentos. Na perspectiva da TAS de Ausubel, a aprendizagem significativa

[...] ocorre quando são colocadas as experiências anteriores e vivências em relação à aprendizagem que se pretende atingir. Esse procedimento facilita ao aluno a formulação de problemas desafiantes provindos da sua vivência, o que auxilia em melhor compreender e provocar a mudança de atitude que possa contribuir no desencadeamento de novos comportamentos e, com isso, ocorrer novas aprendizagens (TOMITA, 2009, p. 58).

A professora Consuêlo também foi questionada sobre como conceitua aprendizagem significativa e ela respondeu da seguinte forma:

Acredito que ela [aprendizagem] ganha significado quando passa a ser útil na vida do estudante, no momento de exercer a cidadania, de encarar alguns desafios, de lidar com os problemas que cercam a humanidade e o espaço, de lidar com intervenções no espaço a partir do trabalho, a partir de diversas situações cotidianas. E cientificamente a aprendizagem se torna significativa na medida que o aluno aprende de forma a conseguir perceber o que foi aprendido em outros contextos, quando ele vai se submeter a provas externas, a concursos, a exames nacionais e ele consegue relacionar o que nós conseguimos trabalhar na escola, apesar de não conseguir trabalhar tudo, mas se ele conseguiu compreender o essencial daquele conceito ou conteúdo, ele consegue diferenciar, usar dessa aprendizagem, mesmo o que foi estudado aparecer de outras formas, outras linguagens, aplicada em outros contextos. Acredito que a aprendizagem em Geografia ocorre dessa forma, tanto no cotidiano quanto cientificamente.

A concepção de aprendizagem significativa é apresentada pela Professora Consuêlo em duas vertentes. Na primeira, ela foca a aprendizagem significativa em Geografia como aquela que tem sentido para a vida do estudante e que o transforma num cidadão pensante capaz de intervir na realidade e resolver os desafios e problemas cotidianos. Cavalcanti (2019b) aponta que essa aprendizagem é construída pela interação do aluno com o seu contexto espacial e social, que pode ser “[...] uma possibilidade de intervir no desenvolvimento de formas de pensar, de ser e de atuar dos alunos” (CAVALCANTI, 2019b, p. 197). Nesse sentido, a aprendizagem significativa é aquela em que o estudante constrói os conhecimentos necessários para pensar, atuar, transformar a realidade e exercer sua cidadania.

Na segunda vertente, a professora expõe uma ideia de aprendizagem significativa que se baseia na utilidade que ela possui para o estudante e para as instituições de ensino. Nas falas da professora Consuêlo, a aprendizagem possui significado quando o aluno consegue aplicar os seus conhecimentos nas avaliações externas e em outros processos seletivos, ou quando consegue usar em situações diversas o que foi aprendido em sala de aula. Essa perspectiva de aprendizagem significativa aproxima-se das exigências da influência neoliberal na educação



brasileira que, por sua vez, preza pela competitividade e almeja a eficiência nos resultados das avaliações.

De acordo com Libâneo, Freitas e Silva (2018, p. 90), a difusão do neoliberalismo no campo educacional tem feito a escola assumir o papel de promover os “[...] conhecimentos utilitários - [...] - conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, baseados em resultados aferidos por sistemas de avaliação de desempenho”. Nesse sentido, o estudante que alcançar bons resultados nos indicadores de desempenho externos e em outros exames, na ótica da professora, demonstrará que teve uma aprendizagem significativa, e na visão da ideologia neoliberal comprovará seu sucesso escolar e a qualidade da educação.

As duas facetas de aprendizagem significativa indicadas nas falas da professora Consuelo possuem um sentido pragmático muito claro. A primeira influencia diretamente na formação para a vida e cidadã do aluno, tornando-o capaz de pensar, intervir e transformar conscientemente a sua realidade. A segunda é aquela que implica na formação intelectual e acadêmica do aluno, tornando-o um sujeito de sucesso, capaz de aplicar seus conhecimentos e habilidades nas avaliações de desempenho e em diferentes situações práticas da vida. Essa última tendência avizinha-se da ideia de Moreira (2011) sobre a avaliação da aprendizagem significativa. Segundo ele, é preciso avaliar “[...] a captação de significados, capacidade de transferência do conhecimento a situações não conhecidas, não rotineiras”, e a maneira mais adequada de constatar essa aprendizagem “[...] é propor ao aprendiz uma situação nova, não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido” (MOREIRA, 2011, p. 51).

Ratificando a concepção de aprendizagem significativa que sustenta esse estudo, vale recordar que ela tem origem na TAS de Ausubel e acontece toda vez que uma nova informação ganha sentido para o aluno após a interação desta com os *subsunçores* preexistentes em sua estrutura cognitiva. Caracteriza-se pela ancoragem dos novos conhecimentos nos conhecimentos prévios relevantes, que ganham significado ao serem relacionados com a realidade do estudante (MOREIRA, 1999, 2012b).

Assim, no processo de ensino-aprendizagem é importante levar em conta a soma acumulada da educação formal, sistematicamente ocorrida, e, também, da não formal ocorrida assistematicamente no convívio familiar e social. A bagagem que o aluno traz consigo, influi muito no desenvolvimento do seu aprendizado. Portanto, se o professor apresentar um determinado conteúdo que esteja distante da compreensão e fora da realidade do aluno, reduzirá a motivação para a nova aprendizagem (TOMITA, 2009, p. 61).

Em face dessas características basilares da TAS, é possível identificar uma importante convergência entre as concepções de aprendizagem significativa apresentadas pelos professores de Geografia do CECB e a teoria que embasa a proposição de ensino desse estudo.

O aspecto comum mais evidente nas falas do professor Carlos e da professora Consuelo diz respeito ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, que são utilizados como referencial e ponto de partida para as novas aprendizagens. Conforme fora discutido, “[...] Ausubel tomou como premissa que se fosse possível isolar uma única variável como a que mais influencia a aprendizagem ela seria o conhecimento prévio do aprendiz” (MOREIRA, 2011, p. 41). O fator considerado primordial para a aprendizagem significativa é, conforme os professores participantes, um elemento valorizado durante o trabalho pedagógico dos conteúdos programáticos em sala de aula. Os conhecimentos oriundos da Geografia cotidiana são colocados em lugar de destaque pelos professores para que o aluno, em função do que já sabe, consiga fazer a conexão com as novas informações. “Resumindo, o aluno aprende a partir do que já sabe” (MOREIRA, 2011, p. 41). E esse entendimento ficou claro nos relatos dos professores entrevistados.

Todavia, o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia não é o suficiente para garantir a aprendizagem significativa. De acordo com Moreira (2011), em conformidade com a TAS de Ausubel, para que a aprendizagem seja significativa, é preciso que o estudante disponha de subsunçores adequados e que aconteça uma mudança de postura do professor, de modo que privilegie as estratégias e os instrumentos facilitadores de aprendizagem.

É importante destacar aqui que nem todo aluno possui os conhecimentos prévios adequados sobre um determinado assunto e com a devida estabilidade cognitiva. Por conta disso, a TAS propõe os organizadores prévios “[...] que podem ser usados para suprir a deficiência de subsunçores [...]” e facilitar a aprendizagem (MOREIRA, 2011, p. 30). Os organizadores prévios são recursos que o professor pode usar para ligar o que o aluno deveria saber com o que vai aprender. “Pode ser um enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação” (MOREIRA, 2011, p. 30). Para Tomita (2009, p. 66), nas aulas de geografia, por exemplo, “[...] mostrar fotos ou figuras de morros, planaltos, rios, planícies como um organizador prévio, antes de tratar o conceito de relevo”, devem, necessariamente, preceder o trabalho com o material de aprendizagem (conteúdos), para que posteriormente esse material de aprendizagem seja significativo para o aluno, ou seja, de forma que finalmente ele possa atribuir sentido ao que for aprendendo.

Para Moreira (2011), toda vez que acontece uma aprendizagem significativa, os conhecimentos que o sujeito possuía vão ganhando novos significados e, de forma progressiva, vão se tornando mais claros, estáveis, abrangentes, mais ricos, refinados e mais adequados para servir de referência e âncora para novas aprendizagens significativas. Nesse sentido, fica evidente que quanto mais o aluno aprende de forma significativa, mais fácil fica a ocorrência da interação com os novos conhecimentos.

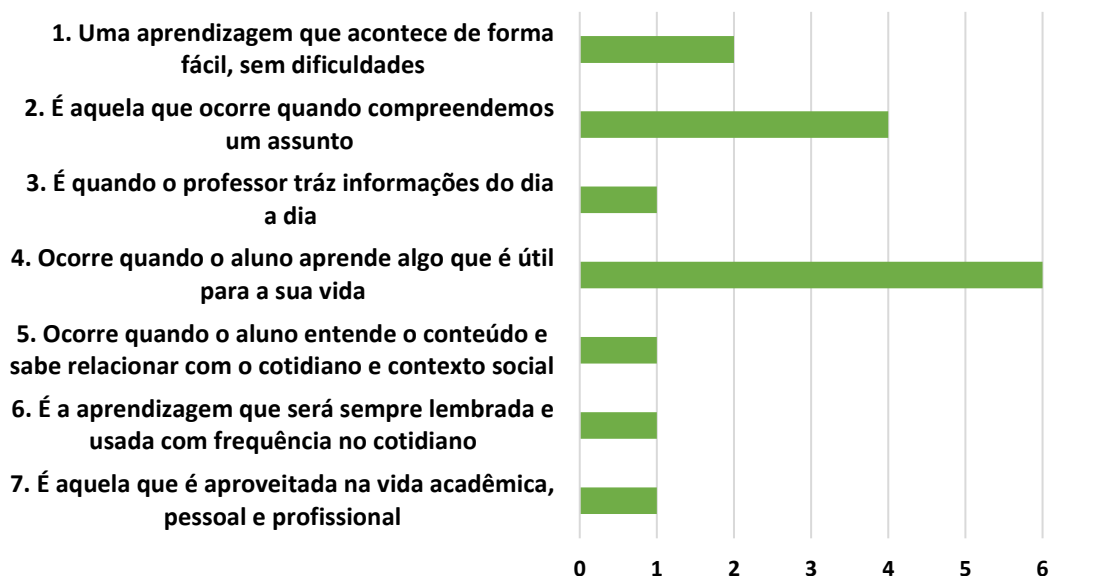
Em alguns de seus estudos, Moreira (1999, 2011a) evidencia as condições básicas para que a aprendizagem significativa ocorra. Segundo esse autor, a aprendizagem significativa é possível de acontecer desde que o material de aprendizagem seja significativo e que o estudante apresente predisposição para aprender. Ou seja, se o material de aprendizagem não tiver relação com o que o aluno já sabe e se ele não se mostrar motivado e com desejo de querer aprender, a aprendizagem significativa dificilmente acontecerá (MOREIRA, 2011). Essas condições são consideradas essenciais para que a aprendizagem tenha sentido para o aluno.

No entanto, elas não foram anunciadas nos relatos dos professores entrevistados, indicando possivelmente que, embora isso na prática seja notado e considerado, as referidas condições não foram lembradas nas falas dos dois professores de geografia. Além disso, os referidos professores não citaram em suas respostas em que autor(es) ou teórico(s) fundamentaram seus relatos e conceitos apresentados.

Somada às concepções dos professores de Geografia do CECB, acrescenta-se o entendimento de que os alunos participantes da pesquisa possuem aprendizagem significativa em Geografia. No intuito de verificar como os alunos consideram que acontece a aprendizagem significativa, eles responderam a um questionamento acerca desse assunto. Ao serem questionados como definem aprendizagem significativa, os dezesseis (16) estudantes deram as seguintes respostas, organizadas e tabuladas no Gráfico 14.

É possível observar que as respostas foram organizadas em sete (7) itens, dos quais alguns se assemelham e outros se divergem. Um aspecto importante a ser destacado é que nenhum estudante se absteve de responder o referido questionamento.

**Gráfico 14** — Opinião dos estudantes participantes da pesquisa sobre o que é aprendizagem significativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Das dezesseis (16) respostas obtidas, apenas duas (2) — representadas no Gráfico 14 pelo item 1 — notadamente se distanciaram da concepção de aprendizagem significativa que sustenta esse estudo, visto que, na maioria das vezes, a aprendizagem que é significativa não acontece facilmente. Para que isso fosse possível, conforme discutido, é preciso que haja subsunções adequadas, o uso de metodologias ativas de ensino, o uso de instrumentos facilitadores de aprendizagem e, geralmente, organizadores prévios. Assim, de modo geral, não se pode legitimar a aprendizagem significativa como um processo fácil de acontecer.

O item 2 foi apontado nas respostas de 4 estudantes. Conforme o ponto de vista deles, a aprendizagem significativa ocorre sempre que acontecer a compreensão do assunto estudado. Esse entendimento expressa a forma mais convencional de pensar a aprendizagem. É muito comum o pensamento de que, ao entender sobre uma ideia, um tema ou um conteúdo trabalhado em sala de aula, a aprendizagem esteja acontecendo. Contudo, nessa visão não fica claro o sentido que a aprendizagem precisa ter para o aluno, tendo em vista que ela só é significativa quando “[...] resulta em algo verdadeiramente significativo em termos da vida dos alunos” (FARIAS, 2017, p. 227). O aprender não exclui o compreender, mas a aprendizagem pressupõe impactos e mudanças, seja na estrutura cognitiva, na formação ou na vida do estudante.

O conceito trazido no item 3 por um (1) estudante sinaliza uma atitude necessária no processo de ensino quando se busca a aprendizagem significativa em geografia. Apontada na fala do professor Carlos como uma prática sua, trazer informações do dia a dia dos alunos para a sala de aula pode contribuir para que os novos conhecimentos se conectem com a realidade

social e espacial em que o estudante está inserido. Cavalcanti (2012) chama atenção para a necessidade de considerar a *Geografia do aluno* na prática do professor e na construção do conhecimento geográfico em sala de aula. Kaercher (1998, p. 74) *apud* Cavalcanti (2012, p. 46) afirma que a “Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala”, por isso, a prática cotidiana dos alunos também precisa ser trabalhada e ampliada, para que a prática reflexiva e crítica aconteça, necessária à formação cidadã e à aprendizagem significativa (CAVALCANTI, 2012).

As definições de aprendizagem significativa identificadas nos itens 4, 5, 6 e 7 apresentam o sentido prático que ela possui na vida cotidiana, pessoal, social, acadêmica e para o futuro profissional em questão. Como se nota, a aprendizagem que é aproveitada em diferentes contextos da vida cotidiana do estudante predomina entre as respostas coletadas, totalizando nove (9) estudantes com esse entendimento. Essa concepção se aproxima das ideias de Farias (2017, p. 227-228) quando ele, com base na TAS de Ausubel, destaca que:

Na aprendizagem [significativa] haverá uma vontade de alcançar resultados importantes que levem a mudanças de alguma coisa importante para a vida durante e após o processo de ensino. [...]. Com isso os resultados são mudanças significativas nos alunos que continuam após o curso terminar e mesmo depois que os alunos se formaram os benefícios da aprendizagem continuam melhorando suas vidas individuais, preparando para participar em múltiplas comunidades, ou prepará-las para o mundo de trabalho.

Nessa perspectiva, entende-se que a aprendizagem significativa é aquela que é útil para a vida do aluno que, por sua vez, assemelha-se com o sentido pragmático exposto nos relatos da professora Consuêlo e reiterada no pensamento de Farias (2017), ao esclarecer que a aprendizagem é significativa quando provoca algo verdadeiramente significativo na vida pessoal, social, acadêmica e profissional dos alunos.

De modo geral, as definições de aprendizagem significativa identificadas nas respostas dos alunos participantes mostram que o entendimento deles não é desprezado pela concepção da TAS de Ausubel, tendo em vista que a atribuição de significados aos novos conhecimentos faz parte de um processo que vai impactar nas práticas sociais cotidianas dos alunos, de maneira que eles possam ampliá-las e transformá-las de acordo com seus interesses e demandas sociais. Isso deixa em evidência a relevância das implicações práticas da aprendizagem significativa na vida do estudante. É importante registrar, ainda, que provavelmente os alunos participantes, todos matriculados na última etapa da educação básica, não possuem conhecimento aprofundado da concepção de aprendizagem significativa que embasa esse estudo. Por conta disso, a maioria das informações apresentadas, mesmo sem um respaldo teórico evidente,

constituem em ideias que podem se enquadrar no corpo conceitual da Teoria da Aprendizagem Significativa abordada nessa dissertação.

### **5.3 Possibilidades da aprendizagem significativa no trabalho com projetos escolares de pesquisa no ensino de Geografia**

Essa subseção inicia reiterando que o foco dessa dissertação é encontrar respostas para a questão: como a pesquisa no ensino de Geografia pode contribuir na construção de uma aprendizagem significativa? Nesse sentido, essa dissertação se encerra visando dar conta do objetivo de apresentar uma proposição de ensino com pesquisa que contribua para a construção de uma aprendizagem significativa no ensino de geografia. Ao longo desse trabalho, uma importante fundamentação teórica foi construída e apresentada de maneira que ficassem nítidas a relevância e a viabilidade de um ensino sustentado em práticas de pesquisa na Geografia escolar. Entre os principais referenciais recorreremos a Demo (2002), visto que ele propõe a pesquisa como um modo de vida nas instituições de ensino, juntamente com Martins (2007), que defende a tarefa de pesquisar, desde o ensino básico, como técnica didática moderna de aprender com eficiência.

Moreira (2011), um grande estudioso da TAS de Ausubel, ressalta em seus estudos que para a aprendizagem acontecer de forma significativa, é preciso que, na atuação docente, as estratégias de ensino adotadas privilegiem a autonomia do estudante. Nesse sentido, a aprendizagem por descoberta é apontada como um caminho em que pela mediação do professor “[...] o aluno aprende sozinho, geralmente, quando busca a solução de um problema. É nessa esteira de procedimento que ocorre a aprendizagem significativa, [...]” (TOMITA, 2017, p. 64).

Assim, na expectativa de efetivar a aprendizagem significativa, tivemos que “Eleger uma metodologia que valorizasse as representações dos alunos e que partisse de uma problemática que permitisse uma vivência de situações desafiadoras de aprendizagem, [...]” (FURLAN, 2019, p. 09). Nesse sentido, enquadra-se o ensino por meio da pesquisa, em que algumas proposições podem ser exequíveis e contribuir na construção do conhecimento. Alinhado à proposta central desse estudo, que é o ensino pela pesquisa na Geografia escolar, elegemos o trabalho com *projetos escolares de pesquisa* na expectativa de viabilizar a referida proposta e de contribuir para a aprendizagem significativa, tendo em vista que tais projetos podem fazer a diferença no processo de ensino, pois colocam o aluno como protagonista da aprendizagem. A escolha pelo trabalho com projetos de pesquisa no ensino de Geografia se justifica também pelo que Martins (2007, p. 80) ressalta:

Trabalhar com projetos representa o espírito renovador da escola, uma vez que os projetos, como estratégias de aprendizagem, transformam os alunos em criadores e construtores de sua formação, naqueles que fazem da pesquisa centro e base de seu estudo pela busca das respostas aos “porquês” sobre as coisas do mundo em que vivem.

Segundo o mesmo autor, “Etimologicamente, o termo *projeto* vem de ‘projetar’, que quer dizer arremessar, atirar para longe e, por extensão, delinear, planejar algo que se quer realizar” (MARTINS, 2007, p. 32). Genericamente, projeto é “[...] a representação oral, escrita, desenhada, gráfica ou modelada que, a partir de um motivo, gera intenção numa pessoa de realizar certa atividade, usando meios adequados para alcançar determinada finalidade” (MARTINS, 2007, p. 34). O projeto é o instrumento a ser operacionalizado, que traduz a organização, as etapas e os procedimentos a serem percorridos para atingir o objetivo proposto, e que sempre surge para aprofundar determinado conhecimento ou para solucionar uma situação-problema. Furlan (2019, p. 15) conceitua projeto como a “[...] atividade organizada, que tem por objetivo resolver um problema [...]”, que diferentemente das atividades funcionais regulares, é temporário e criado para realizar uma proposta que tem começo e fim (FURLAN, 2019).

No contexto escolar, Furlan (2019) fala de projetos de estudo, Cavalcanti (2012) chama de projetos de investigação, Silva (2011) e Chiapetti (2017) de projetos de pesquisa e Martins (2007) cita o trabalho com projetos didáticos escolares ou os projetos escolares de pesquisa. Apesar dessa variação na forma como são chamados, eles possuem características comuns. Trata-se de projetos desenvolvidos na escola e são considerados como uma estratégia de aprendizagem com potencial educativo, que implicam numa investigação orientada para solucionar algum problema. No contexto dessa proposição, optamos pelo termo e conceito de *projetos escolares de pesquisa*, estudado por Martins (2007) e apresentado em sua obra *Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula*. Para ele, estes “[...] são formas didáticas planejadas a serem executadas individualmente ou por grupos de alunos, tendo um foco temático como objeto de conhecimento a ser tratado para atingir um objetivo” (MARTINS, 2007, p. 35). O mesmo autor, detalha esse conceito ao dizer que:

Projeto escolar de pesquisa é uma atividade didática de ensino-aprendizagem, organizada dentro dos princípios da metodologia da ciência, destinada a pesquisar um fato, estudar um assunto, realizar um trabalho, individualmente ou em grupo, pela aplicação de procedimentos específicos, visando obter certos resultados ou confeccionar um produto final (MARTINS, 2007, p. 97).

A escolha pelos projetos escolares de pesquisa se justifica, também, pelo fato de eles não dispensarem os procedimentos científicos na realização das atividades de investigação e

sistematização. Embora não tenham o mesmo rigor teórico-metodológico de uma pesquisa científica e acadêmica, durante a execução desses projetos, o aluno da educação básica terá a oportunidade de se familiarizar com os princípios elementares da iniciação científica.

Um projeto escolar de pesquisa, segundo Martins (2007, p. 98), caracteriza-se por:

partir de um tema que funciona como fio condutor do trabalho; - extrapolar os currículos escolares na busca de novas versões de informações; - investigar temas que são de interesse dos alunos ou vivenciados por eles; - desenvolver o gosto pela pesquisa com buscas, entrevistas, estudos; - promover a reflexão e a interpretação dos conceitos aprendidos; - facilitar a interdisciplinaridade e a parceria entre alunos e professores.

Somado às características indicadas, o desenvolvimento de projetos na escola permite que o aluno construa o conhecimento, pela indagação, identificação de problemas e construção de conceitos (CAVALCANTI, 2012). Dada as características, é importante destacar também os elementos essenciais que o compõem. Embora não tenhamos o interesse de apresentar aqui um modelo estático de projeto com regras prefixadas, é pertinente sinalizar que os projetos escolares de pesquisa no contexto dessa proposição estão estruturados, conforme Martins (2007), em três momentos: o da iniciação e organização, o do desenvolvimento e o da finalização do projeto. Para detalhar o que deve fazer parte de cada uma dessas etapas, é pertinente destacar:

*Primeiro momento* - Iniciação e organização. Nele, deve-se proceder:

- à escolha, à delimitação e à problematização do tema; - ao levantamento dos saberes dos alunos por meio de perguntas; - à formulação de hipóteses a partir das respostas sobre o problema; - ao enunciado de objetivos que traduzam o que os alunos precisam saber a fazer.

*Segundo momento* - Desenvolvimento e execução:

- com escolha de estratégias e procedimentos destinados a obter dados; - com indicação de fontes onde pesquisar os dados e informações; - com obtenção de dados e informações que sirvam para testar se as hipóteses formuladas são válidas.

*Terceiro momento* - Finalização ou conclusão que se destina:

- a organizar e analisar os dados e informações coletados; - a comparar dados e hipóteses; - a deduzir conclusões e destacar conhecimentos novos adquiridos (JOLIBERT, 1994 *apud* MARTINS, 2001, p. 75-76).

Cada tarefa mencionada nos momentos supracitados faz parte de um processo “[...] dirigido intencionalmente por um elemento mediador, que é o professor” (CAVALCANTI, 2012, p. 187). Martins (2007) afirma que pesquisa sem orientação não funciona. Com isso, conhecer os fundamentos e a estrutura de um projeto deve preceder qualquer ação em direção à sua execução, tanto por parte do aluno quanto do professor. Nesse sentido, o professor precisa ter conhecimento e domínio teórico e técnico do que é um projeto, de como planejá-lo, de como



desenvolvê-lo e de como orientar, acompanhar e avaliar a realização dele. Para Martins (2007, p. 83), “O professor é a peça insubstituível no trabalho de pesquisa. O projeto funcionará bem ou mal de acordo com a atuação do professor e a assistência que for dada por ele à elaboração da pesquisa e ao desenrolar das ações”. Assim, ele precisa apresentar ao aluno a estrutura e o que corresponde cada etapa de um projeto, fundamentando-o com os princípios e os procedimentos da metodologia científica. Bagno (2014) corrobora esse argumento ao frisar que antes de pedir que o aluno pesquise, o professor deve mostrar a ele como se faz esse tipo de trabalho, até porque o produto só pode ser construído após o conhecimento do processo.

A partir daí, é possível iniciar a implementação dos projetos escolares de pesquisa no âmbito da Geografia escolar. Essa proposta de ensino se apoia na ideia de Cavalcanti (2012, p. 187), ao destacar que o trabalho com o projeto de pesquisa “[...] não significa a adoção dele como forma de organização de conteúdos e atividades de ensino, mas o entendimento de que a pesquisa é importante na prática do ensino de Geografia[...]”, pois, dentre outras razões, permite efetivar a construção de conhecimentos pelos alunos, por meio do questionamento, da problematização e da construção de conceitos geográficos, os quais, segundo a autora, são indispensáveis para que ocorra a aprendizagem significativa em Geografia (CAVALCANTI, 2012).

As possibilidades do trabalho com projetos escolares de pesquisa, na expectativa de contribuir na efetivação da aprendizagem significativa no ensino de geografia, fundamentam-se, de modo especial, nos estudos de Martins (2002, 2007), Cavalcanti (2012) e Chiapetti (2017). Nessa perspectiva, é pertinente apresentar, diante das proposições dos referidos autores, uma proposta de trabalho com projetos de pesquisa na Geografia escolar.

Na prática, o processo de implementação deve iniciar na sala de aula com a preparação e planejamento das normas metodológicas, das etapas, das técnicas e procedimentos a serem adotados durante toda a pesquisa. Nesse percurso, o professor deve começar apresentando aos alunos os objetivos e as razões de aderir o trabalho com projetos escolares em sua prática pedagógica e de que maneira contribuirá na construção própria do conhecimento. A partir daí, é possível realizar a definição do tema a ser estudado e problematizado. É imprescindível que a(s) temática(s) escolhida(s) surja(m) dos conteúdos programáticos e que, principalmente, seja(m) do interesse do estudante. Para Cavalcanti (2012, p. 189), “Os temas que a Geografia trabalha, são, no geral, adequados à atividade de projetos”. Com isso, o trabalho com temas potencialmente interessantes para serem investigados eleva as possibilidades de desenvolver projetos de pesquisa na Geografia escolar. Além disso, é preciso entender que,

Estimulando a investigação sobre um tema que interesse aos alunos, estaremos contribuindo para despertar neles o *gosto pela pesquisa*, que deixará de ser uma obrigação aborrecida para se tornar uma atividade prazerosa. Aliás, é difícil encontrar um pesquisador que não goste de seu tema. Ninguém vai querer perder tempo e energia (e muitas vezes até dinheiro!) pesquisando alguma coisa que não seja de seu interesse (BAGNO, 2014, p. 25).

Por isso, é importante que o professor durante a orientação dos alunos na escolha do tema de pesquisa, considere o interesse e a vinculação que ele possui com a temática. Para Martins (2007), na escolha do(s) tema(s), é necessário priorizar a relevância, a pertinência e verificar se ele(s) se enquadra(m) no contexto do estudo e na demanda atual do aluno. No caso particular do ensino da geografia, é necessário que o(s) tema(s) definido(s) tenha(m) relação com os conteúdos mais abrangentes desse componente curricular.

Por isso, é necessário que um conteúdo mais amplo de geografia, sistematizado, seja possível de estar “representado”, materializado em um objeto a ser pesquisado pelo aluno. Por exemplo: o conteúdo da Geografia urbana pode ser estudado por uma pesquisa específica, em que se investiga apenas um aspecto dessa geografia, na forma como ocorre em uma cidade específica (CAVALCANTI, 2012, p. 190).

Na sequência, é indispensável que o professor oriente o aluno a problematizar o tema, afinal, “Problematiza-se o tema porque, sem problema ou dificuldade, não há campo para a pesquisa” (MARTINS, 2007, p. 136). Segundo o autor, um tema problematizado significa que ele foi transformado numa situação que inquieta e que se torna passível de uma investigação em busca de respostas e de soluções. Dessa forma, “[...] para que um tema de ensino de Geografia seja de pesquisa, é fundamental sua problematização [...], de maneira que se torne um problema de todo o grupo envolvido” e que desperte o real interesse do aluno pela exploração do tema e pela solução do problema (CAVALCANTI, 2012, p. 189).

No processo de elaboração do problema, Chiapetti (2017, p. 42) argumenta que:

O professor, como mediador da aprendizagem, deve instigar os alunos com perguntas que os ajudem a pensar sobre aquele assunto geográfico escolhido, até que cheguem à formulação do problema ou à principal pergunta sobre a qual a pesquisa deverá se desenvolver. É o primeiro item do projeto de pesquisa.

Mediada pelo professor, a problematização dos conteúdos da Geografia escolar deve buscar o questionamento da realidade, considerando a prática social cotidiana do aluno, de maneira que o assunto seja transformado numa situação-problema que inquieta o estudante e que o instiga a buscar soluções e a transformar o contexto vivido. O estudante ao problematizar a sua realidade “[...] é ‘tocado’, é ‘acionado’ por um problema real que quer resolver, quer

buscar realmente compreender melhor” (CAVALCANTI, 2012, p. 189, grifos do autor). E para transformar a realidade por intermédio do desenvolvimento de projetos escolares de pesquisa é preciso, de antemão, problematizá-la e ampliar os conhecimentos sobre ela.

A problematização do tema contribui também para que a pesquisa tenha um recorte temático e um objeto a ser estudado, o que é de suma importância no âmbito da geografia, uma vez que os conceitos basilares do conhecimento geográfico são potencialmente abrangentes e dão margem para um extenso leque de assuntos que podem ser estudados. Além disso, problematizar o tema possibilita a construção de respostas provisórias, ou *hipóteses*, para o problema investigado, as quais deverão ser comprovadas ou não com a pesquisa e seus resultados (MARTINS, 2007).

De modo geral, a importância de problematizar um tema ou uma realidade não pode se restringir a uma das etapas do projeto de pesquisa. No entendimento de Rogers (2009, p. 330), “[...] a primeira implicação no domínio da educação poderia ser a de permitir ao aluno, seja em que nível do ensino for, estabelecer um real contato com os problemas importantes da sua existência, de modo a distinguir os problemas e as questões que pretende resolver”. Dessa maneira, o estudante seria continuamente motivado a buscar soluções para os problemas cotidianos e, com isso, atribuiria mais sentido ao conhecimento construído nesse processo de busca.

Com a definição do tema e problematização, o professor deve orientar os alunos na formulação dos objetivos a serem alcançados com o projeto de pesquisa, de maneira que traduzam o que eles precisam saber e fazer. De acordo com Martins (2007), no processo de elaboração dos objetivos é preciso que o professor realize, por meio de perguntas aos alunos, o levantamento do que eles já sabem sobre o tema e problema a ser investigado. Trata-se do “Diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. Para isso faz-se uma sondagem com perguntas, cujas respostas serão consideradas as hipóteses dos próprios alunos” (MARTINS, 2002, p. 103). A sondagem do que o aluno já conhece sobre o assunto pesquisado é crucial na identificação do que ele ainda precisa conhecer, na orientação de todas as etapas do projeto e na mediação da aprendizagem. No âmbito das proposições de ensino que visam à construção própria do conhecimento e à aprendizagem significativa na Geografia escolar, é essencial realizar o diagnóstico das representações sociais e das práticas espaciais cotidianas dos alunos, para torná-las um *ponto de ancoragem* para as novas aprendizagens.

No caso específico do trabalho com projetos escolares de pesquisa no ensino de geografia, conectar o que os alunos já sabem com a temática a ser estudada, é valorizar a *Geografia do aluno*, e por meio dela favorecer a atitude do aluno para a busca de respostas ao

problema investigado e para a consequente produção de conhecimentos. Na perspectiva dessa possibilidade de ensino, o contexto social e espacial do estudante deve ser contemplado e inserido no âmbito escolar, na expectativa de desafiar o aluno, mediante uma situação-problema, a adquirir novos conhecimentos e a aprender de forma significativa.

Desse modo, o professor deve auxiliar os alunos na escolha e execução de estratégias e procedimentos e na elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de informações, indicando as fontes onde pesquisar os dados e confirmando o local de coleta, os prazos e os sujeitos participantes. Chiapetti (2017, p. 45, grifos do autor) destaca que “Nesta nova etapa os alunos entenderão a importância do projeto de pesquisa, pois agora terão que ‘seguir’ esse projeto para desenvolverem a pesquisa”. Nesse sentido, a mesma autora destaca a relevância dessa etapa e o papel do professor.

Como em uma pesquisa a metodologia é sempre uma etapa muito importante, o professor terá que explicá-la com muito esmero, definindo a mais adequada à maturidade de seus alunos, para que o aprendizado aconteça de forma mais leve e prazerosa, já que uma pesquisa sempre é uma atividade que requer mais trabalho, portanto, mais tempo e empenho dos alunos (CHIAPETTI, 2017, p. 44).

Segundo Martins (2007, p. 110), esse é momento do trabalho com projetos de pesquisa em que o professor deve mostrar “[...] como observar, anotar, gravar, escrever o que veem e ouvem”, assim como, deve explicar cuidadosamente como o aluno realizará todo o processo de investigação, que poderá ser feito individualmente, em duplas ou em grupos. Nesse sentido, Chiapetti (2017, p. 44) aponta que essa etapa pode ser executada,

Por exemplo: através de leituras de livros, revistas, documentos, através da busca em *sites* confiáveis da internet; através da aplicação de entrevista ou questionário a algumas pessoas, através da análise de fotografias, de desenhos, de imagens de paisagens; através da observação da realidade etc.

De acordo com a estrutura apresentada por Martins (2007), convencionalmente esse é o momento do desenvolvimento e execução do projeto. É a fase da indicação e aplicação dos meios para obter informações significativas sobre o tema pesquisado. Tendo em vista que, de acordo com Silva (2011, p. 25), “O conteúdo proposto em Geografia deve abordar o Espaço Geográfico em suas diversas dimensões e escalas de análise ou as diferentes categorias de análise da Geografia”, o(s) tema(s) definidos para a investigação darão origem a problemas de pesquisa ligados ao principal objeto de estudo da geografia, que é o espaço geográfico, de modo contextualizado com a prática social cotidiana do aluno.

Nesse sentido, o estudo do meio é apresentado como uma importante técnica de coleta de informações que se adequa em várias proposições de ensino na Geografia escolar. Ela se fundamenta em atividades que envolvem o trabalho de campo, a observação, o registro e a descrição do que será buscado. Para Cavalcanti (2012, p. 191), o uso do estudo do meio no contexto do ensino de geografia, “deve-se ao valor pedagógico que têm as saídas para o estudo da paisagem, da natureza, de espaços específicos como fábricas, parques, equipamentos urbanos e do espaço geográfico em geral”. Além disso, segundo a mesma autora, com o estudo do meio, a *Geografia do aluno* será destaque nas atividades que o compõem, uma vez que possibilita um contato direto dos alunos com o *lócus* que será investigado, que tende a ser o próprio meio do aluno, de maneira que tal ação venha a facilitar a apreensão da realidade estudada (CAVALCANTI, 2012).

De acordo com Malysz (2007, p. 171), “O estudo do meio sempre foi um recurso importante e muitas vezes indispensável à construção do conhecimento geográfico e principalmente para a vivência do método científico de pesquisa”. A pertinência de realizar o estudo do meio no contexto dos projetos escolares no ensino de Geografia se verifica, conforme a mesma autora, em razão de o aluno ter a possibilidade de atuar como um pesquisador, que observa, que usa as percepções, que faz o levantamento, a seleção e a sistematização dos dados, o que favorece a construção dos conceitos geográficos. Com o estudo do meio, o aluno consegue ter contato direto com o objeto estudado, além de facilitar o resgate do conhecimento prévio e relacioná-lo ao conhecimento científico (MALYSZ, 2007). Por isso, “Precisamos enxergá-lo e explorá-lo como recurso para aprendizagem significativa dos conceitos de Geografia” (MALYSZ, 2007, 172). De acordo com Farina e Guadagnin (2007, p. 111),

Sair do ambiente escolar, por si só, gera um efeito geralmente positivo sobre o interesse dos alunos pelo conteúdo. Mas mais do que isso, atividades práticas fora do ambiente escolar são fundamentais no ensino de geografia, pois permitem ao professor a proposição de questões reais e de importância concreta para os alunos.

Pelo uso da metodologia do estudo do meio, além de despertar maior interesse do aluno pelo que está sendo estudado, é possível atingir alguns objetivos do trabalho com projetos de pesquisa. Segundo Martins (2002, p. 96), fazer projetos com os alunos permite aprofundar o conhecimento da realidade concreta que eles vivem e “proporcionar-lhes a possibilidade de colaborar na melhoria dessa realidade e na solução de seus problemas”. A importância do estudo do meio na obtenção de informações durante a execução do projeto escolar de pesquisa

na Geografia escolar, pode ser facilmente compreendida nos escritos de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 181):

Em um estudo do meio, a coleta de informações, de dados sobre o lugar, objeto de investigação, dá-se também por meio de observações e entrevistas, que, em um trabalho de reflexão e de correlações, desvelam e revelam o lugar, as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos sociais que ali moram, amam, odeiam, travam lutas ideológicas e econômicas e desenvolvem cultura.

Segundo as autoras, o trabalho de campo no *lócus* de investigação é uma importante ação inerente ao estudo do meio, que quando bem orientado pelo professor, o aluno pode usar as entrevistas e seus sentidos para explorar e conhecer melhor o objeto estudado. Nesse processo de busca e descoberta, conhecimentos além do esperado podem ser produzidos pelos estudantes, ampliando os limites dos conteúdos previstos nos livros didáticos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). E por não se basear exclusivamente no livro didático, o estudo do meio desperta um maior interesse do estudante, principalmente por facilitar concretamente a compreensão da dinâmica, das diferenças e da complexidade do espaço geográfico.

As intensas atividades de coleta de dados, inclusive com o estudo do meio, permitem que a autonomia do aluno seja aguçada. No que se refere ao planejamento e à organização das etapas do projeto, estas são tarefas mais direcionadas ao professor. No entanto, nas etapas seguintes, a conduta do aluno ganha notório espaço. Este é um dos momentos da execução do projeto escolar de pesquisa em que o aluno deve tomar decisões conscientes e ter atitudes que favoreçam a descoberta de respostas e soluções para o problema investigado. Nesse contexto, é preciso que o professor estimule e respeite a capacidade criadora do aluno. Sobre isso, Silva (2011, p. 28) contribui dizendo que “O respeito à autonomia do educando significa guiá-lo por caminhos que o façam descobrir a complexidade que constitui o ser humano e a nossa realidade e, nesse sentido, deixar que ele diga quem é e não tentar fazer dele um molde, um fantoche”. Nessa mesma perspectiva, Teixeira (2018), no trabalho intitulado *Projeto de trabalho e a aprendizagem significativa: uma relação necessária para além dos conteúdos programáticos*, apresentado no V Congresso Nacional de Educação (CONEDU), argumenta que:

A autonomia dentro desta proposta de trabalho vai sendo trabalhada no decorrer do processo, durante o trabalho do cotidiano da pesquisa e da busca em responder as questões envolvidas no projeto, esse incentivo acontece mais do que no momento das aulas expositivas. Neste sentido, a autonomia ganha vida e forma enquanto o aluno está em movimento e toma decisões, diferentes das aulas expositivas que também tem o seu papel importante, mas que em relação a autonomia não a faz emergir tanto (TEIXEIRA, 2018, p. 07).

As atitudes de aluno pesquisador pretendidas por meio de um ensino com pesquisa na Geografia escolar estão ancoradas em Demo (2014). Segundo ele, esse aluno sabe se expressar com autonomia, se interessa pelas coisas, questiona e participa ativamente do seu processo de aprendizagem. Essa postura é favorecida no trabalho com projetos escolares de pesquisa, principalmente durante a busca por respostas às questões definidas no projeto. Na fase de coleta de informações, o aluno, após receber as orientações necessárias, assumirá o protagonismo não somente do desenvolvimento da pesquisa, como também, de sua aprendizagem.

A fase destinada à organização dos dados e à análise das informações obtidas é uma etapa de execução do projeto que implica diretamente no processo de desenvolvimento da autonomia do aluno, pois, trata-se de um momento do trabalho em que as ações são novamente protagonizadas por ele. Segundo Martins (2007), o estudante vai se apropriar dos dados obtidos, comparar informações, relacionando-as com o conhecimento prévio acerca do tema pesquisado, vai fazer deduções, vai destacar os novos conhecimentos adquiridos e realizar conclusões. Para Gasparin e Brum (2019, p. 153), esse é o momento da catarse, quando “[...] as sínteses são construídas, os objetivos iniciais são retomados, e produzidas conclusões mentais que nos levam a fixar a nova fase do conhecimento”.

Partindo para a finalização das tarefas projetadas no projeto escolar de pesquisa, em sala de aula o professor conduzirá o momento em que os alunos pesquisadores irão organizar as anotações das informações que vão responder às perguntas de pesquisa para, em seguida, compartilharem em sua respectiva turma os dados e suas experiências. Nessa tarefa, é importante que o professor auxilie os alunos na seleção dos dados mais confiáveis e na classificação das informações mais significativas. Nesse contexto, de acordo com Martins (2007), é preciso orientar o aluno a comparar as hipóteses lançadas no início do trabalho com as novas informações colhidas durante o levantamento de dados.

Chiapetti (2017, p. 45) ressalta que nessa fase do projeto executado na Geografia escolar, o professor precisa orientar o aluno realizar a “[...] produção de material escrito, como texto, painel, cartaz, etc., explorando a elaboração de gráficos, desenhos e, também, a interpretação de paisagens e imagens diversas”. Cabe destacar, ainda, que nessa mediação, o professor de Geografia não pode deixar de referenciar os conceitos geográficos e os conteúdos programáticos do período letivo em curso, de modo que ocorra a articulação com o que foi pesquisado e com o que o aluno já sabe.

De modo geral, Martins (2002, p. 89) ressalta que:

O papel do professor é muito importante no tratamento das hipóteses, em sua condução e comprovação, e nas deduções a serem feitas. É indispensável também que ele dê mais informações sobre o tema aos alunos, ajudando-os a reconhecer e a comprovar essas hipóteses, isto é, comparando o que sabiam com o que pesquisaram.

O momento de comprovar as hipóteses, realizar a análise das informações e interpretar a realidade estudada é, para Martins (2002, p. 90), “o momento da descoberta do saber e da aprendizagem significativa, pois as coisas passarão a ter outro sentido para os alunos. Aqui, o projeto mostra-se verdadeiro instrumento educativo, orientando o aprender a aprender [...]”. Esse pensamento confirma a importância dos projetos escolares de pesquisa para a efetivação de uma aprendizagem com sentido e finalidade. Nessa perspectiva, é possível identificar a existência de uma relação entre aprendizagem significativa e o trabalho com projetos no contexto de um ensino com pesquisa.

Marques e Martinelli (2020), no artigo intitulado *Pedagogia de projetos: uma proposta facilitadora na busca por uma aprendizagem significativa*, defendem o trabalho com projetos de pesquisa na escola numa tendência que supõe a mudança no modo de ensinar, que propicia, por meio da pesquisa, a construção do conhecimento pelo cotidiano e interesses do estudante. As autoras destacam que a proposta de trabalhar com projetos de pesquisa na escola contribui para a construção da aprendizagem significativa, tendo em vista que ela “[...] é possível quando o conhecimento parte da realidade, possibilitando ligar as informações absorvidas a conhecimentos que o sujeito já dispunha” (MARQUES; MARTINELLI, 2020, p. 106). Nesse aspecto, os projetos escolares se sobressaem, pois consideram os conhecimentos prévios como referência para a definição e execução de todas as ações de pesquisa contidas nos projetos, que constituem num *ponto de ancoragem* para a construção de novos conhecimentos.

A proposta de trabalho com projetos de pesquisa na educação básica compreende o aluno como um ser atuante e criativo no processo de construção do conhecimento, fato que contribui com a ampliação da estrutura cognitiva dele. Segundo Moreira (2012a), isso é condição indispensável para que a aprendizagem significativa ocorra. Quanto maior e mais firme for a estrutura cognitiva do sujeito, maiores serão as chances de o novo conhecimento interagir com os existentes, remodelando-os e atribuindo significado à aprendizagem.

Dessa maneira, a aprendizagem significativa tem ligação com o trabalho com projetos de pesquisa na escola por conceber a construção dos conhecimentos pelos *subsunçores* existentes na estrutura cognitiva do sujeito, isto é, na relação a ser estabelecida entre os conhecimentos oriundos da experiência e da realidade do aluno com os novos conhecimentos. Assim, essa ação pedagógica



[...] precisa estar respaldada no entendimento de aprendizagem que acontece a partir da resolução de situações significativas para o aluno, aproximando-o ao máximo possível de sua realidade, do seu contexto social, a fim de desenvolver, dessa forma, o senso crítico, a pesquisa e a capacidade de resolver problemas (MARQUES; MARTINELLI, 2020, p. 107).

Além disso, outros aspectos sinalizam a relação próxima entre aprendizagem significativa e os projetos escolares de pesquisa. São eles: a problematização da realidade e o incentivo para que o aluno questione, formule perguntas, identifique problemas, busque por respostas e use sua experiência para resolver as situações-problema; a participação ativa e autônoma do aluno no processo de construção do conhecimento e de efetivação da aprendizagem, de maneira que desenvolva a criatividade, o senso crítico, a capacidade de resolver problemas e intervir na realidade. Ambos os aspectos são procedimentos elementares no trabalho com projetos na escola, afinal, toda pesquisa parte de um problema a ser resolvido, num contexto em que o estudante é instigado e orientado a buscar o seu próprio conhecimento e, como apresentado na subseção anterior, a aprendizagem significativa só acontece quando há a participação ativa do aluno no processo. É durante a busca por respostas que o estudante vai atribuindo significado ao que for aprendendo durante todo o processo de investigação. Ao atribuir significado às novas informações, o aluno usará sua experiência e os conhecimentos que já possuem para que, de fato, a aprendizagem tenha sentido para ele.

O intenso envolvimento do estudante na busca por informações e por respostas que auxiliem na resolução de uma situação-problema desafiadora em seu contexto social é, ao mesmo tempo, uma atividade inerente do desenvolvimento dos projetos e uma condição indispensável para a construção própria do conhecimento, bem como para a consequente aprendizagem significativa. Martins (2007, p. 37) continua contribuindo com essa discussão ao dizer que:

A grande vantagem dos projetos escolares, sobretudo os direcionados para a pesquisa, é criar condições para que o estudante mostre os saberes prévios que possui sobre o assunto a ser investigado, como também é lhe dar oportunidade de se mobilizar na busca e na construção de conhecimentos novos, exercitando, para isso, a desenvoltura, a criatividade e as próprias competências na utilização dos procedimentos do método científico pelo crescimento de sua autoestima e confiança.

Os projetos escolares possuem o potencial de aguçar nos alunos o ato da pesquisa, por isso, esse trabalho mediado pelos professores é indispensável para que o estudante aprenda a pesquisar na educação básica. Na perspectiva desse estudo, a implementação do projeto de pesquisa na escola serve para lançar e esboçar todo o percurso de desenvolvimento da pesquisa,

que, ao ser concluído, deve provocar transformações não apenas na realidade investigada, mas também deve influenciar diretamente na formação pessoal, intelectual, cultural e cidadã do aluno. Assim, o estudante tende a se tornar um sujeito mais ativo na construção do conhecimento, visto que protagoniza a sua aprendizagem, questiona, pensa, se posiciona criticamente e está continuamente motivado a buscar respostas para os problemas comuns de seu contexto social e espacial. Resumidamente,

No decorrer de todas as etapas destacadas neste trabalho, o aluno ressalta o seu cotidiano na elaboração de questões, busca informações, faz pesquisas e formula hipóteses, ampliando seus conhecimentos, sua criticidade e sua autonomia. Todas essas atribuições favorecem as competências que são necessárias para a vida (MARQUES; MARTINELLI, 2020, p. 110).

No findar dos trabalhos com projetos escolares de pesquisa, conforme Martins (2002, 2007), é importante realizar (04) quatro ações cruciais: a produção de um relatório final; a socialização e exposição dos resultados; a aplicação prática e a avaliação. O relatório serve para comunicar os resultados da pesquisa mediante redação do texto final, utilizando uma linguagem formal, clara e objetiva. Com a conclusão dos projetos, é imprescindível promover a exposição dos resultados para toda a escola. O formato da apresentação pode variar entre a confecção de murais, seminários, encenações etc. Em relação à aplicação prática, ela pode ser “[...] efetuada no dia-a-dia dos alunos, em seus estudos continuados, quando passam a olhar para as coisas de maneira diferente e interpretá-las de modo diverso, cientificamente, contribuindo, assim, para compreender melhor o mundo” (MARTINS, 2002, p. 90). No caso particular da Geografia escolar, a aplicação dos resultados dos projetos será feita quando o aluno utilizar os conceitos e conhecimentos geográficos adquiridos para resolver problemas da sua realidade espacial e social.

No que tange à avaliação no trabalho com projetos escolares de pesquisa, Martins (2002, p. 90) pontua que “[...] poderá ser efetuada no decorrer da pesquisa, por meio da observação do trabalho e da participação de cada aluno e de cada grupo, ou mesmo questionando-os sobre o que de novo aprenderam e a maneira como utilizaram os procedimentos de pesquisa”. Trata-se de uma tarefa indispensável nessa proposta de ensino, pois o professor vai perceber o que os alunos aprenderam sobre o assunto pesquisado, o quanto melhoraram e quais atitudes futuras eles poderão ter diante do que foi estudado. Conforme Martins (2022, p. 90), “Realiza-se, assim, a avaliação conceitual, procedimental e atitudinal do aluno”, distanciando, dessa maneira, das convencionais provas e testes feitos para avaliar a capacidade de memorização do aluno.

Sobre os procedimentos de avaliação numa proposta que visa à aprendizagem significativa do aluno, é válido mencionar o ponto de vista de Tomita (2017, p. 77):

A avaliação nunca deveria ser referida a um único instrumento nem restrita a um só momentos ou a uma única forma, pois somente um amplo espectro de recursos de avaliação pode possibilitar canais adequados para a manifestação de múltiplas competências e de redes de significados, fornecendo condições para que o professor analise, provoque, acione, raciocine, emocione-se e tome decisões e providências junto a cada aprendiz. Enfim, ao considerar a avaliação como um processo e interpretação contínua de dificuldades, merece todo esforço para afastar-se do modelo tradicional que possa prejudicar a proposta da aprendizagem significativa.

É pertinente destacar que o desafio de trabalhar com projetos escolares de pesquisa é grande por se tratar de uma proposta que não é comum na educação básica e por necessitar que a escola revise seu desempenho ao exercer sua função social e por exigir do professor mudanças em sua prática, além do conhecimento técnico e pedagógico sobre ensino com pesquisa. No caso particular da realidade investigada nesse estudo, o mesmo desafio é vivenciado, pois, nos depoimentos dos professores participantes ficou claro que não ocorre um ensino com pesquisa em Geografia no CECB, de modo que privilegia a organização metodológica prevista nos trabalhos com projetos escolares de pesquisa. Para Brum e Gasparin (2019), a prática da pesquisa no contexto escolar desprovida de planejamento e elaboração, quanto à estrutura metodológica, instrumentalizada no projeto de pesquisa, pode condicionar a eficiência e limitar as vantagens que o ensino com pesquisa possui.

A oportunidade pretendida para o aluno construir seu próprio conhecimento mediante experimentação dos projetos escolares de pesquisa na Geografia escolar, está sustentada no prognóstico de que “A aprendizagem pela pesquisa constitui a forma mais produtiva de fazer com que o aluno construa esse conhecimento” (SILVA, 2011, p. 24). Assim, é possível afirmar que o trabalho com projetos de pesquisa possibilita a busca de significação da aprendizagem em Geografia e, com isso, as contribuições das práticas de pesquisa para a efetivação da aprendizagem significativa se tornam incontestáveis, principalmente porque:

A pesquisa e as atividades investigativas representam uma condição fundamental para a aprendizagem significativa. Torna-se necessária a elaboração de propostas de indagação que, além de estimularem as estruturas cognitivas, também apresentem uma base conceitual para que o aluno possa incorporar esse novo conhecimento diante das demandas existentes na sociedade atual (MENEZES, 2017, p. 236):

O trabalho com projetos escolares de pesquisa é uma demonstração de como a pesquisa, utilizada como percurso formativo no ensino de geografia, pode contribuir na construção de

uma aprendizagem significativa. As atividades de pesquisa previstas nos projetos estimulam a estrutura cognitiva do aluno na medida que ele problematiza, observa, busca dados, ler e analisa as informações e faz deduções. Essa conduta favorece a construção autônoma do conhecimento geográfico, que pelas experiências oriundas das práticas cotidianas do aluno, ele consegue aumentar seu repertório conceitual e atribuir significados à aprendizagem.

Cabe mencionar, ainda, que na perspectiva desse estudo, o trabalho com projetos de pesquisa precisa seguir o calendário letivo e se articular com as especificidades de cada unidade escolar, considerando as modalidades e as etapas de ensino ofertadas. Gradativamente, essa proposta necessita ser aperfeiçoada e novas proposições do ensino com pesquisa poderão ser implementadas, inclusive não somente nas aulas de geografia, cujo objetivo será sempre oportunizar a aprendizagem significativa, tendo o aluno como sujeito principal e o professor como mediador desse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmado desde o início desse estudo, as unidades de ensino e os professores enfrentam, cotidianamente, o desafio de tornar os espaços educativos e o ensino cada vez mais atrativos e propícios para a efetivação da aprendizagem significativa. No ensino de geografia, esse desafio é maior, por se tratar de um componente curricular ainda muito marcado pela abordagem tradicional na educação. A Geografia escolar tem passado por diversas inquietações que visam a superar o estigma de disciplina enfadonha e sem relevância curricular, com a expectativa de dar conta da sua responsabilidade em explicar os fenômenos geográficos e do cotidiano dos estudantes. Desse complexo cenário nasceu esse estudo que, desde o começo, foi organizado para pensar numa proposição de ensino que promovesse algo significativo para o aluno, para o professor e para o ensino de geografia.

Essa dissertação é o resultado da investigação acerca de uma proposta de ensino para a geografia, que basicamente mostrou como a pesquisa, utilizada como percurso formativo no ensino desse componente curricular, contribui na construção de uma aprendizagem significativa. A proposição de um ensino com pesquisa na educação básica encontrou amparo teórico especialmente nos estudos de Demo (2001, 2015), Martins (2002, 2007), Chiapetti (2017) e Gasparin e Brum (2019), numa perspectiva que defende a *cotidianização* da pesquisa na escola, com práticas mediadas pelos professor que levam o estudante a problematizar a sua realidade, observar, buscar, sistematizar e analisar informações, produzir e atribuir significados aos novos conhecimentos, além de atuar na resolução de situações-problemas no contexto em que vive.

Ao finalizar esse estudo, é possível afirmar diante das constatações feitas na seção 3, que o ensino com pesquisa é uma proposição que está sustentada numa importante fundamentação teórica, além de dispositivos legais e documentos referenciais e orientadores que estabelecem a pesquisa como princípio científico, princípio educativo e princípio pedagógico na educação básica. A discussão conceitual feita sobre o uso da pesquisa na escola e a apresentação das características do ensino com pesquisa permitiram construir um repertório teórico consistente, bem como promoveu a apropriação das potencialidades, fato imprescindível para a sua efetivação.

Ficou claro, nessa mesma seção, que a proposição de ensino que privilegia práticas de investigação só se tornará realidade se o professor repensar sua formação e atuação, no sentido de superar o mero papel de transmissor de informações. Discutiui-se que a eminente necessidade de inovação no ensino depende de vários fatores, principalmente da mudança de postura do

docente que, por sua vez, está diretamente ligada à formação inicial e continuada do professor pesquisador. Nesse contexto, foi possível alcançar um dos propósitos desse estudo, ao explicarmos o papel da formação e a atuação do professor pesquisador na formação de alunos pesquisadores, capazes de, pela mediação docente, construir de forma autônoma o seu próprio conhecimento.

Essa assertiva foi endossada com a análise dos saberes e práticas dos professores de Geografia do CECB. Os professores participantes, embora tenham recebido uma formação adequada durante a graduação no tocante ao desenvolvimento de habilidades para a prática da pesquisa, o papel de professor pesquisador e mediador do conhecimento não está sendo executado, pois eles se deparam com algumas limitações estruturais que dificultam a implantação dos saberes adquiridos na prática, para conseqüentemente renovar o ensino. Isso está condicionando à efetivação de um ensino com pesquisa e à formação do aluno pesquisador na realidade investigada. E mesmo sem se alongar para as análises da próxima seção, essa constatação deu indícios de como a pesquisa é utilizada no ensino de Geografia no CECB.

A quarta seção desse estudo é a mais robusta. Nela mais um objetivo dessa dissertação foi visivelmente atingido e uma das questões de pesquisa foi respondida, uma vez que conseguimos identificar como a pesquisa é utilizada nos processos de ensino e de aprendizagem em Geografia no Colégio Estadual do Campo de Botuporã. Diante das informações adquiridas e da análise realizada, é possível destacar que a forma como a pesquisa está sendo utilizada se restringe à complementação do estudo de um determinado conteúdo, acontece esporadicamente, é desprovida da elaboração da estrutura metodológica e limita as potencialidades que um ensino com pesquisa possui.

As práticas de pesquisa identificadas ainda são tímidas e sem a necessária orientação de como conduzir um processo investigativo nos moldes da iniciação científica. Esse formato, portanto, ainda está distante da proposta de tornar a pesquisa uma atitude cotidiana no ensino de Geografia no ensino médio. É importante pontuar que os professores mostraram ter a consciência da importância da pesquisa na dinamização das suas aulas e na construção autônoma do conhecimento geográfico, no entanto, na realidade, eles se deparam com várias limitações pedagógicas, burocráticas e estruturais típicas da organização do trabalho pedagógico das escolas da rede pública.

Ao certificarmos essa realidade, a resposta para a questão central que moveu esse estudo ganhou mais solidez, principalmente porque no final da seção 4 apresentamos e discutimos as contribuições da ABRP na formação do raciocínio geográfico no contexto da proposição de um ensino com pesquisa. Tendo em vista que desde as primeiras seções apontamos os desafios da

inovação da Geografia escolar e fizemos o direcionamento prático das contribuições do uso da pesquisa na construção autônoma do conhecimento, ao chegar na quinta seção dessa dissertação, é possível afirmar que o ensino de Geografia é um cenário favorável para a construção da aprendizagem significativa por meio do desenvolvimento de práticas de pesquisa.

Tomando como base a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) desenvolvida por David Ausubel, na década de 1960, é possível pontuar quatro aspectos constatados: I - ainda é incipiente o uso da TAS para referenciar o processo de construção do conhecimento na Geografia escolar; II - a aprendizagem significativa no ensino de Geografia está intimamente associada à valorização da Geografia do aluno e das práticas sociais cotidianas, afinal, o conhecimento prévio (subsunçor) é uma das referências para a construção e significação do conhecimento geográfico; III - o papel de mediador desempenhado pelo professor é imprescindível para a efetivação da aprendizagem significativa, pois ela só ocorre quando o aluno possui conhecimentos prévios adequados, quando o material de aprendizagem for significativo e que o aluno tenha predisposição para aprender — na ausência de pelo menos uma dessas condições, o professor é o responsável por elaborar os organizadores prévios que suprirão a carência das referidas condições; IV - e a concepção de aprendizagem significativa em Geografia identificada no CECB evidencia a carência de repertório conceitual, entretanto, aproxima-se do sentido pragmático da TAS, ao considerar os conhecimentos prévios como ponto de partida na construção do conhecimento e ao relacionar a aprendizagem a algo significativo para a vida pessoal, social, acadêmica e profissional do aprendiz.

No intuito de alcançar o último objetivo específico desse estudo, dedicamos esforços para apresentar uma proposição de ensino com pesquisa que contribuísse para a construção de uma aprendizagem significativa no ensino de geografia. A proposta apresentada foi o trabalho com projetos escolares de pesquisa nas aulas de Geografia na última etapa da educação básica. Após a discussão conceitual dessa proposta e a apresentação das orientações metodológicas para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa na escola, verificamos que por meio desse trabalho, a pesquisa contribui na construção de uma aprendizagem significativa por estimular as habilidades basilares desse processo, a destacar: a valorização dos conhecimentos prévios na definição e problematização do tema, a observação do meio e a busca orientada dos dados, a descoberta de respostas para o problema pesquisado, a análise crítica, as deduções e atribuição de significados aos novos conhecimentos mediante a interação deles com os subsunçores e com o contexto espacial e social que o aluno está inserido.

Diante do estudo realizado, ficou nítido que para aprender de forma significativa em geografia, o ensino com pesquisa apresentou-se como uma proposta didática adequada, por se

tratar de uma proposição centrada no aluno e por estimular as estruturas cognitivas de modo que o novo conhecimento fosse incorporado ao que o estudante já sabe. Acrescentamos que por meio desse estudo, foi possível analisar como a pesquisa no ensino de Geografia contribui para a construção da aprendizagem significativa, no qual cada seção foi cuidadosamente produzida para atender todos os objetivos da pesquisa sob o pressuposto de que a Geografia é um componente curricular aglutinador dos conhecimentos cotidianos e científicos, que pode aguçar o pensamento crítico do aluno e explicar os acontecimentos geográficos em diferentes escalas.

Assim, não é difícil perceber que a proposta do ensino com pesquisa, no formato aqui apresentado, estimula o potencial da Geografia escolar, tornando-a significativa na atuação do professor e na formação do aluno, no sentido de, respectivamente, contribuir para a inovação das práticas de ensino e de tornar o estudante um cidadão capaz de ler sua realidade, intervir conscientemente e transformar o contexto vivido.

Por fim, ressaltamos que o objeto de estudo dessa dissertação não se esgota nesse trabalho e que, por isso, outros encaminhamentos, com diferentes perspectivas, bem como novas situações-problemas devem fomentar o surgimento de novos estudos sobre ensino com pesquisa na Geografia escolar.

Cabe registrar, ainda, o pioneirismo desse trabalho nas produções científicas sobre o ensino de Geografia no município de Botuporã e por esse e outros motivos, a pertinência social, educacional e científica dessa dissertação é inquestionável. A princípio, a proposição de ensino apresentada aqui é para a geografia, no entanto, outras áreas poderão adotar essa proposta de trabalho, que inclusive serve de inspiração para que outras escolas e professores possam repensar suas ações, aprofundar o debate teórico sobre práticas pedagógicas que levam o estudante a aprender de forma significativa e a investir esforços para *cotidianizar* a pesquisa na educação básica.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BAHIA. **Lei Estadual nº 14.359 de 26 de agosto de 2021**. Institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira e dá outras providências. Salvador-BA: Assembleia Legislativa da Bahia, 2021.
- BAHIA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências Humanas**. Salvador-BA: Secretaria da Educação, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977.
- BORDA, Fals Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGA, Isabela Cristina Marins; MACHADO, Juliana Lacerda; GALVÃO, Afonso. Conhecimento e pesquisa nas Ciências Humanas: perspectiva de professores da educação superior. *In: JESUS, Wellington Ferreira de; CUNHA, Célio da. (orgs.). A Pesquisa em Educação no Brasil: novos cenários e novos olhares*. Brasília: Liber Livro, 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-participar. *In: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília-DF: Senado, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. Brasília-DF: Senado, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Volume 2. Brasília:, 2006. 135 p.

BRUM, Luíza; GASPARIN, João Luiz. **Ensino com Pesquisa: um desafio para a aprendizagem na educação básica.** Curitiba: CRV, 2019.

BUSATO, André de Azevedo; SANTOS, Eliete Almeida dos; MIRANDA, Sérgio Luiz. **Metodologia do trabalho com projetos em estágio curricular de licenciatura em Geografia articulando ensino, pesquisa e extensão.** Uberlândia: Revista de Ensino de Geografia, v. 11, n. 21, p. 38-71, jul./dez. 2020.

CACHINHO, Herculano. **Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas.** Cali-Colômbia: El Hombre y la Máquina - Universidad Autónoma de Occidente, n. 40, p. 58-67, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar - e os conteúdos da Geografia. **Revista Anekumene**, Revista Virtual: Geografía, Cultura y Educación, n. 1, p. 128-139, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2021.

CAMPOS, Margarida de Cássia. **A formação do professor de Geografia: a difícil construção do saber/fazer docente.** Fortaleza-CE: Geosaberes, n. 6, p. 3-15, jul./dez. 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Uma Geografia do espaço. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. **A necessidade da Geografia.** São Paulo: Contexto, 2019.

CARLOS, Ana Fani Alessandri; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. **A necessidade da Geografia.** São Paulo: Contexto, 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações.** Boa Vista: ACTA Geográfica, Edição Especial, p.160-178, 2017.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael de. **O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico.** Campinas-SP: Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 10, p. 294-322, jan./jun., 2020.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2019.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Belo Horizonte-MG: Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais, 2010, p. 1-16.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In*: CASTELLAR, Sonia. (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas-SP: Papirus, 11<sup>a</sup> ed., 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas-SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia-GO: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. Barcelona: **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. XVIII, p. 1-17, 2014.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. Os Professores de Geografia ensinando a pesquisa na escola. *In*: TRINDADE, G. A.; MOREIRA, G. L.; ROCHA, L. B.; RANGEL, M. C.; CHIAPETTI, R. J. N. **Geografia e Ensino: dimensões teóricas e práticas para a sala de aula**. Ilhéus-BA: Editus, 2017.

CHRISTAN, Patrícia; SOUZA, Vanilton Camilo de. Prática espacial cotidiana no processo de significação da aprendizagem em Geografia. Campinas: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 20, p. 223-240, jul./dez., 2020

COLTRINARI, Lylian. A pesquisa acadêmica, a pesquisa didática e a formação do professor de Geografia. *In*: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Sayonara Salvador Cabral da; MOREIRA, Marco Antonio. Resolução de problemas I: diferenças entre novatos e especialistas. Porto Alegre-RS: **Investigações em Ensino de Ciências**, v.1(2), p.176-192, 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 10<sup>a</sup> ed., 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 8<sup>a</sup> ed., 2001.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 3<sup>a</sup> ed., 2002.

FARIAS, Cleiton Sampaio de. Aprendizagem significativa no ensino de Geografia: os benefícios da aprendizagem baseada em problemas por meio de um estudo de caso. Campinas -SP: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 14, p. 224-241, jul./dez., 2017.

FARINA, Bárbara C.; GUARDAGNIN, Fábio. Atividades práticas como elementos de motivação para a aprendizagem em Geografia ou aprendendo na prática. *In*: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio C.; KAERCHER, Nestor A. (orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURLAN, Sueli Angelo. Projetos de estudo em biogeografia: uma abordagem significativa da construção de projetos. *In*: CASTELLAR, Sonia. (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.

GUSMÃO, Adriana David Ferreira. O ensino do raciocínio geográfico: a espacialidade prevista no plano de aula. *In*: NEVES, Christopher Smith Bignardi. (org.). **Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas 3**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIAE ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIAE ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: IPL, 4ª ed., 2016.

JUNIOR, José Aquino. O aluno, o professor e a escola. *In*: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

KLIMEK, Rafael Luís Cecato. Como aprender Geografia com a utilização de jogos e situações-problema. *In*: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

KLUG, André Quandt; MOLIN, Adriana Dal; DIAS, Liz Cristiane. Ensinar pela pesquisa: a educação geográfica e o papel do professor-pesquisador. Uberlândia: **Revista de Ensino de Geografia**, v. 06, p. 65-78, 2015.

KUNZ, Sildemar Alves da Silva; CASTIONI, Remi. Raciocínio geográfico por intermédio da expressão espacial. In: JESUS, Wellington Ferreira de; CUNHA, Célio da. (orgs.). **A pesquisa em educação no Brasil: novos cenários e novos olhares**. Brasília: Liber Livro, 2016.

LEITÃO, Virginia Moreira. Da teoria não-diretiva à abordagem centrada na pessoa: um breve histórico. Fortaleza: **Revista de Psicologia**, v. 04, p. 65-87, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M.; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. In.: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Maria das Graças de. A pesquisa acadêmica e sua contribuição para a formação do professor de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2021.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012.

MACHADO, Renata Brückmann Gomes. **A pesquisa para o ensino da Geografia: reflexões a partir de projetos de aprendizagem**. Florianópolis-SC: UFSC, 2018.

MALYSZ, Sandra T. Estudo do meio. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARQUES, K. B.; MARTINELLI, L. M. B. Pedagogia de projetos: uma proposta facilitadora na busca por uma aprendizagem significativa. Umuarama: **EDUCERE - Revista da Educação**, v. 20, n. 1, p. 91-114, jan./jun. 2020.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao médio**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de Pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula**. Campinas-SP: Armazém do Ipê, 2007.

MELO, Fabiano Antonio de. Aulas tediosas, alunos alienados. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

- MENEZES, Sônia de Souza Mendonça. Inserção da pesquisa na prática de ensino da Geografia: experiências com a leitura das manifestações culturais. Pelotas-RS: **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia UFP**, v. 03, p. 232-250, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Rio de Janeiro: **Cad. Saúde Pública**, p. 239-262, 1993.
- MONTEIRO, Luciene Gomes; SILVA, Josier Ferreira da. Uma análise sobre o professor graduado em Geografia e a construção dos conceitos geográficos no ensino escolar. *In*: SILVA, A. C. da; SILVA, J. F. da; OLIVEIRA, J. C. A. de; OLIVEIRA, Paulo W. A. de; OLIVEIRA, S. G. de; ARAÚJO, M. A. G. de. (Orgs.). **Geografia, ensino e pesquisa: produzindo saberes**. Curitiba: CRV, 2012.
- MORAES, Antônio Carlos Robert. **A gênese da geografia moderna**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MORAES, Jerusa Vilhena de. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania**: uma proposta para o ensino de Geografia. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 246. 2010.
- MORAES, Jerusa Vilhena de. A teoria de Ausubel na aprendizagem do conceito de espaço geográfico. *In*: CASTELLAR, Sonia. (org.). **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2019.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2009.
- MOREIRA, Janine. A ciência da universidade e a estética, a poesia, a sapiência da vida: o lugar da pesquisa como criação. *In*: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs.). **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas-SP: Papirus, 2008
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2012a.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e Aprendizagem Significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.
- MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** La Laguna-Espanha: *Qurrriculum*, p. 01-27, 2012b.
- MOTA, Candido Rudge. A falta de interesse do aluno do ensino fundamental II nas aulas de Geografia, na escola Antonio da Silva Leal em Assaré Ceará. *In*: SILVA, A. C. da; SILVA, J. F. da; OLIVEIRA, J. C. A. de; OLIVEIRA, Paulo W. A. de; OLIVEIRA, S. G. de; ARAÚJO, M. A. G. de. (Orgs.). **Geografia, ensino e pesquisa**: produzindo saberes. Curitiba: CRV, 2012.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F.; MOREIRA, Adelson F. **O aluno pesquisador**. Belo Horizonte: XV ENDIPE, 2010, p. 01-08.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage, 2018.

NININ, Maria Otilia Guimarães. Pesquisa na escola: Que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? Belo Horizonte: **Educação em Revista**, n. 48, p. 17-35, dez. 2008.

NOVAK, Joseph D; CAÑAS, Alberto J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. Ponta Grossa: **Práxis Educativa**, v.5, n.1, p. 9-29, 2010.

NOVAK, Joseph D; GOWIN, D. Bob. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Paralelo Editora, LDA, 1984.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, Carlos Roberto Machado de; SILVA, Magda Valéria da. A formação do professor de Geografia na atualidade: formação inicial, saberes docentes, práticas de ensino e pesquisa. Caldas Novas-GO: **IX Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia- ANAIS**, 2016, p. 168-174.

OLIVEIRA, Igor Alves Dantas de. **Carl Rogers na educação de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, p.137, 2015.

OLIVEIRA, Paulo W. A. de; OLIVEIRA, S. G. de; ARAÚJO, M. A. G. de. (Orgs.). **Geografia, ensino e pesquisa**: produzindo saberes. Curitiba: CRV, 2012.

PÁDUA Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1996.

PASSINI, Elza Yasuko. Convite para inventar um novo professor. *In*: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de L.; BARON, Márcia P.; FINCK, Nelcy T. L.; DOROCINSKI, Solange I. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002

PINHEIRO, Marlene Nogueira; BATISTA, Eraldo Carlos. O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. Maceió-AL: **PSICOLOGIA & SABERES**, n.8, p. 70-85, 2018.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

PRATES, Elivania Magalhães. **Pobreza nos territórios de identidade da Bahia: uma análise a partir da abordagem multidimensional.** Ilhéus-BA: UESC, 2016.

RODRIGUES, Auro de Jesus; SILVA, José Adailton B. da; BARROSO, Rita de Cássia A.; VIEIRA, José Daniel. **O surgimento da ciência geográfica: Alexander Von Humboldt e Karl Ritter.** Ciências Humanas e Sociais Unit, Aracaju, v. 2, n.2, p. 221-230, out. 2014.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte-MG: Interlivros, 4ª ed., 1978.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa.** São Paulo-SP: Editora WMF Martins Fontes, 6ª ed., 2009.

SANTOS, Leovan Alves. A pesquisa na prática da Geografia escolar. Goiânia-GO: **Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer**, n. 19, p. 2476-2491, dez. 2014.

SANTOS, Leovan Alves. **Ensinar Geografia e pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos.** Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 95, 2015.

SANTOS, Leovan Alves; SANTANA, José Marcondes Alves de. Ensinar Geografia e pesquisa: reflexões sobre sua efetivação na prática escolar. Caldas Novas-GO: **VII Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia- ANAIS**, 2014, p. 253-262.

SANTOS, Lucíola P. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In:* ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim; SEVERINO, Estêvão Santos. **Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio.** São Paulo: CRV, 2012.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Brasília-DF: **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ**, 2013, p. 1-14.

SILVA, Antônia Carlos da. A pesquisa como princípio científico e educativo na formação do professor de Geografia e na prática escolar com os alunos do ensino fundamental II em Crato-CE. **Cadernos de Cultura e Ciência**, v. 11, n. 2, p. 25-31, 2012.

SILVA, Juliana Ferreira da; SILVA, Paolla Gonçalves da; CAVALCANTI, Laís Rosa; RODRIGUES, Mariana Cosme. Currículo: a hierarquização das disciplinas. Maceió-AL: **VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, 2020, p. 1-10.

SILVA, Luciana Gonçalves da. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. *In:* CASTELLAR, Sonia. (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, Mayrele Macedo da.; LIMA, Alcilândia Furtado de.; CUNHA, Maria Soares da. Geografia Escolar: um olhar a partir de pesquisas acadêmicas e da observação realizada no Ensino Fundamental II em Mauriti/CE. *In:* SILVA, A. C. da; SILVA, J. F. da; OLIVEIRA, J. C. A. de; OLIVEIRA, Paulo W. A. de; OLIVEIRA, S. G. de; ARAÚJO, M. A. G. de. (Orgs.). **Geografia, ensino e pesquisa: produzindo saberes.** Curitiba: CRV, 2012.



SILVA, Vicente de Paulo da. O ensino de Geografia por meio de projetos de pesquisa: experiências em escolas públicas de Uberlândia-MG. Uberlândia: **Revista de Ensino de Geografia**, v. 2, n. 2, p. 23-38, jan./jun. 2011.

SOBRINHO, Antonio Izidro; LIMA, José Ronaldo de; SILVA, Jemima Silvestre da. Análise da desigualdade social por meio da pesquisa como princípio educativo: estudo de caso na cidade de Patos-PB. Uberlândia: **Revista de Ensino de Geografia**, v. 9, n. 17, p. 46-58, jul./dez. 2018.

SOUSA, Arlane Silva de; SILVA, Josélia Saraiva e. A Teoria da Aprendizagem Significativa no ensino de Geografia: uma abordagem das pesquisas no Brasil. Goiânia-GO: **Signos Geográficos**, v.3, p. 01-23, 2021.

SOUZA, F. G. da C.; OLIVEIRA, E. P.; OLIVEIRA, C. A. de; ARAÚJO, R. de A. Aprendizagem significativa como princípio norteador que subsidia a ação docente, sob o enfoque das teorias de Novak e Gowin. Petrolina: **Revista Semiárido De Visu**, v. 7, n. 2, p.194 -205, 2019.

SOUZA, Marcus Vinícius Linhares de; LOPES, Eduardo Simonini; SILVA, Lara Lúcia da. Aprendizagem significativa na relação professor-aluno. Viçosa-MG: **Revista de Ciências Humanas**, v. 13, n. 2, p. 407-420, jul./dez. 2013.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Pesquisa e educação de professores. *In:* PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2021.

TEIXEIRA, Priscila Gonçalves Cruz. Projeto de trabalho e a aprendizagem significativa: uma relação necessária para além dos conteúdos programáticos. **V Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, 2018, p. 01- 09.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMITA, Luzia Mitiko Saito. **Ensino de Geografia: aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais**. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TORRES, Joana Maria Santana; SOUZA, Samir Cristino de. A aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP): uma metodologia para aprendizagem da Geografia. Curitiba-PR: **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2013, p. 17088- 17097.

TRINDADE, Gilmar Alves. **Do conhecimento geográfico à Geografia enquanto ciência: o sentido do ensino de Geografia na formação dos sujeitos sociais**. Ilhéus: RLAHIGE, v,1, n. 1, p. 226 -246, out. 2021.

ULHÔA, Eliana; ARAÚJO, Mayra Miranda; ARAÚJO, Vanessa Nagem; MOURA, Dácio Guimarães. **A formação do aluno pesquisador**. Belo Horizonte: Educação e Tecnologia, v. 13, n. 2, p. 25-29, maio/ago. 2008.

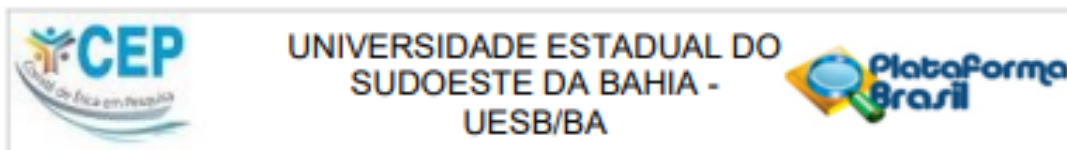
VESENTINI, José Willian. A formação do professor de Geografia- algumas reflexões. *In:* PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2021.

VESENTINI, José Willian. Geografia crítica e ensino. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A — PARECER CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A PESQUISA COMO PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RUMO A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

**Pesquisador:** TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55216921.1.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

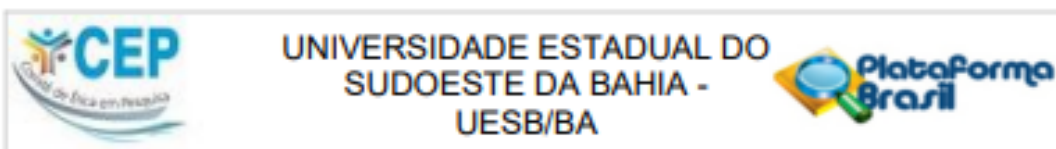
#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.314.298

#### Apresentação do Projeto:

Apresentado pela pesquisadora como a seguir: "O ensino de Geografia tem sido, nas últimas décadas, alvo de um debate que anuncia a necessidade de renovação didático-pedagógica, num movimento em torno do objetivo de torná-lo significativo para os estudantes. Fundamentada nesse movimento, a presente investigação propõe um estudo sobre o uso da pesquisa no ensino de Geografia, de maneira que possa responder à questão: como a pesquisa, utilizada como percurso formativo no ensino de Geografia, pode contribuir na construção de uma aprendizagem significativa? A fim de fornecer respostas adequadas à solução do problema proposto, foi imprescindível realizar um levantamento bibliográfico para identificar e analisar as principais produções existentes sobre o tema estudado. A pesquisa será desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa que, com base nos objetivos, caracteriza-se numa pesquisa exploratória e, em relação aos procedimentos adotados, delinea-se como uma pesquisa-ação. O lócus de investigação será o Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) e, a partir da definição da amostra e do uso de critérios de inclusão, vinte e um (21) sujeitos (coordenação pedagógica, professores de Geografia e estudantes) participarão da pesquisa. Para a coleta de dados serão aplicados um questionário discursivo, entrevistas qualitativas e a técnica de observação participante. Para a interpretação dos dados, aplicar-se-á a análise de conteúdo. Espera-se, com o presente estudo, contribuir com o aprofundamento do debate sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Geografia, de modo a fomentar uma atuação docente desvinculada das

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.208-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-8883 **E-mail:** cepjc@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.314.298

concepções tradicionais de ensino, despertando o interesse no aluno, bem como o espírito curioso e investigativo frente à realidade, de maneira a compreendê-la e transformá-la. Existe a expectativa também desse estudo favorecer o conhecimento das potencialidades da pesquisa como uma possibilidade de prática pedagógica inovadora e eficaz na construção da aprendizagem significativa no ensino de Geografia na educação básica.”

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- Analisar como a pesquisa, utilizada enquanto percurso formativo no ensino de Geografia, pode contribuir para construção de uma aprendizagem significativa.

Objetivos Secundários:

- Identificar como a pesquisa é utilizada nos processos de ensino e de aprendizagem em Geografia no Colégio Estadual do Campo de Botuporã;

- Investigar como o uso da pesquisa pode influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem na Geografia escolar;

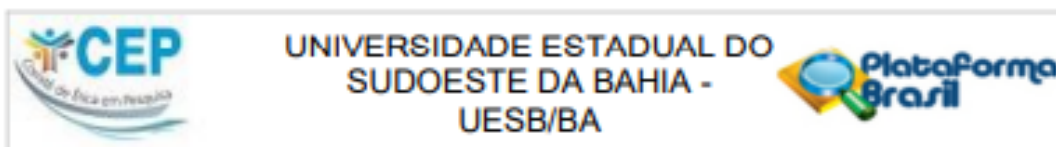
- Apresentar proposições para a construção de uma aprendizagem significativa no ensino da Geografia no Colégio Estadual do Campo de Botuporã por meio do uso da pesquisa como percurso formativo.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Apresentados pela pesquisadora no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil, conforme se segue:

- Riscos: “Essa pesquisa preza pela transparência dos procedimentos de investigação e dos dados, pela integridade da pesquisa e pelo respeito ao bem-estar, segurança, dignidade e sigilo das identidades dos participantes. Essa investigação gera baixos riscos à integridade física, moral ou humana para os sujeitos envolvidos e para a instituição de ensino lócus da pesquisa. Todos os participantes da pesquisa (coordenação pedagógica, professores, estudantes de 18 anos ou mais, pais de estudantes de 12 a 17 anos) assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os estudantes de 12 a 17 anos assinarão o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) indicando que os mesmos compreendem os propósitos e a natureza da pesquisa que será realizada, apresentando os baixos riscos e assegurando o sigilo da identidade deles, que não sofrerão nenhum tipo de dano em decorrência da sua participação na pesquisa e se caso algum participante queira desistir de sua participação, essa decisão será respeitada.”

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510  
 UF: BA Município: JEQUIE  
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6883 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.314.298

- **Benefícios:** "Vários serão os benefícios trazidos por essa pesquisa: aprofundamento do debate sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Geografia, desvinculadas das concepções tradicionais de ensino; incentivo ao desenvolvimento de outras pesquisas com o propósito de sempre qualificar os processos de ensino e de aprendizagem e formar sujeitos reflexivos e atuantes; a compreensão das potencialidades da pesquisa como uma possibilidade de prática pedagógica inovadora e eficaz para as aulas de Geografia no CECB; a superação de entraves como a desmotivação, desinteresse e a reprodução mecânica dos conhecimentos geográficos; a efetivação da aprendizagem significativa no ensino de Geografia; a formação de estudantes conscientes e atuantes na realidade; incentivo ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica e científica na Bacia do Paramirim."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, para elaboração da Dissertação de Mestrado em Ensino.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

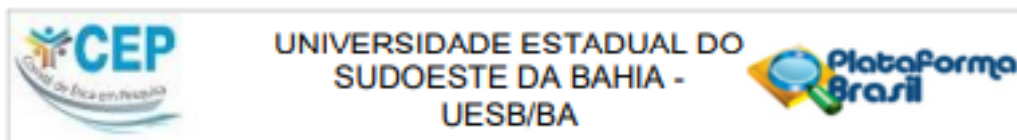
Apresentados pela pesquisadora conforme se segue:

- PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1775561.pdf em 05/11/2021 – Ok
- PROJETO\_DE\_PESQUISA.docx em 05/11/2021 – Ok
- INSTRUMENTOS\_DE\_COLETA\_DE\_DADOS.docx em 05/11/2021 – Ok
- DECLARACAO\_DE\_COMPROMISSOS.pdf em 05/11/2021 – Ok
- FOLHA\_DE\_ROSTO.pdf em 05/11/2021 – OK
- TERMO\_DE\_CONSENTIMENTO.pdf em 05/11/2021 – PENDÊNCIAS
- TERMO\_DE\_ASSENTIMENTO.pdf em 05/11/2021 – PENDÊNCIAS
- AUTORIZACAO\_PARA\_COLETA\_DE\_DADOS.pdf em 05/11/2021 – Ok

**REAPRESENTADOS NA VERSÃO 2:**

- PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1775561.pdf em 05/03/2022 – OK
- PROJETO\_DE\_PESQUISA.doc em 05/03/2022 – OK
- TCLE\_COORDENADORA.docx em 05/03/2022 – OK
- TCLE\_PAIS.docx em 05/03/2022 – OK
- TCLE\_ALUNOSMAIORES.docx em 05/03/2022 – OK
- TALE\_CEP\_12\_a\_17\_anos.docx em 05/03/2022 – OK

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6883 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.314.298

- TCLE\_PROFESSORES.docx em 05/03/2022 – OK

**Recomendações:**

VER CONCLUSÕES.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora atendeu às pendências elencadas no parecer anterior, e o projeto não apresenta mais pendências éticas. A pesquisadora precisa apenas estar atenta à seguinte solicitação:

– Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

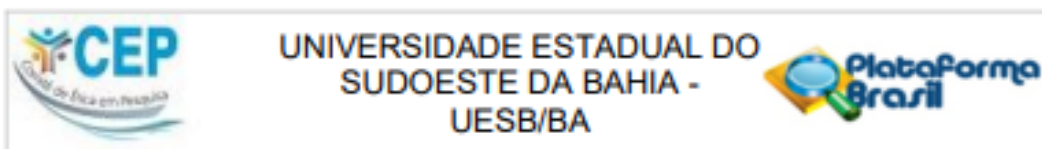
**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a aprovação por ad referendum assim que as pendências fossem sanadas. Portanto, fica aprovado o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1775561.pdf	05/03/2022 18:59:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.doc	05/03/2022 18:58:05	TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA	Aceito
Outros	TCLE_COORDENADORA.docx	05/03/2022 18:55:45	TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA	Aceito
Outros	TCLE_PAIS.docx	05/03/2022 18:54:46	TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA	Aceito
Outros	TCLE_ALUNOSMAIORES.docx	05/03/2022 18:48:23	TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA	Aceito
Outros	TALE_CEP_12_a_17_anos.docx	05/03/2022 18:46:49	TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.docx	05/03/2022 18:44:20	TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA	Aceito

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiázinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cep@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.314.298

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	05/11/2021 17:15:10	TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DE_COLETA_DE_DADOS.docx	05/11/2021 16:53:55	TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_COMPROMISSOS.pdf	05/11/2021 16:46:01	TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	05/11/2021 16:43:48	TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	05/11/2021 16:31:26	TATIANE NUNES LOIOLA VIEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 27 de Março de 2022

---

**Assinado por:**  
**Karla Rocha Pithon**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6883 **E-mail:** cepje@uesb.edu.br



## APÊNDICE B — TCLE DA COORDENADORA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Tatiane Nunes Loliola Vieira**

1.2. ORIENTADOR/ORIANTANDO: **Adriana David Ferreira Gusmão**

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

##### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

**A Pesquisa como percurso formativo no ensino de Geografia: rumo a uma aprendizagem significativa**

##### 2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

A proposta de investigação que sustenta essa pesquisa nasce da inquietação provocada pela realidade vivenciada e percebida no ensino de Geografia por longos anos. O ensino desse componente curricular geralmente está relacionado a uma prática conteudista, onde prevalecem a transmissão mecânica dos conteúdos e a memorização e reprodução de dados e informações. Na expectativa de superar esses entraves, de efetivar a inovação do processo de ensino e de aprendizagem em Geografia e de subsidiar a aprendizagem significativa dos estudantes, esse estudo propõe uma investigação sobre as contribuições do uso da pesquisa no ensino de Geografia e sobre como essa alternativa de prática pedagógica pode influenciar no rompimento da aprendizagem mecânica e na construção de uma aprendizagem com sentido e significado para os alunos.

##### 2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

**Analisar como a pesquisa, utilizada enquanto percurso formativo no ensino de Geografia, pode contribuir para construção de uma aprendizagem significativa.**

#### 3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9127 | cepj@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, use os dois lados da folha e o verso do papel.

Página 1

<p><b>3.1 O QUE SERÁ FEITO:</b></p> <p><b>Você participará de uma entrevista sobre o objeto de estudo e o problema pesquisado, a partir da sua vivência prática como Coordenadora Pedagógica da área de Ciências Humanas no Colégio Estadual do Campo de Botuporã.</b></p>
<p><b>3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:</b></p> <p><b>A entrevista acontecerá no mês de março de 2022 no Colégio Estadual do Campo de Botuporã, preferencialmente nos horários em que você estiver na escola.</b></p>
<p><b>3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:</b></p> <p><b>Mínimo de meia hora e máximo de 3 horas.</b></p>

#### 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO       MODERADO       ALTO

##### 4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

**Essa pesquisa preza pela transparência dos procedimentos de investigação e dos dados, pelo respeito ao bem-estar, segurança, dignidade e sigilo das identidades dos/as participantes. Essa investigação gera riscos mínimos à integridade física, moral ou humana para os/as participantes, os quais não sofrerão nenhum tipo de dano em decorrência da sua participação na pesquisa.**

##### 4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

**Para garantir a minimização dos riscos dessa pesquisa, os formulários do questionário não possuem espaço para identificação dos/das participantes, além disso as respostas registradas no formulário do questionário serão de posse exclusiva da pesquisadora responsável e se caso algum/a participante queira desistir de sua participação, essa decisão será respeitada.**

#### 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

##### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

**Vários serão os benefícios trazidos por essa pesquisa aos/as estudantes e professores/as: aprofundamento do debate sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Geografia, desvinculadas das concepções tradicionais de ensino; incentivo ao desenvolvimento de outras pesquisas com o propósito de sempre qualificar os processos de ensino e de**

aprendizagem e formar sujeitos reflexivos e atuantes; a compreensão das potencialidades da pesquisa como uma possibilidade de prática pedagógica inovadora e eficaz para as aulas de Geografia no CECB; a superação de entraves como a desmotivação, desinteresse e a reprodução mecânica dos conhecimentos geográficos; a efetivação da aprendizagem significativa no ensino de Geografia; a formação de estudantes conscientes e atuantes na realidade; a construção autônoma e concreta dos conhecimentos geográficos e da aprendizagem significativa, como uma fonte inesgotável de conhecimento tanto para o/a professor/a como para os/as estudantes.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Os benefícios profissionais e científicos, para a comunidade e para região deste estudo são inegáveis, pois ele vai permitir o aprofundamento do debate sobre o cotidiano da escola e dos sujeitos que produzem a dinâmica escolar, de modo a fomentar uma atuação docente desvinculada das concepções tradicionais de ensino. Além disso, vai possibilitar a melhoria do trabalho pedagógico e da qualidade do ensino. Esse estudo corresponderá num salto para a produção científica em Botuporã e na Bacia do Paramirim, território carente de pesquisas científicas e de outras produções acadêmicas. A temática que este estudo pretende investigar é inédita na escola, no município e na região e a expectativa é incrementar a pesquisa acadêmica através da produção ininterrupta do conhecimento e aprofundar o debate sobre um tema tão relevante para a educação e para a sociedade.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

Seja cuidadoso: ao imprimir este documento, se  
necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 3

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

**6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

**6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

**6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de Ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

**7. CONTATOS IMPORTANTES:**

**Pesquisador(a) Responsável: Tatiane Nunes Loiola Vieira**

Endereço: **Rua Francisco Camilo - Botuporã/BA**

Fone: (77) 99141 2232 / E-mail: tatyn17@hotmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiezinho, Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

**8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)**

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- em participar do presente estudo;
- com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

*Fitória da Conquista*, 5 de março de 2022

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital  
(Se for o caso)

**9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

*Vitória da Conquista, 5 de março de 2022*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) pesquisador*

Seja cuidadoso: ao imprimir este documento, se  
necessário, use a frente e o verso do papel. ☺

Página 5

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepj@uesb.edu.br

Rubricas:

## APÊNDICE C — TCLE DOS PROFESSORES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Tatiane Nunes Loliola Vieira**

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: **Adriana David Ferreira Gusmão**

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

##### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

**A Pesquisa como percurso formativo no ensino de Geografia: rumo a uma aprendizagem significativa**

##### 2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

A proposta de investigação que sustenta essa pesquisa nasce da inquietação provocada pela realidade vivenciada e percebida no ensino de Geografia por longos anos. O ensino desse componente curricular geralmente está relacionado a uma prática conteudista, onde prevalecem a transmissão mecânica dos conteúdos e a memorização e reprodução de dados e informações. Na expectativa de superar esses entraves, de efetivar a inovação do processo de ensino e de aprendizagem em Geografia e de subsidiar a aprendizagem significativa dos estudantes, esse estudo propõe uma investigação sobre as contribuições do uso da pesquisa no ensino de Geografia e sobre como essa alternativa de prática pedagógica pode influenciar no rompimento da aprendizagem mecânica e na construção de uma aprendizagem com sentido e significado para os alunos.

##### 2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

**Analisar como a pesquisa, utilizada enquanto percurso formativo no ensino de Geografia, pode contribuir para construção de uma aprendizagem significativa.**

#### 3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-0727 | cepj@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja considerado ao imprimir este documento, se  
necessário, use a frente e o verso do papel.

Página 1

**3.1 O QUE SERÁ FEITO:**

Você participará de uma entrevista e de uma formação sobre o objeto de estudo e o problema pesquisado, a partir da sua vivência prática como Professor/a da disciplina de Geografia no Colégio Estadual do Campo de Botuporã. A entrevista ocorrerá em dois momentos (o primeiro momento será antes da formação e oficina pedagógica e o segundo será após a formação e oficina pedagógica). A formação será organizada e conduzida pela pesquisadora responsável em horários favoráveis aos participantes.

**3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:**

A primeira entrevista ocorrerá no mês de março e a segunda no mês de junho. A formação ocorrerá no mês de abril de 2022 no Colégio Estadual do Campo de Botuporã, preferencialmente nos horários em que você estiver na escola.

**3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:**

Mínimo de meia hora e máximo de 3 horas.

**4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?**

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO       MODERADO       ALTO

**4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)**

Essa pesquisa preza pela transparência dos procedimentos de investigação e dos dados, pelo respeito ao bem-estar, segurança, dignidade e sigilo das identidades dos/as participantes. Essa investigação gera riscos mínimos à integridade física, moral ou humana para os/as participantes, os quais não sofrerão nenhum tipo de dano em decorrência da sua participação na pesquisa.

**4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):**

Para garantir a minimização dos riscos dessa pesquisa, os formulários do questionário não possuem espaço para identificação dos/das participantes, além disso as respostas registradas no formulário do questionário serão de posse exclusiva da pesquisadora responsável e se caso algum/a participante queira desistir de sua participação, essa decisão será respeitada.

**5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)**

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Joquic  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

**5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):**

Vários serão os benefícios trazidos por essa pesquisa aos/as estudantes e professores/as: aprofundamento do debate sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Geografia, desvinculadas das concepções tradicionais de ensino; incentivo ao desenvolvimento de outras pesquisas com o propósito de sempre qualificar os processos de ensino e de aprendizagem e formar sujeitos reflexivos e atuantes; a compreensão das potencialidades da pesquisa como uma possibilidade de prática pedagógica inovadora e eficaz para as aulas de Geografia no CECB; a superação de entraves como a desmotivação, desinteresse e a reprodução mecânica dos conhecimentos geográficos; a efetivação da aprendizagem significativa no ensino de Geografia; a formação de estudantes conscientes e atuantes na realidade; a construção autônoma e concreta dos conhecimentos geográficos e da aprendizagem significativa, como uma fonte inesgotável de conhecimento tanto para o/a professor/a como para os/as estudantes.

**5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):**

Os benefícios profissionais e científicos, para a comunidade e para região deste estudo são inegáveis, pois ele vai permitir o aprofundamento do debate sobre o cotidiano da escola e dos sujeitos que produzem a dinâmica escolar, de modo a fomentar uma atuação docente desvinculada das concepções tradicionais de ensino. Além disso, vai possibilitar a melhoria do trabalho pedagógico e da qualidade do ensino. Esse estudo corresponderá num salto para a produção científica em Botuporã e na Bacia do Paramirim, território carente de pesquisas científicas e de outras produções acadêmicas. A temática que este estudo pretende investigar é inédita na escola, no município e na região e a expectativa é incrementar a pesquisa acadêmica através da produção ininterrupta do conhecimento e aprofundar o debate sobre um tema tão relevante para a educação e para a sociedade.

**6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):**

**6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

**6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**

R: O pesquisador responsável precisará restituir estes custos.

**6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

**6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.



**6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

**6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**

R: Nenhum.

**6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?**

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

**6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

**6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

**6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

**7. CONTATOS IMPORTANTES:**

**Pesquisador(a) Responsável: Tatiane Nunes Lóiola Vieira**

Endereço: **Rua Francisco Camilo - Botuporã/BA**

Fone: (77) 99141.2232 / E-mail: tatyn17@hotmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequié-B.A. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

**8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)**

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

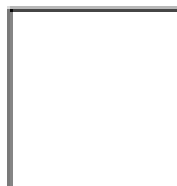
Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, 5 de março de 2022

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 4

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)*



Impressão Digital  
*(Se for o caso)*

#### 9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

*Vitória da Conquista, 5 de março de 2022*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) pesquisador*

Seja considerado, ao imprimir este documento, se  
 necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 5

## APÊNDICE D — TCLE DOS ALUNOS MAIORES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(a) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Tatiane Nunes Loliola Vieira**

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: **Adriana David Ferreira Gusmão**

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

##### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

**A Pesquisa como percurso formativo no ensino de Geografia: rumo a uma aprendizagem significativa**

##### 2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Essa pesquisa nasce da inquietação provocada pela realidade vivenciada e percebida no ensino de Geografia por longos anos. O ensino dessa disciplina geralmente está relacionado a uma prática conteudista, onde prevalecem a transmissão mecânica dos conteúdos e a memorização e reprodução de dados e informações. Na expectativa de superar essas marcas tradicionais, de efetivar a inovação do processo de ensino e de aprendizagem em Geografia e de subsidiar a aprendizagem significativa dos estudantes, esse estudo propõe uma investigação sobre as contribuições do uso da pesquisa no ensino de Geografia e sobre como essa alternativa de prática pedagógica pode influenciar na construção de uma aprendizagem com sentido e significado para os alunos.

##### 2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

**Analisar como a pesquisa, utilizada enquanto percurso formativo no ensino de Geografia, pode contribuir para construção de uma aprendizagem significativa.**

#### 3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

##### 3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja cuidadoso: ao imprimir este documento, se  
necessário, use a frente e o verso do papel. >

Página 1

Você responderá a um questionário com questões objetivas e discursivas, as quais são compostas por 7 questões sobre dados de identificação, 11 perguntas relacionadas ao perfil sociocultural dos estudantes e 16 questões sobre o objeto de estudo e o problema pesquisado. Além disso, você participará de uma oficina pedagógica, estruturada em vários encontros, que será organizada e conduzida pela pesquisadora responsável.

#### 3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Esse questionário será aplicado no mês de abril de 2022 e a oficina pedagógica acontecerá entre os meses de abril a junho no Colégio Estadual do Campo de Botuporã, preferencialmente nos horários em que vocês estiverem na escola.

#### 3.3 QUANTO TEMPO DURARA CADA SESSÃO:

Mínimo de meia hora e máximo de 3 horas.

#### 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO       MODERADO       ALTO

#### 4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Essa pesquisa preza pela transparência dos procedimentos de investigação e dos dados, pelo respeito ao bem-estar, segurança, dignidade e sigilo das identidades dos/as participantes. Essa investigação gera riscos mínimos à integridade física, moral ou humana para os/as estudantes participantes, os quais não sofrerão nenhum tipo de dano em decorrência da sua participação na pesquisa.

#### 4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para garantir que riscos mínimos dessa pesquisa, os formulários do questionário não possuem espaço para a sua identificação, além disso as respostas registradas no formulário do questionário serão de posse exclusiva da pesquisadora responsável e se caso algum/a participante queira desistir de participar, essa decisão será respeitada.

#### 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

##### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Vários serão os benefícios trazidos por essa pesquisa aos/as estudantes e professores/as: práticas pedagógicas inovadoras e mais interessantes no ensino de Geografia; incentivo ao desenvolvimento de outras pesquisas com o propósito de sempre qualificar os processos de ensino e de aprendizagem e formar sujeitos reflexivos e atuantes; a compreensão das potencialidades da pesquisa como uma possibilidade de prática pedagógica inovadora e eficaz para as aulas de Geografia no CECB; a superação da desmotivação, do desinteresse e a reprodução mecânica dos conhecimentos geográficos; a efetivação da aprendizagem significativa no ensino de Geografia; a formação de estudantes conscientes e atuantes na realidade; a construção autônoma e concreta dos conhecimentos geográficos e da aprendizagem significativa, como uma fonte inesgotável de conhecimento tanto para o/a professor/a como para os/as estudantes.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Os benefícios profissionais e científicos, para a comunidade e para região deste estudo são inegáveis, pois ele vai permitir mais conhecimento sobre o cotidiano da escola e dos sujeitos que fazem parte da vida escolar. Além disso, vai possibilitar a melhoria do trabalho pedagógico e da qualidade do ensino. Esse estudo corresponderá num avanço para a produção científica em Botuporã e na Bacia do Paramirim, território carente de pesquisas científicas e de outras produções acadêmicas. A temática que este estudo pretende investigar é inédita na escola, no município e na região e a expectativa é melhorar a pesquisa acadêmica através da produção contínua do conhecimento e aprofundar o debate sobre um tema tão relevante para a educação e para a sociedade.

#### 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lbe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

**6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?**

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

**6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

**6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

**6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

**7. CONTATOS IMPORTANTES:**

**Pesquisador(a) Responsável:** Tatiane Nunes Lofofo Vieira

Endereço: Rua Francisco Camilo - Botuporã/BA

Fone: (77) 99141 2232 / E-mail: tatyn17@hotmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

**8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)**

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, 5 de março de 2022

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital  
(Se for o caso)

**9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consistente ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 4

Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

*Fitrêia da Conquista, 5 de março de 2022*

---

*Assinatura do(a) pesquisador*

Seja como for, ao imprimir este documento, se  
necessário, use a frente e o verso do papel. }

Página 5

## APÊNDICE E — TCLE DOS PAIS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(á) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Tatiane Nunes Loliola Vieira**

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: **Adriana David Ferreira Gusmão**

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

##### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

**A Pesquisa como percurso formativo no ensino de Geografia: rumo a uma aprendizagem significativa**

##### 2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Essa pesquisa nasce da inquietação provocada pela realidade vivenciada e percebida no ensino de Geografia por longos anos. O ensino dessa disciplina geralmente está relacionado a uma prática conteudista, onde prevalecem a transmissão mecânica dos conteúdos e a memorização e reprodução de dados e informações. Na expectativa de superar essas marcas tradicionais, de efetivar a inovação do processo de ensino e de aprendizagem em Geografia e de subsidiar a aprendizagem significativa dos estudantes, esse estudo propõe uma investigação sobre as contribuições do uso da pesquisa no ensino de Geografia e sobre como essa alternativa de prática pedagógica pode influenciar na construção de uma aprendizagem com sentido e significado para os alunos.

##### 2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

**Analisar como a pesquisa, utilizada enquanto percurso formativo no ensino de Geografia, pode contribuir para construção de uma aprendizagem significativa.**

#### 3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

##### 3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UESB-Joquie  
(71) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja cuidadoso: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel.

Página 1



O/A estudante pelo/a qual o/a senhor/a é responsável responderá a um questionário sobre a disciplina de Geografia. Nesse questionário tem questões objetivas e discursivas, as quais são compostas por 7 perguntas relacionadas aos dados de identificação, 11 perguntas relacionadas ao perfil sociocultural dos/as estudantes e 16 questões sobre o tema desse estudo, tendo como base a vivência do/a estudante nas aulas de Geografia no Colégio Estadual do Campo de Botuporã. Além disso, o/a estudante pelo/a qual o/a senhor/a é responsável participará de uma oficina pedagógica, estruturada em vários encontros, que também será organizada e conduzida pela pesquisadora responsável.

### 3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Esse questionário será aplicado no mês de abril de 2022 e a oficina pedagógica acontecerá entre os meses de abril a junho no Colégio Estadual do Campo de Botuporã, preferencialmente nos horários em que os/as estudantes estiverem na escola.

### 3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Mínimo de meia hora e máximo de 3 horas.

## 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO

MODERADO

ALTO

### 4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Essa pesquisa preza pela transparência dos procedimentos de investigação e dos dados, pelo respeito ao bem-estar, segurança, dignidade e sigilo das identidades dos/as participantes. Essa investigação gera riscos mínimos à integridade física, moral ou humana para os/as estudantes participantes, os quais não sofrerão nenhum tipo de dano em decorrência da sua participação na pesquisa.

### 4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para garantir que riscos mínimos dessa pesquisa, os formulários do questionário não possuem espaço para identificação dos/as participantes, além disso as respostas registradas no formulário do questionário serão de posse exclusiva da pesquisadora responsável e se caso algum/a participante queira desistir de sua participação, essa decisão será respeitada.

## 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Vários serão os benefícios trazidos por essa pesquisa aos/as estudantes e professores/as: práticas pedagógicas inovadoras e mais interessantes no ensino de Geografia; incentivo ao desenvolvimento de outras pesquisas com o propósito de sempre qualificar os processos de ensino e de aprendizagem e formar sujeitos reflexivos e atuantes; a compreensão das potencialidades da pesquisa como uma possibilidade de prática pedagógica inovadora e eficaz para as aulas de Geografia no CECB; a superação da desmotivação, do desinteresse e a reprodução mecânica dos conhecimentos geográficos; a efetivação da aprendizagem significativa no ensino de Geografia; a formação de estudantes conscientes e atuantes na realidade; a construção autônoma e concreta dos conhecimentos geográficos e da aprendizagem significativa, como uma fonte inesgotável de conhecimento tanto para o/a professor/a como para os/as estudantes.

### 5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Os benefícios profissionais e científicos, para a comunidade e para região deste estudo são inegáveis, pois ele vai permitir mais conhecimento sobre o cotidiano da escola e dos sujeitos que fazem parte da vida escolar. Além disso, vai possibilitar a melhoria do trabalho pedagógico e da qualidade do ensino. Esse estudo corresponderá num avanço para a produção científica em Botuporã e na Bacia do Paramirim, território carente de pesquisas científicas e de outras produções acadêmicas. A temática que este estudo pretende investigar é inédita na escola, no município e na região e a expectativa é melhorar a pesquisa acadêmica através da produção contínua do conhecimento e aprofundar o debate sobre um tema tão relevante para a educação e para a sociedade.

## 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

### 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

### 6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

### 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

### 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

**6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

**6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**

R: Nenhum.

**6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?**

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem das voluntárias são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

**6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

**6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

**6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

**7. CONTATOS IMPORTANTES:**

**Pesquisador(a) Responsável: Tatiane Nunes Lóiofa Vieira**

Endereço: Rua Francisco Camilo - Botuporã/BA

Fone: (77) 99141 2232 / E-mail: tatynl7@hotmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiézinho, Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

**8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)**

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo:

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, 5 de março de 2022

Seja consistente ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 4

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)*



Impressão Digital  
*(Se for o caso)*

#### 9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

*Vitória da Conquista, 5 de março de 2022*

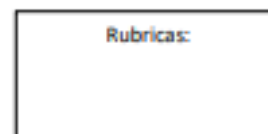
\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) pesquisador*

Seja considerado: ao imprimir este documento, se  
 necessário, use a frente e o verso do papel. ☺

Página 5

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
 (73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:



## APÊNDICE F — TALE CEP DE 12 a 17 anos

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS  
(Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)

#### Olá!

Este documento é um CONVITE para que você participe de uma pesquisa. Por favor, leia, com atenção, este documento e me diga se você concorda. Se concordar, te pedirei para assinar na caixa onde tem escrito “Rubrica” em todas as páginas e, também, lá no final, na linha “Assinatura do Participante”.

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o pesquisador lhe entregará. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok?!. Desde já, obrigado!

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Tatiane Nunes Loiola Vieira**

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: **Adriana David Ferreira Gusmão**

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

<p>2.1. TÍTULO DA PESQUISA</p> <p><b>A Pesquisa como percurso formativo no ensino de Geografia: rumo a uma aprendizagem significativa</b></p>
<p>2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):</p> <p><b>A proposta de investigação que sustenta essa pesquisa nasce da inquietação provocada pela realidade vivenciada e percebida no ensino de Geografia por longos anos. O ensino desse componente curricular geralmente está relacionado a uma prática conteudista, onde prevalecem a transmissão mecânica dos conteúdos e a memorização e reprodução de dados e informações. Na expectativa de superar esses entraves, de efetivar a inovação do processo de ensino e de aprendizagem em Geografia e de subsidiar a aprendizagem significativa dos estudantes, esse estudo propõe uma investigação sobre as contribuições do uso da pesquisa no ensino de Geografia e sobre como essa alternativa de prática pedagógica pode influenciar no rompimento da aprendizagem mecânica e na construção de uma aprendizagem com sentido e significado para os alunos.</b></p>
<p>2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):</p> <p><b>Analisar como a pesquisa, utilizada enquanto percurso formativo no ensino de Geografia, pode contribuir para construção de uma aprendizagem significativa.</b></p>

Seja cuidadoso: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. ☺

Página 1

### 3. O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

#### 3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você responderá a um questionário com questões objetivas e discursivas, as quais são compostas por 7 questões sobre dados de identificação, 11 perguntas relacionadas ao perfil sociocultural dos estudantes e 16 questões sobre o objeto de estudo e o problema pesquisado. Além disso, você participará de uma oficina pedagógica, estruturada em vários encontros, que será organizada e conduzida pela pesquisadora responsável.

#### 3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Esse questionário será aplicado no mês de abril de 2022 e a oficina pedagógica acontecerá entre os meses de abril a junho no Colégio Estadual do Campo de Botuporã, preferencialmente nos horários em que vocês estiverem na escola.

#### 3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Mínimo de meia hora e máximo de 3 horas.

### 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, podemos dizer que o risco é

MÍNIMO       MODERADO       ALTO

#### 4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Essa pesquisa preza pela transparência dos procedimentos de investigação e dos dados, pelo respeito ao bem-estar, segurança, dignidade e sigilo das identidades dos estudantes participantes. Essa investigação gera riscos mínimos à integridade física, moral ou humana para os sujeitos envolvidos, os quais não sofrerão nenhum tipo de dano em decorrência da sua participação na pesquisa.

#### 4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para garantir a minimização dos riscos dessa pesquisa, os formulários do questionário não possuem espaço para identificação dos participantes, além disso as respostas registradas no formulário do questionário serão de posse exclusiva da pesquisadora responsável e se caso algum participante queira desistir de sua participação, essa decisão será respeitada.

## 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Vários serão os benefícios trazidos por essa pesquisa aos estudantes e professores: aprofundamento do debate sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Geografia, desvinculadas das concepções tradicionais de ensino; incentivo ao desenvolvimento de outras pesquisas com o propósito de sempre qualificar os processos de ensino e de aprendizagem e formar sujeitos reflexivos e atuantes; a compreensão das potencialidades da pesquisa como uma possibilidade de prática pedagógica inovadora e eficaz para as aulas de Geografia no CECB; a superação de entraves como a desmotivação, desinteresse e a reprodução mecânica dos conhecimentos geográficos; a efetivação da aprendizagem significativa no ensino de Geografia; a formação de estudantes conscientes e atuantes na realidade; a construção autônoma e concreta dos conhecimentos geográficos e da aprendizagem significativa, como uma fonte inesgotável de conhecimento tanto para o professor como para os estudantes.

### 5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Os benefícios profissionais e científicos, para a comunidade e para região deste estudo são inegáveis, pois ele vai permitir o aprofundamento do debate sobre o cotidiano da escola e dos sujeitos que produzem a dinâmica escolar, de modo a fomentar uma atuação docente desvinculada das concepções tradicionais de ensino. Além disso, vai possibilitar a melhoria do trabalho pedagógico e da qualidade do ensino. Esse estudo corresponderá num salto para a produção científica em Botuporã e na Bacia do Paramirim, território carente de pesquisas científicas e de outras produções acadêmicas. A temática que este estudo pretende investigar é inédita na escola, no município e na região e a expectativa é incrementar a pesquisa acadêmica através da produção ininterrupta do conhecimento e aprofundar o debate sobre um tema tão relevante para a educação e para a sociedade.

## 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM QUERER SABER: (Direitos dos participantes)

### 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

### 6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lbe ressarcir estes custos.

### 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 3

**6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**

*R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*

**6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**

*R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*

**6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**

*R: Nenhum.*

**6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?**

*R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.*

**6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

*R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.*

**6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

*R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*

**6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

*R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

## 7. CONTATOS IMPORTANTES:

**Pesquisador(a) Responsável:** Tatiane Nunes Lolofa Vieira

Endereço: Rua Francisco Camilo - Botuporã/BA

Fone: (77) 99141 2232 / E-mail: tatysl7@hotmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiezinho, Jequié-BA, CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

## 8. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Declaro que estou ciente e concordo em participar deste estudo. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vivéria da Conquista, 5 de novembro de 2021

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante



Impressão Digital  
(Se for o caso)

Página 4

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:



## 9. COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Vitória da Conquista, 5 de novembro de 2021

---

*Assinatura do(a) pesquisador*

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. (.)

Página 5

Rubricas:



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - PPGEn**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



### APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO

Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados do estudo A PESQUISA COMO PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RUMO A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, realizado por Tatiane Nunes Loiola Vieira, como pré-requisito para a produção da dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Este questionário está estruturado com questões objetivas e discursivas, nas quais são solicitadas informações gerais sobre o perfil sociocultural dos estudantes e sobre o objeto de estudo e o problema pesquisado. Reitero aqui o compromisso com os aspectos éticos da pesquisa e que a identidade dos estudantes participantes não será mencionada no estudo.

Antes de responder, seus pais devem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e você deve assinar o TALE (termo de assentimento livre e esclarecido – pessoas entre 12 e 17 anos).

<b>1. Dados de identificação:</b>		
Série:	Turma:	Turno:
Idade:	Onde reside: Meio rural ( ) Meio urbano ( )	
Endereço de onde reside:		
Como se desloca para o CECB? A pé ( ) Ônibus Escolar ( ) Motocicleta ( ) Carro próprio ( ) Outro: _____		
<b>2. Dados socioculturais:</b>		
Ocupação no momento: ( ) só estuda ( ) estuda e trabalha Qual função você desempenha, caso trabalhe? _____		
Além dos estudos e trabalho, com quais atividades você mais ocupa seu tempo? ( ) Leitura ( ) Música ( ) Dança ( ) Artesanato ( ) Pintura ( ) Séries e filmes ( ) Esportes ( ) Religião ( ) Redes sociais ( ) Outros: _____		
Gosta de estudar? ( ) Sim ( ) Não ( ) Prefiro não responder		
Dentre os componentes curriculares que você estuda, marque as 03 que você mais gosta: ( ) Língua Portuguesa ( ) Matemática ( ) Geografia ( ) História ( ) Biologia ( ) Física ( ) Língua Inglesa ( ) Química ( ) Sociologia ( ) Educação Física		

<input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> Iniciação Científica <input type="checkbox"/> Práticas Integradoras <input type="checkbox"/> Projeto de Vida <input type="checkbox"/> Filosofia <input type="checkbox"/> Nenhuma
<p>Dentre os componentes curriculares que você estuda, marque as que você considera os mais importantes.</p> <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Biologia <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Língua Inglesa <input type="checkbox"/> Química <input type="checkbox"/> Sociologia <input type="checkbox"/> Educação Física <input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> Iniciação Científica <input type="checkbox"/> Práticas Integradoras <input type="checkbox"/> Projeto de Vida <input type="checkbox"/> Filosofia <input type="checkbox"/> Nenhuma
<p>Quantos livros NÃO didáticos em média você lê por ano?</p> <input type="checkbox"/> nenhum <input type="checkbox"/> de 01 a 04 <input type="checkbox"/> de 05 a 09 <input type="checkbox"/> de 10 a 14 <input type="checkbox"/> acima de 15 livros
<p>Acompanha os noticiários? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Caso tenha respondido sim, em quais veículos de comunicação você acompanha as notícias?</p> <input type="checkbox"/> Televisão <input type="checkbox"/> Rádio <input type="checkbox"/> Celular <input type="checkbox"/> Revistas <input type="checkbox"/> Jornais impressos <input type="checkbox"/> Computador/notebook Outros: _____
<p>Em sua casa, quantas horas diárias, geralmente, você usa Internet?</p> <input type="checkbox"/> Não tenho acesso à internet em casa <input type="checkbox"/> de 1 a 3 horas <input type="checkbox"/> de 4 a 7 horas <input type="checkbox"/> acima de 7 horas diárias
<p>Qual o recurso mais utilizado por você para estudar?</p> <input type="checkbox"/> Livros didáticos <input type="checkbox"/> Outros livros <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outros: _____
<p>Você pretende fazer algum curso superior (ingressar numa universidade)? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Caso sim, qual curso universitário gostaria de estudar? _____</p>
<p>Apresente aqui os seus principais objetivos nos estudos ou razões que o fazem estudar.</p>   
<p><b>3. Dados relacionados ao objeto de estudo e problema de pesquisa:</b></p>
<p>Como você considera seu conhecimento em Geografia? Justifique sua resposta.</p>   
<p>Em sua opinião, para que serve o ensino de Geografia na Educação Básica?</p>   
<p>O que você mais gosta de estudar no componente curricular Geografia? Justifique.</p>   

Quais as metodologias de ensino desenvolvidas nas aulas de Geografia você considera:	
Mais atrativas	Menos atrativas
Com quais as metodologias de ensino desenvolvidas nas aulas de Geografia você consegue:	
Aprender melhor	Aprender menos
As coisas que você já sabe são consideradas nas aulas de Geografia? Se sim, comente sua opinião sobre essa prática.	
O que você por pesquisa?	
Você sabe quais são as etapas para fazer uma pesquisa? Se sim, quais são elas?	
Você costuma pesquisar? Caso sua resposta seja sim, de que maneira? Caso não, comente os motivos.	
Durante as aulas de Geografia alguma proposta que envolva a pesquisa já foi realizada ou é realizada? Caso sua resposta seja sim, de que maneira ocorreu ou ocorre?	
Você acha que você poderia aprender melhor a Geografias você fizesse pesquisa? Se sim, por que seria melhor e como você faria isso?	
Você sabe o que é Projeto de Pesquisa? ( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte, sim.	
Você já desenvolveu algum Projeto de Pesquisa na escola? ( ) Sim ( ) Não	

Se sua resposta for sim, em componentes curriculares (disciplinas) foi proposto o Projeto de Pesquisa? _____
Se um dos componentes citados acima for Geografia, comente como ocorreu.
Como você define aprendizagem significativa?
Em sua opinião, como a pesquisa no ensino de Geografia pode ajudar você a ter uma aprendizagem significativa?



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - PPGEN**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



## APÊNDICE H - ENTREVISTA QUALITATIVA

### **Roteiro para a entrevista qualitativa que será realizada com Professores de Geografia.**

Esta entrevista qualitativa prioriza as questões discursivas e objetiva produzir dados e informações com os Professores de Geografia do CECB.

Sou Tatiane Nunes Loiola Vieira, mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e desenvolvo uma pesquisa intitulada A PESQUISA COMO PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RUMO A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. Este roteiro de entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados do estudo mencionado, que prioriza as questões discursivas, e tem como objetivo produzir dados e informações sobre o objeto de estudo e o problema pesquisado. Reitero aqui o compromisso com os aspectos éticos da pesquisa e que a identidade dos professores participantes não será mencionada no estudo. Na oportunidade, apresento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deverá ser assinado por você antes do início dessa entrevista. Agradeço a sua participação!

Maior titulação: ( ) Pós Doutor(a) ( ) Doutor (a) ( ) Mestre ( ) Especialista

( ) Graduado (a)

Tempo de formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na docência em Geografia na educação Básica: \_\_\_\_\_

Possui graduação em Geografia? ( ) Sim ( ) Não

Caso sua resposta seja NÃO, qual o curso de sua graduação? \_\_\_\_\_

Instituição que cursou a graduação: ( ) Privada ( ) Estadual ( ) Federal

Vínculo profissional com o CECB: ( ) Efetivo ( ) REDA ( ) Contratado do município

Jornada de trabalho: ( ) 20 horas ( ) 40 horas ( ) 60 horas

1. Caso a sua graduação seja em Geografia, o que o motivou a cursar licenciatura nessa área do conhecimento? Caso a sua graduação NÃO seja em Geografia, o que o levou a dar aulas de Geografia?

2. Em sua opinião, qual o papel da Geografia enquanto componente curricular da Educação Básica?
3. Quais os principais desafios encontrados por você no ensino de Geografia?
4. Quais os principais procedimentos metodológicos usados em sua prática pedagógica?
5. Quais recursos didáticos são mais utilizados em sua prática pedagógica?  
 livro didático       jornais       revistas       vídeos/filmes       internet  
 visitas de campo/estudo do meio       mapas, maquetes, tabelas e charges  
 Outros \_\_\_\_\_
6. Quais conteúdos, conhecimentos ou conceitos geográficos os seus alunos apresentam mais facilidade e mais dificuldade de aprender?
7. Quais as estratégias de ensino utilizadas por você são consideradas as mais atrativas entre os estudantes do CECB?
8. Quais as estratégias de ensino utilizadas por você são consideradas as mais eficazes na efetivação da aprendizagem?
9. Qual o seu ponto de vista sobre:
  - a) a motivação e o interesse dos estudantes do CECB nas aulas de Geografia.
  - b) a participação dos estudantes do CECB nas aulas de Geografia.
  - c) a aprendizagem dos estudantes do CECB nas aulas de Geografia.
10. Você considera os saberes práticos e os conhecimentos prévios dos alunos nas suas aulas? Se sua resposta for afirmativa, comente como realiza essa prática.
11. Como você define pesquisa?
12. O que você entende por ensino com pesquisa?
13. Qual o papel da pesquisa em sua formação e atuação docente?
14. Você utiliza ou já utilizou a pesquisa em sua prática pedagógica? Caso sim, relate de que maneira você usa a pesquisa em suas aulas de Geografia? Caso não, o que justifica essa ausência?
15. Você já desenvolveu ou desenvolve Projetos de Pesquisa em suas aulas de Geografia? Caso sua resposta seja sim, relate sobre os procedimentos e métodos utilizados.
16. No seu ponto de vista, como o uso da pesquisa pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem na Geografia escolar?
17. Em sua opinião, os professores de Geografia da Educação Básica estão aptos para trabalhar o ensino com pesquisa? Comente.
18. Como você define aprendizagem significativa?

19. O uso da pesquisa no ensino de Geografia tem relação com a aprendizagem significativa?

Discorra sobre isso.

20. Você conhece teóricos que tratam do ensino pela pesquisa?

21. Quais os percursos formativos (de aula, por exemplo) que você utiliza com frequência?

22. Quais os percursos formativos que realiza com menor frequência?





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - PPGEN**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



## APÊNDICE I - ENTREVISTA QUALITATIVA

### **Roteiro para a entrevista qualitativa que será realizada com a coordenação pedagógica.**

Esta entrevista qualitativa prioriza as questões discursivas e objetiva produzir dados e informações com a Coordenadora Pedagógica da área de Ciências Humanas do CECB.

Sou Tatiane Nunes Loiola Vieira, mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e desenvolvo uma pesquisa intitulada A PESQUISA COMO PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RUMO A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. Este roteiro de entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados do estudo mencionado, que prioriza as questões discursivas, e tem como objetivo produzir dados e informações sobre o objeto de estudo e o problema pesquisado. Reitero aqui o compromisso com os aspectos éticos da pesquisa e que a identidade da coordenadora pedagógica de Ciências Humanas não será mencionada no estudo. Na oportunidade, apresento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deverá ser assinado por você antes do início dessa entrevista. Agradeço a sua participação!

Maior titulação: ( ) Pós Doutor(a) ( ) Doutor (a) ( ) Mestre ( ) Especialista  
 ( ) Graduado (a)

Instituição que cursou a graduação: ( ) Privada ( ) Estadual ( ) Federal

Tempo de atuação na coordenação pedagógica do CECB: \_\_\_\_\_

Vínculo profissional com o CECB: ( ) Efetivo ( ) Contratado do município

Jornada de trabalho: ( ) 20 horas ( ) 40 horas ( ) 60 horas

1. Em sua opinião, qual o papel da Geografia enquanto componente curricular da Educação Básica?
2. Na condição de coordenadora pedagógica da área de Ciências Humanas, quais os principais desafios você identifica no ensino de Geografia?
3. Quais as principais estratégias de ensino que você identifica na prática pedagógica dos professores de Geografia do CECB?
4. Qual o seu ponto de vista sobre:

a) a motivação e o interesse dos estudantes do CECB nas aulas de Geografia?

b) a aprendizagem dos estudantes do CECB nas aulas de Geografia?

5. Como você define pesquisa?

6. O que você entende por ensino com pesquisa?

7. Na condição de coordenadora pedagógica da área de Ciências Humanas, você identifica nos planejamentos e na prática dos professores o uso da pesquisa no ensino de Geografia? Caso sim, relate de que maneira ocorre? Caso não, o que justifica essa ausência?

8. No seu ponto de vista, como o uso da pesquisa pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem na Geografia escolar?

9. Como você define aprendizagem significativa?

10. Seria possível estabelecer uma vinculação entre ensino pela pesquisa e aprendizagem significativa da Geografia?

10. De que maneira você acha que a pesquisa utilizada no ensino de Geografia pode contribuir na efetivação da aprendizagem significativa?