

**INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - OURO PRETO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**  
**Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO**

**Julia Larissa Parmagnani Silvino**

**A Pesquisa enquanto instrumento de Ensino de Geografia  
na Educação Básica: estudo aplicado ao contexto da UMEF  
Nair Dias Barbosa, Ponta da Fruta, Vila Velha, ES**

**Ouro Preto**

**2024**

**Julia Larissa Parmagnani Silvino**

**A Pesquisa enquanto instrumento de Ensino de Geografia  
na Educação Básica: estudo aplicado ao contexto da UMEF  
Nair Dias Barbosa, Ponta da Fruta, Vila Velha, ES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO para obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia.

**Linha de Pesquisa:** Linha 3 – As linguagens no ensino de Geografia.

**Orientador:** Leandro de Aguiar e Souza

**Ouro Preto**

**2024**

---

S587p Silvino, Julia Larissa Parmagnani.

A Pesquisa enquanto instrumento de ensino de Geografia na Educação Básica [manuscrito] : estudo aplicado ao contexto da UMEF Nair Dias Barbosa, Ponta da Fruta, Vila Velha, ES / Julia Larissa Parmagnani Silvino. – 2024.  
145 f. : il.

Orientador: Leandro de Aguiar e Souza.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto, 2024.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Ensino - Metodologia. 3. Pesquisa educacional. I. Souza, Leandro de Aguiar e. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.02:911

---

Catálogo: Andresa Aredes Ferreira CRB-6/MG-003262/0



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS**  
**Campus Ouro Preto**  
**Diretoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação**  
**Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional**  
Rua Pandiá Calógeras, 898 - Bairro Bauxita - CEP 35400-000 - Ouro Preto - MG  
- www.ifmg.edu.br

## **FOLHA DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO**

**Júlia Larissa Parmagnani Silvino**

**A PESQUISA ENQUANTO INSTRUMENTO DE ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo aplicado ao contexto da UMEF Nair Dias, Ponta da Fruta, Vila Velha, ES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pós- Graduação Stricto Sensu em Ensino de Geografia em Rede - PROFGEO do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG/*Campus* Ouro Preto), para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Geografia.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2024 pela banca examinadora:

Prof. Dr. Prof Dr. Leandro de Aguiar e Souza (Orientador)

Prof. Dr. Fernando Gomes Braga

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regina Célia Frigério

---

23213.000562/2024-39

1893576v1



Documento assinado eletronicamente por **Leandro de Aguiar e Souza, Professor**, em 07/04/2024, às 11:55, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Gomes Braga, Professor**, em 07/04/2024, às 12:09, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Regina Célia Frigério, Usuário Externo**, em 10/04/2024, às 19:29, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

---



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **1893576** e o código CRC **931043C2**.

---

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo avaliar a pesquisa científica enquanto metodologia de ensino de Geografia aplicada à educação básica. Busca-se estabelecer relações entre os conceitos estruturantes do ensino de Geografia e o entendimento do contexto local dos alunos residentes em Ponta da Fruta, bairro de Vila Velha/E.S, a partir da utilização da pesquisa científica enquanto metodologia de ensino de Geografia aplicada à educação básica.

Por se tratar de um bairro afastado da centralidade do município percebeu-se nos alunos algumas dificuldades de compreenderem seus contextos. Partiu-se da premissa que a pesquisa atrelada ao ensino de Geografia pode ser trabalhada como instrumento em que contextos locais são objetos fundamentais de processos de ensino e aprendizagem. Deste modo, desenvolveu-se um Projeto de Pesquisa Científica aplicado a um ambiente de Ensino de Geografia, no qual um grupo de estudantes ligados ao contexto de Ponta da Fruta trabalharam conceitos geográficos fundamentais, tais como lugar, território, paisagem, região e identidade, através de tal espacialidade.

Concluiu-se que a pesquisa científica no ensino de Geografia pode ser metodologia potente para atrelar conceitos estruturantes e o estudo do contexto. Entretanto, tal potencialidade será melhor explorada com a presença da figura do professor-pesquisador e da institucionalização de uma cultura de pesquisa científica na educação básica.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; pesquisa aplicada; contexto local.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Diagrama sobre a mobilização do pensamento geográfico.....	344
Figura 2: Capa do Produto Técnico Educacional.....	57
Figura 3: Formato do pré-projeto.....	63
Figura 4: Localização de Vila Velha.....	74
Figura 5: Localização da Região 5.....	74

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Modelo de tabela de Realização do exercício aplicado.....	69
Tabela 2: Modelo de tabela de Estruturação dos conteúdos elaborados pelos participantes.....	69
Tabela 3: Modelo de tabela de Articulação com o contexto local.....	71
Tabela 4: Modelo de tabela de Desenvolvimento da escrita.....	72
Tabela 5: Modelo de tabela de Utilização e apresentação de referências.....	73
Tabela 6: Realização do exercício aplicado.....	81
Tabela 7: Estruturação dos conteúdos elaborados pelos participantes.....	82
Tabela 8: Articulação com o contexto local.....	83
Tabela 9: Desenvolvimento da escrita.....	84
Tabela 10: Utilização e apresentação de referências.....	85
Tabela 11: Proposta de currículo de pesquisa.....	89

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID-19 - Doença por coronavírus 2019.

H/KM<sup>2</sup> - Habitantes por quilometro quadrado.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

PPP – Projeto Político-Pedagógico.

PROFGEO - Mestrado Profissional em Ensino da Geografia em Rede Nacional

SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo.

UMEF – Unidade Municipal de Ensino Fundamental.

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	8
1.1	Metodologia .....	10
2	CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DA GEOGRAFIA E DA PRODUÇÃO DO ESPAÇO .....	14
2.1	A produção do espaço social relacionada a contextos não hegemônicos .....	14
2.2	O debate acerca da dualidade centro-periferia em um contexto litorâneo metropolitano .....	17
2.3	Território atrelado à noção de identidade .....	23
2.4	Região, paisagem e lugar .....	27
3	ENSINO DE GEOGRAFIA E CONTEMPORANEIDADE .....	33
3.1	Ensino relacionado ao contexto/cotidiano e à construção de conceitos .....	34
3.2	Questões de identidade e educação.....	36
3.3	Ensinar pela pesquisa.....	41
3.4	Pesquisa e BNCC .....	47
3.5	Conceitos estruturantes e o livro didático .....	49
3.6	O professor-pesquisador .....	51
4	PRODUTO BASE PARA A ELABORAÇÃO DE PESQUISA EM GEOGRAFIA	56
4.1	Leitor do Mundo .....	59
4.2	Escritor da própria história.....	60
4.3	Pesquisador em formação.....	62
4.4	Aluno-pesquisador .....	63
5	EXERCÍCIO APLICADO .....	68
5.1	O contexto da Ponta da Fruta, Vila Velha, ES .....	74
5.1.1	Panorama da Educação Básica em Vila Velha .....	77
5.1.2	A UMEF Nair Dias Barbosa .....	79
5.2	Aplicação do exercício proposto .....	80
5.3	Análise do exercício aplicado.....	81

6	CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS .....	88
	NOTAS .....	99
	REFERÊNCIAS .....	92
	APÊNDICE 1: PRODUTO EDUCACIONAL PROPOSTO .....	100

## 1. INTRODUÇÃO

O Ensino de Geografia no contexto atual se põe como um desafio, em função de diferentes fatores geralmente atrelados à aceleração dos processos de produção do território. Neste contexto, a escola e o currículo oficial parecem não responder adequadamente a determinadas necessidades que se impõem a alunos e professores na contemporaneidade. Diante disso, há um sentimento de que as apreensões obtidas não correspondem à velocidade das transformações em curso. Neste cenário, há um questionamento sobre como produzir um ensino no qual o aluno consiga, com a maior autonomia possível, compreender a Geografia atual de forma ampla e consistente.

A região de Ponta da Fruta fica localizada em Vila Velha/ES e está afastada da área central do município. Este afastamento desenvolve nos alunos sentimentos contraditórios em relação ao lugar em que vivem. Por um lado, se sentem pertencentes a Vila Velha e todo seu modo de vida urbano, por outro se sentem excluídos da lógica urbana e pertencentes a um mundo quase rural, já que estão presentes alguns elementos caracterizadores como produção agrícola e pecuária, principalmente com a presença de vários haras no entorno.

Ao longo dos anos trabalhados na localidade, percebeu-se uma frágil relação dos alunos com o centro de Vila Velha, pois não conseguem fazer a ligação entre o local onde vivem e a centralidade principal de tal município.

Esse sentimento parece dificultar a formação de uma identidade com a qual os alunos possam adotar como meio para se compreenderem naquele espaço. O afastamento da região em estudo da área central do município deixa para os alunos um questionamento sobre o real pertencimento deles à Vila Velha. Percebeu-se também que esta possível condição periférica pode ser potencializada por questões econômicas que limitam o acesso ao centro e às áreas de maior concentração de renda do município.

Aliada a questão do afastamento, a realização de aulas expositivas em que estudantes são meros receptores do conteúdo gera inquietações e reflexões sobre como torná-los mais autônomos e propositivos. Somadas a estas inquietações, acrescenta-se a realização de práticas docentes no contexto de Ponta da Fruta, Vila Velha, ES, onde chama a atenção frases constantemente repetidas, tais como: “vou

a Vila Velha hoje”, evidenciando uma problemática no entendimento em relação ao seu local de vivência. Esta situação provoca alguns questionamentos, tais quais:

- Por que esses alunos não se percebem como moradores de Vila Velha?
- Como o ensino de Geografia pode contribuir para o entendimento de relações de estudantes com seus respectivos contextos?
- Como é possível desenvolver uma prática de ensino que gere maior autonomia?

Isso levou a uma pergunta maior:

Como a pesquisa, enquanto metodologia de ensino / aprendizagem, potencializa as práticas pedagógicas na educação geográfica para o ensino de conceitos estruturantes da Geografia?

Ademais, acredita-se na utilização de metodologias de ensino que incentivem e promovam maior participação e autonomia dos alunos em seus processos de aprendizagem. Portanto, a prática de pesquisa enquanto método de ensino de Geografia mostra-se potencialmente adequada ao objetivo proposto.

Buscou-se, portanto, avaliar se e como a pesquisa, enquanto metodologia de ensino/aprendizagem, potencializa as práticas pedagógicas na educação Geográfica para o ensino de conceitos estruturantes, em especial as categorias de território, paisagem, região, lugar e identidade, que são conceitos comumente trabalhados ao contexto dos alunos e alunas residentes nos bairros Morro da Lagoa e Ponta da Fruta. Para tal objetivo, fez-se necessário:

Entender a pesquisa científica como possibilidade metodológica de ensino para a educação básica;

Utilizá-la como ferramenta no ensino/aprendizagem dos conceitos de lugar, território, paisagem, região e identidade;

Trabalhar, no âmbito do ensino de Geografia, os conceitos de lugar, território, paisagem, região e identidade de forma articulada ao contexto local de alunos e alunas;

Debater a formação da identidade de alunas e alunos atrelado ao processo de aprendizagem geográfica e analisar como a pesquisa científica atrelada ao ensino de Geografia pode ser trabalhada enquanto instrumento de aplicação de conceitos geográficos atrelados a determinados contextos locais.

Nesta perspectiva, o presente trabalho se amparou na busca por metodologias de ensino que se propõem a contribuir para a transformação de alunos em cidadãos

ativos e autônomos, capazes de atuar em suas comunidades; que fujam da lógica de aulas reprodutivas, nem sempre adequadas ao processo formativo. Porém, sabe-se que não é difícil encontrar metodologias de ensino atraentes e atualizadas, que utilizam as tecnologias da informação no ensino, por exemplo. Mas o acesso a infraestruturas para a utilização de tais tecnologias não está ao alcance de todos. Além disso, considera-se fundamental trabalhar também conteúdos complementares, tais como a escrita, o processo de aprendizado e o envolvimento com o problema. Diante da complexa realidade das escolas públicas brasileiras, a pesquisa no ensino básico de Geografia se mostra como uma alternativa que demanda poucos recursos físicos, por se tratar, inicialmente de um conjunto de habilidades e formas de pensar, como explicado por Demo (2006).

Ademais, o uso do contexto local enquanto objeto de estudo geográfico pode contribuir para uma assimilação mais efetiva das categorias fundamentais da Geografia, potencializando a sua aplicação em outros contextos. Sob tal ótica, o contexto local parte de uma leitura enquanto objeto e, conseqüentemente, torna-se recurso ao longo do processo de pesquisa, ensino e aprendizagem.

O primeiro capítulo está concentrado em entender os conceitos estruturantes da educação geográfica com enfoque para o contexto local. Em seguida, aborda-se questões concernentes ao Ensino de Geografia por meio da pesquisa e questões de identidade. O quarto capítulo é dedicado ao produto técnico educacional elaborado para a pesquisa. O quinto capítulo destina-se à aplicação do método proposto e à análise dos resultados obtidos. E por último algumas considerações finais sobre o trabalho.

## **1.1 Metodologia**

A pesquisa utilizou procedimentos de pesquisa-ação de base documental, bibliográfica e exploratória, com uma abordagem qualitativa fenomenológica.

A pesquisa qualitativa é característica das ciências humanas, sociais e sociais aplicadas, pois busca entender a complexidade de fenômenos sem estar exclusivamente atrelada a dados matemáticos ou estatísticos, configurando-se, também, como um campo científico. Como descreve BIKLEN (1994)

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de

complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BIKLEN, 1994, p.16).

A pesquisa de abordagem fenomenológica busca entender o fenômeno pela percepção de quem o vive. Como explica Graças (2000) é a partir dos relatos dos sujeitos que se compreende a essência do fenômeno. Para a captação da essência do fenômeno realizou-se um registro estruturado sobre o processo vivenciado pelos discentes e sobre o produto final elaborado pelos alunos.

Como explica Severino (2013), na pesquisa-ação

o conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2013, p.104).

Este método foi escolhido pois permite a investigação e, ao mesmo tempo, a interação do investigador com o investigado. O que se propôs a fazer nesta pesquisa exige um grau de envolvimento, já que a figura do investigador é o próprio professor, que assume papel de professor-orientador. Além disso, esta pesquisa buscou um resultado prático, qual seja a sua utilização enquanto metodologia de ensino para a educação básica. Como esclarece Biklen (1994):

Se todos os investigadores tentam documentar as suas posições de forma consistente, o investigador da investigação-ação tem além disso, de sugerir recomendações para a mudança. Consequentemente, devemos sempre questionarmo-nos sobre a melhor forma de transformar o material que possuímos num estímulo encorajador de ações coletivas (BIKLEN, 1994, p. 298).

Os documentos analisados trataram de números e estatísticas sobre a área em estudo e revistas relacionadas à história dos bairros. Esses documentos foram buscados em fontes diversas, tais como IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Prefeitura Municipal de Vila Velha, Instituto Jones dos Santos Neves e Acervo

Municipal de Vila Velha. Também foram avaliados materiais e abordagens didáticas no contexto da UMEF (Unidade Municipal de Ensino Fundamental) Nair Dias Barbosa. A pesquisa bibliográfica abordou os conceitos estruturantes da Geografia e as teorias sobre o ensino de geografia e contemporaneidade, como: Ensino relacionado ao contexto a partir de Cavalcanti (2010), Castellar (2011) e Callai (2000); Questões de identidade amparadas em Hall (2005), Cavalcanti (2010) e Castellar (2011), e o ensinar pela pesquisa de acordo com Freire (1987) e Demo (2006);

Paralelamente, foi feita uma análise dos materiais e abordagens didáticas atualmente realizadas na Disciplina de Geografia do Ensino Fundamental da UMEF Nair Dias Barbosa. Sobre tal análise, é proposta uma avaliação sobre o modo como determinados conceitos são didaticamente transpostos para a sala de aula, e como tais aspectos dialogam ou não com o contexto local. A análise do livro didático será feita seguindo um roteiro pré-estabelecido, detalhado no Capítulo 5.

Em seguida foi realizado um exercício aplicado, que teve como base a prática do ensino atrelado à pesquisa, em que alunos e alunas foram convidados a desenvolver uma unidade temática através do levantamento de dados primários e secundários, sendo associados conceitos e abordagens didáticas ao contexto local.

O exercício aplicado se deu na UMEF Nair Dias Barbosa, localizada no Morro da Lagoa, um dos bairros que compõe a região em estudo.

Após a realização do exercício aplicado, foi feita uma avaliação do processo, contemplando apontamentos voltados a possíveis institucionalizações, aprimoramentos e reproduções deste tipo de prática.

Foram propostos os seguintes parâmetros para a avaliação do exercício aplicado:

- Quanto à estrutura formal de uma pesquisa científica. A estrutura formal é importante pois enquadra o processo perante a comunidade acadêmica. Como afirma DEMO (2006) a pesquisa científica, principalmente na área das ciências humanas, deve cuidar tanto da forma quanto do conteúdo.
- Quanto à escrita; foi avaliado a escrita porque esta é uma habilidade primordial, pouco praticada pelos alunos em aulas onde impera a reprodução. A capacidade de escrever está ligada à capacidade de produção, autoria, que são habilidades muito demandadas atualmente.
- Quanto à utilização de fontes de referências para a pesquisa; também atrelada às habilidades solicitadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2022), saber

pesquisar e onde buscar informação deve ser ensinado e praticado em ambiente escolar. Atualmente, com a profusão de informações falsas e o surgimento cada vez maior de aplicativos de inteligência artificial voltados à produção de textos, tal habilidade torna-se ainda mais importante.

- Quanto ao estudo do contexto local; avalia-se aqui a mobilização dos conceitos estudados para a realização de tal estudo.

## **2 CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DA GEOGRAFIA E DA PRODUÇÃO DO ESPAÇO**

A educação geográfica baseia-se no entendimento de alguns conceitos-chave para a compreensão da realidade. Conceitos como lugar, território, paisagem, região, centro, periferia e metrópole são ferramentas importantes para o trabalho do professor de Geografia, pois permitem fazer com que o aluno comece a se entender no contexto em que vive. Como afirma Cavalcanti (2008)

Para que os alunos compreendam espacialidades constituintes de sua vida cotidiana, que tendem a se tornar crescentemente complexas, é necessário que aprendam a olhar, simultaneamente, para escalas geográficas mais abrangentes, das quais todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. (Cavalcanti, 2008, p.43)

Os debates aqui tratados estão apoiados na produção do espaço de Lefebvre, Harvey (2001) e Santos (2003), no conceito de território e territorialidade de Haesbaert (1999), dos estudos sobre o urbano de Carlos (2007), Lencioni (2020), Limonad (2015), Monte-Mor (2004), e Castells (1977), nos conceitos de identidade tratados por Hall (2005) e Guibernau (2013).

### **2.1 A produção do espaço social relacionada a contextos não hegemônicos**

Apoiado nos escritos de Lefebvre (2020), entende-se que o espaço não é apenas resultado das relações sociais, sendo também parte delas. O autor se apoia na tríade de práticas espaciais, que seriam os espaços da experiência, nas representações do espaço, que seria o espaço do signo, e no espaço das representações, que é o espaço da subjetividade dos usuários. Sua forma de entender o espaço configura-se em uma crítica ao urbanismo de Le Corbusier e à intenção organizadora do urbanismo, que é uma ferramenta do capital para organizar o espaço.

Para Lefebvre (2020), o espaço é entendido como o percebido, o concebido e o vivido. A fragmentação do espaço em vários recortes vai em consonância com os interesses do capital e, portanto, o autor defende a criação de estudos que o interpretem como uma estrutura própria e dinâmica. Esta é capaz de gerar sentimentos e emoções em sua população, por isso o entendimento de sua dinâmica é fator chave para a compreensão de tais contextos.

Como expõe Harvey (2001), a produção do espaço sempre esteve associada a forças econômicas. Na contemporaneidade não é diferente, sendo a globalização um recurso

do capital para se expandir e evoluir espacialmente. O capitalismo se alimenta de crises e na solução delas, portanto, a criação de novos espaços e o desmonte de outros permite que o capital evolua. Nesse sentido, a produção do espaço torna-se uma solução para as crises necessárias à sobrevivência do sistema. Isso foi facilitado pela evolução tecnológica dos meios de transporte e comunicação que diminuíram barreiras físicas que se caracterizavam enquanto entraves à acumulação. Entretanto, como afirma Santos (2003) a globalização não é igual no mundo todo, aumentando a segregação, ao invés de diminuí-la, como defendido por Harvey (2001).

Essa movimentação do capital pelo espaço ganhou fôlego com as políticas econômicas neoliberais que provocaram uma reorganização da lógica econômica e espacial. O neoliberalismo econômico defende o estado mínimo e um mercado livre. Entretanto, na América Latina o resultado foi um aumento na discrepância das desigualdades econômicas e sociais. No Brasil essa nova lógica vai tomar impulso a partir da redemocratização e do pacote de reformas que entraram em vigor a partir de 1994.

Dentro do sentido de produção do espaço urbano na América Latina, o que se vê é atuação de forças não hegemônicas, já que a especulação imobiliária ou o crescimento informal de núcleos urbanos, por exemplo, não dão conta de explicar todos os processos de formação dos espaços.

É preciso então entender quais forças atuam na produção de espaços onde aparentemente a força do capital, por meio da indústria ou da especulação imobiliária, não são os únicos atores conformadores de tais processos. O que permite que comunidades inseridas dentro de contextos metropolitanos consigam preservar modos de vida tão específicos? A análise da produção do espaço é a análise da produção da vida dos cidadãos daquele local (CARLOS, 2007b).

Para CARLOS (2007a), o entendimento da existência de contextos diversos dentro das metrópoles passa pela compreensão do espaço, pois é nele que as relações se efetivam. A produção do espaço liga-se à reprodução das relações, que podem ocorrer fora dos limites da produção da mercadoria e do trabalho. Neste sentido, é no cotidiano que os processos mundiais ocorrem, independentes de suas forças econômicas. Para Carlos (2007a) é isso que difere os processos de mundialização e globalização. O primeiro trata predominantemente da parte social e o último da parte econômica. A referida autora esclarece que não se deve tratar a cidade como produto

apenas do acúmulo de técnicas e espaços para a reprodução do capital, mas acrescenta-se a esfera política, pois a cidade também é um espaço normatizado, e a esfera social, pois na cidade se reproduzem as relações sociais, a produção do cotidiano do homem urbano.

Logo, quando se busca tratar, na escola, de assuntos como globalização, mundialização, urbanização, metropolização, ordem mundial, é necessário reforçar o entendimento sobre o lugar, o contexto e o cotidiano, com o intuito de deixar claro que a materialização desses processos acontece no lugar.

Estes processos de formação do espaço, regidos pela força do capital, tendem a criar padrões e modelos que, quando ausentes, deixam a sensação de não pertencimento a esta lógica de mundo moderno. A “aparência” de moderno se torna quase uma obrigação, sem a qual o espaço é taxado de atrasado, carente e, conseqüentemente, todos que vivem ali recebem a mesma alcunha. Esta percepção está presente na comunidade em estudo e pode ser explicada pelo fato dela não possuir fluxos intensos de trocas econômicas e sociais com outras áreas do país e, até mesmo, do próprio Estado. Portanto, não ocorre a compreensão do espaço-tempo como descrito por Harvey em Heidrich (2005). Logo, como expõe Carlos

A produção espacial realiza-se no plano do cotidiano e aparece nas formas de apropriação, utilização e ocupação de um determinado lugar, num momento específico e, revela-se pelo uso como produto da divisão social e técnica do trabalho que produz uma morfologia espacial fragmentada e hierarquizada (CARLOS, 2007b, p. 20).

Também de acordo com CARLOS (2007a, p.12), para Lefebvre “a cidade é uma mediação entre as ordens próximas e distantes”, o local é fruto dessas forças e o cidadão das metrópoles precisa compreendê-las. Além disso, é importante também compreender a lógica temporal imposta pelos processos metropolitanos na formação da paisagem. A rapidez com que a paisagem é alterada nas metrópoles é fator considerável na sensação de velocidade do tempo. Para CARLOS (2007a), esta constante mudança na produção do espaço cria um espaço amnésico, quebrando referências e dificultando, ou até mesmo impossibilitando, a sensação de pertencimento e identidade.

O contexto analisado nesta pesquisa representa, justamente, uma quebra neste padrão metropolitano de produção do espaço a partir de forças que o transformam em mercadoria relacionada ao valor de troca e não ao valor de uso, como afirma CARLOS (2007a). Portanto, isso pode significar que este espaço permaneça assim, um refúgio à homogeneização da paisagem, ou isso pode significar que esse espaço ainda venha

a sofrer esses processos, caso o capital entenda que há possibilidade de lucro naquele “novo” local. Em se tratando de uma área ainda não largamente explorada pelo capital imobiliário, ela pode se tornar uma possibilidade do que Harvey (2001) denomina de spatial fix. Harvey (2001) explica que o capital encontra a solução de suas crises no próprio espaço, dando-lhe novas atribuições e criando novos valores de uso e de troca. Portanto, o contexto analisado pode virar área de interesse do capital novamente se ele assim entender ou perceber potencialidades de ganhos ou de resolução de crises.

Além da complexidade ao se analisar contextos não hegemônicos, soma-se a transformação da cidade em mercadoria. Como expõe CARLOS (2007a), atualmente as metrópoles são orientadas a se organizarem para a maximização dos lucros e sua função social fica restrita à moradia e não ao habitar. Para a autora, habitar vai além da moradia, significa viver e socializar com a cidade e na cidade.

Requer também o entendimento do cotidiano no que ele guarda de residual, potencializando o tempo cíclico (da vida, do cosmos) e o uso em contraposição ao tempo linear (dominado), sinalizando a plena realização da apropriação (CARLOS, 2007a, p.117).

Logo, os cidadãos precisam estar cientes de suas funções e de como a reprodução do espaço altera seus cotidianos e a forma de viver / ver a vida. Como afirma CARLOS (2007a), processos como a criação de áreas de lazer privatizadas ou a alteração no zoneamento dos bairros provoca a destruição do modo de vida dos cidadãos e os força um sentimento de estranhamento em seus próprios cotidianos.

Nesse sentido o espaço se fragmenta em pedaços separados cujo conjunto se apresenta cada vez mais como consequência da atividade parcelada, que escapa às pessoas. Nesta fragmentação o sujeito se esfuma no cotidiano, expresso nas cenas dramáticas que a rua nos oferece (CARLOS, 2007b, p.56).

## **2.2 O debate acerca da dualidade centro-periferia em um contexto litorâneo metropolitano**

Faz parte do imaginário comum o fato de as cidades estarem ligadas ao histórico da industrialização, ou seja, as cidades serem resultados das revoluções industriais pelas quais passou o mundo, entretanto essa afirmação é verdadeira apenas em parte. Para os países de economia desenvolvida e um processo de industrialização maduro e robusto, o processo de urbanização veio como consequência e acabou se tornando modelo para todo o mundo. Apesar de não ter se dado de forma homogênea, como

por exemplo o que podemos ver nos processos de urbanização do nordeste dos Estados Unidos e de Paris, o modelo de cidade que se formou nessas economias é suportado por bases industriais sólidas (CASTELLS, 1977).

O mesmo não pode ser dito sobre as grandes cidades dos países periféricos. Seu processo de urbanização gerou muitos questionamentos, já que o setor industrial desses países era, ou ainda é, pequeno e não muito significativo no conjunto da economia nacional.

Castells (1977) explica que nos países periféricos a urbanização está atrelada a outros fatores como o crescimento demográfico advindo da diminuição da taxa de mortalidade infantil, das migrações internas e da dominação exercida pelos países centrais. O autor aponta que essa dominação, que existe desde a colonização e perdura até os dias de hoje, produz uma urbanização dependente.

Essa urbanização dependente não tem suas bases na demanda de mão de obra e no conseqüente aumento populacional das cidades. Ao contrário, é uma urbanização com tendências de disponibilidade de mão de obra não empregada pelos meios formais, o que provoca formas específicas de organização socioespacial (OLIVEIRA, 2014).

O avanço econômico significou uma melhoria do bem estar da população, ou seja, levou desenvolvimento urbano para as cidades dos países centrais, mas nos países periféricos a incompletude do processo de industrialização contribuiu para o aumento de desigualdades sociais, com repercussões sobre a organização do espaço.

A realidade da América Latina explicitada no texto de Oliveira (2014) detalha ainda mais essa raiz de dependência e como o avanço do capitalismo e da manutenção de posição de dependência dos países da América Latina produziu um processo de urbanização diferente e excludente, onde esse avanço não resultou na modernização das cidades. A forte relação de dominação das cidades latino-americanas com o campo ajuda na manutenção da velha concentração de renda e poder. Em sua conclusão, Oliveira (2014, p. 181) aponta que “a modernização se faz, na América latina, sem o direito à modernidade; e a urbanização, sem o direito à cidade”.

Soma-se ao exposto os conceitos de metrópole e metropolização. Tal conceituação é importante, já que metrópole é comumente confundida com o conceito de cidade e, até mesmo, de urbanização. Diante da realidade em que muito mais da metade da

população mundial vive em núcleos urbanos, torna-se necessário o debate frequente de como e porque esses espaços têm se transformado ao longo do tempo.

Cunningham (2010) busca a explicação filosófica para o conceito de urbano, que não pode mais ser explicado a partir da ideia que se tinha da “polis”, uma vez que as sociedades mudaram e a função e a configuração da cidade atual também mudou. Além disso, como esse processo tem se tornado global e de interesse de várias áreas do conhecimento, é interessante buscar a função totalizadora da filosofia para compreender essa nova configuração. Atualmente, entende-se que os processos que deram origem às primeiras cidades e sociedades urbanas já não dão conta de explicar a complexidade ora alcançada.

Com o avanço do capitalismo e a explosão demográfica, observamos o surgimento das metrópoles, grandes aglomerados urbanos, que pareciam ser apenas grandes cidades. Porém, percebeu-se que se tratava de um fenômeno diferente do fenômeno da cidade, obedecendo lógicas e produzindo realidades diferentes. A metrópole é, então, entendida como um novo tipo de abstração, assim como o urbano é uma abstração.

Neste sentido, a metrópole é muito mais do que apenas um conglomerado urbano de grandes dimensões. Os fluxos de trocas são a sua característica mais marcante. Ao mesmo tempo em que as metrópoles existem em função dessas redes de trocas, seus níveis de intensidade moldam-nas. Atualmente sabemos que a configuração dessas metrópoles não obedece apenas aos fluxos de capital, mas também à grande luta de classes que é travada nos espaços das metrópoles e que também são produzidas por ela.

Com o evoluir das metrópoles, percebeu-se o intenso fluxo de trocas do momento global e como criava uma nova lógica de vida nas cidades. Lencioni (2020) vai conceituar como metropolização, que representa o processo vivido por grandes espaços densamente povoados, onde se realizam intensos e permanentes fluxos de trocas. Este novo processo passa a seguir, também, as regras do setor imobiliário. O capital imobiliário constitui-se em uma área de atuação específica do capital em sentido amplo.

O setor imobiliário vai ser responsável por outras formas de estruturação, reestruturação e, por que não, desestruturação do espaço social. Neste novo conjunto de forças, a lógica hierárquica que era seguida pelas cidades já não existe, não mais

sendo possível que cidades locais se relacionem com o global sem a interferência de regiões ou metrópoles nacionais.

A partir dos textos de Lencioni, Barthlomeu (2019) elenca oito dimensões da metropolização do espaço que perpassam pelas formas urbanas e regionais, pelas atividades econômicas, pelas centralidades e hierarquização, pelos fluxos e redes, pela financeirização, pela homogeneização e fragmentação, pelas mobilidades populacionais e, por último, pelas relações entre cidade e campo. Essas dimensões desenham o quadro geral do processo de metropolização, facilitando seu entendimento.

O conceito de metropolização é importante para o entendimento das forças que atuam na região de aplicação deste estudo. Por se tratar de uma região periférica da metrópole local e de estética nada parecida ao que se convencionou chamar de metrópole, existia a dúvida se ele era realmente pertencente àquela lógica, mas pode-se perceber que o conceito de metrópole abarca o que é visto ali: um espaço que, fisicamente um pouco afastado, está intimamente ligado por um fluxo de trocas intenso. Além de obedecer a modos de vida semelhantes e sofrendo das mesmas forças influenciadoras dos núcleos metropolitanos. A metrópole se configura na produção contemporânea do espaço social, atrelada a fluxos e não a tamanho ou densidade demográfica. O que se verifica de diferente naquele espaço é que os fluxos parecem ser poucos, ou lentos, diminuindo a sensação de estar em uma metrópole. Como expõe Carlos (2007b), a metrópole permite a existência de diferentes temporalidades formadas a partir do uso e consumo que se faz dessas áreas. Esses diferentes “tempos” da metrópole produzem sentimentos variados àqueles que geralmente se associam às metrópoles como estranhamentos e individualismos. Eles resistem a partir da formação de grupos que se apegam a referenciais, sejam eles históricos, culturais, arquitetônicos, etc.

As metrópoles possuem diversas realidades dentro do espaço de troca delimitado, que são formados por diversas forças diferentes e que, num primeiro momento, podem gerar questionamentos sobre sua coesão. Como descrito por Carlos (2007a), a segregação dentro da metrópole pode ocorrer por pressão dos condomínios fechados, por força das favelas autoconstruídas e também pela força do Estado, ao conformar infraestruturas necessárias para a formação de novas comunidades.

O contexto de Ponta da Fruta, objeto do presente estudo, surge como uma pequena vila de pescadores que, a partir do asfaltamento e posterior concessão de uma rodovia à iniciativa privada, vê sua população aumentar. Porém, como em outras metrópoles onde ocorrem conexões entre a área afastada e a centralidade metropolitana principal, no contexto em análise esse processo não ocorreu, já que a região ainda se encontra afastada do centro, mantendo ares bucólicos e estranhamentos em relação ao processo de urbanização e “modernização” em seus moradores.

Sabe-se que desde a década de 1970, no Brasil, a lógica do capitalismo urbano-industrial ultrapassou os limites da cidade e se estendeu por todo o território (MONTE-MÓR, 2004). Portanto, o rural como sinônimo de uma vida desconectada e isolada deixa de existir, já que o rural incorporou a lógica urbana.

Neste sentido, a questão da identidade da comunidade diz respeito ao embate entre o centro da metrópole e sua periferia. Mesmo que, visualmente e em alguns aspectos da vida cotidiana dos alunos, a ruralidade esteja presente.

Pode-se falar também do rural “enquanto deslocamento para fora da centralidade da cidade, o rural dos lotes quase chácaras”. (MONTE-MÓR, 2004).

Como afirma Limonad (2005), as novas formas de organização espacial provocadas pela reestruturação produtiva produziram espaços visivelmente separados dos centros. Esses novos espaços segregados podem ter diversas faces como condomínios fechados, condomínios de chácaras de classe média, mas podem ser também loteamentos e favelas para as classes mais pobres.

Na organização espacial das cidades pós Revolução Industrial, a formação das periferias se tornou uma constante, principalmente nas cidades da América Latina, onde periferia também significa relação de dependência com o centro. Este conceito de organização espacial é uma adaptação do conceito econômico da relação de dependência entre metrópole e colônia, desde o período das grandes navegações. Entretanto, essa simples explicação sobre o processo de industrialização e a formação de franjas nas metrópoles não dá conta de explicar todo o processo de formação das periferias, sendo necessário olhar mais detalhadamente para as dinâmicas de formação dessas áreas.

A área em evidência neste estudo tem seu processo de formação dado por fatores outros, ou pela não atuação de forças hegemônicas que, historicamente, produzem e reproduzem os espaços dentro das cidades. A manutenção de status de balneário e

ares de vila de pescador, mesmo estando em uma região metropolitana, exemplifica como o processo foi, e é, diferente. Sendo importante, portanto, o entendimento desse processo para a formação da identidade e do sentimento de pertencimento das pessoas que ali vivem.

Para Carlos (2007a), os vários conflitos do cotidiano geram diferentes “momentos” dentro das metrópoles. Logo, essa face “rural” ou de “vila de pescadores” significa diferentes “momentos” da metrópole, enquanto resistências às pressões por mudanças e às homogeneizações da paisagem. Ainda de acordo com Carlos (2007a), “o espaço surge enquanto nível determinante que esclarece o vivido”, por isso compreender o vivido e as forças presentes na formação das paisagens auxilia no entendimento de si mesmo. A autora reforça que a análise da morfologia da cidade permite compreender processos espaciais e também temporais.

A lógica acelerada das metrópoles dificulta o uso frequente de espaços comuns, impossibilitando o desenvolvimento ou o reforço do pertencimento tão necessários para o senso de comunidade. Neste contexto, redescobrir lugares, aprender sobre antigos hábitos e manter tradições locais pode servir como um contraponto para a sensação de aceleração das metrópoles, além de auxiliar na formação de agentes ativos na comunidade, que lutarão contra as pressões externas, como o mercado imobiliário ou o Estado, por exemplo.

Mas seria ingênuo acreditar que há uma irreversibilidade neste processo e que a sociedade está fadada a se submeter a essa inexorabilidade imposta pelo processo de reprodução como instância espaço – temporal. Assim, se de um lado, a relação espaço-tempo é cada vez mais marcada pela constituição de um tempo efêmero e de um espaço amnésico, por outro, se abre a perspectiva de construção de uma outra cidade com um outro tempo, concretizando-se em um uso capaz de produzir a identidade nos interstícios espaciais que sobrevivem resistindo à fúria do “trator”. Pois o modo de apropriação pelo uso, liga-se ao cotidiano dando-lhe sentido, articulando a memória e agindo, significativamente, na construção da identidade, o que nos mostra que existe uma ligação de modo inexorável entre cotidiano/lugar/identidade (CARLOS, 2007a, p. 60).

Pela análise das ruas é possível compreender como as periferias de metrópoles vivem em momentos diferentes de outras áreas ligadas à produção formal-normativa do espaço urbano. Carlos (2007b, p.52) aponta que “os usos da cidade vistos através da rua permitem perceber os tempos simultâneos. Ela guarda múltiplas dimensões.” A rua guarda, nas comunidades que conseguiram resistir, a dinâmica da sociedade local. Sua leitura permite enxergar o “tempo” daquele lugar. Nas áreas centrais da metrópole a rua deixou de ter essa capacidade, pois foi transformada pela velocidade dos diversos fluxos estabelecidos.

Contextos não hegemônicos precisam de entendimentos constantes sobre suas complexidades. É necessário um esforço para compreender o urbano em paisagens diferentes do que é comumente apresentado como modernidade, geralmente atrelada ao processo de verticalização, de aglomeração e de centralidade. Esses diferentes momentos dentro das metrópoles criam um tipo de identidade diferente, mas que mesmo assim deve ser reforçada e incentivada, evitando a difusão de identidades vazias, sem referenciais.

O contexto litorâneo e bucólico aparece como contradição à lógica espaço-temporal do que é entendido como metropolização. Ele significa um contraponto às forças do capital e às lógicas de consumo que ainda não se voltaram naquela direção com o objetivo de transformar e “modernizar” o espaço. Entretanto, o que aparece como grande virtude daquele espaço, ou seja, sua permanência, pode soar como atraso para seus habitantes quando a comparam com a lógica apresentada nas áreas centrais da cidade.

### **2.3 Território atrelado à noção de identidade**

Vários domínios do conhecimento utilizam o conceito de território, porém a Geografia foi a primeira a utilizá-lo (LIMA; SILVA; DAL FORNO, 2014). Na Geografia, apesar do conceito de território ter seu uso mais popular ligado às relações de poder entre as diferentes áreas, Haesbaert e Limonad (2007) chamam atenção para a concepção de território entendido concomitantemente como a apropriação e o domínio social/cultural e político. Logo, os referidos autores reforçam que os sujeitos, ao se tornarem cientes do espaço, fazem surgir os territórios e, ao mesmo tempo, fazem surgir eles próprios. Essa ideia é também reforçada, no viés biológico, por UEMA (2021, p. 7) citando Jean-Jacques Wittezaele: “não podemos realmente falar de um indivíduo que percebe o mundo exterior, mas, de um processo de interação entre os dois. Os indivíduos existem como resultado do processo de interação”.

Mesmo com a variação conceitual indo até limites onde se mescla, as vezes com os conceitos de região e lugar ou muito conectado ao seu sentido político, o território atualmente é um conceito atrelado à noção de poder e delimitação de espaços. Território como materialização do espaço vivido, área do “poder” dos indivíduos e das comunidades. Possibilidade de demarcação de onde inicia minha comunidade e onde

é a comunidade do outro, já que dentro das metrópoles são formados diferentes territórios.

Aqui, portanto, cabe utilizá-lo como territórios urbanos e reforçar a importância do conceito de território para além da questão de poder nacional, pois como afirmam Haesbaert e Limonad (2007, p. 44), as “conotações que a territorialidade adquire são distintas dependendo da escala, se enfocada ao nível local, cotidiano, ao nível regional ou ao nível nacional e supranacional”. Os autores ainda esclarecem que a questão da escolha da escala é muito importante, pois podem haver interposição de territórios, a depender da escala de análise.

Além da diferenciação das áreas, os territórios urbanos permitem a internalização de narrativas fundacionais que dão aos sujeitos um sentimento de comunidade e pertencimento, como explicitado por Bauman (2005) ao se referir à formação do Estado-Nação. Se trata, então, de territorialidade, sobre a qual Heidrich (2005, p. 6837) esclarece:

“Aliás, entendemos que o território é antes de tudo uma relação que envolve apropriação, domínio, identidade, pertencimento, demarcação, separação. Mas, se apenas parte destas características estiverem presentes, podemos considerar a ocorrência do seu princípio, ou seja, do princípio da territorialidade.”

Carlos (2007b, p. 47) aponta que “há também outros usos que definem uma certa territorialidade através das formas de apropriação difusa e em alguns casos delimitadas, até certo ponto, pelo poder público, como é o caso das áreas de prostituição”. As diferentes demarcações de uso para as áreas da metrópole são entendidas como territórios urbanos, cada um destinado a um uso e regido por regras próprias, criadas pelo Estado ou coletivamente pelos usuários ou frequentadores. Nestes casos, a territorialidade é marcada por aspectos culturais, enfoque que se aplicaria ao caso da comunidade aqui em debate. Para Heidrich (2005, p. 6836) “vivência em grupo, permanência e repetição de trajetos podem ser reconhecidos como uma ponte entre o espaço puro e o território”.

Independente de se tratar de territórios urbanos ou de territórios em seu conceito mais clássico, não se pode negar a íntima relação entre território e identidade. Este conceito pode ser o início dos estudos sobre identidade pois, como afirma Poletto (2008, p. 68) “Há uma construção do território que produz identidade e, no nosso entendimento, uma construção da identidade que produz o território”. Alguns territórios apresentam elementos que remetem à noção de identidade de forma mais explícita que outros, pois a construção destes elementos depende de diversos fatores. Entretanto isso não

significa dizer que territórios com, aparentemente, poucos signos possuem identidades enfraquecidas.

A territorialidade também assume grande relevância na formação das identidades devido ao caráter da proximidade. Como afirma Bauman (2005, p. 20), “durante a maior parte da história das sociedades humanas, as relações sociais têm se mantido firmemente concentradas nos domínios da proximidade”. Mesmo com o avanço das técnicas de comunicação, que permitem relacionamentos de longa distância, a proximidade física ainda mantém sua importância.

Na contemporaneidade a afirmação de identidades passou a ser requisito indispensável para a diferenciação do indivíduo no espaço, pois as forças homogeneizantes do processo de globalização parecem tender a eliminar essas particularidades que formam o indivíduo. Entretanto,

Apesar da propalada globalização homogeneizadora o que vemos, concomitantemente, é uma permanente reconstrução da heterogeneidade e da fragmentação via novas desigualdades e recriação da diferença em todos os cantos do planeta. (HAESBAERT, 1999, p. 15).

Justamente devido a essas forças citadas por Haesbaert (1999), percebe-se o enlevamento de territórios locais e comunidades como substitutos da força da cultura nacional no processo de formação das identidades. Para Hall (2005) o localismo não perdeu seu significado em tempos de globalização, pelo contrário, parece ter sido reforçado. Esse fenômeno parece como um resultado adverso da globalização. De acordo com Bauman (2005), este retorno ao local enquanto oposição ao global tende a ser um esforço inútil, que não “diminuirá” a globalização, mas que fornece alento e estabilidade num mundo cercado de inseguranças.

Para Hall (2005), a identidade assume três abordagens diferentes: a primeira como a do iluminismo, onde a identidade do ser era individual, focada no seu próprio “centro”, a segunda como sociológica pois é formada a partir da interação do sujeito com outras pessoas, e a terceira como pós-moderna, fruto do embate das diferentes realidades que agora se impõem.

O sujeito do iluminismo não trazia dúvidas, sua identidade estava diretamente conectada com sua existência. Este é o período do homem soberano, o homem no centro de tudo, em contraponto aos dogmas da igreja (Hall, 2005.)

A identidade sociológica se confirma nas estruturas objetivas dos locais, é a consolidação das estruturas internas, já que ela é fruto de forças influenciadoras diversas. O homem moderno é interativo, ou seja, sua identidade surge a partir de sua

interação com o mundo e suas estruturas. Se começam a mudar as estruturais objetivas logo mudam as identidades e daí a atual crise identitária dos sujeitos. Portanto, afirma-se que, devido ao processo de globalização, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio” (Hall, 2005, p.5). No sujeito pós-moderno a identidade fixa é abolida e o sujeito é descentralizado, logo uma crise se instaura, tornando-a em constante mutação. Mutações essas que também são constantes nas estruturas e instituições sociais que também influenciam as identidades, criando um ciclo que se retroalimenta e provoca discontinuidades (Hall, 2005).

A identidade é uma construção social e histórica, o indivíduo se percebe a partir da diferenciação do outro. Cardoso de Oliveira (1976) afirmam que não há identidade entre idênticos, porque eles não se diferenciam, não havendo o que contrastar. Neste sentido, uma identidade bem definida e percebida pode auxiliar o indivíduo em seu relacionamento nas diversas esferas da vida cotidiana.

Como conceito socialmente instituído, a identidade pode se associar a elementos diversos como religião, cultura, nacionalidade e também território. A identidade territorial é um tipo de identidade social, onde HAESBAERT (1997) afirma:

Um conjunto concatenado de representações socioespaciais que dão ou reconhecem uma certa homogeneidade em relação ao espaço ao qual se referem, atribuindo coesão e força (simbólica) ao grupo que ali vive e que com ele se identifica (HAESBAERT, 1997, p.49).

Essa força e coesão criadas a partir da territorialidade permitem a diferenciação de outras comunidades e o fortalecimento do sentimento de pertença. Para Hall (2005) as identidades pré-estabelecidas forneciam aos indivíduos uma estabilidade emocional, uma certeza do que se era, de onde vinha e o que deveria ser feito. Atualmente, com os diversos processos globalizatórios que fragmentaram essas certezas, o território funciona, ou pode funcionar, como uma ancoragem social, uma primeira “certeza” de quem se é ou de onde se vem, o que daria significado à própria existência.

Assim como o território local, as identidades nacionais também funcionam como uma primeira, e fácil, forma de se identificar (Hall, 2005). Como explica Bauman (2005), o fortalecimento dos Estado-Nação só foi possível porque se impôs a “identidade pela natividade”, ou seja, a identidade marcada pelo local de nascimento. Este artifício criado pelos Estados-Nação para forçar a unificação do território foi e segue utilizado para a construção de um poder coeso (Haesbaert e Limonad, 2007).

Importante ressaltar que a identidade territorial que vem se popularizando nos últimos tempos não significa um simples resgate das tradições, um retorno ao passado. Ainda de acordo com Hall (2005) essas novas identidades são uma “tradução” das antigas formas de entender e viver no local.

As identidades, com o advento de novas tecnologias e com todas as transformações pelas quais as sociedades urbanas passam em caráter global, se modificam em grande velocidade. “E essas modificações identitárias podem influenciar a própria organização territorial e as dinâmicas de territorialização do espaço com uma multiplicação de agentes sociais” (GONÇALVES E ALMEIDA, 2020, p.26). Para Hall (2005), apoiado nos escritos de Foucault, as sociedades atuais apresentam um paradoxo de quanto mais coletivas mais individualizadas, no sentido de promoção da vigilância e da individualização.

O “envolvimento emocional associado à ideia de pertencimento, por escolha, se transforma em instrumento na formação da identidade coletiva, assim como também de mobilização política”<sup>1</sup> (Guibernau, 2013, p.3. Tradução nossa.) O conceito de identidade constrói laços com o local, despertando a comunidade e permitindo sua sobrevivência como tal. Associado ao conceito de território, a identidade territorial permite que a comunidade se reconheça como unidade e lute contra, ou a favor, de forças que buscam modificar o espaço geográfico. Para CARLOS (2007a) o cotidiano e os locais do dia-a-dia fortalecem a identidade do cidadão, bem como atuam como referenciais na formação dessa identidade. Porém, devido ao rápido processo de mudança nas metrópoles, esses referenciais que funcionam como apoio às identidades estão em constantes mudanças, provocando fragilidades. Ao mesmo tempo, contextos que não apresentam elementos referenciais segundo determinados padrões de modernidade dão a sensação ao cidadão de morarem em locais atrasados, rurais, alheios a tal modernidade. Provocam sentimentos de negação à identidade do local e dificuldades em promover o sentimento de pertença àquela comunidade.

## **2.4 Região, paisagem e lugar**

Para análise do espaço social, a região se torna conceito importante. O conceito de região é bastante antigo na Geografia e, apesar de ter ficado um período com menos

destaque no debate de análise geográfica devido a conflitos metodológicos, atualmente volta a ser questão importante (CARVALHO, 2002). Essa importância se dá devido ao processo de globalização e sua forte tendência de homogeneização dos espaços. Neste sentido, o ressurgimento das forças locais reacende o debate sobre novos formatos de organização espacial e novas necessidades de regionalizações. Como afirma Limonad (2015, p.58), as “regiões podem surgir por atuações de seus próprios atores ou pela ausência de atuação dos mesmos, que permitem que outras forças, como a do capital, atuem”. Logo, deixa-se de lado a rigidez do conceito e respeita-se o sentimento vivido pelos moradores das áreas que configuram regiões não demarcadas ou não reconhecidas conceitualmente.

O estudo das regiões é muito importante para a Geografia, já que permite unir a compreensão de fenômenos à sua espacialidade. A escolha do fenômeno a ser estudado ou dos critérios para regionalizar é sempre do pesquisador e pode representar uma escolha arbitrária e passível de críticas.

Na evolução do conhecimento geográfico, a Geografia regional surge para o estudo detalhado dos fenômenos aos níveis e interações locais. Para Hartshorne (1978) as regiões criadas poderão estar unidas por aspectos de forma, uma aparente homogeneidade, ou por função, quando apresentam forte interconexão entre seus elementos. Neste sentido o termo região se aproxima do cotidiano, quando utilizado com o sentido de falar de uma área homogênea que se difere do seu entorno.

Assim como o conceito de região é de difícil definição dentro da Geografia, a ideia dos tipos de região também é difusa. Pode-se utilizá-la no sentido de localidades, distritos, cinturões, etc. Os modelos positivistas de regionalização tentam criar métodos onde seria possível determinar, através de critérios específicos, se uma área configura, ou não, uma região. Esses critérios podem ser áreas naturais ou homogêneas, para Grigg (1973), ou uma área onde a população tem vínculo, existe uma centralidade e está conectada a outras áreas.

Já em uma abordagem da Geografia humanística para o conceito de região, baseado em Fremont (1980), esta é observada a partir dos espaços vividos, ou seja, a partir do relacionamento do homem com o lugar. Neste sentido, a região seria algo mais amplo que o lugar, porém menor que uma nação, um espaço ainda confortável, familiar para as pessoas. Essa visão de região mudou a lógica que vinha sendo imposta de uma Geografia mais técnica, mais próxima das ciências exatas, ao trazer a percepção dos

habitantes para a análise. Essa abordagem é mais próxima do sentido que se busca neste estudo.

A área aqui analisada não se trata de uma região facilmente delimitada por aspectos físicos, apesar de seu distanciamento em relação à centralidade do município, tampouco em relação a aspectos econômicos ou funcionais, portanto seu enquadramento regional está mais próximo àquele da geografia humanística onde se valoriza o sentimento dos indivíduos em relação ao espaço que ocupam, geradores da identidade regional (CARVALHO, 2002).

O conceito de região para Hartshorne (1978) pode ser comparável ao de paisagem, que é um conceito quase intrínseco ao ser humano, por ser baseado em um de nossos sentidos. A paisagem é um conceito utilizado por várias ciências, com definições diferentes, entretanto com pontos de convergência em todas elas (MAXIMIANO, 2004). De acordo com Maximiano (2004), a noção de paisagem remonta ao Egito antigo, muito atrelada à natureza, sendo reproduzida a partir de jardins internos.

Na Geografia ela deixa de ser mero produto da contemplação e passa a ser analisada a partir do século XV com o entendimento de que a Terra não era algo sagrado e que precisava ser decifrado e entendido. Como afirma Schier (2003), as artes italianas e as grandes viagens transformaram a ideia da relação entre homem e natureza.

Schier (2003), na busca por conceituar a paisagem, mostra diferentes abordagens acerca da evolução do conceito. Sob tal perspectiva, Schier (2003) mostra como Humboldt utilizou a paisagem como metodologia, associando os diversos elementos para descrição. O autor descreve também como Ritter e Ratzel deram continuidade à utilização do conceito, agregando uma abordagem mais antrópica. Na escola francesa, o referido autor debate como Vidal de la Blache foi o grande expoente nos estudos da paisagem, tendo uma abordagem não determinista, acreditando que não há limites de interações entre ser humano e natureza. Já no início do século XX, Schier (2003) explica que ocorreu uma sistematização dos estudos da paisagem com Passarge, Hettner e Sauer.

A partir da década de 1970 entra em cena a interpretação da paisagem através de um sistema de significações, uma abordagem a partir da forma como vemos a paisagem, onde ela é interpretada e não entendida como um sistema ecológico (SCHIER, 2003). Atualmente,

“é consenso, no plano mais geral, que a Geografia lê o mundo através da paisagem. A história usa recursos mais abstratos. Pode usar a paisagem,

mas não depende dela. A sociologia também. O geógrafo, entretanto, não vai adiante sem o recurso da paisagem à sua frente" (MOREIRA, 2007, p.66).

A paisagem é uma ferramenta de análise que permite a compreensão de realidades complexas, partindo do visível, mas não se limitando a ele. O estudo de paisagens conhecidas permite o entendimento de relações e fluxos do indivíduo com o seu lugar no mundo, além de permitir a compreensão de outras realidades também.

O estudo geográfico cria categorias para compreender a realidade. Acrescenta-se às categorias já elencadas a de lugar, conceito que, em um primeiro momento, parece ser óbvio. Assim como paisagem, o conceito de lugar é utilizado por diversas áreas do conhecimento, mas para a Geografia ele é a concretização do global, ou como a conhecida frase de Milton Santos (2003), "é no local que o global acontece".

O lugar precisa sempre vir acompanhado de adjetivo (CAVALCANTE, 2011). Ainda de acordo com Milton Santos (2003), é muito comum confundir local e lugar, mas os dois não são a mesma coisa. O local é um conceito cartográfico, lugar vai muito além disso, contém o local, mas é culturalmente definido, como explicado por Bartoly (2012).

Para Tuan (2015), o conhecimento espacial só é possível a partir do íntimo entendimento sobre a própria localidade, transformando-a em um lugar. Entretanto, isso não é real apenas para as proximidades cartográficas, é possível transformar locais onde nunca estivemos em lugar. Moreira (2007), ao comparar definições de lugar de Milton Santos e Yi Fu Tuan, afirma que o lugar é constantemente reafirmado nos tempos da globalização. Neste mundo globalizado, é o lugar, e não o capital, que diferencia os seres humanos uns dos outros.

Para a Geografia humanística o lugar é o local da experiência humana, enquanto para a corrente marxista, o lugar é o espaço da singularidade (STANISKI, KUNDLATSCH, PIREHOWSKI, 2014). Para a corrente crítica o lugar se define pela sua capacidade de troca com o fluxo global, como afirma Bartoly (2012). Mesmo com diferentes concepções, o ponto convergente é que o lugar é, portanto, a interpretação do sujeito sobre a sua vivência, a sua concretização.

O lugar é comumente assimilado como um espaço pequeno, mas, ainda de acordo com Bartoly (2012), a globalização explodiu essa noção territorial, ampliando o sentido do conceito. O conceito de lugar tem, então, um aspecto material, ou a localidade em si, e imaterial, que é formada pela cultura do indivíduo.

Como afirma Tuan (2015) o lugar é a pausa, em contraponto à sensação de movimento que traz a categoria de espaço. Espaço significa amplitude, movimento, enquanto o lugar é o que faz os olhos pararem, pode ser por um instante ou por vários (TUAN, 2015). Ainda de acordo com o referido autor, é preciso uma reflexão sobre o lugar, sobre a nossa experiência com ele e nele para que seja realmente considerado um lugar para uma dada coletividade. Daí a importância do trabalho com essas categorias na escola: é necessário refletir sobre um conjunto de experiências para que elas cumpram a função de suporte de entendimento de quem somos e das nossas realidades.

É a partir do ordenamento das experiências que o homem contextualiza suas vivências e transforma os espaços em lugar (TUAN, 2015). O lugar será fonte de segurança e apoio. Neste sentido, o estudo sobre suas localidades pode fornecer aos alunos, além de morada física, uma morada sentimental, uma segurança, diante de um mundo cada vez mais complexo.

O debate sobre o lugar é reacendido em tempos de globalização. Com o avanço das técnicas, há a sensação de que o mundo “diminuiu” e podem existir “lugares” distantes, que não são espaços materialmente vividos. Na realidade, o espaço continua o mesmo, sendo apenas o tempo comprimido pela técnica, como afirma CARLOS (2007b). Neste sentido o debate sobre o lugar ganha a nova possibilidade de incorporar locais distantes fisicamente. Difundiu-se a ideia de que a técnica, principalmente as de comunicação, poderiam criar sentimentos de pertencimento a lugares não materializados do cotidiano do indivíduo. Além disso, a diferenciação dos lugares se dá pelos processos produtivos, planejados pelos Estados (CARLOS, 2007B).

Entretanto, estamos vendo que a ideia de aldeia global e do mito da abolição das fronteiras não se consolidou. O lugar e o local voltam a ganhar significado na produção das identidades e nos discursos nacionalistas mundo afora. O mundo recém aberto pós COVID-19 (Doença por coronavírus 2019) assiste a um reordenamento dos fluxos das cadeias globais de mercadoria e capital, fazendo com que o lugar, a cidade e o país voltem a olhar para dentro e para novos aliados.

O lugar se firma através dos usos que fazemos dele, sejam eles físicos ou não, e a sua participação no cotidiano das pessoas o transforma em categoria para além de seu uso. Como esclarece CARLOS (2007a):

É como uso, isto é, através do corpo em atividade e movimento, que os habitantes usam os lugares e, ao fazê-lo, identificam-se com eles, posto que são os lugares onde se realizam os atos mais banais da vida cotidiana. É a concretização destes atos que produz a identidade cidadão-lugar que vai constituir a base sólida através da qual germinará e se alimentará a memória e, por sua vez, é a memória que, ao tornar presente as práticas e atos da vida, lhe dá espessura e, neste sentido, podemos dizer que a cidade se revela enquanto acumulação de tempos que dão conteúdo ao presente (CARLOS, 2007a, p.94).

Portanto, o entendimento das particularidades da comunidade e de fatores formadores de suas identidades se tornam ainda mais importantes quando se trata de alunos que vivem em contextos complexos, formados por processos de metropolização, que agora enfrentam o reordenamento dos fluxos mundiais no local.

Em contextos metropolitanos, a necessidade do entendimento sobre esses conceitos se mostra ainda mais urgente, já que a força homogeneizadora da globalização econômica e da mundialização torna mais difícil a compreensão de sua função e identidade no mundo. A análise do lugar vivido permite a compreensão dos processos globais, mas agindo como uma âncora cultural. Âncora não no sentido de forçar um aprisionamento à velhas culturas e tradições, mas no sentido de saber sua base e origem, servindo como ponto de segurança para toda exploração que se deseja fazer. Além disso, no contexto metropolitano, o conceito de lugar ganha ainda mais importância porque não se vive por toda a metrópole, mas em recortes dela. Como afirma CARLOS (2007b), o vivido cria o lugar, nos espaços das brincadeiras, dos encontros, das compras, ou seja, apenas por onde o corpo está acostumado a passar. Os processos metropolitanos acelerados dificultam a compreensão da importância do cotidiano na vida do cidadão. As constantes mudanças na morfologia da cidade destroem os pontos referenciais e geram sentimentos de “estranhamento” (CARLOS, 2007b). Ainda de acordo com a autora, esse sentimento de estranhamento não significa a morte da identidade, apenas a sensação criada a partir da mudança do processo de produção de mercadorias para o processo de produção / reprodução dos espaços nas metrópoles. Porém, existem nas metrópoles processos que produzem “não-lugares”, estes sim capazes de diluir identidades. Carlos (2007b) expõe como o turismo e o turista tendem a utilizar a identidade dos lugares como mercadoria e, ao mesmo tempo, a transformam, tornando-a uma não-identidade e um não-lugar. Dentre as marcas dos não-lugares, para além da sua oposição aos lugares, destaca-se aqui a passividade de indivíduos e grupos sociais, meros espectadores desses não-lugares.

### 3 ENSINO DE GEOGRAFIA E CONTEMPORANEIDADE

Apesar de já estar presente na escola há muitos anos, a Geografia escolar parece ser a disciplina adequada para o desenvolvimento no aluno de habilidades necessárias para a compreensão da complexidade do mundo atual (ZUBA, 2006). Marcado em um passado recente por abordagens conteudistas, compostas por métodos pautados em memorizações, atualmente o ensino de Geografia busca, ou deveria buscar, novos caminhos (ZUBA, 2006).

A Geografia foi institucionalizada com a função de servir aos anseios e necessidades do nascente Estado-Nação. Logo, atendeu a funções de promoção do amor à pátria, a partir do conhecimento sobre os atributos naturais, econômicos e sociais de cada país. Vai entrar também na universidade, como disciplina, com o mesmo propósito da escola. No início, portanto, a Geografia escolar se encarregava de descrever a paisagem, ensinando símbolos nacionais e reforçando o patriotismo das nações.

No Brasil, a Geografia esteve presente na escola antes de ser sistematizada, o que ocorreu somente a partir de 1930 (MENEZES, 2015). Nasce com métodos da Geografia tradicional, tendo a descrição e a memorização como técnicas populares. Apesar dos avanços teóricos provocados pelas novas correntes geográficas, a exemplo da crítica e da humanística, a Geografia da sala de aula pouco se alterou. Como afirma Menezes (2015), mudaram-se os conteúdos, mas a prática permaneceu a mesma, e pode-se acrescentar que permanece até hoje a predominância da metodologia tradicional. Muito se preservou destas técnicas tradicionais, que forçam conteúdos repetitivos nos alunos, sem muita conexão com seus espaços de vivência e experiências. Percebe-se um predomínio de conteúdos que aparentemente não auxiliam o aluno a compreender suas realidades.

O ensino de Geografia deve, atualmente, munir o aluno de ferramentas que o permitam compreender seu papel no mundo. Através do entendimento de sua espacialidade e da espacialidade dos fenômenos que o impactam, é possível tornar o aluno um cidadão ativo e consciente de seus direitos e deveres. Além disso, o cidadão torna-se mais consciente das forças que podem impactar sua autonomia.

Para o debate sobre ensino de Geografia e os usos de seus conceitos foram utilizados os entendimentos de Cavalcanti (2012), Castellar (2010, 2011) e Callai (2000). Sobre

métodos de ensino, o debate se pauta em Freire (1985, 1987) e Demo (1987, 2006). Para o avanço dos debates sobre a identidade, Hall (2005).

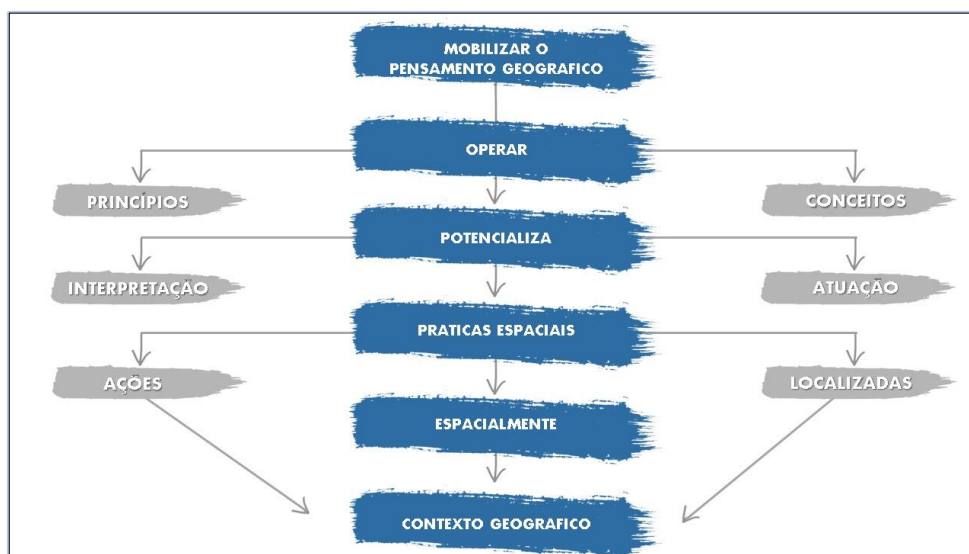
### 3.1 Ensino relacionado ao contexto/cotidiano e à construção de conceitos

Imagina-se que o ensino de Geografia pode ser mais efetivo se tiver dentre seus pontos de partida o estudo do contexto em que se encontra o estudante.

O contexto pode auxiliar o aluno em vários aspectos, pois a se começar pelo que é conhecido, o aluno já se sente mais seguro e com mais facilidade de compreensão, porque pode se relacionar com aquele conhecimento. Além disso, como afirma Luz Neto (2022), o processo de aprendizagem deve ter uma motivação, sendo o entendimento de seu contexto local um motivo fácil de ser adquirido. Freire e Faundez (1985, p.25) reforçam “como os mínimos pormenores da cotidianidade precisam ser compreendidos”.

Essa dupla ação decorre em virtude de se compreender que, para se mobilizar conhecimento, primeiro deve-se adquiri-lo, porque a atividade intelectual é mobilizada com os saberes existentes e os que serão construídos. E, posteriormente, ser estimulado por um motivo (individual/coletivo) para se operar com esses saberes produzidos historicamente (LUZ NETO, 2022).

Figura 1: Diagrama sobre a mobilização do pensamento geográfico



Fonte: Luz Neto, 2022

Como demonstrado no quadro acima, Luz Neto (2022) explana como a operação de conceitos e princípios permite uma melhor interpretação e atuação nas práticas

espaciais. Através disso, possibilita a localização, a espacialidade e a ação dos fenômenos geográficos, se transformando em uma aprendizagem mais abrangente do contexto. A partir daí é possível avançar e fazer as relações, conexões e analogias ao global. Como esclarecem Freire e Faundez (1985, p.60) “não se deve partir do conceito para entender a realidade, mas sim partir da realidade para, através do conceito, compreender a realidade.” Caso contrário, como explicam os autores supracitados, o conceito se afasta tanto do concreto que seu significado se esvazia, impossibilitando seu uso para a compreensão de qualquer outro fenômeno.

Nesse contexto ainda se reforça o debate sobre a aprendizagem, que há muitos anos deu lugar ao ensino. O privilégio do conteúdo não faz mais sentido numa época onde toda a informação do mundo está disponível a um clique do aluno, logo, como esclarece UEMA (2021, p. 5)

Atualmente, os especialistas das ciências cognitivas e das ciências da natureza ajudam-nos a compreender que a concepção quantitativa e mecanicista de nosso funcionamento mental, baseada numa preocupação de conteúdo (e não de processo) não corresponde a nossa realidade cerebral, correlativo neurofisiológico de nossa capacidade de aprender. Aprender não é acrescentar uma coisa a outra coisa, num alinhamento que gostaríamos que fosse reto, se possível, já traçado. Aprender é mudar, modificar, transformar, reorganizar, bifurcar rumo a outro nível de complexidade.

Portanto, além da função exercida de suporte à compreensão de conceitos, Santos (2003) reforça ainda mais o poder do lugar quando diz que

ele não é apenas um quadro inerte na dinâmica do espaço, mas, vai além disso. O lugar é um espaço vivido com experiências renovadas onde nele se pode fazer indagações sobre o seu passado, presente e o futuro que poderá vir a ser. (SANTOS, 2003, p.56).

Em se tratando do estudo de contextos complexos, torna-se necessário também o estudo das cidades porque, como afirma CARLOS (2007a, p.48) “a cidade é antes o aprendizado, a mediação para o entendimento do mundo moderno, e desta maneira, espaço de acumulação de tempos e virtualidade dialeticamente constituídas”, sendo, portanto, o contexto local construído de uma urbanidade peculiar. Ou seja, o que está em questão é o cotidiano, vivido em contextos urbanos complexos. É necessário que se questione os fatos do cotidiano para que se alcance, a partir deles, conhecimentos (FREIRE E FAUNDEZ, 1985). Ainda segundo os referidos autores, o cotidiano é o lugar da ação. Sem o contexto, o ensino tende a se tornar um amontoado de palavras vazias, desconexas e incapazes de gerar alguma transformação.

Portanto, o ensino deve estar atrelado ao contexto e ao cotidiano se tiver o objetivo de gerar revoluções reais e não apenas no papel.

A possibilidade de se estudar o contexto surge a partir da instrumentalização que se dá através da construção de conceitos que, muitas vezes, são apenas passados teoricamente. Castellar e Vilhena (2010) afirmam que os conceitos são construídos a partir das interpretações pessoais dos alunos e são utilizados para a interpretação do mundo. Ainda segundo as referidas autoras, o processo de construção de conceitos exige um envolvimento do professor e do aluno, para que a aprendizagem realmente ocorra, e não uma mera transferência de conteúdo. A construção de conceitos é processo complexo que precisa ser constantemente retomada para que seja eficaz, pois como explanam Freire e Faundez (1985, p. 60), o conceito “não pode ser considerado como absoluto não transformável”.

Aliado a práticas que priorizem a autonomia do aluno, o ensino de geografia deve priorizar o local, não como contraste com o global, mas como ferramenta de fortalecimento do pertencimento e conseqüente melhora no entendimento de seu lugar e potencialidade no mundo. Segundo Castellar

O espaço geográfico não é apenas um lugar onde se encontram os objetos técnicos, transformados ou não; nele há relações simbólicas e afetivas, que revelam as tradições e os costumes, indo além da relação ser humano natureza. Nesse contexto, ao observar os elementos que compõem o espaço vivido, percebe-se a dinâmica das relações sociais presentes na organização e produção desse espaço, o que significa, também, compreender o processo de construção de sua identidade individual e coletiva (CASTELLAR, 2011, p. 126).

A aprendizagem do contexto permite aos alunos apreenderem a complexidade da globalidade. A forma que o aluno compreende a realidade é decisiva para a sua habilidade de compreender o mundo. Portanto, eles têm que se reconhecer nos problemas de pesquisa a serem estudados. Como afirma Paulo Freire (1987)

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (Freire, 1987, p.61).

### **3.2 Questões de identidade e educação**

A questão da identidade, ou seja, o surgimento do indivíduo, não é intrínseco ao ser humano. O sentimento de individualidade, do ser humano como um ser único, é característico das sociedades modernas, surge juntamente com o capitalismo, como afirma Guibernau<sup>2</sup> (2013).

A identidade se refere a um conjunto de atributos que tornam cada pessoa única e esses atributos são, em troca, o resultado de uma complexa mistura de trocas e relacionamentos envolvendo uma quantidade de pessoas, situações, valores, ideologias e objetivos. A identidade individual é construída através da interação e da interpretação reflexiva da visão, da atitude, da expectativa e das demandas dos outros para nós mesmos; entretanto como indicado antes, é apenas “as pessoas importantes” que importam. (Guibernau, 2013, p. 18. Tradução nossa.).

O mundo globalizado dificultou o processo de formação das identidades, já que intensificou as fragilidades das comunidades, aumentou a desigualdade social e promoveu as migrações, entendidas como ameaças às identidades nacionais, por exemplo (Guibernau, 2013).

Para mais, sociedades metropolitanas tendem a tornar o indivíduo anônimo, devido ao seu tamanho e a velocidade de seus fluxos. Isso reforça a necessidade de se pertencer a um grupo ou comunidade, cuja identidade demonstre suas características marcantes além de mostrar que o cidadão não vive isolado, sendo parte de um determinado grupo.

Neste sentido, a identidade passa a ser uma questão justamente quando ela não está claramente delineada, quando se é forçado a pensar sobre ela (Bauman, 2005).

Para a comunidade em debate, portanto, isso se torna uma questão, uma vez que não se tem claro alguns elementos que auxiliam neste processo de formação e estabilização de identidades, como a territorialidade. Soma-se ao exposto a idade dos frequentadores do Ensino Fundamental II, que são o foco desta pesquisa. Nesta idade, a questão da formação da identidade começa a existir. Na puberdade há o início de mudanças corporais e a necessidade de diferenciação dos pares. Ferreira, Farias e Silves (2003) afirmam que a identidade só vai ser realmente formada por jovens adultos, com autonomia para tomarem suas próprias decisões. Antes disso, as identidades estão em construção a partir de processos e experiências. Para os referidos autores

A formação da identidade recebe a influência de fatores intrapessoais (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade), de fatores interpessoais (identificações com outras pessoas) e de fatores culturais (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários). (FERREIRA, FARIAS E SILVARES, 2003, p. 107).

De acordo com experimento feito por Ferreira, Farias e Silves (2003), os adolescentes se mostraram ainda em processo de formação de suas identidades. Para os autores supracitados, “cada contexto de desenvolvimento (família, escola, vizinhança, clubes) deve auxiliar a exploração e o compromisso, favorecendo o

adolescente a adquirir competências e valores que tenham relevância para sua vida” (FERREIRA, FARIAS E SILVARES, 2003, p. 113).

A escola deve ter a função de desenvolver as mais variadas habilidades no indivíduo, fazendo com ele possa contribuir positivamente para o desenvolvimento e sobrevivência da humanidade. Mas, primeiro, o aluno deve se entender como pessoa e parte-se da tomada de consciência dos elementos que fazem do aluno um ser único no planeta. A Geografia é a disciplina escolar incumbida de provocar o desenvolvimento da percepção do cotidiano do aluno. Como afirma Heidrich (2005)

A condição humana de estar no espaço pressupõe ter acesso a um lugar, relacionar-se, realizar a transformação e ter a consciência disto. Assim, se levarmos em consideração as mais amplas referências das integrações sociais, tais vínculos podem ser apreendidos por expressões como: apropriação, valorização e consciência (Heidrich, 2005, p.6848).

Na BNCC, o conceito de identidade aparece como uma unidade temática: o sujeito e seu lugar no mundo. De acordo com tal documento (BRASIL, 2018), o objetivo é que o aluno se sinta pertencente a um espaço e que ele compreenda as relações que formam sua comunidade única, ou seja, a identidade sociocultural, que dentro do documento aparece na categoria objeto de estudo. Para CARLOS (2007a), é nos lugares do cotidiano que a identidade vai se formando, criando laços do tipo cidadão / identidade / lugar.

Além disso, a partir do conhecimento de seu cotidiano, que ele se perceba como agente ativo e produtor desta comunidade, conhecendo a si mesmo em relação ao outro, ou nas palavras de Guibernau<sup>3</sup> (2013, p. 24, tradução nossa) “o compartilhamento de uma identidade coletiva tem o potencial de transformar um grupo em um ator político”. Ainda, este processo de reflexão sobre a própria identidade pode auxiliar também no resgate dos elementos que mantém a comunidade coesa (Bauman, 2005).

Enquanto se percebe como cidadão e pertencente àquele local, uma noção de identidade forma-se progressivamente, junto com outras relações que permeiam o cotidiano. A tomada de consciência de seu lugar no mundo servirá como suporte para sua educação, pois, segundo Castellar e Vilhena (2010), para gerar conhecimento é necessário ação, sentimento e pensamento consciente.

A identidade territorial está diretamente ligada ao sentimento de pertença, sentimento que dá base para a criação de “lugares”. O sentimento de pertença põe em evidência o contraste entre os lugares e ajuda na delimitação dessa identidade.

A natureza social da identidade, do sentimento de pertencer ao lugar ou das formas de apropriação do espaço que ela suscita, liga-se aos lugares habitados, marcados pela presença, criados pela história fragmentária feita de resíduos e detritos, pela acumulação dos tempos, marcados, remarcados, nomeados, natureza transformada pela prática social, produto de uma capacidade criadora, acumulação cultural que se inscreve num espaço e tempo (CARLOS, 2007b, p. 22).

Entretanto, como esclarece Guibernau (2013), o sentimento de pertença a uma comunidade não surge automaticamente, simplesmente por frequentar aquele espaço. Exige que o indivíduo passe por um processo de escolha, mesmo que inconsciente. A formação da identidade está diretamente ligada ao sentimento de pertença a uma comunidade e a recusa de outras. É importante, portanto, que se ofereça suporte para os alunos neste processo, para que esse sentimento seja desenvolvido.

Neste sentido, Bauman (2005) reforça que a identidade e o sentimento de pertencimento “não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” (Bauman, 2005, p. 14).

O conceito de identidade territorial bem esclarecido pelo aluno auxilia na sua compreensão de mundo, pois é em seu cotidiano que a vida acontece. Além disso, o estudo do global só é possível quando se tem claro o estudo do local. Como afirma Callai (2000, p. 105) “ao entender a dinâmica da formação da territorialidade vivida no cotidiano, pode-se fazer abstrações necessárias para compreender a realidade como um todo, no sentido da globalização”.

Segundo Althusser (1980) apud Gonçalves e Almeida (2020), já nascemos com uma identidade pré incubada pelos nossos pais, pelos símbolos nacionais e, nestes contextos, a escola se encarrega de fazer esta transferência de símbolos, além de fomentar o processo de naturalização desses símbolos pelos alunos.

Cabe ao ensino de Geografia instrumentalizar o aluno para entender como os agentes de poder podem influenciar suas vidas e, a partir dessa compreensão, tornar o aluno capaz de decidir sobre quais forças o representam. Bauman (2005) acrescenta que ao longo da vida o indivíduo vai selecionando aspectos que deseja incorporar à sua identidade, portanto, é muito importante que estas escolhas sejam feitas de forma consciente, que os alunos, desde cedo, reflitam sobre si e suas possibilidades.

Assim, a identidade territorial é produto das representações do espaço, ligadas a uma ordem distante e abstrata, fruto de discursos ideológicos, políticos e científicos de sujeitos hegemônicos, tais como o Estado, o grande capital, os políticos e a mídia.

Pode ser utilizada como instrumento de controle territorial, legitimando discursos hegemônicos (GONÇALVES E ALMEIDA, 2020, p.29)

Além do território, a mercadoria é também elemento de formação de identidades nas metrópoles. Muito mais que pontos de referência na paisagem, o produto parece ter mais valor para o indivíduo, adquirindo poder de significação e posicionamento hierárquico na sociedade. Para Carlos (2007b, p.78) “como consequência os objetos se hierarquizam como decorrência do desaparecimento generalizado do valor de uso e da imposição da função simbólica do objeto pela diferenciação e pelo prestígio.” Neste sentido, a mercadoria, ou a ausência dela, contribuem na formação de identidades e diminuem o papel que antes era exercido principalmente pelo cotidiano e pela comunidade. O indivíduo passa a pertencer ao mundo da mercadoria, e não o contrário (Carlos, 2007b). E, ao invés de fortalecer identidades, a individualidade intensificada pela mercadoria tende a suprimi-las.

Portanto, faz-se necessário que, no contexto da globalização econômica onde a mercadoria assume o papel dos símbolos presentes na paisagem, o ensino retome a importância destes. Os símbolos ainda podem exercer função significativa na formação das identidades, como expõe Guibernau<sup>4</sup>: “símbolos produzem um dispositivo revelador da distinção entre membros e estrangeiros e aumentam a consciência e a sensibilidade das pessoas para com suas comunidades” (Guibernau, 2013, p. 37, tradução nossa). Símbolos e sinais também foram apontados por Lefebvre (2000) como poderosas ferramentas para a formação do sentimento de pertença a uma comunidade e, conseqüentemente, para a formação da identidade. O que é interessante notar é que esses símbolos, que são passados pela tradição, precisam estar constantemente sofrendo revalidação e, até mesmo, ressignificação, como aponta Guibernau (2013). Daí a grande importância da escola como mantenedora e promotora de novas significações ou até mesmo de novos símbolos, que possam fortalecer a comunidade em que vivem os alunos.

Vale ressaltar que a função da escola em apresentar / conscientizar sobre os símbolos para uma comunidade não significa no estabelecimento de sua importância para os indivíduos. Como explica Guibernau (2013), o envolvimento emocional, que é chave para o processo de união da comunidade, é exclusivo do indivíduo, não sendo possível sua criação por terceiros.

Além disso, é indiscutível a importância do papel da escola como mais uma força influenciadora da formação das identidades. Porém seu papel é limitado, e deve ser, pois a autonomia deve ser construída a partir do aluno.

Bauman (2005) esclarece que a possibilidade de se perguntar sobre quem se é só é possível para aqueles com possibilidades de mudança, reforçando a importância da escola na orientação das capacidades existentes.

Logo, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (Hall, 2005, p. 9)”. Ainda de acordo com o referido autor, a formação das identidades é constante e interminável, é um processo de intensas trocas e substituições de acordo com as forças que vão surgindo e desaparecendo.

### **3.3 Ensinar pela pesquisa**

Acredita-se que o desenvolvimento de uma outra educação pode ser efetivado por meio da pesquisa científica, já que por meio dela é possível desenvolver competências diversas, que conversam com as demandas da atualidade. Por meio da pesquisa é possível desenvolver no aluno a capacidade de resolução de problemas, de trabalhar em equipe, de produzir algo novo, de estudar e de aprender. Além disso, a pesquisa põe o aluno em movimento, condição ideal para o cérebro funcionar devidamente, o que reforça que aulas expositivas onde o aluno permanece quieto são contraproduzidas (UEMA, 2021). A concepção de se ensinar pela pesquisa, apesar de dialogar com as exigências atuais, não é exatamente nova. Dewey, desde 1910, defende a reflexão que gera dúvida e que deve se transformar em pesquisa (SILVA, 2011).

A partir do conhecimento produzido por meio da pesquisa é possível que o aluno desenvolva um melhor processo de tomada de decisão. A educação por meio da pesquisa científica é útil até mesmo para a própria ciência, pois como aponta Avellaneda e Von Linsingen (2015), a partir da popularização de seus termos e práticas, os indivíduos podem se interessar mais por ela, ocorrendo uma desmistificação de sua complexidade. Ademais, a pesquisa científica inserida no cotidiano retira o mito do “inventor” e sua suposta genialidade, permitindo que os alunos se sintam capazes de fazer grandes contribuições para o mundo. Portanto, nas

palavras de Freire e Faundez (1985, p.65) “a ciência como mediadora para a compreensão e transformação da realidade”

A prática de pesquisa científica parece algo muito complexo e difícil, estando bastante distante da educação básica. Nos raros casos onde a pesquisa científica aparece em escolas de educação básica, ela se concentra nas áreas de ciências naturais, atrelada ao ensino de disciplinas como ciências / química, pois parece o caminho natural da pesquisa científica. Como afirma Demo (2006), não é necessário laboratórios ultra modernos ou tecnologias de ponta para fazer ciência, ela é muito mais habilidade questionadora do que a utilização de diferentes equipamentos. Mesmo assim, a educação básica é movida por práticas onde se priorizam técnicas de cópia, pois os professores tendem a repetir as práticas que foram utilizadas com eles seja na escola, seja em seus processos de formação docente (DEMO, 2006; ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Além do mais, sabe-se que parte dos professores, principalmente os da educação pública, possuem pouco tempo para se manterem atualizados e quando o fazem dependem de instituições privadas com foco no diploma e não no conhecimento (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010) e, portanto, ficam anos repetindo as mesmas aulas.

Para Demo (2006) a pesquisa no âmbito escolar é muito mais atitude do que receita de bolo a ser seguida. Trata-se do professor recuperar, ou desenvolver, sua habilidade de questionamento e criatividade, produzindo a partir daí seu próprio conhecimento. O que se busca é retirar o aluno da posição de receptor, mero espectador, ou, nas palavras de Freire e Faundez (1985, p.11) a “ruptura da acomodação intelectual”. De acordo com os referidos autores, essa ruptura pode ser realizada através da instauração de uma cultura da pergunta, pois a partir dela a pesquisa tende a acontecer. Não há pesquisa, e nem aprendizagem, sem curiosidade, que é operacionalizada a partir das perguntas. É preciso então recuperar a habilidade de professores e estudantes fazerem perguntas sempre, pois, como afirmam Freire e Faundez (1985, p.50) “as respostas são provisórias”.

Ainda na importância das perguntas, é possível perceber seu agravamento com o surgimento e a popularização das inteligências artificiais, principalmente as conversacionais. É cada vez mais imprescindível que a educação se transforme em uma prática crítica, para que a população não se torne refém de conteúdos criados

por estes aplicativos que possuem erros, mas não apenas isso, que possuem também vieses, ou melhor, que reproduzem vieses (HARARI, 2023).

A educação crítica deve fazer o aluno entender a capacidade assistiva dessas ferramentas e não a sua substituição (FAUZI ET AL, 2023). A pesquisa pode ajudar a mostrar aos alunos que não existe caminho rápido para a produção de conhecimento. Além de dar um novo sentido à educação, qual seja o fim da era das respostas, já que estas estão cada vez mais fáceis de encontrar. Torna-se então mais importante saber quais as perguntas a se fazer e não as respostas encontradas.

Diante da facilidade de se encontrar respostas e do preconceito que sofrem os saberes popularmente produzidos, fica o questionamento trazido por Freire e Faundez (1985, p.60) “como o científico enquanto tal tem de ser preenchido pelo não-científico para que se transforme realmente em algo científico?” Ou, para o atual contexto: como o saber produzido na escola pode se tornar científico sem estar na academia? A resposta para tal questionamento pode estar na seriedade dos métodos escolhidos, porém sem que isso signifique seguir um passo a passo. A questão do método é fator determinante para separar a simples reflexão sobre a prática da pesquisa científica produzida pelo professor (LUDKE e CRUZ, 2005).

Sendo assim, a pesquisa pode ser instrumento de resgate de saberes populares que, a partir dela, podem se transformar em científico. Esse resgate de saberes pode inibir, ou diminuir, a ação das forças homogeneizadoras da cultura e das tecnologias, por exemplo, pois reforça-se hábitos e tradições que poderiam estar perdidos.

A pesquisa permite ao aluno a liberdade de escolha sobre o que aprender. O ponto de partida é a curiosidade do aluno, é a partir desta dúvida inicial que se desenha a pesquisa a ser elaborada. O ponto de partida no interesse do aluno é apoiado nos escritos de Paulo Freire (1987), onde o autor esclarece que o currículo engessado só reforça a visão do dominador, promovendo uma educação bancária.

A pesquisa como metodologia de ensino reforça a capacidade dos alunos em tomar decisões, pois ela implica mudanças. Como afirma Demo (1987), a pesquisa deve trazer a mudança, caso contrário é apenas uma produção sem relevância. Neste sentido, são imprevisíveis as mudanças cabíveis a partir do momento em que alunos passam a produzir seus próprios conhecimentos e se entendam capazes de compreender e alterar suas realidades. A pesquisa científica na escola tem a função de transformar o aluno em pesquisador, logo transformando-o também em um

tomador de decisões. “A transformação social provém muito mais facilmente da cidadania organizada, do que da pesquisa formalmente correta” (DEMO, 1987, p. 22). Aliado a este processo de desenvolvimento da autonomia do estudante, o método proposto alia a teoria com a prática, o que pode ser entendido como sendo uma aula mais dinâmica, já que não se trata apenas de textos desconectados com a realidade ou com a vivência dos estudantes. O ensino da teoria alinhado com a prática é uma das grandes demandas da sociedade atual, que visa preparar tanto para as questões do cotidiano ou mercadológicas quanto para a academia.

Apesar da necessidade da rigorosidade em método, a pesquisa na sala de aula tem objetivos outros do que a pesquisa realizada em grandes universidades ou laboratórios. Porém, até mesmo nestes espaços onde a busca por soluções segue métodos rígidos, é importante sempre se utilizar da criatividade. Beillerot (1991) elenca diferentes níveis de aprofundamento de pesquisas, mas sem que esteja atrelado à qualidade da pesquisa e sim a níveis. Segundo Biklen e Bogdan (1994)

Alguns autores podem utilizar definições muito estritas de ciência, apenas considerando científica a investigação dedutiva e de teste de hipóteses. Contudo, parte significativa da atitude científica, como a entendemos, passa por uma mente aberta no respeitante ao método e às provas. A investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados (BIKLEN E BOGDAN, 1994 p. 64).

Portanto, propor a utilização da pesquisa científica em sala de aula não significa seguir à risca o conjunto de passos metodológicos seguidos pela academia. Na escola a pesquisa deve ter seus próprios procedimentos metodológicos, que garantirão a rigorosidade, mas produzirão resultados específicos (Anderson e Herr, 1999). Logo, apesar da ciência ser rígida quanto aos seus procedimentos, ela também exige criatividade na resolução de problemas. Como afirmam Freire e Faundez (1985), o estilo diferente de se fazer ciência não elimina sua rigorosidade. É preciso ter em mente que método não é sinônimo de modelo e que precisa ser constantemente repensado e avaliado. Nas ciências humanas, o método, junto com o objeto de estudo, está em constante avaliação (Biklen e Bogdan, 1994). Ademais, quando se pretende mudanças, como por exemplo mudanças no método de ensino, está implícito a necessidade de adaptá-las à realidade local, pois soluções prontas não resolvem problemas diversos.

Obviamente, não se pretende apresentar a pesquisa científica na educação básica como panaceia para todos os problemas da educação, principalmente da educação básica brasileira. De tempos em tempos, assistimos ao surgimento de novas técnicas

que se dizem como a solução de tudo, ou vivenciamos mudanças de “necessidades”, como o que deve ser primordial aprender para o sucesso no futuro, uma nova necessidade mercadológica que garantirá o desenvolvimento do país.

A pesquisa científica, portanto, assume papel importante no desenvolvimento da sociedade moderna. O Brasil possui manuais de pesquisa como projeto de Estado, nas áreas de ciência e tecnologia, onde o objetivo é desenvolver e qualificar a mão-de-obra para o mercado e para as necessidades futuras (BRASIL, 2010). Não é o que se defende aqui. A proposta é a pesquisa como método de aprender a aprender, de tornar o aluno responsável por seu próprio desenvolvimento.

Como metodologia na educação básica, ela apresenta várias lacunas e desafios como tempo de execução alto, demandas curriculares cada vez mais exigentes (reduzem o tempo para outras demandas), recursos materiais mínimos e, o mais desafiador de todos, uma necessidade de capacidade de leitura que a maioria dos alunos carecem.

Pode certamente existir o educador transformador, mas não na mera teoria, nem fora da prática transformadora. É de mínima coerência que o educador transformador transforme alguma coisa. Isto não implica imediatismo, como se transformação fosse um tiro à queima-roupa. Mas implica com certeza uma atitude que, mesmo a longuíssimo prazo, plante condições de transformação, não de manutenção velada da sempre mesma ordem vigente, na qual está por cima, não por baixo. (DEMO, 1987, p. 11).

Além disso, existe o risco grande de, ao orientar a pesquisa, o professor recaia na vontade de fazer as coisas à sua maneira, reiniciando o ciclo de uma educação bancária com nova roupagem. O professor-orientador deve ter sempre em mente que ele não é o protagonista da ação, sendo o estudante o responsável pelo seu processo de aprendizado. Cabe ao professor a orientação para a ação do aluno que, por sua vez, deve ser escolha do estudante. Logo, no processo de orientação a reflexão por parte do professor-orientador deve ser constante, pois, além das questões citadas acima, ainda é preciso garantir a qualidade formal e política da pesquisa científica, mesmo quando produzida na escola. Assim como também não se deve forçar o tema a ser pesquisado, como afirma Freire (1987)

Assim como não é possível – o que salientamos no início deste capítulo – elaborar um programa a ser doado ao povo, também não o é elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação (Freire, 1987, p.61).

A questão do protagonismo do estudante merece especial atenção, principalmente nos dias atuais, onde a escola disputa a atenção do aluno com as redes sociais e jogos online, que fornecem aos usuários a sensação de poder de escolha em todas as suas ações. Neste sentido, a autonomia do aluno em sala de aula não pode ser

minimizada ou apenas superficial. A escola e os professores precisam ter em mente a urgente necessidade de serem reconstruídos os modelos de aulas, pois o poder é do aluno. Não se trata de fala idealista sobre uma educação dos sonhos, mas de uma tentativa de trazer a escola para as demandas atuais dos alunos. Conscientizar o estudante de sua responsabilidade por sua aprendizagem e lhe dar ferramentas e habilidades para isso.

A defesa da pesquisa como princípio ativo não parte da premissa que ela ainda não faça parte do cotidiano escolar. É comum atividades de pesquisa como práticas pedagógicas, porém o que se faz nestes casos é a pesquisa escolar. Podem ser elencadas diversas diferenças entre as duas, a começar pela falta de metodologia específica para a primeira. A pesquisa escolar é, na maioria das vezes, feita sem objetivo e metodologia clara. O professor pede uma pesquisa sobre um determinado assunto e o aluno copia tudo que acha disponível sobre ele e entrega ao professor, que avalia e, depois de todo este trabalho, tende a descartá-lo. Nestes casos, o que importa é o resultado final e não o processo, ou as habilidades desenvolvidas e nem a autonomia, o que Freire e Faundez (1985) chamam de pesquisa morta. A pesquisa científica, por sua vez, está viva, exige criatividade, atualidade e rigorosidade com o método, não sendo possível iniciá-la sem antes um trabalho de planejamento, mesmo que preliminar.

A utilização da prática de pesquisa teórica pode, facilmente, se transformar em uma simples pesquisa escolar. Neste sentido, o professor-orientador deve estar atento ao exercício reflexivo, a ser feito pelo aluno-pesquisador, necessário para que se desenvolva habilidades críticas. Logo, não se trata de sobrepor a pesquisa científica sobre outras formas de pesquisa, porém de reafirmar o compromisso com o método e com a criticidade prevista no exercício.

A pesquisa teórica sofre muitas críticas, como aponta Demo (1982), por estar longe da realidade e por obedecer aos interesses dos dominadores. Entretanto, ao se elaborar uma pesquisa teórica na escola, já está se rompendo as barreiras da academia. Ademais, mesmo sendo teórica, a pesquisa na escola produz ação prática inegável, que é o desenvolvimento de várias habilidades pelos alunos e, portanto, pode-se dizer que é quase um ato revolucionário, já que será elaborada e responderá aos anseios das classes oprimidas.

Neste sentido, projetos de pesquisa perdidos ao longo do ano letivo também não cumprem a função de modificar o modo de aprender/ensinar. Somente a partir da instauração de uma cultura de curiosidade e que depois evolua para uma cultura científica é que esta ferramenta poderá realmente produzir efeitos transformadores. Freire e Faundez (1985, p.132), após experiências alfabetizadoras em Guiné-Bissau, receberam o seguinte relato: “antes, não sabíamos que sabíamos. Agora, sabemos que sabíamos e que podemos saber mais”. A fala anterior evidencia a apropriação genuína de métodos transformadores.

### **3.4 Pesquisa e BNCC**

Ao se ler o documento que pretende nortear e unificar a educação em todo território nacional, a pesquisa enquanto metodologia de ensino não se encontra explicitada em um primeiro momento. Mas, com uma leitura complementar, percebeu-se que a metodologia proposta está em total consonância com os objetivos e competências elencadas ao longo deste produto. A autonomia tão proclamada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser impulsionada pela pesquisa enquanto método educativo.

A BNCC advoga pela reinvenção da escola a partir de uma educação voltada para as novas demandas do nosso tempo. Estas novas demandas exigem uma atitude mais autônoma do aluno, que ele seja capaz de ter empatia aos problemas do mundo e que tenha interesse em tentar resolvê-los. Fala-se de um ensino de competências e não de conteúdos, já que a tecnologia pode ser uma grande aliada em relação ao conteúdo. Entretanto, conclui-se a partir da lista enorme de objetivos a serem concluídos que a tal autonomia exigida é difícil de ser alcançada.

Das competências gerais elencadas pela BNCC para a educação básica, a pesquisa como metodologia de ensino dialoga com quase todos os aspectos, excetuando apenas as competências 3 e 8, que tratam de expressões artísticas e de autocuidado emocional. A ênfase em competências mostra-se presente, principalmente no fazer, ou seja, o aluno como protagonista de sua produção, ciente de seu lugar no mundo, atento às necessidades amplas do mundo atual. A pesquisa como metodologia de ensino busca exatamente isso, colocar o aluno como produtor de seu caminho dentro do aprendizado.

Dentro das competências para a área de ciências humanas, os objetivos se alinham ainda mais. O documento dá enfoque para a autonomia do aluno, no desenvolvimento de uma visão de mundo própria, baseada no conhecimento de sua comunidade e de si próprio. Neste sentido, a pesquisa como metodologia de ensino contextualizado se torna uma ferramenta alinhada aos mesmos propósitos, já que um dos objetivos principais é o desenvolvimento de um aluno cidadão, que entende sua comunidade e que é capaz de agir nela.

Aos objetivos específicos do ensino de Geografia é possível visualizar como a metodologia proposta está alinhada. A pesquisa como metodologia de ensino contextualizado contribui para o desenvolvimento de competências como

“Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.” (BNCC, 2022, p.58).

Além disso, o desenvolvimento e a execução de pesquisa científica em sala de aula podem auxiliar também em outras competências específicas da Geografia, tais como

“Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.” (BNCC, 2022, p.366).

Num primeiro momento, o ensino contextualizado pode parecer assunto de 6º ano, onde o ensino dos conceitos base da Geografia são inicialmente tratados. Porém, devido à sua importância, eles devem ser utilizados e trabalhados ao longo de todo percurso escolar. No 9º ano, nível em que se propôs a aplicação do exercício, a utilização desses conceitos deve aparecer para que o aluno seja capaz de fazer analogias e comparações sobre sua comunidade e o mundo globalizado. O ensino contextualizado através da pesquisa científica se justifica, portanto, através das unidades temáticas “O sujeito e seu lugar no mundo” e “Conexões e escala”.

As unidades temáticas abrigam habilidades que devem orientar o trabalho dentro de sala de aula e, portanto, não se pretendem como obrigações, já que cada rede deve ter seu currículo próprio, como afirma o documento. Como esforço de alinhamento, podemos dizer que a pesquisa para um ensino contextualizado no 9º ano se encaixa em objetos de conhecimento, tais como “as manifestações culturais na formação populacional” e “integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização”.

Para o 9º ano, a BNCC prevê um estudo voltado ao entendimento de outros continentes, como Europa, Ásia e Oceania. Sendo, neste sentido, ainda mais importante um ensino contextualizado para que o aluno seja capaz de fazer analogias, comparações e explicações a partir de seu local no mundo. Não no sentido de simples contraste local-global, mas no sentido de fornecer subsídio para o desenvolvimento de referencial geográfico para o aluno.

### **3.5 Conceitos estruturantes e o livro didático**

O livro didático ainda persiste como o material mais democrático das escolas brasileiras. Sabe-se que sua utilização é quase unanimidade entre os professores de escolas públicas, principalmente porque ele é, na maioria das vezes, o único recurso disponível. Foi então buscado, no livro didático do Ensino Fundamental II, elaborado por Melhem; Melhem (2018) e adotado pela UMEF “Nair Dias Barbosa” a presença dos conceitos trabalhados nesta pesquisa. A avaliação dos livros didáticos foi feita de acordo com um roteiro pré-estabelecido, que buscou averiguar a presença, a apresentação e a utilização desses conceitos nos anos escolhidos. A coleção analisada foi “Expedições Geográficas” da editora Moderna, em sua terceira edição. Nos anos finais do Ensino Fundamental II, a Geografia aparece com mais foco no entendimento das relações entre homem e natureza. Durante os quatro anos de duração desta etapa de ensino, a Geografia escolar se debruça na explicação dos elementos naturais e humanos desta relação, e dos seus desdobramentos.

A coleção conta com uma parte inicial de apoio ao professor, intitulada “Pressupostos teóricos metodológicos” para esclarecimento e auxílio no momento do planejamento das aulas. Este material de apoio é composto por subseções que apresentam a história da Geografia e da Geografia Escolar e o que a BNCC diz em relação ao ensino de Geografia. O capítulo segue detalhando a abordagem teórico-metodológica dos textos, os princípios e propostas metodológicas da coleção e textos sobre o processo avaliativo e de formação continuada para os professores.

A abordagem teórico-metodológica do livro é baseada nos caminhos da educação geográfica, obtida a partir dos princípios do raciocínio geográfico e do trabalho com conceitos da ciência geográfica. O material ainda divide os conceitos em quatro categorias, utilizando a classificação proposta por Helena Copetti Callai, que são:

factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Neste texto, a orientação é que o professor se encarregue de contextualizar e problematizar os conceitos (MELHEM; MELHEM, 2018).

Aliado com esta pesquisa, o livro afirma dar prioridade para o trabalho dos conceitos estruturantes da ciência geográfica: paisagem, lugar, espaço natural e espaço geográfico, território e territorialidades e redes geográficas (MELHEM; MELHEM, 2018). Para o trabalho desses conceitos, o material dispõe de duas subseções espalhadas pelos capítulos chamadas de: “No seu contexto” e “Investigue seu lugar”. Elas pretendem ser uma oportunidade para que o professor contextualize o conteúdo, porém, em uma análise individual das propostas, entendeu-se que elas tratam mais de questionamentos pessoais sobre os alunos do que uma abordagem ao estudo do contexto local.

No sexto ano o aluno tem contato no material com conceitos como lugar, paisagem, território, rural e urbano. Neste momento, o objetivo é trabalhar a identidade sociocultural do aluno e de seu entorno. Esses conceitos aparecem apenas no conteúdo da primeira unidade do livro e depois não mais. Eles aparecem em formato de texto, com ilustrações para facilitar seu entendimento e há exercícios para a fixação.

No sétimo ano, nenhum desses conceitos é trazido pelo livro didático explicitamente, apesar do conteúdo programático tratar de território, rural, urbano e transformação de paisagem.

No oitavo e nonos anos, com a introdução de temas como globalização, mundialização e instituições internacionais, volta-se a se ter contato com conceitos como lugar, território, rural, urbano, metrópole. Entretanto, o livro didático não traz o estudo específico desses conceitos, concentrando os estudos, no oitavo ano, aos conceitos de país, território, Estado e nação. Esses sim aparecem, mais uma vez em forma de texto e com ilustrações para a facilitação do entendimento.

O livro adotado pela UMEF Nair Dias Barbosa (MELHEM; MELHEM, 2018) para o nono ano traz em seu primeiro capítulo o título “Origem e bases do mundo global”, tendo como subtítulo “Nunca estivemos tão próximos” para tratar do processo de globalização. Porém, em seu texto não é feita nenhuma referência ao contexto local, dando ênfase ao avanço das técnicas de transporte e de comunicação. Fica evidente que os autores apresentam o processo de globalização como fábula, seguindo a

classificação feita por Santos (2005) e que ele espera que o aluno tenha claro conceitos como local, global, metrópole, paisagem e território, já que nenhum reforço textual ou conceitual é apresentado.

Faz-se então necessário o resgate constante do entendimento desses conceitos sem apoio do livro didático. Sabe-se que conceitos são importantes ferramentas de aprendizado e que o livro didático é, muitas das vezes, o único recurso pedagógico disponível em muitas escolas.

### **3.6 O professor-pesquisador**

Para o desenvolvimento de alunos-pesquisadores é necessário, antes, que os professores se tornem professores-pesquisadores (DEMO, 2021). De antemão sabe-se que a rotina maçante dos professores, especialmente daqueles das escolas públicas, dificulta o desenvolvimento de pesquisas. Porém, acredita-se que é possível sim que professores se tornem pesquisadores e que utilizem destas práticas em suas atividades docentes.

O professor-pesquisador é aquele autor de sua própria prática, e não apenas um repassador de conteúdo (DEMO, 2021). Este novo modelo propõe uma mudança de foco do conteúdo para o saber aprender, portanto, a figura do professor-pesquisador está ligada ao entendimento da aprendizagem constante e cada vez mais questionadora (MEIJER ET AL, 2012). A transformação do professor em professor-pesquisador traz diversos benefícios para a sua prática enquanto docente, a começar pela mudança de sua visão de mundo e do processo de ensino-aprendizado, colocando-o em posição de eterno aprendiz. Isso resultaria em um processo mais fluído entre ele e o estudante, onde o depósito de informação daria lugar à troca e à produção de conhecimento como processo contínuo.

Sabe-se que variados desafios se põem neste processo de transformação, a começar pela distância social marcada entre a escola e a academia e, também, entre professores da educação básica e professores universitários e/ou pesquisadores. Até hoje é gritante o pedestal colocado para as universidades como locais únicos de produção do saber. Ludke e Cruz (2005), ao questionarem professores universitários sobre a importância da pesquisa na educação básica, receberam respostas positivas, porém com ressalvas, pois os professores universitários entrevistados acreditam que a pesquisa feita na escola não possui rigor científico, principalmente aquelas feitas

por professores da escola pública. Demo (1987) escreveu sobre a manutenção proposital deste lugar pelos pesquisadores, como uma recusa em mudar as condições sociais já estabelecidas e a manutenção de seus status. É necessário então desfazer o mito da academia como o único local produtor de conhecimento e difundir a escola como um outro produtor de conhecimento possível. Mas esta questão passa pelo preconceito existente em relação aos conhecimentos e saberes populares.

Logo, na figura do professor-pesquisador carece, como apontam Anderson e Herr (1999), de uma nova postura profissional onde o pesquisador entenda que todos os atores escolares, como pais, alunos e comunidade, também são produtores de conhecimento. O professor-pesquisador não pode reproduzir o pedestal que lhe é colocado pela academia. Na academia também deveria existir a figura do professor-pesquisador, buscando entender sua própria prática. A distância entre a universidade e a escola é também provocada pelo fato de os professores serem pesquisadores-professores, e não o contrário.

A questão do rigor científico nas pesquisas elaboradas nas ciências da educação e por professores-educadores merece mais atenção. O uso excessivo de abordagens qualitativas e metodologias abertas abrem caminho para críticas e questionamentos sobre a validade das pesquisas produzidas (LUDKE E CRUZ, 2005). A observação ao método é uma das premissas básicas de pesquisa científica. Além disso, há literatura disponível sobre como validar metodologias na área da educação, tais como em Anderson e Herr (1999).

Gonçalves (2013) elenca uma lista de autores que discutem o professor-pesquisador e apontam diversas críticas à esta figura e seus processos, tais como pesquisas carentes de metodologia, pouco espaço para autonomia no ambiente de trabalho e demasiada proximidade com o objeto de estudo. Porém, a pesquisa na educação básica só poderá evoluir para se transformar em metodologia de ensino se o professor praticar a pesquisa, assim como o aluno. Portanto, não se trata de avaliar a produção comparando-a à produção acadêmica. Trata-se de outros tipos de produção, cujos objetivos são a melhora das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de um ambiente de pesquisa, aprendizagem e autoria constantes (MEIJER ET AL, 2012). Nestes ambientes, professores e alunos compartilham dos mesmos momentos e estratégias de produção de conhecimentos para o mundo escolar. Além disso, os referidos

autores acreditam que o resultado das pesquisas dos professores não precisa ser reproduzível, mas sim transferível.

O rigor científico poder ser implementado a partir de um processo de treinamento, a ser feito nos cursos de formação de professores da educação básica e, posteriormente, nos momentos da formação continuada. Em ambas propostas, a pesquisa como metodologia de ensino ganharia consistência à medida que fosse institucionalizada. A figura do professor-pesquisador está pouco presente na educação básica por vários motivos, alguns já listados acima, mas é preciso reforçar a importância do processo de formação de professores. Pedro Demo (2021) enfatiza a carência de pesquisa nos cursos de professores da educação básica e a contradição da academia em oferecer aulas tradicionais e exigir autoria e produção científica apenas nos níveis de pós-graduação.

Na pedagogia, o estudo de metodologias de pesquisa ainda é pouco explorado, mas quando o é, dá-se com ênfase em métodos qualitativos (LUDKE E CRUZ, 2005). A reflexão sobre a prática é importante, porém ainda não é pesquisa, já que esta carece de métodos mais demarcados e um aporte teórico mais profundo.

Para a formação deste novo modelo de professor, conclui-se pela importância de que a pesquisa seja institucionalizada no currículo, de modo que a instituição dê o suporte e o treinamento teórico necessário para que professores se transformem em professores-pesquisadores. Esse suporte deveria estar nos cursos de formação, porém estes carecem dessa parte.

“O pesquisador da universidade encontra-se muito bem preparado teórica e metodologicamente, muito bem informado sobre a produção acadêmica de colegas de outros países, mas não tem sido capaz de chegar com seus recursos até os problemas vividos pelos professores da escola básica e seus alunos” (LUDKE E CRUZ, 2005, p.104).

Este pode ser o diferencial da pesquisa produzida pelo professor da educação básica: um olhar treinado para a realidade e, ao mesmo tempo, apoiado em suporte teórico digno de universidade. Seria o alinhamento da teoria com a prática. A falta de conhecimento prático dos pesquisadores universitários é sempre alvo de crítica pelos professores da educação básica, que recebem, verticalmente, uma série de conhecimentos e práticas que muitas vezes não são aplicáveis ou não produzem resultados no dia-a-dia.

“temos que reconhecer a falta de produtividade, ou mesmo de alcance da pesquisa universitária junto à escola básica e a evidência de que os professores dessa escola estão mais habilitados para perceber melhor os

problemas cruciais que afligem esse nível de ensino” (LUDKE E CRUZ, 2005, p. 105).

Uma possibilidade de promoção e viabilização da transformação do professor em professor-pesquisador seria a criação de grupos de pesquisas a nível municipal ou subsecretarias de pesquisa ligadas às secretarias de educação. Agências de fomento à pesquisa na educação possibilitariam o exercício da atividade pelos docentes.

A atividade de pesquisa entraria dentro dos processos de formação continuada, oferecendo o suporte teórico e metodológico que pode estar ausente devido a processos de formação inicial que não dão conta de suprir tais carências. Como afirma Beillerot (1991, p.53, tradução nossa) “a atual situação catastrófica, onde muito poucos professores leem regularmente artigos e livros, merece uma ação sistemática, caso contrário a pesquisa educacional não pode progredir”<sup>5</sup>. Meijer et al. (2012) defendem a produção de pesquisa por professores em colaboração com a academia. A colaboração é prática comum no mundo acadêmico e oferece suporte teórico e metodológico. Além disso, essa colaboração foi percebida como uma melhora na figura do professor que ganhou feições tipicamente acadêmicas (MEIJER ET AL., 2012).

Soma-se que a institucionalização da pesquisa nos processos educativos resultaria na adequação das condições laborais para que os professores sejam capazes do desenvolvimento de pesquisas sem que isso signifique mais trabalho e responsabilidade.

Sobre as condições laborais, é notória a dificuldade de tempo e de recursos materiais e financeiros enfrentadas pelos professores para se transformarem em professores-pesquisadores. Não se pode ignorar a desigualdade material e social da realidade brasileira, onde o professor, muitas vezes, tem excessiva jornada de trabalho e ambiente hostil. Esse ambiente hostil é, muitas vezes, criado pela própria academia, quando questiona a validade do conhecimento produzido fora dela. Anderson e Herr (1999) entendem que as universidades enfrentam a pesquisa da sala de aula como ameaça. Reforça-se então a importância da pesquisa institucionalizada.

Mas acredita-se que um professor que é produtor de conhecimento recupera sua autonomia de trabalho, tornando-o um pouco menos penoso, pois seu sentido tende a ser ampliado. Uma vez recuperada essa habilidade questionadora, criativa e produtora do próprio conhecimento, o professor tem mais domínio para passar isso para os alunos. Só consegue transformar os alunos em pesquisadores o professor

que é pesquisador (Demo, 2006). Inclui-se o ganho de autoridade do professor que é produtor de conhecimento, alcançando o reconhecimento e o respeito dos alunos, que ajuda até em questões de indisciplina.

O professor-pesquisador tem a facilidade de já estar familiarizado com um possível sujeito de estudo, os alunos, evitando assim o ‘efeito do observador’ e transformando sua prática. Ao longo da prática, o professor cederá cada vez mais espaço ao pesquisador, produzindo cada vez mais perguntas e menos respostas.

Neste caminho, a escola se transforma em um espaço de produção de conhecimento e a educação evolui. Conforme abordado por Freire e Faundez (1985, p.91): “a nova educação deve ser considerada educação como processo, como processo de transformação de si mesma. Como processo que deve transformar-se permanentemente”. Entretanto, importante ressaltar que essa proximidade com o objeto de pesquisa pode também ser um problema, como apontam Anderson e Herr (1999) ao citar as questões éticas envolvidas em fazer pesquisa quando se é uma figura de autoridade.

Porém entende-se também que a institucionalização pode trazer prejuízos à criatividade e à autonomia da produção científica, a partir do momento que passa a ser balizada e/ou controlada por instituições superiores, como uma universidade ou as secretarias de educação.

Para além da institucionalização, Meijer et al. (2012), defendem que a prática docente já pode ser considerada como uma pesquisa a partir do ponto que o professor está em constante movimento de planejamento, execução, coleta, análise e interpretação de dados. Não se trata da ideia do professor-reflexivo de Schon (1992), mas do movimento de questionamento constante. Para a transformação do professor em professor-pesquisador, seria necessário apenas a intenção da pesquisa e a atenção aos métodos.

#### **4 PRODUTO BASE PARA A ELABORAÇÃO DE PESQUISA EM GEOGRAFIA**

Ao se propor a utilização da pesquisa como metodologia de ensino, diversas barreiras são enfrentadas para o alcance de tal proposta. Pode-se elencar o problema inicial da falta de conhecimento básico sobre pesquisas, principalmente da aplicação da pesquisa científica na educação básica (DEMO, 2006). Em seguida, enfrenta-se a questão da aplicação da pesquisa científica no ensino de Geografia. Nesta seara, a carência de material disponível para tal empreitada teve de ser enfrentada, ocasionando a produção de um material de apoio próprio que pudesse orientar o caminho metodológico a ser seguido.

Ao longo de repetidas tentativas de exercícios de pesquisa científica com alunos da educação básica, percebeu-se a necessidade de material de apoio para o desenvolvimento das atividades planejadas. Foram buscados produtos que pudessem orientar metodologicamente a pesquisa científica em sala de aula, porém sem êxito no que se refere às ciências humanas e sociais. Na área da ciência natural, é mais comum encontrar materiais adaptados à pesquisa científica para a educação básica. Guias e materiais com linguajar e objetivos voltados ao público do Ensino Fundamental estão disponíveis para as disciplinas de Ciências e Biologia, por exemplo, mas pouco, ou nada, se encontrou para a Geografia, bem como para as Ciências Humanas e Sociais. Por se tratar de um tema pouco conhecido pelos alunos, foi surgindo, a cada prática, materiais que dessem subsídio teórico, buscando adequar o método para a sala de aula.

Não se trata de uma simples adaptação de linguajar científico para as faixas etárias que são público-alvo, pois, como afirma Demo (2006), o objetivo da pesquisa em sala de aula é diferente da pesquisa em Universidades, logo o método deve estar alinhado com o objetivo. Também não se trata de uma simulação de pesquisa, tendo como objetivo uma produção de pesquisa que obedeça ao rigor metodológico adequado ao contexto no qual ela é desenvolvida.

O documento apresentado aos alunos para a execução do exercício aplicado aqui analisado, portanto, começou a ser escrito muito antes de sua aplicação. Diversas alterações foram realizadas, decorrentes de necessidades surgidas ao longo das práticas em sala de aula, bem como das tentativas de introdução e utilização da pesquisa científica como metodologia de ensino de Geografia na educação básica.

Este documento atende, também, ao requisito de elaboração de um produto técnico educacional exigido para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia pelo programa de mestrado em rede PROFGEO, no Instituto Federal de Minas Gerais. Ele se enquadra na classificação de material didático, que tem como objetivo auxiliar a prática da pesquisa científica na educação básica no ensino de Geografia, do Grupo de Trabalho de Produção Técnica da CAPES (2019).

Inicialmente, era composto apenas por uma breve explanação das etapas do processo científico, como se fosse um passo-a-passo para a execução dos trabalhos. Depois, recebeu exercícios prévios de leitura e compreensão e, com o avançar dos trabalhos, incluiu-se uma proposta de sequência didática de pesquisa, aplicada à Geografia na Educação Básica. Estas alterações buscaram responder às diferentes demandas surgidas ao longo do processo.

O produto atual pretende auxiliar na organização do processo investigativo na Educação Básica, que não pode ser igual ao da academia, já que se desdobram em objetivos distintos (DEMO, 2006). Além disso, pretende-se organizar o procedimento com vistas a atender o rigor metodológico que toda atividade de pesquisa exige. A necessidade de se iniciar um produto próprio partiu da dificuldade em encontrar material voltado para duas particularidades: a pesquisa na educação básica e a pesquisa no ensino de Geografia.

A pesquisa científica na Educação Básica ainda é pouco explorada e quando o é, fica concentrada nas áreas das ciências naturais.

Optou-se por especificar a pesquisa em Geografia para marcar que se trata de pesquisa científica com foco em entender a espacialidade dos fenômenos, ou seja, uma pesquisa que busca compreender fenômenos contextualizados. O entendimento do contexto é etapa chave para o desenvolvimento de pesquisas em Geografia na Educação Básica. Criou-se, para tal objetivo, uma etapa exclusiva para o estudo do contexto no Produto Educacional proposto, pois entende-se, como já relatado anteriormente, que o contexto é elemento chave para o entendimento de si e do mundo.

O documento recebeu o nome de “Produto base para elaboração de pesquisa científica no ensino de Geografia”, pois a partir dele acredita-se ser possível desenvolver pesquisa em diversas temáticas da Geografia da Educação Básica. Há em tal produto algumas características tipicamente ligadas a um guia, porém sem

tamanha pretensão, apenas a de auxiliar o professor-pesquisador e o aluno no dia-a-dia da pesquisa em sala de aula. Portanto, há duas versões do documento: a do professor-pesquisador e a do aluno.

O material é voltado para o aluno, porém sentiu-se a necessidade de conversar com o professor-pesquisador. Logo, na versão do professor-pesquisador existem caixas que buscam facilitar e dar sugestões de uso. É importante ressaltar a importância da liberdade e do conhecimento do professor em desenvolver sua prática, portanto, essas caixas buscam dialogar e não meramente ensinar o professor a utilizar o material.

Figura 2: Capa do produto técnico educacional



Fonte: elaboração própria.

Como este documento visa dar consistência ao processo de formação do aluno-pesquisador, decidiu-se por nomear o leitor, que é o aluno da Educação Básica, de aluno-pesquisador, com o objetivo de aguçar as intenções daqueles que utilizarão o documento e instituir um momento separado da aula. Na utilização do material, propõe-se que o professor e o aluno saiam de seus lugares comuns. No momento da pesquisa, a relação é criada entre o professor-orientador e o aluno-pesquisador, pois ambos devem contribuir, sem hierarquia para o desenvolvimento da pesquisa, num processo de aprendizado que é fluido e não bancário, nos termos de Paulo Freire (1987).

O documento foi dividido em quatro unidades, focadas em habilidades entendidas como importantes para o processo de pesquisa. Esta divisão ocorreu a partir da

carência sentida nas práticas de habilidades que são primordiais para a pesquisa, tais como a escrita, a leitura e a busca por fontes de informação. Logo, o que se pretende é um processo de aprendizado em que o aluno chegue na etapa final, correspondente à produção da pesquisa em si, já com essas habilidades trabalhadas. Defende-se uma cultura de pesquisa, onde as habilidades vão sendo desenvolvidas ao longo do percurso escolar.

#### **4.1 Leitor do Mundo**

A primeira unidade recebeu o título “Leitor do Mundo”. Esse título lúdico pretende fazer uma união da habilidade de leitura com sua utilização para entender o mundo. Esta unidade é composta por exercícios variados de leitura e interpretação. Tais exercícios buscam introduzir a temática da pesquisa no dia-a-dia dos alunos. A partir da leitura dos textos propostos, é possível iniciar discussões que possibilitem entendimentos acerca da pesquisa científica, da importância da leitura, das diferenças entre pesquisa escolar e pesquisa científica. Portanto, esta primeira unidade pretende ser uma oportunidade de introdução ao tema.

A primeira atividade é voltada à interpretação de um texto que aborda a temática da leitura, acompanhada por três questões de interpretação. O objetivo é ser uma introdução à temática. Sabe-se que a prática de leitura é pouco difundida pelos jovens da idade foco deste estudo. Na versão do professor-pesquisador, essa atividade possui uma caixa de diálogo, dando mais sugestões de atividades que podem auxiliar na introdução ao tema, tais como idas ao laboratório de informática e apresentação de cientistas renomados, com a intenção de atrair a atenção e a curiosidade dos alunos-pesquisadores.

A segunda atividade busca aguçar o interesse do aluno pela leitura a partir da ida à biblioteca, tendo a liberdade de escolha do que pretende ler. Mesmo não estando ligada diretamente à pesquisa, pode ser transformada em atividade lúdica ou temática, dependendo do objetivo do professor-pesquisador. A intenção aqui é criar momentos separados das aulas tradicionais, para que os alunos-pesquisadores compreendam que estão participando de uma dinâmica diferente da que estão acostumados na vida escolar, sendo trabalhada a autonomia nestes percursos educativos. Este exercício também possui uma caixa de diálogo para o professor-orientador, com ideias para

transformar este momento em um primeiro contato com artigos científicos, por exemplo.

A terceira atividade apresenta mais um exercício de leitura e interpretação, mas, desta vez, visa introduzir a temática da pesquisa no cotidiano das aulas. O título do texto é “O que é ser cientista?”, de autoria própria, e apresenta alguns dados da pesquisa produzida no Brasil e discorre, brevemente, sobre os diferentes tipos de pesquisa que se pode fazer. É uma oportunidade para o professor-orientador explicar, por exemplo, o tipo de pesquisa científica que pode ser elaborada em suas aulas, ou porque alguns cientistas usam jaleco e outros não. O texto possui termos técnicos grifados como um convite a uma atividade de pesquisa rápida a ser executada pelos alunos-pesquisadores, um início de familiaridade com palavras como hipóteses, método científico e metodologia.

A quarta e última atividade da unidade propõe uma visita a alguma área externa à escola, bem como a realização de um lanche compartilhado. Novamente a ideia liga-se à promoção de momentos criativos, que alterem a ordem diária de manter o aluno em cadeiras e filas lineares por quatro horas seguidas. É sabido que ambientes externos, principalmente em contato com a natureza, se possível, permitem a realização de práticas distintas das salas de aula convencionais. As possibilidades para a execução deste tipo de atividade são diversas, mas o intuito principal é o debate sobre os acontecimentos do mundo, um convite para os alunos conversarem sobre atualidades, o que permite uma fala do professor-orientador sobre a ligação do contexto local com o global. Há aqui mais uma caixa de diálogo para o professor-orientador, encerrando a unidade e falando sobre a possibilidade de utilização do celular neste momento.

Essa primeira unidade se fez necessária para a introdução da temática para os alunos, através de atividades de leitura diversas. Sentiu-se, nas práticas realizadas em sala de aula, muita dificuldade de leitura e a falta de familiaridade dos alunos com o mundo científico, não sendo possível apenas apresentar o método científico.

#### **4.2 Escritor da própria história**

Assim como a primeira, a segunda unidade surgiu da perceptível dificuldade dos estudantes em elaborar textos próprios. Por isso, foi denominada “Escritor da própria

história” e é concentrada na habilidade da escrita. O foco aqui é criar momentos de autoria dos alunos, não estando necessariamente ligada à pesquisa. O objetivo é fazer o aluno se sentir capaz da produção escrita. São diversas atividades de produção de textos, ocorridas a partir de temas variados.

A primeira atividade propõe a produção de um texto sobre o próprio aluno. Objetiva-se elevar a autoestima em relação à sua capacidade de escrita. Por ser uma atividade considerada difícil para muitos, é comum estudantes que evitam escrever e não se consideram capazes de executar tal tarefa, como reforça Santos (2022).

A segunda atividade traz a possibilidade de escrita de um assunto qualquer de interesse do aluno. Mais uma vez, a intenção é partir de um ponto de interesse pessoal do aluno-pesquisador para a execução de uma tarefa considerada desafiadora para eles. O convite para escrever sobre algo que se gosta tenta ser menos penoso e fazê-lo perceber que é capaz de escrever textos.

A próxima proposta de escrita tenta aproximar o aluno-pesquisador da temática do material, convidando-o a escrever um texto sobre um avanço tecnológico que ele considera importante para a sua vida. Este tema pode servir como oportunidade de debate para a importância da ciência em nossas vidas. Estas possibilidades de debate, dadas a partir de atividades que demonstram a flexibilidade e a pretensão de orientação que tem o material, não são aqui propostas enquanto caminhos fechados.

A última atividade de escrita dessa unidade também está diretamente ligada ao procedimento metodológico de execução de uma pesquisa científica. Nesta atividade, o aluno é desafiado a descrever as etapas de realização de alguma tarefa em sua vida. Propõe-se aqui uma introdução ao pensamento metodológico, na qual o aluno é sensibilizado sobre o fato de que há formas, ou roteiros, para a execução de tarefas do nosso dia-a-dia. Há aqui uma possibilidade de debate sobre a metodologia de pesquisa, assunto de entendimento complicado para os alunos-pesquisadores participantes do exercício aplicado, por não fazer parte de suas respectivas rotinas.

Na sequência, foi concluída a segunda unidade do material, com a intenção de serem alcançadas as etapas de realização da pesquisa com os alunos-pesquisadores. Após as atividades introdutórias aqui propostas, acredita-se que eles estarão mais preparados para executar as tarefas de leitura e escrita, necessárias para as próximas etapas.

### 4.3 Pesquisador em formação

Já tendo trabalhado a leitura e a escrita nas unidades anteriores, sentiu-se a carência de conhecimento dos alunos-pesquisadores na execução de pesquisas escolares. A terceira unidade recebeu o título: “Pesquisador em formação”. Os exercícios dessa unidade pretendem oportunizar o trabalho de determinadas habilidades, tais como a busca de informações, referenciamento, questões de plágio, fontes seguras e diferentes fontes. De forma semelhante à unidade dois, foram propostas temáticas para a realização de buscas em sites, revistas e outras fontes de informação. O material traz propostas temáticas, mas as possibilidades são infinitas e podem se dar de acordo com o planejamento do professor-orientador que utilizar este material.

A primeira atividade traz a pergunta “O que é ciência?”. O aluno pode se sentir confortável para responder de acordo com a sua opinião, mas a atividade enfatiza que esta deve ser respondida através de diferentes fontes, e que deve ser apresentada mais de uma resposta. A obrigatoriedade de uso de três fontes diferentes ocorre com o intuito de demonstrar a importância da diversidade de fontes, associada à busca por fontes seguras.

A segunda temática é também bastante ampla, sob o título “O que é pesquisa?”. Permite-se aqui caminhos diversos para a resposta, configurando-se em mais oportunidades de aprendizado para os alunos-pesquisadores. Há aqui a possibilidade de estudo dos diversos tipos de escrita científica, como artigos e monografias, por exemplo.

A terceira pergunta, denominada “O que é fonte de pesquisa”, apresenta a ocasião para o ensino sobre o referenciamento e citação das fontes. Sabe-se que uma das grandes diferenças da pesquisa escolar para a pesquisa científica é a falta de rigor metodológico. A dinâmica da pesquisa escolar comumente consiste na apresentação de temas, pelo professor, e na cópia de textos, pelos alunos. Não há espaço para autoria na pesquisa escolar e nem muita exigência sobre as fontes de pesquisa. Portanto, esta atividade é muito importante para o desenvolvimento do aluno enquanto aluno-pesquisador. O professor-orientador deve utilizar esta estratégia para ensinar como se referencia um texto e como se faz citação direta e indireta. Além disso, pode-se utilizar este momento para um debate sobre a prática de plágio, assunto muito desafiador em tempos de inteligência artificial produtora de textos.

A última pergunta geradora traz a temática metodológica, denominada no produto como “O que é metodologia?”. Assim como nas questões anteriores, os alunos-pesquisadores devem buscar três respostas para a pergunta.

Termina-se essa unidade juntamente com o fim da etapa de introdução e familiarização da pesquisa científica na rotina dos estudantes. Espera-se que essas atividades permitam o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma adequada execução da pesquisa científica na educação básica. Entretanto, sabe-se que esse desenvolvimento é longo e complexo, sendo este material uma possibilidade de início para tal desafio.

#### **4.4 Aluno-pesquisador**

A última unidade conclui o processo, já que todas as unidades anteriores eram como um passo a passo para a produção de uma pesquisa científica. Aqui o aluno é convidado a elaborar uma pesquisa científica em Geografia, agora já basicamente ciente acerca dos procedimentos metodológicos adotados. Ela recebe o título “Aluno-Pesquisador”, com o significado de que a partir daquele momento o estudante estará em condições de dar início à realização de uma pesquisa científica em Geografia.

Na sala de aula a pesquisa tem como objetivo, além de todas as habilidades elencadas ao longo deste texto, a construção de conceitos, a realização de analogias e o estudo do contexto, conjunto que configura a educação geográfica. O procedimento metodológico da pesquisa em Geografia deve conter etapas onde seja possível o aluno realizar esses objetivos. De acordo com Santos (2021) o “pensamento geográfico designa um conjunto de operações mentais que se desenvolvem a partir da aprendizagem do conhecimento da Geografia e da compreensão de sua base epistemológica”.

Portanto, o último capítulo está composto das etapas tradicionais do procedimento de pesquisa científica, acrescido de uma etapa de localização, onde os alunos são encorajados a fazer uma análise contextualizada do problema. É um problema vivido em suas comunidades? Como ele ocorre lá? Ou por que não ocorre? Santos (2021) explicita


“ênfata-se a relevância das pesquisas em Geografia demarcarem seu campo (espaço geográfico), a fim de que não se perca de vista a singularidade dessa ciência, que proporciona a leitura da composição

espacial de determinado fenômeno a partir da relação entre as dimensões social e natural.” (Santos, 2021, p.9)

Na pesquisa científica de Geografia, aplicada à Educação Básica, a etapa de revisão bibliográfica pretende ser um momento de conexão entre o problema escolhido e o conteúdo do currículo do ensino de Geografia. É importante ressaltar que a educação geográfica é composta pelo ensino de tópicos de Geografia.

As atividades propostas para esta última unidade se iniciam pela elaboração de um pré-projeto de pesquisa. Este pré-projeto tem a finalidade de preparação para a pesquisa e de facilitar o processo de escrita da mesma. É uma atividade de preenchimento dos espaços a partir de indagações para a organização das ideias. Inicia-se com a criação de um título, exige um objetivo, faz os alunos justificarem sua escolha, pede detalhes sobre a metodologia, sobre o formato em que a pesquisa será apresentada e termina pedindo possíveis fontes de referência para a pesquisa.

Figura 3: Formato do pré-projeto



PLANEJAMENTO DE PROJETO	
<p>1. Sua ideia precisa de um título! Esse título já deve dar uma noção do que se trata a investigação</p>	
TÍTULO:	_____
<p>2. O que você pretende descobrir ou aprender ao fazer essa investigação? Qual a meta final dessa pesquisa?</p>	
OBJETIVO:	_____ _____ _____
<p>3. Por que fazer essa investigação? Qual a razão principal? De onde surgiu a ideia?</p>	
JUSTIFICATIVA:	_____ _____ _____

Fonte: elaboração própria.

Com o pré-projeto em mãos o aluno-pesquisador deve seguir para a elaboração do projeto final, ou seja, da pesquisa científica propriamente dita. Ele já percorreu um longo caminho e espera-se que esteja confiante para tal empreitada. As próximas páginas do material são dedicadas a descrever, em linguagem acessível e na ordem de apresentação proposta, o que deve estar contido em cada uma das produções.

O texto começa com a capa, elemento não textual que apresenta informações importantes. A capa tem a missão velada de deixar o aluno orgulhoso de si mesmo, de ver seu nome ali estampado.

Em seguida o texto apresenta a introdução. É então explicado para os alunos do que se trata e quais informações devem ser inseridas, como a conclusão, por exemplo. Nele também constam rápidas instruções para facilitar a atividade, tais como redigir a introdução ao final da pesquisa, algo que parece pouco intuitivo para os alunos-pesquisadores.

A próxima etapa é a descrição da questão de pesquisa. O texto explica para os alunos-pesquisadores que a pesquisa existe para buscar possíveis respostas para questões diversas, elaboradas a partir do interesse deles em compreender tais respostas. É uma etapa importante e bastante desafiadora para os estudantes, portanto, o texto tenta ser o mais claro possível na descrição de como elaborar tal questão. Aqui há uma caixa de diálogo que reforça, para o professor-orientador, a importância da sua presença neste momento, que pode provocar o sucesso ou não da pesquisa do aluno. Uma questão de pesquisa mal formulada pode inviabilizar o trabalho e gerar frustração no aluno-pesquisador.

A justificativa também é explicitada aqui, mas, neste momento, após a elaboração do pré-projeto, ela já deve estar previamente redigida. O texto explica como e porque esta etapa existe dentro do processo de investigação científica.

Por conseguinte, são exigidas hipóteses sobre a questão de pesquisa. Essa etapa pretende ser um momento para o aluno-pesquisador refletir sobre sua questão antes de iniciar a busca por informações sobre ele. Demanda-se possíveis explicações ou soluções e permite-se uma maior liberdade em termos de ideias gerais. Na realidade, nesta etapa o aluno-pesquisador é encorajado a divagar sobre sua questão de pesquisa, promovendo um momento de pensamento criativo enquanto oportunidade de abertura de novos caminhos para solucioná-la. É sempre importante ressaltar a importância da criatividade e da liberdade permitida e incentivada dentro do processo de elaboração de pesquisas científicas, conforme reforçado por Demo (2006).

O sexto item da pesquisa é formado pela explicação da metodologia. O aluno-pesquisador é apresentado com a descrição do que é uma metodologia e convidado a descrever o passo-a-passo de seu próprio processo metodológico.

A sétima etapa do processo investigativo sugerido pelo material é denominada “Localização”. Esta etapa não está, normalmente, presente nas pesquisas científicas “tradicionais”, mas representa um passo metodológico importante para o objetivo da pesquisa científica no ensino de Geografia, ou seja, na utilização do contexto local para apreensão, ou auxílio da compreensão, dos conhecimentos geográficos.

Este passo metodológico para a educação básica consiste não apenas na descrição da localização do fenômeno ou pessoas envolvidas com o problema. Aqui deve-se descrever fisicamente o local onde o “problema” ocorre, a história deste local ou fenômeno como também as características das pessoas envolvidas com o problema. É a junção da localização geográfica com o estudo das características locais, na tentativa de auxiliar o aluno-pesquisador na busca de respostas e soluções para suas questões de pesquisa. Além disso, a pesquisa científica é utilizada para o entendimento do contexto local, ao incentivar o aluno-pesquisador à constante comparação e contraste entre a área em estudo e a própria localidade.

Práticas anteriores, realizadas em ambientes de sala de aula da UMEF Nair Dias Barbosa, têm demonstrado que é frequente o movimento, pelos estudantes, de articulação entre essas práticas e o contexto local. Esse movimento torna-se uma oportunidade para o professor-orientador aumentar as indagações e motivar os alunos a realizarem ainda mais pesquisas sobre seus próprios contextos e sobre os contextos estudados.

A etapa seguinte é a revisão bibliográfica, ou desenvolvimento, onde os alunos colocarão as informações frutos de suas buscas nas fontes referenciais. Há o convite para eles revisitarem os ensinamentos da unidade 3 e uma caixa de diálogo atentando o professor-orientador para a oportunidade dos alunos-pesquisadores de utilizarem este momento para conectarem suas buscas ao contexto local.

O último passo proposto antes das referências é a conclusão, que se configura em mais uma etapa onde os alunos-pesquisadores têm dificuldade, pois representa mais um momento de autoria, de produção própria, movimento que muitos não têm o hábito de realizar. O material faz a seguinte pergunta ao aluno-pesquisador: o que foi aprendido/conhecido a partir da pesquisa elaborada? Aparentemente parece ser uma simples questão, mas sua resposta demanda reflexão e completa compreensão do que foi escrito e produzido na pesquisa.

Para terminar a pesquisa é solicitada a inserção das referências utilizadas na pesquisa. O material oferece a dica para os alunos anotarem-nas no momento que as utilizarem, para não esquecerem de nenhuma.

Este produto pretende ser distribuído em formato de e-book e ser disponibilizado de forma gratuita para todos aqueles que se interessarem.

## 5 EXERCÍCIO APLICADO

O exercício aplicado buscou testar e subsidiar o entendimento sobre a pesquisa científica como metodologia de ensino de Geografia na Educação Básica. Para tal, foi desenvolvido trabalho de pesquisa para alunos do 9º ano da UMEF Nair Dias Barbosa. A escolha da turma se deu pelo grau de maturidade que exige tal metodologia, acreditando-se que os resultados poderiam ser melhor apreendidos tanto pelos alunos quanto por este trabalho, já que os estudantes têm uma capacidade maior de reflexão e autonomia.

Além disso, no 9º ano, temáticas ligadas à urbanização são abordadas. Entretanto, sem o apoio dos conceitos aqui tratados, que só são vistos no 6º ano, quando conceitos como rural / urbano, metropolização e urbanização são trabalhados. Esses conceitos, juntamente com as categorias estruturantes da Geografia, foram trabalhados a partir do estudo de urbanização do continente asiático, objeto de conhecimento do livro didático dos alunos participantes desta pesquisa.

De acordo com Carlos:

A análise, para além da busca de modelos de interpretação, direciona-se ao entendimento da realidade urbana que se generaliza no mundo moderno, impondo a constituição de uma nova problemática espacial. (CARLOS, 2007b, p. 13).

Soma-se a isso o fato de que a temática escolhida para o desenvolvimento do exercício se deu com o objetivo de serem abordados, inicialmente, temas mais próximos da realidade dos alunos, evitando-se assim barreiras adicionais que podem existir ao serem estudados objetos em que não há uma familiaridade prévia.

O exercício teve início com aula expositiva sobre o método científico, suas etapas e sua importância para a humanidade.

Neste momento os alunos receberam um material de apoio contendo orientações para auxiliá-los no decorrer da execução da pesquisa. Esse material não foi proposto como um passo-a-passo, porém é necessário que os alunos estejam munidos de suporte metodológico para a execução da proposta. Como reforça Demo (1982,) a pesquisa deve ser realizada de acordo com as possibilidades de cada indivíduo e contexto.

Sendo assim, considera-se menos aplicável um documento que finda por limitar a prática a ser realizada pelos alunos. Como esclarecem Freire e Faundez (1985) o rigor excessivo pode, facilmente, se transformar em autoritarismo, minando as possibilidades diversas advindas da criatividade dos alunos.

Após esta etapa introdutória, os alunos, em trios, tiveram que escolher, a partir da leitura do livro didático sobre o processo de urbanização do continente asiático, questões ligadas a seus cotidianos e espaços vividos. Como expõe CARLOS (2007b, p.44) “o lugar só pode ser compreendido em suas referências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas produzidos por um conjunto de sentidos, impressos pelo uso”. Essa foi a etapa mais importante do trabalho onde os alunos elencaram uma série de questões, atrelando a urbanização aos seus contextos/cotidianos. O professor-orientador supervisionou essa etapa com cuidado, já que há o risco de serem formuladas questões amplas ou complexas demais, o que poderia se desdobrar em futuros problemas para a execução da pesquisa.

A escolha por realizar o exercício em trio pretendeu fomentar um debate maior ao longo das discussões. Além disso, o trabalho coletivo desenvolve habilidades outras como negociação, empatia e auxilia na execução das tarefas.

Com as perguntas em mãos, eles tiveram que criar um objetivo para a pesquisa. A etapa da formulação da pergunta é uma das mais importantes, pois é ela que orienta todo o trabalho. Freire e Faundez (1985) explicam como os professores têm perdido a capacidade de fazer perguntas ou de incentivar / ensinar os alunos a fazerem perguntas. O mais cômodo é já trazer a resposta pronta, pois fazer perguntas gera incômodos, incertezas. Entretanto, é justamente esse incômodo para estudantes e professores que se pretende com a prática da pesquisa na sala de aula, pois somente o incômodo gera ação e, como já esclarecido, o ensino pode ser melhor quando vem acompanhado de ação. A etapa da escolha das perguntas, ou seja, o pleno exercício da curiosidade dos alunos, evidencia o poder da autonomia deles, significando “decidir quais são seus verdadeiros problemas e buscar eles próprios a solução desses problemas” (Freire e Faundez, 1985, p.80). É neste momento que eles assumem protagonismo, ninguém fala por eles, eles mesmos se representam. Este motivo já garante um outro nível de envolvimento, que pode provocar processos significativos de aprendizagem.

A partir das etapas elencadas acima foi possível a formulação de um pré-projeto onde constou o título provisório, o objetivo da pesquisa, as questões norteadoras e o conector com o conteúdo do currículo.

Com este material em mãos os alunos somaram um total de 10 aulas para o desenvolvimento da pesquisa, ocorrida nas aulas de Geografia.

O número total de 15 aulas (de 50 minutos cada) foi sugerido após a realização de práticas anteriores, onde se percebeu ser um número razoável para a execução da proposta.

Durante as 10 aulas da etapa de desenvolvimento, os alunos tiveram acesso a computadores com internet e a uma pequena biblioteca, que possui alguns livros sobre a história do município de Vila Velha. A pesquisa teve como resultado a apresentação, para os colegas, de um conjunto de considerações e apontamentos.

Para a conclusão do trabalho dos alunos, foi elaborada uma roda de conversa para o compartilhamento das impressões dos alunos sobre o bairro onde vivem e sobre o método utilizado para este fim, ou seja, suas percepções sobre o ato de pesquisar.

Além da observação cuidadosa durante todo o processo de elaboração das pesquisas executada pelos estudantes, pretendeu-se avaliar e analisar a produção baseada nos seguintes parâmetros:

Primeiramente foi avaliado a realização do exercício. Entende-se que este pode ser desafiador e que alunos podem desistir ou encontrar dificuldades no caminho, impossibilitando a conclusão da aplicação. Além disso, estabeleceu-se intervalos de completude do exercício, pois estes podem identificar situações de dificuldade. A inserção do parâmetro “menos de 60%” é justificada pelo interesse de entender, de acordo com referências frequentemente utilizados pela escola, o sucesso ou não da aplicação.

Tabela 1: Modelo de tabela de Realização do Exercício Aplicado

CAMPOS DE ANÁLISE	PARÂMETROS AVALIADOS	Nº DE GRUPOS	%
REALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO	O(A) GRUPO CONCLUIU TODAS AS ETAPAS PROPOSTAS		
	O(A) GRUPO REALIZOU ENTRE 80 E 100% DAS ETAPAS PROPOSTAS		
	O(A) GRUPO REALIZOU ENTRE 60 E 80% DAS ETAPAS PROPOSTAS		
	O(A) GRUPO REALIZOU MENOS DE 60% DAS ETAPAS PROPOSTAS		

Fonte: elaboração própria

- Quanto à estrutura formal de uma pesquisa científica. A estrutura formal é importante, pois enquadra o processo perante a comunidade acadêmica. Como afirma Demo (2006) a pesquisa científica, principalmente na área das ciências humanas, deve cuidar tanto da forma quanto do conteúdo. Portanto, procura-se estabelecer relações entre o produto entregue e as etapas do processo de investigação científica. Os valores dos intervalos seguem, novamente, valores comumente utilizados pelas escolas.

Tabela 2: Modelo de tabela de Estruturação dos conteúdos elaborados pelos participantes

CAMPOS DE ANÁLISE	PARÂMETROS AVALIADOS	Nº DE GRUPOS	%
ESTRUTURAÇÃO DOS CONTEÚDOS ELABORADOS PELOS GRUPOS	TODOS OS TÓPICOS DEMANDADOS FORAM ELABORADOS NO PRODUTO ENTREGUE PELOS GRUPOS		
	ENTRE 80 E 100% DOS TÓPICOS DEMANDADOS FORAM ELABORADOS NO PRODUTO ENTREGUE PELOS GRUPOS		
	ENTRE 60 E 80% DOS TÓPICOS DEMANDADOS FORAM ELABORADOS NO PRODUTO ENTREGUE PELOS GRUPOS		
	MENOS DE 60% DOS TÓPICOS DEMANDADOS FORAM ELABORADOS NO PRODUTO ENTREGUE PELOS GRUPOS		

Fonte: elaboração própria

- Quanto ao estudo do contexto local, avalia-se aqui a mobilização dos conceitos estudados para a sua realização. Considera-se importante, para o ensino de Geografia, a utilização do contexto local como instrumento de entendimento do contexto global.

Tabela 3: Modelo de tabela de Articulação com o contexto local

CAMPOS DE ANÁLISE	PARÂMETROS AVALIADOS	Nº DE GRUPOS	%
ARTICULAÇÃO COM O CONTEXTO LOCAL	O CONTEXTO LOCAL FOI APRESENTADO		
	O CONTEXTO LOCAL <b>NÃO</b> FOI APRESENTADO		
	O CONTEXTO LOCAL FOI ARTICULADO AOS DEMAIS CONTEÚDOS APRESENTADOS PELOS GRUPOS		
	O CONTEXTO LOCAL <b>NÃO</b> FOI ARTICULADO AOS DEMAIS CONTEÚDOS APRESENTADOS PELOS GRUPOS		

Fonte: elaboração própria

- Quanto à escrita, a capacidade de escrever está aqui ligada à produção autoral, que, além de serem habilidades muito demandadas atualmente, demonstram o real entendimento do aluno acerca de determinado assunto. Ademais, a produção escrita é uma habilidade bastante laboriosa para os alunos, que vivem em tempos de inteligência artificial e podem recorrer a recursos tecnológicos para a produção de quase tudo. Somado ao critério do contexto, este tem elevada importância para a produção científica, reforçando a qualidade autoral do procedimento de pesquisa científica.

Tabela 4: Modelo de tabela de Desenvolvimento da escrita

CAMPOS DE ANÁLISE	PARÂMETROS AVALIADOS	Nº DE GRUPOS	%
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA	FORMULAÇÕES PRÓPRIAS		
	TRANSCRIÇÕES DIRETAS (MAIS DE 50% DO TEXTO APRESENTADO É TRANSCRITO DIRETAMENTE DE OUTRAS FONTES)		
	CORREÇÃO ORTOGRÁFICA (TEXTOS APRESENTADOS COM INCORREÇÕES ORTOGRÁFICAS SIGNIFICATIVAS EM RELAÇÃO AOS PARÂMETROS ESTABELECIDOS PARA A ESCRITA FORMAL)		
	COESÃO (APRESENTAÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS EM DETRIMENTO DE FRASES LISTADAS EM TÓPICOS)		

Fonte: elaboração própria

- Quanto à utilização de fontes de referências para a pesquisa, também atrelada às habilidades solicitadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, saber pesquisar e onde buscar informação deve ser ensinado e praticado em ambiente escolar. Atualmente, com a profusão de informações falsas e o surgimento cada vez maior de aplicativos de inteligência artificial voltados à produção de textos, tal habilidade torna-se ainda mais importante.

Tabela 5: Modelo de tabela de Utilização e apresentação de referências

CAMPOS DE ANÁLISE	PARÂMETROS AVALIADOS	Nº DE GRUPOS	%
UTILIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE REFERÊNCIAS	O(A) GRUPO APRESENTOU REFERÊNCIAS NO MATERIAL POR ELE(A) ELABORADO(A)		
	AS REFERÊNCIAS TRAZEM INFORMAÇÕES MINIMAMENTE ADEQUADAS ACERCA DAS FONTES (AUTORES, INSTITUIÇÕES, ETC)		

Fonte: elaboração própria

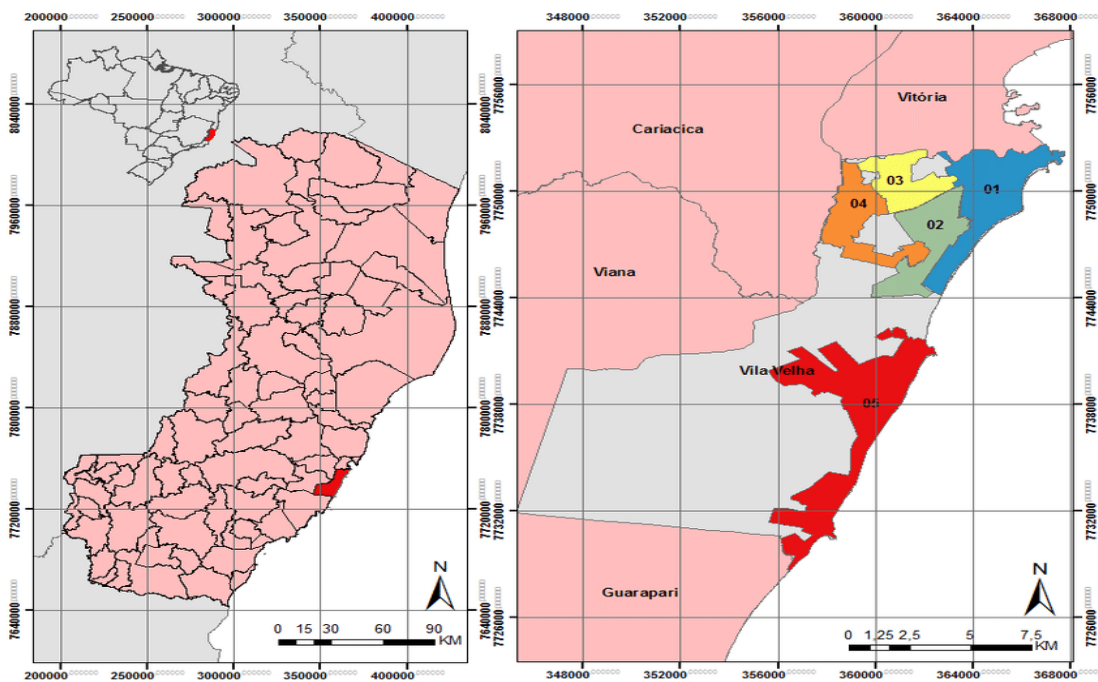
A quantificação dos parâmetros acima listados teve como objetivo auxiliar na compreensão global do exercício aplicado. A partir dos cruzamentos obtidos, pretendeu-se chegar a conclusões e entendimentos sobre o processo de utilização da pesquisa científica enquanto metodologia de ensino na Educação Básica.

### 5.1 O contexto da Ponta da Fruta, Vila Velha, ES

O município de Vila Velha fica localizado na Região Metropolitana de Vitória, Espírito Santo. É uma das cidades mais importantes do Estado e, atualmente, está dividida em cinco regiões administrativas. A área em estudo é denominada, em âmbito municipal, como região de Ponta da Fruta, pertencente à Região 5: Grande Jucu (VILA VELHA, 2008).

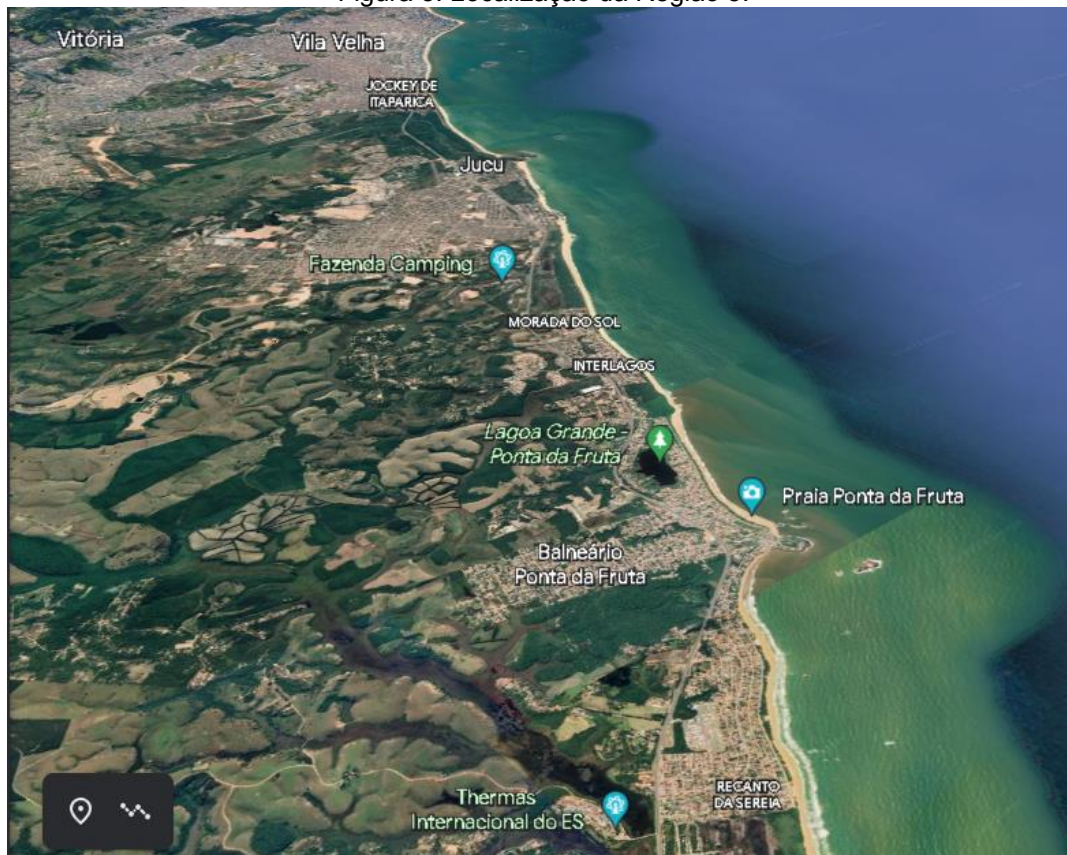
Dentro dessa região administrativa intramunicipal localizam-se seis bairros: Morada do Sol, Interlagos, Morro da Lagoa, Ponta da Fruta, Balneário Ponta da Fruta, Ponta da Fruta e Nova Ponta da Fruta. Juntos, a região conta com mais de 8.000 moradores, tendo a menor densidade demográfica do município, variando entre 1,73 hab./km<sup>2</sup> (habitantes por quilometro quadrado) no Morro da Lagoa e 10 hab./km<sup>2</sup> em Balneário Ponta da Fruta.

Figura 4: Localização do Município de Vila Velha-ES e suas regiões administrativas



Fonte: RAMOS E JESUS (2017).

Figura 5: Localização da Região 5.



Fonte: Google Maps

A economia dos bairros da região de Ponta da Fruta é baseada na atividade turística de temporada e nos serviços essenciais à população residente nas localidades (VILA VELHA, 2013).

O foco do estudo concentra-se nos bairros de Ponta da Fruta e Morro da Lagoa, onde a escola e a maioria dos alunos se localizam.

O bairro de Ponta da Fruta é bastante antigo e aparece em relatos de Saint Hilaire em 1816 (ABREU, 2009). Esses relatos confirmam a existência de uma pequena comunidade pesqueira, que servia de base de apoio para as caminhadas do Padre José de Anchieta que, frequentemente, saía de Vitória e ia até o núcleo urbano de Anchieta, onde residia para catequisar comunidades indígenas.

Do início da colonização até meados do século XX, a região de Ponta da Fruta pouco se desenvolveu, apresentando alguma evolução a partir da década de 1940, com a implantação de um loteamento e o fornecimento de energia elétrica, que aumentaram a população de tal comunidade.

Porém, o asfaltamento da Rodovia do Sol intensificou tal processo, ocorrido na década de 1970 através de uma melhor articulação da área com o centro de Vila Velha (D'ALCÂNTARA, 2014). Este crescimento vai ser impulsionado pelo mercado imobiliário, que passou a atuar na região enquanto possibilidade de expansão nos moldes das grandes metrópoles brasileiras. Houve também a implantação de vários condomínios horizontais de acesso controlado, porém sem muito sucesso. O crescimento imobiliário almejado acabou não acontecendo à época, talvez porque a área central da cidade ainda tinha muito espaço para ser ocupado, porque os índices de violência no Estado como um todo não eram tão elevados e também porque a renda per capita da população da cidade não era alta.

Desde então, a região vem se desenvolvendo pautada no comércio e no turismo.

Mesmo sem uma aparente “função” dentro da lógica capitalista, é sabido que o espaço é produzido a partir dela, pelos seus diferentes agentes. O capitalismo não é uma coisa só e ele compete com ele mesmo nesta apropriação do espaço (LEFEBVRE, 2020). Portanto, na área em estudo não se percebe a força do capitalismo financeiro ou industrial, mas a forte existência da mão de obra que abastece diariamente a região central da metrópole. Fruto do processo de metropolização, que permite descontinuidades e porosidades significativas (BARTHLOMEU, 2019), e distâncias cada vez maiores nos movimentos pendulares feito pela população.

### 5.1.1 Panorama da Educação Básica em Vila Velha

O ensino no município de Vila Velha é norteado a partir do conjunto de leis como a 4.100/2.003, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, a lei 5.629/2.015, que criou o Plano Municipal de Educação e a Resolução N.º 04, de 08 de abril de 2014, do Conselho Municipal de Educação, que define diretrizes para o ensino fundamental do sistema municipal de ensino de vila velha

A lei 4.100/2.003 organizou o Sistema Municipal de Ensino, estipulando os parâmetros e regras da rede municipal. Essa lei, em seu artigo 3º, estipula que

“O sistema de ensino observará os princípios e fins da educação nacional como dever da Família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humanas, e suas finalidades de pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (VILA VELHA, LEI 4.100/2.003).

O Sistema Municipal de Ensino é composto por escolas públicas e privadas de ensino infantil e pelas escolas públicas de ensino fundamental, estas denominadas de UMEF (Unidade Municipal de Ensino Fundamental). É composto por 71 instituições de ensino fundamental, sendo 39 com fundamental II (6º ao 9º anos). Deste total, 16 estão localizadas na região administrativa 5 e apenas 2 mais especificamente na área de abrangência deste estudo.

Além da lei de criação do sistema de ensino, a educação do município também é organizada a partir do Plano Municipal de Educação (Lei 5.629 / 2.015), que cria diretrizes básicas para a educação como a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade de ensino (VILA VELHA, Lei nº5629/2015). Se destacam também, nessas diretrizes, o foco na formação para o trabalho e de uma educação da promoção tecnológica.

O Plano Municipal de Educação estabelece também um conjunto de metas focadas, em sua maioria, nos aspectos quantitativos da educação como oferta de vagas e percentual de alfabetizados, por exemplo.

As escolas da rede municipal devem obedecer ao currículo preconizado pelos documentos norteadores, além de algumas especificidades ditadas pela Resolução N.º 04, de 08 de abril de 2014, que define diretrizes para o ensino fundamental do sistema municipal de ensino de Vila Velha:

Art. 17. O currículo do ensino fundamental contará com uma base comum nacional, voltada para a proposta curricular deste nível de ensino e uma parte diversificada a ser estabelecida nos parâmetros curriculares propostos pela

SEMED e nas propostas da escola, considerando as peculiaridades e os saberes dos alunos e a própria identidade da escola (VILA VELHA, Resolução N.º 04, de 08 de abril de 2014).

Diante do estudo das normativas, foi possível perceber uma intenção de promoção de uma educação voltada para a formação da cidadania e do desenvolvimento tecnológico. Chama a atenção, por exemplo, na Resolução nº 4, o Artigo 20, “III - processos de ensino voltados para relações com a comunidade local, regional e planetária, visando a integração entre Ensino Fundamental e a vida cidadã;”

Interessante ressaltar que a lei 4.100/2.003 assegura, em seu artigo 5º, como dever do município, a educação por meio de:

“IX - Desenvolvimento e pesquisa de novas experiências e de novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia didática e avaliação educacional, objetivando a inserção da criança e do adolescente no processo educacional, incluídos os que necessitam de atendimento especial;”

e “VIII - provimento de material científico-tecnológico facilitador do ensino para uso do magistério e dos alunos;”. Além disso é pontuado, no artigo 16º, que a “adoção de métodos de ensino ativos e participativos;” configuram aspectos da gestão democrática da educação no âmbito da sala de aula. Somado aos artigos anteriores, acrescenta-se o artigo 38º, sobre os objetivos do ensino fundamental: “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Portanto, pode-se concluir que o Sistema Municipal tem um olhar voltado para o desenvolvimento de pesquisas e metodologias de ensino alternativas, tais como a proposta nesta pesquisa. Isso, no entanto, não se efetiva devido à ausência de políticas municipais que promovam o que é preconizado pelas diretrizes.

Em relação ao currículo oficial do município, o conjunto de normativas estabelecem os documentos norteadores federais e permitem a complementação com os Projetos Políticos-Pedagógicos de cada unidade escolar. A UMEF “Nair Dias Barbosa” conta com uma versão do PPP de 2012, sem uma ampla discussão junto ao corpo docente. Desde a última versão do documento, a escola já mudou de tamanho (recebeu salas portáteis para abrigar mais turmas) e de endereço (atualmente encontra-se em local alugado para que o endereço oficial passe por obras). Portanto, o currículo seguido na escola obedece apenas aos do governo federal, como a BNCC, sem esforços para o estudo do contexto de forma institucionalizada e estruturada em conjunto.

No contexto específico do ensino de Geografia, na rede municipal existe uma tentativa de uniformizar o currículo a partir das reuniões mensais de formação continuada de professores, além de uma lista de conteúdos que se encontra na escola. As formações são momentos mensais sobre diferentes temáticas, que variam entre escolhas de livro didático, projetos com o IBGE, algum projeto específico com a UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) e estudos das avaliações externas para melhoria dos números municipais.

A partir da análise da legislação educacional de Vila Velha, conclui-se que a proposta aqui realizada está em consonância com o que se defende para a educação do município. Porém, essa legislação é pouco conhecida pelos professores, já que não existe cobranças sobre currículos engessados, o que pode ser considerado positivo já que permite uma maior autonomia do professor na escolha de práticas pedagógicas e conteúdos mais conectados à realidade de cada escola.

### **5.1.2 A UMEF Nair Dias Barbosa**

A Unidade de Ensino Fundamental Professora Nair Dias Barbosa se localiza no bairro Morro da Lagoa, em Vila Velha. Atende alunos de, aproximadamente, 6 dos 9 bairros que configuram a chamada região de Ponta da Fruta. Foi, durante muitos anos, a única instituição com Ensino Fundamental I e a segunda escola para atendimento de alunos do Ensino Fundamental II.

Atualmente, a escola encontra-se alocada em prédio alugado, uma edificação da Igreja Católica rodeada de verde e com bastante área ao ar livre. Essa nova configuração tem reforçado a falta de identidade dos alunos, pois são constantemente lembrados que estão em imóvel alugado, que não deveriam estar ali. Sua estrutura anterior era composta por 9 salas (sendo 4 improvisadas, construídas com paredes de forro plástico e telhado de amianto), onde funcionavam, além das salas de aula, a biblioteca e a sala de atendimento pedagógico. No período matutino, atende aos alunos do Ensino Fundamental II e, no período vespertino, aos alunos do Fundamental I.

A UMEF Nair Dias Barbosa é formada por uma equipe com pouquíssimos professores efetivos. Em sua grande maioria, os professores só permanecem por um ano, o que se transforma em mais um dificultador do desenvolvimento de projetos educacionais de longo prazo. Com exceção da pedagoga, que está na escola há mais de 15 anos,

a equipe gestora (direção, secretaria, coordenação) também apresenta elevado grau de rotatividade. Devido à construção de uma escola maior em um dos bairros que compõem a região, a UMEF ficou como segunda opção dos moradores do bairro, que preferem a escola nova, por ter uma melhor estrutura física.

No geral, a Escola é composta por turmas de poucos alunos, que em sua grande maioria estudam desde os Ensino Fundamental I ali. Por não ter muitas escolas nos bairros próximos (atualmente são 3), é também comum que outros familiares dos alunos tenham frequentado a escola. Este fato é importante para explicar o perfil familiar da instituição e como as famílias dos estudantes se fazem presentes em tal cotidiano.

## **5.2 Aplicação do exercício proposto**

O exercício proposto foi aplicado para as duas turmas de 9º ano da UMEF Nair Dias Barbosa. O conjunto foi composto de 27 alunos e todos se propuseram a participar, mesmo cientes que não era uma atividade obrigatória e que poderiam desistir a qualquer momento.

Conforme planejado e descrito anteriormente (Cap.4), o exercício ocorreu durante 15 dias letivos, nas aulas de Geografia.

Após as aulas iniciais, onde o roteiro estabelecia uma explanação para o entendimento de uma pesquisa e suas etapas, foi estabelecido com os alunos mais uma relação de orientação e menos uma relação professoral, que tivesse o intuito de ensinar a fazer pesquisa. O objetivo era a orientação para dúvidas que fossem surgindo no processo, associado a uma checagem acerca do nível de apoio possibilitado pelo material de suporte desenvolvido para tal função (Produto base para a elaboração de pesquisa científica em Geografia).

O procedimento ocorreu conforme o planejado. Durante os primeiros momentos, os alunos fizeram questionamentos sobre notas e obrigatoriedade de participação, expuseram suas opiniões sobre o fato de terem mais autonomia neste formato de atividade e iniciaram a leitura das páginas propostas no livro didático.

Os momentos seguintes foram de elaboração do pré-planejamento, consistindo no preenchimento de um roteiro previamente estabelecido. Esta etapa apresentou maiores desafios, mesmo que os alunos já tivessem tido contato com a nomenclatura de método científico antes. Foram repetidas explanações e leituras do material de

apoio sobre metodologia, justificativa e objetivos. Essa etapa foi marcada pela ausência de muitos alunos, o que acabou representando uma barreira a mais na evolução dos trabalhos.

A etapa seguinte foi realizada no Laboratório de Informática, onde os alunos utilizaram os computadores com acesso à internet para buscarem suas referências. Foram 10 aulas no computador e cada grupo processou diferente o que havia sido trabalhado sobre o processo científico até então. Neste momento, dois alunos de um dos grupos expressaram seus desejos de desistirem do exercício, tendo sido prontamente autorizados.

Para finalizar, ocorreu uma roda de conversa, com todos os grupos juntos, para compartilhamento das impressões e possíveis aprendizados. Por se tratar de um novo formato, os alunos ficaram receosos de compartilhar as opiniões, por sentirem que estavam falando da professora e não do exercício. Após muita explanação e provocações pela professora-orientadora, foi possível entender que os alunos eram favoráveis à metodologia aplicada e sentiam que aprendiam muito mais daquela forma, tanto o conteúdo quanto atitudes e habilidades. Foram destacadas as habilidades aprendidas a partir da pesquisa elaborada, como utilização de planilhas, sites de busca e recursos de apresentação.

### **5.3 Análise do exercício aplicado**

O exercício aplicado foi analisado de acordo com parâmetros pré-estabelecidos e descritos no Capítulo 4. Esses parâmetros serviram de base principal para a avaliação, mas também foram utilizadas observações cuidadosas, que permitiram uma melhor apreensão do que foi revelado pelos números.

As tabelas abaixo representam o resultado do exercício proposto, onde foi possível evidenciar consideráveis avanços no entendimento dos alunos sobre pesquisa científica. Porém, também foi possível perceber a amplitude da dificuldade a ser enfrentada na utilização da pesquisa enquanto metodologia de ensino.

A primeira categoria de análise, sem ordem de importância, demonstrou que uma grande parte dos grupos concluiu a proposta, ou seja, estavam abertos para a experiência, porém a maioria não concluiu todas as etapas pretendidas. Uma minoria dos grupos concluiu menos de 80% e 20% realizou menos de 60% da proposta. Os

grupos que realizaram menos de 60% foram aqueles onde um participante abandonou a proposta, deixando o restante do grupo desmotivado.

Diante do resultado em que menos de 50% concluiu todo o processo, pode-se pensar que um fator de explicação está na quantidade de etapas, o que pode ter desanimado ou confundido alguns alunos. Durante a aplicação, foi questionado muitas vezes se era preciso passar por todo aquele procedimento, pois consideravam muitas etapas. Este questionamento pode evidenciar um processo de introdução falho, onde os alunos não compreenderam, de forma satisfatória, como e o porquê daquele processo.

Tabela 6: Realização do Exercício Aplicado

CAMPOS DE ANÁLISE	PARÂMETROS AVALIADOS	Nº DE GRUPOS	%
REALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO	O(A) GRUPO CONCLUIU TODAS AS ETAPAS PROPOSTAS	4	40
	O(A) GRUPO REALIZOU ENTRE 80 E 100% DAS ETAPAS PROPOSTAS	3	30
	O(A) GRUPO REALIZOU ENTRE 60 E 80% DAS ETAPAS PROPOSTAS	1	10
	O(A) GRUPO REALIZOU MENOS DE 60% DAS ETAPAS PROPOSTAS	2	20

Fonte: elaboração própria.

O segundo parâmetro de análise foi a estrutura, importante fator formal para a pesquisa científica. Neste item foi mantida a tendência anterior da incompletude dos tópicos exigidos. Na leitura dos textos elaborados pelos alunos, foi possível perceber que o problema talvez tenha sido uma falta de conscientização sobre o rigor do processo científico. Em alguns trabalhos o tópico estava presente, porém sem a formalidade ou o título.

Nenhum dos grupos entregou um trabalho contendo todos as etapas exigidas pelo procedimento proposto. Apenas 20% dos grupos entregaram de 80% a 100% dos tópicos e a metade dos grupos apresentaram entre 60 a 80% dos tópicos. Em 30% dos trabalhos entregues, houve menos de 60% dos tópicos exigidos.

Os números baixos podem ser compreendidos pela falta de entendimento, pelos alunos-pesquisadores, da necessidade de colocar o texto em estrutura de tópicos bem demarcados. Alguns trabalhos apresentaram tópicos misturados, como o exemplo de um grupo que apresentou a referência de acordo com o seu aparecimento no texto. Esses números também podem ser avaliados com base no disposto no processo introdutório, onde a professora-orientadora não percebeu uma possível falta de entendimento por parte dos alunos. Tentou-se, durante a aplicação, a menor interferência possível, sempre solicitando que os participantes recorressem ao material de apoio.

Tabela 7: Estruturação dos conteúdos elaborados pelos participantes

CAMPOS DE ANÁLISE	PARÂMETROS AVALIADOS	Nº DE GRUPOS	%
ESTRUTURAÇÃO DOS CONTEÚDOS ELABORADOS PELOS GRUPOS	TODOS OS TÓPICOS DEMANDADOS FORAM ELABORADOS NO PRODUTO ENTREGUE PELOS GRUPOS	0	0
	ENTRE 80 E 100% DOS TÓPICOS DEMANDADOS FORAM ELABORADOS NO PRODUTO ENTREGUE PELOS GRUPOS	2	20
	ENTRE 60 E 80% DOS TÓPICOS DEMANDADOS FORAM ELABORADOS NO PRODUTO ENTREGUE PELOS GRUPOS	5	50
	MENOS DE 60% DOS TÓPICOS DEMANDADOS FORAM ELABORADOS NO PRODUTO ENTREGUE PELOS GRUPOS	3	30

Fonte: elaboração própria.

O quesito da utilização da pesquisa científica para o estudo do contexto local representou uma das maiores dificuldades dos participantes, como foi possível evidenciar nos trabalhos elaborados. A partir da análise do material produzido foi possível inferir que esse tópico precisa de muita atenção do professor-orientador e que conexões não são facilmente feitas, como este estudo previa. A metade dos

trabalhos trazia a questão local em suas perguntas de pesquisa, porém apenas uma pequena parte (30%) o apresentava e fazia correlações ao conteúdo proposto.

A outra metade dos trabalhos não conseguiu relacionar o contexto local com o tema proposto, urbanização. Nesses casos, a proposta não teve êxito algum como ferramenta de ensino desses conceitos. O que se conclui é que é necessário um processo de orientação muito mais rigoroso e atento do professor-orientador, principalmente nos casos onde a cultura da pesquisa não está instalada.

Acredita-se que a maioria das dificuldades enfrentadas pelos alunos seriam resolvidas se a cultura da pesquisa estivesse presente. Além disso, chamou a atenção, no final da aplicação do exercício, que alguns grupos não se atentaram para o auxílio que poderia ter sido dado pelo material de apoio disponibilizado (o produto base para a elaboração de pesquisa científica em Geografia), ou seja, alguns grupos não utilizaram o material e tiveram que elaborar a pesquisa utilizando apenas o que lembravam das etapas anteriores.

Tabela 8: Articulação com o contexto local

CAMPOS DE ANÁLISE	PARÂMETROS AVALIADOS	Nº DE GRUPOS	%
ARTICULAÇÃO COM O CONTEXTO LOCAL	O CONTEXTO LOCAL FOI APRESENTADO	5	50
	O CONTEXTO LOCAL <b>NÃO</b> FOI APRESENTADO	5	50
	O CONTEXTO LOCAL FOI ARTICULADO AOS DEMAIS CONTEÚDOS APRESENTADOS PELOS GRUPOS	3	30
	O CONTEXTO LOCAL <b>NÃO</b> FOI ARTICULADO AOS DEMAIS CONTEÚDOS APRESENTADOS PELOS GRUPOS	2	20

Fonte: elaboração própria.

O quarto item de análise se refere ao processo de escrita. É muito comum em pesquisas escolares que os alunos copiem informações que encontrem sobre o assunto exigido pelo professor, portanto há a preocupação em evitar tal prática para que a pesquisa trabalhe a autoria dos alunos. Em menos da metade dos trabalhos (40%) foi possível detectar elaborações próprias. A maioria reproduziu conteúdo da internet, com a diferença que agora incluíam as fontes das informações. Foi possível

observar também um avanço na estrutura do projeto, já que a maioria dos trabalhos respeitaram a exigência da estrutura em textos.

Apesar de uma minoria ter produzido material autoral, o que chamou a atenção na avaliação dos trabalhos foi o avanço em relação às propostas anteriores no que concerne o processo de escrita. O resultado final apresentado mostrou que os produtos foram elaborados com algum nível de atenção, o que pode ser evidenciado por 60% dos trabalhos apresentando uma certa coesão textual. Além disso, pode-se destacar que o valor de 40% de problemas ortográficos dos trabalhos foi puxado por falhas simples e falta de atenção dos participantes dos grupos.

Tabela 9: Desenvolvimento da escrita

CAMPOS DE ANÁLISE	PARÂMETROS AVALIADOS	Nº DE GRUPOS	%
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA	FORMULAÇÕES PRÓPRIAS	4	40
	%TRANSCRIÇÕES DIRETAS (MAIS DE 50% DO TEXTO APRESENTADO É TRANSCRITO DIRETAMENTE DE OUTRAS FONTES)	6	60
	CORREÇÃO ORTOGRÁFICA (TEXTOS APRESENTADOS COM INCORREÇÕES ORTOGRÁFICAS SIGNIFICATIVAS EM RELAÇÃO AOS PARÂMETROS ESTABELECIDOS PARA A ESCRITA FORMAL)	4	40
	COESÃO (APRESENTAÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS EM DETRIMENTO DE FRASES LISTADAS EM TÓPICOS)	6	60

Fonte: elaboração própria.

O último parâmetro estabelecido para a avaliação das pesquisas produzidas foi a utilização e a apresentação das fontes de informação utilizadas. Este item foi avaliado por se tratar de exigência, não muito cobrada na educação básica em nível fundamental, e por se tratar de questão importante nos dias atuais, onde muitas informações estão disponíveis em fácil acesso.

Os alunos ainda têm bastante dificuldade de compreender o porquê devem apresentar as referências e de como apresentá-las. Mais da metade dos trabalhos (60%) apresentaram os sites onde foram buscadas as informações utilizadas, porém é importante ressaltar que nenhum trabalho apresentou, de forma correta, a citação direta, sendo que tal prática foi por eles realizada. Os trabalhos apenas listaram os locais onde foram encontradas as informações, sem especificar quais haviam sido encontradas em cada site.

Aqui também é possível concluir que se trata de um problema de fácil resolução, através da inclusão de procedimentos dedicados exclusivamente para este tema.

Tabela 10: Utilização e apresentação de referências

CAMPOS DE ANÁLISE	PARÂMETROS AVALIADOS	Nº DE GRUPOS	%
UTILIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE REFERÊNCIAS	O(A) GRUPOS APRESENTOU REFERÊNCIAS NO MATERIAL POR ELE(A) ELABORADO(A)	6	60
	AS REFERÊNCIAS TRAZEM INFORMAÇÕES MINIMAMENTE ADEQUADAS ACERCA DAS FONTES (AUTORES, INSTITUIÇÕES, ETC)	6	60

Fonte: elaboração própria.

Apesar de não ter tido caráter avaliativo, a roda de conversa realizada no final da atividade também trouxe importantes perspectivas sobre o processo a partir do alunos-pesquisadores. Todos os participantes avaliaram o procedimento como sendo mais interessante que aulas tradicionais, e uma grande maioria declarou ser possível aprender mais dessa forma do que apenas escutando o professor. Alguns alunos ressaltaram que este fato dependia de quem era o professor, pois, em alguns casos, os professores tornavam as aulas bem agradáveis em suas exposições.

Foi muito comentada a possibilidade trazida pelo exercício do desenvolvimento de habilidades, consideradas por eles como extracurricular, como a utilização dos recursos de editores de texto e produção de planilhas. Participantes da maioria dos

grupos declararam estar muito impactados sobre a quantidade de recursos que aprenderam a utilizar, por conta própria.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de aprenderem sobre seus locais de vivência e sobre o conteúdo das aulas de Geografia desta forma, muitos afirmaram preferir o método em debate, pois sentiram uma maior liberdade em escolher o que aprender, bem como uma maior responsabilidade, pois deveriam produzir algo no final.

Apesar de ainda ter um longo caminho para que a experiência seja considerada como bem sucedida, o experimento trouxe aprendizados sobre importantes pontos de atenção, como o processo de orientação e a etapa de introdução ao procedimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

A análise proposta deste estudo decorre da aplicação do exercício proposto, mas também da reflexão advinda de observações cuidadosas que têm sido feitas ao longo de anos de práticas de ensino, realizadas com o uso da pesquisa como princípio educativo.

Com essas práticas têm-se percebido avanços, lentos, das habilidades dos alunos no debate e na argumentação após repetidos exercícios (tentativas) de elaboração de pesquisas científicas. Durante as exposições dos alunos, foram observadas algumas observações / conclusões que não seriam possíveis em aulas expositivas. Porém, este caminho é aqui entendido como lento, que só pode gerar mudanças significativas quando institucionalizadas.

Mesmo antes da aplicação do exercício proposto, mas principalmente após ela ter ocorrido, a partir de experiências anteriores, pensa-se como proposta a institucionalização da pesquisa científica no contexto escolar. Essa institucionalização poderá ocorrer através da criação de grupos de pesquisa incluídos dentro da grade curricular, por interesse, com o objetivo de tornar a prática de pesquisa uma cultura da escola.

A criação de um grupo de pesquisa auxiliará também os professores a se manterem enquanto pesquisadores, condição fundamental para a formação de alunos-pesquisadores. A questão do professor-pesquisador merece atenção individualizada, que foge da possibilidade desta pesquisa, mas que é de total importância para o tema em debate. A avaliação dos resultados do exercício aplicado evidenciou a importância do professor se manter ou se transformar em pesquisador para poder entender e auxiliar o aluno. Percebeu-se que o resultado do exercício poderia ser outro, caso a orientação da professora-orientadora tivesse sido mais atenta. O olhar atento do orientador é desenvolvido ao longo de práticas, portanto, é imprescindível o papel de pesquisador no professor, como muito defendido por Demo (2006).

A pesquisa só estará presente na escola se o professor se reconhecer como pesquisador. Caso contrário, sua prática estará voltada para os conteúdos, e não para o desenvolvimento dos alunos, pois este professor carece de percepções que são mais facilmente percebidas ou detectadas quando ele também é pesquisador. Além disso, a pesquisa exige relações do tipo pesquisador-pesquisador e não professor-aluno. Logo, o aluno deve reconhecer no professor um par e não um superior, o que

é mais possível de acontecer se o professor se colocar no papel de professor-orientador e o aluno de aluno-pesquisador.

A avaliação dos parâmetros escolhidos para o exercício proposto reforça a defesa da institucionalização da pesquisa na escola, em formato de grupos de pesquisa. A escolha deste formato ao invés de iniciações científicas, exemplos que existem em algumas escolas de Ensino Fundamental, se dá pela defesa da pesquisa como princípio educativo para todos, já que programas de iniciação científica existentes geralmente ocorrem fora dos horários letivos, apenas para aqueles que já estão propensos a participar.

Quando se insere a pesquisa no contexto da sala de aula, busca-se sua exposição àqueles que não a conhecem ou não estão pré-dispostos a participar inicialmente. O intuito é provocar e desenvolver as habilidades propostas em todos, mesmo que cada indivíduo tenha suas especificidades. Trata-se, portanto, da instauração de uma cultura de pesquisa na escola, onde o método esteja presente em todas as atividades e não apenas em projetos esporádicos, distribuídos ao longo do ano letivo. Tal institucionalização busca fortalecer práticas como a argumentação, a crítica, o debate e a autoria.

Percebeu-se, ao longo da aplicação do exercício, uma demanda grande de tempo e esforço para explicar etapas e modos de pensar que seriam poupados caso a pesquisa fosse parte da cultura escolar. Houve uma grande resistência dos alunos em se tornarem responsáveis pela busca de seus próprios conhecimentos, pois estes não se sentiram seguros para tomar as decisões necessárias, pois a cultura escolar é centrada na autorização do professor. Os participantes desta pesquisa estranharam muito a “liberdade” permitida pelo método, sendo que alguns até reclamaram da falta de respostas prontas por parte da professora-orientadora. Esses exemplos reforçam a necessidade de criação da cultura de pesquisa, que pouparia esforço e tornaria a atividade ainda mais eficaz e interessante.

Para a criação da cultura escolar de pesquisa, então, defende-se a elaboração de grupos de pesquisa divididos por séries e que se orientem por eixos de discussão. Esses eixos serviriam como temática central para uniformizar o aprendizado e criar uma cultura escolar que fosse avançando ao longo do percurso escolar no nível fundamental. Como exercício expositivo, pensou-se em alguns eixos, como:

1. Meu lugar no mundo, que trabalharia questões advindas dos alunos, mais ligadas aos conceitos de identidade e lugar;
2. Pontos de referência, que abarcaria as pesquisas ligadas à história dos referenciais da comunidade, tais como escolas, rodovias, igrejas. Esse eixo trabalharia conceitos como identidade, território e lugar;
3. O que é Ponta da Fruta, o que é Vila Velha? Englobaria pesquisas concentradas em relatar hábitos e vivências em comum ou em contradição com os demais territórios da cidade de Vila Velha. Aqui a intenção seria trabalhar a soma dos conceitos estruturantes da Geografia;

Os eixos escolhidos acima têm a função de sanar uma dificuldade encontrada no exercício aplicado, ligada à eficácia do método em servir como ferramenta para o ensino dos conceitos estruturantes da Geografia e para o estudo do contexto local. Percebeu-se uma grande dificuldade dos alunos em relacionar os temas (o conteúdo curricular com o local). A criação de eixos deixaria a proposta mais fundamentada e abriria um caminho mais pavimentado para a pesquisa elaborada pelos alunos.

A instauração de uma cultura de pesquisa na escola também teria o benefício de poupar o trabalho do ensino sobre a metodologia de pesquisa. A etapa metodológica apresentou-se como grande desafio para os estudantes, sendo entendido que esta realmente configura-se como um modo de pensar e realizar tarefas diferentes daquelas comumente adotadas pela cultura escolar. Portanto, propõe-se a elaboração de projeto interdisciplinar, a ser inserido no currículo, para incluir assuntos relacionados à pesquisa no cotidiano escolar. Para tal, construiu-se uma proposta de currículo periodizado sobre a pesquisa, com o objetivo de fazer um preparo dos alunos para a realização das pesquisas científicas.

TABELA 11: Proposta de currículo sobre a pesquisa

	6º ano	7º ano
1º trimestre	O que é pesquisa escolar	O que é ser cientista
2º trimestre	O que é pesquisa científica	As várias formas de fazer ciências
3º trimestre	O que é ciências	A importância da leitura
	8º ano	9º ano
1º trimestre	As diferentes formas de pesquisa	As formas de escrita científica
2º trimestre	Estudo das etapas da pesquisa	Estudo das metodologias
3º trimestre	Estudo das fontes de pesquisa	Elaboração de pesquisa

Fonte: elaboração própria.

O que se pretende com essa proposta é o surgimento de debates e ações constantes sobre pesquisa e sobre o ato de pesquisar. Entende-se também que é necessária a instauração de uma cultura institucional de pesquisa, pois ela demanda habilidades várias que não são desenvolvidas apenas com um projeto a cada semestre. A instauração de uma cultura de pesquisa apoia-se no desenvolvimento da leitura, da escrita, do manuseio de aparelhos eletrônicos, de trabalhos em grupo, dentre outros. Entretanto, a instauração de uma cultura escolar pautada em eixos e propostas curriculares pode ser entendida como delimitante e agir contra o processo criativo que é característico da pesquisa científica. Pode-se, nesta empreitada, incorrer no risco da rigurosidade do método, fato este incompatível com o público-alvo e com o objetivo da elaboração de pesquisa científica no ensino fundamental.

Portanto, pode-se, por vários motivos, alegar que o exercício proposto não alcançou a “verdadeira ciência”, porém, ao se aproximar dela, já se considera como resultado válido. Não se defende uma institucionalização onde pode incorrer o risco de se prender ao rigor da forma, inibindo assim a criatividade. Como afirmam Freire e Faundez (1985) é necessário correr riscos para ser criativo, ou seja, na instauração da cultura de perguntas os caminhos a surgir são infinitos.

As propostas acima têm como objetivo a manutenção do tema ao longo da formação dos estudantes, para que nunca saia dos olhos da escola as possibilidades da pesquisa científica enquanto metodologia de ensino.

## REFERÊNCIAS

ABREU, R. Ponta da Fruta. Disponível em: <https://www.morrodomoreno.com.br/materias/ponta-da-fruta-por-roberto-abreu.html>. Acesso em: 1/7/2022.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 2/8/2022.

ANDERSON, G, I; HERR, K. The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? **Educational Researcher**, Vol. 28, No. 5, pp. 12-21,40. Disponível em: [https://www.academia.edu/21694556/The\\_New\\_Paradigm\\_Wars\\_Is\\_There\\_Room\\_f\\_or\\_Rigorous\\_Practitioner\\_Knowledge\\_in\\_Schools\\_and\\_Universities](https://www.academia.edu/21694556/The_New_Paradigm_Wars_Is_There_Room_f_or_Rigorous_Practitioner_Knowledge_in_Schools_and_Universities). Acesso: 25/07/2023.

AVELLANEDA, M. F.; VON LINSINGEN, I. Um olhar para a educação científica e tecnológica a partir dos estudos sociais da ciência e da tecnologia: abrindo novas janelas para a educação. In: Pablo Kreimer; Hebe Vessuri; Léa Velho; Antonio Arellano. (Org.). **Perspectivas latinoamericanas en el estudio social de la ciencia, la tecnología y la sociedad**. 1ed. Cidade do México; Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2014, v. 1, p. 505-518. Disponível em: <https://www.esocite.la/perspectivas-latinoamericanas/>. Acesso: 13/06/2022.

BARTHOLOMEU, M. C. A metropolização do espaço segundo Sandra Lencioni: abordagem, características e dimensões. XVI Simpósio Nacional de Geografia Urbana – XVI SIMPURB, **Anais**, Vitória, nov., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simpurb2019/article/view/26667>. Acesso: 25/08/2022.

BARTOLY, F. Debates e perspectivas do lugar na geografia. **GEOgraphia**, 13(26), 66-91, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13625>. Acesso: 19/05/2022.

BAUMAN, Z. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Zahar, 2005.

BEILLEROT, J. La recherche, essai d'analyse. In: **Recherche & Formation**, N°9. Le journal de classe. pp. 17- 31, 1991. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1991\\_num\\_9\\_1\\_1040](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1991_num_9_1_1040). Acesso: 20/08/2023.

BOGDAN, R C; Biklen, S K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Livro Azul da 4ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: MCT/CGEE, 2010. 99 p. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/handle/1/677>. Acesso: 26/04/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 07/09/2022.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovanni, Antonio (org). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

CARLOS, A. **O espaço Urbano**: Novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007.

\_\_\_\_\_. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO, G. Região: A evolução de uma categoria de análise da Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, volume 22, nº 01, jan./jun. de 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228855322\\_Regiao\\_a\\_evolucao\\_de\\_uma\\_categoria\\_de\\_analise\\_da\\_geografia](https://www.researchgate.net/publication/228855322_Regiao_a_evolucao_de_uma_categoria_de_analise_da_geografia). Acesso em: 03/08/2022.

CASTELLS, M. **The Urban Question**: A Marxist Approach. Londres: Edward Arnold Publishers, 1977. Disponível em: <https://zajednicko.org/mreznabibliografija/wp-content/uploads/sites/2/2018/04/Manuel-Castells-The-Urban-Question -A-Marxist-Approach-The-MIT-Press-1979.pdf>. Acesso em: 24/10/2022.

CASTELLAR, S. A cidade como método de estudo na educação geográfica. In: LACHE, Nubia Moreno. **Ciudades leídas, ciudades contadas: La ciudad latino-americana como escenario didactico para la ensenanza de la geografia**. Bogota: Universidad Districtal Francisco Jose de Caldas, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4556854/mod\\_resource/content/1/texto10B\\_scastellar\\_2011.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4556854/mod_resource/content/1/texto10B_scastellar_2011.pdf). Acesso em: 25/11/2022.

CASTELLAR, S; MORAES, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Thompson, 2010.

CAVALCANTE, M. O lugar no mundo e o mundo no lugar: a geografia da sociedade globalizada. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia v. 12, n. 40 dez/2011 p. 91 – 95, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16506>. Acesso em: 03/03/2023.

CAVALCANTI, L. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 208.

\_\_\_\_\_. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CUNNINGHAM, D. O conceito de metrópole: Filosofia e forma urbana. **Revista Periferia**. Rio de Janeiro, v.2, n. 2, jul./dez., 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3461>. Acesso em: 25/09/2022.

D'ALCÂNTARA, E. **Memória do Menino...e de sua Vila Velha**. Vila Velha: Casa da Memória Instituto Histórico e Geográfico de Vila Velha-ES, 2014.

DEMO, P. Pesquisa e Tomada de Decisão. **4º Encontro da Rede Latino-americana de Informação e documentação em educação**. Brasília, junho de 1987, INEP/MEC. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select\\_action=&o\\_autor=7640](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&o_autor=7640). Acesso: 17/06/2022.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez. 2006.

\_\_\_\_\_. Formação de professores básicos na universidade: indicações preliminares de um adestramento obsoleto. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 2, p. e021015, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/551>. Acesso em: 4 out. 2023.

FAUZI et al. Analysing the Role of ChatGPT in Improving Student Productivity in Higher Education. **Journal on Education**, V.05, No. 04, pp. 14886-14891, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/369905000\\_Analysing\\_the\\_Role\\_of\\_ChatGPT\\_in\\_Improving\\_Student\\_Productivity\\_in\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/369905000_Analysing_the_Role_of_ChatGPT_in_Improving_Student_Productivity_in_Higher_Education). Acesso em: 03/06/2023.

FERREIRA, T; FARIAS, M; SILVARES, E. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia** 8(1), 107-115. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/X5DFFZCZsb4pmlChTsQVpb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23/05/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRÉMONT, A. **Região, espaço vivido**. Coimbra: Livraria Almeida, 1980.

GONÇALVES, L. R. F.; DE ALMEIDA, M. G. identidade territorial e discursos ideológicos. **Boletim de Geografia**, v. 38, n. 2, p. 18-32, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/40032>. Acesso em: 26/04/2022.

GONÇALVES, P. W. Professores, pesquisa e formação continuada. **Ciências em Foco**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/9160>. Acesso em: 02/02/2023.

GRAÇAS, E. Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. **Rev. Min. Enf.**, 4(1/2):28-33, jan./dez., 2000. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-733573>. Acesso em: 25/09/2023.

GRIGG, D. Regiões, modelos e classes. **Boletim Geográfico**. Rio de Janeiro, 32(234):1-164, maio/jun., 1973. Disponível em: <file:///C:/Users/engco/Downloads/10020499-1.pdf>. Acesso em: 06/05/2022.

GUIBERNAU, M. **Belonging: solidarity and division in modern societies**. Cambridge: Polity press, 2013.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste**. Niterói, RJ: EdUFF, 1997. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15086>. Acesso em: 15/11/2022.

\_\_\_\_\_. Região, Diversidade Territorial e Globalização. **GEOgraphia**, 1(1), 15-39. 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13361>. Acesso em: 02/12/2022.

\_\_\_\_\_. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. **ANTARES**, nº 3 – Jan/jun 2010. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4553781/mod\\_resource/content/1/3.haesbaert.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4553781/mod_resource/content/1/3.haesbaert.pdf). Acesso em: 08/08/2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARTSHORNE, R. **Propósitos e natureza da Geografia**. São Paulo: Hucitec. 1978.

HARVEY, D. Globalization and the “Spatial Fix”. **Geographische Revue**, Flensburg, N.2, 2001. Disponível em: <https://d-nb.info/1217929630/34>. Acesso em: 06/09/2022.

HEIDRICH, A. Integração socioespacial e seus efeitos sobre as territorialidades humanas. X Encontro de Geógrafos da América Latina, **Anais**, março, 2005 – Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiaespacial/12.pdf>. Acesso em: 16/10/2022.

KAYSER, B. A região como objeto de estudo da geografia. IN: GEORGE, P. et al. **Geografia Ativa**. 2o Ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1968.

LEFEBVRE, H. **La producción del espacio** (Ensayo) (Spanish Edition - Ebook). Capitán Swing Libros. 2020.

LENCIONI, S. Metropolização. **Revista GEOgraphia**, Niterói, v.22, n. 48, p. 173-178, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/43103>. Acesso em: 29/09/2022.

LIMA, L; Silva, L; Dal Forno, M; A Evolução Histórica dos Conceitos de Território/Territorialidade no Contexto do Desenvolvimento Rural. **Caderno de**

**Estudos Interdisciplinares** v.1, n.1, 1 – 11, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/cei/article/view/268/pdf>. Acesso em: 01/12/2022.

LIMONAD, Ester. Brasil século XXI, regionalizar para que? Para quem? In: LIMONAD, Ester. HAESBAERT, Rogério. MOREIRA, Ruy. **Brasil, Século XXI – por uma nova regionalização? Processos, escalas, agentes**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13485>. Acesso em: 06/12/2022.

\_\_\_\_\_. Entre a urbanização e a sub-urbanização do território. **XI encontro nacional da ANPUR**. Salvador, 2005. Disponível em: <https://anpur.org.br/anais-do-xi-ena/>. Acesso em: 25/08/2022.

LÜDKE, M; Cruz, G. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MqGGF9R9dLmQVz36Y5VYRdr>. Acesso em: 05/05/2023.

LÜDKE, M; André, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf). Acesso em: 25/06/2023.

LUZ NETO, D. **Mobilização do pensamento geográfico na interpretação das práticas espaciais por alunos do Ensino Médio**. 2022. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, 2022.

MAXIMIANO, L. Considerações sobre o conceito de paisagem. **R. RA´E GA**, Curitiba, n. 8, p. 83-91, 2004.

MEIJER, P; HELMA, W; MEIRINK, J; LOCKHORST, D. Teacher research in secondary education: Effects on teachers' professional and school development, and issues of quality. **International Journal of Educational Research**, Volume 57, p. 39-50, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035512000997>. Acesso em: 01/10/2023.

MENEZES, V. A historiografia da geografia acadêmica e escolar: uma relação de encontros e desencontros. **Geographia Meridionalis** v. 1, n. 2, p. 343–362, Jul-Dez/2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Geographis/article/view/6188>. Acesso em: 25/08/2023.

MONTE-MÓR, R. A Relação Urbano-Rural no Brasil Contemporâneo. **II Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional**. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Mestrado e Doutorado Santa Cruz do Sul, RS – Brasil - 28 setembro a 01 de outubro. 2004. Disponível em: <https://www.unisc.br/site/sidr/2004/conferencias/06.pdf>. Acesso em: 30/10/2022.

MOREIRA, R. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. **Etc..., espaço, tempo e crítica**. N° 1(3), VOL. 1, 1° de junho de 2007. Disponível em:

[https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia\\_ensinoGeografia2016/racioc%EDnio%20geogr%Elfico%20-%20ruy%20moreira.pdf](https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_ensinoGeografia2016/racioc%EDnio%20geogr%Elfico%20-%20ruy%20moreira.pdf). Acesso em: 15/11/2022.

OLIVEIRA, M. A teoria do desenvolvimento e a problemática da urbanização na América Latina: uma primeira aproximação. **R. B. Estudos Urbanos e Regionais** V. 16, N. 2, p. 167-184/ novembro, 2014. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/download/4846/4663/10415>. Acesso em: 15/12/2022.

Poletto, E. Ordenamento territorial no brasil e a promoção do desenvolvimento local: uma aproximação geográfica. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p.49 a 72, jan./jun. 2008. Disponível em:

[file:///C:/Users/engco/Downloads/\[1library.org\]%20ordenamento%20territorial%20no%20brasil%20e%20a%20promo%C3%A7%C3%A3o%20do%20desenvolvimento%20Local%20uma%20aproxima%C3%A7%C3%A3o%20geogr%C3%A1fica.pdf](file:///C:/Users/engco/Downloads/[1library.org]%20ordenamento%20territorial%20no%20brasil%20e%20a%20promo%C3%A7%C3%A3o%20do%20desenvolvimento%20Local%20uma%20aproxima%C3%A7%C3%A3o%20geogr%C3%A1fica.pdf). Acesso em: 30/06/2022.

RAMOS, L; JESUS, L. XXI. Estudo sobre os espaços livres de uso público e áreas verdes da regional 02 - Grande Ibes, município de Vila Velha – ES. **Congreso de la Sociedad Ibero-americana de Gráfica Digital** 22 – 24, Noviembre, 2017 – Concepción, Chile. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/321232262\\_Estudo\\_sobre\\_os\\_espacos\\_livres\\_de\\_uso\\_publico\\_e\\_areas\\_verdes\\_da\\_regional\\_02\\_-\\_grande\\_ibes\\_municipio\\_de\\_vila\\_velha\\_-\\_es](https://www.researchgate.net/publication/321232262_Estudo_sobre_os_espacos_livres_de_uso_publico_e_areas_verdes_da_regional_02_-_grande_ibes_municipio_de_vila_velha_-_es). Acesso em: 15/05/2022.

SAQUET, M. A relao espao-tempo em estudos territoriais. **Anais**, X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo. Disponível em:

<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiaespacial/31.pdf>. Acesso em: 30/06/2022.

SANTOS, L. S. C. Por uma singularidade da Geografia: desenvolvimento do Pensamento Geográfico. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 25, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/182301>. Acesso em: 22/08/2023.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao\\_leitura/sociologia/outra\\_globalizacao.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf). Acesso em: 20/08/2023.

SANTOS, V. Alfabetização nos Anos Finais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. **Revista Nova Escola**. 31/03/2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21179/alfabetizacao-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental-desafios-e-possibilidades>. Acesso 14/01/2024.

SCHIER, R. Trajetórias do conceito de paisagem na geografia. **R. RA'E GA**, Curitiba, n. 7, p. 79-85, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3353/2689>. Acesso em: 05/05/2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ccab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia do Trabalho Cient%C3%ADfico - 1%C2%AA Edi%C3%A7%C3%A3o - Antonio Joaquim Severino - 2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia%20do%20Trabalho%20Cient%C3%ADfico%20-%201%C2%AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o%20-%20Antonio%20Joaquim%20Severino%20-%202014.pdf). Acesso em: 13/06/2023.

STANISKI, A; KUNDLATSCH, C; PIREHOWSKI, D. O conceito de lugar e suas diferentes abordagens. **Perspectiva Geográfica**, v. 9, n. 11, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/11154>. Acesso em: 13/07/2022.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina, Edel. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Neuropedagogia**. Núcleo de Tecnologias para Educação. URL: <https://eskadauema.com/mod/page/view.php?id=1917>. 2021

VILA VELHA. **Lei Nº 4100** de 22 de outubro de 2003. Institui o sistema municipal de ensino do município de Vila Velha, estado do Espírito Santo e disciplina seu funcionamento. Câmara Municipal, 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/es/v/vila-velha/lei-ordinaria/2003/4100/4100/lei-ordinaria-n-4100-2003-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-vila-velha-estado-do-espírito-santo-e-disciplina-seu-funcionamento>. Acesso em: 25/10/2023.

VILA VELHA. **Lei Nº 4707** de 10 de setembro de 2008. Dispõe sobre a institucionalização dos bairros nas regiões administrativas, os limites e a denominação dos mesmos e os critérios para organização e criação de bairros, no perímetro urbano do município. Vila Velha: Câmara Municipal, 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/es/v/vila-velha/lei-ordinaria/2008/471/4707/lei-ordinaria-n-4707-2008-dispoe-sobre-a-institucionalizacao-dos-bairros-nas-regioes-administrativas-os-limites-e-a-denominacao-dos-mesmos-e-os-criterios-para-organizacao-e-criacao-de-bairros-no-perimetro-urbano-do-municipio>. Acesso em 23/08/2022.

VILA VELHA. Vila velha em dados. Prefeitura Municipal de Vila Velha. SEMPLA – Secretaria Municipal de Planejamento Orçamento e Gestão, 2013. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Perfil%20socio%20economico%20R2.pdf>. Acesso em: 25/06/2023.

Yuval Noah Harari at the Frontiers Forum: AI and the future of humanity. Video (41 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWiM-LuRe6w>. Acesso em: 29/05/2023.

## NOTAS

1. “The emotional attachment associated with the idea of belonging by choice becomes instrumental in processes of collective identity formation, as well as in processes of political mobilization” (Guibernau, 2013, P.3).
2. Identity refers to the set of attributes that make each person unique, and these attributes are, in turn, the outcome of a complex mesh of exchanges and relationships involving a range of people, situations, values, ideologies and objectives. Individual identity is constructed through interaction and a reflexive interpretation of others’ views, attitudes, expectations and demands towards ourselves; however, as indicated earlier, it is only ‘significant others’ who matter. (Guibernau, 2013, P.18).
3. The sharing of a collective identity has the potential to turn a group into a political actor.” (Guibernau, 2013, P.24).
4. Symbols provide a revealing device to distinguish between members and ‘outsiders’ and heighten people’s awareness of, and sensitivity to, their community” (Guibernau, 2013, P.34).
5. “La situation catastrophique actuelle, où de très rares enseignants en fonction lisent régulièrement des articles et des livres, mérite une action systématique, faute de quoi les recherches en éducation ne pourront pas progresser.” (BEILLEROT, 1991, P. 31).

# PRODUTO BASE PARA ELABORAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO DE

# GEOGRAFIA



JULIA LARISSA PARMAGNANI SILVINO



**Campus OURO PRETO**



---

S587p Silvano, Julia Larissa Parmagnani.

Produto base para elaboração de pesquisa científica escolar em geografia [manuscrito] / Julia Larissa Parmagnani Silvano. – 2024.

42 f. : il.

Orientador: Leandro de Aguiar e Souza.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto, 2024.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Ensino - Metodologia. 3. Pesquisa educacional. I. Souza, Leandro de Aguiar e. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.02:911

---

Catálogo: Andresa Aredes Ferreira CRB-6/MG-003262/0

JULIA LARISSA PARMAGNANI SILVINO

**PRODUTO BASE PARA ELABORAÇÃO DE  
PESQUISA CIENTÍFICA ESCOLAR EM GEOGRAFIA**

1ª Edição

OURO PRETO

Instituto Federal de Minas Gerais

2024

© 2024 by Instituto Federal de Minas Gerais

Todos os direitos autorais reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico. Incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização por escrito do Instituto Federal de Minas Gerais.

Coordenação do Mestrado  
Profissional em Ensino de Geografia

Cecília Félix Andrade Silva

Orientador

Leandro de Aguiar e Souza

Autora

Julia Larissa Parmagnani Silvino

Arte gráfica

Pedro Henrique Parmagnani Silvino

Diagramação

Pedro Henrique Parmagnani Silvino



2024

Direitos exclusivos cedidos ao  
Instituto Federal de Minas Gerais  
Avenida Mário Werneck, 2590,  
CEP: 30575-180, Buritis, Belo Horizonte – MG,  
Telefone: (31) 2513-5157

## Sobre o material

Este produto foi elaborado para atender à exigência de apresentação de um produto educacional, requisito para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia - PROFGEO.

Ele pretende auxiliar na organização de processos investigativos aplicados à educação básica. Além disso, pretende-se organizar o procedimento com vistas a atender o rigor metodológico que toda atividade de pesquisa exige.

A necessidade de se iniciar um produto próprio partiu da carência de material voltado para duas particularidades: a pesquisa na educação básica e a pesquisa no ensino de Geografia. A pesquisa científica na educação básica ainda é pouco explorada e quando o é, fica concentrada nas áreas das Ciências Naturais. Sabe-se que cada área do conhecimento possui especificidades que precisam ser respeitadas.

Optou-se por especificar a pesquisa em Geografia pois trata-se de pesquisa científica com foco em entender a espacialidade dos fenômenos, ou seja, uma pesquisa que busca compreender fenômenos contextualizados.

## Palavra do autor



Você está recebendo um guia para auxiliá-lo em seu processo de investigação geográfica. Ele não é um passo a passo, porém contém dicas valiosas para lhe ajudar a encontrar respostas para os problemas geográficos que você e seus amigos resolverão.

Fazer uma pesquisa é a melhor forma de encontrar soluções e compreensões sobre os fenômenos que ocorrem em nosso cotidiano, sejam eles próximos ou distantes de nós. Não há limites para as coisas que podemos aprender e entender a partir da execução de pesquisas.

Porém, a pesquisa exige de nós uma série de habilidades que precisamos desenvolver, como a escrita, a leitura, a organização da informação, dentre outras. Mas a habilidade mais IMPORTANTE, que tenho certeza que você já sabe é: SER CURIOSO! É preciso sempre fazer perguntas e estar atento ao mundo que nos rodeia, ele nos ensina tudo!

Então, ao longo deste curso vamos encarar vários desafios que nos ajudarão a alcançar nosso principal objetivo, que é ser: **ALUNO-PESQUISADOR!**

Bons estudos!

**Julia Larissa Parmagnani Silvino.**



## Apresentação do Material

Este material está dividido em quatro unidades, cujos objetivos são apresentados, sucintamente, a seguir:

<b>UNIDADE 1</b> Leitor do mundo	Tem como objetivo exercitar a leitura dos alunos através da introdução da temática da pesquisa científica e da leitura.
<b>UNIDADE 2</b> Escritor da própria história	Tem como objetivo praticar a escrita partindo de temáticas que possam ser familiares aos alunos.
<b>UNIDADE 3</b> Pesquisador em formação	O foco é desenvolver nos alunos habilidades de busca de informações em diferentes locais.
<b>UNIDADE 4</b> Aluno-pesquisador	Na unidade final realiza-se uma pesquisa a partir de uma temática geral escolhida pela orientação e a partir do interesse dos alunos.

### Orientações:

Professor! Este material busca auxiliá-lo na prática da pesquisa científica em sala de aula. Ao longo do material foram colocadas caixas com comentários extras sobre o material. Eles são sugestões de como utilizar cada parte, apenas sugestões!

Deixe sua criatividade livre e utilize este material à sua maneira!



## Apresentação dos Ícones

Os ícones são elementos gráficos para facilitar a realização das atividades propostas. Fique atento quando eles aparecem no texto. Veja aqui o seu significado:



**Atenção:** indica pontos de maior importância no texto.



**Dica do professor:** novas informações ou curiosidades relacionadas ao tema em estudo.



**Atividade:** sugestão de tarefas e atividades para o desenvolvimento da aprendizagem.





## Sumário

UNIDADE 1 – Leitor do Mundo.....	15
UNIDADE 2 – ESCRITOR DA PROPRIA HISTÓRIA .....	22
UNIDADE 3 – PESQUISADOR EM FORMAÇÃO .....	27
UNIDADE 4 – ALUNO PESQUISADOR .....	31
Referências .....	38
Currículo da autora.....	39





Antes de iniciar qualquer possibilidade de estudo ou de pesquisa, a principal habilidade a ser trabalhada é a leitura. É através dela que a gente descobre o mundo real e mundos imaginados. Não é possível dar nenhum passo na pesquisa sem antes treinar bastante nossa habilidade de leitura.

Ao se propor a elaboração de uma pesquisa ou mesmo resolver um problema do dia-a-dia, a leitura surge como grande aliada, pois como sociedade deixamos tudo registrado para facilitar a vida do próximo.

Então, assim como uma equipe esportiva tem que treinar muito antes de uma partida, a leitura também deve ser treinada!

A seguir vamos ler alguns textos que nos ajudarão a exercitar e a nos inteirar sobre o mundo das pesquisas científicas.





## Atividade 1: Treinando!

De acordo com uma autora cujo trabalho é bem interessante, chamada Januária Cristina Alves (2023), nós lemos para:

- “Aprender a ler;
- Aprender a escrever;
- Aprender tudo o que não sabemos;
- Perguntar o que queremos saber;
- Entendermos o outro (e a nós mesmos);
- Ficarmos mais curiosos;
- Conversarmos sobre o que lemos com nossos amigos;
- Acalmarmos o medo que temos de tudo o que não sabemos e não conhecemos;
- Não nos sentirmos sós;
- Viajarmos para lugares que ainda não conseguimos visitar;
- Conhecermos pessoas que jamais poderíamos conhecer de outro jeito;
- Vivermos experiências incríveis que acontecem só quando lemos um livro;
- Sermos livres pra pensar, ver e sentir o que quisermos;
- Lembrar coisas que não queremos esquecer;
- Esquecermos do que não conseguimos parar de pensar;
- Gostarmos ainda mais de ler...



E por aí vai!... A lista seria imensa e se voltássemos a nos encontrar agora, com certeza mais motivos teríamos para explicar por que lemos.

Esta diversidade toda, esta amplitude quase abissal das inúmeras razões pelas quais os seres humanos leem, deve-se ao fato de que a leitura é um ato absolutamente único, pessoal e intransferível. E aí que reside seu mistério, magia e potência. A leitura de cada um é incontrolável, totalmente livre.

O exercício da leitura é um ato transgressor por si só, que confere ao leitor o poder de ler, reler, pular trechos, ler outras diversas vezes, de começar e não terminar o livro, etc. Muito antes da mídia digital, a leitura já era interativa, sempre foi. Como diz o grande escritor Umberto Eco, para cada obra há sempre um “leitor implícito” e, por isso, ela é aberta, porque cada leitor faz dela, entende dela, o que melhor lhe aprouver”.

*Alves, Januária Cristina. <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Por-que-lemos>. Acesso em: 4/05/2023.*

1. Iniciando nosso momento de leitura, responda as questões abaixo:
  - a. Dos motivos para ler citados no texto, qual você considera como o mais importante? Por que?
  - b. Por que a autora do texto diz que “leitura é um ato totalmente único”?
  - c. Relembre aqui uma leitura que você guarda com carinho.

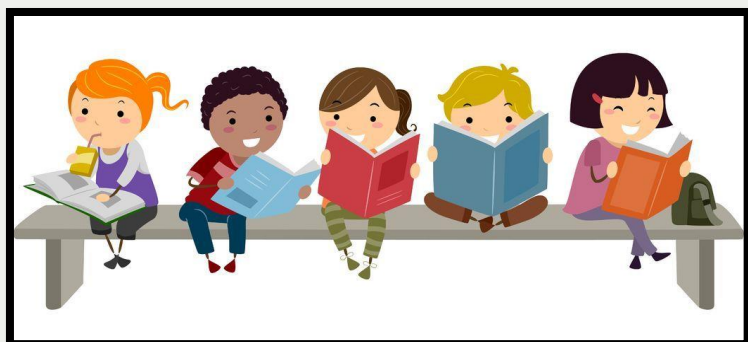
Professor, aqui é uma ótima oportunidade para detalhar um pouco mais a pesquisa proposta. O que faz, onde trabalha, para que serve e o que é metodologia. Uma ida ao laboratório de informática seria legal para dar a oportunidade aos alunos de ter um primeiro contato com a metodologia científica, bem como a figura de alguns pesquisadores renomados. Dê preferência àqueles da área da Geografia.



## Atividade 2: Viajando!

A atividade de hoje é uma viagem! Viajem até a biblioteca mais próxima!

**Escolha um pequeno texto, leia-o e depois vamos compartilhar com os colegas sobre ele!**



Com o objetivo de fornecer um momento fora da sala de aula, uma ida à biblioteca da escola ou a possibilidade de estar em contato com diferentes materiais de leituras pode aguçar a curiosidade dos alunos sobre as infinitas formas de leitura. Aproveite esta oportunidade para iniciar uma conversa sobre as diferentes formas de escrita. Se possível, já coloque os alunos em contato com pequenos artigos científicos. Muitas bibliotecas possuem assinaturas de revistas que apresentam artigos com vieses científicos.

# Atividade 3: Descobrimos!

## O QUE É SER CIENTISTA?

Quando você pensa na profissão de cientista, vem à cabeça a imagem de uma pessoa com tubos de ensaio e fumaças coloridas? Ou a imagem de cientistas como gênios de cabelo bagunçado, que já nasceram com o dom da ciência?

De fato, essa profissão exige muita dedicação e muito estudo. Contudo, ela existe em diversas áreas e é muito mais comum do que se pensa. Por exemplo, existem cientistas biólogos, cientistas da computação e cientistas sociais.

O Brasil ocupa o nono lugar no ranking de publicações científicas no mundo. Na América Latina, nosso país ocupa o primeiro lugar!

Os cientistas possuem um papel fundamental no desenvolvimento de um país. O resultado do trabalho de cientistas nos proporcionou, por exemplo, encontrar a cura de diversas doenças a partir de novos medicamentos.

Os cientistas são pessoas que desenvolvem pesquisas, a partir de um método científico. Em outras palavras, a partir de uma metodologia, testam e comprovam hipóteses para chegar em conclusões nas diversas áreas do conhecimento.

Vincula-se a formalização da profissão de cientista ao processo de institucionalização da ciência no Brasil. O primeiro grande marco foi a criação do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), ocorrida em 1951.

Quem trabalha com ciência deve ter um foco principal: produzir conhecimento científico. A conclusão do conhecimento científico deve ser algo aplicável na vida das pessoas. A rotina desses profissionais inclui: desenvolver pesquisas, publicar artigos científicos, participar de eventos acadêmicos, ministrar palestras e realizar treinamentos.

A ciência não é uma só coisa, sendo dividida em várias áreas do conhecimento, como por exemplo as Ciências Humanas, que são ciências mais interpretativas e menos exatas, ou seja, não existe fórmula. O que se faz geralmente é, a partir de métodos científicos, observar as

características humanas e determinar padrões. Alguns exemplos de disciplinas humanas são: Sociologia, História e Geografia.

Já as Ciências Exatas são aquelas que utilizam raciocínio lógico e, como o próprio nome diz, têm resultados exatos para responder suas questões. Por exemplo, nas Ciências Humanas, você pode perguntar: “Por que os seres humanos desenvolveram religiões?” e esta pergunta pode ser respondida de diversas formas. Mas, se por outro lado você fizer uma pergunta das Ciências Exatas, como: “Quantos lados tem um triângulo?” a única resposta pode ser 3.

Nas Ciências Biológicas, o que se estuda é a natureza. Nelas, busca-se entender as características do mundo natural ao nosso redor, quais suas leis e como funciona. Disciplinas como Biologia, Química e Física fazem parte deste escopo.

Não existe hierarquia entre elas, sendo que esta divisão é apenas porque cada uma demanda métodos específicos para o estudo.

O importante é se manter em constante estudo e aprendizado! Este material é focado no desenvolvimento de pesquisas na área das Ciências Humanas, mais especificadamente de Geografia.

1. Faça uma breve pesquisa sobre os termos sublinhados para ficar por dentro da área da pesquisa científica!



## Atividade 4: Picnic jornalístico!

A pesquisa na área da Geografia e das Ciências Humanas está muito conectada ao que acontece no mundo, e como estes fenômenos impactam nossa vida diariamente. Um caminho fácil para estar antenado com o mundo é ler as notícias diariamente, hábito que ficou muito mais fácil de ser desenvolvido com a internet!

Portanto, que tal aproveitarmos este momento para nos atualizar?

Vamos sentar em um local fresco, dar uma lida nas notícias, debater sobre elas e, quem sabe, fazer um lanche compartilhado?

Terminamos assim nosso desafio de leitura, mas não se esqueça, quanto mais praticar, mais fácil fica!

Aproveitando uma área externa da escola, vamos fazer um picnic onde cada um, além de trazer um lanche para ser compartilhado, traz também uma reportagem, ligada a algum conteúdo de Geografia, para compartilhar com o colega.

Com o objetivo de atrair ainda mais a atenção dos alunos, que tal deixá-los utilizar o celular para esta leitura? É uma boa oportunidade para mostrar que o celular pode ser uma ferramenta de estudo, além da diversão.

Aqui terminamos a fase focada em leitura, apesar de ela nunca passar, nas próximas etapas daremos foco nas demais habilidades.



Nosso desafio daqui para frente é colocar os pensamentos que passam dentro da nossa cabeça para o mundo!

Escrever é uma ótima ferramenta para a organização de nossas ideias e para nosso conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo! Entretanto, é importante ter em mente que a língua falada é diferente da língua escrita, ou seja, a forma como escrevemos deve seguir regras que muitas vezes não precisam ser observadas quando falamos. Ademais, quando falamos da escrita científica, o conjunto de regras fica ainda mais específico, sendo necessário um treinamento para que nosso texto seja realmente um texto científico.

O processo de escrita de um texto deve levar em consideração vários aspectos, como fluidez, norma culta da língua, criatividade, entre outros, todos bem descritos pelos manuais da língua portuguesa. Porém, quando estamos falando de um texto científico, esta lista de regras e modos aumenta porque além de ser interessante, a ciência exige padrão para ser passível de validação. Entre essas regras específicas da escrita científica está o referenciamento das informações contidas em seu texto e o formato pré-estabelecido.

Quando iniciamos um texto, é necessário ter em mente as informações que desejamos passar para o leitor. Para isso, anotar as principais ideias em tópicos pode ajudar. É sempre bom reler o que você escreveu para se assegurar que o texto encontra-se no caminho desejado. No caso da pesquisa científica, é sempre aconselhável dividir seu texto em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na introdução, você faz um breve relato do que estará no corpo do texto; no desenvolvimento estará toda a informação coletada e, na conclusão, você apresenta o que foi descoberto.

Ao elaborar uma pesquisa, você deverá apresentar informações não coletadas ou geradas por você e, portanto, você deve dar os devidos créditos aos autores

### Nova etapa!

Professor, o objetivo aqui é incentivar a prática da escrita, mesmo que pouco ou nada relacionada à pesquisa. Acredita-se que a partir da produção de pequenos textos o aluno consiga melhorar sua relação com a atividade.

Lembrando! Esse não é um passo a passo, portanto, sinta-se à vontade para trocar os temas da produção ou para utilizá-los como introdução para outros assuntos!

daquelas informações ou fontes de conhecimento. Para fazer isso, é necessário consultar o livro de normas técnicas elaborado pela ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. Nele você vai encontrar todo o passo a passo para deixar seu texto dentro dos padrões exigidos!

Nesta etapa vamos escrever bastante sobre os mais variados temas, não perca a oportunidade de praticar esta habilidade que é uma ferramenta muito importante na execução de uma pesquisa científica interessante!

Não se esqueça de deixar seu texto interessante e agradável de ler! Sempre releia o texto terminado como se fosse o seu futuro leitor!

Boa escrita!







## Atividade 4: Planejamento

Elabore um texto descrevendo as etapas que você utiliza para realizar alguma tarefa. Pense no seu café da manhã, alguma receita que gosta de fazer ou alguma brincadeira que você brinca com seus amigos. Descreva todas as etapas para que todos entendam direito e quem sabe também reproduzam seu procedimento.




Na elaboração de uma pesquisa científica, seguimos alguns passos que ajudam a tornar o trabalho mais fácil. Geralmente iniciamos com uma pergunta, elaboramos um plano (nosso próximo capítulo), lemos sobre o assunto da nossa busca e escrevemos sobre o que encontramos, chegando a algumas conclusões sobre o assunto.

Neste material, já lemos, já escrevemos e agora vamos praticar a organização de dados coletados em várias fontes. Fontes referem-se às informações coletadas, portanto, podem ser livros, sites, manuais, artigos científicos, pessoas, dentre outros.

A partir deste momento, nossos encontros serão no laboratório de informática, com o objetivo de agrupar o máximo de informação possível sobre os temas propostos.

A partir de questões geradoras, vamos fazer buscas em sites de jornais, revistas, enciclopédias, etc., com o objetivo de respondê-las.

Organize suas respostas em um documento em algum aplicativo de edição de texto. Esta é uma ótima oportunidade também para o desenvolvimento das nossas habilidades de utilização das ferramentas tecnológicas :)

### Bora pesquisar!

Após ler e escrever, é necessário familiarizar os alunos com a prática da busca da informação. Principalmente nos dias de hoje, a quantidade de informação que chega a eles é incontável, mas é preciso fazer uma análise crítica de toda essa informação.

Este estudo pode ter início na biblioteca também, porém acredita-se que o computador é mais atraente para os alunos.

Aproveite estes momentos para introduzir diferentes metodologias, tais como entrevistas, questionários, dentre outros.



## Atividade 1: O que é Ciência?

A partir da pergunta geradora acima, busque na internet, em diferentes sites, a resposta que existe para ela. Lembre-se de colocar, pelo menos, três respostas para a pergunta, com o objetivo de apresentar as diferentes concepções sobre o assunto. Não se esqueça de referenciar a sua resposta!




## Atividade 2: O que é pesquisa?

Leia textos sobre a pergunta geradora e sobre os diferentes tipos de pesquisa existentes. Organize seu texto de modo a dar respostas claras e objetivas para quem vai se informar com ele.

Não se esqueça de referenciar a sua resposta!






## Atividade 4: o que é metodologia?

Toda pesquisa deve ser elaborada de uma forma que todos possam compreendê-la. Que formas são essas? Pesquise o que é metodologia e ajude a decifrar esta questão!

Não se esqueça de referenciar sua resposta!




Parabéns!

Você chegou ao último nível do nosso desafio!

Ao longo desse material você passou por vários desafios que lhe ajudarão a concluir a nossa tão falada Pesquisa Científica.

A principal diferença entre a pesquisa escolar e a pesquisa científica é a metodologia, ou seja, as etapas obrigatórias listadas abaixo que deverão levar o trabalho a uma conclusão, espera-se!

Essas etapas não são obrigações sem sentido, são elas que farão a sua pesquisa ser algo incrível, ao invés de serem apenas materiais copiados da internet!

A seguir, segue um roteiro sugerido de etapas que podem mostrar o caminho para a solução dos problemas levantados.

Não tenha medo! Bora descobrir o mundo!

MASSSSS.....CALMA AÍ!

Antes de começar qualquer investigação, devemos planejar nossos passos! Portanto, vamos preencher com nossas ideias iniciais, que nos ajudaram a chegar no próximo nível da investigação científica em Geografia.

Bora lá!



## PLANEJAMENTO DE PROJETO

1. Sua ideia precisa de um título!

Esse título já deve dar uma noção do que se trata a investigação

TÍTULO: \_\_\_\_\_

2. O que você pretende descobrir ou aprender ao fazer essa investigação?

Qual a meta final dessa pesquisa?

OBJETIVO: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Por que fazer essa investigação?

Qual a razão principal?

De onde surgiu a ideia?

JUSTIFICATIVA: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Qual o passo a passo você considera necessário para alcançar as respostas para a sua investigação?

Descreva as ações como:

local de busca, pessoas a conversar, vai precisar de testes? Vai precisar de cálculo? Vai precisar de criar desenhos? Tirar foto?

METODOLOGIA: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Como seus resultados serão apresentados?  
Qual o formato? Texto? Vídeo?

RESULTADO FINAL: \_\_\_\_\_

6. Quais são as possíveis fontes de respostas para a sua investigação?

REFERÊNCIAS:

Após a elaboração do Projeto, você está pronto para dar início a sua pesquisa, efetivamente. Lembre-se que o planejamento é apenas um plano, portanto, não se preocupe se, ao longo da pesquisa, você mude algum procedimento anteriormente planejado, isso é normal. Agora é só pôr em prática todas as etapas que passou ao longo dos estudos!



Uma pesquisa científica é composta por todas as partes listadas abaixo:

### **1. Capa**

Todo trabalho deve iniciar com uma capa. Nela deve constar o nome do responsável (ou responsáveis), o título da pesquisa, a cidade em que ela foi feita, a data e o nome da escola.

O objetivo é comunicar, para quem vai ler a pesquisa, da onde ela veio e quem a fez. É hora de ficar orgulhoso do seu trabalho!

### **2. Introdução**

Nesta etapa deve constar uma breve informação sobre o assunto geral da pesquisa, a localização, o porque foi escolhido este tema e algumas das hipóteses que foram formuladas. Aqui também deve ser inserida a conclusão alcançada.

Em outras palavras, a introdução pode ser entendida como um “spoiler” do seu trabalho, um aperitivo para aguçar a curiosidade dos leitores em potencial! Na prática, é um pequeno texto sobre todas as etapas do seu trabalho.

Dica: Deixe como a última etapa a ser elaborada! Apesar de ser o início do trabalho, fica mais fácil escrever sobre a pesquisa depois que ela ficou pronta.

### **3. Questão de Pesquisa**

Descrever aqui o que será pesquisado, a questão a que se busca uma resposta. É uma etapa muito importante e que deve ser pensada com muito cuidado. Uma questão de pesquisa pode ser o caminho para responder uma velha dúvida sua. É através dele que colocaremos a pesquisa em prática, o problema mostrará o caminho que iremos seguir para desvendá-lo.

Dica: tente transformar seu problema em uma questão. Quanto mais simples e objetiva for a pergunta, mais fácil será para entendê-la e respondê-la!

#### **4. Justificativa**

Nada pode ser feito sem intenção!

Nesta etapa deve ser descrito o motivo da escolha do problema, o que se busca encontrar com ele, qual foi a curiosidade motivadora para este questionamento e como conhecer mais sobre este “problema” pode ajudar a todos! É a etapa de se abrir para o leitor, explicar para ele todas as suas motivações e interesses com essa pesquisa. Aproveite este espaço para refletir sobre o que se “ganha” ao responder sua questão de pesquisa.

#### **5. Hipóteses**

Quais são as possíveis explicações para o seu problema?

Você tem algum palpite?

Listar aqui todas as possíveis respostas para o problema em discussão. Elas servirão como orientação na hora de iniciar sua busca.

Dica: Nesta etapa é importante usar a criatividade e descrever **TODAS** as ideias que surgirem!

#### **6. Metodologia**

Uma pesquisa só pode ser considerada científica se outras pessoas conseguirem repeti-la ou entenderem perfeitamente o que você fez para alcançar seus resultados. Não se pode chegar a um resultado por mágica, portanto, aqui deve constar o passo a passo de como foi feito para testar as hipóteses e chegar à conclusão. Por exemplo, o caminho percorrido: onde foi pesquisado, o que foi pesquisado, quem foi perguntado, o que foi perguntado, quais locais foram visitados, por que foram visitados, quais livros / revistas / sites foram consultados, por exemplo.

Dica: Esta etapa deve ser revisada ao final da pesquisa, uma vez que é comum ocorrerem ajustes metodológicos ao longo do trabalho. Quanto mais detalhes sobre como você fez sua pesquisa, melhor!

Localização diz respeito à etapa de contextualização do problema e sua localização geográfica.

## **7. Localização**

Onde sua questão ocorre?

Esta etapa consiste não apenas na descrição da localização do fenômeno ou pessoas envolvidas com o problema. Aqui deve-se descrever fisicamente o local onde o “problema” ocorre, a história deste local ou fenômeno, bem como as características das pessoas envolvidas com o problema.

Há de se lembrar que o mundo é bem grande e nem todos saberão ou conhecerão o local da sua pesquisa, então é necessário informar o leitor sobre onde estamos estudando.

Quando falamos de um problema geográfico, a localização é muito mais que o simples “endereço”, consiste em entender porque o fenômeno ocorre em um dado local de uma dada forma, ou seja, todas as particularidades que tornam aquele fenômeno ou pessoa em estudo, únicos!

Aqui é o momento de o aluno conectar sua pesquisa com o conteúdo do currículo!

## **8. Revisão bibliográfica**

Esta etapa é a nossa “testagem” das hipóteses, é aqui que deve estar, em forma de texto, a pesquisa que foi feita em livros, sites, e demais locais, sobre todas as informações que foram levantadas sobre o problema da pesquisa. Deve-se também, nesta etapa, escrever sobre o que já foi estudado sobre o assunto escolhido.

Dica: Utilize aqui todo o conhecimento que você adquiriu na etapa da investigação do mundo!

## **9. Conclusão**

O que foi aprendido/conhecido a partir da pesquisa elaborada?

Escrever aqui as conclusões que foram alcançadas a partir do que foi pesquisado.

Dica: Esta parte é totalmente autoral, demonstre aqui toda a sua capacidade de escrita que foi trabalhada ao longo deste curso! Põe no mundo todas as ideias brilhantes que estão dentro da sua cabeça!

## **10. Referências**

Ninguém faz nada sozinho!

Quem foram as pessoas que escreveram as informações que você pesquisou? Aqui devem constar todas as informações das fontes de pesquisa.

Dica: Ao longo do processo de pesquisa, elabore essa lista à medida que as informações forem utilizadas, para não correr o risco de esquecer ninguém!

## Referências

Alves, Januária Cristina. Por que lemos. Disponível em: <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Por-que-lemos>. Acesso em: 4/05/2023.

## Currículo do autor

Julia Larissa Parmagnani Silvino

Formada em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo e Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia – PROFGEO - Campus Ouro Preto / M.G.

Atua, há mais de dez anos, como professora de Geografia do Ensino Fundamental II da rede municipal do município de Vila Velha, Espírito Santo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9378181490034643>

Características deste livro:

Formato: A4

Tipologia: Arial e Capriola.

E-book:

1ª. Edição

Formato digital

