



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA**

**RUBENS MARTINS MARQUES**

**A PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO BÁSICO: UMA RELAÇÃO DE  
IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS  
CRÍTICOS DO ESPAÇO VIVIDO**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2021**

RUBENS MARTINS MARQUES

**A PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO BÁSICO: UMA RELAÇÃO DE  
IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS  
CRÍTICOS DO ESPAÇO VIVIDO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia.

**Área de concentração:** Ensino de Geografia

**Orientador:** Prof. Dr. Antonio Albuquerque da Costa

**CAMPINA GRANDE-PB  
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M357p Marques, Rubens Martins.  
A pesquisa científica no ensino básico [manuscrito] : uma relação de importância para a formação de sujeitos críticos do espaço vivido / Rubens Martins Marques. - 2021.  
50 p.  
Digitado.  
Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2021.  
"Orientação : Prof. Dr. Antonio Albuquerque da Costa , Departamento de Geografia - CEDUC."  
1. Pesquisa. 2. Ensino de geografia. 3. Ensino básico. 4. Metodologia de ensino. I. Título  
21. ed. CDD 372.89

RUBENS MARTINS MARQUES

A PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO BÁSICO: UMA RELAÇÃO DE IMPORTÂNCIA  
PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS DO ESPAÇO VIVIDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia.

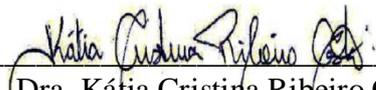
Área de concentração: Ensino de Geografia

Aprovada em: 31 de agosto de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Antonio Albuquerque da Costa (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Profa. Dra. Kátia Cristina Ribeiro Costa  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



---

Profa. Me. Maria Marta dos Santos Buriti  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À Deus, por me conceder graça e conhecimento. Aos meus pais, pela dedicação, companheirismo e amizade, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

“Deem graças ao Senhor, porque ele é bom. O seu amor dura para sempre”! (Livro dos Salmos, capítulo 136, versículo 1). Se não tivesse o amor eu nada seria, e é através da sua graça que alcancei a conclusão de mais uma etapa da minha carreira acadêmica. Agradeço a Deus por me ter dado paciência e confiança. Nunca perdi a fé e até aqui o Senhor me tem ajudado. Tudo é mais belo quando as coisas acontecem no seu tempo e mediante a Tua vontade. Graças te dou por minha vida e pelos favores imerecidos.

Agradeço aos que estão sempre ao meu lado me dando força e coragem para seguir em frente. Aos meus pais, a minha família, aos meus amigos e colegas pelo apoio e incentivo para que eu nunca desista dos meus sonhos e projetos. Eu amo vocês!

Agradeço a Universidade Estadual da Paraíba e ao Departamento de Geografia desta instituição, bem como a Coordenação deste curso de pós-graduação na pessoa da Professora Joana D’arc e a todos os professores do curso que foram essenciais na minha formação como Especialista em Ensino de Geografia. Obrigado por todo conhecimento que pôde ser compartilhado e construído durante esses dois anos de curso, mesmo com as dificuldades de um modo atípico de sala de aula que Pandemia COVID-19 ocasionou, mas superamos os obstáculos e chegamos até aqui.

Ao Professor Antonio Albuquerque por ter aceitado a missão de orientar este trabalho. Agradeço a paciência, as correções, os ensinamentos e a amizade. Foi uma honra ter sido seu aluno! Espero que tenhamos outras oportunidades de encontro acadêmico.

Aos nobres colegas da terceira turma do curso de Especialização em Ensino de Geografia, sou grato pelos momentos e pela troca de experiências das práticas de ensino. Que nós professores possamos alcançar a tão almejada valorização profissional pela importância que temos para esse país e para a sociedade.

A banca examinadora, Professora Kátia Ribeiro, minha amiga e eterna orientadora e Professora Marta Buriti. Agradeço pelas contribuições e correções que são de grande valor para o melhoramento do nosso trabalho.

Meu muito obrigado!

“Apegue-se à instrução, não a abandone;  
guarde-a bem, pois dela depende a sua vida.”  
**(Rei Salomão – Provérbios 4:13)**

## RESUMO

A Geografia como ciência atrelada a estudar o espaço produzido e transformado pelo homem, se constitui como disciplina nos currículos escolares no oferecimento de um conhecimento sistematizado para a formação do cidadão que compreende o mundo no qual ele está inserido. Dessa forma, o professor de geografia precisa buscar formas para construir o conhecimento através de metodologias que favoreçam um relacionamento com a realidade presente no espaço do aluno. Nessa perspectiva, a pesquisa escolar de cunho científico se torna objeto de estudo para esse trabalho, tendo como objetivo analisar a importância da pesquisa científica como instrumento educativo para o ensino de Geografia para a formação de sujeitos críticos do seu espaço. A metodologia que norteia essa análise está pautada em uma discussão a partir do método dialético, em uma abordagem qualitativa, organizada a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Dessa forma podemos compreender que a pesquisa escolar organiza um espaço propício para colocar o aluno no centro da aprendizagem, dentro do protagonismo de buscar seu conhecimento a partir de métodos de análise do espaço e solução de problemas. Embora dentro das escolas haja dificuldades de aplicar um estudo científico pragmático, é necessário que haja uma mudança do ensino de Geografia que aproxime o aluno daquilo que é ensinado a aquilo que é vivenciado por eles no mundo ao seu redor.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Ensino de Geografia. Ensino Básico. Metodologia de Ensino.

## **ABSTRACT**

Geography as a science linked to studying the space produced and transformed by man, constitutes itself as a discipline in school curricula, offering systematized knowledge for the formation of citizens who understand the world in which they are inserted. Thus, the geography teacher needs to look for ways to build knowledge through methodologies that favor a relationship with the reality present in the student's space. From this perspective, school research of a scientific nature becomes the object of study for this work, aiming to analyze the importance of scientific research as an educational instrument for teaching Geography for the formation of critical subjects of their space. The methodology that guides this analysis is based on a discussion based on the dialectical method, on a qualitative approach, organized from a literature review on the subject. In this way, we can understand that school research organizes a favorable space to place the student at the center of learning, within the protagonism of seeking their knowledge based on methods of space analysis and problem solving. Although within schools there are difficulties in applying a pragmatic scientific study, it is necessary that there is a change in the teaching of Geography that brings the student closer to what is taught to what is experienced by them in the world around them.

**Keywords:** Research. Geography teaching. Basic Education. Teaching Methodology.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 A CIÊNCIA GEOGRÁFICA NA ESCOLA: CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O ESPAÇO GEOGRÁFICO .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 O papel da escola em contradição no Brasil: uma breve história da educação brasileira.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 A Geografia Escolar no Brasil: princípio e meio .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 A geografia nos caminhos metodológicos para a construção do conhecimento .....</b>	<b>23</b>
<b>3 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA CIENTÍFICA EM GEOGRAFIA NA ESCOLA: ESTUDANDO O LUGAR PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Realidades da pesquisa na escola .....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 A pesquisa científica como instrumento necessário para a autonomia da construção e a prática do conhecimento .....</b>	<b>37</b>
<b>3.3 O estudo do meio: o lugar como objeto de estudo na Geografia Escolar .....</b>	<b>40</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o espaço geográfico é a instância da atuação do ser humano que é o protagonista na transformação do seu meio. A Geografia enquanto ciência busca estudar as relações de produção e reprodução do espaço realizada pelas sociedades, bem como as dinâmicas da natureza e suas características que possibilitam ao ser humano compreender o lugar em que vive e agir na dominação da natureza, procurando formas de intervir sobre ela.

A Geografia como disciplina nos currículos escolares é a parte do conhecimento dentro das ciências humanas que proporciona ao aluno pensar sobre a realidade que o rodeia e conhecer o mundo, ou seja, é um estudo sob uma perspectiva que vai do local ao global gerando no aluno uma consciência sobre sua posição de cidadão e responsável pela transformação da sua realidade.

No entanto, dentro da realidade das escolas brasileiras, principalmente aquelas pertencentes ao ensino público, é possível verificar uma prática tradicional, não apenas no Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio. O tradicionalismo dentro do ensino de Geografia consiste na memorização, no distanciamento de um referencial às experiências socioespaciais, na utilização excessiva do livro didático, na aplicação dos conteúdos desvinculados da realidade local dos alunos, entre outras práticas, como citado por Oliveira (2014).

Para esta autora acima citada, estes são alguns dos problemas do ensino que levam a manutenção do *status quo* “de um saber confuso, inconsistente, desarticulado e fragmentado que apenas ‘serve’ ao mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2014, p. 108). Desse modo, alunos são levados à reprodução de uma educação brasileira do modelo do passado, uma educação para apenas um determinado fim e interesse por parte do poder político dentro de um processo técnico e organicista de sociedade. Para a Geografia escolar esse modelo de ensino se relaciona a uma dimensão que leva a discussão dos conteúdos fora de um contexto reflexivo e filosófico. Oliveira (2014, p. 108) complementa que “tal pragmática inibe a autonomia e a criatividade na construção de um saber crítico político e participativo dos sujeitos no mundo, o qual seria a base da ciência geográfica”.

Acreditamos que o aluno deve ser ensinado a trabalhar com a sua realidade e a Geografia que é comprometida em formar cidadãos deve ensinar o ato de pesquisar, como apontado por Azambuja (1991). Ao analisar a paisagem que o cerca e buscar respostas a suas dúvidas mediante ao seu meio, o aluno cria um espaço propício para ser autônomo em buscar soluções para os problemas relacionados ao seu espaço de vivência. O professor deve ser o

orientador que auxilia a aplicar os métodos necessários que abrirão caminhos para que sujeitos sejam formados, e que estes não sejam apenas indivíduos da sociedade, mas reconhecerem como parte dela na reprodução do espaço geográfico.

Muitas são as dificuldades encontradas dentro e fora da escola. São problemas estruturais, de falta de recursos, falta de interesse e falta de incentivo. Mas é a partir da mudança da realidade da sala de aula que rompemos com o tradicionalismo e alcançamos a criticidade em uma relação de conteúdos, conceitos e saberes múltiplos que cada indivíduo adquire nas relações sociais e que juntos produzem ciência, conhecimento, atitude e ação.

Dessa forma, nossa pesquisa tem como principal objetivo analisar a importância da pesquisa científica como método educativo para o ensino de Geografia no Ensino Básico por meio do estudo dos espaços de vivência. A partir dessa premissa refletimos inicialmente sobre a importância da ciência geográfica na escola, compreendemos as metodologias de ensino, a utilização da pesquisa no âmbito escolar como método na educação geográfica e processo avaliativo. Após essa discussão, avaliamos a utilização da pesquisa científica como prática de ensino de geografia na formação de sujeitos ativos na sociedade e pensantes do mundo em que vivem.

O que nos levou a pensar nesse tema surgiu da percepção em meio à prática no sistema de ensino público, do qual observamos que a pesquisa científica é algo distante do conhecimento dos alunos do Ensino Básico. Pesquisar é buscar em livros e principalmente na internet textos referentes a determinados assuntos que são copiados e entregues sem nenhuma referência, mal feitos, muitas vezes não produzidos pelos próprios alunos, mas encomendados em estabelecimentos especializados. Dessa forma o conhecimento por parte destes alunos fica comprometido, distante da sua realidade e sem nenhuma reflexão. E além de todos esses problemas, a formação do cidadão é prejudicada quando este não intervém na modificação da sua realidade.

O estudo de metodologias ativas que coloquem o alunado no centro da aprendizagem e que transformem receptores de informações em sujeitos ativos na construção do seu conhecimento é de grande relevância para educação geográfica frente ao mundo globalizado na atual fase do capitalismo e outros problemas pertinentes. A pesquisa científica na escola é um tema pouco privilegiado nas pesquisas sobre ensino de geografia, bem como existe uma carência desses estudos que fazem trabalhos como estes sejam necessários para contribuir com o desenvolvimento de uma mudança no contexto educacional que tange a formação de pessoas para a cidadania.

Utilizamos o método dialético para nortear a construção dessa pesquisa. Esse método de abordagem que tem seu nome originado do grego *dialektiké*, que quer dizer discursar, debater. É um conceito antigo utilizado para significar lógica, mas foi utilizado por Platão como “a arte do diálogo”. Implica também ser a arte de discutir e de raciocinar. Como visto em Prodanov e Freitas (2013), esse método “busca interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 34).

A dialética atinge sua ascensão com Hegel e depois é reformulada por Marx. Na concepção de Hegel as contradições se elevam, dando origem a novas contradições que precisam de solução. Para isso se faz necessário o desenvolvimento de uma pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, pois a dialética opõe-se a qualquer modo de pensar quantitativo. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 34) a pesquisa qualitativa “é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico, etc.”.

Organizamos dessa forma uma pesquisa de revisão bibliográfica, buscando fontes que embasassem nosso pensamento na interpretação da realidade do ensino de geografia nas escolas brasileiras. Primeiramente fizemos um levantamento de textos relacionados ao tema com autores como: Cavalcanti; Pontuschka, Paganelli e Cacete; Visentini; Callai; Straforini entre outros relacionados a Educação geográfica e pesquisa, bem como outros autores consagrados da Geografia como: Santos; Corrêa e Souza.

O nosso trabalho está estruturado em três capítulos, sendo o **primeiro capítulo** a introdução aqui vinculada a esboçar uma apresentação da obra, expondo as problemáticas, hipóteses, objetivos, justificativa e a metodologia.

No **segundo capítulo**, iniciamos nosso estudo bibliográfico. Nesse momento falamos sobre a importância da Geografia como ciência e como disciplina na escola. Abordamos uma breve história da educação no Brasil, apresentando alguns fatos importantes que tange as contradições do papel da escola para a sociedade brasileira, e os caminhos epistemológicos e metodológicos para construção do conhecimento mediante o ensino de geografia.

O **terceiro capítulo** se constitui abordar sobre a importância da pesquisa científica para a formação de sujeitos críticos do espaço formado pelas sociedades. Apresentamos neste mesmo capítulo sobre a realidade da pesquisa escolar, a produção científica na escola voltada para o estudo das cidades e virtualidades para o protagonismo dos jovens na atualidade.

## **2 A CIÊNCIA GEOGRÁFICA NA ESCOLA: CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O ESPAÇO GEOGRÁFICO**

Nas ciências humanas, a Geografia assume um papel de importância na análise do espaço geográfico e suas transformações produzidas pela sociedade. Através dos conceitos e categorias espaciais, entre eles: paisagem, território, região e lugar. O sujeito se apropria destes conceitos e constrói uma reflexão na escala que vai do local para o global em uma visão de mundo.

Estes principais conceitos, bem como diversos outros inseridos no conhecimento geográfico tem como ponto de partida a compreensão que cada indivíduo tem do seu contexto real e espacial nos significados para a vida cotidiana, como nos afirma Cavalcanti (2008). É necessário que cada indivíduo compreenda seu lugar no mundo para que haja uma transformação desse indivíduo em sujeito ativo na sociedade, no envolvimento da reflexão da sua realidade.

A escola como instituição voltada a construção e sistematização do conhecimento é o espaço onde o sujeito encontra caminhos para elucidar suas ideias e dá os primeiros passos na construção do seu conhecimento. Além dessas características, a escola assume um novo papel fundamental no contexto atual como nos elenca Costa (1999), citado por Ponte (1997):

Preparar a totalidade dos jovens para se inserirem de modo criativo, crítico e interveniente numa sociedade cada vez mais complexa, em que a capacidade de descortinar oportunidades, a flexibilidade de raciocínio, a adaptação a novas situações, a persistência e a capacidade de interagir e cooperar são qualidades fundamentais (PONTE, 1997 *apud* COSTA, 1999, p. 17-18).

De acordo com esse pensamento podemos atribuir as Ciências Humanas<sup>1</sup> grande parcela de importância para transformar indivíduos da sociedade em sujeitos que se inserem de modo criativo e crítico dentro do mundo. Nessa oportunidade cabe a Geografia, a História, a Sociologia e a Filosofia, de forma individual ou em conjunto interdisciplinar abrir essas oportunidades, flexibilizar o raciocínio e adaptar as situações para que ajude o aluno não somente a pensar, mas também intervir.

Para Penteado (2011), as Ciências Humanas formam uma teia de conhecimentos distintos, mas que constituem um recurso didático na divisão das suas áreas, que viabilizam a abordagem ou o tratamento científico da realidade. Logo, a partir desta ciência, o homem ao

---

<sup>1</sup> De acordo com Penteado (2011), “as Ciências Humanas compreendem uma área do conhecimento humano alimentada pelo saber produzido por várias ciências – Sociologia, Antropologia, História, Geografia, Economia e Política, entre outras. Todas têm como objeto de estudo o homem em suas relações: entre si, com o meio natural em que vive, com os recursos já criados por outros homens através dos tempos” (PENTEADO, 2011, p. 21-22).

se apropriar da totalidade do conjunto de conhecimentos, compreende seus saberes teóricos para colocar em prática a serviço da sua satisfação e vida em sociedade. Dessa forma, a mesma autora afirma que as Ciências Humanas dentro do ensino básico se configuram como um elemento importante para a preparação de um cidadão crítico, que possui uma consciência social equipada de objetividade que lhe seja suficiente para:

Perceber a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo das gerações, o que não envolve necessariamente avanços ou melhorias: essa reconstrução pode ser reprodutora ou transformadora, realizando-se em um fluxo constante, dotado de historicidade, que orienta os processos aí desenvolvidos;

Percebe-se a si próprio como um agente social que fatalmente intervém na sociedade, seja compactuando com ela, seja transformando-a;

Perceber o sentido dos processos que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo (PENTEADO, 2011, p. 27).

A Geografia como parte das Ciências Humanas, juntamente com as demais disciplinas e as áreas científicas que compõem o pensamento sobre as relações sociais, deve levar os estudantes a uma preparação para o mundo, através dos conhecimentos que servirão para a vida, para suas relações com outros indivíduos, pensar sua realidade e acima de tudo, conhece-la para assim modificá-la através da sua atuação.

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), dentro da escola, a Geografia como disciplina escolar contribui para o enriquecimento das representações sociais e seu conhecimento sobre as diversas dimensões da realidade social, natural e histórica, a partir desse conhecimento o aluno compreende o mundo em processo contínuo de transformação e o momento atual da economia globalizada.

Compartilhando de um mesmo pensamento acerca da disciplina, Martins (2014) fala que o papel da Geografia é de grande importância a cumprir na escola. A autora assim explica sobre esse ponto:

A geografia tem um importante papel a cumprir na escola, que é possibilitar aos alunos um conhecimento de forma mais sistematizada do mundo, bem como acompanhar suas transformações. Portanto, ela tem a função de contribuir na formação da consciência do aluno acerca da sua realidade espacial local, regional e global e de que esta organização acontece num processo histórico e social (MARTINS, 2014, p. 65).

Nesse sentido, a Geografia aliada à escola abre espaço para contribuir com diferentes saberes no processo de ensino que possibilitarão ao aluno ficar munido de conhecimentos para este agir de modo reflexivo nas diversas escalas que vão do local ao global.

## 2.1 O papel da escola em contradição no Brasil: uma breve história da educação brasileira

No Brasil e sua história dentro do contexto da educação, o papel da escola, o ensino, bem como as disciplinas obedeciam outros interesses conforme vemos em Melo (2012). Desde a instituição do ensino no período do Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, em 1549, sabemos que a educação no Brasil era algo que servia ao poder e não de conhecimentos e formação de sujeitos críticos da sociedade. Melo (2012, p. 9) indaga que “a educação sempre esteve a favor de determinados grupos sociais, com o propósito de manter seu *status quo*<sup>2</sup>”. Com uma educação baseada em uma imposição de leis, obediência ao colonizador e aos dogmas da Igreja, os povos nativos foram postos em dominação para atender os interesses políticos e econômicos de Portugal.

A educação forçada por parte de Portugal aos nativos brasileiros não foi fácil, levou muitos a morte, mas a outros ao etnocídio<sup>3</sup>. Porém, garantiu que o espaço fosse conquistado e explorado em um primeiro momento as suas riquezas. Com a chegada dos negros africanos escravizados, surgem novas figuras que configuram as classes sociais no Brasil. Além dos representantes da coroa portuguesa, surgem os latifundiários que estabelecem suas terras para a produção da cana-de-açúcar e os escravos como força de trabalho. Assim, com os jesuítas se institui no Brasil uma educação voltada aos poderes políticos e religiosos, distante da realidade do espaço que estava sendo produzido e que serviria para reproduzir ainda mais o poder sobre essa terra.

A presença da Companhia de Jesus garantiu a importação da cultura vinda da Europa, atendendo às exigências da camada dirigente, que queria se aproximar do estilo de vida da metrópole. Dessa forma, iniciou-se a educação escolar, distante dos problemas e necessidades da colônia. Num contexto social com tais características, o ensino só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes), servindo de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais (MELO, 2012, p. 12).

Após 210 anos com o sistema de ensino dos jesuítas, vieram os novos ideais das reformas pombalinas<sup>4</sup>, que expulsou o poder da Igreja e ocasionou a desvinculação das ideias religiosas, para servir, assim, aos interesses comerciais do Estado. Ainda para Melo (2012), a

---

<sup>2</sup> Em Melo (2012) vemos que a expressão *status quo* é uma redução da expressão latina [in] status quo [ante], que significa, literalmente, “no mesmo estado em que se encontrava antes”. Pouco a pouco, esta expressão, além de “estado anterior”, passou também - e principalmente - a significar o estado atual, a situação vigente, ou, no jargão dos anos 60, o sistema.

<sup>3</sup> Na Antropologia, etnocídio se configura na destruição da civilização ou cultura de uma etnia por outro grupo étnico.

<sup>4</sup> Reformas político-educacional tendo como autor Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, responsável por redirecionar os objetivos da educação em Portugal e suas colônias.

condições educacionais na colônia eram insatisfatórias, professores com formação precária, didática desvinculada da realidade política, econômica, histórica e cultural vivenciada no Brasil colônia. Contudo, é a partir das reformas desse período que se institui o ensino com a inclusão de conhecimentos científicos em aulas régias<sup>5</sup>, pois a intenção era tornar o ensino laico, sem que houvesse o vínculo religioso, como também um ensino público acessível a todos, principalmente aos filhos da elite dirigente, como latifundiários e comerciantes, e não servir apenas a nobreza.

Melo (2012) comenta que a educação jesuíta tem como base a formação do nobre culto ligado à retórica, obediente aos dogmas da Igreja e que sabia ter autoridade, características essenciais para aqueles que dominavam o poder:

Os jesuítas defendiam o humanismo, enfatizando estudos relativos às atividades literárias e acadêmicas. Defendiam valores como a autoridade, obediência, fé e tradição, ignorando etapas de aquisição e desenvolvimento do conhecimento científico, tais como métodos de pesquisa, análise e experimentação (MELO, 2012, p. 14).

Durante o período joanino<sup>6</sup>, veremos algumas mudanças no sistema educacional do país com a criação dos primeiros cursos superiores, porém, como sabemos tais mudanças sempre estavam carregadas de intenções voltadas para um fim dentro dos interesses do Estado, como vemos em Melo (2012):

A preocupação central daquele momento era o desenvolvimento de conhecimentos científicos, voltados para as necessidades locais. Esta situação ocorreu porque o Brasil herdou de Portugal as dívidas contraídas com a Inglaterra. Esta dependência econômica criou a necessidade de formação de quadros técnicos administrativos novos, que atendessem às exigências do mercado europeu (MELO, 2012, p. 23).

Enquanto a preocupação de Portugal era naquele momento a de sanar suas dívidas com a Inglaterra através do uso dos conhecimentos científicos na formação de pessoas que serviriam para produção e comercialização de produtos que gerassem capital para a coroa portuguesa, o ensino primário permanecia precário, sem uma organização estrutural, professores responsáveis para ensinar a ler e escrever mal remunerados e despreparados, já no ensino secundário permanecia as aulas régias.

Em seguida adentramos a história na instituição do Primeiro e Segundo Império após a proclamação da independência do Brasil em 1822. Como um país independente se fez

---

<sup>5</sup> Para Monti (2018), a nomenclatura aulas régias refere-se ao modelo educacional imposto pelo governo real português por meio da reforma pombalina [...] reestruturação “cuja a intenção objetivava suprimir a formação religiosa e o duplo poder do qual eram investidos os professores – padres jesuítas: catequizar e instruir” (OLIVEIRA; RAMALHO, 2002 *apud* MONTI, 2018, p. 75).

<sup>6</sup> Período da história brasileira entre 1808 a 1821 durante a estadia de D. João VI e a família real no Brasil.

necessário adotar uma Constituição, na qual a primeira no Brasil foi outorga em 1824. Com a mudança política de um território que antes era colônia e hoje país, embora permanecesse um sistema de governo monárquico, novos e diferentes ideais precisavam ser vigorados.

Dentro do segmento educacional, segundo Melo (2012, p. 31), a Constituição de 1824 “trazia a ideia de um ‘sistema nacional de educação’ e prescrevia no Art. 179 ‘instrução primária e gratuita para todos os cidadãos’”. Mas fazemos alguns questionamentos, quem era considerado cidadão no período imperial? Quem receberia o ensino gratuito?

Almeida (2020) ao estudar sobre a cidadania no Brasil imperial, nos diz que a cidadania no século XIX seria o exercício pleno dos direitos civis e políticos. Para o autor, a Constituição de 1824 não faz menção a pessoas escravizadas como cidadãos brasileiros, pois eram tidas como propriedade dos seus senhores, por outro lado às pessoas “livres” que não eram alfabetizadas, ou que não possuíam uma renda definida aos padrões financeiros não podiam ser consideradas cidadãos com direitos políticos como o acesso ao voto. Almeida (2020) também discute que o Estado não difundia o direito à educação. Usando as palavras de Marshall (1967): “quando a educação é garantida e difundida pelo Estado, ele está reconhecendo sua importância para a formação de futuros cidadãos, e, sobretudo a educação primária, que demonstra a preocupação estatal para com as futuras gerações”.

Com um governo central ainda desorganizado, o Brasil imperial era dominado pelas autoridades locais da época, os senhores de escravos, os coronéis e os grandes cafeicultores. Estes poderosos elitizados não tinham interesse em estimular a alfabetização em prol da formação de cidadãos das classes mais baixas, pois a educação sempre foi uma arma contra a opressão. Sem um projeto de acesso a educação para todos ocorreria apenas uma reprodução desigual da sociedade, como nos fala Almeida (2020):

No Brasil, não havia igualdade formal e material, enquanto que os escravos e os indivíduos livres estavam abaixo da lei e sob os “cuidados” dos senhores proprietários de terra, esses mesmos senhores viam-se acima da própria lei e do Estado, angariando para si diversos poderes que em tese seriam do poder público. Falta então essa noção de igualdade para atribuir aos membros de alguma das classes o status de cidadão. Por fim, não havia no Brasil, àquela época, cidadania, pois os direitos que o compõem beneficiavam a poucos, sobretudo os homens brancos proprietários de terras e escravos (ALMEIDA, 2020, p. 6).

Com isso podemos considerar que no período imperial só quem receberia educação primária gratuita seriam aqueles que não eram escravos, e que possuíam bons salários o que figura segundo o censo de 1872, a taxa de alfabetização no Império era de 16% em sua totalidade de acordo com Almeida (2020), ou seja, muito abaixo para uma população de quase 10 milhões de pessoas que habitavam o Brasil.

Contudo, a Constituição de 1824 trazia segundo Melo (2012) a defesa da ampliação do número de escolas primárias, ginásios, liceus, academias e universidades, distribuídas racionalmente por todo o território nacional. Em 1826 o deputado Januário da Cunha Barbosa apresentou um projeto defendendo a Educação como dever do Estado, um ano depois em 1827, criou-se a lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras por todo o território nacional, estabelecendo currículo e concedendo às meninas o direito de estudar. Dessa forma, podemos observar alguns avanços em relação à educação no Brasil, porém o autor rebate que na prática não ocorreu dessa forma, pois nem houve o aumento do número de escolas, a educação não era para todos como já foi discutido, bem como não havia preparação para novos professores.

É a partir do Segundo Império que Melo (2012) relata que a educação intelectual do Brasil experimenta um aprofundamento nos estudos dentro das linhas teóricas do liberalismo<sup>7</sup> e do positivismo<sup>8</sup>, foi dessa forma que muitos ideais foram disseminados para basear as reivindicações republicanas. Também nesse período o pragmatismo surge nas escolas brasileiras.

Em 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho foi defendida a liberdade de ensino, concedendo o direito a cada escola de aplicar teorias e métodos que julgassem convenientes para a consecução de seus objetivos, a autonomia do aluno do ensino secundário e superior, deixando a seu critério a escolha do que, como, quando e com quem gostaria de estudar (Melo, 2012). Contudo, o Brasil ainda tinha uma economia fraca e atrasada, tendo em vista que não havia uma educação de qualidade e voltada para o desenvolvimento tecnológico. Com o fim da monarquia em 1889, segue-se um novo modelo de governo: a república.

Melo (2012, p. 41) discute que “a organização escolar no período da Primeira República recebeu forte influência das ideias liberais e positivistas”. Tais ideias vieram transferidas da Europa com os filhos da oligarquia brasileira que se formavam fora do país e traziam consigo as ideologias na sua formação. Com essa influência a nova Constituição da República de 1891, trazia um incentivo ao ensino das ciências, artes e técnicas de trabalho, desvinculado do caráter religioso.

---

<sup>7</sup> “Doutrina político-econômica que defende os princípios do individualismo, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Um dos maiores pensadores do liberalismo foi John Locke, que viveu na Inglaterra no século XVII, época da Revolução Industrial. Essas ideias ganharam força máxima durante a Revolução Francesa” (KRUPPA, 2002 *apud* MELO, 2012, p. 33).

<sup>8</sup> “Termo adotado por Auguste Comte para designar toda uma diretriz filosófica marcada pelo culto da ciência e pela sacralização do método científico. Defendia o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim” (COTRIM, 2005 *apud* MELO, 2012, p. 33).

Nesse período, Benjamin Constant é o responsável por propor uma reforma educacional no Brasil que buscasse romper com a tradição humanística clássica e dar prioridade aos conhecimentos científicos, entre estes conhecimentos, matemática, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral. Para Constant, segundo Melo (2012, p. 42), “o objetivo maior do ensino deveria ser a formação humana, baseada na ciência”. O modelo de ensino que perdurava no Brasil imperial visava uma formação de pessoas para o ingresso ao Ensino Superior. Dessa forma, os conhecimentos eram voltados para atender a esse interesse, sem a preocupação com a formação científica do aluno para se colocar como sujeito portador dos saberes necessários para pensar sobre o espaço que estava inserido, mas sim educar alunos para serem aptos a atender a necessidade de profissionais que levantassem o capital brasileiro.

Embora nesse momento da história da educação brasileira possamos perceber uma mudança que contribui para um avanço no ensino, Melo (2012), contrapõe que mesmo com acréscimo de disciplinas de cunho científico, o ensino se tornou enciclopédico e reprodutor:

Na prática, o que houve foi apenas um acréscimo de disciplinas no currículo, tornando, assim, o ensino “enciclopédico” e reprodutor. Na verdade, não se evidenciou uma mudança substantiva na forma de pensar das pessoas e nem a vontade de produzir conhecimento técnico-científico. A nova elite dirigente continuou pensando e agindo como os senhores de engenho: estavam preocupados apenas com as questões políticas e econômicas imediatas (MELO, 2012, p. 42).

O mesmo autor ainda complementa que esse tipo de conhecimento pautado principalmente no positivismo não atendia as necessidades do país na época que era diminuir a taxa de analfabetismo, tendo em vista que o acesso à educação não era para todos. Outro problema estava relacionado ao distanciamento da teoria da prática, ou seja, era uma prática docente muito conteudista<sup>9</sup>.

Anos depois, ocorre no Brasil uma mudança do modelo econômico que visa o crescimento do país por via do desenvolvimento industrial e isso traz algumas consequências para a educação. Nos anos 1930 surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo “contendo ideias inovadoras para o ensino nacional, propondo uma escola obrigatória para todos e desprovida de direcionamento religioso” (MELO, 2012, p. 50).

Nesse mesmo período surge uma nova reforma na educação brasileira que oficializava a dualidade do ensino secundarista e profissionalizante com formação técnica. Visentini (2009) coloca que a escola do século XX é a escola voltada para a Segunda Revolução

---

<sup>9</sup> Uma prática docente conteudista se refere a uma tradição de ensino que o professor prioriza a transmissão dos conteúdos e deixa de lado a metodologia e a aprendizagem dos alunos.

Industrial. Com a emergência do desenvolvimento da indústria nacional era necessário formar duas classes no Brasil: a classe dirigente e a proletária. Para Melo (2012, p. 50): “A justificativa residia na necessidade de preparação de mão de obra qualificada para o trabalho nas indústrias. A educação precisava ser diferenciada para a formação de patrões e empregados”. Voltando para a discussão de Visentini (2009), as escolas técnicas ou fordistas criadas nesse período valorizavam o ensino de técnicas de algumas profissões.

A ideia predominante na escola fordista, na escola, que predominou dos anos 1920 até pelo menos a década de 70, era a de que se ‘aprendia’ a trabalhar, ou se ‘aprendia’ uma profissão na escola (daí os cursos ‘profissionalizantes’ terem sido enaltecidos nessa época) (VISENTINI, 2009, p. 39).

A Constituição de 1934 estabelecia a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, o que consistia a efetivação da alfabetização das massas e a extensão dessa gratuidade e obrigatoriedade dos estudos até o nível médio. Visentini (2009) fala que há uma expansão e criação de escolas ditas fordistas e profissionalizantes para esse público, bem como houve mais ainda a valorização das pessoas que possuíam diplomas da especialização da mão de obra. Enquanto isso, as escolas ditas “normais”, ou seja, as regulares preparavam alunos para os cursos superiores, na formação dos não-proletariados.

Na escola do século XX, o fundamental era a aplicabilidade do saber, a razão pragmática. Nas escolas ‘normais’ – isto é, as que não eram fordistas ou profissionalizantes –, os alunos e principalmente os seus pais preocupavam-se essencialmente com o futuro vestibular, isto é, com o ingresso na universidade (qualquer que fosse a forma desse vestibular: exames que cobram conteúdos assimilados ou currículo escolar do candidato). Em outras palavras, eles se preocupavam de fato é com o futuro mercado de trabalho, pois ingressar numa boa faculdade era valorizado de forma direta pelo maior ou menor rendimento que esse tipo de diploma proporcionaria. Até mesmo no ensino fundamental e médio ‘normal’ ou não profissionalizante, a preocupação sempre foi e continua sendo, pelo menos no Brasil, com a ‘utilidade’, em termos mercantis, do conhecimento, sendo secundária a sua importância para desenvolver as potencialidades do educando (VISENTINI, 2009, p. 38-39).

O que queremos trazer como discussão a partir desse aparato histórico da educação no Brasil, que nem sempre a escola no Brasil cumpriu o seu papel como deveria. Sader (1999, p.13) nos diz que: “o conhecimento tem sido, senão, monopólio, pelo menos, instrumento essencial de reprodução das condições de existência do poder das minorias”. Dessa maneira, o autor afirma que as minorias dominantes têm o controle sobre o conhecimento e é a partir dele que reproduzem a dominação como forma de poder. Conseguimos visualizar isto desde que o Brasil é colonizado, a partir da educação forçada dos nativos, da reprodução do saber como poder para a nobreza, da preparação da elite oligárquica para a economia de mercado e

imprimir o nacionalismo, bem como o analfabetismo como barreira para a cidadania e por último reproduzir ainda mais a divisão de classes. Logo, como ainda nos diz Sader (1999):

O conhecimento não se torna veículo para que os homens compreendam suas vidas, decifrem por que seu trabalho produz riqueza alheia e por que a vida da grande maioria da humanidade é de sofrimento e não de felicidade. Entender as condições de produção do conhecimento é a forma de compreender que tipo de conhecimento é produzido, por quem, para quem, para que (SADER, 1999, p. 13).

Podemos considerar no que tange a educação e a escola como sistematizadora do conhecimento, esta era concebida como o lugar da preparação de classes elitizadas para estudos superiores ou proporcionar à grande massa os requisitos mínimos para uma inserção rápida no mercado de trabalho, como nos afirma Ponte (1997 *apud* Costa, 1999), ou seja, uma educação não igualitária, tecnicista e tradicional que reproduzia cada vez mais uma sociedade de classes.

## **2.2 A Geografia Escolar no Brasil: princípio e meio**

E a Geografia no Brasil? Como se estabeleceu como disciplina escolar? Martins (2014) diz que a Geografia como disciplina escolar está presente no país desde o século XIX, mas se consolidou como ciência com caráter científico a partir da década de 1930, institucionalizada no Ensino Superior.

A Geografia escolar no Brasil é influenciada pela corrente teórica francesa do Possibilismo de Vidal de La Blache trazida pelos franceses Pierre Deffontaines e Pierre Monbeib que foram os primeiros professores da recém-criada Universidade de São Paulo e do Curso de Geografia e História. Como afirmado por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 44), “[...] o ideário produzido pela escola francesa chegou aos bancos escolares por meio dos licenciados, que, de posse do saber científico desenvolvido na universidade e com o auxílio de livros didáticos, escritos por professores universitários, elaboravam suas aulas [...]”. Logo, o que vamos encontrar nas escolas brasileiras é uma Geografia clássica tradicional até a década de 1950.

Para Cavalcanti (2013), o objetivo da inserção de disciplinas como Geografia e também História nos currículos de ensino no Brasil era de formar cidadãos a partir da propagação da ideologia do nacionalismo patriótico. É importante destacar que o Brasil após a independência nascia como um país sem uma identidade coletiva, ou seja, não havia um sentimento de unidade nacional, pois a formação social brasileira se deu pela combinação de diversas nações e etnias europeias, indígenas, africanas e mais tarde asiáticas, logo, houve

uma dificuldade para a formação da identidade nacional. Dessa forma coube ao Estado impor a formação desta através da educação e do patriotismo.

Nessa situação, o ensino de Geografia, segundo Vlach (1990) citado por Cavalcanti (2013), privilegiava a descrição do quadro natural do país, e mais tarde é caracterizado como “transmissão de dados e informações gerais sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular” como explica Cavalcante (2013, p. 18). É a partir dessa premissa que observamos uma Geografia tradicional, que valoriza as paisagens, a descrição destas, bem como uma junção com o ensino tradicional, na “transmissão” de dados e informações.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) usando os estudos de Ianni (1977) falam que é após a Segunda Guerra Mundial, a partir dos anos 1950, que as classes sociais brasileiras passam a participar dos debates sobre os problemas nacionais, principalmente nos grandes centros urbanos, tendo em vista a reintegração do país ao sistema econômico mundial sob a hegemonia dos Estados Unidos.

A realidade tornou-se mais complexa. A urbanização acentuou-se e formaram-se as áreas metropolitanas. O quadro agrário sofreu modificações em várias partes do Brasil, em decorrência da industrialização e da mecanização das atividades agrícolas. As realidades locais paulatinamente, tornaram-se elos de uma rede articulada em nível nacional e mundial, ou seja, cada lugar deixou de explicar-se por si mesmo como produto de longa relação (dialética) histórica entre a vida do homem em sociedade e o meio natural transformado em meio geográfico por esse mesmo homem (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 51).

Logo, dentro do pensamento das mesmas autoras, as metodologias tradicionais tendenciadas nessa época pela Geografia Tradicional não eram capazes de dar uma compreensão do espaço geográfico no qual se havia tornado complexo, mundializado pelo capitalismo. Era necessário surgir novas metodologias para cumprir essa tarefa. Martins (2014) coloca que o avanço científico e tecnológico nesse momento contribuiu para o desenvolvimento de novas técnicas que ajudariam a explicar o espaço geográfico. Na mesma exposição Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) citam a aerofotogrametria, leitura de imagens de satélites, programas de computador e técnicas ligadas ao sensoriamento remoto que começaram a ser usados para uma modernização da análise espacial e das reflexões teórico-metodológicas. O uso de novas técnicas utilizando por base elementos da matemática e estatística passou a denominar uma ciência geográfica neopositivista teorética-quantitativa.

Embora houvesse uma modernização das práticas para entender o espaço geográfico focada em procedimentos matemáticos e quantitativos, outros geógrafos criticavam esse modelo por buscar outros caminhos para explicar o espaço, apresentar um conteúdo abstrato em relação ao Geografia Tradicional, conservador e tecnicista que encobria pontos políticos,

econômicos e sociais que estão atrelados a análise do espaço geográfico, conforme visto em Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009). Para Martins (2014):

Isso tudo provocou uma crise na geografia. Era preciso repensar os fundamentos teóricos e metodológicos da ciência geográfica, abrindo-se caminho para o surgimento de um movimento pela sua renovação, o que 'acarretou o surgimento de propostas e reflexões calcadas no materialismo histórico e na dialética marxista que possibilitou o surgimento da chamada 'geografia crítica' (MARTINS, 2014, p. 63).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) relatam que a influência marxista por teóricos dessa corrente chega à produção da Geografia no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Porém, anterior a isso, nos anos 1970, a corrente teórica não repercutiu diretamente nas escolas, tendo em vista o período da Ditadura Militar no país o que ocasionou uma mudança na política educacional, extinguindo do currículo as disciplinas de Geografia e História, dando origem à Componente Estudos Sociais que seria uma junção dos conteúdos, no entanto segundo as autoras, estes conteúdos, principalmente os geográficos eram empobrecidos, desvinculados da realidade brasileira e descaracterizados de seu real papel. A razão para isso se dá pela censura militar a conteúdos que excitassem a população ao comunismo.

Enquanto o Brasil passava por esse obstáculo, teóricos nas instituições de ensino superior se aprofundavam no materialismo histórico e dialético. Para estes, “só a perspectiva de transformar o mundo permitia sua compreensão, só a visão crítica permitia apreender a essência e o movimento dos processos sociais” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 54). São destacadas nesse período as obras “A Geografia: isso serve, em primeiro lugar; para fazer a guerra” de Yves Lacoste, “Por uma geografia nova” de Milton Santos e “Marxismo e geografia” de Massimo Quaini, que segundo Martins (2014, p. 63), “fizeram surgir propostas de reformulação curricular na ciência geográfica, provocando alterações no ensino da geografia”.

Todo esse movimento que gerou uma crise na educação geográfica se fazia necessária uma revisão dos métodos, do ensino-aprendizagem desde a formação dos professores em decorrência das mudanças que aconteceram nas ciências e na sociedade, como nos indaga Martins (2014).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) colocam que tendências críticas que utilizavam o materialismo histórico nos anos 1980 foram as que serviram como unificadora da investigação da realidade, na busca da superação dos dualismos na Geografia. Porém nos anos 1990 cabe destacar também o surgimento de correntes não marxistas pautadas no existencialismo, na fenomenologia e a Geografia da percepção.

### 2.3 A geografia nos caminhos metodológicos para a construção do conhecimento

A crise teórico-metodológica da geografia levou o ensino desta disciplina a uma preocupação por uma renovação. No movimento por essa renovação, Calvacanti (2013) fala que as “geografias” tradicional e quantitativa buscavam ser interlocutoras, mas havia uma emergência da geografia crítica na incorporação de suas implicações no ensino, tendo em vista que as duas correntes anteriores não eram suficientes para cumprir através do ensino o seu principal papel na educação: a formação de cidadãos que analisam o espaço geográfico em suas diversas escalas e configurações.

A crítica que parte ao ensino de conteúdos estruturados pela corrente da Geografia Tradicional se dá por ser um conteúdo caracterizado pela mecânica dos fatos, fenômenos e acontecimentos físicos, humanos e econômicos, tornando-se uma disciplina descritiva das áreas estudadas, conforme vemos em Calvacanti (2013). O que a autora expõe é que para uma verdadeira renovação do ensino de geografia, esta precisa se desligar da prática do ensino tradicional e é preciso que o aluno compreenda o mundo real que ele está inserido:

As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Dessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerarem o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. O ensino de Geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostas à ‘memória’ dos alunos, sem real interesse por partes destes). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (CAVALCANTI, 2013, p. 20).

Leão (2008) utilizando o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia do Ensino Médio faz uma análise sobre “qual Geografia ensinar?”, de acordo com uma discussão entre o que a Geografia Tradicional se propõe a ensinar e a visão do ensino voltado para a Geografia Crítica. Na proposta do PCN, vemos então uma preocupação dupla sobre qual Geografia seria a mais ideal, pois de um lado, o documento diz que: “[...] é necessário abandonar a visão apoiada simplesmente na descrição e memorização da ‘Terra e o Homem’, com informações sobrepostas do relevo, clima, população e agricultura [...]” (PCN, 1999, *apud* LEÃO, 2008, p. 36) e por outro: “[...] é preciso superar um modelo doutrinário de ‘denúncia’, na perspectiva de uma sociedade pronta, em que todos os problemas já estivessem resolvidos [...]” (PCN, 1999, *apud* LEÃO, 2008, p. 36). Logo, vemos que o autor ao se utilizar do texto do PCN se preocupa diante uma obscuridade que existe para o professor do ensino básico de Geografia dentro dessa discussão sobre objetivos e métodos de ensino, tendo

em vista que a Geografia Crítica que surge como emergência para o ensino de Geografia dentro do movimento de renovação não atendia a proposta do real sentido da disciplina nas escolas, por ter sido aplicada erroneamente.

Outros autores como Straforini (2008), também expõem os problemas da Geografia Crítica que provocam um desinteresse por Geografia nas escolas. Para o mesmo autor, em meados dos anos 1980 com o início do movimento pela renovação do ensino de Geografia, a corrente crítica centrada no materialismo histórico e utilização da Formação Econômico Social (FES) para compreensão espacial fazia parte das propostas curriculares e dos livros didáticos. Logo:

Nesse sentido, as relações de trabalho e o modo de produção capitalista tornaram-se o cerne dos estudos geográficos nas salas de aula, permeando praticamente todos os conteúdos geográficos. Os livros didáticos, os discursos geográficos e a própria prática em sala de aula voltaram-se mais para as tais categorias pertencentes à sociologia e economia do que à Geografia propriamente dita. Era (e é) comum ouvir reclamações dos alunos que o conteúdo ministrado não tinha nada de geográfico, ou que o professor repetia os conteúdos já ministrados em História e/ou Sociologia (STRAFORINI, 2008, p. 48).

Voltando as discussões de Leão (2008), os livros didáticos que são seguidos pelos professores, definem não apenas programas, mas também a linha de pensamento. Assim, o que ocorre nas escolas é um conflito de professores que mantêm o ensino voltado para a descrição de fenômenos e professores que tentam romper com essa prática subtraindo categorias de análise e agregando ao ensino um discurso marcadamente ideológico<sup>10</sup>.

Para Cavalcanti (2013), persiste a ideia que para ensinar bem o professor deve se apropriar do conteúdo e focar criticamente para os alunos. A autora complementa sobre esse pensamento falando que: “para que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos bastaria que o professor se preocupasse em trabalhar em sala de aula com conteúdos críticos baseados em determinados fundamentos metodológicos dessa ciência” (CAVALCANTI, 2013, p. 21). O que queremos discutir é que mediante esse conflito entre os processos teórico-metodológicos de como ensinar Geografia, é necessário que se leve em conta o real objetivo da disciplina geográfica dentro dos currículos escolares: levar o aluno a fazer uma leitura do espaço geográfico a partir das suas escalas e configurações.

Para isso, Cavalcanti (2013), cita Visentini (1987), no qual este autor diz que é preciso ir além do conteúdo na proposta de ensino crítico em Geografia:

---

<sup>10</sup> Na concepção de Leão (2008, p. 37), os professores da Geografia Crítica “abandonaram o ensino da Cartografia e da Geografia Física”, mas por outro lado, “supervalorizaram o ensino da Geografia Humana, Econômica e Política” e isso provocou a formação de um aluno incapaz de entender a Geografia como um todo dentro dos aspectos físicos e humanos que caracterizam o espaço.

Um ensino crítico de geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da(s) geografia(s) crítica(s); pelo contrário, o conhecimento acadêmico (ou científico) deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio (...) não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber científico; deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno – daí o professor ser um mero reproduzidor mas um criador (VISENTINI, 1987 *apud* CAVALCANTI, 2013, p. 22).

Straforini (2008) coloca de acordo com Arendt (1979) que o professor de Geografia deve ter uma qualificação que consiste em conhecer o mundo e ter capacidade de instruir outras pessoas acerca deste. A sua autoridade está na responsabilidade que este professor assume por este mundo. Yves Lacoste citado por Leão (2008, p. 38) diz que o homem precisa “saber pensar o espaço, para saber nele se organizar, para saber nele combater”. O papel do professor é possibilitar ao aluno esse caminho de conhecimento para que ele possa modificar sua realidade e saber viver de forma consciente do mundo que ele vive. A dialética como método de ensino é sim um caminho necessário para os sujeitos se colocarem a pensar o contraditório da sociedade, porém como nos indaga Cavalcanti (2013) é preciso ter uma relação do conteúdo e objetivos que propiciem a criticidade tendo em mente o presente do aluno e o desenvolvimento de um modo de pensar dialético. Dessa forma nos afirma Santos (1995):

A dialética é fundamental, quando estamos nos referindo ao processo escolar de ensino-aprendizagem, mesmo que possa e deva expressar na formulação dos conteúdos, não está exclusivamente neste, mas vai além e se concretiza na identificação das carências (formulação das questões) e na busca de soluções (formulação de respostas) (...) a relação escolar, na medida em que se fundamenta no ensino da lógica formal, mais do que passar esse ou aquele conteúdo fragmentado – isento de contradições – permite ao educando apropriar-se de perguntas e respostas prontas, enquanto o processo de dialetização do ensino não é, simplesmente, a reprodução de textos elaborados a partir desse tipo de lógica, mas, mais que isso, é a possibilidade de viver a contradição imanente entre a necessidade e sua superação, no plano da construção intelectual (SANTOS, 1995 *apud* CAVALCANTI, 2013, p. 24).

A dialética usada como forma de direcionamento para o ensino-aprendizagem dentro da Geografia Crítica abre espaço para o entendimento real e concreto da ação do homem em uma relação tempo-espaço e outras relações e determinações dentro da Geografia, no qual o aluno procura compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, como nos fala Straforini (2008). Assim, a aprendizagem ocorre com uma visão de totalidade e não fragmentada, descritiva e superficial da sociedade.

A compreensão dialética do processo educacional supõe e pressupõe que o processo de construção do conhecimento se faz de acordo com o processo de socialização pelo qual os indivíduos estejam passando. Pressupõe, portanto, o entendimento

primeiro da realidade vivida pelos educandos envolvidos no processo (STRAFORINI, 2008, p. 68).

A partir desse pensamento, podemos compreender que o processo de aprendizagem se dá na forma da construção de conhecimentos que só é possível com a socialização do aluno com sua realidade. Oliveira (2014, p. 108) confirma essa ideia quando ela fala que “a construção do conhecimento ocorre efetivamente no espaço vivido e percebido dos sujeitos” e é a partir da compreensão do seu espaço vivido que o aluno “desvelam os contextos social, político, econômico e científico”, “a comunicabilidade de indivíduos se articula, estabelecendo relações interculturais” e “as existências geográficas se manifestam” (OLIVEIRA, 2014, p. 108). Complementando com Straforini (2008), para alcançar tais pontos importantes para uma construção de conhecimento, a socialização do aluno em um espaço que ele vai encontrar uma sociedade de classes, deve seguir via de regra, contraditoriamente abaixo de interesses contrários não negando as diferenças, mas se opondo a ideologias de dominantes e dominados para assim superar as desigualdades.

Logo, um ensino geográfico crítico necessita de uma base metodológica educacional que caminhem juntas para que os pontos necessários sejam alcançados em um ensino-aprendizagem dialético. Dessa forma, Straforini (2008) pensa que não pode haver uma aproximação entre Educação Tradicional e Geografia Crítica. É algo contraditório, pois esta propõe um ensino de transmissão de conhecimentos, conteudista, tendo o aluno como agente passivo, no qual sua função é memorizar informações transmitidas pelo professor, ou seja, uma metodologia de uma educação estática, fragmentada e neutra. Para um ensino-aprendizagem de formação de sujeitos críticos é necessária ação ativa por parte do indivíduo e essa ação feita sobre o objeto do conhecimento é a chave para sua construção. Dessa forma, o autor concorda que o Construtivismo<sup>11</sup> é o melhor caminho para trabalhar a aprendizagem e que a Geografia Crítica na escola deve abraçar e colocar o aluno como protagonista do seu conhecimento.

Cavalcanti (2012) ao tratar sobre o Construtivismo como proposta de ensino de Geografia voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos apresenta a abordagem como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar. Corroborando com a fala de Straforini (2008), a autora diz que é necessário considerar o ensino um processo de

---

<sup>11</sup> Segundo Lira (2014), o Construtivismo é uma concepção pedagógica que faz parte da abordagem interacionista, tendo como principais precursores o suíço Jean Piaget e o bielorrusso Lev Semenovich Vygotsky, no qual essa concepção denota que “o aluno constrói, elabora seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor” (LIBÂNEO, 1995 *apud* LIRA, 2014, p. 301).

construção de conhecimentos e ter o aluno como sujeito ativo desse processo. Dessa maneira é preciso enfatizar atividades que permitam a construção do conhecimento, no qual haja uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

No que se refere aos objetos de conhecimento, estes são concebidos como os saberes escolares<sup>12</sup> que podemos considerá-los como um conjunto de conceitos, habilidades e valores que estão ligados ao conhecimento. Piaget (1970) sobre interação entre sujeito e objeto, é usado como citação por Lira (2014) quando ele diz que conhecer um objeto: “É agir sobre e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação” (PIAGET, 1970 *apud* LIRA, 2014, p. 304). Assim, a construção do conhecimento se dá através da relação aluno e saberes escolares com a ação transformadora desses saberes que vão ser operacionalizados pela inteligência que promove o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse processo de aprendizagem o professor não é um transmissor de conhecimento, mas sim um mediador que leva o aluno a relacionar seus conceitos construídos socialmente no convívio social com os conceitos científicos dentro do conteúdo nos diversos temas que permeiam a disciplina geográfica. Ou seja, o sujeito não age sozinho ou espontaneamente para construir seu conhecimento, mas sim é dirigido intencionalmente por outro agente que intervém no processo colocando como objeto temas, problemas, dilemas e conteúdos, como nos explica Cavalcanti (2012). A mesma autora em texto posterior já citado recoloca a importância do professor como mediador do ensino construtivista, do qual revela uma proposta em uma linha Didática Crítico-Social:

[...] o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Nesse sentido, os objetivos sociopolíticos e pedagógicos gerais do ensino e os objetivos específicos da Geografia escolar é que orientam a seleção e a organização de conteúdos para uma situação de ensino. No entanto, é o uso do método de ensino adequado que pode viabilizar os resultados almejados. Se se quer ensinar os alunos a pensarem dialeticamente, importa definir ao mesmo tempo que conteúdos permitem a eles o exercício desse pensamento e o modo pelo qual esse exercício é viável (CAVALCANTI, 2013, p. 25).

Os saberes escolares na Geografia se referem ao espaço geográfico, estes são saberes relevantes para a formação do aluno e dessa forma há a necessidade de uma proposta de

---

<sup>12</sup> Para Cavalcanti (2012), “saberes escolares são entendidos como conceitos, procedimentos e valores. Isso significa que são objetos de conhecimento não apenas aqueles sistematizados, mas também os procedimentos, as habilidades, as atitudes e os valores ligados a esses conhecimentos” (CAVALCANTI, 2012, p. 44).

ensino que trabalhe com os conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes (Cavalcanti, 2012). Embora ainda exista resistência contra esse modelo de trabalho por motivos diversos, entre eles o currículo escolar que é estabelecido não horizontalmente, mas verticalmente, tendo em vista o poder do Estado sobre a educação que “impede” o professor de construir um caminho de formação de pessoas de forma construtiva, persistindo as práticas tradicionais, este professor deve romper com esse ensino que apenas reproduz e não provoca mudanças transformadoras para a sociedade. De forma criativa conteúdo deve ser aliado à reflexão do espaço geográfico e não apenas a decoração de informações e técnicas. O aluno deve ser colocado em campo de conhecimento, no qual este pense por conta própria de forma que sua reflexão esteja de acordo com parâmetros necessários para intervir no mundo.

Contraditoriamente, por sua vez, mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia do Ensino Médio, vamos encontrar uma ideia de ensino construtivista, ainda que na prática saibamos que os conteúdos presentes no currículo materializados nos livros didáticos privilegiam a informação, a quantificação e a fragmentação do saber:

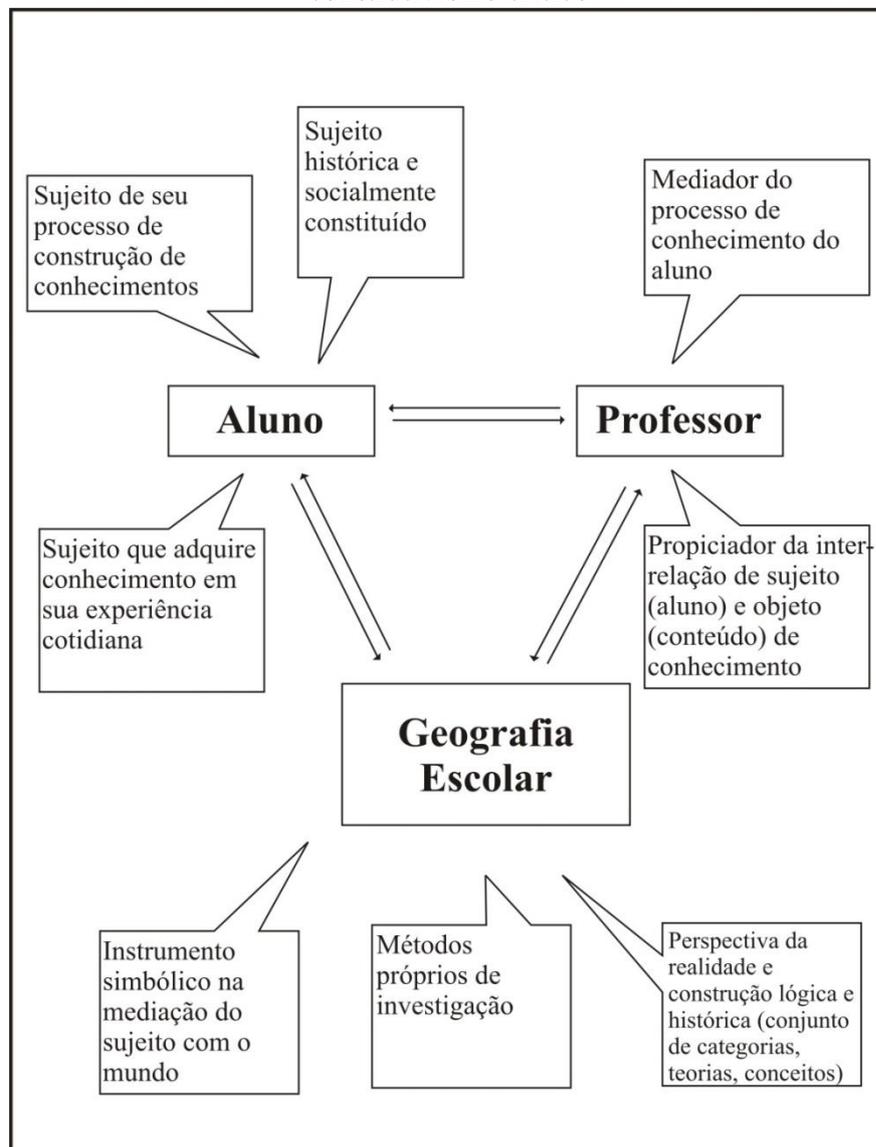
No Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade (...). O Ensino Médio deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isso é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida desde País e neste planeta. Entendemos que, ao se identificar com o seu lugar no mundo, ou seja, o espaço da sua vida cotidiana, o aluno pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global. Sendo mais problematizador que explicativo, poderá lidar melhor com o volume e a velocidade das informações e transformações presentes, que, se tomadas superficialmente, contribuem para o individualismo e a alienação (PCN, 1999 *apud* LEÃO, 2008, p. 36-37).

O Construtivismo dentro dos estudos de Vygotsky é o Construtivismo histórico-cultural que configura três elementos constitutivos e que cada parte desempenha um papel importante para educação: o aluno, o professor e o ensino (geografia escolar). O aluno, construtor do seu conhecimento, no qual este se insere como sujeito do processo de aprendizagem. O professor, agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, que coloca o aluno diante do meio externo (conteúdos escolares), objeto de conhecimento, promovendo uma relação ativa e desafiadora para o aluno questionar e buscar soluções que produzem o conhecimento. O ensino e seus métodos que intervêm intencionalmente nos processos

“intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando a sua relação consciente e ativa dos objetos de conhecimento” (CAVALCANTI, 2012).

Para Cavalcanti (2012) existem muitas visões de Construtivismo, mas que são diferentes entre si mesmo tendo uma base dos teóricos interacionistas. O Construtivismo já se encontra como uma ideia consolidada na cultura escola, tendo em vista a necessidade de uma abordagem de ensino como esta dentro das transformações do mundo atual, embora que dentro das visões construtivistas as partes constitutivas fogem do seu real papel. No entanto na Geografia é fundamental que o ensino esteja pautado no construtivismo crítico em um processo que leve em consideração os seguintes elementos como observados na Figura 1:

**Figura 1** – Elementos do processo de ensino de geografia em uma concepção de construtivismo crítico



Fonte: CAVALCANTI (2012).

Na prática de ensino voltada para a construção do conhecimento em Geografia, Lira (2014) fala que é preciso pensar como os alunos vão idealizar o espaço através de suas representações, interpretações, significações acerca da vida em sociedade. E Cavalcanti (2012, p. 49) destaca a ação do professor que deve “ir além do estudo dos fatos, das definições e especialmente, da valorização exclusiva dos aspectos cognitivos dos alunos”. E para isso devem ser trabalhados além de conceitos geográficos básicos e conceitos cotidianos para estruturar o conteúdo de ensino, conteúdos procedimentais para orientação de ações e atitudinais para comportamentos socioespaciais. Dessa forma na construção de conhecimentos geográficos, o aluno adquire uma visão mais abrangente, crítica e participativa sobre a realidade espacial (LIRA, 2014, p. 310).

A partir daí verificamos a importância do planejamento e da avaliação no processo da prática do professor, no qual “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 1994 *apud* LIRA, 2014, p. 313). O planejamento levará o professor definir seu programa de ensino voltado a objetivos, conteúdos e metodologias que permitirão um caminho promissor para seus alunos. A avaliação é a última etapa do processo, ou seja, o produto final do processo de ensino-aprendizagem que consiste em “um acompanhamento individual que possibilite a progressão contínua do desenvolvimento encaminhado pela aprendizagem [...] um processo que deve constantemente ser retomado” (LIRA, 2014, p. 313-314).

O que podemos falar do processo de avaliação da aprendizagem é a partir desse meio assegurar a formação da cidadania. De acordo com Visentini (1999, p. 9), “Ser cidadão pleno em nossa época significa antes de tudo estar integrado criticamente na sociedade, participando ativamente de suas transformações”. Para Damiani (1999), autora citada por Cavalcanti (2012) é preciso um projeto educativo para a geografia voltado à construção da cidadania que leve em consideração a experiência do aluno e através do ensino ampliá-la. Para Cavalcanti (2012):

Formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade. Assim, nesse conceito, pressupõe-se a conexão entre espaço público e construção da identidade dos cidadãos (CAVALCANTI, 2012, p. 46).

Dentro dessa perspectiva, Azambuja (1991) diz: “A Geografia comprometida com o cidadão deve ensinar o ato de pesquisar, pois, ao trabalhar com a realidade, o aluno vai perceber os motivos humanos nos estudos das informações e que compreender o todo é mais importante que saber tudo” (AZAMBUJA, 1991 apud STRAFORINI, 2008, p. 52). Assim, a pesquisa é um caminho propício para provocar questionamentos dentro de uma análise do espaço do qual o aluno está inserido. Dentro do ensino de Geografia propor esse instrumento levará o aluno construir seu conhecimento e intervir na sociedade de forma consciente tendo em vista a sua relação com os saberes necessários para esse processo.

### **3 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA CIENTÍFICA EM GEOGRAFIA NA ESCOLA: ESTUDANDO O LUGAR PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS**

A busca de conhecimento é algo do ser humano. É próprio da natureza do homem ter um instinto de curiosidade para saber sobre algo desconhecido de seu interesse, na busca de novas verdades. Logo, para Ramalho e Marques (2010, p. 3) “pesquisar é lançar-se no desconhecido significando apostar na busca do novo”. De acordo com estas autoras, a partir do desconhecido houve a evolução histórica do conhecimento, do conhecimento se desenvolveu a inteligência e o conhecimento deu ao homem liberdade para compreender o que lhes movem e formular uma nova visão de mundo, que lhes garantiu modos de agir no contexto social no qual estão inseridos.

A pesquisa enquanto instrumento de aprendizagem e de construção de conhecimentos favorece ao aluno caminhos para a reflexão embasada em questionamentos sobre o que acontece ao seu redor no dia a dia da sua convivência social e da produção espacial, condição necessária para a formação cidadã.

Na Ciência geográfica o ato de pesquisar está intimamente relacionado ao analisar o espaço geográfico e suas problemáticas, compreendê-lo em suas categorias. E o pesquisador diante do objeto reflete o desenvolvimento e o planejamento de formas de intervenção sobre a realidade estudada para entregar soluções. Para Libewrt (1994), “é na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com o outros, discutir, decidir, realizar, avaliar que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado” (LIBEWRT, 1994 *apud* RAMALHO; MARQUES, 2010).

Se a pesquisa é um caminho propício para provocar questionamentos dentro de uma análise do espaço do qual o aluno está inserido, como dialogado anteriormente, questionamos, qual a importância da utilização da pesquisa no âmbito escolar como método na educação geográfica e processo avaliativo da aprendizagem?

#### **3.1 Realidades da pesquisa na escola**

A primeira legislação criada para definir e regularizar a organização da educação brasileira foi a Lei 4024 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. Esta Lei já tratava da pesquisa de forma indireta como instrumento complementar dos conteúdos e como princípio da educação escolar para a população. O Artigo 1º que trata sobre os fins da educação no Brasil, na 5ª alínea, diz que a educação nacional tem por finalidade: “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer a dificuldade do meio”. Embora o termo

pesquisa não apareça de forma explícita, pesquisar seria uma prática fundamental para ser incorporada como recurso ao ensino, tendo em vista que esta possibilita estudar o meio e entregar soluções de acordo com reflexões favoráveis aos problemas.

Com a reformulação de uma nova LDB, depois da redemocratização do Estado e a instituição da Constituição de 1988, as novas diretrizes e bases da educação são estabelecidas pela Lei 9394 de 1996. No 2º Artigo da Lei: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E o Artigo 3º traz que para que a educação cumpra sua finalidade, o ensino deve ser ministrado com base nos princípios, de acordo com o inciso segundo: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. A partir da última LDB, podemos perceber que o ato de pesquisar passa ser um princípio do qual deve estar articulado com o ensino.

Para Bernardes e Fernandes (2002), a partir da LDB, a pesquisa passa a ser uma obrigação na escola, na qual é dever do professor ser um pesquisador e uma atividade a ser também cumprida por parte do aluno.

Criou-se a necessidade de se fazer pesquisa na e para a escola. A pesquisa escolar estaria no centro do processo pedagógico, no qual mais importante do que a exposição oral dos conteúdos do ensino, numa sequência fixa e predeterminada, seria, a partir do interesse dos alunos, a elaboração e coordenação de situações de aprendizagem pelo professor (BERNARDES; FERNANDES, 2002, p. 3).

As mesmas autoras colocam que a realidade foi completamente diferente no contexto do cotidiano das escolas, nas quais outras dimensões negativas foram tomadas, como de acordo com Milanesi (1985) citado pelas autoras, que aponta dois fatores fundamentais que contribuíram para isso: “o desconhecimento dessa prática pelos próprios professores e o despreparo da escola para o atendimento das novas necessidades para a realização desta atividade, como, por exemplo, a ausência de bibliotecas escolares” (MILANESI, 1985 *apud* BERNARDES; FERNANDES, 2002, p. 3). Vejamos sobre esses pontos elencados pelo autor:

No primeiro fator, segundo Milanesi (1985), um professor que não pesquisa, não pode instaurar em seus alunos, o desejo de pesquisar. O professor pesquisador deve nascer a partir da sua formação inicial, como é colocado por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009). As mesmas autoras discutem que existe a necessidade da incorporação da pesquisa nos cursos de formação docente, como princípio cognitivo e formativo de professores da educação básica.

Sua relevância nos cursos de formação docente e na prática pedagógica vem sendo associada à concepção de professores reflexivos e críticos, estabelecendo uma relação intrínseca entre a prática reflexiva e a prática orientada. Assim, a pesquisa pode ser considerada um processo aglutinador de reflexão e crítica, uma facilitadora da prática crítico-reflexiva, embora não seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 95).

Dessa forma, a pesquisa enquanto parte da formação docente produz no futuro profissional da educação uma prática reflexiva, do qual este tendo em mente a importância desse instrumento para a formação crítica também estenderá à sala de aula a mesma prática aos seus alunos. Apesar de sua importância apresentada, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) discutem que no meio educacional persiste a ideia que o professor do ensino básico não necessita ser pesquisador, seu papel é apenas o de transmissor de informações prontas do conteúdo científico. Outro problema maior, apontado pelas autoras, vem das próprias universidades, onde cursos de licenciatura dispensam o tratamento à pesquisa como algo exclusivamente acadêmico, ou seja, que pesquisa científica é válida apenas se for produzida na universidade. Nisso, a pesquisa científica na escola fica de lado não produzindo alunos que buscam aprender a partir da investigação da sua realidade, bem como aplicar seu aprendizado na transformação do mundo. Segundo as autoras:

Com efeito, uma visão excessivamente acadêmica sobre essa atividade tem impedido concebê-la como dimensão privilegiada da relação entre teoria e prática, sendo, portanto, necessário redimensionar seu papel na formação de professores. A ideia é ressaltar a importância da pesquisa na construção de uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e de busca de autonomia na interpretação da realidade. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 95).

O professor que deseja que seus alunos sejam agentes ativos da aprendizagem e interventores da sua realidade deve se colocar como principal modelo a ser seguido por seus educandos. Logo, sua prática precisa ser uma prática reflexiva, crítica, de criação e recriação do conhecimento, o que para isso é necessário de pesquisa e reflexão por parte do professor, e que o professor domine as técnicas e métodos da produção do trabalho científico.

Voltando a Milanesi (1985 *apud* BERNARDES; FERNANDES, 2002), o segundo ponto levantado dispõe que a pesquisa na escola surgia como um campo pedagógico despreparado porque não existiam as mínimas condições materiais para efetivar esta prática, pois a época para pesquisar havia a necessidade da busca de informações em livros e enciclopédias, mas a escola sem um acervo adequado nas poucas bibliotecas não atendiam à nova demanda por parte dos alunos e professores.

De acordo com Bernardes e Fernandes (2002), “a prática da pesquisa da e para a escola configurou-se, a partir de então, como uma atividade mecanizada, destituída de significação, uma mera tarefa a ser cumprida por parte do aluno que passava a frequentar as bibliotecas, sob a obrigatoriedade imposta pela escola”. Verificamos assim que a pesquisa chegou às escolas de ensino básico, mas não cumpriu seu real significado para o ensino-aprendizagem dos alunos, bem como o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas.

Ainda complementando sobre as dificuldades da pesquisa na escola, mesmo atualmente podemos observar que ainda resiste uma prática mecanizada da pesquisa ou desvinculada com a promoção da autonomia do aluno que deve ser orientado a buscar o conhecimento a partir da sua realidade. Vejamos as razões.

As bibliotecas passaram a ser utilizadas como campo de estudo e pesquisa dentro ou fora da escola. Acreditamos no valor destes espaços para a educação, por promover um acervo de tantas outras pesquisas e ajudar a construir conhecimento junto ao hábito da leitura. Hilleslieini e Fachin (2000) falam que: “A biblioteca é também elemento de ligação entre professor e aluno na elaboração das leituras e pesquisas, buscando sempre uma melhor metodologia de transmissão do conhecimento, influenciando o hábito da leitura e tornando o aluno mais crítico” (HILLESLIEINI; FACHIN, 2000).

Fragoso (2011) citado por Marques (2015) aponta a função educacional da biblioteca para o ensino e a pesquisa que é de desenvolver habilidades de estudo independentes, agir como instrumento de autoeducação, motivar uma busca do conhecimento, incrementar o gosto pela leitura e, ainda, auxiliar na formação de hábitos e atitudes de manuseio, consulta e utilização do acervo, da biblioteca e da informação.

Com a revolução técnica-científica-informacional, houve a evolução da propagação mais rápida das informações e dos dados através da rede mundial de computadores. A internet transformou o meio educacional como grande repositório de documentos para aqueles que têm acesso e que pode ser utilizada por usuários a qualquer hora e em qualquer lugar estando conectado a ela.

A partir do surgimento da internet como fonte de pesquisa, os livros, bem como os espaços das bibliotecas sofreram grande impacto, tendo em vista a rapidez ao acesso dos dados, a facilidade e a precisão das informações, sem precisar se deslocar ou folhear muitos livros em busca do assunto desejado. Porém, por mais que a internet trouxe grandes avanços para obter conhecimentos, para muitos educadores a relação entre tecnologia e pesquisa é

vista como algo pouco significativo ou ineficaz. Barato (2016) explica sobre o cuidado com as publicações da internet:

Ao contrário de livros e de enciclopédias, as publicações que aparecem na internet não dependem de julgamento prévio para serem divulgadas. A publicação de informações na rede mundial de computadores é completamente livre. Qualquer pessoa, em tese, pode publicar em tal espaço. Por esse motivo, o acervo informativo da internet tem muitas matérias desprovidas de qualquer credibilidade. Mas, nem sempre é fácil determinar se uma informação naquele ambiente tem qualidade comprovada. Isso pode ter sérios reflexos nas pesquisas dos alunos. (BARATO, 2016, np).

Logo, a partir da fala de Barato (2016), podemos considerar que para o uso das publicações em *sites* da internet é necessário buscar a credibilidade daquilo que é posto na *web*. Porém, no que tange na prática de ensino, não apenas a falta de credibilidade das informações preocupa sobre o aprendizado dos alunos, mas muitos professores do Ensino Básico, principalmente da área de Ciências Humanas, solicitam determinado trabalho de pesquisa, sobre algum assunto dentro do conteúdo geral e apenas uma reprodução de palavras é impressas em folhas de papel. O que acontece é que ao encontrar o assunto, o aluno apenas seleciona o trecho do texto e aplica os comandos de copiar e colar e está pronta a pesquisa.

A expressão “pesquisa na internet” aparece como uma herdeira das pesquisas feitas num tempo em que os computadores ainda não eram uma ferramenta acessível de comunicação. Tal prática consistia em solicitar aos alunos elaboração de um trabalho – a “pesquisa” – que demandava busca de informação em livros (BARATO, 2016, np).

De acordo com Barato (2016), no passado as pesquisas escolares se resumiam em volumosos trabalhos escritos à mão ou datilografados. Na maioria das vezes o texto apresentado pelos alunos era uma cópia daquilo que haviam encontrado em livros ou nas enciclopédias. Essa prática por parte dos alunos era desenvolvida sem qualquer entusiasmo.

Da mesma forma, a pesquisa na internet surte a mesma falta de entusiasmo, pois para inibir o problema de receber apenas uma cópia impressa, ou até mesmo sem a credibilidade de ter sido uma pesquisa feita pelos próprios alunos<sup>13</sup>, muitos professores solicitam trabalhos manuscritos, achando que desta maneira haverá a garantia de que o aluno fez o trabalho ao invés de apenas copiá-lo da Internet. Dessa forma o aluno é obrigado a ler o texto que está copiando e acaba "aprendendo o conteúdo" da pesquisa. Na verdade, a prática de “copiar à mão” é apenas uma forma simples de cópia e não garante aprendizado ativo, apenas uma

---

<sup>13</sup> Alunos sem acesso a internet acabam por encomendar a pesquisa em locais especializados em prestar serviços de pesquisa e edição gráfica, como *lan houses*.

memorização rápida. Outra possível solução muito vista nas escolas é a apresentação do conteúdo pesquisado, em forma de seminários.

O professor precisa demonstrar aos seus alunos que fazer uma cópia não gera aprendizado, é interessante que aluno pesquise, estude e aplique seu aprendizado em uma produção própria. A construção do conhecimento é mais importante que apenas entregar um trabalho em troca de uma nota. O aluno precisa saber que em algum momento de sua vida serão cobrados os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida escolar e isto também seria o papel do professor.

Barato (2016) diz que “por essa razão, a ideia de pesquisa presente em tais práticas não promovia interesse por investigação científica. A situação toda passava a mensagem de que pesquisa é um processo burocrático e livresco” (BARATO, 2016, sn). É preciso promover a pesquisa que desperte o interesse do aluno dentro da sua realidade, com metodologia pertinente e criativa de buscar soluções a dúvidas de forma que a investigação gere mudança de ações no meio em que vivem.

### **3.2 A pesquisa científica como instrumento necessário para a autonomia da construção e a prática do conhecimento**

Barros e Lehfeld (1999) definem a pesquisa como: “uma forma de estudo de um objeto” (*apud* RAMALHO; MARQUES, 2010, p. 6). Como já sabemos, no ensino, os objetos são os saberes escolares, ou seja, são conceitos, habilidades e valores que estão incorporados ao conhecimento. Ligando os dois conceitos, podemos conceber que na pesquisa é feita uma correlação de estudos, aprendizados construídos e ações a serem operacionalizadas a partir do conhecimento obtido. Os mesmos autores ainda complementam sobre a pesquisa: “Estudo sistemático e realizado com a finalidade de incorporar os estudos obtidos em expressões comunicáveis e comprovadas aos níveis do conhecimento obtido” (BARROS; LEHFELD 1999 *apud* RAMALHO; MARQUES, 2010, p. 6). Dessa forma entendemos que o operacionalizar na pesquisa consiste em materializar um trabalho que comunique as ideias e a reflexão posta em ação.

Demo (2002) diz que a pesquisa é uma “[...] condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória. Não se trata de copiar a realidade, mas reconstruí-la conforme os nossos interesses e esperanças” (DEMO, 2002, p. 40). Assim, a pesquisa reúne conhecimento, reflexão, crítica e a reconstrução da realidade a partir de nossa visão de mundo.

Na sala de aula a relação entre aluno e pesquisa deve partir do desejo que este deve exprimir em adquirir conhecimento, juntamente com a intervenção do professor de gerar o desejo investigativo da realidade aos seus alunos, do qual a pesquisa se torna ao mesmo tempo instrumento de ensino e conteúdo de aprendizagem, como é colocado por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009). A pesquisa escolar vai além de um simples trabalho de busca sobre determinado assunto. Podemos entender através de Rocha (1996) citada por Marques (2015), na qual, esta autora conceitua de forma didática a pesquisa escolar:

A pesquisa escolar é uma maneira inteligente de estudar e aprender. Não é, simplesmente, um trabalho que você faz para entregar ao professor. [...] É um jogo de perguntar e responder. A pesquisa é como um jogo no qual formulamos perguntas e nós mesmos temos que dar as respostas. (ROCHA, 1996 apud MARQUES, 2015).

De tal modo, a pesquisa escolar não pode ser concebida com uma metodologia de um trabalho corriqueiro, buscado muitas vezes em meios de informação como a internet, no qual comandos de copiar e colar são operados em um computador, sem comprovação de dados, impresso e entregue valendo uma nota. A pesquisa precisa partir das problemáticas vivenciadas pelos alunos, na elaboração de perguntas que partem do rompimento com o senso comum, com temas que despertem a atenção dos mesmos. Como nos explica Barato (2010):

Projeto de elaboração de respostas para perguntas relativas a situações que nos encantam. Ou seja, pesquisa nesse sentido não se esgota com o encontro de informações já elaboradas por outros. O que importa na pesquisa é a elaboração de novos conhecimentos (novos pelo menos para os pesquisadores que nela se engajam) a partir de perguntas decorrentes de um desejo apaixonante de saber. (BARATO, 2010 apud MARQUES, 2015).

Dessa forma, a pesquisa enquanto elaboração de novos conhecimentos a partir de perguntas e respostas corrobora com a ideia de Lakatos e Marconi (2007 apud PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 14) na conceituação de ciência, quando diz que esta é “um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar.” No caso da ciência geográfica, os novos conhecimentos são apreendidos na compreensão da realidade social e espacial. Santiago, Santos e Santos Filho nos explicam:

Ao tentar elaborar respostas e soluções às dúvidas e problemas que levem a compreensão de si e do mundo, a ciência não se resume ao controle prático do homem sobre a natureza. Fazer do mundo uma provocação é tornar a prática científica inerente ao cotidiano, uma vez que oportuniza a observação, o questionamento e a compreensão da realidade social. E integrá-la ao cotidiano da escola é, antes de tudo, transformar o conhecimento em algo não reprodutivo, mas criativo, bem como melhorar as condições de permanente aprendizagem, estimulando a aplicação prática de reflexões teóricas por meio de intervenções efetivas na sala de aula. Para tanto, a curiosidade natural e a criatividade do(a)

aluno(a) devem ser estimuladas. (SANTIAGO; SANTOS; SANTOS FILHO, 2015, p. 20).

Assim como Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) afirmam, trabalhar em uma perspectiva de investigação, “pressupõe uma mudança de atitude perante o conhecimento” (p. 96). As autoras ressaltam que é preciso romper a prática pedagógica do conhecimento pronto e acabado e ver esse conhecimento à luz do processo de produção e apropriação, algo provisório e em permanente processo de construção e reconstrução.

Ultrapassar a visão da transmissão de conhecimentos é estimular os alunos na construção de conhecimentos em práticas reflexivas. Dalarme (2016) diz que:

Uma aprendizagem promovida por meio de metodologias reflexivas contribui para a formação integral do educando, pois proporciona a este a possibilidade de produzir conhecimento, por seus esforços, retirando-o da posição de mero receptor de informação e conduzindo-o à emancipação (DALARME, 2016 apud MACHADO, 2018, p. 43).

Como sabemos o professor de geografia deve desenvolver uma atitude reflexiva aos seus alunos, mas antes deve ser capaz de dominar a habilidade de produzir pesquisa. Pontuschka (2012) indaga a postura do professor de Geografia no domínio do método no saber geográfico:

O domínio do método do geógrafo e das técnicas mais utilizadas é condição indispensável para que o estudante possa construir o conhecimento geográfico. O docente de geografia precisa propor atividades para desenvolver o raciocínio geográfico em alunos de 1º e 2º graus; como pensar o espaço geográfico, como dialogar com esse espaço a partir de referenciais apreendidos na pesquisa (PONTUSCHKA, 2012, p. 133).

A mesma autora ainda reforça:

Enfim, propiciar aos alunos a vivência de um método de trabalho que possa ser usado em diferentes situações, para que eles, gradativamente, adquiram autonomia no processo de produção do conhecimento, é um aspecto importante que o educador deve buscar (PONTUSCHKA, 2012, p. 133-134).

Apontamos a pesquisa científica como uma proposta relevante para o processo de produção do conhecimento no Ensino Básico. Para Machado (2018) “A pesquisa científica na Educação básica é ainda um campo que necessita ser explorado” (p. 44). Para a autora esse tipo de método representa amplas possibilidades do desenvolvimento das concepções formativas que serão necessárias ao aprendizado até a Educação Superior, além de vir ao encontro de contribuir ao estudante ter autonomia na interpretação da realidade. Prodanov e Freitas (2013) explicam o que é a pesquisa de cunho científico:

A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada. Para solucionar esse problema, são levantadas hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas pela pesquisa. Portanto, toda pesquisa se baseia em uma teoria que serve como ponto de partida para a investigação (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 127).

Dessa forma a pesquisa busca respostas para os problemas investigados, e para que sejam encontradas as possíveis soluções devemos percorrer caminhos parecidos como: traçar objetivos e justificar os resultados.

A investigação e utilização dos métodos científicos na pesquisa escolar trazem aos alunos saberes importantes para sua formação como sujeito ativo na sociedade, como nos afirma Santiago, Santos e Santos Filho:

O interesse do aluno em trabalhar com a pesquisa científica implica novas formas de pensar e de aprender sobre o conhecimento; visto que ter acesso à ciência e de como o método científico é aprendido e construído no espaço escolar lhe proporciona saberes importantes para sua formação. Sendo assim, é fundamental que a prática da pesquisa se torne uma atividade que esteja integrada ao currículo escolar como princípio educativo e enquanto um processo em formação tanto para os professores orientadores como também para os alunos. Entendemos com isso que o método científico materializa-se não só pelo saber, mas pelo fazer ciência (SANTIAGO; SANTOS; SANTOS FILHO, 2015, p. 20).

Além da produção do saber e da ciência, é importante destacarmos a relevância da pesquisa na construção das atitudes cotidianas na interpretação da realidade. O professor de Geografia deve ser ativo na pesquisa e provocar a iniciação científica a seus alunos, para que estes não sejam passivos na construção do seu espaço, mas sim, críticos, reflexivos e atuantes, bem como reformular seus conceitos cotidianos para conceitos científicos na visão de mundo.

### **3.3 O estudo do meio: o lugar como objeto de estudo na Geografia Escolar**

A ciência geográfica como qualquer outra ciência é uma sistematização de conhecimentos que tem como base a participação e a criticidade por parte do sujeito para que esta seja produzida. E sabemos que na Geografia “a construção do conhecimento ocorre, efetivamente no espaço vivido e percebido dos sujeitos”, como nos afirma Oliveira (2014, p. 108).

Corroborando com as colocações de Oliveira (2014), também podemos citar Callai (2000) que fala sobre essa problemática no ensino de geografia que envolve o distanciamento

no que diz respeito à realidade que está longe dos alunos, retratada nos livros didáticos e a realidade que nos rodeia no cotidiano do nosso espaço de vivência. A mesma autora comenta:

Muitas vezes, sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos. (CALLAI, 2000, p. 71).

Logo, a partir dessa questão que envolve o aluno fora do seu contexto local, o professor como mediador na construção do conhecimento, precisa aproximar conteúdo à prática dentro da vida cotidiana de cada indivíduo presente nesta construção. Nisso a aplicação da pesquisa científica no meio escolar é importante para que os alunos percebam e reflitam o espaço e a sociedade nele inserida. Espaços que podem seguir variadas escalas, que vão do local, seja a moradia, a rua, o bairro, a cidade e suas relações à escala global.

Ampliar conhecimentos dentro do estudo do lugar é de suma importância para a imposição de sujeitos que pensam seu espaço e compreendem a reprodução do mesmo pela sociedade inserida neste. Mas, para que compreensão de mundo aconteça é preciso que o aluno se detenha do conhecimento geográfico através dos conceitos que devem ser analisados de acordo com cada realidade estudada.

Para Cavalcanti (2008), os conceitos nos quais o aluno enquanto sujeito apreende na análise do espaço geográfico são fundamentais para ampliar seu conhecimento e relação com o mundo. A mesma autora assim observa:

O desenvolvimento do pensamento conceitual permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, proporciona ao sujeito generalizar suas experiências, e isso é papel da escola e das aulas de geografia. No entanto, sabe-se que os conceitos não se formam na mente do indivíduo por transferência direta ou por reprodução de conteúdos. Nesse processo é preciso considerar os conceitos cotidianos dos sujeitos envolvidos. Os conceitos geográficos mais abrangentes com que tenho trabalhado são: paisagem, lugar, região, natureza, sociedade e território (CAVALCANTI, 2008, p. 36).

Como autora citada comenta, levar em consideração os conceitos cotidianos dos sujeitos aproxima abordagens que antes distantes se encontram agora na experiência da vivência e reflexão da reprodução do espaço, bem como suas dinâmicas inseridas em contexto locacional. Da mesma forma pensa Callai (2000), quando a mesma diz que “a construção dos conceitos ocorre pela prática diária, pela observação, pelas experiências, pelo fazer” (CALLAI, 2000, p. 88), assim, conceitos geográficos são apreendidos pela prática e reformulados a partir do conhecimento científico.

Dessa forma ao compreender os conceitos estudados e aplicados na pesquisa científica no âmbito escolar, proporcionará um melhor entendimento dos fenômenos que ocorrem nos lugares na geração de uma concepção reflexiva dos elementos que o compõe, em principal a sociedade no qual o aluno está inserido.

Três conceitos serão fundamentais para serem compreendidos e analisados pelos alunos e assim refletirem o estudo dentro do contexto local de cada realidade: lugar, espaço e paisagem. Buscaremos relacionar algumas definições destes conceitos de acordo com os principais autores da geografia, partindo do conhecimento empírico ao que é colocado como verdade.

Na visão de Santos (2014a), “cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (SANTOS, 2014, p. 314), logo podemos considerar que ao estudarmos o lugar em que estamos inseridos é uma forma de compreender o mundo, tendo em vista a era da globalização e as dinâmicas que cada lugar exerce em ligação entre si através das trocas de mercadorias, capitais, pessoas e informações. Porém, estudar o lugar vai mais além das relações advindas do sistema global. É através do envolvimento diante dos acontecimentos dentro do espaço de vivência e na buscar explicações dos fenômenos que se entende o lugar. Para Callai (2000), “compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem” (CALLAI, 2000, p. 72). Assim surge o relacionamento de intimidade com o espaço, bem como as relações de pertencimento.

Souza (2015), diz que a palavra lugar possui um sentido banal quando é concebido como “uma localidade qualquer, a uma área qualquer determinada ou indeterminada ou, a um espaço qualquer, seja lá qual for” (SOUZA, 2015, p. 111). Logo podemos considerar que ao senso comum a concepção do conceito de lugar para um aluno não se distingue dessa colocação.

Ainda em Souza (2015), o conceito de lugar recebe um sentido mais específico na década de 1970, com a Geografia Humanista que é “o lugar como espaço percebido e vivido, dotado de significados” (SOUZA, 2015, p. 114). Dessa forma, estudar o lugar vai mais além de entender determinado espaço, mas sim, o lugar que temos intimidade, vivemos, produzimos e reproduzimos, que carrega um significado em nossas vidas. O autor ainda argumenta que o conceito de lugar está relacionado à dimensão cultural-simbólica do espaço para o sujeito e é a partir dessa dimensão que surgem:

As questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades

vividas e percebidas, dotadas de significado, marcadas por aquilo que Tuan (1980) chamou de topofilia (SOUZA, 2015, p. 115).

Assim, o elo afetivo dos alunos com seus lugares de vivência despertará o interesse de entender a sua realidade, na busca de resposta por questionamentos sobre problemas que envolvem sua participação como sujeito social.

Voltando as discussões de Callai (2000), “o lugar como categoria de análise, pressupõe que se vislumbre o espaço geográfico – objeto de estudo – considerando em seus aspectos relativos e relacionais ao contexto em que se insere” (CALLAI, 2000, p. 75). Dentro dessa perspectiva, o despertar do conhecimento geográfico em nosso lugar de pertencimento, lugar que possui significados afetivos, nos apresenta o espaço geográfico, produto das nossas relações sociais. É algo fora do subjetivo e se apresenta como materializado, concreto, palpável e repleto de objetos que nos ajudam a entender a sociedade passada e atual.

Para Santos (2014b), “o espaço não é nem uma coisa nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas” (SANTOS, 2014b, p. 30). Então entender o espaço não é só apenas descrever os elementos que o compõe, mas também refletir as relações que levaram a constituir este espaço, ou o que Santos (2014a) chama de técnica. É através da técnica que o homem se relaciona com a natureza para produzir espaço.

É por demais sabido que a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço (SANTOS, 2014a, p. 29).

De acordo com Souza (2015) e Corrêa (2017), a noção de espaço geográfico corresponde à superfície terrestre em uma primeira aproximação, ou até mesmo a uma localização qualquer do planeta. Contudo, os dois autores são enfáticos em falar que tais colocações são vagas e insuficientes.

Dentro das colocações de Santos (2014b), “o espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento”. A noção aqui de espaço está relacionada aos processos que ocorrem na superfície terrestre que criam formas e objetos pela sociedade. É algo que Souza (2015) discute na distinção entre espaço geográfico e espaço social, tendo a superfície terrestre como primeira aproximação para um entendimento sobre o espaço.

Assim como o espaço geográfico, em uma primeira aproximação, corresponde à superfície terrestre, o espaço social, aqui, corresponde, também em uma primeira

aproximação, e que igualmente precisará ser complementada, à superfície terrestre apropriada, transformada, e produzida pela sociedade (SOUZA, 2015, p. 22).

Entendemos que o espaço é uma porção da superfície terrestre delimitada pelas relações sociais na reprodução das formas espaciais. Nessa perspectiva adentramos as abordagens de Corrêa (2017) sobre o conceito de espaço, no qual dentro da epistemologia, nos apropriamos das discussões voltadas para a Geografia Crítica. Henri Lefévre, citado pelo autor, considera o espaço geográfico como o espaço social, vivido, em estreita correlação com a prática social.

A geografia Crítica, calcada no materialismo histórico e na dialética marxista rompe com antigas concepções da Geografia Tradicional e da Geografia Teorética-quantitativa, e ligada aos estudos de Lefévre, o espaço “estaria essencialmente vinculado com a reprodução das relações (sociais) de produção” (LEFÉVRE, 1976, apud CORRÊA, 2017). Corrêa (2017) discute que uma sociedade só é concreta através do espaço, e o espaço só compreensível mediante a sociedade que o produz, ou seja, um depende do outro, bem como um não existe sem o outro. Podemos concluir sobre o conceito de espaço com o que Santos (2014a) afirma, trazendo mais uma vez a sociedade como protagonista:

Todos os espaços são geográficos porque determinados pelo movimento da sociedade, da produção. Mas tanto a paisagem como o espaço resultam de movimentos superficiais e de fundo da sociedade, uma realidade de funcionamento unitário, um mosaico de relações, de formas, funções e sentidos (SANTOS, 2014a, p. 67).

Logo trazendo essa discussão para a sala de aula, é de suma importância que o aluno tenha essa visão cravada no seu entendimento na reflexão do seu espaço e que ele faz parte dessa sociedade que o reproduz.

O conceito de paisagem é o último conceito que discutiremos nessa revisão bibliográfica e o mais importante para alcançar o êxito do conhecimento dos demais já mencionados, pois é a partir da apreensão do visível que percebemos o resultado do processo de construção do espaço, como nos afirma Callai (2000). Então, para compreendermos o espaço precisamos analisar a paisagem nas suas diversas dimensões. Para Santos (2014b), a paisagem é definida como:

Tudo o que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Essa pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. É formada não apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc (SANTOS, 2014b, p. 61-62).

É importante salientar duas observações que destacamos em Callai (2000). Primeiro: “a paisagem revela a realidade do espaço em um determinado momento” (CALLAI, 2000, p. 82). Segundo: “cada um vê a paisagem de sua visão, de seus interesses, de sua concepção” (CALLAI, 2000, p. 83). Logo, podemos extrair dessas colocações que a paisagem tem uma realidade histórica de transformação única, porém sua apreensão é diferenciada de acordo com a análise estabelecida.

Souza (2015, p. 46) trata a paisagem como uma forma, uma aparência, porém, é por trás da paisagem que encontramos as contradições que ela nos sugere. Corroborando também com essa ideia, Callai (2000) nos complementa: “essa paisagem precisa ser apreendida para além do que é visível e observável. Essa apreensão é a busca das explicações do que está por detrás da paisagem, a busca dos significados do que parece” (CALLAI, 2000, p. 83). É a partir da paisagem, do que é observável do seu espaço, que aluno precisa despertar questionamentos que vão além do que ele vê ou percebe do momento. E é em busca de explicações que ele vai despertar sua criticidade a determinadas problemáticas e buscar soluções.

Nisso a Geografia Crítica é precisa. Visentini (2008) coloca essa área epistemológica como uma ciência social, mas que também estuda a natureza como recurso apropriado pelos homens em uma dimensão histórica e política. No meio do ensino “ela se preocupa com a criticidade do educando e não com ‘arrolar fatos’ para que ele memorize [...] [...] inspira-se sobretudo na compreensão transformadora do real, na percepção da política do espaço” (VISENTINI, 2008, p. 14). Pensamos então que é necessário desenvolver um conhecimento voltado para a criticidade dentro da geografia escolar, colocando de lado velhas metodologias e apresentando o mundo real que rodeia nossos alunos, sabendo que eles podem ser agentes ativos na transformação do espaço, não apenas objetos.

O conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio em que aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história (VISENTINI, 2008, p. 15).

Assim, é de grande importância o desenvolvimento conceitual, rompendo com o senso comum para que haja cidadania e que alunos se coloquem como sujeitos no mundo atual.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire, um dos mais importantes educadores deste país que prezava por uma educação libertadora e uma pedagogia que proporcionasse autonomia a quem recebesse diz que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 1996, p. 32).

Diz ainda Freire (1996) que: “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (p. 32). Podemos concluir a partir deste trabalho que a pesquisa é um processo de investigação que leva a compreensão da teoria por meio da prática. Os assuntos, conteúdos, conceitos são somados às problemáticas do nosso cotidiano e a busca da compreensão de determinados fenômenos nos leva a produção do conhecimento que não é uma cópia, mas sim uma nova visão a partir da construção do meu conhecimento.

Sabemos que na prática a pesquisa dentro da escola é algo que não se faz necessário e que apenas a transmissão de informações pelo professor e a cobrança de acertos em uma avaliação prevalece, deixando de lado a reflexão e a criticidade que compromete a formação de cidadãos. Com isso questionamos, será que a escola atual está formando sujeitos que atuarão no futuro da sociedade, ou apenas buscando números de índices de aprendizagem?

É importante buscar a autonomia dos estudantes o tornando capazes de “desenvolver sua criticidade e curiosidade; aprender a fazer perguntas e de refletir sobre elas; selecionar as informações relevantes à sua pesquisa; refletir sobre os resultados obtidos pela pesquisa; compreender os conceitos envolvidos na pesquisa; etc.” como nos diz Chiapetti (2017 *apud* MACHADO, 2018, p. 45). É necessário que professores de geografia sejam aptos e dispostos a utilizar a pesquisa científica como metodologia, na consciência que não é uma tarefa fácil, em meio a dificuldades estruturais, sociais, econômicas e políticas. Mas, a mudança precisa partir da realidade da escola, dos alunos, daquilo que eu tenho disponível. Só assim a transformação do ensino transformará o mundo.

Ressaltamos que a pesquisa científica não é algo convencional na escola, por isso também é necessário ensinar o que é verdadeiramente a pesquisa e ensinar a pesquisar. O professor é orientador do processo de preparação, planejamento e construção. Para isso a instauração de um projeto formativo escolar que leve em consideração ensinar e o fazer a pesquisa e estimular a sensibilidade do que se quer estudar.

Na Geografia cabe a proposta da pesquisa na escola em uma perspectiva enquanto construção de um sujeito reflexivo do meio, e não apenas para gerar uma adaptação do estudante ao meio. É preciso compreender os fenômenos locais e que estejam relacionados aos fenômenos globais. Nesse sentido, a proposta de articulação entre a pesquisa vinculada ao trabalho de campo faz conexão ao estudo dos espaços de vivência, que é uma atividade que proporciona uma percepção crítico reflexiva do contexto social a qual leva a construção dos saberes a partir de experiências em diferentes espaços e culturas dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Antonio Miguel Dantas de. Cidadania no Brasil: a construção nacional do Império ao golpe de Estado. **Revista de Ciências do Estado**. Belo Horizonte: v. 5, n. 1, 2020.
- BARATO, Jarbas Novelino. **Educação, Pesquisa e Internet**. Disponível em: <https://jarbas.wordpress.com/055-educacao-pesquisa-e-internet/>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- BERNARDES, Alessandra Sexto; FERNANDES, Olívia Paiva. A pesquisa escolar em tempos de internet. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 3, n. 05, jan/jun 2002.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 71-114.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18 ed. Campinas-SP: Papirus, 2013.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Iná Elias de (org). **Geografia: conceitos e temas**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017, p. 17-47.
- COSTA, JOSÉ ANTÓNIO. O papel da escola na sociedade actual: implicações no ensino das ciências. **Millenium**, Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu, n. 15, 1999.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- HILLESLIEINI, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Biblioteca escolar: relato de experiência. **R. ACB**: Santa Catarina, v. 05, n. 05, 2000.
- LEÃO, Vicente de Paula. **Ensino da geografia e mídia: linguagens e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.
- LIRA, Sonia Maria de. O ensino de geografia, a construção do conhecimento geográfico e a operacionalização da prática docente. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene

Macário de (Org). **A formação docente em Geografia**: teoria e práticas. Campina Grande: EDUFCEG, 2014, p. 299-319.

MACHADO, Renata Brückmann Gomes. **A pesquisa para o ensino da geografia**: reflexões a partir de projetos de aprendizagem. Florianópolis, SC: UFSC, 2018.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A trajetória da geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, Ivaine Maria (org). *et al.* **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 64-75.

MARQUES, Rubens Martins. Os recursos didáticos na pesquisa escolar. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DA UEPB, 5., 2015, Campina Grande. **Anais do V Encontro de Iniciação a Docência da UEPB**. Campina Grande: Editora Realize, 2015.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Aulas régias: luz que emana do trono. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-89, abr. 2018.

OLIVEIRA, Marlene Macário de. O processo de ensino-aprendizagem na Geografia: uma revisão necessária. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de (Org). **A formação docente em Geografia**: teoria e práticas. Campina Grande: EDUFCEG, 2014, p. 107-138.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTUSCHKA, Nádia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, Nádia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Novos caminhos da geografia**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 111-142.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*.

RAMALHO, Ângela Maria Cavalcanti; MARQUES, Francisca Luseni Machado. **A pesquisa científica como construção do conhecimento**. Campina Grande, PB: UEPB, 2010.

SADER, Emir. Prefácio: saber, poder, viver. In: LINHARE, Célia. **Políticas do conhecimento**: velhos contos, novas condutas. Niterói: Intertexto, 1999. p. 11-13.

SANTIAGO, Maria Francilene Câmara; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos; SANTOS FILHO, Ivanaldo Oliveira dos. Notas sobre o ensino e a iniciação científica na educação básica. In: SANTIAGO, M. F. C.; SANTOS, S. C. M.; SANTOS FILHO, I. O. (org). **Ciência na Escola**: fazendo, vivendo e experimentando. Curitiba: CRV, 2015. p. 19-32.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014a.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014b.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2008.

VESENTINI, José William. **Sociedade e Espaço**: geografia geral e do Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1999.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia Crítica na escola**. São Paulo: Editora do autor, 2008.

VESENTINI, José William. **Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.