

Renata Brückmann Gomes Machado

**A PESQUISA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DE
PROJETOS DE APRENDIZAGEM**

Florianópolis

2018



Renata Brückmann Gomes Machado

**A PESQUISA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DE
PROJETOS DE APRENDIZAGEM**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em
Geografia do Centro de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito para a obtenção do
Título de Bacharel.

Orientador: Prof. Dr. Orlando E. Ferretti

Florianópolis

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Machado, Renata Brückmann Gomes

A PESQUISA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA: REFLEXÕES A
PARTIR DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM / Renata Brückmann Gomes
Machado ; orientador, Orlando Ferretti , 2018.

85 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Geografia,
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

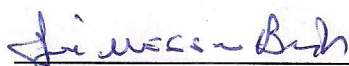
1. Geografia. 2. Educação Geográfica. 3. Pesquisa e
Ensino. 4. Colégio de Aplicação. I. , Orlando Ferretti. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Geografia. III. Título.

Renata Brückmann Gomes Machado

**A PESQUISA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DE
PROJETOS DE APRENDIZAGEM**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Bacharel e aprovado em sua forma final.

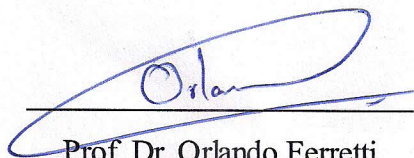
Florianópolis, 21 de novembro de 2018.



Prof. Dr. José Messias Bastos

Coordenador do Curso

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Orlando Ferretti

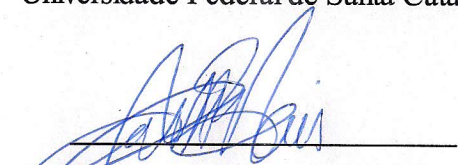
Orientador

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Dr.ª Leila Procópio do Nascimento

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Me. André Vagner Peron de Moraes

Universidade Federal de Santa Catarina / Colégio de Aplicação

Dedico este trabalho a todos e todas que perspectivam “um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.” (LUXEMBURGO, 1906)

AGRADECIMENTOS

Agradecimento, pra mim, talvez seja a parte mais difícil de fazer.

Mas a dedicação em especial vai, em primeiro lugar, a família. Mãe, Pai, Mano, Tio, Tia, Vó, Prima, Primo. Foram o alicerce para ser quem eu sou e nesse sentido, toda a minha formação e minha vida eu dedico à vocês. Marina, minha companheira de vida, que também faz parte da minha família.

Orlando Ferretti, orientador de TCC, de Estágio Curricular Obrigatório, de PIBID e de tantas outras caminhadas que construímos juntos.

Sandra Mendonça, Marcio Marchi e toda à equipe do Colégio de Aplicação, em especial da Geografia. Vocês foram e são inspiração!

E a tudo e todos (as) que contribuíram de alguma forma. Minhas amigas, meus amigos, meus colegas, professores e professoras, e todo mundo que fez parte desse processo.

RESUMO

Partindo de uma análise crítica do desenvolvimento da educação brasileira, sobre o papel da escola, sobretudo, da geografia, o trabalho apresenta reflexão acerca de metodologias que buscam aliar os conteúdos escolares com a formação de estudantes como cidadãos conscientes e críticos, abrindo a possibilidade para que compreendam o espaço pela sua estrutura, forma, espaço e função e que enxerguem a paisagem não só pelos seus elementos, mas por sua complexidade de expressar. O texto se divide em três partes onde a primeira, faz uma breve análise do desenvolvimento da Geografia, desde quando começou a se entender enquanto ciência e quem/quais foram os principais pensadores dessa ciência, além de como essa Geografia chegou ao Brasil. Em um segundo momento, destaca-se a questão da organização das políticas educacionais, através de uma retrospectiva, e a partir desta, uma análise, sobre as diretrizes educacionais brasileiras e como a Geografia se organizava. A terceira parte do trabalho é baseada nas reflexões e considerações da análise citada, como, por exemplo, a necessária e urgente mudança de perspectiva do ensino da Geografia escolar. Esquecer estudantes como meros receptores das informações e entender eles como estudantes investigadores, autônomos, autores da própria história. É nesse sentido que esse trabalho propõe expor a metodologia de projetos de aprendizagem que dialoguem com uma educação emancipatória direcionado ao estudo que proporcione a pesquisa científica e o trabalho de campo - desenvolvendo um olhar crítico para o território - trabalhado dentro da sala de aula. São apresentadas metodologias com propostas de rompimento às práticas de um ensino tradicionalista. As metodologias modificam a dinâmica e perspectiva sobre a escola e o ensinar, formando novos conhecimentos relacionados aos próprios conhecimentos empíricos dos estudantes, resultando assim em um enriquecimento do pensamento crítico e o interesse do estudante como cidadão e pela cidadania, pela participação pública. A reflexão sob os projetos vem no sentido de materializar essa perspectiva de mudança no ensino, mostrando as possibilidades no cotidiano escolar. A apresentação dos projetos é através de entrevista com professores e leitura de artigos para aprofundamento científico dos procedimentos. Além disso, outro aspecto importante que deve ser ressaltado sobre a análise dos projetos, é a experiência da autora vivenciada pelo PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência) em Geografia da UFSC desenvolvido nos anos de 2015 à 2017 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Palavras-chave: Pesquisa e Ensino. Educação Geográfica. Nós Propomos. Pés na Estrada do Conhecimento. Colégio de Aplicação.

ABSTRACT

Based on a critical analysis of the development of Brazilian education, about the role of the school, especially geography, the paper presents a reflection about methodologies that seek to combine school contents with the formation of students as conscious and critical citizens, opening the possibility for that understand the space by its structure, form, space and function and that sees the landscape not only by its elements, but by its complexity of expressing. The text is divided into three parts where the first one gives a brief analysis of the development of Geography, from when it began to be understood as science and who / who were the main thinkers of this science, as well as how this Geography arrived in Brazil. In a second moment, the question of the organization of educational policies is highlighted, through a retrospective, and from this, an analysis, about the Brazilian educational guidelines and how Geography was organized. The third part of the paper is based on the reflections and considerations of the analysis cited, such as the necessary and urgent change of perspective of the teaching of school geography. Forget students as mere recipients of information and understand them as student researchers, autonomous, authors of history itself. It is in this sense that this work proposes to expose the methodology of learning projects that dialogue with an emancipatory education directed to the study that provides the scientific research and the work of field - developing a critical look for the territory - worked within the classroom. Methodologies are presented with proposals to break the practices of a traditionalist teaching. The methodologies modify the dynamics and perspective on the school and teach it, forming new knowledge related to the students' own empirical knowledge, resulting in an enrichment of critical thinking and the interest of the student as a citizen and citizenship, through public participation. The analysis of the methodologies comes in the sense of materializing this perspective of change in teaching, showing the possibilities in the school everyday. The presentation of the projects is through an interview with teachers and reading articles for scientific deepening of the procedures. In addition, another important aspect that should be highlighted in the analysis of the projects is the experience of the author living in PIBID (Program of Scholarship Initiation to Teaching) in Geography of UFSC developed in the years 2015 to 2017 at the College of Application of the University Federal of Santa Catarina

Keywords: Research and Teaching. Geographic Education. We propose. Feet on the Road of Knowledge. College of Application.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES – Associação Nacional de Docentes

CA – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

CAP – Colégio de Aplicação

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

IGOT – Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial (Universidade de Lisboa)

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NP – Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	26
2	BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	29
3	A PESQUISA COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	43
3.1	O UNIVERSO PESQUISADO: COLÉGIO DE APLICAÇÃO.....	49
3.2	O PROJETO “NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA”	52
3.3	O PROJETO “PÉS NA ESTRADA DO CONHECIMENTO – INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA”.....	60
3.4	REFLEXÕES A PARTIR DE METODOLOGIA DE PROJETOS E A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	65
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70

1 INTRODUÇÃO

A discussão desse trabalho é sobre projetos de pesquisa como metodologia, em especial aquelas que buscam aliar os conteúdos escolares com a formação de estudantes como cidadãos conscientes, autônomos e críticos. Abrindo a possibilidade para que compreendam o espaço não só pela sua forma, mas por suas funções, e que enxerguem a paisagem não só pelos seus elementos, mas por sua complexidade de expressar.

O que se busca para esse trabalho é como essa relação entre os conteúdos escolares e a realidade pode acontecer na educação geográfica. Para chegar a essa consideração, foi necessário investigar em uma escala temporal, inclusive para entender onde e como começa a Geografia escolar e como e porquê a educação brasileira encontra-se nessa tentativa de buscar alternativas metodológicas de ensino.

Nesse sentido, no primeiro momento, será feito uma breve análise do desenvolvimento da Geografia, desde quando começou a se entender enquanto ciência e quem/quais foram os principais contribuidores, além de como essa Geografia chegou ao Brasil. Em um segundo momento, muito próximo ao primeiro, será pensada a questão da organização do sistema educacional brasileiro relacionado ao “comportamento” da Geografia, através de uma retrospectiva, e a partir desta, uma análise, sobre as diretrizes educacionais brasileiras e como os conteúdos escolares da Geografia se encaixava. Nesta questão é perceptível que as concepções e as práticas educacionais não são definidas apenas como pedagógicas, mas como resultados de inúmeras determinações. Percebe-se a necessidade de pensar para além dos moldes já dados, entendendo que em uma perspectiva de que a educação deve perpassar por mudanças significativas em seu curso, seja nas produções, nas reflexões, nas escolhas de metodologias para o ensino etc., é necessário resgatar e aprimorar modelos que de alguma forma aproxime o conhecimento acumulado dentro da sala de aula com a realidade vivida pelos estudantes.

Essa primeira questão tem uma escala temporal entre os anos 60 e 2017/2018, e vem acompanhada por uma reflexão das condições mundo do trabalho e o cenário social, político e econômico, pois influenciam direta e indiretamente na organização dos sistemas educacionais. Cabe aqui a reflexão sobre o espaço e a função de uma das principais instituições de ensino. Embora a escola, sobre tudo a pública, seja um espaço fornecido e garantido pelo Estado - desde a estrutura física até mesmo a influência a partir das escolhas e organização dos currículos escolares, portanto, dos conteúdos – a escola também cumpre um papel fundamental no sentido do processo de ensino aos estudantes, com potencialidades de formar sujeitos críticos que intervenham na sociedade. Ou seja, é um espaço contraditório, ora por ser o espaço de formação

formal da classe trabalhadora e por contribuir para uma manutenção da sociedade, ora por ter esse potencial de ser um meio com possibilidades de instigar uma possível transformação social. Numa perspectiva de uma pedagogia crítica superadora, a escola deve promover a leitura da realidade, conhecendo a origem e qual a necessidade daquele determinado conteúdo/conhecimento. Mendonça (2009) afirma que “As instituições [de ensino] representam a forma como a sociedade se organiza, sua cultura, sua relação social, sua prática de poder. Elas dominam os indivíduos porque os produzem e os formam.” Por isso esse papel fundamental da escola, que não pode apenas se fazer de reprodutora da estrutura e de valores que são característicos do atual sistema de produção de vida, se tornando, por muitas vezes, aparato do Estado; mas sim ser um instrumento de resistência. Não se pode considerar a instituição de ensino como “meramente um objeto acabado, mas ao se estabelecer, torna-se viva e contraditória, componente de forças de resistência e criatividade” (MENDONÇA, p. 56), ou seja, é algo que está em disputa, e que necessita perspectivar uma atuação no ensino que possibilite o “acesso à construção da autonomia individual, e conseqüentemente, participação na sociedade” (MENDONÇA, p. 56).

A terceira parte do trabalho é baseada nas reflexões e considerações da análise citada, como, por exemplo, a necessária e urgente mudança de perspectiva do ensino da Geografia inserida no espaço escolar. Esquecer estudantes como meros receptores das informações e entender eles como estudantes investigadores, autônomos, autores da própria história. É nesse sentido que esse trabalho propõe projetos metodológicos que dialoguem com uma "construção de uma sociedade justa e solidária (em contra ciclo com os tempos de crise?)" (MENDONÇA, 2016) direcionado ao estudo que proporcione a pesquisa científica e o trabalho de campo, e o desenvolvimento de um olhar crítico para o território, trabalhado dentro da sala de aula, na escola, nesse lugar contraditório.

O objetivo geral do trabalho é refletir a importância da pesquisa na educação básica como possibilidade metodológica, perspectivando uma educação consciente, autônoma e crítica e apontar para dois projetos de pesquisa para o ensino da Geografia que dentro da escola trabalham com ênfase na pesquisa científica e no trabalho de campo. Porém, os projetos são criados e desenvolvidos em tempo e espaço diferente. Enquanto um surge em 1999, o outro surge em 2011. Nessa mesma perspectiva, um dos projetos é exclusivo do Colégio de Aplicação da UFSC, o outro pertence à uma escala local, nacional e internacional, sendo desenvolvido inclusive em outros países como veremos posteriormente.

Portanto, escolha desse tema se justifica pela importância de desenvolver processos educativos que façam uma ruptura da pedagogia tradicional, proporcionando uma educação emancipatória, apontando para exemplos práticos, como os dois projetos escolhidos para o trabalho. Nesse contexto, Azambuja (2010, p. 105) coloca que essa ruptura

pressupõe mudanças na concepção sobre as práticas de ensino desenvolvidas na escola básica. Essas mudanças partem da ideia de um conteúdo pronto, informativo e organizado linearmente para um conteúdo formativo e elaborado no processo didático, considerando as referências temáticas das áreas do conhecimento e a realidade sócio histórica. Nesse sentido, não há mais a prioridade de estabelecer um saber previamente pronto e igual para todas as escolas. (AZAMBUJA, 2010, p. 105)

Os objetivos específicos **1)** Fazer uma breve análise do desenvolvimento da Geografia no Brasil e no mundo, desde seu aparecimento no século XVIII e XIX, relacionando o contexto brasileiro na educação, apresentando a conjuntura passada e atual, perpassando pelas mudanças e diretrizes; **2)** Refletir sobre a importância da pesquisa aliada ao trabalho de campo no processo de ensino aprendizagem na educação Geográfica da educação básica; **3)** Apresentar uma análise sobre os projetos a partir de uma reflexão científica, com artigos e entrevistas; e empírica, através das experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID).

No desenvolvimento serão apresentadas propostas de rompimento às práticas de um ensino tradicionalista¹. As metodologias modificam a dinâmica e perspectiva sobre a escola e o ensinar, formando novos conhecimentos relacionados aos próprios conhecimentos empíricos dos estudantes, resultando assim em um enriquecimento do pensamento crítico e o interesse do estudante como cidadão e pela cidadania², pela participação pública. A análise das

¹ Entende-se por práticas de ensino tradicionalistas aquelas que reproduzem **única e exclusivamente** uma metodologia, não permitindo superar o quadro reducionista do conhecimento espacial, de reflexão e socialização do conhecimento científico. (RODRÍGUEZ, 2012)

² Entende-se por cidadania, segundo Cavalcanti (2011, p. 53), aquela que “tem como centro a participação política, uma vez que os vínculos sociais determinam as pessoas e que a forma de entender a conduta humana é se referir a seus contextos sociais, culturais e históricos. Essa ideia está conectada a uma democracia participativa [...]” Nesse sentido, é necessário compreender a diferença entre uma cidadania a partir de uma visão liberal e de uma visão social. A primeira está vinculada “exclusivamente às normativas legais, às formalidades contratuais, à busca de direitos individuais em oposição aos direitos públicos.” (CAVALCANTI, 2011, p. 53). Já a segunda, está historicamente conectada a ideia de cidadania ativa, que “vai além dos direitos civis e políticos, incluindo também importantes direitos e deveres sociais e culturais, o que implica sua relação com a vida pública e o sentido ético de uma vida solidária, coletiva, com a vida na cidade [...]” (CAVALCANTI, 2011, p. 53).

metodologias vem no sentido de materializar essa perspectiva de mudança no ensino, mostrando as possibilidades e seus resultados no cotidiano escolar.

A apresentação dos projetos será através de entrevista com os fundadores dos projetos e leitura de artigos sobre os projetos para aprofundamento científico dos procedimentos. Além disso, outro aspecto importante que deve ser ressaltado sobre a análise dos projetos, é a experiência da autora vivenciada pelo PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência) em Geografia da UFSC desenvolvido nos anos de 2015 à 2017 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Portanto, a análise dos projetos se dará desde suas criações e perpassará por todo seu desenvolvimento até hoje, porém, a análise da prática se dará nesse tempo mais curto.

São por esses motivos que o trabalho apresenta propostas metodológicas que complementem o componente curricular, especificamente nesse caso da Geografia, mas que também possa servir como exemplos para outras áreas de conhecimento.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

A geografia, como coloca Cavalcanti (2006), desde seu surgimento se defronta em entender o espaço geográfico em um contexto complexo. Por se basear em conceitos específicos como espaço, lugar, território, paisagem, território etc., passou por transições desde ser entendida numa perspectiva ultra nacionalista patriota que servia apenas para formação de cidadãos, e mais tarde, passa a ampliar sua análise para ser uma disciplina transmissora para entender e dialogar sobre o território em um espaço e tempo. Esses avanços e formulações no seu significado contribuíram para o entendimento da própria geografia, sendo o entendimento do mundo e suas consequências sociais, naturais e históricas. O conhecimento geográfico vem sendo desenvolvido através da ideia de espaço produzido pelas sociedades humanas, considerando as relações entre os grupos sociais e a natureza.

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 40) foi há 3 mil anos que a Geografia começou a se desenvolver e a partir disso, se entender enquanto ciência. Primeiramente, era entendida como “sistematizadora de informação”, serviu muito bem para as grandes descobertas marítimas e para as expedições científicas. Nos meados do século XVIII, ainda tinha dois quesitos que impossibilitavam a Geografia de se assumir uma ciência, sendo eles: uma relação muito forte com a História, no sentido de ser apenas fundamentador, e a influência

da natureza muito forte sobre o homem. Durante o século XIX, foi se desenvolvendo a Geografia científica e muito se deu pelas contribuições:

- do Alemão Von Humboldt (1769-1859), que estudava a influência dos fatores naturais sob a sociedade viva, contribuindo para estudos de cunho político e econômico da Europa;
- de Ritter (1779-1859), que entendia a Geografia como estudo de lugares, trazendo o conceito de “sistema natural”, valorizando a relação entre homem e a natureza;
- de Ratzel (1884-1904), que considerava a ação do natural sobre o homem como determinante principal nas relações da sociedade, e teve influência forte não só para a constituição da Geopolítica, mas também para a criação da “escola determinista”.
- Karl Marx (1818-1883) não foi geógrafo, mas trouxe contribuições não só na análise sobre o sistema capitalista, mas também acerca da Geografia, quando entende que o homem se apropria da natureza para transformar em bens materiais, sem pensar nas consequências e problemas naturais e sociais que podem acarretar.

Ainda segundo as autoras, é somente no fim do século XIX, quando o capitalismo se estabelece na França, pós a guerra Franco Prussiana, onde a classe burguesa assume de vez o Estado, que o espaço geográfico começa a ser pensado nesse país (até então era somente refletido pela Alemanha). A partir desse fato, as influências desses países se tornaram forte sobre a Geografia no Brasil. O geógrafo francês, Paul Vidal de La Blache foi quem exerceu maior influência no desenvolvimento da Geografia no contexto brasileiro. Além dele, mais tarde, nomes como Yves Lacoste (1929) e Pierre George (1909) também contribuíram na discussão da Geografia brasileira, baseados no materialismo histórico e dialético.

As contribuições de La Blache permeavam uma corrente conhecida como possibilismo, entendendo que a natureza oferece as possibilidades e o homem as dispõe, negando correntes como determinismo. Essas influências nortearam disciplinas nas Universidades de São Paulo e Rio de Janeiro no século XX, expandindo portanto a Geografia no Brasil.

A demanda para um ensino da Geografia não só na pesquisa, mas também na escola aumenta. É necessário ressaltar importantes trabalhos que hegemonicamente fundamentaram a Geografia escolar nesse período, publicados por Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho.

Ambos seguem a mesma linha teórica de análise sobre a Geografia Regional do Brasil. Segundo Pizzato (2001), já o currículo do curso secundário no Brasil até os anos 30 era basicamente “fornecer informações genéricas, quase enciclopédias, e muitas vezes apresentando mais a Geografia da França do que a brasileira.”

Para entender a trajetória da Geografia na educação brasileira é preciso resgatar a organização da educação e como a geografia estava inserida, como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Organização curricular da Geografia escolar e a a legislação da Educação Brasileira (1961-2017)

LEI / ANO	GRAU	CURSO	GEOGRAFIA
Nº 4.024/61	Primário		Universo e sobre a Terra, sobre a nossa Pátria – o Brasil, sobre o nosso continente – a América e sobre o Mundo.
	Secundário	Ginásial	Geografia Geral, com uma parte da Geografia Física e uma Geografia dos Continentes.
		Colegial	Geografia do Brasil, primeiro uma Geografia Geral e, a seguir, uma Geografia Regional do Brasil.
Nº 5692/71	1º grau	5º e 6º série	Geografia do Brasil geral e regional, focando aspectos físicos (relevo, clima, vegetação e hidrografia) e aspectos sociais (população, comércio e serviços, formação socioespacial). Proposta de divisão territorial elaborado pelo IBGE.
		7º e 8º série	Geografia dos continentes: América, África, Europa, Ásia, Oceania e Antártida).
	2º grau	1º a 3º série	Para o primeiro ano, a proposta é uma Geografia Física geral da terra; seguido para uma Geografia Regional, relacionando aspectos físicos e humanos em escalas locais e mundiais; e no terceiro ano, Geografia do Brasil, passando da formação física até socioespacial.
Nº 9.394/96	Fundamental	6º ao 9º ano	Conceitos cartográficos, Geografia do Brasil Geral e Regional e estudo de temáticas gerais em escala mundial, vinculados aos eixos temáticos.
	Médio	1º ao 3º ano	Espaço geográfico como objeto de estudo, e paisagem, lugar e território como manifestações da realidade, em relações locais mas também, globais.
Nº 13.415/17	Fundamental	5º ao 9º ano	Essa LDB não afetou o Ensino Fundamental, portanto, continua na relação dos eixos temáticos com uma Geografia do Brasil Geral e Regional.
	Médio	1º ao 3º ano	Geografia sem obrigatoriedade.

Fonte: AZAMBUJA (2010) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1998 a 2002). Produzido por: Renata Brückmann (2018).

Embora não seja propósito deste trabalho fazer uma análise profunda do desenvolvimento da Geografia e das políticas públicas que regem a educação brasileira, é necessário aprofundar o conhecimento e identificar elementos que façam entender como a Geografia se tornou o que ela é nos dias atuais e como ela vem atuando de acordo com a conjuntura política e econômica vivenciada pelo país³. Especialmente porque “todo professor, para compreender sua posição como profissional e as várias intervenções do Estados na escola e nas disciplinas escolares, precisa entender os momentos políticos de cada etapa da história brasileira e relacioná-la com a trajetória da política educacional.” (PONTUSCHKA et al., 2009, p.79)

A trajetória da educação brasileira, segundo Pontuschka et al. (2009), flutua constantemente desde o século 19 na centralização e descentralização dos conteúdos e diretrizes pelo Estado. Começa em 1961, quando a Lei de Diretrizes de Base - LDB foi criada. Posteriormente, em 1971, em 1996 e em 2017 a Lei passa por reformulações. Essa lei é responsável por organizar e regulamentar a estrutura e funcionamento do sistema educacional (público e privado) a partir dos princípios estabelecidos pela Constituição Federal e suas demandas são exclusividade da União. É essa lei que organiza a educação nacional, determinando as responsabilidades e obrigações dos Estados, Distrito Federal e Municípios; estabelece os níveis (como básico e superior) e modalidades de ensino (como jovens e adultos, indígena, educação especial, educação profissional e tecnológica e educação a distância); e entre outros pontos relacionados ao sistema educacional. Sem levantar os avanços e retrocessos desse documento, é importante ressaltar que é através da LDB que são divididos os objetivos, habilidades e competência, bem como o papel do corpo docente, além de indicar conceitos e saberes para o ensino das ditas Ciências Humanas e da Natureza, sobretudo, é o documento que proporciona orientações curriculares gerais, juntamente com outros documentos como PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais e BCC – Base Comum Curricular.

Em 1961, a organização escolar se dava através da LDB 4.024⁴. Dividia em dois graus, conhecidos como primário e secundário – ginásio, clássico ou científico, e o colegial

³ Para mais informações sobre esse desenvolvimento, consultar tese do Azambuja a partir do segundo capítulo: “O ensino da Geografia do Brasil, um caminho percorrido” (p. 65)

⁴ LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

(AZAMBUJA,2010, p. 65), que posteriormente foram fundidos. Apresenta uma Geografia um pouco tímida, porém, centrada no Brasil.

Lei 4.024/1961, vinculada à Constituição de 1946, na sua letra, busca aparecer como valorizadora da perspectiva educacional unitária, ainda que tenha como principal intento fortalecer e acelerar o processo de privatização da Educação Básica no Brasil. (ANDES, 2017, p.11)

A LDB de 1971 (Nº 5.692⁵) imediatamente modifica a organização escolar, constituindo o primeiro grau com oito anos e o segundo grau com três anos letivos. Além disso, houve uma severa mudança curricular, criando a disciplina “Estudos Sociais” que unia a Geografia e História, para as 5ª e 6ª séries. Pontuschka et al. (2009, p.60), afirma que essa LDB de 1971, “imposta de forma autoritária, tinha mesmo a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos”. A repercussão dessa lei se deu também no nível superior, afinal, o processo de formação estava se dando sem reflexões profundas e necessárias acerca das especificidades epistemológica e metodológica tanto da História quanto da Geografia.

Até a década de 80, os Estados da Federação e os municípios elaboravam suas próprias propostas curriculares, as quais, através dos tempos, se apresentaram sob nomes variados – guias, propostas curriculares, programas de ensino – e, de modo geral, ditavam os conteúdos que deveriam estar presentes nas aulas e nos planos de aula dos professores, incluindo os de Geografia. Os autores de livros didáticos pautavam-se pela organização dos conteúdos apresentados. (PONTUSCHKA et al., 2009, p.69)

Essa organização proporcionou mudanças significativas no cenário da educação e sobretudo, na Geografia, já que vários Estados organizaram seus modelos e propostas para o ensino. Apesar desse importante movimento, a situação foi alterada a partir de mais uma modificação na LDB (nº 9.934⁶), agora com uma mudança mais radical.

Supracitada ao que refere ao conteúdo curricular, e no caso da Geografia, propõe a discussão continua no paradigma entre a Universo e o Terra, mas com uma mudança na forma de apresentação dos materiais didáticos. O conteúdo gira em torno sobre “nossa Pátria – o

⁵ LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

⁶ LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil”, com enfoque descritivo e informativo, mas com pouco avanço em relação às análises já realizadas. Conteúdo vinculado ao período vivenciado pelo país de um Regime de Ditadura Militar (1964-1985). Sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e decisões tomadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em dezembro de 1996, essa lei trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica; mudanças na carga horária mínima, sendo agora distribuídas em 800 horas em 200 dias; obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental; além de ter como princípio direito universal à educação para todos. Outra das principais características dessa lei é prever a criação do Plano Nacional de Educação - PNE.

Para organização dos conteúdos escolares dessa LDB, os documentos de referência para definição dos conteúdos foram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (PCNs) - com implementação somente no início dos anos 2000 – para os terceiros (5 e 6º ano) e quartos ciclos (7 e 8º ano) do ensino - agora chamado de – fundamental. Esse documento visa estruturar o Ensino Fundamental, através de objetivos e conteúdo das áreas específicas, assim como das áreas gerais, além de definir critérios para avaliação e dar orientações didáticas.

Pontuschka et al. (2009) assinala que o “MEC adotou uma política educacional centralizadora. ”. A autora caracteriza que agora o documento curricular tem uma abrangência nacional, e que, de acordo com o MEC – Ministério da Educação, visa uma educação de qualidade para todos, mas que na prática não considera as situações de condições precárias e desfavoráveis, e sem considerar uma elaboração de projetos pedagógicos adequados à realidade e às expectativas das escolas.

Os PCNs propõem, além de outras medidas, temas transversais às disciplinas, e portanto, para a Geografia também. Os temas selecionados são: Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde e Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998, p. 11). A organização do documento inicia com caracterização da área de Geografia, os objetivos da área e dos ciclos, com conteúdo, critérios de avaliação e orientações didáticas, além de orientação para os temas transversais.

O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos. (BRASIL, 1998, p. 15).

Para Azambuja, o PCN

assume um caráter propositivo de um ensino que se pretende informativo e formativo de uma Geografia Escolar, com o objetivo de “[...] estudar as relações entre o processo histórico de formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir da sua paisagem.” (BRASIL, 1998, p. 26). A análise geográfica proposta concebe o espaço como o “[...] o objeto central do estudo, e as categorias ‘território’, ‘região’, ‘paisagem’ e ‘lugar’ devem ser abordadas como seu desdobramento.” (p. 27).

Pontuschka et al. (2009) sinalizam severas críticas ao documento, afirmando:

Os autores do PCN de Geografia asseveraram terem buscado a pluralidade no que diz respeito ao embasamento teórico-metodológico. [...] Outros críticos ainda sustentam haver o predomínio de uma visão sociocultural na compreensão da sociedade, sendo minimizada a perspectiva socioeconômica. [...] Propostas venham sem os professores discutirem a velocidade das transformações mundiais contemporâneas e a escola seja submetida à concorrência, à competição e à produtividade como se fosse uma empresa capitalista dos tempos atuais. [...] Os professores, principais sujeitos do ensino fundamental, ficaram à margem de sua [PCN] produção, tendo acesso ao documento somente depois de sua publicação. (PONTUSCHKA et al., 2009, p.75-76)

Apesar de suas problemáticas, os PCNs serviram como “um documento referência para as definições curriculares, uma orientação que oferece amplas possibilidades para uma prática de ensino renovada da Geografia Escolar” (AZAMBUJA, 2010, p. 92). Cabe enfatizar que são nos Parâmetros que a pesquisa aparece como possibilidade de trabalho no ensino. Aparece no documento:

Considerando a formação mais ampla dos alunos e a importância de desenvolverem atitudes de autonomia em relação aos seus estudos e pesquisas, é necessário que o professor, por meio de rotinas, atividades e práticas, os ensine como dominar procedimentos que envolvam questionamentos, reflexões, análises, pesquisas, interpretações e organização de conteúdos. (CHAPETTI apud BRASIL, 2000, p. 76)

Dentre outras medidas, também foi constituído nessa LDB o Plano Nacional de Educação (PNE), constituído em um instrumento legal criado para planejar as diretrizes e metas de orientação para as políticas públicas para educação com vigência de dez anos.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; (BRASIL, 1996)

Neste momento, foram construídas duas propostas antagônicas: o PNE da sociedade brasileira - por meio de Conferências Nacionais da Educação, buscando incorporar reivindicações dos movimentos populares para educação brasileira - que contrapunha o PNE do governo (10.172/01), construído sem nenhuma discussão com a sociedade.

O embate entre projetos antagônicos de educação e de universidade atravessa a história brasileira: de um lado, os setores privatistas defendendo a “liberdade de ensino” e, por outro, educadores, movimentos sociais, sindicais e estudantis em defesa da educação pública e gratuita. Este embate histórico é constituído também pela disputa pelo fundo público [...] (LIMA, 2015)

Posteriormente, o PNE passa por duas alterações, sendo em 2011 com metas a 2020 (Governo Lula – Partido dos Trabalhadores/PT); e, em 2014 até 2024 (Governo Dilma – Partido dos Trabalhadores/PT), através da lei 13.005/2014, seguindo a mesma lógica de

manutenção de seu caráter liberal, aprofundando ainda a perspectiva de negação das demandas populares, já que invalida a principal reivindicação do momento, que seriam os 10% do PIB para a educação pública e estatal, e que de várias formas neste período, foram confirmadas por especialistas a sua possibilidade de aplicação, mas que, foi indicado para ser parcelado até o ano de 2024, obviamente quando este montante já não será mais suficiente para suprir as necessidades educacionais. (FELIPPE, 2018, p. 57)

Portanto, é uma lei com metas que considera a educação escolar como “um capital conquistado por cada indivíduo, conforme suas competências e habilidades. ” (LIMA, 2015, p. 35) e tem como proposta para educação básica, segundo o Observatório do PNE (OPNE)⁷:

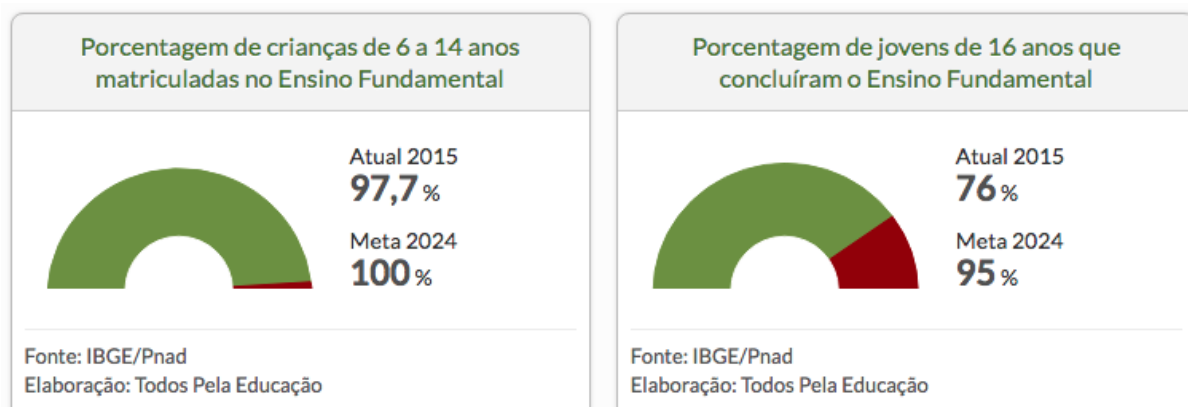
- Ampliar o investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.
- Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

⁷ OPNE é um observatório do PNE que disponibiliza indicadores que permite acompanhar e analisar o cumprimento das 20 metas do plano. Mais informações disponíveis em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>

- Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.⁸

Segundo o OPNE, não foram encontrados indicadores sobre o investimento público direto em educação pois os dados de investimento público não estão disponíveis de acordo com o PNE, mas “Os dados mais recentes do INEP (2011) apontam que os valores alocados para a Educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) têm sido ínfimos. Para toda a área da Educação, incluindo Educação Infantil, Básica, Ensinos Fundamental, Médio e Superior, o Brasil aplicou 4,6% do PIB em 2003 e 6,1% do PIB em 2011.” (LIMA, 2015, p. 38) Ainda que apresente um certo avanço, a universalização do Ensino Fundamental ainda está comprometida. Em 2015, cerca de 430 mil crianças de 6 a 14 anos ainda permanecerem fora da escola (OBPNE, 2015). E predominantemente, são as famílias com renda per capita de $\frac{1}{4}$ de salário mínimo, negras, indígenas e com deficiência. Portanto, necessariamente exige políticas públicas específicas que demandam mudanças estruturais.

Figura 1 – Comparação entre dados atuais e metas do PNE 2014 para o Ensino Fundamental

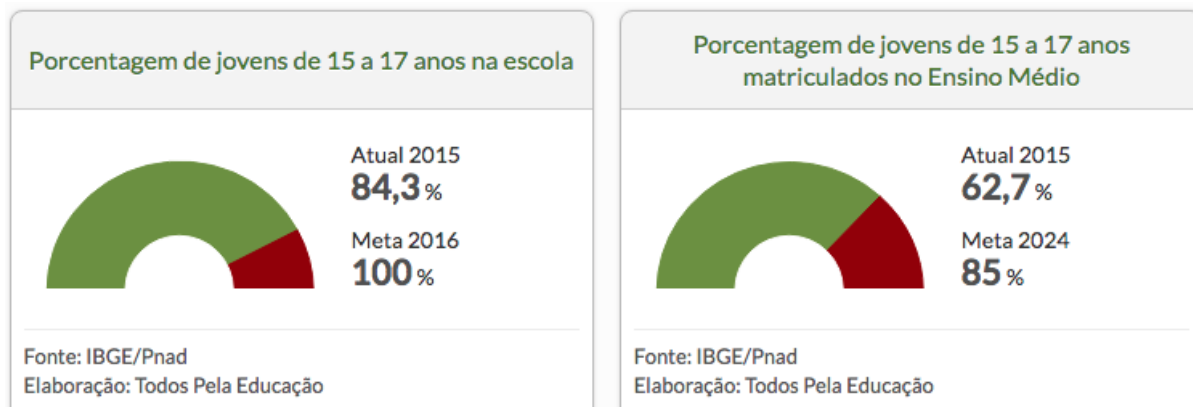


Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE)

⁸ Mapa da Universalização da Educação Básica no Brasil da Meta 3 do PNE - Universalização do acesso da população de 15 a 17 anos do PNE, ver em: <http://irbcontas.org.br/site/index.php/2014-11-07-12-36-15/mapa-metas-pne>

O Ensino Médio, por sua vez, segundo o OPNE (2015), conta com 1,5 milhões de crianças e jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando. Essa modalidade também sofre com altas taxas de evasão.

Figura 2 – Comparação entre dados atuais e metas do PNE 2014 para o Ensino Médio



Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE)

A LDB de 96 também mudou a nomenclatura do ensino médio, assim como definiu as orientações para esse nível de ensino, através dos PCNs, publicado em 1999/2000, e ademais orientações complementares em 2002 e 2006. A LDB atribui esse novo nível de ensino com a finalidade de formar habilidades e desenvolver autonomia intelectual para a preparação para o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva “pedagógica de mercado”, os conteúdos escolares tornaram-se “os meios e não os fins em si mesmo” (AZAMBUJA, 2010, p. 97), já que a escola necessariamente precisava viabilizar essa correlação da construção do conhecimento com a prática. Os PCNs do ensino médio também vieram acompanhados de eixos temáticos, temas e subtemas. A Geografia assume um enfoque de análise do seu objeto de estudo, conhecido como espaço geográfico, compreendendo a paisagem, lugar e território como manifestações da realidade, em relações locais mas também, nas relações globalizadas. O ensino médio surge com características específicas de formação que materializa um conflito na sociedade capitalista. Enquanto que para “a burguesia este deve ser o meio pelo qual seus filhos (as) ascendam à Universidade, para que continuem sendo os dirigentes do país. Ao mesmo tempo, também deve ter a função de preparar tecnicamente os (as) jovens das camadas populares para assumir os postos de trabalho que geram mais valia na cadeia produtiva.” (ANDES, 2017, p.7). Portanto, é configurado em “um nível de ensino baseado em uma educação dual” (ANDES, 2017, p.7),

se repetindo através de reformas em suas diretrizes, como a Lei 13.415⁹, aprovada em 2017, referente a Reforma do Ensino Médio. Estabelece mudanças como: flexibilização do currículo, passando a ser organizado por áreas de conhecimento (sendo essas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional) e não mais por 13 disciplinas obrigatórias; a carga horária ampliou para 1.400 horas; permissão de profissionais com notório saber possam dar aulas de áreas afins à sua formação; e entre outras mudanças.

O Art. 24 da LDB, com a aprovação da Lei do Ensino Médio, passa a estabelecer que haverá aumento gradual das atuais 800 horas anuais para 1000, num prazo de cinco anos, com meta de chegar a 1400 horas anuais, sem previsão explícita de prazo para cumprimento desta. Note-se que, se considerarmos a carga horária de 1000 horas anuais, o acréscimo previsto na carga horária diária é de apenas uma hora/aula, o que não configura uma perspectiva de oferta de ensino em tempo integral, como dizem os proponentes da contrarreforma. (ANDES, 2017, p.12)¹⁰

Além disso,

Uma questão fundamental a ser considerada é que a Lei em discussão refere-se diretamente à escola pública e seu frequentador principal, isto é, jovens explorados (as) da classe trabalhadora. Chegam até esse nível de ensino apenas 54% dos (as) jovens de 15 a 17 anos, somando, segundo o Censo Escolar de 2016 realizado pelo INEP, 8,1 milhões de matrículas. Desse total, 84,8% (6,9 milhões) são atendidos pelas redes estaduais. Temos, portanto, dois graves problemas a enfrentar: o acesso universal dessa faixa etária ao nível médio e a formação em tempo integral que aqueles que o frequentam deverão ter. (ANDES, 2017, p.18)

Já foi bastante debatido como sistema educacional brasileiro perpassa por diversas dificuldades e que nunca apresentou tentativas reais de universalização da educação pública como direito, mas, como coloca o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica - NEPEG, essa reforma invalida a formação de base comum à todos os estudantes, deixando a mercê dos sistemas de ensino a oferta das áreas que serão escolhidas pelos estudantes,

⁹ LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

¹⁰ Para saber mais sobre os desdobramentos da Lei 13.415, ler:
<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1049083919.pdf>

“ignorando as desigualdades já existentes entre as escolas brasileiras, as disparidades socioeconômicas regionais e o que foi traçado pelo Plano Nacional de Educação (PNE)”. (NEPEG, 2017, p. 01)

Para a presidenta do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), Maria Izabel Azevedo Noronha (2017), essa reforma

Impõe às escolas públicas a retirada ou redução do espaço de diversas disciplinas no currículo escolar, precariza a situação profissional dos professores e ilude a sociedade com um falso “direito de escolha” dos estudantes, quando quem determinará as disciplinas que serão ou não oferecidas serão os secretários de Educação. Volta ao Brasil a ideia de que deve haver uma escola para pobres (preparação de mão de obra) e outra para os filhos da elite, para formar as lideranças e os governantes. (NORONHA, 2017)

Com essa dita flexibilidade, a lei retira a obrigatoriedade de diversas disciplinas como componente curricular do EM, inclusive da Geografia. Essa retirada da Geografia, também segundo o NEPEG, “é condenar uma sociedade ao mais completo analfabetismo geográfico impedindo-os de ler, compreender, refletir, propor e agir sobre as transformações do mundo na contemporaneidade.” (NEPEG, 2017, p. 02)

Antes de pensar nas possibilidades da prática do ensino da educação geográfica, é necessário pensar não só enquanto Geografia, mas sim no que a educação em geral, sobretudo, a educação pública brasileira vem passando. A situação é de desmonte! Por exemplo, em 2016, a aprovação no Congresso Nacional da PEC 55/2016, que se tornou a Emenda Constitucional 95, conhecida como a PEC do teto de gastos públicos, e que significa em um congelamento dos investimentos públicos para educação (e saúde também! Programas como o Sistema Único de Saúde, os programas Mais Médicos, Saúde da Família, Farmácia Popular serão diretamente afetados) pelos próximos 20 anos, comprometendo inclusive com a concretização das metas e estratégias do PNE. Ademais, as precarizações também se dão na estrutura física de modo geral, incluindo salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaços de convivência, bem como os materiais didáticos, livros e outras ferramentas que estão cada vez mais precários e escassos no cotidiano escolar. Precarizações essas sendo materializadas através de dados divulgados pela Pesquisa Nacional de Domicílios, realizada pelo IBGE que

Apenas 0,6% das escolas brasileiras têm infraestrutura próxima ao padrão mínimo para escolarização: biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais e básicas; somente 44% das

instituições de educação básica contam com água encanada, sanitário, energia elétrica, esgoto e cozinha em sua infraestrutura. Segundo dados do Observatório do PNE, somente 20,2% das escolas possuem computadores e, destas, 26,1% com acesso à internet. (MOTTA, 2017)

Outros exemplos de precarização são: salários sem reajustes, condições de trabalho precárias, falta material, falta de espaços físicos, turmas e salas de aulas superlotadas, falta de profissionais na área de educação e/ou substituição de contratação por concurso por contratos temporários, entre tantas outras.

Identificamos na escola básica com o quadro docente ataques em torno da sua contratação, que não é necessariamente através de concursos públicos, mas também, e a cada ano mais, feita por contratos temporários. Os contratos temporários deveriam ser uma política de urgência, mas o que vemos é que essa forma de contrato está virando regra à exceção. Os professores que são contratados não têm direitos trabalhistas como um professor concursado, podem a qualquer momento ser demitidos sem aviso prévio, e não tem vínculo estrutural com a escola prejudicando a possibilidade de criar projetos com a comunidade, de se relacionar com o quadro de professores concursados. (MENEGHEK; HAHN; NEVES, 2014, p. 38)

Também segundo dados do Observatório do PNE (2017) é somado um déficit de 170 mil professores na educação básica, além do fato de que muitos atuam fora de sua área de formação. Isso materializa um intenso processo histórico de precarização da Educação pública brasileira.

Outra questão importante e contraditória são os livros didáticos. Visto como uma “produção cultural, e ao mesmo tempo, uma mercadoria” (PONTUSCKHA et al., 2009, p. 339), o livro didático cumpre um papel importante para representações gráficas, e sobretudo no caso da Geografia, cartográficas, relacionadas aos conteúdos textuais que auxiliam no conhecimento espacial, facilitando assuntos como globalização e diferentes paisagens.

O uso do livro didático faz parte da realidade educacional brasileira e é um recurso essencial, porém, muitas vezes o que acontece são conteúdos que rebaixam muito o debate, trazendo conteúdos enxutos e generalizados que na maioria das vezes não dialoga com a verdadeira realidade dos estudantes, sem a mínima sensibilização do cotidiano e diferenças de realidade. Mas apesar disso, o livro ainda é um recurso essencial como resgate de referências e pode cumprir também um papel de organização pedagógica das aulas. O que não se pode negar é que há ainda uma parcela de professores que utilizam o livro didático como dele e sua única fonte de informação; por outro lado, há escolas que não possuem nenhum recurso didático, somente o livro, portanto, se utiliza desse como propostas metodológicas diferenciada. E ainda

há aqueles que utilizam o livro didático com mais uma forma de ensinar, intercalando com saídas de campo, filmes, biblioteca ou o que a escola pode oferecer. “Apesar dos limites que o livro didático impõe ao processo de ensino e aprendizagem e do crescente interesse econômico no mercado editorial” (PONTUSCKHA et al., 2009, p. 341), é preferível a utilização desse como mais um meio de ensinar do que nada.

Por essa e por tantas outras que trabalhar com educação abrange uma complexidade de aspectos pedagógicos, culturais, sociais e econômicos. Contudo, de alguma maneira, a escola e a forma de ensino-aprendizagem se tornam ferramentas muito importante como forma de resistência quando compreendida em sua totalidade. E nesse sentido, a Geografia e o professor de Geografia têm um papel fundamental para refletir sobre a atualidade.

A formação do professor de Geografia na atualidade é decorrente de diversos fatores: das políticas de formação docente, do compromisso científico e social das instituições formadoras, das orientações teóricas e metodológicas necessárias para a formação desse profissional e do papel do professor na construção do conhecimento do profissional da área. (SOUZA, 2011, p. 121)

Para Souza (2011), a *episteme* geográfica trata de “realidades social/temporal/espacial, nas quais o sujeito está inserido” (p. 125) compreendendo o processo de conhecimento. Callai (2003) coloca três motivos importantes de porquê estudar geografia. Dentre eles, o primeiro é porque ela proporciona conhecer o mundo e obter informações dele; a segunda, diz que a geografia não só estuda e analisa, mas tenta entender (de uma forma humilde) e explicar o espaço produzido pela sociedade e a sua relação para com a natureza (relação sociedade-natureza); por terceiro, e não menos importante, a preocupação com a formação do cidadão. Callai (2003) afirma que “se nossa preocupação é formar o cidadão” através da educação geográfica, o ponto básico é oportunizar e dar ferramentas para que aquele sujeito compreenda a realidade em que vive. E aí entender que aproximar essa realidade para dentro da sala de aula não é simplesmente dar a melhor aula com conteúdo e teóricos críticos, mas sim, fazer a reflexão sobre estes.

Pensar em educação geográfica é pensar muito para além dos conteúdos curriculares. É fazer com que estes conteúdos se tornem parte do cotidiano dos estudantes e que

[...] seu ensino se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes reconheçam a sua identidade e seu pertencimento a um mundo em que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual. (CALLAI, 2011, p. 15)

Portanto, precisamos entender a educação geográfica como componente curricular para que os jovens e adultos se conheçam e reconheçam dentro do espaço, dentro do mundo. Nessa perspectiva, é imprescindível trabalhar com o lugar. O espaço geográfico é produzido ao longo da história da sociedade, trazendo consigo marcas do cotidiano social, ou seja, marcas das vidas passadas e atuais, por isso, a necessidade de estar sempre fazendo análises das diferentes formas de entender o mundo, mas mais do que isso, entender o seu próprio mundo, trabalhando portanto, com o local.

Com base nessa análise da importância da Geografia e sua função e potencialidade de formar cidadãos críticos e autônomos e pensando a partir de todas essas precariedades e demandas para o ensino, se faz necessário repensar a maneira de como acontece a atuação dos professores dentro da sala de aula. Para isso, veremos duas propostas metodológicas para o ensino de Geografia, perspectivando o trabalho de campo e a pesquisa científica na escola, entendendo a prática do ensino para além da transmissão de conhecimento pronto e acabado e sim como algo contínuo e participativo.

3 A PESQUISA COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nessa seção será feita a análise das propostas metodológicas do projeto "Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica" e o projeto "Pés na Estrada do Conhecimento Conhecimento - Iniciação Científica na Escola". Mas antes disso, é necessário discutir a questão da pesquisa e o trabalho de campo na educação básica. Como esse processo é significativo e como pode acontecer.

A partir da concepção da pesquisa como um princípio educativo, é necessário articular a produção do conhecimento a um projeto político-pedagógico (PPP), na perspectiva de promoção de ações no que tange à "indissociabilidade entre ensino e pesquisa" (DALARME, 2016, p. 01)

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, p. 01)

A partir da análise feita na seção anterior, se faz necessário a reflexão acerca das práticas pedagógicas. Os educadores, quando assumem o papel de (re) construção do

conhecimento dos educandos, trazem na bagagem, apesar de muita vontade de mudar o mundo, as mesmas lições, métodos e posturas vivenciadas em nossa trajetória escolar. (DALARME, 2016, p. 02)

A formação superior coloca a frente de experiências submetidas a práticas muitas vezes voltada à mecanização do ensino, ou muitas vezes, problemas como tratamento dispensado à pesquisa nos cursos de licenciatura. O paradigma do cenário da educação superior em Geografia prevê uma organização de estrutura curricular em dois conjuntos: de um lado, disciplinas técnico científicas e, de outro, disciplinas didático-(psico)pedagógicas, ou seja, formato tradicional conhecido como “modelo 3+1”, com três anos de bacharelado, mais um ano de formação pedagógica e estágio curricular, como afirma Pontuschka et al. (2009). A formação docente no Brasil ocupou e ainda ocupa uma posição secundária nas prioridades educacionais, só fortalecendo o processo de desvalorização da profissão marcada por um cenário amplo de desmonte da educação. Contraditoriamente, visto a relevância da profissão de um educador numa perspectiva concentrada na capacidade de desenvolver uma educação autônoma, crítica, reflexiva e criativa para a sociedade.

Apesar da relevância da profissão [de professor], considerada estratégica pelo fato de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia, os cursos de formação docente têm historicamente demonstrado sua falta de êxito, reforçando o estereótipo segundo o qual se trata de cursos [superiores] fracós. (PONTUSCHKA et al., 2009, p.89)

Mas apesar dessa situação, cabe aqui refletir sobre formas de mudança nesse cenário. Pensar na prática pedagógica que supere aqueles mesmos padrões vividos na formação inicial da docência, perspectivando aulas e possibilidades instigantes e reflexivas. Portanto, a pesquisa científica e o trabalho de campo como uma proposta pedagógica. Pontuschka et al. (2009, p. 96) afirma que é imprescindível que para que o professor possa cumprir o objetivo de “desenvolver nos alunos uma atitude investigativa, situação em que a pesquisa venha a constituir, ao mesmo tempo, instrumento de ensino e conteúdo de aprendizagem”, ele mesmo tem que ter aprendido e ser capaz de dominar a habilidade de produzir pesquisa.

A pesquisa científica na Educação básica é ainda um campo que necessita ser explorado. Isso porque representa amplas possibilidades de desenvolver concepções formativas que darão consequências até à educação superior, além de vir ao encontro de contribuir ao estudante ter autonomia na interpretação da realidade.

Chiapetti (2017, p. 37) afirma que apesar de todas as condições reais e necessárias para realizar uma pesquisa, como “tempo, computador, criatividade e condições materiais

(biblioteca, computador com acesso à internet etc.)”, além de condições físicas, psicológicas e tudo mais, ainda sim é

imprescindível que o professor do Ensino Fundamental e do Médio tenha o hábito de pesquisar, para que na sua prática não reproduza somente o livro didático, ou não seja meramente um professor transmissor ou repassador de informação ou, ainda, seja um simples usuário do produto do conhecimento científico. (CHIAPETTI, 2017, p. 37)

Afinal, a pesquisa é um processo de investigação e tem como princípio a relação da compreensão de determinado assunto somado a conhecimentos e conceitos, resultando em uma síntese, sem ser uma reprodução de algo pronto. Porém, mesmo sendo uma prática significativa, ainda persiste uma ideia na educação básica de que a pesquisa não se faz necessária. Como coloca Pontuschka et al. (2009), essa posição reforça ainda mais a concepção de professor como transmissor de informação e “mero usuário do produto do conhecimento científico”.

Portanto, a pesquisa escolar se torna um princípio educativo, que tem tanta importância quando pesquisa científica¹¹ e contribui na autonomia dos estudantes, se 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.” (CHIAPETTI, 2017, p. 39). É necessário, antes de tudo, que os professores dispostos a utilizar a pesquisa como metodologia de ensino, estejam conscientes que para os estudantes não seja uma atividade fácil, e que “podem acabar fazendo somente cópia dos textos consultados em livros ou *sites* da internet.” (CHIAPETTI, 2017, p. 39).

Há uma diferença entre ensinar o que é pesquisa e ensinar a pesquisar. No primeiro, se ensina “o que é, como faz e dá exemplos de pesquisas já realizadas”; no segundo, há todo um processo de preparação e planejamento, de construção, inclusive por parte do professor. Nesse sentido, é importante entender a pesquisa não apenas na sua dimensão metodológica, podendo “incorrer na ideia de um ensino instrumental, ou seja, ensinar a fazer pesquisa.” (SILVEIRA, 2018), se alinhado a propostas de organismos como OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, Banco Mundial, UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que têm como foco a formação escolar para o capital e

¹¹ Entende-se por pesquisa científica aquela desenvolvida na educação superior, com uma maior complexidade, compreendendo a diferença de idade e formação dos autores pesquisadores.

são “ancoradas nos discursos das práticas investigativas e de jovens talentos para a ciência.” (SILVEIRA, 2018, p. 26) Por isso, a importância da pesquisa na educação básica vem no sentido de possibilitar uma “construção de um outro projeto formativo de tipo escolar, atento não tanto à dimensão do ensinar a pesquisar, mas de estimular sensibilidades relativas ao que se quer estudar.” (SILVEIRA, 2018). Nessa perspectiva, cabe a proposta da pesquisa na escola em uma perspectiva enquanto construção de um sujeito indagador do meio, e não enquanto modelo ideológico de adaptação do estudante ao meio.

Além da pesquisa, cabe a Geografia outro método importante de ser trabalhado aliado a pesquisa para “compreender os fenômenos como manifestação local e que possuem influências globais que se buscam novas orientações para a prática [...]” (SOUZA, 2011, p. 122). Nesse sentido, a proposta de articulação entre a pesquisa vinculada ao trabalho de campo faz conexão ao Estudo do Meio, 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.

O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores o contato direto com determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 173)

O meio é conhecido como “meio qualquer” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 173), um meio geográfico é um meio rural ou urbano, uma realidade que depende do enfoque do trabalho a ser realizado. Uma das principais características importantes desse estudo é o trabalho feito necessariamente realizado fora da sala de aula, chamada saídas de campo. Por isso, exige todo um planejamento de atividades anterior e posterior às saídas de campo, proporcionando uma organização metodológica de pesquisa que necessita ser seguida, com a finalidade de organizar roteiros, entrevistas e quais os objetivos antes do campo, bem como durante, como observação e coleta de dados, e posterior, com sistematização e socialização pós campo.

Sendo assim, o estudo do meio propicia o desenvolvimento de habilidades tanto de observação, seleção, comparação e análise de dados quanto de diferentes formas de registro e interpretação, que envolvem a leitura, a escrita e várias formas de expressão. As atividades propostas favorecem a participação ativa dos estudantes na construção dos novos conhecimentos e

permitem, também, que em suas vivências, exercitem atitudes como responsabilidade, autonomia, respeito, cooperação, solidariedade, tolerância, entre outras. (FONSECA, 2015)

A construção dessa prática pedagógica expressa uma “teoria curricular aberta na qual o trabalho educativo das escolas não seja regulado, externamente, por um sistema de avaliação homogeneizadora e homogeneizante. ” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 174). Ou seja, prioriza uma construção que dê autonomia aos professores e à escola no processo de construção curricular. Todavia, não se trata de “um currículo totalmente aberto e, nele, não esteja presente a intencionalidade. ” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 175). Os objetivos iniciais do trabalho estão ancorados à uma ideia central para o desenvolvimento da pesquisa. Para Azambuja,

o estudo do meio é expressão político-pedagógica de práticas de ensino que objetivam a ruptura com a pedagogia tradicional e, conseqüentemente, a construção de uma pedagogia problematizadora e compatível com a ideia de ensino pesquisa e de integração curricular. (2010, p. 112)

Souza (2011, p. 130), ressalta como é fundamental essa etapa de possibilitar o contato direto dos estudantes com a espacialidade a ser estudada, afirmando que o campo “constitui a uma espacialidade concreta da sociedade. Se tomado o espaço como produto social, nele é possível observar seus objetos, seus arranjos e, em muitas situações, sua dinâmica. ”. Além disso, para o autor, ainda há diversos aspectos do espaço que não são “visíveis e/ou perceptíveis à primeira vista”, e por isso a importância de estratégias para essa análise mais complexa e “além do visível e do percebido”. Para esse processo, é fundamental a utilização das categorias apresentada por Santos (2008) para ter compreensão da totalidade do espaço visto na sua essência e sua aparência. São eles: forma, função, estrutura e espaço. “A forma seria a caracterização de uma determinada porção do espaço urbano, a identificação de seus objetos e seus arranjos: casas, ruas, praças, prédios públicos, escolas, equipamentos de lazer etc. Trata-se, portanto, da percepção da paisagem urbana” (SOUZA, 2011, p. 131). Para a compreensão do todo, é necessário expandir a análise e o campo de visão, não ficando limitado somente aos instrumentos que compõe a paisagem, por isso, a importância das demais categorias.

A função, por sua vez, cumpre o papel de “compreender os sentidos dos objetos que ocupam a cidade, como as alterações de suas funções ao longo do tempo” (SOUZA, 2011, p. 131, apud SANTOS, 1985). Essa categoria possibilita pensar quais os propósitos das construções e ruas e se elas ainda têm as mesmas funções iniciais.

A estrutura permite “a compreensão das leis sociais, essencialmente no plano da produção e das práticas culturais” (SOUZA, 2011, p. 132). É aqui que se encontra explicações para a organização e comportamento da cidade, como planos diretores. Para o processo, cabe então, responder “à dinâmica na produção e na reprodução do espaço urbano” (SOUZA, 2011, p. 132), no sentido de entender as alterações da cidade ao longo do tempo.

Analisar o urbano exige grandes esforços pois são muitos os fenômenos e estes são constantes. Por isso, a importância de um método que reúna categorias que vão para “para além das formas e arranjos da cidade” (SOUZA, 2011, p. 132).

O trabalho de campo, seja em qual escala ocorrer, constitui possibilidade concreta de colocar estudantes e educadores em contato com as realidades sociais que pretendem conhecer e problematizar. Seja o campo a própria escola, ou o entorno mais imediato a ela, ou ainda espaços geográficos mais distantes, sua importância reside na possibilidade da proximidade crítica com a realidade. (SILVEIRA, 2018)

O trabalho de campo tem o potencial de materializar a diferença entre “ensinar a fazer pesquisa” ou “através da pesquisa ensinar” e conseguir proporcionar a formação de sujeitos autônomos e reflexivos. Silveira (2018), afirma que se essa outra relação com o saber está estabelecida, o estudante vai ao campo não apenas colocar em prática a técnica da pesquisa, da captura de imagens ou de meramente conhecer um outro lugar, “mas se colocam com o outro em seus processos de estar no e com o mundo.” Estar no campo, portanto, constitui a possibilidade crítica de enxergar as noções conceituais estudadas em sala de aula, vinculadas em sua dinâmica concreta. Marchi (2018) afirma que as contribuições da utilização da pesquisa e do campo

“Envolvem criar um ambiente educativo de maior autonomia para os/as estudantes, que passam a ter a oportunidade de estabelecer inter-relações entre as formas de produção de conhecimento e suas realidades de experiências e vivências. Esses caminhos tornam-se mais interessantes aos/as estudantes-pesquisadores, que passam a ser sujeitos não apenas do conhecimento, mas também do mundo em que fazem parte.” (MARCHI, 2018)

Portanto, a pesquisa e o trabalho de campo vinculados em uma perspectiva crítico-transformadora, reúnem possibilidades de formação de sujeitos mais atentos no e com o mundo que vivem, tornando-os mais críticos às determinações que são impostas, se compreendendo enquanto sujeito histórico que constitui a sociedade, e como, também enquanto sujeito, poderem transformá-la.

3.1 O UNIVERSO PESQUISADO: COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Para materializar esse processo, o próximo capítulo traz duas experiências dos projetos que propõem (e efetivam) essa ponte entre o trabalho de campo e a pesquisa na educação básica. Ao analisar os projetos, necessariamente é preciso entender onde estes estão inseridos. Como já mencionado anteriormente, ambos atuam em escalas diferentes. Porém, para este trabalho, a análise foi feita através das experiências que acontecem no Colégio de Aplicação da UFSC.

Interessa considerar que o processo formativo escolar dos sujeitos estudantes, se dá em uma instituição integrante de uma universidade. Neste caso, o efeito da memória discursiva, em se tratando de discursos relacionados à ciência, ao fazer científico e a própria iniciação a este modo de produção do conhecimento, constitui elemento de significativa importância. (SILVEIRA, 2018, p. 218)

Para compreender o universo em que os projetos são desenvolvidos, é necessário fazer uma análise dos Colégios de Aplicação (CAP). Segundo Correia (2017), os CAPs surgem pelo decreto-lei nº 9.053 de 12/03/46 que determinava que as Faculdades de Filosofia Federais tivessem um ginásio de aplicação (Colégio de Demonstração) destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática. O CAP pioneiro nasce no Rio de Janeiro em 1954. O funcionamento dos CAPs era colocado em duas vertentes: Prática de Ensino e Experimentação, sendo a prática de estágio mais presente ao longo dos primeiros anos.

O estágio se apresenta, então, mais como uma forma de oportunizar ao estagiário uma demonstração de como será seu trabalho, podendo ser entendido como o ato de fazer, o treinamento. [...] Diferenciando-se do fazer, a experimentação se coloca, neste sentido, na reflexão dos problemas apresentados, por meio do estudo científico, a busca de possíveis soluções; portanto observa-se que estágio e experimentação possuem funções diferenciadas. (CORREIA, 2017)

Como as práticas de ensino eram mais trabalhadas, a experimentação foi para segundo plano, portanto, as reflexões sobre as práticas pedagógicas não estavam sendo abordadas conforme as funções e orientações de um CAP. Além disso, os CAPs eram visto como escola para a elite, não acessível para maioria da população. Em meio a LDB de 61, Pareceres e o Conselho Federal de Educação – CFE, os CAPs quase deixaram de existir legalmente e suas funções voltam a ser de experimentações de estágio. É somente a partir de 1970 que a função principal de treinamento ou estágio voltam.

Diante das alterações apresentadas até o momento, de acordo com as funções dos CAP, observa-se que a cada década, os colégios recebiam diferentes funções: de início, foram desobrigados da função de aplicação; em seguida, responsáveis por ela, demonstrando a dificuldade de identidade que estes colégios apresentavam, pois a cada função solicitada refletia-se diretamente na prática pedagógica e na organização do modo de agir e pensar do colégio (EVANGELISTA, 1999 apud CORREIA, 2007).

Hoje os Colégios de Aplicação cumprem um papel importante para a educação, constituindo um espaço destinado às pesquisas pedagógicas e aprimoramento da prática docente, no avanço do conhecimento científico e no processo de ensino-aprendizagem. O CA da UFSC nasceu em 1961, enquanto Ginásio vinculado a Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF), destinado à prática docente. Em meados de 1960 começa funcionamento do curso ginásial, integrado ao Sistema Federal de Ensino.

Inicialmente, foi implantada apenas a 1ª série ginásial, e a cada ano subsequente, foi sendo acrescentada uma nova série até completar as quatro séries do ciclo ginásial. O número de turmas por série manteve-se constante até 1967, quando foram compostas três turmas da 1ª série ginásial. Em 1968, foram formadas duas turmas de 1ª e 2ª séries ginásiais, e por implementação progressiva, em 1970, havia duas turmas por série. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2018)

Em 1970, o nome de Ginásio de Aplicação é substituído por Colégio de Aplicação e a mudanças estruturais curriculares acontecem de acordo com as leis e diretrizes. Em 70 o colégio passou a ter a primeira série do segundo ciclo, com os cursos Clássico e Científico. As demais séries do Ensino Médio foram implementadas gradativamente nos anos seguintes. Em 1980, foi acrescentado aos cursos já existentes o Ensino Fundamental com a implementação de oito turmas, duas (turno matutino e vespertino) para cada uma das quatro séries iniciais. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2018)

Os estudantes que frequentavam o CA eram filhas de professores e servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina, porém, em 1992, o ingresso passou a ser via sorteio aberto à comunidade. Atualmente, o CA é inserido no Centro de Ciências da Educação - CED da UFSC, atende ao Ensino Fundamental e Médio, funciona em prédio próprio, localizado no Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima da Universidade Federal de Santa Catarina (Mapa 1), situado no município de Florianópolis, e segue a política educacional adotada pela Universidade Federal de Santa Catarina que visa atender à trilogia de Ensino, Pesquisa e Extensão. O Projeto Político Pedagógico (PPP) teve sua primeira versão

concluída e implementada em 2003. A partir de 2004 começou novo processo de revisão e atualização deste documento, considerando, inclusive, as mudanças na legislação.

Segundo o PPP, o Colégio oferece aproximadamente 38 turmas divididas em 15 para os anos iniciais, 12 anos finais e 11 para o ensino médio, além das atividades de contra turno a partir dos anos finais, sendo que cada turma recebe em média 35 alunos e conta com 115 professores sendo que deste são 16 substitutos e 99 efetivos, contando com 5 professores de Geografia, bem como com 33 servidores técnico administrativo para auxílio e manutenção interna. Há também órgãos representativos como a APP - Associação de Pais e Professores - que contém um estatuto interno e o Grêmio Estudantil, organização representativa dos estudantes. (RANCK; BRUCKMANN, 2017, p. 6)

A estrutura física é organizada em 4 blocos, conforme descrito no quadro 2.

Quadro 2 - Organização dos blocos do Colégio de Aplicação da UFSC

BLOCO	ESTRUTURA FÍSICA/ADMINISTRATIVA
Bloco A	Setor administrativo do Colégio de aplicação e Anos Iniciais;
Bloco B (Galpão)	Biblioteca, Brinquedoteca, Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), Laboratórios de Informática, Sala de dança, Sala de música, Refeitório, Laboratório dos projetos ;
Bloco C	Laboratórios de Química, Física, Biologia, Matemática, Geografia e Ciências (piso térreo), Laboratório de História e Línguas Estrangeira - Inglês, Espanhol, Alemão e Francês (primeiro andar), e salas dos professores (terceiro andar);
Bloco D	Segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, Auditório e Minis Auditórios (Azul e Amarelo);
ÁREA EXTERNA	Bosque, Campinho de areia de Futebol, Pátios.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2012) e Silveira (2018). Produzido por: Renata Brückmann (2018).

Além dessa estrutura física, o CA conta sete coordenadorias (administrativa; anos iniciais; anos finais; ensino médio; pesquisa e extensão; estágios; comunicação, divulgação e eventos) e uma boa organização institucional. O Colégio não se intimida no tratamento, apoio e desenvolvimento de projetos das mais diversas áreas de conhecimento. Institucionalizados são mais de 20 projetos¹², além de outros eventos, feiras, amostras etc. que ocorrem semestre e/ou anualmente. Segundo SILVEIRA (2018), de acordo com a Coordenadoria de Pesquisa e

¹² Ver seção de projetos em: <http://www.ca.ufsc.br/>

Extensão – CA/UFSC e “com o Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão da UFSC (SIGPEX), atinente ao Colégio de Aplicação, no ano de 2017 encontramos 68 (sessenta e oito) propostas de projetos de pesquisa, extensão e/ou atividades em andamento.”, divididos em: 04 Atividade Permanente (AP); 41 Projetos de Extensão (PE); 20 Projetos de Pesquisa (PP); e 03 Projetos com dupla características: Pesquisa e Extensão (PE).

Além disso, a escola conta anualmente com bolsistas, sejam eles de Programa de Iniciação da Docência, como o PIBID; Programa Institucional de Programas de Estágio – PIBE; Programas de Extensão, vinculados a algum projeto específico; e entre outras. Os projetos em análise, por sua vez, também contam com essa parceria. Do início de 2015 ao final de 2017, o PIBID em Geografia desenvolveu suas atividades no CA diretamente ligadas aos dois projetos, auxiliando diretamente em sala de aula e nas saídas de campo, como um segundo (a) professor (a) orientador (a), participar e organizar seminários e/ou eventos relacionados com os projetos, além de desenvolver e oferecer oficinas.

Partindo da reflexão em que cenário os projetos estão inseridos, os próximos capítulos serão de análise dos projetos de aprendizagem que têm a pesquisa como princípio educativo.

3.2 O PROJETO “NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA”

O Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica vem na direção de apontar uma metodologia a qual instiga os estudantes a terem outro (ou um?) olhar à cidade, além de despertar a consciência cidadã a partir de atividades de identificar problemas urbanos e formular propostas para solucionar estes. O conhecimento perpassa do somente saber dentro da sala de aula, partindo para um conhecimento territorial e espacial local, resultando em um olhar crítico para esse território.

A proposta do trabalho é que se desenvolva durante todo o ano letivo e consiste em basicamente três etapas. Em entrevista o professor Claudino¹³ (2017) afirma que necessariamente, a turma deve ser dividida em grupos, e trabalhar a partir de: **A) identificação do problema locais**: escolha de um bairro/distrito para conhecer, levantar e identificar informações, potencialidades e problemas; **B) trabalho de campo**: fazer saídas de campo ao bairro escolhido, realizar entrevistas com moradores e/ou órgãos públicos, além de associações de moradores, secretarias etc. para coleta de informações; e **C) apresentação de propostas dos**

¹³ Sérgio Claudino é professor do Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa IGOT/UL e criador do projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica.

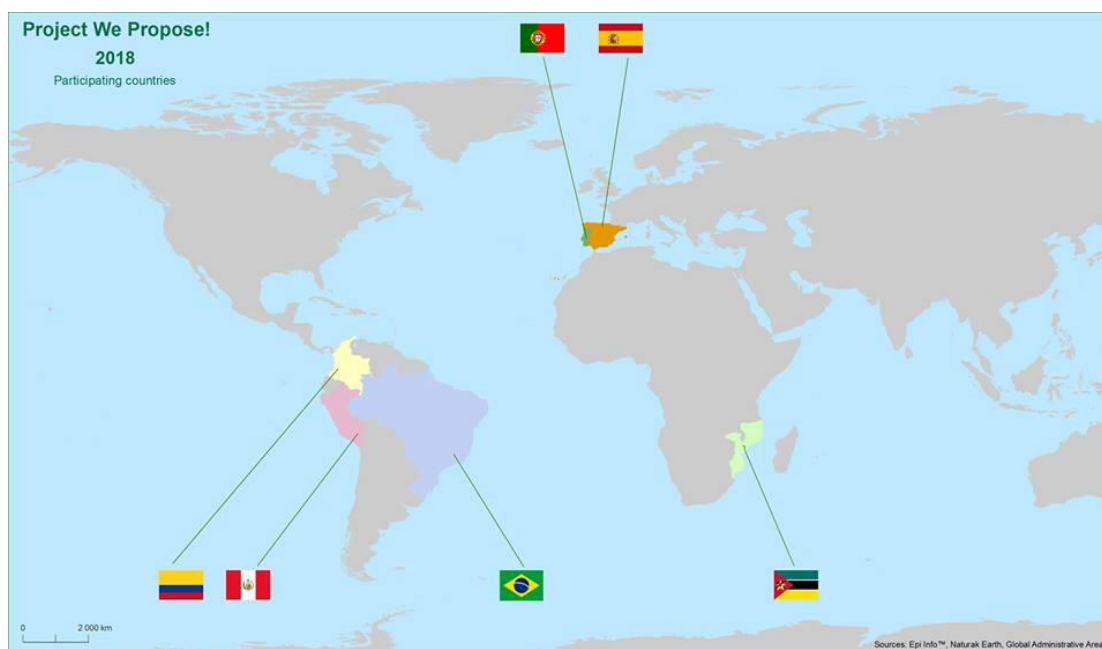
grupos: a partir desse levantamento, escolher um problema de pesquisa, ou seja, um problema no bairro, e tecer reflexões sobre para então apontar e propor resoluções para o problema recorrente do bairro.

O projeto foi criado em 2011 no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território - IGOT da Universidade de Lisboa (UL), e vem no sentido de propiciar aos estudantes o contato com a realidade para além dos conteúdos escolares. O professor Claudino (2017) contextualiza o surgimento do projeto a partir da seguinte situação: existia uma necessidade, cada vez mais forte, de mobilizar a população, fazendo com que a sociedade se sentisse parte de um todo e não apenas agentes, no sentido que as demandas da cidade deveriam ser planejadas **com** a população e não **para** a população. Nesse sentido, Claudino (2017) acredita no potencial da geografia no papel de mobilização e conscientização e por isso, leva o NP às escolas. Além disso, por trabalhar na formação de professores, sentiu a necessidade de inovar o ensino da Geografia. Portanto, o NP tenta responder simultaneamente a necessidade de mobilizar os estudantes enquanto cidadão para os problemas sociais locais e por outro lado, inovar no âmbito da educação geográfica. Em Portugal, no programa de Geografia do Ensino Médio, mais precisamente no 11º ano (16/17 anos de idade) – equivalente ao 2º do EM no Brasil - prevê desde 2004 a proposta de trabalhar com o Estudo de Caso, no sentido de trabalhar questões locais a partir de um estudo de ordem prática, encaminhado para realidade regional.

No Brasil, o projeto é baseado no Estudo do Meio, com o objetivo de proporcionar aos estudantes e aos professores uma relação próxima com a determinada realidade. Sendo assim, tanto em Portugal quanto no Brasil é comum esta metodologia de estudo, que proporciona aos estudantes essa relação. Partindo da necessidade de trabalhar os problemas locais articulados ao conteúdo escolar e a pesquisa, surge o projeto em um esforço de mudança nas práticas de ensino adaptado às configurações escolares portuguesas. Ainda em Portugal, o projeto se destaca entre 2011 e 2012 com o apoio do Centro de Estudos Geográficos da UL e, mais tarde, com uma empresa de Sistema de Informação Geográfica portuguesa, tentando dinamizar a realização do estudo de caso ligando diretamente aos problemas locais. Claudino (2017) afirma que contou com a própria divulgação para expandir o projeto a nível nacional, trabalhando inicialmente com 9 escolas. Porém, no ano seguinte, diminui uma escola, mas que no terceiro ano começou a crescer novamente, contando com 16 escolas e no quarto ano, já alcançou a casa

dos 30. Em 2014¹⁴, praticamente Portugal inteiro trabalhava com NP, além das regiões autônomas, mas o marco deste ano é que o projeto salta as fronteiras, e chega no Brasil, em Santa Catarina (SC) e depois para Tocantins (TO). Final de 2017, início de 2018, o projeto conta com aproximadamente 25 universidades e institutos universitários brasileiros, além de ter expandido para outros países também, como Espanha, na Colômbia e na África do Sul, se tornando um projeto com relações Ibero-americana, como podemos ver na Figura 3.

Figura 3 – Mapa mundial de localização dos países participantes do Projeto Nós Propomos!, atualizado em março/2018.



Fonte: Produzido por Claudino (2018).

Por ser entendido como um instrumento relacionado diretamente ao exercício da prática cidadã com os mais variáveis objetos a respeito da realidade local e cotidiana dos estudantes, o projeto expandiu não só ultrapassando limites geográficos, reunindo continentes e diversos

¹⁴ Mapas das escolas participantes de 2011 a 2015: <http://nospropomos2016.weebly.com/mapas-de-escolas.html>

países, mas também expandiu em questões de níveis de interesse de discussão e estudos, como Bazolli, Silva e Viana (2017, p. 02) pontuam:

[...] o “Nós Propomos” vem provocando o interesse e a curiosidade, além de ampliar o diálogo entre os estudantes e professores dos variados níveis escolares (do ensino fundamental à pós-graduação).

Um das características, ou até mesmo, objetivo do projeto, para o Claudino (2017), é seu potencial de colocar o município em relação próxima para com as escolas participantes, e que este esteja atento que há estudantes trabalhando sobre os problemas do território municipal e que, portanto, também esteja atento às propostas que eles vão fazer. Além disso, é papel do município fornecer informações de base necessária, colocando em debate inclusive o plano diretor. E que essa relação seja recíproca também, do município com os estudantes, mas dos estudantes com o município. Em Portugal, esse estágio de aproximação se encontra mais avançando, enquanto que no Brasil ainda se constrói. Claudino (2017) entende essa diferença de envolvimento do poder político de forma negativa, afirmando que “é sempre difícil generalizar, mas na realidade o poder político/ município tem sido mais mobilizado no caso português.”

O projeto tem tomado proporcionalidades e tem sua finalidade elaborar propostas proporcionado reflexões acerca das questões locais que necessitam de uma integridade entre os agentes políticos e legislações. Além disso, é importante ressaltar que, como Bazolli, Silva e Viana (2017, p. 13) afirmam:

[...] o Projeto, ao ter como coluna mestra a “cidadania ativa”, se apoia em marcos legais importantes para fortalecer a sua proposta. A sua estruturação de atividades e ações se aproxima da Constituição Federal de 1988, da lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano nacional de Educação [...] Também, se apoia no Estatuto da Cidade (lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001), que regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988, mormente por esta legislação estimular práticas democráticas de suporte ao planejamento participativo e à proteção do meio ambiente sustentável.

O projeto tem suportes legais que auxiliam no fortalecimento do desenvolvimento, além de estar integrado às diretrizes da educação e contribuindo para o avanço da tecnologia da educação, que são concretizadas no desenvolver do projeto como: realização de seminários, apresentações dos trabalhos em formato áudio visual, oficinas e minicursos que auxiliem no trabalho, e entre outras atividades que contribuem das mais variáveis formas.

Para o desenvolvimento do projeto NP não existe um passo a passo pronto e fechado, devendo apenas seguir a base metodológica da sequência citada no início deste capítulo. Claudino (2017) acredita que há bastante flexibilidade e que essa “não rigidez” possa ser um dos motivos pela crescente expansão do projeto: “Eu penso que o projeto tem uma grande flexibilidade. Ou seja, nós não impomos modelos mais ou menos rígidos, apesar de termos três passos que são essenciais: identificação do problema locais, o trabalho de campo e apresentação de propostas. Eu acho que essa flexibilidade pode ser uma dificuldade, mas tem sido um elemento de força do próprio projeto. ”

Entretanto, por mais que exista esse elemento, há um certo consenso entre as instituições de ensino. Em um livro chamado “Manual Nós Propomos”, escrito por Bazolli, Silva e Viana (2017), há um tópico que descreve “os 10 passos para o desenvolvimento do projeto”¹⁵. Embora aqui não seja tarefa explicar detalhadamente o passo a passo de como funciona o projeto, é necessário entender e pensar na organização e desenvolvimento acerca do projeto.

Não há especificidades no processo, mas algumas características em comum. O primeiro momento é de contato, sensibilização e apresentação para as escolas interessadas, apresentação sobre o conteúdo e desenvolvimento das ações. O manual propõe como segundo passo inscrições¹⁶ das escolas vinculado ao um portal, o que é interessante para comunicação e organização entre os participantes, além de possíveis futuras atividades em comum, mas não é ainda o que acontece no projeto no âmbito nacional ou até mesmo global.

A unificação não acontece ainda muito porque os tempos escolares dos países são diferentes, e no Brasil, a expansão do projeto se deu em tempos e formas diferentes também. Portanto, em alguns estados, o projeto já está instalado em mais de uma escola, como é o caso do Distrito Federal, diferente de Santa Catarina, por exemplo, que só acontece no CA/UFSC.

A formação dos grupos de trabalho, composto pelos estudantes e obrigatoriamente vinculados a algum professor orientador é uma etapa de extrema importância. “A quantidade de estudantes por grupo não poderá exceder a quatro (4), porém, não haverá limites de grupos por escolas. ” (BAZOLLI; SILVA; VIANA, 2017, p. 24), mas também não é regra geral.

O próximo passo é de formação. Atividades como palestras, rodas de conversa, minicursos e oficinas são necessárias para introduzir o debate de assuntos como reflexões sobre

¹⁵ Para mais informações sobre o Manual Nós Propomos, acessar o link: <https://drive.google.com/file/d/1O62at3JEez-ZdK6alAvfy8rAo-o9Zqr0/view>

¹⁶ Inscrições em Portugal no site do projeto: <http://nospropomos2016.weebly.com/>

a cidade, juventude e cidadania, direito à cidade entre outros. Além de atividades que possam contribuir com o trabalho, como no caso do Colégio de Aplicação, em Florianópolis que oferece oficinas de geoprocessamento no intuito de estimular os estudantes a utilizarem ferramentas que auxiliem no reconhecimento da área de estudo, e até mesmo as especificidades que, algumas vezes, não são possíveis ver em campo, como, por exemplo, a crescente urbanização dos bairros, materializadas através da verticalização das obras, das acumulações de casas, comércios etc. (ferramenta temporal disponibilizada pelo *google earth*). É possível delimitar o perímetro da área estudada, e muitas vezes até mesmo programar o roteiro do campo através de um “*tour online*”; assim como utilizar ferramentas que compõem o aplicativo servido para localização.

A importância desse tipo de software, portanto, é de levantar dados, ter um olhar sob a área de identificação do local para chegar ao campo com um conhecimento prévio do local escolhido, aqui no caso dos bairros que os grupos escolheram. Ademais, nesse processo de atividades formativas, é necessário que se introduza das mais variáveis fontes e ferramentas que os grupos possam usufruir posteriormente. No caso do CA UFSC, na oficina de geoprocessamento, também é apresentado a ferramenta chamada “Geoprocessamento Corporativo”, a qual é disponibilizada pela prefeitura municipal de Florianópolis¹⁷, constituída de banco de ortomosaicos e ortofotos¹⁸, assim como imagens de satélite de todo o município, separados por temáticas como: bairros, censo 2000 e 2010, limite urbano, unidades de conservação, plano diretor, entre outras, se tornando mais um recurso a ser utilizado para a análise e estudo dos bairros.

Outro assunto que pode ser tratado nesse momento de formação são oficinas sobre saídas de campo. O conteúdo base se constitui em uma apresentação de um "roteiro para trabalho de campo", levantando questões como "o que se deve observar em campo?"; orientação para elaboração de um roteiro de atividade pré estabelecido, para chegarem no campo com um objetivo definido; ressaltar sobre a importância das entrevistas, que auxiliam no processo de compreender o desenvolvimento da vida no lugar, afinal, os sujeitos investigados descrevem a

¹⁷ Para maiores informações sobre Geoprocessamento Corporativo da Prefeitura Municipal de Florianópolis, acessar: <http://geo.pmf.sc.gov.br/>

¹⁸ Ortofoto é a representação cartográfica de uma região da superfície da Terra na qual todos os elementos apresentam a mesma escala. A foto é corrigida de todas as deformações presentes na fotografia aérea. (MundoGEO, 2000). Já o Ortomosaico é a representação cartográfica completa da área mapeada, composto por várias ortofotos, possibilitando precisão nos detalhes. (Santiago e Cintra, 2018)

memória de suas trajetórias; enfim, oficina com o objetivo de orientar como aproveitar e perceber aspectos da espacialidade. Essas oficinas podem ser oferecidas pelos próprios professores orientadores ou com convidados externos. No CA UFSC, elas são ministradas pelos bolsistas do PIBID.

Paralelo a esse processo, os grupos já divididos devem ir escolhendo o objeto de estudo, no caso, algum bairro do município e ir se apropriando das características, no intuito de encontrar problemáticas, mas também as potencialidades do local. Bazolli, Silva e Viana (2017, p. 27) sugerem duas questões para estimular esse processo: “o que posso fazer para contribuir visando à melhoria de minha cidade?” e “o que o grupo entende como importante para a comunidade?”.

Fazer um levantamento através de saídas de campo e entrevistas, mas também em referências teóricas. É necessário conhecer o local que vai ser o objeto de estudo, levantando as necessidades e demandas para que se possa pensar em uma resolução plausível.

A busca por referências teóricas acompanha praticamente todo o processo do trabalho, e aqui é o momento do estudante em se reconhecer enquanto sujeito investigador e buscar documentos e referências bibliográficas acerca da história do local de estudo, mas também, sobre a temática escolhida. Além disso, o trabalho de campo ocorre paralelo também. É recomendável um primeiro campo para conhecer o objeto de estudo, e depois, outros campos com conhecimentos prévios já estabelecidos.

Dentro do processo didático do Projeto se pretende estimular a visita de campo para as constatações necessárias acerca do problema objeto do estudo, além de que o grupo de trabalho poderá também realizar entrevistas à comunidade e outras técnicas que entender que enriquecerão a sua proposta de trabalho. É necessário neste passo registrar as atividades com fotografias para fazerem parte da apresentação final do trabalho, demonstrando a integração entre a escola e a sociedade. (BAZOLLI; SILVA; VIANA, 2017, p. 31)

Feito a divisão de grupos, formação e qualificação, trabalhos de campos, pesquisa documental e análise de literaturas, levantamento de potencialidades e problemas do bairro, problema identificado, chega a fase de então propor a resolução escolhida. Para a socialização dos trabalhos, as escolas vêm realizando Seminários Anuais com apresentação de todos os grupos.

Em entrevista, Claudino (2017), admite que há uma característica comum nas universidades de Santa Catarina e Tocantins. O que é em comum são os estudantes participantes dos projetos escolhem problemas mais amplos, ou seja, não são problemas muito

circunstanciados. Por exemplo, no Brasil, um parque que está abandonado, ou uma questão de pobreza social que afeta um determinado bairro, os estudantes colocam como solução um apoio a uma instituição de solidariedade social. Já em Portugal, os projetos são mais focados em pequenas coisas. Além disso, uma diferença fundamental é que no Brasil, os estudantes tendem a não se limitar em apenas identificar os problemas e elaborar propostas, mas sim em avançar na solução desses problemas com uma atuação. Por exemplo, um grupo de 2016 que constatou dentre as problemáticas levantadas, que no bairro Saco Grande, em Florianópolis/SC tinha um elevado número de animais abandonados e por isso, mobilizou a comunidade a colaborar com alimentos e água fresca para gatos e cachorros na praça, além de doações das próprias famílias do bairro, conseguiram “patrocínio” de *petshops* que também faziam doações; ou de grupos que criam páginas no *facebook* ou *instagram* para denunciar os problemas identificados etc. Remetendo a frase "Nós Propomos, Nós Fazemos", que já existiu em Portugal. Isso representa uma sensibilidade aos problemas que tratam e que fortalece em avançarem na proposta de solução. “E esse entusiasmo no sentido de resolver os problemas é uma característica do Brasil.” (CLAUDINO, 2017).

Claudino (2018) em sua análise dos projetos em andamento no Brasil, destaca que em Florianópolis, especificamente, ainda há uma diferença dos demais. Há um trabalho de pesquisa teórica e de reflexão sobre o problema. Por exemplo, se os estudantes tratam de um problema de um parque, eles têm que procurar informações sobre parques naturais, políticas para parques, definição do objeto de estudo etc., e todo um processo de busca teórica que não tem em Portugal. Além disso, Claudino destaca o acompanhamento não só do professor da escola no desenvolvimento do projeto. No Brasil, e no caso em Florianópolis, há programas como o PIBID ou até mesmo bolsistas das escolas que se envolvem diretamente com o projeto, acompanhando.

Contudo, é um projeto muito vinculado a Geografia, em sua preocupação em entender a complexidade do mundo físico e humano, seus processos de formação e seus agentes atuantes. O projeto Nós Propomos! traz um estudo direto da cidade, onde os “estudantes se tornam pesquisadores do seu próprio ambiente de vivência e, após muita pesquisa em fontes bibliográficas e em campo, ou seja, após confrontarem visões diferentes sobre a cidade e terem a oportunidade de observarem por si só, realizam um exercício de reflexão e proposição para algum/alguns dos problemas detectados em suas pesquisas sobre os bairros.” (MARCHI, 2018)

Por ter uma proposta relativamente simples, é um projeto de fácil acesso e fácil desenvolvimento. Não existe esforços extraordinários, apenas uma preparação por parte do corpo docente em organizar as etapas para desenrolar do projeto durante o ano letivo.

O que ainda pode ser considerado uma dificuldade do projeto é a “postura passiva dos/as estudantes para mobilizá-los de que são sujeitos capazes de se apropriar/produzir conhecimento sobre a cidade e propor algo para esse ambiente.” (MARCHI, 2018) Além disso, o projeto precisa conversar com outras áreas de conhecimento, para ampliar essa reflexão como sujeito ativo na cidade, e compreender outros processos que fazem parte da formação também. Por mais importante que seja a Geografia para o projeto (e o projeto para geografia), o vínculo entre ambas já está consolidado, necessitando ampliar a visão.

3.3 O PROJETO “PÉS NA ESTRADA DO CONHECIMENTO – INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA”

O projeto Pés na Estrada do Conhecimento - Iniciação Científica na Escola, é uma atividade desenvolvida somente no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), com os estudantes de 9º Ano (antiga 8ª série) do Ensino Fundamental. Se configura em uma atividade de Ensino, Pesquisa e Extensão, com tem como objetivo de estimular as práticas de pesquisa no campo e na escola e tem como base teórica e prática o estudo do meio e a educação pela pesquisa.

Surge a partir de reflexões de um professor de Geografia e uma professora de História¹⁹, sobre o alcance crítico de suas práticas pedagógicas no processo formativo de estudantes do Ensino Fundamental (SILVEIRA, 2018). Se origina no fim dos anos 1990, entretanto, quando ambos os professores trabalhavam juntos com a antiga oitava série (atual 9º ano) e sempre valorizaram o trabalho de campo como metodologia fundamental para o conhecimento escolar. Em entrevista, Silveira (2016) afirma que os trabalhos de campo nessa época eram feitos para o Vale do Itajaí, em Santa Catarina, para observar as atividades industriais, e dentro dessa perspectiva, relacionar as questões de gênero, as relações ambientais e sociais/profissionais, e as relações que envolviam esse processo. Apesar de considerar um trabalho “muito prazeroso”, Silveira (2016) reconhece que os estudantes se limitavam em fazer os registros (tanto fotográficos, quanto textuais) apenas porque eram obrigatórios, sem

¹⁹ Prof. Dr José Carlos da Silveira (Colégio de Aplicação/UFSC/Geografia) e Profa. Dra. Marise da Silveira (UFRGS/História)

conseguir absorver informações do espaço e suas relações, ficando somente no relato e não reflexivas. Consequentemente, os trabalhos realizados no pós-campo não tinham expressão e acabava ficando por isso mesmo.

Dado isso, os professores envolvidos no projeto reavaliaram, e em 1998, propuseram o trabalho de campo relacionado ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, na Escola Rural do movimento no município de Fraiburgo, também em Santa Catarina. Nessa época, não se tinha condições de, por exemplo, fazer uma viagem de reconhecimento do campo. Para Silveira (2016), as viagens aos assentamentos e acampamentos do MST causaram o impacto que os professores desejavam. As diferentes realidades de fato mobilizaram os estudantes sob o olhar para as questões sociais do espaço geográfico. Em 2000, o projeto foi intitulado “Escola crítica, aluno pesquisador: uma proposta de estudo do meio”. Em 2007, essa proposta pedagógica institucionaliza enquanto IC.

Em 2007, durante um encontro nacional de Colégios de Aplicação, acontecido no Rio de Janeiro, os professores tiveram contato com a iniciação científica para Educação Básica através de uma mesa redonda.

Assim, a partir daquele evento reorientamos o trabalho então desenvolvido, buscando filiação a uma perspectiva de iniciação científica. A noção “iniciação científica”, investida de polissemia, nos instigava a pensá-la na escola, não como estabelecida pelos programas oficiais. Pretendíamos um caminho que fortalecesse o compromisso com a consciência crítica dos educandos, na perspectiva da superação do senso comum em relação ao estar no mundo daqueles sujeitos. O foco no potencial crítico-criador dos (as) educandos (as), colocava em jogo, além do estímulo à construção do conhecimento, a participação crítica de seu próprio processo de formação escolar. Tudo isso na escola; encaminhado pelos sujeitos que a (re) pensavam; com acesso democrático a todos (as) os (as) estudantes. (SILVEIRA, 2018, p. 22)

Silveira (2016) afirma que a partir de muita reflexão e compreensão significado da IC na escola, surge a proposta do nome “Pés na Estrada do Conhecimento - Iniciação Científica na Escola” justamente por estarem “na estrada”, e em 2010, o projeto então passar a fazer parte da matriz escolar, sendo incluídas duas aulas semanais na matriz curricular para a Iniciação Científica (IC). Sendo assim, a orientação começou a ser dirigida em horário e data definida.

A partir dessa institucionalização na escola, se constituiu a equipe de trabalho, que é composta por um professor pesquisador, professores orientadores das áreas que tiverem interesse, técnicas administrativas em Educação (TAE), bolsistas da graduação e os estudantes do nono ano. A equipe pedagógica pode variar de acordo com o ano letivo, tendo alguns

membros permanentes, como os professores de Geografia, Português, História, Matemática, Ciências e Sociologia. Para a organização estrutural, avaliações e demandas para o desenvolvimento do projeto ao longo do ano letivo, são realizadas reuniões semanais da equipe pedagógica.

O projeto é estruturado em duas etapas, de acordo com o período semestral, e as temáticas são relacionadas aos eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, estabelecidos pela UNESCO. São divididos da seguinte maneira: na primeira etapa, no primeiro semestre, com a temática da questão do uso da terra no Brasil, a produção energética e o caso das populações atingidas por barragens, com saída de campo para as cidades: Itá/SC e Aratiba e Erechim/RS. Já na segunda etapa, no segundo semestre, o foco de pesquisa passa para a compreensão da dinâmica colonial na construção e organização do espaço geográfico brasileiro. As saídas a campo são para as cidades históricas do estado de Minas Gerais: Mariana, Ouro Preto, Tiradentes e São João Del Rei. Assim como a equipe, os eixos das pesquisas também variam de acordo com o ano letivo, apesar de seguir até então a mesma temática principal.

A sequência metodológica do trabalho começa com aulas e oficinas organizadas com a temática sobre a ciência e elementos da pesquisa e o trabalho de campo. No segundo momento, os estudantes escolhem as temáticas de acordo com seu interesse e os grupos de pesquisa, formados por dois ou três membros, são por sorteio e misturados entre as turmas para haver maior interação e integração. Os eixos são divididos entre os professores orientadores de acordo com a temática de sua formação. As orientações ao longo do ano são todas realizadas nos espaços físicos do Colégio de Aplicação da UFSC.

O momento de preparação da pesquisa acontece todo antes das viagens. Os estudantes organizados já em seus Grupos de Trabalho (GT), criam e desenvolvem nesse tempo a linha da pesquisa e partem para parte inicial do projeto de pesquisa, com componentes introdução, justificativa, referencial teórico, objetivos gerais e específicos, metodologia, cronograma e referências bibliográficas (MARCHI; EBERHARTD; BRÜCKMANN, 2017, p.4). Nesse processo pré-campo, algumas mudanças são perceptíveis no processo de relação entre os professores e os estudantes, já que a postura de ambos lados muda. Nesse sentido, afirma a autora:

Podemos perceber a diferença na relação de professor e aluno e o processo de ensino-aprendizagem, em que os professores não estão preocupados somente em passar os conteúdos, muitas vezes vazios em significados. Há uma relação com o que é visto em sala de aula e o que é proporcionado durante a prática do Projeto, planejado anteriormente pelos professores em conjunto [...] (KEHL, 2017, p. 13)

Além dessa dinâmica diferente no processo de ensino-aprendizagem, esse projeto materializa o professor enquanto mediador, pois é compromisso do estudante a busca pelo conhecimento e o desenvolvimento da pesquisa, enquanto o professor somente auxilia o processo. Como produto final, os estudantes devem entregar os projetos de pesquisa e,

na primeira etapa, é a produção de uma reportagem, com apresentação no Seminário Interno de IC do CA/UFSC e na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina (SEPEX/UFSC). No segundo semestre, o produto final da pesquisa é um audiovisual, com apresentação na SEPEX/UFSC e na Mostra de Audiovisuais do CA/UFSC. (MARCHI; EBERHARTD; BRÜCKMANN, 2017, p.4).

Outra característica importante do projeto é o seu caráter interdisciplinar. O Estudo do Meio “é uma metodologia de ensino interdisciplinar na qual se buscam alternativas à compartimentalização do conhecimento escolar e à excessiva segmentação do trabalho docente.” (LOPES; PONTUSCKHA, 2009, p.179). Nesse sentido, o projeto Pés na Estrada propõe esse diálogo entre os demais componentes curriculares visando uma expansão do conhecimento e enriquecimento dos conteúdos para que os estudantes possam compreender as dinâmicas socioespaciais de forma ampla. Além disso, a interdisciplinaridade fortalece os componentes curriculares, pois os estudantes passam a ter a possibilidade de enxergar/entender a realidade não através de caixinhas, mas de uma visão mais ampla do conhecimento. (MARCHI, 2018). É entendida, portanto, como uma perspectiva de trabalho pedagógico que

[...] promove o diálogo de saberes, a conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos, o entrelaçamento entre os diversos fios que tecem o currículo escolar, de modo a fortalecer, qualificar e contextualizar o processo de aprendizagem dos discentes em seus respectivos níveis de ensino. (FORTUNATO; CONFORTIN; SILVA, 2013, p. 2)

Nesse sentido, a interdisciplinaridade tem sua importância visto a possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares (FORTUNATO; CONFORTIN; SILVA, 2013, p. 2), e de integrar diversas áreas do conhecimento, criando condições para novas habilidades, novos conceitos e novos comportamentos. É necessária essa integração já que a base de cada componente curricular não responde mais sozinha para explicar os mais diversos e complexos fenômenos da realidade, além de alguma forma superar a fragmentação entre os conteúdos, caminhando para a articulação entre a teoria e a prática.

Outro aspecto importante desse projeto - e aqui se ressalta as oportunidades que o Colégio de Aplicação pode oferecer - é um laboratório exclusivo para o projeto. É nesse espaço que acontecem as reuniões semanais, onde os grupos podem ter orientação, onde fica armazenado e guardado todo o material, desde documentação até as produções dos estudantes. Junto com outras atividades permanentes, a sala do Projeto Pés na Estrada fica localizado no bloco do B (galpão). No CA também há uma proposta de desenvolvimento do mesmo projeto aplicado para o oitavo ano desde 2012, através da iniciativa de uma professora do oitavo ano reconhecendo a importância do trabalho de Iniciação Científica como proposta do trabalho de orientação com pesquisa e o campo. Materializando seu caráter de ser aplicado para além de estudantes de nono ano. Por não haver vínculo institucional, as orientações ocorrem no contra turno e os professores envolvidos não possuem horas nos seus planos de trabalho.

Trata-se, pois, de antecipar o contato com “o mundo lá fora” a fim de problematizá-lo, extraíndo novos significados. Talvez nem seja apenas uma antecipação, mas um resgate, tendo em vista que nossos alunos dos Anos Iniciais vivenciam práticas de pesquisa em 8º Ensino Fundamental campo que se perdem ao entrarem no Ensino Fundamental até o 9º ano. (SILVEIRA, 2018, p. 191)

Nessa perspectiva, a partir de pesquisas realizada em 2016 para o grupo do PIBID e em 2018, para a tese de doutoramento de Silveira, foram levantados apontamentos a partir de questionamentos ao grupo de professores que compunha a equipe, bem como os estudantes dos respectivos anos.

Os professores, reconhecidos aqui com idade entre 30 e 58 anos, com formação acadêmica em sua maioria no mínimo com mestrado, e oriundos dos campos de conhecimento Biologia (Ciências), Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Língua Inglesa (2016 e 2018). Os entrevistados indicam que o projeto, apesar de suas diversas particularidades, é de suma importância por conta do trabalho de campo, o qual é ressaltado fundamental para o processo de ensino, mas também no processo de aprendizagem, visto que a participação dos estudantes, demonstrada com crescimento e interesse, conseguindo desenvolver trabalhos e questionamentos mais críticos e atentos em relação a outras culturas. Além disso, o corpo docente afirma duas outras principais características, sendo essas: conseguir relacionar os conteúdos dos componentes curriculares com o cotidiano, e a posição do professor que passar a ser não mais como único formador, mas sim como participante e orientador. Outra característica levantada como fundamental é o seu caráter interdisciplinar.

Já os estudantes, com idade entre 14 e 16 anos, compreendem a importância do campo para além da sala de aula como metodologia de aprendizagem, ressaltando o campo como importante oportunidade para adquirir respostas da pesquisa, através de entrevistas e de reconhecimento do local de estudo. Mas não só isso. Destacam que esse recolhimento de material para o projeto possibilita maiores discussões, bem como compreender a diferença da prática e da teoria, além de ver um mundo fora da sala de aula, entrando em contato com outras vivências e realidades. Além disso, os estudantes destacam o fortalecimento para formação pessoal e contribuição para a visão reflexiva e crítica sobre fatos da sociedade. Muitos estudantes apontam que não tinham boas perspectivas sobre a Iniciação Científica e acabaram se surpreendendo.

Buscando identificar os sentidos construídos e (re)construídos relacionado ao IC, Silva et al. (2016) verificaram através do discurso produzido pelos estudantes

[...] uma gama de possibilidades de (re)construção de sentidos acerca da atividade de pesquisa, englobando concepções fundamentais do processo, como por exemplo, o que é Iniciação Científica (desvinculando de um modelo de atividade de cientistas em laboratório); o que é viagem de estudos (distanciando do sentido de passeio e aproximando à atividade de pesquisa). Identificamos, no discurso dos estudantes, pistas recorrentes que estão relacionadas à construção desses novos sentidos, e observamos aspectos fundamentais, como: o papel do orientador e a definição dos objetivos de pesquisa. (SILVA et al., 2016)

Contudo, o projeto Pés na Estrada vem desenvolvendo como fora proposto. Cumpre seu papel interdisciplinar e seu caráter propositivo de ser uma iniciação científica crítica na educação básica.

3.4 REFLEXÕES A PARTIR DOS PROJETOS E A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

“O atrelamento dos processos formativos em Geografia a tais experiências reconstituem os sentidos práticos do saber geográfico, valorizando a dimensão política das vivências e experiências de espaço dos educandos.” (MENDONÇA; CLAUDINO, 2016). Os projetos colocam em debate (re)pensar a Geografia na educação básica. Abre possibilidades que tiram a zona de conforto tanto de quem ensina, quanto de quem aprende. É válido ressaltar que essa renovação não depende única e exclusivamente dos professores. A reflexão desses novos paradigmas - em um mundo crescentemente globalizado - coloca o desafio também para as

universidades e escolas, no sentido de colaborar e estabelecer redes de cooperação entre todos. A renovação do ensino de Geografia é um desafio partilhado e coletivo (CLAUDINO, 2016).

Na avaliação da experiência dos projetos, é demonstrado que a disciplina de Geografia tem um elevado valor formativo quando sai da sala de aula, assume uma efetiva preocupação cidadã e traz para o espaço público o grande potencial formativo. A medida que os grupos avançam na coleta de dados e nas entrevistas, a motivação aumenta, bem como as reflexões ficam cada vez mais profundas sobre a realidade local e nacional.

Uma Geografia viva, para além dos muros das escolas, reunindo interesse e disposição para conhecer o processo de formação e organização do espaço bem como inspirar uma educação crítica e propositiva, com um forte compromisso social. Trazer a “Rua” para a sala de aula e colocar o conhecimento para refletir a “Rua” (MENDONÇA, 2013).

As atividades pedagógicas propostas pelos projetos se concretizam “pela imersão orientada na complexidade de determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito não apenas de verificar, mas também produzir novos conhecimentos.” (JORDÃO, 2018). Portanto, possibilitam a compreensão da totalidade do espaço geográfico, cuja a complexidade e dinamicidade muitas vezes não aparecem dentro do ambiente restritamente escolar.

No entanto, essas propostas vão além desse reconhecimento e compreensão mais aprofundada. É preciso ressaltar que apesar da crítica a estrutura perspectiva homogeneizante do currículo, a metodologia é uma proposição sintonizada entre conteúdos escolares integrada aos saberes científicos e da realidade. Por isso, é importante que o professor não só domine os conteúdos, mas que também

[...] desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao estudante os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo. (PONTUSCKHA et al., 2009, p. 97)

O trabalho pedagógico tem relação com o processo de formação dos professores, como já falado, é guiado majoritariamente por uma perspectiva tradicional. Além disso, há também “dificuldades de ordem estrutural nas escolas e nas carreiras do magistério. Grande parte dos/as professores/as encontram uma realidade bastante adversa quanto aos recursos e possibilidades

de realização de um trabalho que seja diferente do lugar-comum: professor, aluno/a, quadro, giz, carteira, cadeira, caderno e caneta. ” (MARCHI, 2018) Ademais, há a desvalorização da profissão tanto na formação no ensino superior, quanto na prática no mundo do trabalho. E talvez essas sejam realmente as principais razões pela falta de iniciativa e propostas para trabalhar a pesquisa como metodologia na educação básica.

[...] a impossibilidade de mudanças foi atribuída às precárias condições de trabalho oferecidas pelas escolas, ao número elevado de horas que se viam obrigados a cumprir e ao grande número de alunos em sala de aula. (PONTUSCHKA et al., 2009, p.67)

Porém, Silveira (2018) destaca que “buscar a IC ou a pesquisa enquanto trabalho pedagógico, está mais relacionada a um posicionamento crítico do docente em relação ao seu estar mundo.” Nesse sentido, a criticidade não necessariamente é definitiva para esse processo, mas estando consolidada, fará parte da trajetória docente essa prática, na perspectiva de ressignificar a ideia de aprendizagem, passando a mobilizar outras formas de estar na escola e no mundo.

Refletir sobre a prática pedagógica, sobre o ensino e sobre a escola “reporta a reconhecer que a configuração do mundo atual na sociedade da informação apresenta novas formas de compreender os tempos e os espaços sob o signo da globalização e requer, portanto, novas formas de considerar o ensino da Geografia” (CALLAI, 2011, p. 18). Os projetos cumprem esse papel, mas de forma diferente, nas condições já enfatizadas.

Ademais, a partir da realização de um estudo do meio, os projetos demonstram a possibilidade de inovação de uma escola ainda amarrada à identificação e práticas tradicionais e que tem desvalorizado problemas da sociedade. Têm caráter investigativo, na perspectiva de exercer a cidadania e a participação em decisões sobre a cidade em que vivem, ou em cidades próximas, a partir da pesquisa *in loco*.

O projeto Nós Propomos! precisa avançar no sentido da interdisciplinaridade, já que propõe uma metodologia baseada no Estudo do Meio, dialogando com outras áreas do conhecimento para que haja avanço nas sínteses dos estudantes e ampliação no conhecimento dos mesmos. Mas tem a característica fundamental de poder se desenvolver facilmente em qualquer ambiente de estudo e em qualquer nível de ensino. Por ser uma proposta Iberoamericana, este projeto vem consolidando uma rede de professores, pesquisadores, estudantes e colaboradores que contempla uma característica importante no sentido de

articulação e fortalecimento no desenvolver da educação geográfica a partir de novas perspectivas.

Para o desenvolvimento do trabalho no projeto Pés na Estrada, a constituição institucional está mais concretada. Há a necessidade de ressaltar a diferença de idade dos projetos que é praticamente de dez anos, e por isso consegue estar mais consolidado. Em relação a disciplina de Iniciação Científica vinculada à matriz curricular, Pés na Estrada passa na frente do Nós Propomos! (e da maioria, se não todas, escolas públicas brasileiras) já que proporciona um encontro semanal entre o professor orientador e os grupos de trabalho. Assim como o Laboratório próprio do projeto, que também abre possibilidades de encontros e orientações em um lugar específico, além de concentrar toda a organicidade do projeto em um só lugar.

Porém, apesar de compreender as condições reais e materiais que o Colégio de Aplicação da UFSC dispõe para a realização dos projetos, e entender também sobre a importância e potencialidades que essas condições dão ao projeto, considera-se

as limitações estruturais das escolas brasileiras, o Estudo do Meio apresenta-se como excelente alternativa metodológica, pois é um método passível de ser desenvolvido em qualquer realidade: urbana ou rural, em bairro central ou periférico. (JORDÃO, 2018)

Reiterando a compreensão do contexto das limitações das escolas e do desenvolvimento de propostas pedagógicas, porém, acredita que o desenvolvimento da prática da pesquisa vinculado ao campo é passível de acontecer. Não se espera que todas as escolas a partir deste trabalho irão integrar no seu cotidiano o desenvolvimento dos projetos, mas se espera que elas se adequem na medida do possível para contribuir para uma educação fortalecida para cidadania.

A estrutura do Colégio de Aplicação tem mais uma potencialidade importante, que contribui para o desenvolvimento dos projetos, sendo esta, o envolvimento de bolsistas durante o processo. Ambos os projetos contam com bolsistas praticamente permanente nos três últimos anos. Além da contribuição para os projetos e professores envolvidos, essa possibilidade de envolvimento no projeto é de extrema importância também para a formação do bolsista, pois possibilita a compreensão da realidade do cotidiano da escola, bem como a geografia escolar. Possibilita, portanto, uma ampliação da visão enquanto estudantes de Licenciatura, para além de uma educação focada apenas dentro de sala de aula. Além de ter a oportunidade de conhecer e praticar metodologias alternativas para trabalhar a geografia que vão além da aula dispositiva, atividades e provas. Ter essa experiência de aproximação de estudantes e conteúdos, com

propostas de metodologias, é um elemento que possibilita os futuros educadores a ver e aprender outras perspectivas de educação e aprendizagem.

Os bolsistas têm a oportunidade de acompanhar “mais de perto” os estudantes na escola, através de atendimento em sala de aula ou em atendimento paralelo, aproximando mais da turma e entendendo a visão deles sobre os aspectos escolares, mas sobretudo a Geografia. Essa aproximação traz consigo diversas reflexões sobre a formação bem como no desempenho de futuros docentes. Sobre a formação, é questionável o papel da formação inicial - a graduação - e como ela tem sido defasada em conteúdo da geografia escolar e no preparo para a docência. Como foi visto neste trabalho que não há uma fórmula mágica para tal, mas que há uma grande necessidade de ampliar os debates sobre a educação básica e aprimorar a prática real. Fazer a reflexão de pensar e repensar o papel e a importância da geografia dentro da sala de aula.

Ainda na compreensão da viabilidade do Colégio de Aplicação e na compreensão das potencialidades da pesquisa como metodologia para a Educação Básica, aponta-se a possibilidade de desenvolver a disciplina de Iniciação Científica não só para o nono ano, mas sim, a partir do quinto ano do Ensino Fundamental e que perpetue até o final do Ensino Médio. Nessa perspectiva, os projetos já desenvolvidos na escola tomariam proporção que por si só talvez não conseguissem chegar. Com essa proposta, o trabalho interdisciplinar também tomaria forma e teria espaço para acontecer.

Nesse sentido, os projetos, através do processo de pesquisa e (re)conhecimento do meio contribuem diretamente para um processo de ensino aprendizagem com um olhar, seja para o bairro ou para a cidade atingida por barragem, mas mais do que isso, não só um olhar pelo simples olhar, mas sim um olhar crítico. Além de caminharem na direção da superação do ensino tradicional prático nas escolas. Esse processo de novo olhar contribui e impacta a Geografia.

O pressuposto de pensar a escola e educação geográfica é que ela “se orienta por objetivos sociopolíticos, portanto, tem como função atender às demandas de formação humana.” (CAVALCANTI, 2011, p.52) Nessa formação, estão comprometidos não só fatores sociais e efetivo, mas também ao coletivo, à cidadania ativa e social. Levando em conta o mundo globalizado e suas relações dialéticas, a Geografia escolar tem tarefas postas no processo de uma formação de “uma cidadania planetária.” (CAVALCANTI, 2011, p.52)

Em relação a Geografia e os projetos, pode-se afirmar que os projetos estão para Geografia, assim como a Geografia está para os projetos. “Quando pensamos em um ensino crítico de geografia consideramos o desvelar de aspectos sócio históricos e geográficos, dentre

outros, envolvendo mulheres e homens no mundo, em diferentes escalas de análise. ” (SILVEIRA, 2018) Deste modo, trazer à tona as condições e contradições sociais é possibilitar uma formação ativa na transformação da sociedade. É, portanto, uma relação de complementaridade entre os interesses pedagógicos que contribuem para que os estudantes aprendam a estar no mundo, mas mais do que isso, de saber em qual mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nasce a partir de minhas inquietações sobre as reais condições e razões do ato ensinar e a partir da conclusão que a educação pode ser muito mais que uma interação onde o processo de ensino acontece com o aluno receptor/copiador dos conteúdos e o professor enquanto repassador do saber.

Os exemplos citados no trabalho, demonstram, através de ideias reais, a necessidade tratarmos os conteúdos da Geografia com sensibilidade frente à realidade em que os estudantes são inseridos em seus diferentes contextos, contribuindo para a reflexão crítica. Ou seja, uma reflexão que contribua para que as pessoas não só aprendam de forma técnica um conhecimento específico, mas que elas entendam o porquê de aprender, como intervir e entender a sua realidade, se apropriando de objetos do olhar geográfico. E a partir desse conhecimento, como se compreender também enquanto sujeito histórico que constitui sua escola e a sociedade, e ainda como, enquanto sujeito, podem transformá-la.

A ideia de propor o ensino pela pesquisa como projetos não pretende se resumir em um viés de ensinar a fazer pesquisa, mas sim abranger a possibilidade de construção de um outro projeto formativo escolar, ligados não à uma dimensão do ensinar a pesquisar, mas de estimular sensibilidades relativas ao que se quer como objetivo. Longe das propostas vinculadas aos organismos internacionais que propõem práticas investigativas nas escolas, voltada a atender as demandas do capitalismo que defendem a pesquisa como modelo ideológico de adaptação do estudante a sua realidade.

Contudo, no decorrer da pesquisa observou-se que há uma compreensão e sensibilidade das dificuldades do processo de ensino no ambiente escolar, entre eles: problemas de relação família – escola, falta de infraestrutura e falta de investimento para melhorias, contratação temporária, insuficiência na formação inicial etc. Poderia ser feita uma lista maior de itens, escrever inúmeras dissertações e estudos, que nunca se daria conta de pensar e resolver esses problemas. Há compreensão de que essas propostas metodológicas descritas no trabalho não estão nem perto de resolver essas problemáticas, mas essas mesmas propostas proporcionam minimamente algo mais próximo de uma futura educação que compreenda a realidade dos

estudantes. Destaca-se a importância de perspectivar novos projetos entendendo que a educação perpassa por uma mudança significativa e que, portanto, se faz necessário proporcionar situações aos estudantes que ultrapassem as formas ditas tradicionais, oportunizando que os estudantes se tornem investigadores da realidade, em uma postura de ação na sociedade. Mais do que teorias e reflexões, a construção do conhecimento da autonomia e da prática da cidadania, deve ser constituída em uma metodologia.

Da necessidade de propor mudanças no paradigma de ensino, foi necessário a reflexão inicial de onde estivemos e onde estamos inseridos. Quem são os interessados e quais são os interesses nas e das políticas educacionais.

A partir da ideia de que a Geografia sempre foi reconhecida como ciência da sociedade e da natureza, que faz sua análise em determinada escala e tempo, e que carrega consigo uma responsabilidade de análise do espaço em relação “a Terra e a sociedade” pode-se perceber as metodologias propostas pelas várias tendências da Geografia Tradicional já não davam conta de compreender a complexidade do espaço geográfico, mundializado pelo capitalismo, por isso, novas metodologias surgiram e devem ainda surgir (especialmente na escola) para apreender a totalidade dessa tarefa, refletindo não só no ensino da Geografia, mas também na prática e na conclusão de sínteses.

Desde os anos 1960, com a utilização de técnicas mais sofisticadas, como a aerofotogrametria, cujo método são fotografias aéreas, para fim de mapeamento e levantamento de dados; aos anos 1970, surge a análise dessas imagens aéreas, captadas por aviões e satélites; e a partir dos anos 1980 e 1990, avanço da tecnologia e crescente utilização de programas de computação e técnicas ligadas ao Sensoriamento Remoto e Sistemas de Informação Geográfica. Essa flutuação acompanha e avança o sentido da Geografia. A Geografia Escolar, por sua vez, a partir dos parâmetros e diretrizes nacionais, se orienta e se organiza em sua concepção teórico-metodológica do ensino.

Contudo, no decorrer desta construção, a possibilidade da pesquisa aliada ao trabalho de campo é uma metodologia possível de ser efetivado dentro das salas de aula. Esse procedimento, quando funciona, revoluciona a atual estrutura das instituições de ensino. No entanto, a realidade da maioria das escolas de educação básica e as políticas educacionais ainda se apresentam sem essa prioridade, percebendo a fragmentação da prática e dos saberes na escola, bem como fora dela.

Diante dessas lacunas, então, considera-se que para trazer essa metodologia da retórica para a verdadeira ação pedagógica na educação básica, é necessário, que não seja vontade e

ação de uma só pessoa/professor, mas, antes de tudo, que a própria escola assuma esse papel, proporcionando condições reais - sejam elas institucionais ou científica - de desenvolvimento do trabalho.

E para a educação geográfica, fazer todo o possível esforço no sentido de superar o “ensinar geografia” apenas pelos conteúdos, mas fazer o processo de aprendizagem significativo, comprometido com o que a Geografia tem de mais bonito: conhecer e reconhecer a sua identidade heterogênea e sua espacialidade em um mundo globalizado com tratamento totalmente homogêneo.

Portanto, em tom de conclusão, esse trabalho não tem a pretensão de esgotar, e muito menos desmerecer outros trabalhos que já apresentaram essa discussão de metodologias, mas sim, apresentar mais uma alternativa de proposta pedagógica, sugerindo novos caminhos que possam articular de forma efetiva e indissociável o ensino e a pesquisa. Tentando, de alguma forma, que essas práticas e concepções encaminhem para contribuição de uma educação emancipatória, capaz de despertar olhares críticos e reflexivos, possibilitando intervenções em seus meios e não somente reprodutores de um determinado conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **A geografia do Brasil na educação básica**. Florianópolis: UFSC, 2010. 208 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PGCN0434-T.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.
- AZAMBUJA, Leonardo. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender Geografia. In: CALLAI, H. C. (org). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 195-2010.
- BAZOLLI, João Aparecido; SILVA, Maria da Vitoria Costa e; VIANA, Sandra Franklin Rocha. **Manual Nós Propomos!** Palmas: Editora UFT, 2017. 48 p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: LDFB n°. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília/ DF: Poder Legislativo, 1961.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: LDFB n°. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília/ DF: Poder Legislativo, 1971.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: LDFB n°. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília/ DF: Poder Legislativo, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRUCKMANN, Renata.; RANCK, Elisabeth. Cartografia Social como Abordagem Metodológica no Ensino da Cartografia no Ensino Médio. In: FERRETTI, Orlando (org.). **Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II**: primeiro semestre de 2017. Florianópolis: NEPEGeo; UFSC, 2017/1. Disponível em: <<http://nepegeo.ufsc.br/files/2014/06/Elisabeth-Ranck-Renata-Bruckmann.pdf>>. Acesso em 25 set. 2018.
- CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Unijuí, 2011. 320 p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas da Geografia? In: CALLAI, H. C. (org). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 35 – 60.
- CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. Os professores de geografia ensinando a pesquisar na escola. In: TRINDADE, Gilmar Alves et al. **Geografia e ensino: Dimensões teóricas e práticas para a sala de aula**. Ilhéus: Editus, 2017. p. 37-47.
- CLAUDINO, Sérgio. Entrevista concedida a Renata Brückmann. Florianópolis, 7 nov. 2017.

CLAUDINO, Sérgio. A educação geográfica em Portugal e os desafios educativos. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.7-19, jul. 2014.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Histórico do CA**. Disponível em: <<http://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>>. Acesso em: 26 out. 2018.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico – PPP1 (versão resumida)**. 2012. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2451122/mod_resource/content/2/PPP-revisado-CA.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

CORREIA, Evelline Soares. Colégios de Aplicação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Maringá, v. 09, n. 17, p.116-129, Não é um mês valido! 2017.

DALARME, Roberta Silva Leme. **Pesquisa como princípio educativo: uma proposta de prática pedagógica integradora**. 2016. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-4.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.

EBERHARDT, Bárbara Cibele de Cezaro; MACHADO, Renata Bruckmann Gomes; FERRETTI, Orlando. PIBID e a cidade: o projeto “Nós Propomos!” evidenciando o conhecimento socioespacial de Florianópolis. In: VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), 2016. Curitiba. **Anais...** Curitiba (PR): PUCPR. 2016.

FELIPPE, Marina Neves. **Reflexões em torno do movimento “Escola sem Partido” enquanto política pública educacional e partir de experiências reais de ensino consolidadas pelo PIBID. Por uma Educação Física escolar sem mordidas!** 2017. 103 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FONSECA, Ofélia. **A importância de incluir no planejamento o Estudo do Meio**. 2015. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/colégio-ofelia-fonseca/a-importancia-de-incluir-no-planejamento-o-estudo-do-meio/>>. Acesso em: 22 maio 2018.

FORTUNATO, Raquel; CONFORTIN, Renata; SILVA, Rochele Tondello da. **Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica**. 2013. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/28_1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

GEOGRÁFICA, Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação. **Nota pública de repúdio à reforma do ensino médio e em favor do ensino de geografia**. 2017. Disponível em: <[https://lepeg.iesa.ufg.br/up/8/o/Nota_Repúdio_NEPEG__Ensino_Médio_sem_Geografia\(1\).pdf](https://lepeg.iesa.ufg.br/up/8/o/Nota_Repúdio_NEPEG__Ensino_Médio_sem_Geografia(1).pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2018.

HOVELER, Rejane Carolina. **Um ano de governo Temer: quem lucra com as contrarreformas no Brasil?** 2017. Disponível em: <<http://blogjunho.com.br/um-ano-de-governo-temer-quem-lucra-com-as-contrarreformas-no-brasil/>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

INSTITUTO RUI BARBOSA. **Mapa da universalização da educação básica no Brasil.** Disponível em: <<http://irbcontas.org.br/site/index.php/2014-11-07-12-36-15/mapa-metas-pne>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

JORDÃO, Diogo. **O Estudo do Meio no ensino de Geografia.** Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/o-estudo-do-meio-no-ensino-de-geografia>>. Acesso em: 20 out. 2018.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, p.171-191, mar. 2009.

LIMA, Kátia. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. 2015. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1011061562.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

MARCHI, Marcio. Entrevista concedida a Renata Brückmann. Florianópolis, 03 nov. 2018.

MARCHI, Marcio; EBERHARDT, Barbara Cibele de Cezaro; MACHADO, Renata Bruckmann Gomes. O Projeto Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na escola” no Colégio de Aplicaçãp da Universidade Federal de Santa Catarina. In: V Seminário – Interfaces pedagógicas licenciaturas em debates. **Caderno de resumos...** Rio Grande (RS): FURG. 2017.

MENDONÇA, Sandra; CLAUDINO, Sérgio. Projeto "Nós Propomos!": uma rede crescente de cidadania territorial. In: XVIII ENG: A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. **Anais...**São Luís (MA): UFMA. 2016.

MENEGHEL, Marina El Hajjar; HAHN, Kauê; NEVES, Marina. EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: DE UM DIREITO A UM SERVIÇO! ... **Caderno de Debates: VOLUME XVI**, Porto Alegre, v. , n. 4, p.38-48, nov. 2014. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/1b4256_f4b9ef363a7d4578962d7d0c2d39763c.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MOTTA, Vânia. **Mais do menos: educação no governo Temer.** 2017. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/mais-do-menos-educacao-no-governo-temer/#_edn4>. Acesso em: 08 mar. 2018.

MUNDOGEO. **Ortofoto: a imagem que é um mapa.** 2000. Disponível em: <<https://mundogeo.com/blog/2000/12/01/ortofoto-a-imagem-que-e-um-mapa/>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. **Não aceitamos o desmonte da educação brasileira.** 2017. Disponível em: <<http://www.cartaeduacao.com.br/artigo/nao-aceitamos-o-desmonte-da-educacao-brasileira/>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

PIZZATO, Maria Dilonê. A geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p.95-137, jul. 2001

PIBID. **Página do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência da Licenciatura em Geografia da UFSC.** Disponível em: <<http://pibidgeografia.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PNE, Observatório do. **Observatório do PNE.** 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares.** 1994. 1 v. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** São Paulo: Editora Cortez, 2007.

RODRÍGUEZ, Alexánder Cely. Educação Geográfica: problemas e possibilidades. In: CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTE, L. S.; CALLAI, H. C. (org). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos.** São Paulo: Xamã, 2012. p. 45 – 62.

SANTOS, Milton. Espaço e método. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTIAGO&CINTRA. **O que é um ortomosaico?** 2018. Disponível em: <<https://www.santiagoecintra.com.br/blog/geo-tecnologias/o-que-e-um-ortomosaico>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Fernando Leocino; PIRES, Giselle de Souza Paula; SILVEIRA, José Carlos; VANDRESEN, Lisiane. **O projeto pés na estrada do conhecimento - iniciação científica na escola: considerações em torno de uma prática pedagógica.** 2016. Disponível em: <<https://medium.com/@pesnaestrada/o-projeto-p%C3%A9s-na-estrada-do-conhecimento-inicia%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica-na-escola-considera%C3%A7%C3%B5es-em-torno-fc9ea367a187>> . Acesso em: 08 out. 2018.

SILVEIRA, José Carlos. Entrevista concedida a Renata Brückmann. Florianópolis, 07 out. 2018.

SILVEIRA, José Carlos da. **Entre dizeres e silêncios sobre iniciação científica na educação básica: o movimento de sentidos na escola.** 2018. 383 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

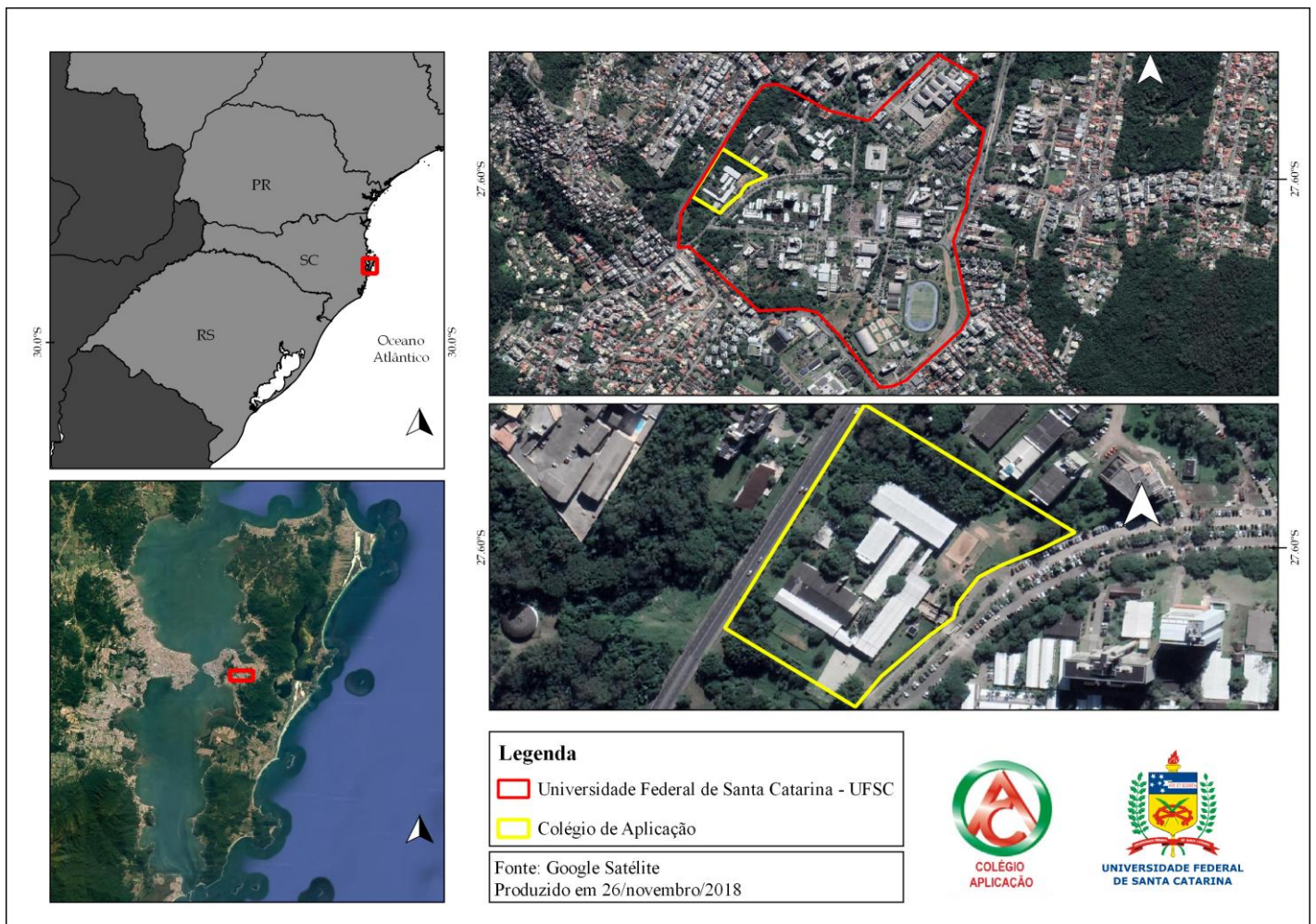
SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. In: CALLAI, H. C. (org). **Educação Geográfica: Reflexão e Prática.** Ijuí, 2011. p. 121-142.

SUPERIOR, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino. **A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017.** 2017. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1049083919.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2018.

SUPERIOR, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino. **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta**. 2016. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1284030136.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2018.

APÊNDICE

**APÊNCIE A – Mapa de Localização do Colégio de Aplicação da Universidade
Federal de Santa Catarina**



Produzido pela autora (2018)

APÊNCIE B – Fotos do Projeto “Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola”



Turmas do 9º ano do Colégio de Aplicação da UFSC, do projeto “Pés na Estrada” conhecendo a represa que cobriu a antiga cidade de Itá, em destaque as torres da igreja matriz. Foto: Renata Bruckmann, 2017.



Turmas do 9º ano do Colégio de Aplicação da UFSC, do projeto “Pés na Estrada” em visita a Usina Hidrelétrica de Itá (UHE), em Itá/SC. Foto: Renata Bruckmann, 2017.



Exposição dos estudantes do novo ano do CA/UFSC na 16ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão – SEPEX da UFSC sobre o Projeto “Pés na Estrada”. Foto: Marcio Marchi, 2017.

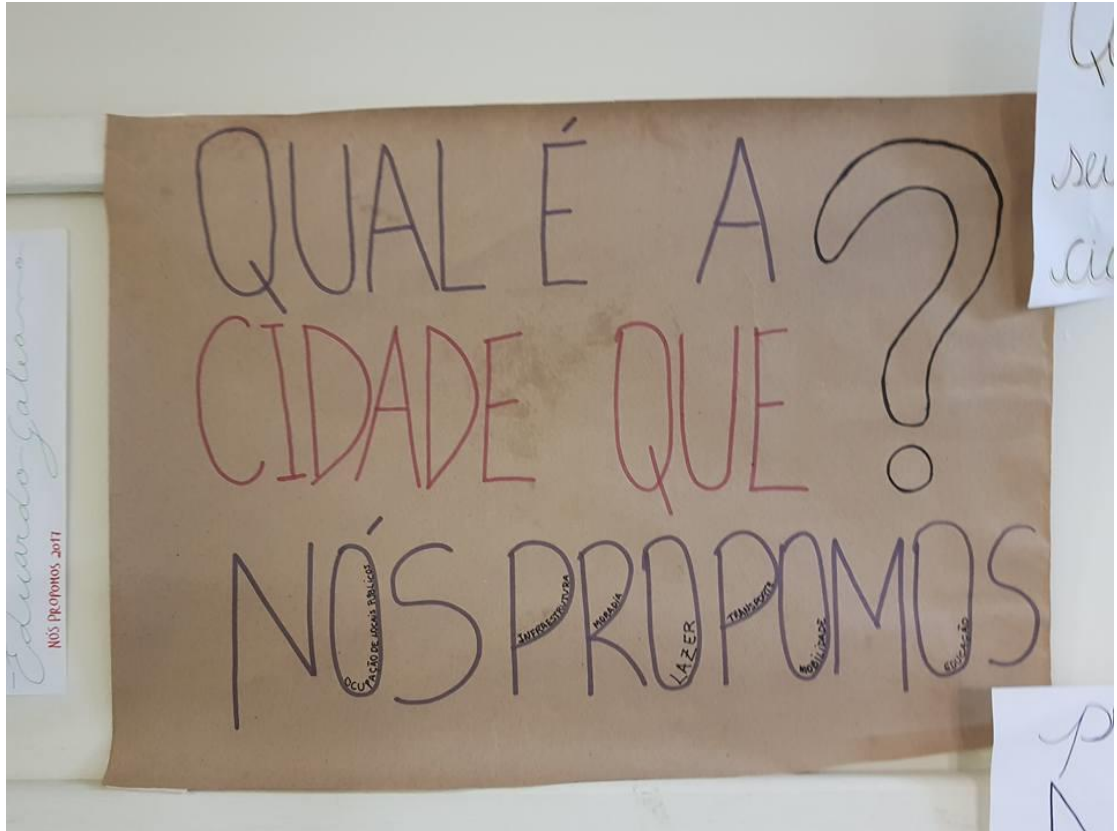


Produção de 25 audiovisuais abordando variadas temáticas envolvendo questões sobre a formação social, econômica e cultural do Brasil, resultado do trabalho de muita pesquisa, trabalho de campo e de laboratório dos estudantes, professores e bolsistas no projeto Pés na Estrada do Conhecimento, no segundo semestre de 2017. Foto: Marcio Marchi, 2017.

APÊNCIE C – Fotos do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica



Estudantes do terceiro ano, do Colégio de Aplicação da UFSC, com as bolsistas Renata Bruckmann e Barbara Eberhardt (ao fundo) durante a oficina de Geoprocessamento. Foto: Sandra Mendonça, 2017.



Intervenção dos estudantes do terceiro ano, do Colégio de Aplicação da UFSC, durante a Mostra Pedagógica do CA. Foto: Sandra Mendonça, 2017.



Apresentação dos estudantes do terceiro ano, do Colégio de Aplicação da UFSC, no 4 Seminário do projeto Nós Propomos! Foto: Marcio Marchi, 2017