

# PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA



## ORGANIZADORES

Antonio Carlos Pinheiro

Eliane Souza da Silva

Guibson da Silva Lima Junior

# PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Organizadores

Antonio Carlos Pinheiro  
Eliane Souza da Silva  
Guibson da Silva Lima Junior



GOIÂNIA, GO | 2022

© Autoras e autores – 2022

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,  
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825,  
de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),  
Catalogação na Fonte



**C&A ALFA**  
**COMUNICAÇÃO**

**Presidente**

Luiz Carlos Ribeiro

**Revisão Geral**

Fátima Toledo

**Projeto Gráfico**

Adriana Almeida

***Conselho Editorial***

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Imagem da capa: Antonio Carlos Pinheiro

Capa: Edvan Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)  
(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

---

P963    Procedimentos metodológicos para a pesquisa em educação geográfica [recurso eletrônico] / Antonio Carlos Pinheiro, Eliane Souza da Silva, Guibson da Silva Lima Júnior (Organizadores). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2022.

240 p. ; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-89324-68-3 (E-book)

1. Docência. 2. Formação de professor - Geografia. I. Pinheiro, Antonio Carlos. II. Silva, Eliane Souza da. III. Lima Júnior, Guibson da Silva.

---

CDU: 910:37

# SUMÁRIO

- 6      **PREFÁCIO****
- 9      **APRESENTAÇÃO****
- 12     **AS PESQUISAS SOBRE CARTOGRAFIA ESCOLAR:  
UM PANORAMA DAS DISSERTAÇÕES, TESES E  
ARTIGOS CIENTÍFICOS ENTRE 2000 E 2020****
- Denis Richter  
Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes
- 34     **METODOLOGIAS E REFLEXÕES NAS PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA NO BRASIL****
- David de Abreu Alves
- 54     **DEZ ANOS DE PESQUISA ACADÊMICA  
EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA – 2007-2017****
- Antonio Carlos Pinheiro
- 70     **A ANÁLISE DO DISCURSO PARA INVESTIGAÇÃO  
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA  
NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS  
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)****
- David Luiz Rodrigues de Almeida
- 88     **A PESQUISA-AÇÃO COMO METODOLOGIA PARA  
A PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA****
- Guibson da Silva Lima Junior
- 105    **O GRUPO FOCAL VIRTUAL COMO PROCEDIMENTO  
METODOLÓGICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA****
- Dayane Galdino Brito

- 127 PESQUISA COM OS PROFESSORES E NÃO PARA OS PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COLABORATIVA COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA**  
Eduardo Barboza de Souza  
Lenilton Francisco de Assis
- 143 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COLABORATIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE LUGAR NA GEOGRAFIA ESCOLAR**  
Eliane Souza da Silva
- 161 HISTÓRIAS DE VIDA E PROFESSORES DE GEOGRAFIA: INVESTIGAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**  
Josias Silvano de Barros  
Marta Oliveira Barros
- 180 SABERES E CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PROFISSÃO DOCENTE: DE ONDE VEM O CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA?**  
Maria José Sousa da Silva
- 195 O LUGAR DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
Sérgio Fernandes Dias dos Santos
- 213 RUMOS SENTIDOS, RUMOS PERCEBIDOS: UMA INTERVENÇÃO GEOGRÁFICA PARA ESTUDANTES CEGOS**  
Irezer Portela Figueirêdo Santos  
Rodrigo Aires Silva
- 231 SOBRE OS ORGANIZADORES**
- 233 SOBRE O/AS AUTORES/AS**

## PREFÁCIO



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

**C**omeço o prefácio desse livro de uma forma muito direta e pouco convencional para um prefácio, com as seguintes afirmações: “Um livro necessário! Chega tarde, mas antes tarde do que nunca!”

Os “manuscritos” dos capítulos que compõem o livro “Procedimentos Metodológicos para a Pesquisa em Educação Geográfica”, organizados por Antonio Carlos Pinheiro, Eliane Souza da Silva e Guibson da Silva Lima Junior, que tenho em minha frente, na tela do meu computador, constituem, isoladamente, cada um com o seu objeto destacado e com objetivos específicos na interação com nós leitores, numa enorme contribuição para a área chamamos de “Ensino de Geografia.” Comecei lendo o livro a partir dos recortes temáticos que mais me interessam nesse atual momento de minha vida de professor-pesquisador, em virtude de minhas orientações na pós-graduação e das minhas aulas de estágio. Assim fui para os capítulos que tratam de autobiografia e metodologias de pesquisas colaborativas. Mas logo me vi voltando para os primeiros capítu-

los para compreender o estado da arte em alguns recortes temáticos destacados na obra. Dei um outro salto e fui verificar como o grupo de pesquisa que, fundamentalmente, organiza e escreve esses capítulos – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG) – tem aplicado a metodologia de grupo-focal. Enfim, se cada capítulo já é interessante e um importante ponto de partida para quem está pesquisando ou orientando na área de ensino de Geografia, em sua totalidade, “é um livro necessário”!

Não é de hoje que o líder do Gepeg, o professor Antonio Carlos Pinheiro, apresenta para a comunidade grandes contribuições de sistematizações para a área de Ensino de Geografia e, também, para a própria Geografia brasileira. Este livro, que agora está sendo lançado a entregue para a comunidade, se junta ao fabuloso “Catálogo de Dissertações e Teses: o ensino de Geografia no Brasil”, lançado em 2005 e peça fundamental na biblioteca de todos que desejam começar a pesquisar sobre temáticas relacionadas à educação em Geografia, ou mesmo aos aventureiros e curiosos que desejam saber o que se pesquisa, se faz e se pratica em Geografia a partir de sua interação com processos educacionais.

Se no “catálogo”, Antonio Carlos nos apresentava um estado da arte das pesquisas até então, aqui, neste livro – Procedimentos Metodológicos para a Pesquisa em Educação Geográfica –, temos um olhar mais detalhado para a questão metodológica que tem atravessado a área e, por isso, afirmei em minha frase inicial que é um livro que chega tarde, pois havia uma carência de uma obra que juntasse num só volume a diversidade de recortes metodológicos que têm sido empregados nas pesquisas da área.

Nas últimas décadas, as pesquisas em Ensino de Geografia têm crescido enormemente em quantidade e qualidade teórico-metodológica, sobretudo influenciado pelas metodologias qualitativas importadas da Educação. Acredito que ainda se faz necessária uma pesquisa complexa para trazer explicações das causas, dos impactos e das rever-



berações desse crescimento tanto para a Geografia acadêmica quanto para aquela que se ensina e se pratica nas escolas e fora delas. Todavia, a obra aqui apresentada, já ocupa um lugar de destaque nesse caminho, pois além de apresentar alguns estados da arte, também apresenta caminhos metodológicos que pareceriam caros para uma Geografia sempre preocupada com as macroestruturas Formação Social e relação Capital-Trabalho, qual seja, encontrar nos recortes micro-escalares práticas e fazeres constituintes nas identidades docentes e dos escolares, sem perder de vista a relação com o todo. São pesquisas que não excluem a sociedade, mas a enxerga e a tensiona a partir dessas ações que ocorrem no chão da escola, nas instituições de formação docente, em espaços de educação que escapam também ao institucionalizado pelo Estado como o sendo “educacional”.

Gostaria, também de destacar, que nos estudos de “estado da arte” que alguns dos capítulos apresentam, ainda persistem uma concentração de produções bibliográficas concentradas nas regiões Sul e Sudeste. Todavia, também evidencia um movimento que não é pequeno e tampouco silencioso que vem das demais regiões brasileiras, com destaque para Centro Oeste e Nordeste. Esse livro é a expressão desse movimento por também colocar em destaque a rica produção de um grupo de pesquisa sediado na Universidade Federal da Paraíba, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica. Para quem tem acompanhado os eventos acadêmicos recentes e as publicações nos principais periódicos brasileiros tem percebido que as Geografias que se produzem nessas regiões trazem a força, o desejo e a inventividade de uma outra possibilidade para a condição socioespacial brasileira!

Não tenho dúvidas que se trata de um livro de referência que chega a nós. Eu tive a sorte de tê-lo lido previamente para prefaciá-lo, mas, agora, depois de publicado, me sinto mais um de seus leitores-aprendizes.

**Rafael Straforini**



# APRESENTAÇÃO



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

**E**ste livro, **Procedimentos metodológicos para a pesquisa em Educação Geográfica**, é mais um resultado dos trabalhos realizados pelos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2022, e convidados de outras Instituições de Educação Superior. Dessa forma, seus capítulos envolvem as ideias de professores palestrantes convidados que realizaram discussões em reuniões do GEPEG, de alunos da pós-graduação, de professores universitários e da Educação Básica que integram o grupo.

Desde 2014, o GEPEG incentiva o desenvolvimento de estudos e investigações científicas no campo da Educação Geográfica. Nessa perspectiva, o tema central deste e-book é dedicado à discussão de variados procedimentos metodológicos utilizados pelos pesquisadores em seus dissemelhantes trabalhos.

O livro conta com 12 capítulos, em que são apresentadas diversas possibilidades metodológicas para a pesquisa em educação na Geografia.

Os três primeiros capítulos (1, 2 e 3), resultam de pesquisa documental por meio de dissertações e teses apresentando inventários de investigações científicas no campo geográfico sobre estudos de Cartografia escolar, na área de Educação Especial e um estudo de caso sobre a produção acadêmica no Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPB.

Nos capítulos, 4, 5 e 6, os autores se dedicam a apresentar os percursos teórico/metodológicos de pesquisas realizadas em educação geográfica. Encontramos a análise de procedimentos dedicados a entrevistas e depoimentos dos sujeitos. Apresenta, ainda, as potencialidades da metodologia da pesquisa-ação sob uma perspectiva crítica e problematizadora.

Os capítulos 7 e 8, apresentam as possibilidades da pesquisa colaborativa para análise das práticas dos professores da Educação Básica, os textos envolvem os sujeitos nas suas investigações demonstrando a importância do seu protagonismo na pesquisa científica.

Os capítulos 9 e 10, desenvolvem seus estudos por meio da abordagem das pesquisas Auto-biográficas. Estudos que centram suas análises nas narrativas dos professores, considerando suas histórias de vida, suas experiências de vida e de profissão.

Nos capítulos 11 e 12, os autores trabalham com a realidade escolar tanto de professores como estudantes. No primeiro, centra os estudos nas experiências dos professores e no segundo apresenta propostas de trabalho com os alunos na sala de aula para conhecimento do espaço geográfico.

Se o método reflete a visão de mundo, de sociedade, de ciência, na metodologia estes aspectos se transformam em práticas para



## *Apresentação*

a sua execução. Dessa forma, desejamos que esse livro contribua para outros estudos e reflexões acerca da pesquisa e do ensino em Geografia. Fica aqui nossos agradecimentos a todos os autores e autoras que participaram dessa publicação. Acreditamos, assim, que os artigos aqui publicados possam contribuir para o avanço da área, propósito que sempre norteou o GEPEG. Esse que ao longo dos anos tem colaborado com estudantes e professores de Geografia das mais diversas modalidades de ensino.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura ...

Os Organizadores:

**Antonio Carlos Pinheiro**

**Eliane Souza da Silva**

**Guibson da Silva Lima Junior**

João Pessoa, setembro de 2022.



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

## AS PESQUISAS SOBRE CARTOGRAFIA ESCOLAR

Um panorama das dissertações, teses e artigos científicos entre 2000 e 2020

DENIS RICHTER

MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

O desenvolvimento das pesquisas científicas sobre a temática da Cartografia Escolar vem se consolidando cada vez mais nos últimos anos (PINHEIRO, 2005; ALMEIDA e ALMEIDA, 2014; ALMEIDA, 2017). Resultado de um forte investimento em estudos que se ocuparam em contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em Geografia tendo como referência e articulação a utilização da linguagem cartográfica como produto e recurso didático-pedagógico. Podemos reconhecer esse fortalecimento a partir da presença da Cartografia Escolar em atividades escolares, livros didáticos, orientações curriculares e no processo de formação inicial e continuada de professores de Geografia. Esse contexto nos ajuda a destacar que houve uma maior inserção da linguagem cartográfica no ensino de Geografia, todavia ainda é possível identificar que existem lacunas nesse processo, que precisam ser observadas e analisadas com mais atenção.

Podemos dizer que nos dias de hoje a valorização da Cartografia Escolar encontra-se mais fortalecida por parte dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior (RICHTER e

BUENO, 2017), ao reconhecerem que ensinar Geografia requer o uso de linguagens específicas que contribuem na construção de uma leitura e análise espacial – como é o caso do mapa, principal produto da Cartografia. Porém, temos clareza de que apenas garantir seu destaque no discurso não é suficiente para superar os desafios presentes no ensino de Geografia. É fundamental, cada vez mais, possibilitar que as propostas ligadas à Cartografia Escolar estejam bem integradas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em Geografia nas diferentes fases da escolarização.

Nesse sentido, consideramos importante analisar detalhadamente como as pesquisas acerca da Cartografia Escolar vêm se desenvolvendo nos últimos 20 anos, na perspectiva de reconhecer seus objetos e problemas de investigação, as bases teórico-metodológicas, os desafios do trabalho docente, as propostas cartográficas, entre outros elementos, que contextualizam os estudos sobre essa temática na atualidade. Para isso, realizamos uma pesquisa sobre o Estado da Arte da Cartografia Escolar no Brasil, organizada em duas frentes, sendo uma com foco nas dissertações e teses e outra relativa aos artigos de periódicos científicos *on-line* publicados entre 2000 e 2020. Essa investigação foi realizada tendo o objetivo de contribuir com os aportes teórico-metodológicos e os avanços dessa linha de pesquisa para o ensino de Geografia.

Sendo assim, o presente artigo apresenta parte dos resultados de uma investigação desenvolvida e coordenada por pesquisadores de duas Instituições de Ensino Superior (IES), a saber: Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e Universidade Federal de Goiás (UFG), realizada entre os anos de 2020 e 2021, a qual faz parte de um estudo articulado pela Rede de Pesquisa em Cartografia Escolar. Para tanto, o texto foi organizado em três partes, sendo que a primeira tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca das referências teóricas da Cartografia



Escolar que têm subsidiado os estudos sobre essa temática. A segunda parte se ocupa em detalhar a metodologia da pesquisa, fundamentada na perspectiva qualitativa e do tipo documental – Estado da Arte. E, por fim, a terceira parte do artigo tem como foco apresentar os resultados dessa investigação a partir do levantamento e base de dados obtidos para essa pesquisa e suas respectivas análises e interpretações. Fundamentados nessa discussão, esperamos contribuir no fortalecimento das pesquisas sobre Cartografia Escolar no contexto do ensino de Geografia, bem como reconhecer as novas frentes de investigação e os desafios atrelados a essa temática para a Educação Básica.

## Fundamentação teórica

As referências teóricas que têm apoiado as pesquisas em Cartografia Escolar articulam discussões no campo da Educação, Cartografia e Geografia (ALMEIDA, 2017). O próprio desenvolvimento desse campo de ensino e de pesquisa no Brasil se deve às investigações que integraram estudos teóricos às pesquisas aplicadas em escolas com crianças e jovens, seja por meio de pesquisa-ação, seja em investigações colaborativas com professores da Educação Básica.

Nos últimos 50 anos, podemos destacar marcadores temporais (1970, 1980, 1990, 2000, 2010 e 2020) para indicar as principais preocupações dos pesquisadores em relação aos temas, aportes teórico-metodológicos, indicações didáticas, impacto na construção de currículos e propostas de encaminhamentos, entre outras frentes de trabalho e investigação. Contudo, entendemos que, como um *constructo social*, o desenvolvimento da Cartografia Escolar foi e é influenciado pelas mudanças tecnológicas e culturais correlatas à sua temporalidade, assim como sua apropriação na escola e/ou nos cursos de formação inicial ou continuada de



professores está sujeita às assimetrias sociais e espaciais próprias do cenário brasileiro.

Nas décadas de 1970 e 1980, os estudos sobre a construção das relações espaciais e a representação do espaço na criança, com base na teoria de Jean Piaget, influenciaram as primeiras investigações no Brasil. Sendo um marco o trabalho da geógrafa Livia de Oliveira (1978), que, ao estudar as implicações do desenvolvimento e da aprendizagem na compreensão do mapa pela criança, defendeu a necessidade de uma metodologia de ensino do mapa em detrimento do uso recorrente dessa representação apenas para adultos nas aulas de Geografia. Na década de 1980, com o mesmo aporte teórico, Paganelli (1982) relacionou a importância da percepção e da experiência espacial com o desenvolvimento das noções espaciais bem como da compreensão da representação de uma planta da cidade.

Essas investigações foram demonstrando as particularidades do uso do mapa com crianças, que desencadearam outras discussões importantes como os trabalhos de Simielli (1986), sobre a comunicação cartográfica e o ensino de Geografia, e de Le Sann (1989), com uma proposta didática para o ensino de Geografia com base na semiologia gráfica de Jacques Bertin. A partir desses estudos foi possível compreender que o mapa possui uma simbologia que precisa ser apropriada e que aprender por meio do mapa requer sua compreensão enquanto representação (a qual envolve generalização, projeção e escala), linguagem simbólica (relação significado-significante e a legenda) e um alfabeto próprio (ponto, linha e área). Assim, podemos destacar que, com essas pesquisas, foram lançadas as bases da proposta de alfabetização cartográfica para a Educação Básica.

Na década de 1990, vários fatores contribuíram para a consolidação da proposta de uma linha de ensino e pesquisa em Cartografia Escolar, tais como: o aumento das pesquisas sobre o tema,



a organização de eventos científicos específicos, a inclusão da discussão no currículo escolar e a melhoria das imagens nos livros didáticos. Em relação às pesquisas, foram importantes o trabalho de Almeida (1994), sobre a proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos, assim como o de Passini (1996), relativo aos gráficos nos livros didáticos de Geografia. As duas autoras lançaram, em conjunto, o livro paradidático intitulado “O espaço Geográfico: Ensino e Representação” (ALMEIDA e PASSINI, 1989), com grande difusão no meio acadêmico, ampliando o alcance dos debates sobre a relação entre Cartografia e ensino. Na mesma direção, Rufino (1996) realizou a pesquisa sobre a noção de espaço da criança e a representação cartográfica, também apoiada na teoria de Piaget. A busca por uma metodologia de ensino do mapa também abriu espaço para outras reflexões, como a pesquisa de Girardi (1997), que analisou a relação entre as narrativas das representações e os valores sociais nelas imbricados, propondo uma leitura crítica dos mapas.

Nos anos 2000, observamos que a demanda por uma Geografia Escolar mais crítica e comprometida com a formação para a cidadania também influenciou as pesquisas e as propostas para a Cartografia Escolar e, em contraponto ao cartesianismo e ao ensino tradicional, muitos trabalhos buscaram fundamentar-se teoricamente para propor uma Cartografia geográfica e social. Com base nessas discussões, reconhecemos que não há, evidentemente, um mapa que não seja geográfico, e o que essa abordagem propõe é que o professor priorize a leitura dos arranjos espaciais, as contradições sociais, a perspectiva das minorias, em vez do enfoque nas relações matemáticas e formais do mapa.

Há um consenso de que é preciso considerar o protagonismo do estudante em todo o processo, uma relação ativa que envolva diferentes tipos de produtos cartográficos, como, por exemplo, croquis, imagens aéreas e de satélites, mapas convencionais em





diferentes escalas etc. E, claro, a leitura crítica desses produtos cartográficos, incluindo diferentes tipos de representações como anamorfozes, mapas mentais, mapas históricos não ocidentais, de sociedades tradicionais, entre outras. Ou seja, o mapa como um produto social, cuja narrativa deve ser contextualizada em relação aos interesses dos grupos que a produziram (HARLEY, 2009).

Com um olhar crítico sobre as condições sociais e materiais do contexto escolar, assim como do papel da aprendizagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (fundamentado na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica), as pesquisas buscaram entender o contexto de ensino-aprendizagem e o papel do professor como mediador. Assim, os estudos da Cartografia Escolar propuseram não só a leitura crítica ao espaço vivido, mas um processo que estimulasse o comprometimento com atitudes cidadãs e com a justiça social. E, para isso, a Cartografia Escolar apresenta-se como uma linguagem que potencializa a formação dos conceitos geográficos.

Nesse sentido, podemos destacar algumas pesquisas que buscaram demonstrar como os mapas mentais podem ser importantes instrumentos para identificar a representação social dos indivíduos com o espaço vivido (KOZEL, 2001). A valorização do subjetivo e da experiência nessa proposta cartográfica foi apontada como um importante instrumento pedagógico, menos abstrato e mais significativo. Há uma singularidade nos mapas mentais, própria da experiência do sujeito com o espaço, que pode ser apropriada pedagogicamente articulando o conhecimento individual aos conhecimentos científicos e, com isso, problematizando a própria percepção do espaço pelo aluno (RICHTER, 2011).

Esse debate acerca da perspectiva mais subjetiva e social da Cartografia Escolar contribuiu, também, para que as comunidades tradicionais, por exemplo, pudessem defender sua própria existência, seu modo de vida e cultura. Pois nem sempre esses



coletivos apareciam nos mapas oficiais, justamente porque muitos deles não têm seu território reconhecido, motivo pelo qual têm empreendido uma verdadeira *Guerra dos Mapas* (ACSELRAD; COLI, 2008). Assim, podemos questionar: Qual Cartografia Escolar as crianças dessas comunidades precisam? Nosso entendimento é de que a Cartografia Social se apresenta como resposta a esse questionamento. Uma Cartografia que relaciona o pertencimento às narrativas de grupos sociais subalternizados (GOMES, 2017).

A inclusão social, como pauta na Cartografia Escolar, insere-se na discussão do direito à diferença e à diversidade. E, no âmbito da Cartografia Inclusiva, o trabalho pioneiro de Vasconcellos (1993), com a proposição de uma metodologia de mapas táteis, marcou o início das pesquisas voltadas para as pessoas com deficiência. Nos eventos mais recentes, observa-se um crescimento de propostas que integram a compreensão das necessidades específicas da pessoa com deficiência, com o aproveitamento do potencial das novas tecnologias. Se na década de 2000 houve várias produções metodológicas de materiais analógicos, na atualidade, as propostas têm incluído os recursos digitais e eletrônicos. Com os meios digitais, a criação e o uso de mapas podem explorar formatos multissensoriais, interativos e multiculturais (SENA, 2008; ALMEIDA, SENA e CARMO, 2018).

Tendo como referência essas pesquisas, dentre outras, que contribuíram para o avanço e fortalecimento do campo da Cartografia Escolar, observamos seu impacto para além das discussões acadêmicas a partir da construção das orientações curriculares em escala nacional, como exemplos os Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990, e a Base Nacional Comum Curricular, mais recentemente, na década de 2010. Assim, reconhecemos um crescimento e uma atuação significativa dessa linha de pesquisa ao longo desses últimos 50 anos. Todavia, nos interessa, também, reconhecer e identificar seus percursos e característi-



cas mais precisamente nas duas últimas décadas (2000 a 2020), na perspectiva de compreender seu processo de consolidação, a espacialização das investigações, as temáticas contemporâneas e a indicação das novas fronteiras de pesquisa da Cartografia Escolar.

## Metodologia

Para organizarmos esse estudo, foi necessário buscarmos referências teórico-metodológicas no campo das pesquisas qualitativas do tipo Estado da Arte. De acordo com Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006), esse tipo de investigação tem aumentado significativamente nos últimos anos e se caracteriza por apresentar um rico panorama sobre um determinado tema que vem se consolidando, com o objetivo de oportunizar uma análise ampla e detalhada sobre essa produção acadêmica. Para Ferreira (2002, p. 259), além desse contexto, esse tipo de pesquisa se configura a partir do

[...] desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

Para dar conta dessas perspectivas, concordamos com as referidas autoras de que, tão importante quanto definir a temática a ser investigada é fundamental, também, estabelecer os critérios de seleção dos materiais que farão parte da base dos dados da pesquisa do Estado da Arte. Nesse sentido, tendo como embasamento essas orientações, organizamos os parâmetros que nos



ajudaram a selecionar as dissertações, teses e artigos de periódicos que fizeram parte dessa investigação, a saber:

a) Em relação às dissertações e teses:

1. ter sido defendida entre os anos de 2000 e 2020 em programas de pós-graduação em Geografia no Brasil (além disso, optamos por considerar aqueles programas de avaliação pela Capes com no mínimo nota 4.0);

2. ser uma pesquisa relativa, direta ou indiretamente, ao tema da Cartografia Escolar, a partir da sua identificação no título e/ou nas palavras-chave; e

3. estar disponível no Catálogo de Dissertações e Teses<sup>1</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

b) Em relação aos artigos de periódicos:

1. ser uma revista científica brasileira, com publicações atualizadas e com ISSN;

2. ter publicações de artigos no intervalo entre os anos de 2000 a 2020, tendo o limite de ser uma revista com o mínimo de oito anos de periodicidade ininterrupta;

3. ser uma revista científica ligada a um programa de pós-graduação em Geografia no Brasil e/ou que tenha o ensino de Geografia como um dos temas de publicação em seu escopo; e

4. ter como última avaliação no Qualis-Capes (2013-2016), para a área de Geografia, as seguintes classificações: A1, A2, B1 ou B2.

---

<sup>1</sup> Essa base pode ser acessada pelo site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>



A partir desses critérios de seleção, foi possível construir o banco de dados dessa investigação, a qual se constituiu de 111 teses e dissertações e 214 artigos publicados em periódicos. Todo esse material foi organizado em planilhas, onde pudemos detalhar diversas informações coletadas a partir dos seus descritores, como, por exemplo, título, autor(es), ano de defesa/publicação, resumo, palavras-chave, problema de pesquisa, proposta cartográfica, nível de ensino, proposta metodológica, concepções teóricas etc. Esses itens foram essenciais para a construção de uma pré-análise e na estruturação dos dados quantitativos e qualitativos, na perspectiva de oportunizar uma leitura mais ampla e, posteriormente, permitir interpretações mais detalhadas sobre essas informações.

De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 43), as pesquisas do tipo Estado da Arte exigem a realização dessas etapas, pois “é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento”. Além disso, essas autoras destacam a necessidade da leitura preliminar das publicações, considerando diferentes objetos e contextos em cada material, a organização de relatórios e gráficos de síntese que ajudem na identificação das tendências e dos marcos teóricos, na perspectiva de oferecer uma interpretação prévia do conjunto de dados. Ou seja, torna-se fundamental ter uma visão ampla da base de dados para que seja possível ter uma compreensão do conjunto a ser analisado, antes de mergulhar no detalhamento de cada descritor, possibilitando identificar algumas hipóteses ou contextos introdutórios que ajudarão no processo de interpretação das informações.

Para contribuir com esse debate, selecionamos alguns gráficos resultantes da base de dados dessa pesquisa que nos permitem ter uma leitura de como o tema da Cartografia Escolar se desenvolveu nos últimos 20 anos e quais são as perspectivas que as pesquisas sobre essa temática indicam.



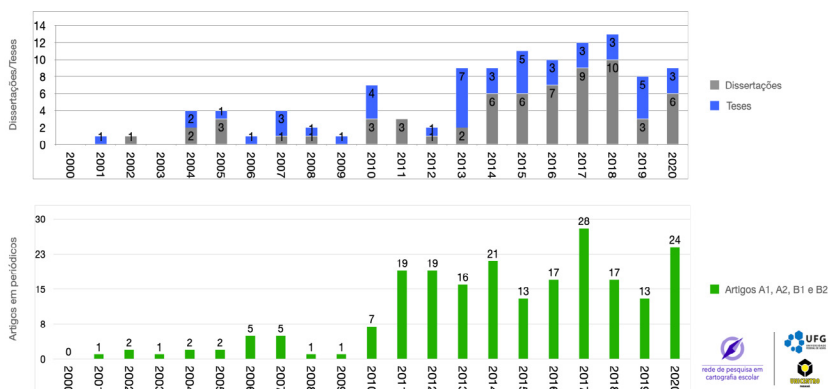
## Resultados e discussões

A partir do levantamento de dados da pesquisa, pudemos organizar uma série de gráficos que possibilitaram compreender como a Cartografia Escolar vem se desenvolvendo nesses últimos 20 anos, tomando como referência as pesquisas de mestrado e doutorado, bem como as publicações de artigos em periódicos *on-line* no Brasil. Para este artigo, selecionamos alguns resultados (ver figuras e quadros a seguir) que buscam caracterizar esse percurso e reconhecer os contextos mais atuais desse campo de investigação.

A Figura 1 apresenta dois gráficos, sendo um relativo às defesas de dissertação e tese e outro referente à publicação de artigos em periódicos, em números absolutos entre 2000 e 2020. A partir desses dados podemos observar que existem dois períodos bem marcados em relação a essa produção acadêmica, a saber: 2000 – 2010 e 2011 – 2020. Nesse caso, nos chama a atenção a consolidação tanto das pesquisas de mestrado e doutorado como as publicações de manuscritos nessa última década (2011 – 2020). Esse fato demonstra que o aumento das investigações acerca da Cartografia Escolar nos programas de pós-graduação contribuiu de modo significativo com a divulgação dessas pesquisas, dentre outras, em periódicos científicos.



**Figura 1** – Produção científica sobre Cartografia Escolar entre os anos 2000 e 2020 – distribuição por ano



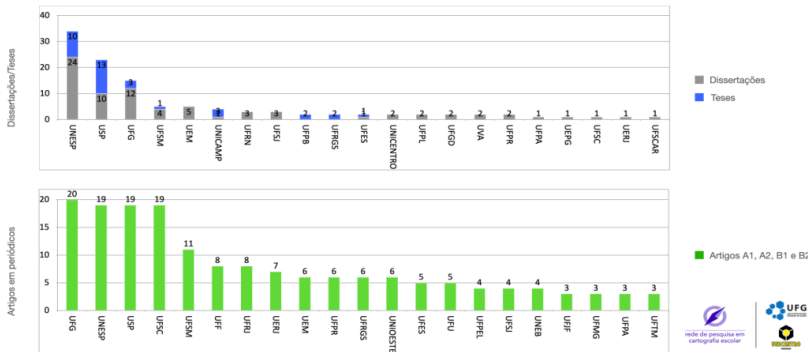
Fonte: Pesquisa documental. Org.: Autores, 2022.

Essa consolidação da Cartografia Escolar nos últimos 20 anos atende uma preocupação destacada por Almeida (2017), no que se refere ao fortalecimento das bases teórico-metodológicas dessa linha de pesquisa. Para essa autora, é fundamental que os novos estudos busquem ampliar não somente a presença dessa temática no contexto da Educação Básica, mas que possibilitem subsidiar teoricamente esse campo de pesquisa.

Nesse sentido, consideramos importante também compreender a especialização dessas investigações, ou seja, identificar quais Instituições de Ensino Superior (IES) têm desenvolvido as pesquisas de mestrado e doutorado, bem como publicado os artigos em periódicos sobre o tema da Cartografia Escolar entre os anos de 2000 e 2020 (ver Figura 02).



**Figura 2** – Produção científica sobre Cartografia Escolar entre os anos 2000 e 2020 – por Instituição de Ensino Superior



Fonte: Pesquisa documental. Org.: Autores, 2022.



Os gráficos da Figura 2 nos possibilitam reforçar a hipótese de que o desenvolvimento de pesquisas em nível de mestrado e doutorado favorece a publicação de artigos em periódicos<sup>2</sup> qualificados acima de B2 (Qualis-Capes), pois observa-se que as três IES com maior número de trabalhos acadêmicos defendidos em programas de pós-graduação (Unesp, USP e UFG) são as mesmas que aparecem com maior quantitativo de manuscritos em revistas científicas. Isso destaca que a ampliação e o fortalecimento em dissertações e teses acerca da Cartografia Escolar são um dos caminhos para consolidar a presença dessa temática em periódicos acadêmicos.

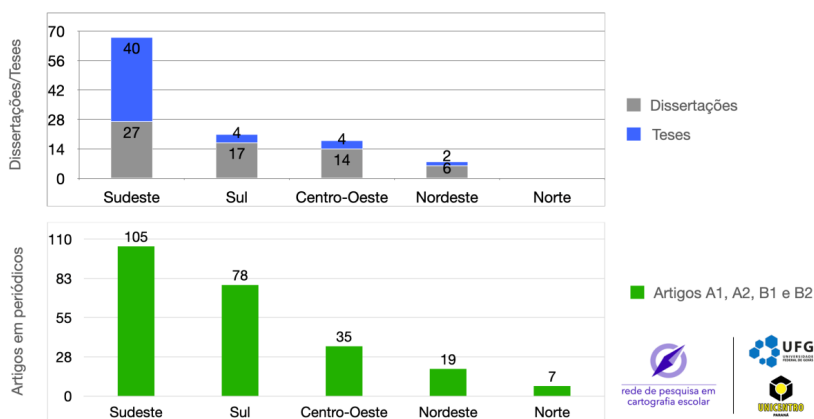
Dando sequência à análise da espacialização, foi possível identificar também a distribuição das pesquisas e publicações referentes às regiões brasileiras. Nesse caso, as informações presentes no gráfico da Figura 03, a seguir, nos ajudam a verificar a inexistência de uma isonomia na produção acadêmica em rela-

<sup>2</sup> Destacamos que, no gráfico relativo às publicações em periódicos on-line da Figura 02, optamos por apresentar as IES que tiveram no mínimo três artigos, para facilitar a visualização das informações nessa representação.



ção ao território nacional. Ao longo desses últimos 20 anos, é forte a concentração da região Sudeste no desenvolvimento de dissertações e teses (representando 59% do total) e das regiões Sudeste e Sul na produção de artigos em periódicos científicos (75% do total). Além disso, chama a atenção, e nos preocupa também, o fato de a região Norte não possuir pesquisas sobre Cartografia Escolar defendidas em programas de pós-graduação nesse período analisado. Essas disparidades destacam que, por mais que exista uma consolidação nos estudos sobre essa temática, sua distribuição e espacialização ainda requer esforços para diminuir as diferenças regionais.

**Figura 3** – Produção científica sobre Cartografia Escolar entre os anos 2000 e 2020 – por regiões brasileiras

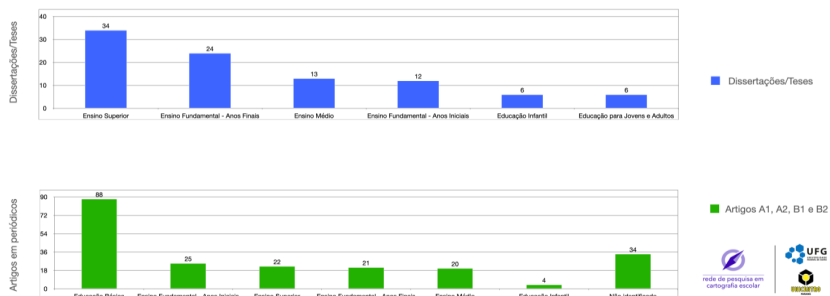


Fonte: Pesquisa documental. Org.: Autores, 2022.

No que se refere aos dados mais qualitativos, também nos ocupamos em analisar alguns elementos relativos às pesquisas e publicações acerca da Cartografia Escolar sobre as principais palavras-chave e os níveis de ensino como foco investigativo dessas produções acadêmicas (ver figuras 04 e 05, a seguir).

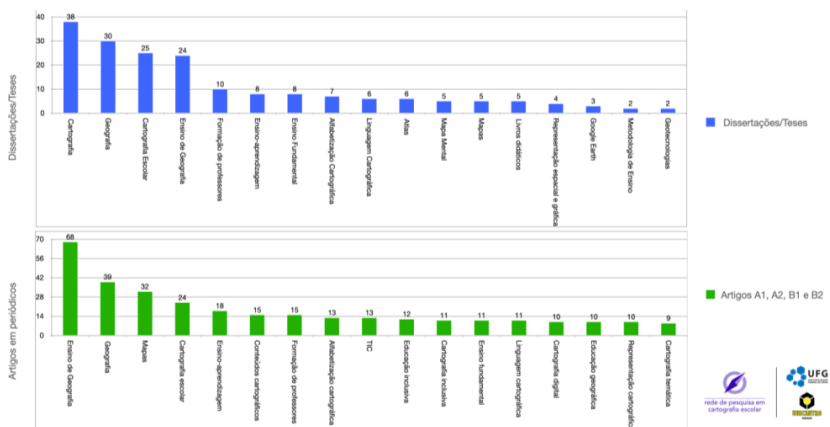


**Figura 4** – Produção científica sobre Cartografia Escolar entre os anos 2000 e 2020 – por palavras-chave



Fonte: Pesquisa documental. Org.: Autores, 2022.

**Figura 5** – Produção científica sobre Cartografia Escolar entre os anos 2000 e 2020 – por nível de ensino



Fonte: Pesquisa documental. Org.: Autores, 2022.

Os dados da Figura 04 nos permitem ter uma dimensão de quais palavras estiveram mais presentes nesses trabalhos ao longo dos últimos 20 anos<sup>3</sup>. Podemos observar que as temáticas pionei-

3 Os gráficos da Figura 04 apresentam apenas as principais palavras-chave de cada tipo de trabalho acadêmico. Ou seja, o gráfico relativo às dissertações e teses parte da ocorrência de no mínimo 2 (duas) palavras-chave, enquanto que o gráfico dos



ras dos estudos sobre a Cartografia Escolar, relativas às pesquisas de Oliveira (1978), Simielli (1986), Almeida (1994) e Castellar (1996), para citar algumas, continuam em voga na atualidade, demonstrando que ainda há desafios referentes a consolidar esses temas no processo de ensino-aprendizagem *do e pelo* mapa. Além disso, observamos também a forte articulação que as pesquisas da área de Cartografia Escolar estabelecem com o ensino de Geografia, a própria ciência geográfica, as fases da escolarização e a formação de professores.

Em relação à figura 05, que se ocupa em detalhar o nível de ensino das pesquisas e publicações sobre Cartografia Escolar, os gráficos nos possibilitam compreender que há uma diferença nesse foco investigativo em relação às dissertações e teses e no tange às publicações de artigos, pois as pesquisas de pós-graduação apresentam uma distribuição um pouco mais equilibrada entre os diferentes níveis, mesmo tendo como destaque o Ensino Superior. Esse contexto se aproxima do que Almeida e Almeida (2014) destacam em relação à necessidade de as pesquisas no campo da Cartografia Escolar fortalecerem estudos relativos à formação de professores, na perspectiva de contribuir para ampliar a presença da linguagem cartográfica no trabalho docente e na sua articulação com o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, nas publicações de artigos em periódico *on-line*, esse contexto se apresenta diferente, dando um forte destaque para a amplitude da Educação Básica como foco investigativo. Isso pode ser explicado a partir do fato de que muitos desses manuscritos se ocupavam em dar direcionamentos mais específicos da utilização da linguagem cartográfica para o contexto escolar, elegendo para isso os ensinos Fundamental e Médio como fases da escolarização.

---

artigos publicados em periódicos tem como referência o mínimo de 9 (nove) palavras-chave. Esse critério foi utilizado para facilitar a visualização dos dados na respectiva figura.

Por fim, o Quadro 01, a seguir, apresenta uma síntese das principais metodologias de pesquisa, problemas de investigação, propostas cartográficas e dos tipos/temas da Cartografia presentes nas produções acadêmicas acerca da Cartografia Escolar no período analisado – 2000 a 2020. Optamos por não quantificar esses dados por compreender que o conjunto dessas informações poderá nos dar uma dimensão mais qualitativa dos percursos investigativos, independente dos resultados mais objetivos de cada item.

Nesse caso, podemos observar que, em relação à metodologia de pesquisa, os estudos no campo da Cartografia Escolar têm se caracterizado fortemente pela abordagem qualitativa, tendo como destaque os tipos de pesquisa relacionados à pesquisa-ação, pesquisa participante, estudo de caso e pesquisa documental. Esses tipos de pesquisa estiveram presentes em grande parte das dissertações, teses e publicações de artigos analisados nessa base de dados. Em relação aos problemas de investigação, observamos uma distribuição para diferentes frentes de estudo, mas com uma maior concentração nos quatro problemas listados no Quadro 01, a saber: reflexões teórico-metodológicas, desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas, análise do processo de ensino-aprendizagem ou de materiais didáticos e pesquisa do estado da arte ou estado do conhecimento. Esses temas marcam a forte relação do campo da Cartografia Escolar com o contexto pedagógico, mas sem desconsiderar a importância da fundamentação teórica sobre essa linha de pesquisa.

E no que se refere às propostas cartográficas e aos tipos/temas da Cartografia presentes nesses trabalhos acadêmicos, observamos a permanência e a consolidação de questões latentes em relação ao processo de alfabetização e letramento cartográfico, às etapas de construção de mapas e uma forte vinculação à proposta de Simielli (1999) no que tange aos níveis de atividade com a lingua-



gem cartográfica, a saber: leitura e análise, correlação e síntese. Observamos, a partir das pesquisas e publicações selecionadas para esse estado da arte, que ainda é comum a preocupação em levar a cabo essas orientações metodológicas da referida autora, reconhecendo que grande parte dos trabalhos não consegue apresentar propostas que atendam ao nível mais complexo – a síntese. E em relação aos tipos/temas da Cartografia, pudemos verificar que houve uma ampliação e uma maior diversidade para diferentes frentes investigativas nesses últimos 20 anos, consolidando duas abordagens específicas que se referem às Cartografias Clássica e Social. Todavia, temas mais contemporâneos, como os ligados à perspectiva inclusiva, digital e colaborativa, vêm ganhando espaço e projeção nos estudos acerca dessa linha de pesquisa.



**Quadro 1** – Produção científica sobre Cartografia Escolar entre os anos 2000 e 2020 – principais metodologias de pesquisa, problemas de investigação, propostas cartográficas e tipo/tema da Cartografia presentes nas dissertações, teses e artigos de periódicos

<b>Metodologia de Pesquisa</b>	<b>Problema de investigação</b>
Pesquisa Qualitativa	Reflexões teórico - metodológicas
Tipo	Desenvolvimento de propostas didático - pedagógicas
Pesquisa - ação	Análise do processo de ensino - aprendizagem ou de materiais didáticos
Pesquisa participante	Pesquisa de estado da arte ou estado do conhecimento
Estudo de caso	
Pesquisa documental	
<b>Propostas cartográficas</b>	<b>Tipo / tema da Cartografia</b>
Alfabetização cartográfica	Cartografia Clássica
Análise, leitura e síntese (Simielli, 1999)	Cartografia Social
Construção de mapas / maquetes	Cartografia Digital
Letramento cartográfico	Cartografia Inclusiva
Processos de mapeamento	Mapeamento colaborativo
	Cartografia histórica

Fonte: Pesquisa documental. Org.: Autores, 2022.

## Considerações finais

Essa investigação do estado da arte acerca da produção acadêmica sobre a Cartografia Escolar, a partir das dissertações, teses e artigos publicados em periódicos *on-line* no Brasil entre os anos de 2000 e 2020, pôde nos oferecer um panorama bem amplo dos



atuais contextos e percursos atrelados a essa linha de pesquisa. Numa análise geral, temos condições de reconhecer que a Cartografia Escolar segue com fôlego investigativo para avançar mais em relação aos desafios de ensinar *com e pelo* mapa no contexto escolar. Essa perspectiva positiva está alinhada à forte aproximação e relação dessas reflexões teórico-metodológicas com o ensino de Geografia, a partir de questões que estão orbitando nesse campo, como, por exemplo, pensamento espacial, raciocínio geográfico, pensamento geográfico, formação de professores e as diferentes linguagens. Para além disso, pudemos observar também que houve, nesses últimos 20 anos, uma revalorização da Cartografia enquanto linguagem e representação espacial ao reconhecer que o mapa, mesmo não sendo um produto eminentemente geográfico, é um importante recurso para ajudar a pensar sobre a Geografia.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; COLI, Luis Régis. Disputas territoriais e disputas cartográficas. In: ACSELRAD, H. (org.). **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, p. 13-44, 2008.

ALMEIDA, Regina Araujo de; SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de; CARMO, Waldirene Ribeiro do. Cartografia inclusiva: reflexões e propostas. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 100, p. 224-246, 2018.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Proposta metodológica para compreensão de mapas geográficos**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH, 1994.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Cartografia para crianças e escolares: uma área de conhecimento? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 10-20, 2017.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; ALMEIDA, Regina Araujo de. Fundamentos e perspectivas da cartografia escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**, v. 66, n. 4, p. 885-897, 2014.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.



FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

GIRARDI, Gisele. **A cartografia e os mitos: ensaios de leitura de mapas**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH, 1997.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. Cartografia social e Geografia escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 97-110, 2017.

HARLEY, Brian. Mapas, saber e poder. **Confins**, v. 5, p. 2-24, 2009.

KOZEL, Salette. **Das imagens às linguagens do geográfico: Curitiba a “capital ecológica”**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2001.

LE SANN, Janine Gisèle. **Elaboration d’un matériel pédagogique pour l’enseignement des notions géographiques de base, dans les classes primaires, au Brésil**. Tese de Doutorado. École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS/França, 1989.

OLIVEIRA, Livia de. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa**. Tese de Livre Docência. São Paulo: IGEOG/USP, 1978.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Para a construção no espaço geográfico na criança**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas, 1982.

PASSINI, Elza Yasuko. **Os gráficos em livros didáticos de Geografia de 5ª série: seu significado para alunos e professores**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1996.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

RICHTER, Denis; BUENO, Míriam Aparecida. A importância da disciplina “Cartografia Escolar” na formação do professor de Geografia. In: PORTUGAL, Jussara (org.). **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 189-203.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

RUFFINO, Sônia Maria Vanzella Castellar. **Noção de espaço e representação cartográfica: ensino de geografia nas séries iniciais**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1996.





SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. **Cartografia tátil no ensino de Geografia:** uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2008.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **O mapa como meio de comunicação:** implicações no ensino da Geografia do 1º grau. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A.F.A. (org.). **A Geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

VASCONCELLOS, Regina Araújo de Almeida. **Cartografia e o deficiente visual:** uma avaliação das etapas e uso do mapa. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1993.



# METODOLOGIAS E REFLEXÕES NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA NO BRASIL

DAVID DE ABREU ALVES



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

O processo de composição inicial do traçado metodológico de uma pesquisa científica é desafiador para o pesquisador, requer um olhar sensível para as inserções e exclusões que podem ser necessárias ao longo da periodicidade da investigação. A partir da escolha do tema, definição do problema e demarcação dos objetivos, se iniciam de fato as reflexões relacionadas à metodologia investigativa a ser desenvolvida. A escolha dos sujeitos de pesquisa, das espacialidades a serem investigadas, do método e abordagem que nortearão a perspectiva analítica e definição dos procedimentos metodológicos para coleta de dados são algumas das ações executadas e que requerem maturidade intelectual (construção que o pesquisador pode iniciar desde os primeiros momentos na iniciação científica da sua formação/graduação).

Há de se levar em consideração o universo em que a pesquisa é realizada, pois, a depender dela, um leque de possibilidades metodológicas pode ser tomado como exemplo ou se

demarca um maior desafio. Quando se investiga algo relacionado com a Educação, escola e os sujeitos sociais nela inseridos, o teor de reflexão sobre o que se deseja articular e alcançar requer uma compreensibilidade de quem investiga, pois esses universos dotam um contexto plural de caminhos investigativos diversos, o que é salutar para as demandas e resolução de problemáticas que passam a surgir nas propostas e projetos de pesquisa. Mas isso nem sempre denota um conjunto amplo de exemplos a serem compartilhados ou seguidos. Existem ainda campos investigativos que precisam alcançar outras espacialidades e ganhar força na comunidade científica, a exemplo da relação Educação Geográfica e Educação Especial.

Enquanto a Educação Geográfica é vista como um pensar educacional desenvolvido das aulas de Geografia, ou seja, no ensino desse componente curricular no Ensino Básico do Brasil, a Educação Especial é uma modalidade que engloba um conjunto ou contexto social específico, nesse caso as pessoas com deficiência. Ambas se relacionam na perspectiva de que o conhecimento, nesse caso o da Geografia, pode ser apreendido por todos, sendo essencial para obtenção de cidadania e conquista de direitos em sociedade, em um mundo que carece de um viés inclusivo. Dito isto, não existem delongas a serem feitas para demarcar a importância de pesquisas que versam sobre essa relação.

Não se pode e/ou deve-se desconsiderar as importantes contribuições de caráter social, científico e educacional que existem até o momento a respeito da relação desses campos de estudo, porém é preciso mitigar novas contexturas, uma vez que a cada dia demandas plurais ligadas à Educação Especial adentram as instituições escolares (o que antes era negado devido a exclusões sócio-históricas) e as aulas de Geografia. Além disso, o maior conjunto de pesquisas auxilia novos pesquisadores que se debru-



çam sobre temáticas tão importantes atualmente, minimizando dificuldades no trabalho metodológico.

Assim, entende-se como problema o fato de que o desconhecimento ou ausência de pesquisas que versam sobre determinados campos científicos, a exemplo da relação Educação Geográfica e Educação Especial, dificulta o processo de composição do traçado metodológico, processo esse que já se faz complexo e que requer maturidade intelectual. Com isso, faz-se importante saber: quantas pesquisas existem na relação dos campos de estudo em questão? Onde estão estas pesquisas científicas? Que sujeitos são abarcados por essas investigações? Quais as propostas metodológicas que elas apresentam? O que elas agregam ao campo disciplinar do Ensino Básico, nesse caso o da Geografia?

Objetiva-se com este trabalho destacar as abordagens metodológicas e reflexões presentes nas pesquisas sobre Educação Geográfica e Educação Especial nas teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação<sup>1</sup> em Geografia do Brasil, em um recorte temporal que parte do ano de 2009 até o ano de 2022.

A metodologia adotada para a investigação aqui apresentada parte de um olhar qualitativo dentro do que preconiza a pesquisa bibliográfica e documental. As principais bases para a coleta de dados relacionados com as pesquisas científicas analisadas foram a Plataforma Sucupira de Teses e Dissertações e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Nesse sentido, realizou-se um estudo da arte do material catalogado, ou seja, utilizou-se de um levantamento e análise de produção sobre áreas de conhecimento, com o intuito de extrair alguns aspectos considerados importantes, e que no caso desta pesquisa vinculam-se com a resolutiva do problema e alcance do objetivo.

---

1 Todos os Programas de Pós-Graduação estão vinculados a Instituições de Ensino Superior públicas do Brasil.



Para entendimento do que objetiva este texto e resolutiva das perguntas presentes na problemática, organiza-se o mesmo da seguinte forma: após as breves notas introdutórias, discorre-se sobre a metodologia (seção seguinte), em seguida expõe-se os resultados obtidos e reflexões. Finaliza-se o material textual com algumas considerações que foram fomentadas pela leitura do material catalogado (eximindo-se de encaminhar considerações finais a este texto) e identificando os referenciais utilizados.

## Metodologia

A partir do problema, do objetivo, e dos questionamentos presentes na seção introdutória, realizou-se uma pesquisa qualitativa. Essa apresenta raízes antropológicas, com importantes contribuições do desenvolvimento das pesquisas em Educação, com um pouco mais de um século de existência, e que foi incorporada por diversas ciências do conhecimento. Esse tipo de pesquisa possibilita originalidade na incorporação de diferentes estratégias, técnicas, procedimentos de investigação (RAMIRES; PESSÔA, 2013, p. 23-24). Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 31):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

A definição apresentada no parágrafo anterior dá margem para que, nas pesquisas que buscam apresentar novos elementos à comunidade científica e/ou articular propostas teóricas já postas, os autores tracem o seu modelo metodológico procedimental até que suas inquietações sejam evidenciadas e refletidas.



É o que pode ser interpretado nas palavras de Demo (2001, p. 15), ao apontar que investigações qualitativas captam “[...] a não linearidade, a dinâmica contrária de cariz dialético, a surpresa das subjetividades e das individualidades, o caótico criativo”, ou seja, permitem dentro de limites e demarcações procedimentais a criatividade, a não regularidade e a provisoriedade.

Um pouco mais de uma década após as considerações de Demo (2001), citado anteriormente, e com contribuições que corroboramos, Tuzzo e Braga (2016, p. 142) refletem a respeito da abordagem qualitativa afirmando que:

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

Dito isto, procedimentalmente buscou-se alinhar um conjunto de ações que auxiliaram nas resolutivas das questões e objetivo que foram traçados. Foi feito o uso da Pesquisa Qualitativa, da Pesquisa Bibliográfica e Documental. Essas se diferenciam conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6) pelo fato de que “[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”.



Entende-se que a Pesquisa Bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado. “Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). E assim levantou-se um conjunto de informações e teorias que deram suporte para sustentar as reflexões. Esse levantamento foi realizado nos três tipos de fontes descritos por Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 68-69), as “primárias, secundárias e terciárias”, e que envolvem um conjunto de livros, teses, dissertações, monografias, anais de eventos, relatórios de estudos e de campo sobre os temas gerais versados em plataformas governamentais, banco de dissertações e teses, bibliotecas e revistas eletrônicas.

No tocante à pesquisa documental, corrobora-se com o entendimento de que é “aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, com o propósito de obter informações neles contidos [...] (JUNIOR ET AL, 2021, p. 42)”, foi realizada principalmente em documentos e diretrizes educacionais, que em maioria apresenta considerações pertinentes à educação em contextos inclusivos.

Conforme todo exposto teórico presente nos parágrafos anteriores, a ação procedimental prática da pesquisa deu-se em uma ação que pode ser considerada pesquisa de gabinete (o que não implica descrédito à ação científica). Fazendo uso de páginas governamentais brasileiras gratuitas dispostas na internet, a Plataforma Sucupira de Teses e Dissertações e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, utilizou-se os termos Educação Especial, Ensino de Geografia, Educação Geográfica, Inclusão, Deficiências, Autismo, Surdos, Deficientes Visuais, Deficientes Físicos e Deficiência Intelectual, em uma periodicidade entre os anos de 2009 até 2022.



O recorte temporal partiu de Marcos Políticos para a Educação Especial. O primeiro é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada e organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), e que, por meio do Decreto Federal nº 6.949, foi normatizada também pelas leis brasileiras; e o segundo diz respeito à resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 04/2009, que institui diretrizes organizacionais<sup>2</sup> para o chamado AEE, que se acredita ter sido viabilizada pelos esforços brasileiros de educadores e pesquisadores em fomentar uma sólida Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no País. Essas duas conquistas possibilitaram o despertar para o aumento das pesquisas que fortemente estivessem vinculadas ao ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência junto às turmas regulares.

Assim, com o material catalogado, realizou-se um Estado da Arte, sendo essa entendida como:

método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Essa revisão busca identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social. (COSTA e SILVA; CARVALHO, 2014, p. 348-349).

Dentre o que é destacado na citação anterior, buscou-se nas etapas procedimentais identificar o quantitativo de produções, seus locais e anos de publicação, a variabilidade de sujeitos e

---

2 CNE/2009 institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica (EB), que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (PERNAMBUCO, 2019, 21-22).



metodologias empregadas nas pesquisas, bem como o que essas agregam no que se pode chamar de Educação Geográfica Inclusiva. Uma educação para todos que respeite e valorize as pluralidades cognitivas e de aprendizagem; que permita a variação recursal e metodológica; que propicie o acesso e construção do conhecimento por meio de possibilidades linguísticas diversas; que inclua, fomentando a construção de seres pensantes, capazes de interpretar, explicar e intervir no espaço, possibilitando o entendimento dos fenômenos em diferentes escalas e o entendimento de que o ser possui papel importante na sua relação com a sociedade e com o meio.

Em suma, o passo a passo construído para execução desta pesquisa aqui descrita organizou-se da seguinte forma:

- a) Delimitação da proposta de escrita conforme solicitação da organização do livro;
- b) Redação do problema e do objetivo da pesquisa;
- c) Delimitação e organização da proposta metodológica;
- d) Pesquisa de gabinete para levantamento de dados – Catalogação;
- e) Organização dos dados coletados;
- f) Análise e redação da reflexão perante os dados coletados – Estado da Arte;
- g) Redação final do capítulo do livro.

A seguir expõe-se os resultados e discussões, bem como considerações sobre a relação Educação Geográfica e Educação Especial propiciadas pelas Teses e Dissertações catalogadas. Acredita-se que, para o momento, não existem considerações finais para além do que já será pontuado nas próximas seções, sendo mais importante considerar e realizar uma síntese reflexiva do material selecionado.



## Resultados alcançados e breves considerações

Após o levantamento realizado na Plataforma Sucupira de Teses e Dissertações e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações entre os anos de 2009 até 2022, encontrou-se um total de 55 trabalhos que versam sobre a relação Educação Geográfica e Educação Especial. Do ponto de vista da totalidade de trabalhos, tipo de sujeitos pesquisados e Estados da Federação onde ocorrem as defesas, temos as seguintes informações dispostas no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** – Informações sobre o conjunto de pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Geografia que versam sobre a relação Educação Geográfica e Educação Especial

Quant.	Tipo de pesquisa	Sujeitos	Estado da Federação de Defesa do Trabalho
01	Dissertação	Pessoas com Transtorno do Espectro Autista	Rio de Janeiro (01)
01	Dissertação	Pessoas com Deficiência Física	Goiás (01)
14	Dissertação	Surdos	Piauí (01); Paraíba (01); Rio de Janeiro (01); Goiás (01); Distrito Federal (01); Mato Grosso (01); Santa Catarina (01); Rio Grande do Sul (02); Paraná (02); Minas Gerais (03);
05	Tese	Surdos	Rio Grande do Sul (01); Paraná (02); Minas Gerais (01); Goiás (01);



Quant.	Tipo de pesquisa	Sujeitos	Estado da Federação de Defesa do Trabalho
25	Dissertação	Pessoas com Deficiência Visual	Paraíba (01); Piauí (01); São Paulo (03); Rio Grande do Sul (03); Minas Gerais (04); Goiás (04); Paraná (04); Santa Catarina (05);
09	Tese	Pessoas com Deficiência Visual	Rio Grande do Sul (01); Santa Catarina (02); São Paulo (03); Goiás (03)

Fonte: Plataforma Supcupira de Teses e Dissertações e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações.

Perante o exposto, algumas considerações podem ser demarcadas. Existe um quantitativo importante de material voltado para o trabalho de conteúdos e temas geográficos a pessoas surdas e deficientes visuais, valorizando principalmente o trabalho com os conceitos de paisagem e lugar, bem como fazendo uso da linguagem cartográfica com maior ênfase. Todo esse material reflete em síntese na necessidade de pesquisas que versam sobre a inclusão em nível superior, apresentam uma diversidade de práticas pedagógicas e ações interdisciplinares e/ou transdisciplinares, remetem para a importância de maiores parcerias entre escolas e institutos especializados, minimamente expõem considerações sobre a mediação de conteúdos relacionados aos componentes físicos-naturais, destacam que, para além dos conceitos de paisagem e lugar, é possível o trabalho com o conceito de território e espaço, apresentam possibilidades de trabalho na perspectiva inclusiva, fazendo uso da corrente crítica dialética e da humanista cultural fenomenológica.

Todavia, é urgente a necessidade de maiores produções e investigações em nível de mestrado e doutorado que tomem pessoas autistas, deficientes físicos e pessoas com outras deficiências como sujeitos capazes de construir conhecimento geográfico.



Esses sujeitos que pouco aparecem no material catalogado estão dia após dia adentrando aos sistemas educacionais em todas as regiões do Brasil. Sendo assim, também se faz importante destacar em que lugares do País estão as produções.

Do ponto de vista da espacialização das pesquisas de teses encontradas (total de 14) no território brasileiro, temos uma grande concentração nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul do País. Já para as dissertações de mestrado (41 produções), felizmente existe um interesse investigativo em outras regiões do País.

Segundo esses dados, que dizem respeito à distribuição das pesquisas encontradas no território brasileiro, é preocupante a concentração de investigações apenas em algumas regiões. Mesmo essa distribuição irregular podendo ser explicada pela presença de importantes laboratórios e instituições<sup>3</sup> ou pela ausência de linha de pesquisa de ensino em Geografia em todos os programas de pós-graduação, enfatiza-se que é possível investigar fora dos muros das escolas e existem sujeitos e demandas em outros lugares. Isso ficou claro quando buscamos identificar as ambiências investigativas do material catalogado.

Com relação às ambiências de pesquisa das investigações catalogadas, obtém-se as seguintes informações:

- a) Das 14 teses de doutorado encontradas, 11 são desenvolvidas ou apresentam elementos importantes voltados para instituições escolares comuns, duas em institutos especializados de apoio às pessoas com deficiência, e uma em ambas as ambiências (escola e instituto especializado)
- b) Das 41 dissertações de mestrado encontradas, cinco são desenvolvidas em institutos especializados de apoio às pes-

---

3 A exemplo do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE) na Universidade Federal de Santa Catarina e do Laboratório de Ensino e Material Didático (Lemad) na Universidade de São Paulo.

soas com deficiência, 30 são desenvolvidas ou apresentam elementos importantes voltados para instituições escolares, cinco são desenvolvidas em investigações tanto em escolas quanto em institutos especializados, e uma não deixa claro a ambiência investigada.

Conforme apresentado, destaca-se o valor do espaço escolar e da relação possível com os institutos especializados de apoio às pessoas com deficiência. É na escola que todo e qualquer sujeito constrói sua identidade, sendo importante a relação cotidiana com as pluralidades, mas, do ponto de vista do desenvolvimento do ensino-aprendizagem em Geografia, muitas vezes tais instituições podem se beneficiar de todo suporte que é oferecido nos institutos. Importante ainda destacar que isso não implica um ensino de Geografia especial, segregando novamente sujeitos com deficiências de pessoas que não apresentam deficiências. O que se demarca é a importância de um traçado metodológico para construção de conhecimento geográfico em colaboração e com qualidade, bem semelhante ao que é executado quando um pesquisador delimita e/ou escolhe sua metodologia de pesquisa (abordagem, tipo e procedimentos).

Assim, do ponto de vista da abordagem metodológica e tipo específico de pesquisa, o material catalogado distribui-se da seguinte forma:

- a) Todas as 55 investigações catalogadas fazem uso da abordagem qualitativa de pesquisa e declaram essa perspectiva em seus resumos e textos;
- b) Todas as 55 investigações catalogadas fazem uso da pesquisa bibliográfica, mas nem todas elas fazem referência a essa perspectiva nos resumos e textos (apenas 50% desse quantitativo declara uso dessa proposta metodológica);



- c) Todas as 55 investigações catalogadas fazem uso da pesquisa documental, mas apenas 45% desse percentual define ou reflete sobre esse caminho metodológico nos resumos e textos;
- d) Do total de 55 investigações, cinco delas articulam aspectos da pesquisa-ação, dez articulam aspectos de pesquisa colaborativa, uma pesquisa aponta para aspectos da pesquisa de campo, dez apresentam elementos da pesquisa participante, dez pesquisas inferem e fazem uso de aspectos de estudos de casos, e outras 19 não declaram um tipo procedimental específico.

A abordagem e tipos de pesquisa destacados anteriormente indicam alguns desafios para serem superados dentro desse recorte temático aqui trabalhado. Dentre os principais pontos evidenciados pelas abordagens metodológicas adotadas têm-se as seguintes questões:

- a) O Estado como uma Instituição que precisa ser mais atuante para efetivação da inclusão.
- b) A necessidade de repudiar e resistir a alterações na Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva que descon sideram a realidade brasileira e que executam comparativos com países totalmente distintos ao Brasil.
- c) A Formação Inicial e Continuada como processos importantes para o disseminar das questões inclusivas de pessoas com deficiência.
- d) Avanços nas propostas educacionais de inclusão em nível básico e superior.
- e) Necessidade de avançar em propostas metodológicas na perspectiva de mediação e construção do conhecimento de conteúdos sobre os componentes físico-naturais.



- f) Necessidade de um pensar em modelos/práticas educacionais que, ao buscar incluir as pessoas com deficiência, não sejam excludentes a outros perfis de estudantes em sala de aula.
- g) Possibilidade de uso de diferentes procedimentos metodológicos investigativos em pesquisas com pessoas com deficiência para o alcance do maior conjunto de elementos e dados.
- h) Necessidade de adequações nos procedimentos metodológicos a depender dos tipos de respostas e/ou aceitações ofertadas pelas pessoas com deficiências pesquisadas.

Os últimos itens elencados anteriormente, com relação às técnicas de pesquisa utilizadas no material catalogado, necessitam de algumas outras inferências que extrapolam as pretensões e páginas deste texto<sup>4</sup>. Dito isto, reserva-se aqui apenas a exposição dos diferentes procedimentos metodológicos que são utilizados e analisados, sendo eles, a observação, as entrevistas, os formulários, os questionários, os grupos focais, rodas de conversa, grupos de discussões, aulas de campo, uso de jogos, oficinas temáticas, análise de planos de aula e propostas curriculares/documentos orientadores da educação brasileira (dentro das análises documentais). Tais procedimentos foram salutarés nas composições textuais apresentadas no material catalogado, e possibilitam aqui brevemente reflexões que serão expostas a seguir.



## Considerações sobre a relação Educação Geográfica e Educação Especial propiciadas pelas Teses e Dissertações catalogadas

Muitas foram as reivindicações via mecanismos legais para inserir e oportunizar a Educação ou, pode-se arriscar em dizer, uma escolarização às pessoas com deficiência. Para isso, demandou-se uma série de mudanças para atender a esse público que também apresenta circunstâncias de aprendizagem diversas. Isso implica dizer que os profissionais em educação, em algum momento de sua carreira, podem se deparar com turmas, cujos mecanismos de mediação de conhecimento não sejam mais suficientes, pois suas novas turmas contarão com a presença de alunos surdos, deficientes visuais, autistas, pessoas ditas normais, todos com seu tempo e modos de apreender conhecimento.

Esses profissionais poderão, se quiserem de fato configurar uma prática válida perante os sujeitos em sala, buscar “novos” mecanismos para mediar conhecimento das suas respectivas áreas disciplinares, pois nenhum sujeito social é igual, mas todos carecem de equidade nas questões educacionais. Esse é um discurso praticamente unânime no material catalogado. E tais pesquisas, partindo quase sempre do princípio da observação, destacam enfoques que investigam ora a prática do professor, ora o desenvolvimento do aluno, inserindo a partir de aspectos observatórios outros procedimentos, a exemplo de entrevistas e questionários.

Tais ações, após os tratamentos de dados, apontam e defendem que os alunos com algum tipo de deficiência, assim como toda pessoa em idade escolar, “têm o mesmo desejo de brincar, aprender, se comunicar, de saber algo sobre o que lhes deixa curiosos. E, para isso, é necessário que o ambiente que eles estejam inclusos seja estimulador, que lhes ofereça condições favoráveis para a sua aprendizagem” (TIBOLA, 2016, p. 56).





A abordagem qualitativa utilizada nas pesquisas permite o enxergar de possibilidades e caminhos de inclusão de pessoas com deficiência a partir do que minimamente é desenvolvido nos locais de pesquisa, principalmente quando estas ambiências são as instituições escolares. Assim, muitas investigações convergem no intuito de defender que é preciso fomentar o sentido transformador da educação, não negligenciando oportunidades e situações desafiadoras para esses sujeitos. Na contextura escolar e social, esses estudantes “[...] devem ser igualmente estimulados a participar de todas as atividades escolares, uma vez que possuem as mesmas potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem [...]” que os outros estudantes (CRUZ, 2016, p. 28). Essa educação é viável para todas as disciplinas escolares, inclusive para Geografia, na ação de professores preocupados com um modelo educacional inclusivo.

Se tomarmos como exemplo os chamados focos temáticos que são apresentados por Pinheiro (2020) ao analisar dissertações e teses do ensino de Geografia do Brasil, podemos destacar que as pesquisas hoje sobre a relação dessa ciência do conhecimento com a Educação Especial configuram um novo foco temático que relaciona muitos dos itens elencados pelo autor, não colocando-os como secundários, mas quase sempre como centro da perspectiva geográfica dessas investigações. Os focos que mais aparecem são os relacionados com a prática docente e educativa, educação ambiental, currículos e programas, formação de conceitos, conteúdo-método, e, principalmente, formação de professores e características dos alunos.

Esse viés de enfoque na formação e valorização das características dos alunos, organizado por um desenho metodológico quase sempre extenso, decreta que o professor pode conhecer seus alunos com deficiências e identificar os saberes prévios desses estudantes, bem como a forma mais usual utilizada por esses para



constituir conhecimento. Esse é um passo importante inclusive para desenvolver linguagens e metodologias de ensino inclusivo no campo disciplinar em que se está trabalhando; no caso desta pesquisa, no campo da Geografia.

Então, defende-se que no campo disciplinar escolar da Geografia é

Fundamental que o professor tenha um conhecimento prévio antes de iniciar as atividades com o estudante cego. Entender como o estudante aprende, qual a sua linguagem e quais são os materiais que lhe auxiliam no ensino de Geografia, por exemplo, são conhecimentos essenciais que facilitam o trabalho do professor. No entanto, é preciso apontar que o que está em questão não é a capacidade profissional do professor, mas sim a sua capacitação profissional. (CHAVES; NOGUEIRA, 2011, p. 10).

Para mediar conhecimento geográfico nessa situação, o professor planeja sua ação buscando identificar quais linguagens sensoriais se encaixam no perfil da turma e organizando seus processos de metodologia. Nesse caminho, ele pode se deparar com aspectos metodológicos desconhecidos, que o levam a pesquisar e estudar mais sobre.

Uma ação diferente da mencionada é totalmente o oposto do que se pensa atualmente sobre ensinar Geografia e ser inclusivo. Ao conhecer os alunos, o professor compõe elementos para seu planejamento de aula, fazendo com que ele enxergue quais as prioridades a serem exploradas, bem como a necessidade de construir e desmistificar conceitos a respeito.

Acrescenta-se ainda que, para além dessas questões procedimentais, esta ação do professor alicerça sua relação com a turma, possibilita abertura para introdução de temáticas, de problematizações, facilitando a interlocução na sala de aula e, claro, colocando os interesses dos estudantes em primeiro plano,



fazendo-os perceberem-se “como participantes do espaço que estudam” (CALLAI, 2000, p. 58). Dessa maneira, o profissional se capacita, e dá sentido à sua prática inclusiva, creditando valor à Geografia no cotidiano desses estudantes.

Todavia, fazem-se necessárias “mudanças na postura do corpo docente em relação ao como, para quê e para quem ensinar geografia escolar” (CASTELLAR, 2005, p. 3). Ou seja, professores capazes de mediar conhecimentos que tenham algum sentido para os estudantes, e não professores que façam uso ao extremo de pedagogias tradicionais e que não levam os estudantes a questionarem as ações sociais desencadeadas no espaço.

Faz-se necessário pensar em um ensino que valorize a aprendizagem de conceitos e conteúdos geográficos, que se preocupe com os procedimentos, que auxilie os estudantes a construir e se desenvolverem nos espaços de vivência, que leve os estudantes a estabelecerem relações reflexivas entre sociedade e meio. Ao alcançar esse fim e/ou trabalharmos nessa perspectiva, acredita-se que é na Educação, bem como na Educação Geográfica, nas escolas, o caminho para qualificar essas relações interpessoais, minimizar as posturas e posicionamentos complexos, limitantes, e discriminatórios atrelados às pessoas com deficiência.

É na aprendizagem de Geografia que os sujeitos presentes na sala de aula constituem uma reflexão crítica do espaço. Sendo papel dos professores mediar esse tipo de elucubração que incorpore os caminhos para leituras diferentes dos objetos e fenômenos e para questionar o espaço. Os caminhos que levam os professores de Geografia à contemplação do raciocínio na afirmação anterior perpassam pelos já mencionados planejamento (conhecimento da turma, identificação das linguagens, determinação das metodologias), ação voltada para o aluno, conhecimento e adaptação do currículo na mediação dos conteúdos e para formação dos conceitos, e dos elementos de avaliação. O professor de Geogra-



fia, em sua autonomia, pode conhecer as orientações curriculares e interpretar quando da necessidade de flexibilizá-las, para que possa de fato alcançar seus objetivos enquanto formador de cidadão crítico. Pautar sua prática em prol de um currículo que visa apenas resultados quantitativos não condiz com as orientações da Educação Inclusiva, que luta fortemente contra os princípios neoliberais.

A Geografia tem potencial para auxiliar nessa escalada ao conhecimento, ao posicionamento crítico, à construção de ideias que busquem mudanças de cenários sociais, políticos, econômicos e ambientais. E sobre essas possibilidades, não se pode negá-las aos sujeitos com deficiências, pois esses também podem caminhar no intuito de constituir desenvolvimento intelectual geográfico e/ou de formular Pensamento Geográfico.

## REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovanni, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. In: **Cad. CEDES**. Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225. 2005.

CHAVES, Ana Paula Nunes; NOGUEIRA, R. E. Os desafios do professor frente o ensino de geografia e a inclusão de estudantes cegos. **Boletim geográfico**, Maringá, v. 29, n. 1, p. 5-16, 2011.

COSTA e SILVA, Francisca Jocineide da; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O estado da Arte das pesquisas educacionais sobre gênero e Educação Infantil: uma introdução. In: **18° REDOR**. Recife, 2014.

CRUZ, Ana Maria Lima. A audiodescrição na mediação de alunos com deficiência visual no ensino médio: um estudo com a disciplina de Geografia. **Tese** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.



DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. In: **Cadernos da Fucamp**. v. 20, n. 44, p. 36-51/2021. Monte Carmelo-MG, 2021.

PERNAMBUCO, Ministério Público do Estado de. **Educação Inclusiva: marcos legais e perspectivas de ações para implementação**. Organização: Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Defesa dos Direitos Humanos à Educação – CAOP Educação. 2. ed. Revisada e Atualizada. Recife, 2019.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. 2. ed. Editora Vieira. João Pessoa, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. In: **Cadernos da Fucamp**. v. 20, n. 43, p. 64-83/2021. Monte Carmelo – MG, 2021.

TIBOLA, MAIRA. A linguagem cartográfica no ensino e aprendizagem de Geografia para alunos cegos. **Dissertação** apresentada ao programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Francisco Beltrão, 2016.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v. 4, n. 5, p. 140-158, ago.de 2016.



# DEZ ANOS DE PESQUISA ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – 2007-2017<sup>1</sup>

ANTONIO CARLOS PINHEIRO



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

O presente texto apresenta uma discussão da produção acadêmica das dissertações de mestrado, na área de Educação Geográfica, defendidas no Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desde 2007 até o ano de 2017. Busca também desenvolver um estudo analítico-interpretativo da trajetória da pesquisa sobre o ensino de Geografia. O estudo apresenta os seguintes objetivos: conhecer a trajetória da pesquisa realizada no PPGG/UFPB; destacar as temáticas das pesquisas; as áreas de abrangência geográfica dos estudos e as modalidades de ensino estudadas, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Para essa análise, foram levantadas 39 dissertações de mestrado defendidas de 2007 até 2017. Este artigo é parte de um Relatório mais extenso e detalhado, realizado neste ano, sobre a “Trajetória da Pesquisa sobre Educação em Geografia no PPGG/UFPB – 2007 a 2017”.

---

1 Texto publicado originalmente na Revista Interfaces n. 14, Dez/2017 da Universidade Federal do Tocantins.

A tendência atual da pós-graduação no Brasil está se encaminhando no sentido de priorizar a produção do conhecimento, tendo a dinâmica dos programas definidos em torno de *Linhas de Pesquisas*. Com essa orientação, busca-se superar as dificuldades derivadas da estrutura curricular organizada apenas em torno de *Áreas de Concentração*, designada pelo Parecer CFE n. 977/65, que regulamentou a pós-graduação no Brasil na década de 1960. Essa tendência tem um significado particular na conjuntura atual de desenvolvimento da pesquisa acadêmica, já que significa uma crítica à antiga forma, centrado apenas em áreas de concentração (Pinheiro, 2005). Também busca refletir sobre novas alternativas de organização das condições de produção do conhecimento. As iniciativas, visando à superação do modelo baseado apenas em áreas de concentração, tiveram início por meio do esforço interdisciplinar de produção do conhecimento e transbordaram para a reorganização curricular. Essas iniciativas indicaram esgotamento do modelo de pós-graduação com base no Parecer CFE n. 977/65. A ênfase nas *Linhas de Pesquisa* reflete uma concepção de pesquisa e de formação de pesquisadores, podendo influenciar tanto a pós-graduação quanto a própria graduação. Para Noronha (2002), as linhas de pesquisa possibilitam, portanto, a prática permanente da sistematização, da divulgação da experiência da pesquisa, do desenvolvimento de novos núcleos, de novos projetos e da integração dos pesquisadores em grupos de pesquisa com temáticas afins.

De maneira geral, as linhas de pesquisa representam campos problematizadores que propiciam a possibilidade de estudos aprofundados em torno dos quais se organizam e se agrupam interesses comuns de investigação. O próprio termo pesquisa tem como pressuposto a problematização, que significa processos de investigação rigorosa, definição qualificada de questões, dinâmica de conhecimento e construção do objeto de pesquisa.



É com esse sentido que a definição de linhas de pesquisa, como eixo articulador dos processos de investigação, propicia e privilegia os campos problemáticos de investigação, procurando ampliar o olhar sobre o objeto de investigação. Porém, ainda que as pesquisas possam se aprofundar nas temáticas articuladas em linhas definidas, como fazer a integração entre elas com os cursos de graduação? Também, se as mesmas possibilitam maior sistematização de projetos específicos e experiências de grupos, como fazer a articulação entre a produção científica e a realidade local/regional?

## **Procedimentos metodológicos**

Considerando o objetivo de realizar uma análise e reflexão das dissertações do PPGG/UFPB, definimos como metas:

- a) o estudo das temáticas abordadas nas pesquisas, como: história da disciplina, livros didáticos, currículos, propostas metodológicas para o ensino de Geografia, usos de tecnologias, cartografia escolar, entre outros;
- b) as áreas de abrangência geográfica dos estudos: locais de realização, alcance local/regional/nacional/internacional;
- c) modalidades de ensino estudadas: ensino superior, médio, fundamental, educação de jovens e adultos, educação não formal etc.

Para este estudo, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental qualitativa, nas quais, as investigações podem enfatizar o passado próximo ou remoto, em que se registram e narram fatos ou circunstâncias e as articulações entre eles, buscando explicações para os mesmos, podendo se referir a um indivíduo, um grupo, um movimento, uma ideia ou uma instituição. Contudo, como esses elementos estão sempre inter-relacionados, não podem ser





considerados de forma isolada; nesse sentido, nenhuma pessoa pode ser alvo de uma investigação histórica, por exemplo, sem a consideração de sua contribuição às ideias, aos movimentos ou às instituições de uma particular época ou lugar. A pesquisa bibliográfica e documental tem sido utilizada nos estudos históricos, podendo o pesquisador obter seus dados por meio de fontes primárias e ou secundárias, como trabalhos que buscam compreender a discussão teórico-metodológica realizada por autores que tratam do ensino sob a forma de levantamento bibliográfico (PINHEIRO, 2005).

Os procedimentos utilizados foram: levantamento das dissertações do PPGG/UFPB sobre educação, leitura prévia dos resumos e posteriormente dos próprios trabalhos, partindo do Sumário, Introdução e, gradativamente, do conjunto do texto, buscando identificar os dados propostos para este estudo, pois nem sempre esses estão claros em um único item da dissertação. Destacamos que cada autor, em conjunto com seu orientador, imprime um formato no trabalho, pois considera-se que esta é uma característica da pesquisa em educação, seja na Geografia ou em outras áreas específicas e disciplinares. Desse modo, nosso olhar teve a preocupação de observar cada caso, considerando a organização específica das pesquisas, o estilo estrutural, o formato e os aportes teórico-metodológicos que embasaram estes estudos.

## **As pesquisas acadêmicas de Educação em Geografia na Região Nordeste e na Paraíba**

Cavalcanti (2016) identificou, nos 62 programas em pós-graduação em Geografia no Brasil, no ano de 2015, 17 que têm linhas específicas de Ensino de Geografia; desses programas, nove têm cursos de mestrado e doutorado e o restante, apenas mestrado. Na Região Nordeste, atualmente identificamos quatro progra-



mas que abordam o ensino de Geografia, sendo três acadêmicos e um profissional.

As linhas de pesquisa são flexíveis e podem ser criadas em um determinado momento ou extintas conforme interesse dos docentes que compõem os Programas de Pós-graduação, exemplo disso é o PPGG, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que em 2005, quando escrevi um artigo para o X Encontro de Geógrafos da América Latina, realizado em São Paulo, apresentava uma linha de pesquisa sobre o ensino de Geografia, assim descrita: “Procura identificar as temáticas relacionadas à realidade do semiárido e litoral cearense na perspectiva de elaborar currículos e programas de ensino voltados à conscientização das coletividades do Estado do Ceará” (PINHEIRO, 2005). O mesmo foi encontrado na UFPE, que apresentava uma linha denominada de: “História e Rumos do Pensamento Geográfico”, que na sua descrição possibilitava pesquisas sobre o ensino de Geografia: “Estudo sobre a evolução do pensamento geográfico e sobre a didática da Geografia; trabalho de epistemologia da Geografia e iniciativas visando renovar os métodos do seu ensino nas instituições de primeiro, segundo e terceiros graus da região” (PINHEIRO, 2005, p. 11909). Atualmente, ao entrar no site oficial do programa da UECE<sup>2</sup>, nota-se que a universidade foi extinta. No caso da UFPE, a linha que trata do ensino parece ter sido reorganizada, porém, como mencionado anteriormente, não conseguimos identificar com mais detalhes desde quando essa linha foi criada no programa. Observa-se, pela descrição da linha de pesquisa extinta da UECE, uma preocupação com as discussões e fomento à pesquisa das questões locais e regionais, e discussão de temas voltados para a realidade local, no entanto, sua retirada levanta algumas questões: quais os motivos para sua retirada do

---

2 Ver no site: <http://www.uece.br/mag/index.php/conheca-o-propgeo/linhas-de-pesquisa>.



programa? Por que não foi reorganizada, como ocorreu com a UFPE? São questões que necessitam de outras investigações para que sejam elucidadas.

O Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPB tem como área de concentração *Território, Trabalho e Ambiente*, sendo organizado em três linhas de pesquisa, tais como: *A – Cidade e Campo: espaço e trabalho*; *B – Gestão do território e análise geoambiental*; *C – Educação Geográfica*, com os seguintes objetivos específicos: (1) Investigar os processos de reprodução do espaço às dinâmicas socioambientais espaciais, de modo a fortalecer a ciência geográfica; (2) Analisar as relações entre Estado, sociedade e educação, mediante investigações sobre as políticas públicas e as práticas sociais escolares; (3) Analisar a relação entre o campo e a cidade, bem como as relações de trabalho que permeiam essas duas dimensões espaciais, em suas diferentes escalas geográficas e cartografias sociais<sup>3</sup>. Destaca-se que, na Região Nordeste, o PPGG/UFPB foi pioneiro em criar uma linha específica de ensino no programa, iniciada em 2007, completando dez anos em 2017, ou seja, permanecendo desde sua criação até o momento. Atualmente, outros programas da Região Nordeste apresentam áreas de concentração e linhas de pesquisa semelhantes, nas modalidades de mestrado acadêmico (*lato sensu*) e de mestrado profissional (*stricto sensu*), como: 1 – o Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Piauí (UFPI), de 2011, com a área de concentração: "Organização do Espaço e Educação Geográfica" com duas linhas de investigação científica: "Estudos Regionais e Geoambientais" e "Ensino de Geografia"<sup>4</sup>; 2 – Mestrado Acadêmico na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que foi o terceiro a ser criado no País, em 1976, porém a linha de pesquisa "Educação, cultura, política e inovação na produção contemporânea do espaço" parece

---

3 Ver no site: <http://www.ccen.ufpb.br/ppgg/contents/menu/apresentacao-1>.

4 [http://www.sigaa.ufpi.br/sigaa/public/programa/areas.jsf?lc=pt\\_BR&id=372](http://www.sigaa.ufpi.br/sigaa/public/programa/areas.jsf?lc=pt_BR&id=372).

ser bem mais recente. Na verdade, não foi possível identificar na página do programa atual as datas de criação das linhas de pesquisa, em especial, sobre o ensino, nem a área de concentração e linhas de pesquisa; a que citamos aqui está na página antiga, à qual pode-se chegar por um *link* indicado na página atual<sup>5</sup>; 3 – Mestrado Profissional na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, situado no Centro de Ensino Superior do Seridó, em Caicó-RN, iniciado em 2015. Área de Concentração: Ensino de Geografia com duas linhas: Saberes geográficos no espaço escolar e Metodologia do Ensino de Geografia<sup>6</sup>.

Em relação ao mestrado na UFPB, as defesas das dissertações se distribuem de forma irregular, como pode ser observado na Figura 1 a seguir. Os motivos são vários, mas podemos destacar esse movimento pelos seguintes fatores: anos de poucas defesas podem representar afastamentos de professores para capacitação, descumprimento de prazos pelos alunos; nos anos em que aparecem muitos trabalhos defendidos, pode estar relacionado ao grande número de procura exigindo o deslocamento de professores de outras linhas para orientar ou o aumento de vagas por orientador da linha de Educação Geográfica – cabe lembrar que durante algum tempo essa linha, integrada ao PPGG/UFPB foi a única opção para aqueles interessados na pesquisa sobre o ensino de Geografia, com professores pesquisadores na área assumidamente no programa, além disso, destaca-se outro fator, as instabilidades das permanências de linhas específicas de ensino em outros programas da região. A Figura 1 possibilita visualizar melhor o comportamento das datas de defesa de 2007 até 2017.

---

5 <https://www.ufpe.br/posgeografia>.

6 <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?id=9110>.

**Figura 1** – Datas de defesa das dissertações em Educação Geográfica – PPGG/UFPB 2007-2017

Ano de Defesa										
2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
03	01	02	07	02	02	08	04	04	02	04

Fonte: dados da pesquisa – organizador: Antonio Carlos Pinheiro.

A área de abrangência das pesquisas compreende cinco Estados: Alagoas, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Na Paraíba, são oito municípios do Estado alcançados, sendo oito pesquisas sobre João Pessoa, cinco sobre Campina Grande e uma relacionando os dois municípios. Outras seis trabalham os casos de Alagoa Grande, Rio Tinto, Cruz do Espírito Santo, Pedras de Fogo, Santa Rita, São Mamede e Patos. Duas trabalham com situações mais amplas do Estado, sendo uma sobre os assentamentos de Reforma Agrária e outra sobre o semiárido da região do Curumataú Oriental. Do Rio Grande do Norte, são três trabalhos envolvendo quatro municípios: Caicó, Cruzeta, Pau dos Ferros e Mossoró. Esse último estuda a expansão do Ensino Técnico Superior no Estado. Especificamente sobre o Estado de Pernambuco, são três trabalhos: Guaranhuns, Timbaúba e Riacho das Almas. Existe um trabalho que realiza um estudo comparativo sobre o movimento escolanovista de Pernambuco e Paraíba nas décadas de 1920 a 1940. Sobre a Região Nordeste, são dois trabalhos, um sobre a abordagem do livro didático e outro sobre a Literatura de Cordel. Dois trabalhos que estudam livros e matérias didáticos, um do Estado de Alagoas e outro de artigos publicados na Revista de Ensino de Minas Gerais de 1925 a 1935. Os demais são trabalhos que estudam situações que abrangem o território brasileiro, a maioria na temática de História da Geografia Escolar e livros didáticos, entre outros temas.



O quadro das modalidades de ensino é relevante para apresentar ao leitor como estão distribuídas as pesquisas realizadas no PPGG/UFPB. Observa-se que a maioria está voltada para o Ensino Fundamental; a divisão entre os anos iniciais e os finais é importante, neste trabalho, para destacar que, embora a Geografia não apareça como disciplina específica nesta etapa da escolaridade, muitos pesquisadores estão preocupados com os conteúdos geográficos no início da escolarização. Em geral, com números variados, quase todas as modalidades aparecem no conjunto dos estudos realizados. No último item, denominado de “Educação Geral”, estão os estudos sobre a História da Geografia Escolar, materiais didáticos e políticas públicas para o ensino de Geografia.

**Figura 2** – Distribuição das modalidades de ensino das dissertações em Educação Geográfica PPGG/UFPB 2007-2017

Modalidades de Ensino			T
Ensino Fundamental	1º ao 5º ano	03	10
	6º ao 9º ano	07	
Ensino Médio			09
Ensino Fundamental e Superior			01
Ensino Superior			04
Educação de Jovens e Adultos			01
Educação no Campo			03
Educação Ambiental			01
Educação Étnico-racial			01
Educação Não formal			01
Educação Geral			08
Total			39

Fonte: dados da pesquisa – organizador: Antonio Carlos Pinheiro.



## **Temáticas das Dissertações em Educação Geográfica do PPGG-UFPB**

As temáticas identificadas nos estudos constituem as características principais abordadas nas dissertações, porém observa-se que, a partir da década do ano 2000, as pesquisas apresentam uma diversidade de temas articulados entre si numa mesma investigação. Esse fenômeno está presente não apenas nas pesquisas realizadas na Educação Geográfica da UFPB, mas aparece também em outros programas, aliás, observa-se que em outras linhas de ensino de outras áreas do conhecimento, como Biologia, História etc, essa tendência se assemelha. Considera-se que esse processo resulta das influências das tendências das pesquisas realizadas na área da Educação em programas e centros específicos. De certa forma, os pesquisadores que lidam com o ensino, salvo algumas exceções, tendem a buscar nos teóricos da Educação suas bases para as discussões sobre suas especificidades, predominantemente as pesquisas qualitativas; isso também pode ser observado pelas modalidades metodológicas, as quais sofreram uma diversificação no seu uso, podendo o pesquisador, em uma mesma pesquisa, utilizar procedimentos combinados de vários gêneros, como pesquisa-ação, Estudos Autobiográficos, Estudo de Caso, entre outros. A partir da década de 1990, cada vez mais a pesquisa na Educação tende para as análises qualitativas, predominante nas Ciências Humanas.

### **Temáticas das pesquisas do PPGG/UFPB**

Como afirmamos anteriormente, observa-se nas pesquisas do PPGG-UFPB uma combinação de temáticas estudadas, envolvendo estudos históricos de livros e materiais didáticos, práticas docentes educativas de professores e alunos, por exemplo, da qual decidimos fazer um recorte transversal dos trabalhos como



uma alternativa de classificação, considerando os temas e suas articulações. Para esta apresentação, definimos duas colunas, a vertical e a coluna horizontal. Evidente que essa organização reflete o meu olhar sobre as pesquisas. Assim, na coluna horizontal, definimos três temas gerais: a) Livros e materiais didáticos, b) Currículo e políticas educacionais; e c) Práticas docentes e educativas. Na coluna vertical, cinco temas, como: 1) História da Educação e da Geografia Escolar; 2) Conceitos e temas para o ensino, 3) Linguagens, cartografia escolar e geotecnologias, 4) Metodologias para o ensino, avaliação e formação de professores; 5) Inclusão-exclusão: étnico-raciais/gênero/trabalho.

**Figura 3** – Temáticas das Dissertações em Educação Geográfica do PPGG/UFPB – 2007-2017

<b>Temáticas transversais</b>	<b>A – Livros e materiais didáticos</b>	<b>B – Currículo e políticas educacionais</b>	<b>C – Práticas docentes e educativas</b>	<b>T</b>
1 – História da Educação e da Geografia Escolar	5	1	1	<b>07</b>
2 – Conceitos e temas para o ensino	4	2	3	<b>09</b>
3 – Linguagens, cartografia escolar e geotecnologias	1	3	3	<b>07</b>
4 – Metodologias para o ensino, avaliação e formação de professores	1	4	4	<b>09</b>
5 – Inclusão-exclusão: étnico-raciais/gênero/trabalho	0	5	2	<b>07</b>
Total	11	15	13	<b>39</b>

Fonte: dados da pesquisa – organizador: Antonio Carlos Pinheiro.





**1 – História da Educação e da Geografia Escolar** – São estudos de caráter histórico que abordam as influências da educação no ensino de Geografia ou características específicas na utilização de materiais e livros didáticos, nos currículos e programas, no plano legal e oficial referente às legislações, nos aspectos relacionados às políticas governamentais de determinada época do passado remoto ou distante. Pesquisas de revisão bibliográfica em fontes primárias e secundárias que resgatam e relatam acontecimentos, fatos, debates, circunstâncias da produção científica de um período e as articulações entre eles. Também pesquisas que analisam influências de um ou mais pensamentos ou processos históricos e questões político-ideológicas no ensino de Geografia (PINHEIRO, 2005). Os estudos sobre o livro e materiais didáticos, no contexto da História da Geografia Escolar, têm como destaque e aporte teórico Andre Chervel e compõem seis trabalhos, destacando as seguintes temáticas específicas: estudos sobre o livro didático da Região Nordeste; a Cartografia no Brasil; livros do século passado e materiais didáticos diversos, nessa perspectiva aparecem cinco trabalhos. Dois trabalhos analisam temas como mapas e o semiárido, mas abordam com base em outros autores. Ainda na temática dos estudos históricos, um trabalho destaca os currículos e as políticas das décadas de 1920 a 1940, sob a influência do movimento escolanovista, e outro estuda como a Geografia é concebida por estudantes de Ensino Médio, baseando-se nos aportes históricos da disciplina para sua análise.

**2 – Conceitos e temas para o ensino** – Essa temática trabalha com o desenvolvimento de conceitos científicos no pensamento de alunos e/ou professores, implicando em processos de mudança ou evolução conceitual. Consideram comparações de modelos de pensamento com modelos conceituais presentes na história da ciência; estudos sobre a relação entre estrutura cognitiva de estudantes e o processo ensino-aprendizagem de con-



ceitos científicos em processos formais ou não formais de ensino. Também aparecem trabalhos preocupados com a discussão de temáticas locais para o ensino de Geografia, considerando a realidade dos alunos. Encontram-se aqui nove estudos, que variam entre alternativas de produção de materiais didáticos, análise de contradições conceituais e correlações entre livros utilizados em momentos diferentes, desenvolvimento de atividades lúdicas e análises de práticas educativas e docentes, considerando o currículo prescrito e o oculto.

**3 – Linguagens, cartografia escolar e geotecnologias** – São estudos que utilizam métodos e técnicas da Cartografia para o ensino de Geografia. Trabalhos que abordam o uso de mapas, de gráficos, de Atlas e de técnicas de orientação e localização geográfica em sala de aula e fora dela. Desenvolvimento de técnicas e metodologias no campo das representações e utilização de novas linguagens para o ensino. Compõem sete trabalhos que analisam os mapas cartográficos nos livros didáticos, bem como esses conteúdos aparecem nos currículos nas várias modalidades do ensino e em especial para os cursos de Licenciatura. Considerando a área da Geografia em que predomina a linguagem mais técnica, como trabalhar na escola básica com esses recursos? Também pelo advento do avanço das tecnologias, esse campo tem sido o mais impactado pelas mesmas, por outro lado, vários estudos analisam como os professores têm utilizado esses recursos diante das realidades das escolas, em especial as públicas. Estudos que abordam outras linguagens, para além do mapa, também são representativos, como o uso da literatura de cordel, desenhos, música, entre outros.

**4 – Metodologias para o ensino, avaliação e formação de professores** – Essa temática se assemelha à anterior, porém nota-se que tem uma especificidade: em geral, as pesquisas estão centradas na escola e sala de aula, na forma como este conheci-



mento é difundido por meio de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, ou ainda na perspectiva de indissociação entre forma e conteúdo; estudos a respeito da aplicação de métodos e técnicas no ensino de Geografia; estudos de avaliação de materiais ou recursos didáticos no ensino e em especial relacionados com a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. São nove trabalhos que se dividem nas discussões sobre como os professores interpretam os currículos e os praticam, estudos caracterizados pela observação dos pesquisadores, estudo de caso e pesquisa-ação.

**5 – Inclusão-exclusão: étnico-raciais/gênero/trabalho** – Essa temática gerou certa surpresa no contexto das pesquisas realizadas no programa; são sete trabalhos que têm como temática central essa preocupação. De forma geral, partiu-se da definição clássica de inclusão, já abordada em outro artigo (PINHEIRO, 2014), encontrada em vários documentos oficiais sobre o tema, qual seja: inclusão social é uma ação que combate a exclusão social, geralmente ligada a pessoas de classe social, nível educacional, portadoras de deficiência física e mental, idosas ou minorias raciais, entre outras que não têm acesso a várias oportunidades, ou seja, inclusão social é oferecer aos mais necessitados a oportunidade de participarem da distribuição de renda do País, dentro de um sistema que beneficie a todos e não somente a uma camada da sociedade. Nessa temática, encontram-se trabalhos que destacam a Educação no Campo, ligada a assentamentos rurais, comunidades quilombolas, pessoas com deficiências físicas. Também há um trabalho que discute a Educação não formal em uma comunidade carente, analisando a emergência da erradicação do trabalho infantil, e outro preocupado com as dificuldades de deslocament de trabalhadores urbanos para voltar à escola e se adaptar ao modelo de escola tradicional, com horários e ritmos que não se enquadram nas suas vidas. Outro trabalho que discute



a organização espacial, curricular e de uso de recursos adequados para crianças cegas. Apesar da riqueza desses estudos, sentimos falta de trabalhos sobre gênero e sexualidade.

## Considerações finais

A pesquisa acadêmica constitui, na atualidade, um riquíssimo recurso para estudar e conhecer a produção e as tendências na educação, seja no campo mais geral, como nos campos disciplinares. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental para além de apenas fichamentos, podemos realizar estudos capazes de orientar ações de um determinado programa ou até de uma região, podendo ir das escalas locais até as globais, com capacidade para orientar políticas de implementação, de metas e definição de temáticas de pesquisas.

No caso específico da produção do PPGG/UFPB, notamos que nestes dez anos houve uma diversificação nas suas temáticas, nas orientações metodológicas, o que demonstra a importância da linha de Educação Geográfica para a Paraíba e para os Estados vizinhos; diria que o programa tem se destacado na Região Nordeste como um dos únicos que mantêm essa área de pesquisa.

Sabemos da importância da Geografia como disciplina escolar e como área de conhecimento para entender e decifrar com mais rapidez as questões que envolvem a sociedade e seu espaço. Dessa forma, acredita-se que este artigo pode contribuir não apenas para conhecer o que tem sido feito no PPGG/UFPB, mas, principalmente, valorizar a Educação Geográfica como dimensão fundamental para o desenvolvimento da sociedade, sobretudo nesse momento de incertezas em que vivemos, com reformas vindas de cima para baixo, sem a participação dos professores e da sociedade. Desejamos uma educação libertadora, em todos os níveis, sem amarras, com a participação de todos na sua organização,



que assuma suas perspectivas teórico-metodológicas e políticas e que tome partido para que as desigualdades socioeconômicas-culturais-ambientais sejam eliminadas. No nosso caso, uma Geografia comprometida com a justiça social e com a pesquisa de qualidade voltada para a maioria da população.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil?** Boletim Goiano de Geografia (Online). Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. 2016. file:///C:/Users/Antonio%20Carlos/Documents/texto%20sobre%20pesquisa-Lana.pdf. Acesso em: 22 de set. de 2017.

NORONHA, Olinda M. **Proposta teórico-organizacional para a sistematização e institucionalização do grupo de estudos e pesquisas – “História, sociedade e educação no Brasil”.** Americana: UNISAL, 2002.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses.** Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **A trajetória da pesquisa acadêmica na Geografia brasileira: 1972-2000.** Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 2005-SP. <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/12.pdf>. Acesso em: 26 set. 2017.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Inclusões sociais no currículo de Geografia: a produção acadêmica na área.** In O ensino de Geografia e suas composições curriculares (org: TONINI, Ivaine M. et al.). Porto Alegre: Ed. Mediação, 2014.



# A ANÁLISE DO DISCURSO PARA INVESTIGAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

DAVID LUIZ RODRIGUES DE ALMEIDA



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

O presente texto é resultado da tese de doutorado intitulada “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em Geografia, Cajazeiras-PB”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB), sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro, em 2020. Nessa tese, a Análise do Discurso (AD) compõe o quadro teórico-metodológico para o estudo do discurso dos sujeitos na formação de professores de Geografia no Pibid da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras-PB.

Em virtude da complexa tarefa do uso da AD para compreensão das peculiaridades e multiplicidades da interpretação dos discursos, este capítulo apresenta uma nota introdutória e objetiva de possíveis encaminhamentos teóricos e metodológicos para estudos na Educação Geográfica. Para informações mais detalhadas sobre essa proposta, recomenda-se a leitura na

íntegra da tese de Almeida (2020), assim como das outras obras aqui citadas. Realizados os esclarecimentos iniciais, partimos, no próximo tópico, ao debate metodológico e, posteriormente, aos procedimentos adotados para AD no diálogo estabelecido entre Michel Foucault e Michel Pêcheux.

## **A análise do discurso: notas introdutórias para investigação científica**

Toda produção de linguagem pode ser considerada discurso. A Análise do Discurso (AD) é uma disciplina que teve sua origem na França, na década de 1970, e se escreve em um objeto político, oferecendo meios para burlar o discurso. A partir disso, é possível estudar suas regularidades e entender a sua totalidade. Nos paradigmas mais tradicionais da interpretação da AD, as influências externas não afetam a regularidade do sistema linguístico. Portanto, não há relação entre língua e mundo nelas.

O desenvolvimento da AD significou a passagem da linguística da “frase” para a do “texto”. Isso alterou a ideia clássica de que a “fala” é individual, assistemática e, portanto, não passível de análise científica. Mas o grande problema continua a ser a definição e a metodologia para abordar essa nova unidade de análise. Deslocar a linguagem para o discurso significou um interesse por aspectos da conotação, retórica e estilística, estratégias discursivas da argumentação (GREGOLIN, 2006; ORLANDI, 2015). Além disso, uma revisão da oposição dicotômica entre língua (sistema social da linguagem humana) e fala (apropriação individual da língua), instituídas pelo suíço Ferdinand de Saussure, o fundador da Linguística, por meio de um interposto, o discurso.

Conforme Gregolin (2006), é no oriente comum do prestígio da linguística e do marxismo que nasce a resignificação do projeto da AD. Além de tudo, a psicanálise lacaniana passa a compor



o quadro epistemológico da AD. A descoberta do inconsciente pelo psicólogo Sigmund Freud transforma o conceito de sujeito. Ele passa de seu estado de entidade homogênea para um sujeito clivado entre o consciente e inconsciente. Essa releitura desenvolvida por Jacques Lacan influencia no estudo da psicanálise ao estruturalismo linguístico, particularmente nas teorias de Ferdinand de Saussure e de Roman Jakobson.

Logo, o inconsciente é estruturado como uma linguagem, cadeia de significantes latentes, que se repete e interfere no discurso, como se na palavra houvesse sempre outras palavras; ou seja, representasse-se a partir do outro. No que corresponde à AD, o sujeito se define em relação ao modo ao qual estrutura o seu inconsciente, em relação à linguagem e ao contexto social pertencente (p. ex. família, escola, trabalho). Portanto, conforme Lacan, a linguagem é a condição do inconsciente.

A partir desses critérios, o conceito de sujeito é reformulado, pois não se pode atribuir nada substancial a ele, dado que apenas define-se em relação ao outro. Essa relação sujeito-outro se apoia na relação binária de Jakobson, na qual um sujeito ocupa uma posição no processo de comunicação e se coloca em relação comunicativa com um destinatário. Essa estrutura é reconhecida por desenvolver um sistema comunicativo complexo (remetente, destinatário, código, mensagem etc.), que se relaciona no interior de um sistema fechado e recorrente a um circuito comunicativo.

Dessa maneira, conforme Gregolin (2007), a AD pode ser considerada um campo de pesquisa cujo objetivo é compreender a produção social dos sentidos. Em suas palavras, ela oferece “ferramentas conceituais para a análise desses acontecimentos discursivos, na medida em que toma o objeto de estudos a produção de sentido” (GREGOLIN, 2007, p. 13). Isso é realizado por sujeitos sociais, que se utilizam da materialidade da linguagem e da sua historicidade.





Para o desenvolvimento da proposta da AD aqui apresentada, os escritos de Gregolin (2006; 2007) são essenciais, visto que a autora desenvolve relações de diálogos e duelos entre dois pesquisadores da linha francesa, Michel Pêcheux e Michel Foucault. Acerca do primeiro, a autora indica que sua problematização decorre da interpretação do discurso enquanto enfrentamento teórico-metodológico.

No horizonte preconizado pela AD de Pêcheux (1997), quatro ideias vão influenciar sua proposta, a saber: a) as releituras das teses marxistas de Althusser; b) a noção de formação discursiva de Foucault; c) as releituras sobre o inconsciente freudiano de Lacan; d) o fundamento dialógico da linguagem, da heterogeneidade constitutiva do discurso, em Bakhtin. Sua perspectiva é de um campo transdisciplinar da natureza complexa do discurso, na qual convergem a língua, o sujeito e a história.

A partir disso, Pêcheux (1997) apresenta a existência das formações imaginárias que movem estruturas discursivas a partir das concepções ideológicas do sujeito; criadas no âmago de uma formação social, indicam um modo de produção específico que estabelece relações de antagonismo, aliança ou dominação. Há convergência entre as ideias de Michel Pêcheux com a interpretação foucaultiana. Nela, Foucault (2017) medita e sistematiza sobre o arcabouço conceitual determinante para a abordagem do discurso.

Conforme Gregolin (2007), por apresentar um caráter de revisão teórico-analítica, o livro “Arqueologia do saber” indica condições primárias para se pensar uma teoria do discurso, que, de forma resumida, apresenta estes pontos:

- a) o discurso é uma prática que provém da formação dos saberes e que se articula com outras práticas não discursivas;



- b) os dizeres e fazeres inserem-se em *formações discursivas*, cujos elementos são regidos por determinadas regras de formação;
- c) o discurso é um jogo estratégico e polêmico, por meio do qual constituem-se os saberes de um momento histórico;
- d) o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam (quem fala, fala de algum lugar, baseado em um direito reconhecido institucionalmente). (GREGOLIN, 2007, p. 14. Grifos da autora).

Sendo assim, Foucault (2017) estabelece a formação discursiva. Nela, o enunciado é caracterizado por sua dispersão, coexistência de fatos ou regras. Ou seja, ele busca compreender os parâmetros que orientam a organização e evidência de um discurso em detrimento de outros. É por meio da relação entre a formação discursiva (FOUCAULT, 2017) e a formação imaginária (PÊCHEUX, 1997) que pretende-se indicar, nos próximos tópicos, as possibilidades para AD da formação de professores no Pibid de Geografia.

## **Estratégias para a análise da formação discursiva no subprojeto de Geografia do Pibid**

A AD de Michel Foucault é complexa, podendo conter certa opacidade e subjetividade por alguns pesquisadores quando a utilizam. Aqui ela é utilizada como uma forma de orientar, organizar e analisar a revisão da literatura na investigação geográfica. Inicialmente é necessário compreender que o discurso é um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva, o qual apresenta um “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”, um “domínio geral de todos os enunciados” e uma “prática regulamentada” de um certo número de enunciados (FOUCAULT, 2017, p. 96 e 143).



O enunciado em si não constitui uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem; portanto, ele é “sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2017, p. 34). Trata-se, conforme Foucault (2017, p. 99), de “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”.

Enquanto estratégia para análise da formação discursiva de Foucault (2017), Almeida (2020) instrumentaliza o discurso sobre o Pibid. Para isso, busca identificar cinco elementos básicos que podem atribuir margem à condição do enunciado, a saber: 1. **Referente (R)**: princípio de diferenciação, referência a algo a ser identificado; 2. **Sujeito (S)**: sentido de posição a ser ocupada, alguém que, de fato, pode afirmar algo; 3. **Campo discursivo (Cd)**: o enunciado é expresso dentro de um espaço discursivo, um campo do saber que o constitui; 4. **Campo associativo (Ca)**: o fato de o enunciado não existir isolado, a coexistência de um enunciado com outros; e 5. **Materialidade específica (Me)**: por tratar-se de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas e, algum tipo de material, passíveis de repetição e reprodução, através de técnicas, práticas e relações sociais.

Exemplo dessa matriz interpretativa para a análise da formação discursiva, pode ser utilizada para compreender o surgimento do Pibid. Inicialmente é importante selecionar as fontes que darão base à AD, ou seja, a Me. Aqui corresponde aos documentos oficiais do programa: editais, portarias, relatórios e decretos. Nela, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) cria, por meio da Lei nº 11.502/ 2007, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e atribui as funções de induzir e fomentar a formação inicial e continuada



de profissionais da Educação Básica, valorizando o magistério e todos os níveis e modalidades educacionais a ela relacionados.

Destarte, a DEB torna-se sujeito (S) do discurso, indica normativas para institucionalização do conhecimento escolar e relações de poder sobre a formação de professores pelo Pibid. O Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2014) explica que o Pibid é inspirado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência (Pibic) e acolhido pelo ministro da Educação, Prof. Dr. Fernando Haddad, lançando o primeiro edital do Pibid em dezembro de 2007.

As ações da DEB agem sob duas diretrizes: 1<sup>a</sup>. indução e apoio logístico e financeiro à formação inicial de professores para a Educação Básica; e 2<sup>a</sup>. fomento de projetos de estudos, pesquisas e inovação que contribuam para qualificação e valorização do magistério à qual se vincula o Pibid. Dessa forma, mediante a Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013, p. 5), indica esses princípios formativos:

[...] conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Para a DEB, a qualidade educacional é iniciada na formação inicial de professores. Nessa perspectiva, criam-se três programas: a) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), voltado a professores que atuam na rede pública, todavia, sem a formação superior exigida pela Lei nº 9.394/1996; b) Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que promove a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores; e c) Pibid, que incentiva a formação inicial de professores dos alunos de licenciaturas.



No caso do referente (R) em análise, o Pibid, conforme o edital da Capes nº 61/2013, sua institucionalização ocorre por ação conjunta do MEC e intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ele apresenta como bases legais: a LDB, Lei nº 12.796/2013, e o Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2014).

A DEB organiza e seleciona os conhecimentos necessários para a formação docente. Isso corresponde, na análise da formação discursiva de Foucault (2017), à ordenação do saber; elege-se o que pode ou não ser dito. Para isso, é criado um campo associativo (Ca) entre a necessidade da formação inicial de professores em cursos de nível superior (Cd1) e a escassez de professores formados no Ensino Médio, nos anos 2000 (Cd2).

Observa-se, por exemplo, que, para afirmar a importância da formação inicial de professores, a DEB apresenta o quadro insatisfatório e ausente de profissionais qualificados na Educação Básica. Ela menciona o estudo sobre a escassez de professores no Ensino Médio, proposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que divulga a escassez de professores no Ensino Médio nos anos 2000. Para Ruiz, Ramos e Hingel (2007), em 2007, havia a necessidade de aproximadamente 235 mil professores de Ensino Médio, particularmente, para as disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia; todas essas áreas foram as primeiras a serem contempladas pelo Pibid.

Conforme Ruiz, Ramos e Hingel (2007, p. 11), eram necessários, entre os anos de 1991 e 2001, mais de 710 mil professores de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; porém, o número de formados foi de 456.947. Acerca dessa escassez de professores indica-se a falta de auxílios financeiros, incentivo e alto grau de repetência dos alunos em universidades públicas. Em 1997, já havia percentual de evasão de 47%, sem



contar os retidos dos cursos de licenciatura em Geografia (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

Em um cenário de aposentadoria dos professores na ativa, baixa remuneração e pouca atratividade pelo magistério para os jovens entre 18 e 24 anos, o Pibid sugere investir na formação inicial: ofertar bolsas de estudo, tempo e formação; articular as propostas teórico-metodológicas, teoria e prática e universidade e escola enquanto estratégia de captação de profissionais para a docência.

Outra estratégia utilizada por Almeida (2020) foi constituir um estado do conhecimento do Pibid de Geografia. Ele investigou no *site* de catálogo de dissertações e teses da Capes e no *site* do PPGG/ UFPB, até dezembro de 2018, as pesquisas sobre o programa, a partir destas palavras-chave: Pibid, formação de professores e ensino de Geografia. As dez dissertações – nove no catálogo da Capes e uma no PPGG/UFPB – constituem outra Me para AD. Alicerçado nisso, conseguiu investigar a regularidade dos enunciados e a descrição dos fatos, as quais se encontram em seus arquivos, e estabelecer o quadro da formação discursiva sobre o subprojeto do Pibid de Geografia no Brasil.

A partir da leitura, análise e sistematização desses trabalhos, foi possível indicar formações discursivas organizadas em quatro eixos temáticos, ou seja, campos discursivos. É válido ressaltar que a seleção para cada quadro correspondeu aos objetivos e intencionalidade da análise e de cada trabalho, muito embora seja possível o diálogo entre eles. Sendo assim, apresentam-se: 1. O professor é um profissional que aprende no lugar da sua atividade, visto que ele produz a profissão docente; 2. A condição intelectual é primordial à atividade da profissão docente em Geografia; 3. A pesquisa é uma dimensão da formação que possibilita refletir sobre as situações do trabalho docente; e 4. A formação



no Pibid possibilita a construção da identidade profissional e tem papel fundamental.

Tendo como exemplo o eixo temático “o professor é um profissional que aprende no lugar da sua atividade, visto que ele produz a profissão docente”, é possível constatar que nos trabalhos de Sene (2016), Woitowicz (2016) e Veríssimo (2018) é reafirmada a posição do Pibid enquanto portador de espaço e tempo conjuntos – entre a universidade e a escola – para a formação de professores de Geografia. É no trabalho cotidiano escolar e acadêmico que se busca a construção de uma reflexão coletiva dos sujeitos envolvidos (alunos bolsistas do Pibid, professores supervisores e coordenadores de área), estimula-se a autonomia e a produção de conhecimentos e valores. Portanto, pensar o lugar, os seus contextos educacionais, torna-se uma fonte de profissionalização do magistério.

Observa-se a partir dos documentos oficiais do Pibid e do estado do conhecimento na área de Geografia que há regularidade desse discurso voltado à formação docente. Essa institucionalização do discurso, conforme Foucault (2017), desenvolve relações de poder, permitindo o que pode ou não ser dito. Sendo assim, para análise desses “silêncios”, contraposições ou reafirmações sobre a formação de professores de Geografia no Pibid, realizaremos, a seguir, indicações metodológicas para análise das formações imaginárias.

## **Da formação discursiva à formação imaginária: procedimentos metodológicos para investigação de formação de professores de Geografia no Pibid**

Na tese de Almeida (2020), as formações discursivas são referências para o estudo do Pibid do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),



campus Cajazeiras-PB. Com base nas informações apresentadas ali, foi possível o desenvolvimento de questionários para a seleção de quatro alunos bolsistas do Pibid, de um universo de 15 sujeitos; também, das perguntas realizadas, por meio de entrevistas para os alunos bolsistas do Pibid, uma coordenadora de área, uma coordenadora institucional de gestão educacional e duas professoras supervisoras.

Foram, aproximadamente, 9 horas de entrevista; 127 laudas transcritas. Desse modo, as formações discursivas auxiliaram na seleção dos pontos-chave, do *corpus* de análise. Prosseguindo, utilizou-se as orientações de Osakabe (1999) para estabelecer as condições específicas de produção do discurso entre a estrutura linguística elegida pelos emissores e o seu contexto. Logo, a AD considera que o contexto formativo é o do Pibid de Geografia (UFCG), os sujeitos são os interlocutores (entrevistados), lugar/ posição de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro ou do referente; isso resulta no esquema informacional.

Na proposta de Pêcheux (1997), o esquema informacional evidencia os protagonistas do discurso e o seu referente, sendo assim representado:

$$A \xrightarrow[\text{R}]{\begin{matrix} (\text{E}) \\ \text{D} \end{matrix}} B$$

O destinador (A) é constituído pelos alunos bolsistas do Pibid, professoras supervisoras, coordenadora de área e coordenadora institucional de gestão educacional. O destinatário (B) pode ser os mesmos sujeitos, além dos alunos da escola e pais ou responsáveis, funcionários da escola ou professores da universidade. O referente (R) indica todo assunto (Pibid, experiência pedagógica, conhecimento geográfico e outros) ao qual o discurso alude. O código linguístico (E) corresponde a um sistema de signos – a



língua portuguesa – e o canal de comunicação (–) é o meio que possibilita a transmissão do discurso, contato entre A e B. O código linguístico e o canal de comunicação são materializados pela transcrição das entrevistas.

A relação do esquema informacional é atribuída ao efeito de sentidos entre A e B que possibilita a promoção do discurso. Aqui, é analisada a estrutura da formação social, da posição sociológica dos lugares do mandar ou do fazer (da posição de cada um dos membros do Pibid). Dessa maneira, os lugares estão representados nos:

[...] processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o lugar como feixe de traços objetivos funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, presente, mas transformado; em outros, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

Pêcheux (1997) entende que o discurso é um objeto histórico-ideológico produzido socialmente e tem a língua como base material. Desse modo, resgata a ideia de dispersão do discurso trabalhada por Foucault (2017), por entender que as regularidades de uma produção social são apreendidas no processo de análise. O discurso apresenta a determinação histórica dos sentidos, uma vez que indica como são inscritos na história, formulados, constituídos e transmitidos. Isso é somado às posições ideológicas dos sujeitos participantes do Pibid na produção do dizer.

Essa concepção ideológica auxilia no esquema das formações imaginárias de Pêcheux, pois designa o lugar que A e B atribuem a si e ao outro, a imagem que têm do seu lugar e do lugar do outro (OSAKABE, 1997). Desse modo, é expresso o esquema das formações imaginárias, que é apresentado no quadro 1, a seguir.



**Quadro 1** – Esquema de condições de produção de formações imaginárias do sujeito situados em “A”.

Expressão designando as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente
A	IA (A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A	Quem sou eu para lhe falar assim?
	IA (B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A	Quem é ele para lhe falar assim?
	IA (R)	Imagem que A tem sobre o referente (R)	Que imagem faço do referente para lhe falar dessa forma?

Fonte: Adaptado de Almeida (2020).

A importância das formações imaginárias se deve à possibilidade de organizar uma estratégia discursiva do destinador. O discurso é entendido com um contínuo; todo dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Assim, o sujeito situado em A possui uma formação imaginária acerca de si (IA (A)), ao mesmo tempo também pode desenvolver mecanismos de antecipação acerca do discurso do outro (IA (B)).

Esse exercício pode ser realizado ao resgatar esta formação discursiva (Cd) “o professor é um profissional que aprende no lugar da sua atividade, visto que ele produz a profissão docente” e associá-la às formações imaginárias dos sujeitos entrevistados. Ao questionar os alunos bolsistas do Pibid sobre o seu contexto de formação inicial, os quatro sujeitos, Luís, Pedro, Lins e Simão<sup>1</sup>, falam sobre as dificuldades em morar na área do alto sertão nordestino, em municípios da Paraíba e do Ceará. Para isso, se mudaram para Cajazeiras-PB.



Os alunos bolsistas do Pibid afirmam que a escolha pelo curso de magistério foi consciente. O processo de identificação com o curso ocorreu para todos, porém, em momentos distintos, sendo eles: a participação na monitoria em Matemática durante o Programa Mais Educação (Luís), no Estágio Curricular Supervisionado (Pedro), na escolha do segundo vestibular (Lins) e na importância da escolha de um curso superior para o melhor rendimento socioeconômico da família (Simão).

O Pibid surge, conforme a coordenadora institucional de gestão educacional Carmem, enquanto possibilidade para os alunos do curso de licenciatura (IA (B)) em investir tempo, estudo e o dinheiro da bolsa de estudo em sua formação inicial. Ela entende que geralmente o Pibid atende alunos de “baixa renda”, que não conseguiram “êxito” em outros cursos e advêm de família de baixa renda e/ou de pequenos agricultores de uma “região de fronteira” (Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte).

Na perspectiva dos alunos bolsistas do Pibid (IA (R)), à medida que participavam da prática docente aprimoravam seus conhecimentos para a docência, alcançando melhores resultados na aprendizagem de Geografia pelos alunos da escola. A integração escola e universidade faz parte dessa proposta. Luís resgata a fala de sua professora supervisora (IA (IB (R))) e afirma que o Pibid é “um ensaio para a vida docente”. Pedro compartilha dessa ideia e mostra que o programa apresenta a “realidade da sala de aula”; sendo assim, para ele, “não temos uma receita para sermos professores, mas temos o Pibid”.

Lins e Simão são mais objetivos em seus discernimentos. Para Lins, o objetivo do programa é inserir os alunos da licenciatura na Educação Básica e proporcionar “experiência em sala de aula” antes de se formarem. Simão, por sua vez, considera que o graduando deve “aprender os conteúdos da universidade” e levá-los para a sala de aula. Apesar dos aspectos positivos do programa, os



alunos bolsistas do Pibid apontam para o diagnóstico das escolas (IA (B)), apresentaram estudantes advindos de estruturas familiares e sociais problemáticas: usuários de drogas, alcoolismo e violência, por exemplo. Para eles, tais dificuldades serviram como possibilidade para ações a partir da perspectiva geográfica e cidadã.

Desse modo, o que se pode perceber no encontro entre as formações discursivas e formações imaginárias é a importância do trânsito entre a formação inicial na universidade, escola e comunidade. As instituições escolares e seu contexto social são oportunidades para capacitar os alunos bolsistas do Pibid sobre a investigação para a docência, de um ponto de vista da especialidade, considerando os conhecimentos cotidianos dos escolares, o conhecimento escolar e o conhecimento científico da Geografia.

## **Considerações finais**

Esse rápido passeio por meio dos documentos, do estado do conhecimento e da pesquisa de Almeida (2020) sobre o Pibid de Geografia parece suficiente para indicar a importância da análise do discurso (AD) para a compreensão de sentidos acerca da formação inicial de professores. Assim, ao acompanhar esses breves trajetos de sentidos, podemos perceber sua função na produção social e acadêmica da identidade docente e do perfil desejado de professores de Geografia.

Os documentos oficiais e o estado do conhecimento sobre o Pibid indicam que o discurso sobre a formação de professores nesse programa é institucionalizado. Existe um perfil desejado de professor (campo discursivo) crítico, reflexivo, que mobiliza teoria e prática, que elabora metodologias e mobiliza recursos de forma consciente e desejável para a melhoria do rendimento de alunos da Educação Básica. Isso se faz em uma situação de oposição ao campo associativo das dificuldades da não formação e/



ou obstáculos na formação inicial, a saber: baixo rendimento no curso, não valorização do magistério, baixas remunerações, perfil socioeconômico baixo etc.

As formações imaginárias dos sujeitos pesquisados indicam a importância do lugar, contexto educacional, que envolve tanto sua formação inicial e ingresso à universidade quanto suas ações no subprojeto de Geografia. O conhecimento do contexto torna-se referência importante para construção de conhecimento e processo de ensino de Geografia. O diagnóstico escolar e sua proximidade à escola e comunidade interfere na compreensão dos alunos bolsistas do Pibid em como promover suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Desse modo, o encontro entre as propostas de AD de Michel Foucault, com a formação discursiva, e de Michel Pêcheux, com a formação imaginária, apresenta um discurso regulado por normas, que seleciona o que deve ser dito: o magistério enquanto uma atividade profissional, iniciada na universidade, mas que sempre direciona as relações da teoria e prática na e para a Educação Básica. As formações imaginárias construídas por esses sujeitos participantes, por sua vez, podem estar associadas a essas ideias, transgredindo-as ou reinterpretando-as. Fazendo essa interpretação sobre o discurso dinâmica e desafiadora.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, David L. R. de. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em Geografia, Cajazeiras-PB.** 2020. 260 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, João Pessoa-PB, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22726> Acesso em: 15 jun. 2022.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2014.** Brasília: Capes, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 096/ 2013:** aprova regulamento Pibid. Brasília: Capes, 2013. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf) Acesso em: 21 set. 2015.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- GREGOLIN, Maria do R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção da identidade. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11 – 25 nov. 2007.
- GREGOLIN, Maria do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos.** São Carlos: Editora Claraluz, 2006.
- ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- OSAKABE, Haquira. **Argumentação e discurso político.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 39-162.
- RUIZ, Antonio I.; Ramos, Mozart N.; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC, 2007.
- SENE, Michael W. **A formação inicial de professores de Geografia e o PIBID:** estudo de caso do programa nas universidades públicas do Paraná. Dissertação (Mestrado). 130f. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava: UNICENTRO, 2016.
- VERÍSSIMO, Alencar dos S. **A importância do PIBID para a formação docente:** a concepção dos alunos bolsistas do Curso de Geografia, da



Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Dissertação (Mestrado). 229 f. Universidade Federal de Goiás, Catalão: UFG, 2018.

WOITOWICZ, Eliete. **A formação inicial de professores de Geografia no PIBID/UNIOESTE** – Campus de Marechal Cândido-PR (2011-2015). Dissertação (Mestrado). 144 f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2016.



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

## A PESQUISA-AÇÃO COMO METODOLOGIA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

■ GIBSON DA SILVA LIMA JUNIOR



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

**G**rande parcela das discussões em relação ao ensino de Geografia apresenta em comum a ideia de que a transformação da prática docente requisita a ampliação da consciência sobre a própria prática. Ou seja, a reflexão sobre a ação, sobre o que e como se ensina.

Nos últimos anos, por meio da expansão dos cursos de licenciatura, dos programas de pós-graduação em Geografia e do crescimento do número de eventos, sejam esses locais, regionais ou nacionais, aumentaram vertiginosamente as publicações a respeito da Geografia praticada em sala de aula da Educação Básica. Nesse sentido, novas propostas de temas, metodologias e linguagens têm surgido, sendo postas, muitas vezes, quase como uma solução mágica para o problema de que os alunos não sabem Geografia. Contraditoriamente ao crescimento dos trabalhos e publicações, alguns pesquisadores, a exemplo de Nestor Kaercher (2004-2014), demonstraram que o advento de novas correntes, temas, metodologias e instrumentos não necessariamente tem transformado



as aulas de Geografia na Educação Básica. É facilmente perceptível o quanto problemas antigos se arrastam, a exemplo de uma Geografia desinteressante, mnemônica, dicotômica, sem relação com a realidade do estudante, dentre outros.

Sob essas perspectivas, o presente artigo, resultado de um trabalho de tese<sup>1</sup>, tem como objetivo destacar as potencialidades da metodologia da pesquisa-ação para a pesquisa em Educação Geográfica. Para isso, inicialmente, realizamos uma breve retrospectiva histórica da presente metodologia, seus fundamentos e características. Em seguida, refletimos sobre sua aplicação em uma pesquisa em Educação Geográfica.

## Fundamentação teórica

A maioria dos pesquisadores (apesar de não haver um consenso sobre isso) considera que a pesquisa-ação teve início com os trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, no contexto do pós-Guerra, como um método de pesquisa experimental de campo. Os trabalhos de Lewin objetivavam provocar mudanças tanto dos hábitos alimentares quanto de atitude dos estadunidenses diante de grupos étnicos minoritários. Pautava-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais. Suas pesquisas caminhavam paralelamente a seus estudos sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos (FRANCO, 2005).

---

1 O referido trabalho de tese de doutorado é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob o título: Os problemas socioambientais no ensino de Geografia: as questões locais nos Anos Finais do Ensino Fundamental.



Ao buscarmos uma definição para a pesquisa-ação, apoiamos-nos em Thiollent (2002), ao afirmar que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2002, p. 14).

Como citado anteriormente, ocorrem divergências em relação à origem da pesquisa-ação. De acordo com Barbier (2007), muitos autores sustentam que ela teve início com Kurt Lewin, psicólogo alemão, naturalizado americano. Outros atribuem a John Dewey e ao movimento da Escola Nova, ocorrido logo após a Primeira Guerra Mundial, caracterizado por um tipo de pesquisa-ação instituída pelo ideal democrático e pelo pragmatismo. Existem ainda autores, como Georges Lapassade, que atribuem o surgimento do termo pesquisa-ação ao antropólogo John Collier, autor que em seus trabalhos propôs que as descobertas do tipo etnológicas relacionadas aos índios estadunidenses fossem utilizadas em benefício de políticas públicas direcionadas aos povos nativos e seus direitos a reservas.

No sentido de compreender os fundamentos históricos da pesquisa-ação, Barbier (2007) destaca dois períodos: o período americano, marcado pela emergência e consolidação, ocorrido entre os anos que precedem a Segunda Guerra Mundial; e o segundo período, por ele chamado de radicalização política e existencial, ocorrido a partir dos anos de 1960, em que se destacam produções de países europeus e do Canadá.

A pesquisa-ação, inserida em uma abordagem experimental de campo, transforma-se e adquire várias outras pautas na década de 1950. Contudo, sua estrutura é realmente transformada a par-



tir da década de 1990, quando se insere na perspectiva dialética a partir da introdução dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, assumindo como objetivo a melhoria na prática docente.

Para Barbier (2007), a pesquisa-ação surge nos Estados Unidos como uma abordagem específica das Ciências Sociais. Dessa forma, os pesquisadores a classificavam como um tipo de pesquisa na qual existe uma ação ordenada de transformação de uma realidade. Para esses pesquisadores, a pesquisa-ação teria um duplo sentido, o de produzir conhecimento e o de transformar uma dada realidade. Segundo o autor, essa metodologia pode ser vista sob duas perspectivas: em uma concepção clássica, a pesquisa-ação seria apenas um prolongamento da pesquisa tradicional, ou seja, nada de muito diferente das concepções de método, de mensuração e de uso de instrumentos. Em oposição, a outra perspectiva a considera como uma nova concepção de pesquisa, considerada mais radical e que se propõe ao que ele chama de “revolução epistemológica” ainda a ser explorada. O que pode ser comprovado no seguinte trecho: “A pesquisa-ação não é uma simples transfiguração metodológica da sociedade clássica. Ao contrário, ela expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de se fazer pesquisa em Ciências Humanas” (BARBIER, 2007, p. 17).

Engel (2000) afirma que a pesquisa-ação se ergue a partir da necessidade de superação da lacuna existente entre teoria e prática. Ressalta seu caráter inovador ao possibilitar a intervenção no decorrer de seu processo, não apenas enquanto uma recomendação a ser seguida no final do projeto. O autor destaca ainda o comprometimento da pesquisa-ação como um tipo de pesquisa participante, divergente da pesquisa tradicional, apontada enquanto “independente, não reativa e objetiva”.

Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira



de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p. 182).

Corroborando nesse sentido, Batista (2019, p. 128) destaca em seu trabalho que a pesquisa-ação não se restringe apenas ao desenvolvimento de ações, mas às reflexões advindas das práticas, “visando à mudança necessária à emancipação do sujeito na sociedade”.

Outra característica do relacionamento recíproco entre pesquisa e prática aprimorada é que não apenas se compreende a prática de modo a melhorá-la na pesquisa-ação, mas também se ganha uma melhor compreensão da prática rotineira por meio de sua melhora, de modo que a melhora é o contexto, o meio e a finalidade principal da compreensão. (TRIPP, 2005, p. 450).

É a reflexão sobre a prática que proporcionará a emersão do saber. O pesquisador, que também é ator no processo, está “inserido em um campo, faz parte dele, e deve caminhar com múltiplos componentes de seu meio porque não sabe a priori o que é pertinente e o que não o é em seu projeto de pesquisa” (MORIN, 2004, p. 32).

A pesquisa-ação, que é crítica, rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade e deve pressupor a exposição entre valores pessoais e práticos. Isso se deve em parte porque a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo. (KINCHELOE apud FRANCO, 1997, p. 486).

Assim, esse tipo de pesquisa social com base empírica é concebido a partir de uma ação que visa à resolução de um problema coletivo. Para isso, faz-se necessário que pesquisadores e participantes representativos da situação-problema se envolvam de modo cooperativo e participativo. Dessa forma, o grupo par-



ticipante poderá intervir com maior efetividade nos problemas com os quais convive e assim articular possíveis soluções para questões reais e significativas para o grupo social.

É importante destacar que frequentemente ainda se confunde a pesquisa-ação com a pesquisa participante. Contudo, as duas apresentam algumas características difusas. Sobre essa questão, Thiollent (2002) afirma que a pesquisa participante tem como base a observação, o pesquisador estabelece relações de comunicação com os grupos e as situações a serem pesquisadas, não tendo necessariamente, como foco, a busca por transformações<sup>2</sup>. No caso da pesquisa-ação, o pesquisador mantém um papel ativo tanto na avaliação dos problemas encontrados, quanto no desencadeamento e na avaliação das ações relacionadas aos problemas. Nesse sentido, o autor destaca algumas características e atribuições relacionadas à pesquisa-ação, a saber:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta uma ordem de prioridades dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pes-

---

2 Cabe ressaltar que Freire e Brandão demonstram em seus escritos que a pesquisa participante apresenta enquanto uma de suas características o envolvimento dos sujeitos para além da observação, ou seja, a busca pela transformação do problema estudado. Sendo assim, a pesquisa participante também pode ser entendida como um exemplo da pesquisa comprometida com o ideal de uma educação libertadora. Segundo Carlos Brandão e Maristela Borges, no artigo "A pesquisa participante: um momento da educação Popular" (2007): "O compromisso social, político e ideológico do(a) investigador(a) é com a comunidade, com as suas causas sociais. Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares. Na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos."

quisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLENT, 2002, p. 16).

No sentido de discutir as características de uma pesquisa-ação, é relevante destacar que, apesar de ser um tipo de pesquisa que tem como um de seus pressupostos a busca por soluções para os problemas que se apresentam e de muitas vezes se diferenciar das pesquisas sociais tradicionais, a pesquisa-ação não se resume apenas à resolução imediata de um problema. Nessa perspectiva, pode-se destacar, segundo Thiollent (2002), que a pesquisa-ação pode ser pensada no sentido de desenvolver uma consciência nos sujeitos, seja ela na esfera política ou cultural, a respeito dos problemas que enfrentam, mesmo que as soluções não aconteçam a curto prazo.

É ainda ressaltado pelo referido autor que existe uma outra perspectiva relacionada à pesquisa-ação, ela consiste na produção de conhecimento não apenas para a coletividade relacionada à investigação, podendo assim ser considerada em outros estudos, o que a torna passível de generalizações. Sob essas perspectivas, a pesquisa-ação pode dar ênfase a três aspectos: “Resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Muitas vezes, a pesquisa-ação só consegue alcançar um ou outro desses três aspectos” (THIOLENT, 2002, p. 19).

Barbier (2007) corrobora com a ideia de que a pesquisa-ação se diferencia das pesquisas científicas tradicionais. Nesse sentido, ressalta que o papel clássico da ciência foi o da descrição, da explicação e da prevenção de fenômenos, o que impunha ao



pesquisador uma posição de observador neutro, prático e objetivo. No caso da pesquisa-ação, sua premissa é de servir como instrumento de mudança social, assim estando mais relacionada ao conhecimento prático que teórico. É justamente na ação que a produção de conhecimento não se dissocia de esforços que busquem mudanças para uma dada realidade.

Corroborando com essa perspectiva, Thiollent (2002) destaca que em um processo de pesquisa-ação são apresentadas qualidades que muitas vezes não aparecem em processos convencionais de pesquisa, pois quando se busca a resolução de um problema, a ação proporciona que nele se mergulhe com mais profundidade e realismo. Assim, pode-se romper com imagens fragmentadas, muitas vezes individuais e estereotipadas.

A pesquisa-ação supõe uma forma de ação planejada de carácter social, educacional, técnico, dentre outros. A sua utilização como forma metodológica possibilitará, aos participantes, condições de aprendizagem de forma crítica e reflexiva. Possibilita que o pesquisador intervenha dentro de um problema social, analisando-o e anunciando seu objetivo, de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes. (BATISTA, 2019, p. 128).

Barbier (2007) ressalta que a pesquisa-ação não precisa formular a priori hipóteses e preocupações teóricas, muito menos deve-se ater apenas a instrumentos padronizados como questionários ou teses. Assim, o autor ressalta:

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores na ação coletiva. (BARBIER, 2007, p. 54).



Em contrapartida, cabe destacar que, apesar de suas características, a pesquisa-ação não foge ao espírito científico. Autores como Barbier (2007) e Thiollent (2002) deixam claro que o caráter qualitativo e dialógico da pesquisa-ação não desconsidera ou foge dos aspectos que marcadamente se convencionou enquanto práticas científicas. Para os referidos autores, reduzir a ciência apenas a processamentos de dados quantitativos é algo visivelmente criticável e ultrapassado, mesmo em se tratando de áreas de conhecimento reconhecidamente consideradas como tradicionais sob o ponto de vista metodológico. Nesse contexto, Tripp (2005) afirma:

Embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. (TRIPP, 2005, p. 447).

Dessa forma, os citados autores consideram apenas que as exigências científicas relacionadas à pesquisa-ação são dissemelhantes das tradicionalmente aceitas, como no caso da separação entre o observador e os observados e da quantificação das informações colhidas durante o processo de observação, características essas historicamente relacionadas à objetividade e ao rigor científico. Cabe ressaltar que os autores não negam os princípios de observação e de objetividade de caráter científico, mas destacam que não podem ser considerados os únicos e não são aplicáveis em todas as áreas.

Sem abandonarmos o espírito científico, podemos conceber dispositivos da pesquisa-ação com base empírica nos quais, em vez de separação, haja um tipo de co-participação dos pesquisadores e das pessoas implicadas no problema investigado. A substituíbilidade dos pesquisadores não é total, pois o que cada um pesquisador observa e inter-





preta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio mergulho na situação investigada. (THIOLENT, 2002, p. 22).

Não se trata de perder a noção de objetividade científica, pois ela poderá ser respeitada por meio do controle metodológico das ações. Nesse aspecto, a quantificação pode ser muito útil no sentido de estudar a dimensão de fenômenos em que suas variáveis podem ser mensuradas. Por outro lado, trata-se de uma ilusão pensar que a quantificação seja mais precisa que outro tipo de avaliação mais subjetiva, que muitas vezes se utiliza de apreciações do tipo “forte-fraco, grande-médio-pequeno, aumento-diminuição, suficientes para satisfazer um dado tipo de pesquisa. Esse tipo de apreciação é compatível com a pesquisa-ação, inclusive, com recursos de procedimentos argumentativos para se chegar ao consenso dos participantes em torno das mesmas” (THIOLENT, 2002, p. 23).

Retornando a discussão em torno das hipóteses, a pesquisa-ação, apesar de não se adequar ao clássico esquema de formulação de hipóteses, de coleta de dados, de comprovação ou de refutação das hipóteses, utiliza-se de premissas relacionadas ao modo de enfrentar a situação identificada. Dessa forma, tais premissas, no decorrer da pesquisa, podem ser fortalecidas, comprovadas, refutadas ou mesmo transformadas ao longo do trabalho. Nessa perspectiva, Thiollent (2002) defende que em uma pesquisa-ação são pensados os problemas e as ações para sua possível solução. Assim, em um primeiro momento trata-se de suposições, consideradas pelo autor como algo semelhante às hipóteses.

No decorrer da pesquisa, ocorrem a verificação, a discriminação e a comprovação relacionadas às situações que puderam ser constatadas. Nesse aspecto, Thiollent (2002) cita que muitos autores criticam o experimentalismo ao qual o esquema hipotético é próprio, ao apontar que sua utilização nas Ciências Sociais



muitas vezes ocorre como mera transposição de exigências das Ciências da Natureza. Outro ponto destacado por Thiollent (2002) é o fato de que o esquema hipotético vinculado ao experimentalismo pode, ao procurar as verificações de suas hipóteses, induzir o pesquisador a distorções relacionadas à observação dos fatos, bem como à observação das informações.

De acordo com Thiollent (2002), a linha da pesquisa-ação na atualidade é aplicada em diversos campos. O autor destaca a educação, a comunicação, o serviço social, as militâncias política e sindical, entre outros. Essa pesquisa busca resultados a partir da interação entre pesquisador e pesquisados. Em se tratando especificamente da pesquisa-ação no campo da educação, ressaltamos o que é exposto por Engel (2000), a saber:

Nela, desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula. Antes disso, a teoria e a prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, e a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar os professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa. (ENGEL, 2000, p. 182).

Morin (2004), ao discorrer sobre a relação entre teoria e prática nas Ciências Humanas e Educativas, destaca que um tipo de pesquisa que valorize a realidade observada em campo não pretende eliminar as visões filosóficas e experimentais, mas, sobretudo, valorizar os saberes que são próprios da prática. Nesse sentido, destaca que uma pesquisa em educação em uma situação real é muito complexa para estar submetida a um conjunto de instrumentos experimentais. Se assim acontece, será ignorado o conglomerado das relações humanas estabelecido entre as pessoas nas salas de aula.



## Metodologia

O presente artigo apresenta, enquanto metodologia, um relato de experiência sobre o uso da pesquisa-ação em um trabalho de tese de doutorado em Geografia, desenvolvido em uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de João Pessoa-PB.

Em relação ao grupo participante da pesquisa de tese, foram selecionadas duas turmas, uma de 7º e a outra de 8º ano do Ensino Fundamental (que totalizaram 47 estudantes) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Escritor Luiz Augusto Crispim, localizada no município de João Pessoa-PB. No que diz respeito à seleção das duas turmas, levamos em conta a perspectiva curricular vigente (BNCC), que propõe os “Objetos de Conhecimentos” relacionados aos problemas socioambientais urbanos no 6º e 7º anos. A seleção das turmas se justifica, ainda, pelo fato de que os estudantes já haviam tido contato com as presentes temáticas nos anos anteriores e, ainda assim, apresentarem uma série de dificuldades relacionadas à sua compreensão.

Inicialmente, realizamos com os estudantes uma avaliação diagnóstica por meio da aplicação de um questionário semiestruturado. O referido instrumento nos demonstrou uma série de dificuldades dos educandos no tocante à compreensão da problemática socioambiental urbana. Desde questões básicas de localização do município de João Pessoa e do bairro em que residem, perpassando pelo não reconhecimento de suas características urbanas e naturais (população, densidade demográfica, clima, relevo, solo, vegetação), assim como problemas relacionados à compreensão de conceitos como o de desigualdade social, de segregação socioambiental, de enchentes, de inundações, de resíduos sólidos, entre outros. O referido instrumento, dotado de questões discursivas e de múltipla escolha, propiciou a aferi-



ção dessas dificuldades e nos deu aporte para a elaboração das sequências didáticas que seriam desenvolvidas posteriormente.

Após o momento de diagnóstico, foram elaboradas sequências didáticas (SD) que, de acordo com Zabala (1998), caracterizam-se enquanto um conjunto de atividades planejadas, estruturadas e ordenadas com um objetivo educacional. As sequências didáticas desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Escritor Luiz Augusto Crispim tiveram como aporte Barbier (2007), que em seu estudo define as fases de uma pesquisa-ação, a saber: diagnóstico; elaboração do plano de ação, desenvolvimento das ações; análise e avaliação dos resultados.

De acordo com as fases apresentadas pelo presente autor, destacamos que, no primeiro momento, identificamos o problema relacionado à dificuldade dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental no tocante aos problemas socioambientais urbanos. Na segunda etapa, elaboramos um diagnóstico da realidade desses estudantes por meio da aplicação de um questionário socioeconômico, bem como da preparação das atividades pensadas de acordo com as necessidades e dificuldades por eles apresentadas. A terceira etapa foi marcada pelo desenvolvimento das práticas pedagógicas. E a última etapa consistiu na análise das atividades aplicadas.

Diante do exposto, a seção a seguir apresenta os objetivos e percursos metodológicos do trabalho de tese, mediante as potencialidades da pesquisa-ação.

## Resultados e discussões

O trabalho de tese foi dedicado a analisar o processo de ensino e aprendizagem com 47 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, avaliamos o uso de disseminantes metodologias propostas em cinco sequências didáticas,



com vistas à compreensão dos problemas socioambientais locais e, assim, sob a perspectiva de uma educação problematizadora, buscamos contribuir para a formação crítica e cidadã dos sujeitos participantes. Além desse, os objetivos específicos foram dedicados à apresentação e à reflexão de conceitos relacionados à problemática socioambiental urbana, com destaque para a cidade e os seus problemas, bem como a relevância dos conceitos de lugar e da paisagem para a compreensão das questões locais.

Objetivamos, ainda, a problematização no tocante à implementação da atual Base Nacional Comum Curricular e sua proposta de trabalho com a problemática socioambiental urbana. Por fim, foram apresentadas propostas metodológicas para a sala de aula da Educação Básica com vistas a contribuir para a compreensão dos problemas socioambientais que afligem principalmente aqueles estudantes oriundos das classes subalternas, levando em consideração suas reais necessidades e considerando, sobretudo, a realidade socioambiental em que se inserem.

Para a realização do trabalho de tese, que teve como aporte teórico-metodológico a pesquisa-ação, foi necessária uma série de procedimentos, tais como o uso de pesquisa bibliográfica e documental, a aplicação e a sistematização de questionários estruturados, e a elaboração, a execução e a análise de sequências didáticas propostas a partir do entendimento da realidade dos sujeitos participantes da pesquisa. Para a elaboração das sequências didáticas, fez-se necessário primeiramente (re)conhecer as principais dificuldades dos estudantes no tocante à compreensão dos problemas socioambientais.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica nos proporcionou constatar uma série de dificuldades dos estudantes relacionadas à temática, destacando-se problemas relacionados aos conceitos, às causas e às consequências dos problemas socioambientais urbanos, tanto em nível de Brasil quanto do município de João



Pessoa-PB. É possível ressaltar, ainda, problemas relacionados à compreensão dos problemas vividos em seu local de vivência.

Os problemas socioambientais urbanos, que se configuram perante a relação sociedade-natureza, puderam ser compreendidos sob a perspectiva de uma formação crítica e cidadã, pelos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir da dimensão do lugar vivido. Para isso, fez-se necessário um conjunto de práticas pedagógicas que relacionaram os conhecimentos geográficos ao cotidiano desses estudantes, promoveram a interatividade em sala de aula e romperam com o uso constante de aulas expositivas.

Sob essas prerrogativas, consideramos que o citado trabalho, que teve como base a pesquisa-ação, por meio das atividades planejadas, realizadas, observadas e registradas, bem como pelo uso de diversos procedimentos metodológicos e dissemelhantes recursos, cumpriu com o seu principal objetivo, a promoção de uma educação geográfica com significado para a vida dos estudantes.

## **Considerações finais**

É sob as perspectivas dos autores ora apresentados que destacamos a relevância da pesquisa-ação para um trabalho voltado à educação geográfica. Ao reconhecermos em nosso cotidiano escolar as lacunas presentes no tocante à discussão dos problemas socioambientais locais, propusemos metodologias no decorrer do ano letivo a estudantes que residem em áreas segregadas do ponto de vista social e espacial da cidade. Dessa forma, acreditamos que as discussões apresentadas no decorrer do trabalho de tese, principalmente as relacionadas ao desenvolvimento e à avaliação das metodologias postas em prática em sala de aula, inserem-se na lógica da construção de conhecimento.



Além de avaliar as propostas metodológicas apresentadas em sala de aula, o trabalho trouxe como perspectiva a tomada de consciência e de pensamento crítico dos estudantes participantes em relação aos problemas vividos em seu cotidiano, problemas esses frutos de uma cidade segregadora.

Acreditamos que refletir, avaliar e propor transformações no tocante à discussão e à abordagem de temáticas relacionadas aos problemas socioambientais urbanos não se insere apenas em uma perspectiva isolada, local, pois se trata de uma questão que, salvo suas devidas proporções e particularidades, ocorre em grande parte das cidades brasileiras na atualidade. Dessa forma, destacamos a relevância da pesquisa-ação para a reflexão, compreensão e as possíveis soluções relacionadas aos problemas identificados anteriormente e no decorrer da pesquisa.

É importante ressaltar que concebemos a educação enquanto aquela capaz de transformar os sujeitos e assim buscar romper com uma estrutura nefasta que, ao longo dos anos, tem aumentado o abismo entre os sujeitos pertencentes a diferentes classes sociais. Ao afirmar isso, destacamos a necessidade de reflexão acerca de qual o tipo de educação queremos para os jovens das escolas públicas do Brasil. Dessa forma, é preciso pensar, entre outras questões, até que ponto o ensino de Geografia tem proporcionado aos sujeitos das classes subalternas a compreensão dos problemas que os cercam.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, R. A **Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber, 2007.

BATISTA, A. N. C. **O ensino de Geografia e a convivência com o semiárido: pesquisa-ação com alunos do Ensino Médio no município de Olivedos-PB**. 2019. Tese de doutorado. João Pessoa-PB: Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, p. 301, 2019.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

KAERCHER, N. **A Geografia Escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. 363 p.

KAERCHER, N. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LIMA JUNIOR, G. Os problemas socioambientais no ensino de Geografia: as questões locais nos Anos Finais do Ensino Fundamental. 2020. **Tese de doutorado**. João Pessoa-PB: Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba-UFPB, p. 233, 2020.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RODRIGUES BRANDÃO, C.; CORREA BORGES, M. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Universidade de Murdoch. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

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





## O GRUPO FOCAL VIRTUAL COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

DAYANE GALDINO BRITO



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

A discussão proposta sobre a realização do grupo focal virtual emergiu da experiência da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba. A opção pelo grupo focal virtual ocorreu em função do contexto da pandemia da doença Covid-19.

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada sobre casos de uma síndrome respiratória na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Um novo tipo de coronavírus foi identificado em humanos, o SARS-Cov-19, causando desde casos assintomáticos até uma síndrome aguda respiratória severa. Em 11 de março de 2020, a OMS considerou sua dispersão em diferentes continentes, dada a rápida transmissão de pessoa para pessoa, decretando a existência de uma pandemia (OPAS, 2020). No Brasil, o primeiro caso foi registrado em fevereiro de 2020. Até o mês de junho de 2022, foram confirmados 670.848 óbitos causados pela doença no País (BRASIL, 2022).

O isolamento social foi a principal medida para reduzir a transmissão do vírus. Como consequência, houve a suspensão das aulas presenciais no Brasil e no mundo. A Educação teve que se reorganizar, utilizando os meios digitais para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, as plataformas de videoconferência.

O Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, campo da pesquisa, suspendeu as aulas presenciais dia 17 de março. No dia 30 de março retornaram as aulas não-presenciais, de forma não obrigatória, com uso de tecnologias digitais, conforme a Instrução Normativa 001/2020 do Comitê de Gestão de Crise Covid-19 da Secretaria de Estado da Saúde da Paraíba. No dia 26 de junho foi aprovada a Resolução/UEPB/Consepe/0229/2020, que orientou a realização das atividades virtuais de forma obrigatória (UEPB, 2020).

Com isso, reelaborou-se a metodologia da pesquisa, considerando a coleta de dados qualitativos por meios virtuais, pois antes estava prevista para o presencial. Segundo Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), essa foi a principal alternativa adotada pelas pesquisas qualitativas em andamento e as novas pesquisas a serem realizadas no contexto pandêmico.

Diante disso, na dissertação de Brito (2021), o grupo focal virtual foi utilizado para coleta de dados com os alunos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. Assim, o presente artigo objetiva analisar as potencialidades e desafios para utilização do grupo focal virtual como procedimento metodológico na pesquisa em Educação Geográfica a partir dessa experiência. Tal discussão se faz pertinente na pesquisa em Educação Geográfica, a fim de aperfeiçoar o uso das tecnologias nos procedimentos metodológicos.



## Fundamentação teórica

Segundo Guimarães (2011), o grupo focal é um procedimento metodológico de coleta de dados, em que se explora um foco de discussão, não se centrando em um indivíduo, mas no indivíduo enquanto integrante de um grupo. Dessa forma, produz-se um debate norteado por um roteiro, com temas ou questões, havendo a possibilidade de inserção de questionamentos no decorrer de sua realização. Assim, a “[...] principal característica dessa metodologia é a interação entre os participantes, possibilitando a exposição e discussão de diferentes pontos de vista e opiniões sobre um determinado tema” (KUHNS; BRUNES, 2015, p. 109).

Para Gomes e Barbosa (1999), com o grupo focal é possível obter dados qualitativos em pequenos grupos de pessoas com características em comum, de modo que o moderador, que é o pesquisador, incentive a participação de todos no debate, a fim de apreender suas percepções em relação aos pontos levantados, sendo registrados por meio de anotações e de gravações.

Dessa forma, na pesquisa em Educação Geográfica, quando se busca esclarecer uma questão de investigação em uma pesquisa qualitativa junto a professores de Geografia, alunos da licenciatura e, até mesmo, alunos da Educação Básica, considerando-os como grupos, cujas opiniões, concepções e percepções são importantes para resolver o problema da pesquisa levantado, o grupo focal poderá ser utilizado. Para tanto, é necessário que o pesquisador crie uma situação, desde a seleção dos participantes até a realização do grupo focal, para que os participantes fiquem à vontade para debater coletivamente.

Ao realizar a revisão bibliográfica sobre grupos focais, geralmente, discorrem sobre a sua realização de forma presencial, em um dado local, com tempo estimado e número de participantes. Cada sessão dura de uma a duas horas, como em Gomes e Bar-



bosa (1999). Há a recomendação de se evitar um número elevado de participantes, a fim de que todos façam parte da discussão. As orientações na literatura são de que seja reduzido o número de participantes, geralmente, entre quatro e 12 pessoas (KUHN; BRUNES, 2015).

Dessa forma, grupo focal virtual é uma técnica de pesquisa em que o pesquisador utiliza de uma plataforma de videoconferência, capaz de proporcionar a interação simultânea de áudio e vídeo entre um determinado número de participantes em uma sala virtual, por um determinado período. Nesse ambiente virtual, é possível o desenvolvimento do diálogo e debate entre os participantes, que partilham características comuns, utilizando de um roteiro com temas ou questões importantes para a resolução do problema de pesquisa. Assim, o meio de sua realização é distinto, com isso, surgem desafios específicos.

A realização de grupos focais online e offline baseada em trocas de mensagens já era discutida por Duarte (2007, p. 83). Com os avanços tecnológicos de plataformas de videoconferências e sua difusão no uso cotidiano, em especial, no meio educacional, sobretudo, com a instauração de uma pandemia, tornou-se possível a realização de grupos focais virtuais na pesquisa junto aos alunos do Curso de Licenciatura em Geografia da UEPB. Tal tecnologia permite melhor interação entre os participantes entre si e para com o moderador. No contexto brasileiro, destacou-se nesse período o uso por estudantes, professores e pesquisadores das seguintes plataformas: Zoom Cloud Meetings, Google Meet, Microsoft Teams, Skype, dentre outros. A seguir, uma síntese das suas características:



**Figura 1** – Plataformas de videoconferências para a realização de grupos focais virtuais<sup>1</sup>

Plataforma	Características gerais	Tipo de gravação	Tipo de acesso
Zoom Cloud Meetings	Ao criar uma conta se pode criar uma reunião, agendar, participar, compartilhar tela, adicionar contatos e etc. Plano gratuito permite videoconferências de até 40 minutos com até 100 participantes.	As reuniões criadas nas versões pagas podem ser gravadas, sendo salvas na nuvem. A reunião poderá durar até 24 horas.	Com o link ou código (ID) é possível acessar a reunião no aplicativo desktop (Windows e macOS) ou aplicativo móvel (Android e iOS). É possível participar sem fazer login.
Google Meet	Qualquer pessoa com uma conta do Google pode criar uma videochamada com até 100 participantes e duração de até 60 minutos sem custos.	A gravação salva no Google Drive, o recurso de levantar a mão e reuniões com duração de até 24 horas são atributos dos planos pagos.	Pode ser acessada com um link pelo computador com um navegador da Web e em dispositivos móveis com o app Google Meet. Na versão sem custos, todos os participantes precisam fazer login com uma Conta do Google.



Plataforma	Características gerais	Tipo de gravação	Tipo de acesso
Microsoft Teams	Permite a realização de reuniões com até 100 participantes por até 60 minutos na versão gratuita.	Usuários com a versão paga ou com licenças do Office podem gravar as reuniões com até 300 participantes e reuniões de até 30 horas. A partir da versão Microsoft 365 Business Basic pode-se gerar transcrições, ou seja, transformar toda a conversa em texto.	As reuniões podem ser acessadas por meio de um link na aplicação Teams (computador e dispositivo móvel) ou do Teams na Web. O organizador pode permitir a participação de pessoas com e sem uma conta Teams.
Skype	Permite chamadas de vídeo gratuitas com até 100 participantes.	É possível gravar suas chamadas e salvá-las de forma gratuita.	As reuniões podem ser acessadas com o aplicativo do Skype em um computador ou dispositivo móvel. Também há a opção do Skype na Web por meio de um link.

Fonte: Informações coletadas nos sites das plataformas. Acessado em junho de 2022.



De um modo geral, permitem a interação simultânea vídeo e áudio de diferentes participantes, ou seja, uma comunicação em tempo real. Há a possibilidade do compartilhamento de tela. Os participantes aparecem em uma janela, cada um ocupando um quadro. A gravação de forma gratuita foi observada apenas no Skype. Há limitações de tempo e na questão da gravação nas versões gratuitas do Zoom, Meet e Teams. Todavia, são valores acessíveis ao pesquisador que criará a sala virtual, assim, a depender da facilidade de uso pelos participantes, vale a pena ser custeada. Dentre as opções, destaca-se a versão paga do Microsoft Teams, por ser possível a elaboração da transcrição, agilizando o trabalho do pesquisador, tendo em vista que o processo de transcrição manual é exaustivo e demanda muito tempo do pesquisador.

## Metodologia

A metodologia do presente artigo consiste em um relato de experiência da aplicação de grupos focais virtuais na pesquisa qualitativa desenvolvida no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Ceduc, Campus I, Campina Grande-PB, tendo como participantes os alunos deste curso.

Inicialmente, estabeleceu-se contatos com os professores do curso da área didático-pedagógica e a representação estudantil do Centro Acadêmico, a fim de atuarem como intermediadores entre a pesquisadora e os alunos. Dessa forma, informaram os alunos acerca da pesquisa e disponibilizaram o questionário em um Formulário Google nos grupos de WhatsApp das turmas, que continha questões voltadas à caracterização do alunado e informações iniciais sobre a formação inicial nos componentes curriculares da área física.

No total, 22 alunos responderam ao questionário. Para esses, foram enviados e-mails com convites e explicações acerca da



proposta do grupo focal virtual. Houve apenas três devolutivas, informando o aceite. Em função disso, de posse do número de WhatsApp disponibilizado pelos alunos no questionário, foram enviadas mensagens com maiores esclarecimentos. Os alunos ainda foram esclarecidos da necessidade de dispor de áudio e câmera, no computador ou celular, com boa conexão de internet. No final, 12 alunos aceitaram participar.

Os alunos foram organizados em dois grupos: o grupo 1 com os alunos de 2016.2 e 2017.1 (5 participantes) e o grupo 2 com os de 2016.1 (7 participantes). No WhatsApp, com cada grupo, decidiu-se a data e horário favoráveis para a realização do grupo focal virtual, assim como o uso da Plataforma do Google Meet, por apresentarem maior familiaridade.

A pesquisadora, de posse de um e-mail institucional, dispunha da versão paga, assim agendou a reunião. Essa conta permitiu a gravação, além da funcionalidade de levantar a mão, a qual os participantes poderiam utilizar para solicitar a fala. Também foram informados que o grupo focal virtual teria uma duração média de duas horas e haveria um roteiro de questões a serem debatidas, em que era importante a visão de cada participante. A pesquisadora atuaria como mediadora do debate, orientando-os a não desenvolverem falas muito longas, tendo em vista a participação de todos. A seguir, o roteiro de questões:





**Figura 2** – Roteiro para os grupos focais virtuais com os discentes do Curso de Licenciatura em Geografia (UEPB, Campus I)

<b>Tema: Currículo e formação docente</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Como vocês avaliam a formação que o Curso de Licenciatura em Geografia da UEPB tem oferecido a vocês, futuros professores?</li><li>2. Como vocês avaliam o espaço dedicado aos componentes curriculares da área Física na matriz curricular do Curso?</li><li>3. Vocês consideram que os componentes curriculares da área Física contribuíram para o seu futuro exercício da docência na Educação Básica? Por quê?</li><li>4. Os professores desses componentes curriculares costumam apresentar as propostas de plano de curso? Na opinião de vocês, eles cumprem com a proposta apresentada?</li></ol>
<b>Tema: Metodologia de ensino</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>5. Quais as metodologias que os professores da área Física utilizaram para ensinar o conteúdo para vocês?</li><li>6. Vocês tiveram dificuldades nessas disciplinas? Qual a mais relevante?</li><li>7. Como foram desenvolvidos os trabalhos de campo em que vocês participaram?</li><li>8. Há interdisciplinaridade com outros componentes curriculares em cada componente curricular da área Física?</li><li>9. Os componentes curriculares da área Física estabeleceram relação com o ensino de Geografia? Quais?</li><li>10. Como se dá essa relação dos componentes curriculares da área Física com o ensino de Geografia?</li><li>11. Em que momento ao longo do semestre ocorre esse diálogo com o ensino de Geografia nos componentes curriculares da área Física?</li><li>12. Quais conteúdos são trabalhados por cada componente curricular da área Física no diálogo com o ensino de Geografia?</li><li>13. Como se dá a utilização de recursos didáticos por cada componente curricular da área Física no diálogo com o ensino de Geografia?</li><li>14. Na relação com o ensino de Geografia por cada componente curricular da área Física, quais escalas geográficas são priorizadas: global, nacional, regional ou local?</li></ol>



15. A escala do município de Campina Grande, no contexto rural e urbano, é abordada na relação com o ensino de Geografia? Comentem.

16. Em cada componente curricular da área Física no diálogo com o ensino de Geografia, a relação sociedade e natureza é considerada? Comentem.

17. Qual o papel exercido pelo licenciando na relação com o ensino de Geografia em cada componente curricular da área Física?

**Tema: Avaliação**

18. Vocês consideram eficazes as estratégias avaliativas adotadas nos componentes curriculares da área Física pelos professores? Por quê?

Fonte: Autoral.

O roteiro com 18 questões abordou temas voltados ao currículo, formação docente, metodologias de ensino e avaliação nos componentes curriculares da área Física do curso. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica análise de conteúdo, com base na categorização temática, que permite a condensação e a elaboração de uma representação simplificada dos dados analisados, pois os elementos constituintes do conjunto são classificados por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo um tema (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003).

Desse modo, as mensagens a partir das categorias iniciais foram sintetizadas em categorias intermediárias e reagrupadas em categorias finais. As categorias iniciais que nortearam a análise de Brito (2021) foram: formação de professores; Geografia; Natureza; interdisciplinaridade; organização curricular; prática como componente curricular; metodologias; avaliação; dificuldades. As ementas e as propostas de prática como componente curricular foram analisadas a partir da base de conhecimentos, sendo observados: o conhecimento do tema (conhecimento do conteúdo e conhecimento das estruturas substantivas e sintáticas), conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico,



conhecimento dos fins e propósitos, conhecimento dos alunos; e das fontes do conhecimento.

Buscou-se estabelecer frequências de índices similares em discursos semelhantes dos participantes (BARDIN, 1977). Nos grupos focais virtuais, a forma da organização das categorias e das frequências foi a partir da contagem do total das menções dos indicadores nos dois grupos, conforme o exemplo de Franco (2003).

Mediante o exposto, a seguir serão relatados as vantagens e os problemas diante da experiência do grupo focal virtual.

## Resultados e discussões

O grupo 1 conseguiu contemplar as questões do roteiro em um encontro virtual. O grupo 2 necessitou de dois encontros virtuais. O debate se mostrou muito intenso, mesmo com a mediação da pesquisadora para que as respostas não fossem delongadas e que houvesse a participação de todos. Dada a adaptação dos participantes à Plataforma Meet, se observou um debate fluido, em que os participantes estavam à vontade para expor suas percepções sobre as experiências formativas nos componentes curriculares da área Física. As reuniões ultrapassaram o tempo previsto, com duração do Grupo 1 (02 horas e 42 minutos) e do Grupo 2 (2 horas e 52 minutos; 2 horas e 35 minutos).

Em cada rodada, diante de determinada questão, todos deveriam dar sua contribuição. Assim, eles iam se inscrevendo, usando o chat ou a ferramenta de levantar a mão, conforme o interesse fosse surgindo, seja para concordar com o colega, discordar, ou ampliar informações.

Foram observados compromisso e interesse dos participantes com a pesquisa. Dessa forma, foi fundamental a colaboração de professores e representantes estudantis no incentivo à parti-



cipação na pesquisa, de modo a diminuir a “distância” entre a pesquisadora e os licenciandos. É importante ter meios e pessoas que facilitem o processo de coleta de dados no campo de pesquisa. Também foi importante a explicação do tema da pesquisa, objetivo, questão problema, além da explicação da dinâmica do grupo focal, expondo a importância ao que eles tinham a dizer, a fim de que perdessem o receio inicial e ficassem desinibidos para falar.

Além disso, a fluidez do debate tem relação com o perfil dos participantes, pois apresentavam segurança e desenvoltura para expor suas visões, tendo em vista estar próximos de concluir o curso, além de muitos apresentarem experiências em programas como o Residência Pedagógica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e até mesmo o exercício profissional como professores da Educação Básica.

O volume de informações gerado foi significativo: 105 páginas de transcrições. Para tanto, foi fundamental a escolha de um método de análise, que permitiu a redução do efeito da subjetividade do pesquisador e explicitar a concepção dos sujeitos acerca da prática curricular formativa. Com a categorização temática da análise do conteúdo, pôde-se evidenciar as concordâncias e divergências, representando a discussão desenvolvida em uma síntese com uso de tabelas com as frequências, como no exemplo da Categoria inicial formação de professores:



Figura 3 – Categoria inicial formação de professores

Respostas dos alunos	nº	%
<p><b>Boa formação de professor de Geografia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os alunos consideram uma boa formação de professores de Geografia (11).</li> <li>– Experiências na Residência Pedagógica e na área de ensino (4).</li> <li>– Professores com domínio, conhecimento e propostas voltadas à formação (2).</li> <li>– Excelentes professores das áreas de ensino e física, com produção científica (1).</li> <li>– Professores que incentivam a autonomia do aluno (1).</li> <li>– Incentivo à pesquisa e extensão (4).</li> <li>– Facilidade de inserção dos estagiários nas escolas públicas da região (1).</li> <li>– Iniciativa do Ensino Remoto na pandemia (1).</li> <li>– Aulas de campo (1).</li> </ul>	26	53.1
<p><b>Problemas na formação do professor de Geografia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Há componentes que não conseguiram desenvolver tanto os conteúdos (2).</li> <li>– Há professores que não abordam o conhecimento esperado na formação (1).</li> <li>– Distanciamento da teoria e da prática docente, sobretudo, na área física (4).</li> <li>– Dificuldade em abordar os conceitos da área física na Educação Básica (1).</li> <li>– Alguns professores que ensinam para formação de bacharéis (2).</li> <li>– Dificuldades em Climatologia (1).</li> <li>– Falta de recursos afeta as atividades de campo, principalmente, na área física (4).</li> <li>– Não houve o campo de Energia por conta da pandemia (1).</li> </ul>	23	46.9



Respostas dos alunos	nº	%
<b>Problemas na formação do professor de Geografia</b> – Falta de investimentos no curso. Inexistência de alguns laboratórios (2). – Curto período de relação teoria e o campo (1). – Falta engajamento dos alunos nas atividades do curso, como a pesquisa (1). – O ingresso no mercado de trabalho afeta os estudos (1). – Reprovação por faltas ocasionadas por dificuldades dos alunos de deslocamento e problemas de saúde. Desestímulo ao aluno (2).	23	46.9

Fonte: BRITO, D. G. (2021, p. 155).

Dessa forma, as categorias intermediárias foram sintetizadas, estabelecendo a contagem simples pelo número de menções nos grupos focais virtuais e, posteriormente, a representação das frequências em porcentagens. Esse exercício favoreceu a representação da discussão empreendida por cada participante, mas considerando o contexto do grupo. A partir da síntese de todas as categorias iniciais, produziu-se a tabela e sua análise:



**Figura 4** – Categorias das percepções dos alunos sobre a formação inicial nos estudos da Natureza

<b>Categoria Inicial</b>	<b>Categoria Intermediária</b>	<b>Categoria Final</b>
Formação de professores	Boa formação do professor de Geografia	I. Avaliação positiva da formação com alguns problemas a serem solucionados.
	Problemas na formação do professor de Geografia	
Geografia	Geografia Física e Humana	II. Os estudos da Natureza na Geografia entre mudanças epistemológicas e persistências.
	Unidade da Geografia	
Natureza	Relação com os conteúdos da Educação Básica	
	Conexão com a sociedade	
	Dicotomia Geografia Física e Geografia Humana	
	Problematização da formação de professores	
Interdisciplinaridade	Falta interdisciplinaridade	
	Dificuldade de trabalho conjunto	
	Atividades de campo	
	Interdisciplinaridade com limitações no currículo pré-ativo e interativo	
	Importante ao ensino de Geografia	



<b>Categoria Inicial</b>	<b>Categoria Intermediária</b>	<b>Categoria Final</b>
Organização curricular	Boa disponibilidade de obrigatórios	III. Necessidade de aprofundar nos estudos da Natureza no currículo.
	Ausência de componentes curriculares ou conteúdos	
	Proposta de fracionar	
	Indisponibilidade de eletivos	
	Faltam relações com o ensino de Geografia	
	Repetição de conteúdos	
Metodologias	Aula expositiva	IV. Metodologias na formação do professor de Geografia.
	Propostas para o ensino de Geografia	
	Atividades de campo	
	Leituras	
	Exercícios	
	Atividades com mapas	
	Ilustrações, imagens e produções audiovisuais	
	Seminários	
Prática como componente curricular	Atividades de PCC	V. Avanços e limitações na base de conhecimentos para o ensino da Natureza.
	Conhecimento do Conteúdo	
	Conhecimento Substantivo	
	Estrutura sintática	
	Fontes do Conhecimento	





Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
Avaliação	Prova como instrumento avaliativo	VI. Questionamentos do processo avaliativo na formação do professor de Geografia.
	Fracasso escolar associado às provas	
	Importância da diversidade nos instrumentos avaliativos	
Dificuldades	Climatologia e Pedologia	
	Ensino Remoto	
	Ingresso no mercado de trabalho	
	Migração pendular de parte dos alunos	

Fonte: Brito, D. G. (2021, p. 180-182). Dados dos grupos focais.

Dessa forma, em relação ao curso, no tocante às categorias finais, observou-se uma *I. Avaliação positiva da formação com alguns problemas a serem solucionados*. Embora os alunos considerem o percurso formativo positivo devido às experiências de ensino e pesquisa, há problemáticas a serem solucionadas, como a persistente separação de conhecimentos específicos e pedagógicos e outros aspectos mais pontuais, como dificuldades em componentes curriculares, relações interpessoais e engajamento dos alunos em prol da melhoria do curso.

A partir da síntese das categorias iniciais Geografia, Natureza e Interdisciplinaridade, conformam-se como categoria final *II. Os estudos da Natureza Geografia entre mudanças epistemológicas e persistências*. Se por um lado, os alunos observam uma conexão com a sociedade nos conteúdos e no currículo interativo nas aulas individualmente dos professores, voltada, sobretudo, à perspectiva ambiental e à transformação da paisagem e, em determinados



casos, também territorial, persiste uma concepção de natureza primeira (externa), que se conecta à sociedade em algumas análises. Todavia, os alunos analisam um menor diálogo sociedade e natureza em Climatologia e Geologia Geral, além de dificuldades de trabalhos conjuntos com componentes curriculares historicamente concebidos como Geografia Humana.

Em relação à organização curricular, os alunos consideram que há *III. Necessidade de aprofundar nos estudos da Natureza no currículo*, pois demonstraram interesses e lacunas. Na discussão, se revelou a necessidade de refletir a matriz curricular para proporcionar um aprofundamento no conhecimento relativo aos estudos da natureza, ao mesmo tempo, dificuldades e necessidades de componentes mais voltados à realidade local. Todos esses itens foram citados como aspectos importantes para o exercício do trabalho docente do professor de Geografia.

As *IV. Metodologias na formação do professor de Geografia nos componentes curriculares dos estudos da Natureza* se baseiam em três abordagens: o método expositivo associado à realização de exercícios pelos alunos, as atividades de campo, tendo um destaque para a aula de campo, de forma consolidada e, paulatinamente, a incorporação de propostas para o ensino de Geografia, com potencialidade de mobilização da base de conhecimentos para o ensino. São ainda um ponto de conflito as metodologias empregadas e o esperado pelos alunos.

Em relação às sínteses das atividades de Prática como Componente Curricular desenvolvida pelos alunos nos estudos da Natureza, observa-se *V. Avanços e limitações na base de conhecimentos para o ensino da Natureza*. Os avanços se dão com paulatinas propostas para o ensino de Geografia, que consideram o movimento epistemológico dos estudos da Natureza, a conexão com a sociedade, bem como há uma diversidade nos conhecimentos pedagógicos. Todavia, há poucas problematizações do conheci-



mento do currículo, o conceito de lugar é pouco explorado, as propostas se direcionam a um aluno genérico, sem articulação a um contexto e os fins e propósitos, nem relevância social.

Um ponto de conflito consiste na avaliação, que leva os alunos a construírem uma discussão pautada em *VI. Questionamentos do processo avaliativo na formação do professor de Geografia*. Há uma correlação entre as concepções sobre avaliação e as dificuldades observadas no curso, sobretudo, quando centrada na perspectiva somativa de avaliação escrita e tecem críticas aos professores que se restringem a esse instrumento. Há uma tensão, revelando aspectos da corrente pedagógica e de currículo tradicional (diretiva) e de currículo, que conflita com as concepções de formação de professores que detém os licenciandos.

Mediante os resultados, foi importante a contribuição dos grupos focais virtuais à pesquisa, pois foram observadas algumas vantagens: a realização de pesquisa com participantes em lugares distantes geograficamente; inexistência de custos com deslocamento e hospedagem; a videoconferência favorece a concentração por todos os demais na fala de cada participante; facilita a mediação pelo moderador por estar diante de todos os participantes em uma tela; a ferramenta de levantar a mão e o uso do chat são importantes para a fluidez do debate.

Como problemas e desafios, destacaram-se o grande número de questões, que influenciou na realização de reuniões muito extensas; maior número de participantes no grupo 2; o fato de os participantes estarem em casa, o que pode implicar no surgimento de alguma distração ou imprevisto que demande o participante a se ausentar; problemas na conexão, que podem afetar a interação; a necessidade de realizar mais de um encontro, que pode não contar com todos os integrantes.



A partir da experiência vivenciada, um grupo focal virtual realizado entre 1 hora e 1h30 é mais proveitoso para a maior concentração e participação. Reuniões extensas são cansativas, pois estarão diante de um celular ou de um computador. Cabe ao pesquisador refletir sobre uma proporção entre os números de questões e de participantes. Dado o elevado número de questões, o grupo de cinco participantes foi mais proveitoso dentro do tempo estipulado. O grupo de sete precisou de um segundo encontro, o que é um desafio, dada a possibilidade de os participantes não poderem participar em outro dia; por exemplo, houve um desfalque.

Cabe salientar que, mesmo com os percalços elencados, o grupo focal virtual contemplou o objetivo de analisar as concepções dos alunos sobre o currículo interativo para a formação de professores nos componentes curriculares da Natureza. Dessa forma, foram importantes contribuições ao desenvolvimento da pesquisa, apropriado aos desafios do isolamento social. Todavia, pode ser usado na pesquisa em Educação Geográfica em outros contextos. Portanto, faz-se necessário os pesquisadores avaliarem se é apropriado ao desenvolvimento de suas pesquisas.

## Considerações finais

Ao analisar as potencialidades e desafios para utilização do grupo focal virtual na pesquisa em Educação Geográfica a partir da experiência vivenciada, tal procedimento se mostrou viável. Sua incorporação na metodologia deve ser muito refletida pelo pesquisador, desde a seleção dos participantes para que seja possível o estabelecimento de um verdadeiro debate com reflexões, questões de ordem técnica dos equipamentos, plataforma utilizada e internet, além do roteiro temático ou de questões para que não seja muito extenso.



Portanto, o grupo focal virtual poderá constituir um procedimento em uma pesquisa que reúna as condições favoráveis e que busque as concepções dos sujeitos sobre dado fenômeno estudado na Educação Geográfica. Assim, poderá ser um importante instrumento para a coleta de dados, facilitando a realização desta etapa e otimizando o tempo do pesquisador.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Painel interativo. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde, 2022**.
- BRITO, D. G. **A Geografia Física (?) na formação inicial de professores: um estudo de caso no Curso de Licenciatura em Geografia da UEPB, Campina Grande-PB. 2021. 224 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.**
- DUARTE, A. B. S. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. **Inf. & Soc.** Est. João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 81-95, jan./abr., 2007.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.
- GOMES, M. E.; BARBOSA, E. F. A técnica dos grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Educativa**. 1999.
- GOOGLE. **Google Meet**. Plataforma de videoconferência. Disponível em: <https://meet.google.com/>. Acesso em: 02 jul. 2022.
- GUIMARÃES, V. S. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- MICROSOFT. **Microsoft Teams**. Plataforma de videoconferência. Disponível em: <https://www.microsoft.com/microsoft-teams> . Acesso em: 02 jul. 2022.
- MICROSOFT. **Skype**. Software de mensagens e videoconferência Disponível em: <https://www.skype.com/pt-br/> . Acesso em: 02 jul. 2022.
- UEPB. RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/0229/2020. **CONSEPE**: Campina Grande, 26 jun. 2020.



KUHN, C.; BRUMES, K. R. Metodologia de pesquisa em Geografia investigando a juventude rural. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 42, n. 1, p. 97-116, jan. 2015.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**, v. 8, n. 4, 2020.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde, 2020. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. Portal eletrônico OPAS, Brasil.**

ZOOM VIDEO COMMUNICATIONS. **Zoom Cloud Meetings**. Software de videoconferência. Disponível em: <https://zoom.us/>. Acesso em: 02 jul. 2022.



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

## PESQUISA COM OS PROFESSORES E NÃO PARA OS PROFESSORES

Uma experiência de pesquisa colaborativa  
com professores de Geografia

EDUARDO BARBOZA DE SOUZA  
LENILTON FRANCISCO DE ASSIS



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

O presente artigo discute a formação continuada de professores de Geografia a partir da perspectiva crítico-reflexiva da unidade pesquisa-formação. Considera-se que a formação continuada não acontece apenas fora da escola, com o afastamento do serviço e nem somente quando ofertada por professores da universidade ou técnicos externos à escola. Ela também pode e deve acontecer na escola, entre os próprios docentes, assim como em parcerias de pesquisas que aproximem a universidade e a escola.

Diante do contexto apresentado, podemos pensar a formação continuada como possibilidade de trocas, de parcerias, de colaborações entre a universidade e a escola, por meio da construção coletiva de uma investigação acadêmica que possa associar pesquisa-formação para a solução de problemas da prática pedagógica de professores da Educação Básica.

Concordamos com Zeichner (1998), quando afirma que “a produção de conhecimentos para um ensino de melhor quali-

dade e para todos não se dá apenas na universidade, mas tem grande contribuição daqueles que constroem a experiência escolar cotidiana”. Partindo dessa assertiva, resolvemos desenvolver um estudo no intuito de colaborar para aproximar a produção acadêmica da prática escolar cotidiana.

Nesse sentido, o objetivo do trabalho foi construir e investigar experiências colaborativas entre a universidade e a escola voltadas à formação continuada de professores de Geografia.

Para tanto, recorreremos à pesquisa colaborativa, a qual “supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9). Assim considerada, a pesquisa foi desenvolvida por meio da interação entre pesquisadores da UFPB e professores da Escola Cidadã Integral Técnica do município de Itabaiana-PB. Os resultados completos da pesquisa estão apresentados na dissertação de Souza (2019).

No presente trabalho, recortamos um breve relato dessa experiência colaborativa com professores de Geografia.

## Referencial teórico

No Brasil, a docência é vista como uma profissão em franca desvalorização social, pois apresenta baixos salários e péssimas condições de trabalho que não atraem os jovens. Segundo o último relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)-, cada vez menos jovens desejam ser professores no País. Entre 2006 e 2015, a taxa de adolescentes brasileiros de 15 anos que almejam seguir a carreira docente caiu de cerca de 7,5% para apenas 2,4%. O Brasil, assim como outros países da América Latina, tem dificuldades em atrair jovens talentosos para a carreira de professor. Essa é uma das conclusões do estudo





*Profissão Professor na América Latina – Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?*, divulgado nos últimos meses pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). De acordo com o estudo, apenas 5% dos jovens de 15 anos pretendem ser professores da educação básica (ELACQUA et al., 2018).

Além dos baixos salários e das precárias condições de trabalho de muitas escolas, a falta de incentivo para a formação continuada ou em serviço é outro fator que afugenta muitos jovens das licenciaturas ou mesmo licenciados recém-formados que ingressam no mercado de trabalho e logo desistem.

Portanto, percebemos a importância do planejamento dos recursos humanos, bem como de formas de incentivo, para que, só assim, se efetive uma formação continuada, pois, como assevera Gatti (2017), pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais.

Conforme Nóvoa (1997), a década de 1990 foi marcada pelos debates voltados à formação continuada de professores, pois foi nesse momento que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estavam em vias de resolução e, então, as atenções voltaram-se para a formação continuada. O mesmo autor ainda enfatiza que “o desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções” (NÓVOA, 1997, p. 23).

Tomando como base as ideias supracitadas, pensar a formação continuada exige uma série de fatores, desde estruturais até psicológicos. Todavia, “se visamos pensar em mudar o cenário da formação de professores que hoje nos é apresentado, precisamos ir



além. Faz-se necessário olhar sem véus a situação presente, o que se está fazendo e os efeitos histórico-sociais dessas ações” (GATTI, 2017, p. 727). As pesquisas em formação de professores, nessa perspectiva, contribuem para uma melhor formação baseada na realidade escolar do País e no modelo de formação instaurado.

Pensando o trabalho docente, percebemos que as condições não são tão favoráveis a uma formação continuada. Se recorrermos aos trabalhos nessa área, como em Souza (2016), averiguamos que a maioria dos profissionais de educação ou trabalha em outra instituição ou exerce outra profissão, dificultando a participação em tais formações. Por outro lado, o sistema requer do professor uma grande exigência que só lhe é possível com a formação continuada. Assim, torna o investimento por parte do próprio professor como o único caminho para aperfeiçoar a sua prática no dia a dia da sala de aula.

A formação continuada é um processo dinâmico por meio do qual os professores buscam não somente a superação de conceitos, mas também uma nova concepção de formação que considere os conhecimentos já adquiridos, passando os professores a sujeitos participantes desse processo (MOTA, 2009). Assim sendo, é válido ressaltar a importância dos saberes experienciais do professor, haja vista a importância da construção diária de cada educador.

É importante pensar na formação pautada em um discurso prático-reflexivo, em que sejamos capazes de entender a formação continuada centrada na atuação docente efetiva. Em palestra realizada no Sindicato dos Professores de São Paulo, Nóvoa (2007) apresenta diferentes questionamentos sobre a formação do professor, ressaltando que está havendo um déficit considerável de práticas ao afirmar que:

É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de



outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p. 14).

Por conseguinte, pensamos também na formação enquanto reflexão dessa prática. Para tanto, é importante ressaltar que, assim como os discursos voltados à formação continuada se efetivaram na década de 1990, o mesmo aconteceu com as ideias de professor reflexivo. Tais ideias foram apontadas inicialmente por Schön (1992), o precursor do movimento contemporâneo do “prático reflexivo”, que propõe uma formação do professor baseada na Epistemologia da Prática.

De acordo com Tardif (2000, p. 10), chamamos de epistemologia da prática profissional “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Uma importante referência do tema no Brasil é Selma Garrido Pimenta, para quem é necessária uma política de formação e valorização do educador e das escolas “como capazes de pensar, de articular os saberes [...] na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços escolares de ensinar e aprender” (PIMENTA, 2005, p. 44), com o intuito de oferecer um ensino que priorize a qualidade para todos os educandos.

Portanto, seria interessante que as políticas visassem discutir mais essa relação teoria x prática, pois, assim, o professor pode refletir mais sobre sua ação docente e, com base nela, promover mudanças para melhorar no dia a dia. É válido dizer que esta



prática deve ser recorrente na busca de um bom desempenho profissional e deve estar associada à teoria.

Desse modo, o conceito de professor reflexivo deve ser acompanhado de políticas públicas que visem sua efetivação, senão, tornar-se-á em um mero discurso ambíguo, que continua atribuindo exclusivamente aos docentes a culpa pelos fracassos da educação.

Destarte, a formação continuada pode ser pensada na perspectiva da participação, ou melhor, da colaboração entre a universidade e a escola, por meio da construção coletiva de uma pesquisa pedagógica que possa associar investigação-formação para a solução de problemas da prática pedagógica de professores da Educação Básica.

Nesse sentido, levando em consideração as ideias de Zeichner (1998), averiguamos que a produção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade e para todos não se dá apenas na universidade, mas exige contribuições diversas daqueles que constroem a experiência que acontece na escola.

De acordo com Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa tem como marco inicial o final da década de 1990, propondo a construção de um campo de saberes que elimina o mencionado fosso e rompe com a concepção de que pesquisadores e docentes e as suas produções, necessariamente, restrinjam-se a produzir saberes que circulem apenas nos seus próprios mundos, não concorrendo para que haja a comunicação interconectada entre eles. Dessa forma surge a proposição de que, colaborativamente, pesquisadores e docentes podem se aliar no processo de construção de saberes, proporcionando a interconexão entre esses mundos, visando uma relação pesquisa-formação.

Autores como Desgagné (2007) e Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) apresentam reflexões sobre a pesquisa colaborativa enquanto dupla função – de pesquisa e de formação. Para



tanto, faz-se necessário trazer à tona discussões que refletem a ideia central do conceito da pesquisa colaborativa, que assim é definido por Bandeira (2016, p. 66):

A investigação colaborativa privilegia a unidade pesquisa-formação, cujo traço mediador é a reflexão crítica que, partindo das necessidades existenciais dos participantes, cria as condições para trazer à tona as contradições, desencadeando conflitos, preocupações, dificuldades e, em decorrência, possibilidades são geradas no movimento interdependente de pesquisa-formação.

Essa dimensão conceitual reflete a necessidade de a pesquisa colaborativa só se desenvolver quando pautada numa articulação direta e negociada entre pesquisadores e partícipes, ou seja, uma articulação universidade-escola. É válido ressaltar que nessas relações há uma preocupação central e afim: o desafio de pensar um problema a ser resolvido de forma colaborativa, permeado pela construção de conhecimentos e de formação continuada – conforme demonstraremos na experiência de pesquisa relatada a seguir.

## Metodologia

É importante destacar que a pesquisa colaborativa reflete a importância da co-construção, ou seja, da construção coletiva ou colaborativa de todas as suas etapas. Ela é dotada de um caminho próprio, principalmente, pelo fato de o pesquisador acadêmico e os professores da escola estarem sempre em contato, desde a formulação do problema da pesquisa, a consolidação do projeto, até as análises das experiências pedagógicas e dos seus resultados.

A abordagem colaborativa é um dos tipos de pesquisa qualitativa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento



humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Segundo Marconi e Lakatos (2005), sua ênfase é nos processos e significados.

Desse modo, a abordagem qualitativa nos subsidiou na construção da pesquisa em tela, uma vez que os procedimentos partiram de uma perspectiva colaborativa, no sentido de construir com o professor e não para ele, o que foi o grande diferencial do trabalho. No Quadro 1, apresentamos a síntese metodológica da pesquisa, o seu percurso investigativo-formativo:

**Quadro 1** – Síntese do percurso investigativo-formativo

<b>Técnica</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Datas</b>	<b>Procedimento</b>
Encontros colaborativos	04	19 de abril, 14 de junho, 20 de setembro de 2018 e 17 de abril de 2019	Observações, entrevistas e planejamento da pesquisa-formação
Sequência didática	03	25 de abril e 02 e 09 de maio de 2019	Execução de ação colaborativa
Sessões reflexivas	02	23 e 30 de maio de 2019	Discussão e avaliação

Fonte: Souza, 2019.

Sendo assim, dividimos a pesquisa em três etapas, a saber: a) Encontros colaborativos, b) Sequência didática e c) Sessões reflexivas. As etapas aconteceram, na maioria das vezes, em salas de aula.

Também tivemos encontros na sala dos professores e na sala da direção. Os dias de ação/colaboração na escola sempre aconteceram às quartas e quintas-feiras. Nas quartas, as professoras tinham horários de estudo em comum e na quinta-feira, por ser o dia de estudo da área de humanas.



## Resultados e discussão

Na primeira etapa, aconteceram os estudos teórico-práticos sobre a pesquisa, observação dos problemas da prática, negociações sobre datas e temas a serem trabalhados com professores e gestão escolar, além de planejamento das ações com os estudantes, a que denominamos encontros colaborativos, figura 1.

**Figura 1** – Encontros colaborativos



Fonte: Souza, 2019.

No que se refere à sequência didática, foi uma etapa importante de execução de atividades definidas com os professores sobre o tema Cartografia. Assim, desenvolvemos, em conjunto, atividades como a leitura de mapas (1ª etapa), jogos educativos (2ª etapa) e construção de maquetes (3ª etapa) que levaram as professoras participantes a refletir e ressignificar sua prática de ensino de Cartografia nas aulas de Geografia – o que, no início da pesquisa, era apontado como uma grande dificuldade. Nesta etapa, obviamente, incluímos os discentes na prática da pesquisa-formação, como mostram as figuras 2, 3 e 4.



**Figura 2** – Momentos da 1ª etapa das sequências didáticas



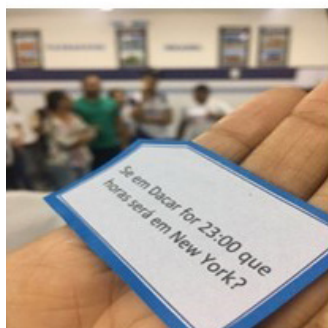
Fonte: Souza, 2019.



VOLTAR AO  
SUMÁRIO



Figura 3 – Momentos da 2ª etapa das sequências didáticas



Fonte: Souza, 2019.



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

**Figura 4** – Momentos da 3ª etapa das sequências didáticas



Fonte: Souza, 2019.

Como procedimento final, tivemos as Sessões Reflexivas. A sessão 1 teve como tema *Refletindo a colaboração*, e a sessão 2 *Colaboração e prática docente: que relação se efetivou?* Vale ressaltar que, em todas as sessões reflexivas, iniciamos o debate com uma provocação (uso de charge e recorte de filme), a fim de incitar nas partícipes uma maior reflexão, seja diante do desenvolvimento da pesquisa, ou mesmo pelo ideário de reconstrução de sua prática.

Para a organização do roteiro, nos aportamos nos questionamentos da professora e pesquisadora Fernanda Liberali (2010), dedicados à compreensão da construção de espaços colaborativos de aprendizagem, pautados na reflexão crítica.

Assim, com base nos três procedimentos supramencionados, fizemos a colaboração acontecer. Iniciando com os estudos de cunho teórico, em seguida, os momentos de colocar em prática o que foi discutido e planejado nos encontros colaborativos, por meio das sequências didáticas, e, por fim, os momentos reflexivos, constituindo as etapas estruturantes para que a pesquisa se configure como sendo colaborativa.

## Considerações finais

A pesquisa colaborativa associa, ao mesmo tempo, atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional, contribuindo para mudar qualitativamente a realidade da atividade docente. Por meio dela, pesquisador e professores, ao conceberem a prática docente como objeto de investigação colaborativa, além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, constroem juntos conhecimentos que possibilitam transformar a própria ação docente, já que se instaura um processo produtivo de reflexão, de indagação e aperfeiçoamento da prática.

No caso em estudo, vislumbramos pensar os problemas advindos da prática de ensino em Geografia, mais especificamente, compreendendo as dificuldades dos professores em uma escola do ensino médio de Itabaiana-PB. Para tanto, longe de apresentar um teor conclusivo, as reflexões aqui trazidas deixam “pistas” para novas inquietações no que tange à formação continuada de professores na perspectiva da pesquisa-formação.

Pautados nessa ideia, apresentamos a importância dos resultados da pesquisa. Primeiro, porque representa uma contribuição à Educação Geográfica, uma vez que há carência de estudos que viabilizem a metodologia da pesquisa colaborativa como unidade pesquisa-formação. Ainda que pesem suas falhas, o presente trabalho pode estimular novas investigações e práticas



colaborativas que aproximem mais pesquisadores e professores, universidade e escola.

A pesquisa colaborativa nos mostrou um percurso eficaz de investigação que permite observar, planejar, executar e refletir juntos, o que, de fato, transforma o ato solitário de pesquisar em ato coletivo de aprender juntos, em momento de troca, de colaboração para a construção do conhecimento.

Assim, tendo a Cartografia sido definida como o problema da prática dessa pesquisa-formação, desenvolvemos, em conjunto, atividades como a leitura de mapas, jogos educativos e construção de maquetes que levaram as professoras partícipes a refletir e ressignificar sua prática de ensino de Cartografia nas aulas de Geografia – o que, no início da pesquisa, era apontado como uma grande dificuldade.

A despeito dos bons resultados, estamos cientes de que ainda perdura um distanciamento nas relações entre pesquisador e professor, entre universidade e escola. E essa visão não é apenas imposta da universidade para a escola, como tantas vezes criticamos ao longo do trabalho. No chão da escola, identificamos momentos de estranhamento, de dificuldade das professoras se verem como protagonistas da pesquisa e da produção de saberes docentes. Ao exaltarem ou esperarem pelas “técnicas trazidas” da universidade, as professoras demonstravam que a racionalidade técnica é um condicionante ainda presente na prática pedagógica. Ela dificulta a reflexão e a crítica dos professores sobre o fato de que tais técnicas, ao serem aperfeiçoadas na escola, transformam-se em novos conhecimentos, novos saberes e práticas escolares, produzidas em colaboração com a universidade.

Por tudo isso, a pesquisa colaborativa aqui desenvolvida só corroborou com a ideia de que a investigação **com** os professores e não **para** os professores é um profícuo caminho para os estudos no campo da Educação Geográfica.



## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, H. M. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Edufpi, 2016. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA\\_E-BOOK.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf) Acesso em: 03 jul. 2021.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, maio/ago. 2007.

ELACQUA G.; HINCAPIÉ, D.; VEGAS, E.; ALFONSO, M. **Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** São Paulo: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429> Acesso em: 03 jul. 2021.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Edufpi, 2016. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA\\_E-BOOK.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf) Acesso em: 03 jul. 2021.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. v. 8, Campinas, SP: Pontes, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOTA, F. A. B. Formação continuada de professores: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas. **Atos de pesquisa em Educação**. v. 2, n. 2, p. 206-216, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1678>. Acesso em: 05 jul. 2021



NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 04 jul. 2021.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, E. B. **Prática Docente no ensino de Geografia**: reflexões a partir das escolas estaduais do município de Itabaiana-PB. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2016.

\_\_\_\_\_. **Tessituras colaborativas entre a universidade e a escola**: experiências de pesquisa-formação com professores de geografia de Itabaiana-PB. 2019. 90 f. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Dissertação (Mestrado). João Pessoa, 2019.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. et. al. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, ABL, 1998. p. 207-236.



## CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COLABORATIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE LUGAR NA GEOGRAFIA ESCOLAR

ELIANE SOUZA DA SILVA

**P**artimos do pensamento de Paulo Freire (2011), que afirma que somos seres inacabados e inconclusos, para, então, recomendar que é preciso estar em constante busca por obter novos conhecimentos, práticos, técnicos ou por meio das nossas experiências. O professor está associado às práticas sociais e éticas advindas dos seres humanos.

Assim, iniciamos este capítulo ressaltando a fala de Paulo Freire sobre a necessidade de estarmos em constante transformação e da importância de valorizarmos uma aprendizagem significativa para os professores e alunos.

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa

proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo.

A partir da reflexão apresentada, realizamos formação continuada, por meio de um trabalho colaborativo, com uma professora de Geografia (Professora R) que faz parte da rede municipal de ensino de Cabedelo, com o objetivo de promover uma articulação da Geografia Escolar, ou seja, dos conteúdos ministrados no componente curricular escolar Geografia em sala de aula, com a realidade do lugar de vivência do aluno, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa para ambos. Essa formação se deu a partir das contribuições da mediação didática e do desenvolvimento de ações didáticas colaborativas realizadas junto à professora e seus alunos.

De acordo com Bento (2013), a mediação fortalece os dispositivos internos que cada indivíduo possui (conhecimento, prática, vivência) para se apropriar da realidade externa, existindo uma importância crucial do “outro” no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, o professor pode ser considerado um mediador, na relação entre sujeito e objeto, ou melhor, entre aluno e conhecimento. O professor trabalha com os conteúdos para ajudar os alunos a desenvolverem capacidades cognitivas, para que aprendam a pensar por si mesmos.

Para esta pesquisa, consideramos a cidade de Cabedelo/PB como sendo o lugar de vivência dos alunos e essa referência ao lugar foi uma constante na busca de sentido dos conteúdos escolares na formação continuada. Assim, levamos em consideração a experiência e o conhecimento da Professora R, sua relação com a cidade de Cabedelo e o conhecimento dos alunos.





Com isso, suscitamos algumas ideias a respeito da formação continuada de professores de Geografia, da relação dos conteúdos da Geografia Escolar e a articulação com o lugar de vivência do aluno. Assim questionamos: qual a importância da formação continuada para a mediação didática do conceito de lugar na Geografia Escolar? Como a pesquisa colaborativa pode contribuir para a formação continuada de professores de Geografia?

Destarte, iremos analisar as contribuições da pesquisa colaborativa para a formação continuada de professores e o ensino-aprendizagem do conceito de lugar na Geografia Escolar em Cabedelo-PB.

Enquanto pesquisadora, buscamos integrar paralelamente a investigação do objeto de pesquisa e contribuir com a formação continuada, possibilitando à docente a aproximação dos conteúdos da Geografia Escolar com a realidade do aluno. Como afirma Desgagné (2007, p. 17), “o desafio será o mesmo para o pesquisador: co-constituir e integrar a pesquisa com a formação, num processo de co-construção e reflexão com os professores, que são o pivô central da abordagem colaborativa. A dupla dimensão—pesquisa e formação”.

## **A pesquisa colaborativa na formação continuada de professores**

Sabemos que muitas vezes a entrada do pesquisador na escola nem sempre é bem aceita pela comunidade escolar. Frequentemente, ele é visto como aquele que observa simplesmente para avaliar, sem oferecer contribuições à realidade encontrada. A partir dessa discussão, Bortoni-Ricardo (2011) destaca que, em uma pesquisa qualitativa etnográfica, o desenvolvimento do trabalho colaborativo contribui para a formação do professor e para a mudança da realidade por meio da ação e da reflexão. Para essa



autora, a pesquisa colaborativa no âmbito escolar é um trabalho coparticipativo de interação entre pesquisador externo e professor ou grupo de professores, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente, no sentido de compreender a realidade e construir novas ações que contribuam para melhor desenvolvimento do ensino.

Ao assinalar a relevância desta pesquisa no ambiente escolar, Ibiapina (2008, p. 115) afirma:

A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Já Desgagné (1998) destaca a tripla dimensão que tem caracterizado esse tipo de pesquisa, a saber:

- 1 – A pesquisa colaborativa supõe a construção de um objeto do conhecimento entre pesquisador e práticos [...].
- 2 – A pesquisa colaborativa associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional [...].
- 3 – A pesquisa colaborativa visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática [...]. (p. 23-24).

Para esse autor, a pesquisa colaborativa supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa.

Sendo assim, toda a pesquisa é produzida com o professor e não para ele, o que é o grande diferencial. O pesquisador tem na realidade estudada o seu objeto de investigação, podendo



construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e também intervindo nele. Além de Bortoni-Ricardo (2011) e Horikawa (2008), outros autores, como Magalhães (1998, 2002) e Ibiapina (2008), defendem a pesquisa colaborativa, destacando a construção coletiva do conhecimento e intervenção sobre a realidade estudada como suas principais características.

## **Procedimentos metodológicos utilizados**

A nossa pesquisa tem caráter qualitativo, com a utilização da pesquisa colaborativa, da execução de ações didáticas e de entrevista semiestruturada. As ações didáticas colaborativas foram construídas com a professora e não para a professora. Os encontros colaborativos, assim como as sessões reflexivas, aconteceram tanto em sala de aula, como em trabalhos de campo, como em outros espaços da escola.

Assim, planejamos as ações didáticas a partir dos elementos da Geografia que estavam presentes no bairro em que a Escola Renascer estava inserida.

Dessa forma, apresentamos uma das ações didáticas colaborativas desenvolvidas na turma do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Renascer e sua compreensão a partir dos elementos da vida cotidiana e a atividade cognitiva dos sujeitos que a formam.

É fundamental destacarmos que, no desenvolvimento da ação didática colaborativa, pensamos na aprendizagem dos alunos, da Professora R e da nossa, pois entendemos a mediação como um processo que ocorre entre todos os sujeitos envolvidos.



## **Ações didáticas colaborativas e sua relação com o lugar de vivência do aluno**

As ações didáticas colaborativas foram pensadas com o objetivo de contribuir com a formação continuada dos professores, possibilitando ações que evidenciassem o lugar de vivência do aluno em busca de um ensino-aprendizagem que fosse significativo na vida dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Desgagné (1998), a pesquisa colaborativa associa, ao mesmo tempo, atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional e contribui para mudar qualitativamente a realidade da atividade docente. Por meio dela, o pesquisador, ao conceber a realidade estudada como seu objeto de investigação, além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, constrói conhecimentos com base em contextos reais, descrevendo, explicando e intervindo nessa realidade. Isso contribui para transformar, de forma coerente e significativa, tal realidade, já que se instaura um processo produtivo de reflexão, de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas.

Também foram trabalhados os aspectos cognitivos dos alunos e os incentivamos a analisar, compreender e contextualizar o conteúdo trabalhado em sala de aula com o vivenciado fora da escola – Quadro 1.



**Quadro 1** – Ação didática colaborativa da Escola Renascer

<b>Ação didática 1</b>	<b>Trabalho de campo: Explorando os elementos da Geografia do meu lugar.</b>	
Turma: 6º ano A	Quantidade de alunos presentes: 26	
Data: 20/09/2019	Horário: 13h às 14h40	Duração da aula: 1h40min.
Conteúdos: Paisagem; lugar; a ação humana e as mudanças na paisagem; natureza e mudança; biosfera; ecossistemas; e águas do planeta.		
Objetivo Geral: Identificar os principais elementos da Geografia do lugar de vivência do aluno.		
Objetivos específicos: Conhecer os elementos naturais e culturais do bairro; explorar o lugar de vivência do aluno; e reconhecer os principais problemas ambientais do Renascer.		
Recursos utilizados: Roteiro de observação.		

Fonte: Elaborado pela autora.

- a) Ação didática colaborativa 1: Trabalho de campo: Explorando os elementos da Geografia do meu lugar.

Dentro da proposta das ações didáticas construídas com a Professora R, tínhamos pensado em visitar a área de manguezal e o Rio Paraíba, porém, a Professora R acrescentou também a ideia de caminhar pelo bairro e pedir aos alunos que nos apresentassem o lugar onde vivem. Assim, consideramos a sugestão e partimos para o planejamento e execução da ação.

## **Desenvolvimento da ação colaborativa – 1º Momento**

Após toda a preparação, partimos para o desenvolvimento da ação. Inicialmente, nos encontramos na escola, falamos do objetivo da nossa ação, passamos todas as orientações necessárias para os alunos e distribuimos entre eles um roteiro de observação.



Na sequência, caminhamos pelas ruas do bairro em direção às proximidades do Rio Paraíba. Durante a caminhada, os alunos nos apresentaram o bairro onde viviam, mostrando locais como: mercadinho, feira livre, farmácia, suas moradias e de parentes, local de venda de peixes, igreja, ruas com lixo, a maré, dentre outros – Figura 1.

**Figura 1** – Os alunos da Escola Renascer apresentando o seu lugar de vivência



Fonte: Eliane S. da Silva, 2019.

No decorrer da ação, os alunos observavam e anotavam os elementos naturais e culturais das paisagens que encontravam.

Em seguida fomos para o estuário do Rio Paraíba. Na ocasião, explicamos sobre o manguezal, que ele é considerado um ecossistema costeiro de transição entre os ambientes terrestre e marinho, estando sujeito ao regime das marés e que também é dominado por espécies vegetais típicas, as quais se associam a outros componentes vegetais e animais. Falamos sobre o Rio



Paraíba, de sua nascente no município de Monteiro e desembocadura em Cabedelo, de sua abrangência no Estado e de sua importância econômica na vida da sociedade.

De acordo com Schaeffer-Novelli (1995), os manguezais possuem papel de grande importância ecológica na ciclagem de nutrientes e matéria orgânica dos ecossistemas próximos. Também possuem importância econômica, fornecendo às populações ribeirinhas e litorâneas sustento, por meio da coleta de animais como peixes, moluscos e crustáceos.

Entretanto, aproveitamos a oportunidade para conversar com os alunos sobre a importância de cuidar, preservar e não poluir o meio ambiente, do qual dependemos. Durante a conversa, os alunos atentaram para a presença de esgotos que estavam sendo lançados diretamente no rio – Figura 2.

**Figura 2** – Imagem do Rio Paraíba, área de manguezal e problema ambiental



Fonte: Eliane S. da Silva, 2019.

Os alunos relataram que muitos de seus familiares vivem da pesca para sustentar suas famílias. Assim, reforçamos que aquele lugar precisa ser cuidado por todos, principalmente pelos que dependem dele.

No momento em que dialogávamos, um aluno começou a falar sobre a “andada do caranguejo” e explicou que é o período em que os caranguejos saem de suas tocas e andam pelo manguezal para acasalamento e liberação de ovos. Ele relatou que muitas vezes os caranguejos entravam nas casas mais próximas. Nessa ocasião, percebemos que aquilo fazia parte de seu lugar de vivência e por isso ele falava com propriedade sobre o assunto. Assim, passamos a aprender algo novo, que não fazia parte do nosso conhecimento e refletimos sobre uma frase do mestre Paulo Freire que diz: “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso aprendemos sempre.”

Dessa forma, Batista (2019, p 26) salienta que é preciso:

Fomentar, no aluno, a possibilidade de esse interferir, criticamente, no lugar em que vive. O professor precisa buscar na realidade do aluno o viés para conhecer o mundo próximo a ele, mas também o mundo distante, ou seja, do local para o global ou vice-versa. Precisamos ser essa ponte que liga o conhecimento científico à realidade do aluno e ao cotidiano escolar. É necessário o uso de experiências concretas, tendo o professor como mediador nesse processo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “é possível trazer o mundo para a sala de aula, mas é também importante levar os alunos para fora dela” (BRASIL, 1998, p. 34). Sair dos muros da escola permite que o aluno observe, sinta, perceba, descreva e analise a realidade em que se encontra inserido.

E com relação aos conteúdos abordados durante o trabalho de campo, não importa de que ponto se inicia, se do lugar ou do





global. O importante é trilhar, nesses níveis de análise, para buscar as explicações dos diversos fenômenos. Dessa forma, a ação finalizou com o relato de vários alunos, que compartilharam que suas famílias são sustentadas com a venda do pescado no Rio Paraíba e no mar.

## **Avaliação e reflexão da ação didática colaborativa**

Sair com os alunos fora dos muros da escola, geralmente, traz temor aos professores, devido à responsabilidade com a segurança dos estudantes. Alguns deles deixam de realizar atividades externas por ter receio de que aconteça algo.

Todavia, precisamos levar em consideração que, além dos muros da escola, os alunos têm a oportunidade de unir teoria e prática em sua vivência. A utilização desses espaços também induz à motivação para a construção do conhecimento dos discentes, bem como à construção efetiva de conhecimentos contextualizados (NASCIMENTO; SGARBI; ROLDI, 2014, p. 2132).

Porém, toda a preparação necessária à realização do trabalho de campo foi realizada e assim conseguimos êxito na ação, pois, assim como qualquer outra atividade que propõe promover a aprendizagem, o trabalho de campo precisa ser previamente planejado dentro de uma proposta pedagógica viável para que possa ter êxito e alcance o resultado desejado.

Conforme Callai *et al.* (1988),

Vale lembrar aqui que, durante o tempo em que se desenvolve todo o processo do trabalho de campo (planejamento, execução, análises relatórios), o professor deve ter a preocupação constante de situar a atividade que está sendo desenvolvida dentro do contexto dos objetivos pelos quais estão sendo desenvolvidas as tarefas. Isto é necessário para se evitar o “fazer pelo fazer” apenas.



Sabemos que um trabalho de campo, para ter bons resultados em sua proposta, deve antecipadamente realizar uma discussão em sala de aula, levando os alunos a discutirem a temática que será problematizada em campo. Esse estudo teórico prévio tem a finalidade de construir um embasamento conceitual e metodológico que viabilizará uma maior aprendizagem.

Dessa forma, a execução dessa ação foi uma das mais significativas para a nossa própria formação continuada, pois, apesar dos desafios que enfrentamos para o seu desenvolvimento, o resultado foi de grande aprendizado para todos os envolvidos – Figura 03.

**Figura 3** – Foto do trabalho de campo no estuário do Rio Paraíba.



Fonte: Eliane S. da Silva, 2019.

No desenvolvimento dessa ação colaborativa, os alunos se sentiram à vontade para compartilhar o conhecimento que adquiriram em seu cotidiano. E também falar da importância das águas dos rios e mar, onde seus pais pescavam para alimentar a família.



Na oportunidade, aprendemos uns com os outros e a mediação didática foi fundamental. Aprendemos com a Professora R, com os alunos e assim eles também compartilharam do nosso conhecimento.

É importante destacar que a motivação para o desenvolvimento dessa ação também estava associada aos conteúdos que foram ministrados pela Professora R em sala de aula como: paisagem, lugar, a ação humana e as mudanças na paisagem, natureza e mudança, biosfera, ecossistemas, águas do planeta.

No decorrer da ação colaborativa, os alunos fizeram anotações e responderam a perguntas que entregamos impressas, ainda na escola. A respeito da representação dos elementos da paisagem natural e paisagem cultural, encontrados durante a caminhada pelo bairro onde moram. A partir dos apontamentos realizados pelos alunos, identificamos a compreensão que eles tinham sobre os conceitos de paisagens.

Com relação à representação sobre o seu lugar de vivência, os alunos destacaram o que mostra o Quadro 2.

#### **Quadro 2** – Representação do lugar de vivência dos alunos

<b>Bom</b>	Amigos, brincadeiras, caranguejos, peixes, marisco, sardinha, posto de saúde, quadra de esporte, estudo, árvores, campo, praia, nadar, plantas, escolas, hospital.
<b>Ruim</b>	Esgoto, poluição, assaltos, lixo no mangue, muita lama, lixo, violência, buracos nas ruas, poucas árvores, o fedor em partes da maré, queimadas dos lixos, poluição do ar.
<b>Melhorias</b>	Limpeza, extinção de lixo e poluição na maré, mais plantas, menos poluição, não jogar lixo no Rio Paraíba, lugar para se sentar, mais turistas, menos assaltos, mais animais, mais sombra, construção de parque e praça, mais ônibus, saneamento básico, mais segurança, menos violência contra a natureza, mais plantações, o esgoto das casas não ir para o rio, diminuir o fedor e o esgoto, mais remédios, mais trabalho, ajeitar os esgotos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Com a realização dessas perguntas, percebemos, por meio das respostas dos alunos, que a conversa sobre a necessidade de preservar, cuidar e não poluir o meio ambiente tinha sido importante. Com isso, também conseguimos conhecer um pouco mais sobre os elementos que fazem parte da paisagem e do lugar de vivência dos alunos.

Durante o desenvolvimento dessa ação, contamos com a colaboração da gestão escolar, da Professora R, dos alunos, de três colegas que nos deram apoio nas fotos e vídeos.

Para Imbernón (2010, p. 65), “o trabalho colaborativo possibilita que seja possível a um grupo, como um todo, conhecer e atuar conjuntamente para se traçar objetivos para o ensino, bem como partilhar conhecimentos sobre determinada temática”. Nesse sentido, “cada profissional tem responsabilidade sobre o seu aprendizado, mas também sobre o outro”.

A Professora R nunca tinha realizado um trabalho de campo no bairro onde a escola se encontra inserida e onde os alunos vivem. Para ela, a experiência foi valiosa e a encorajou a realizar outros momentos como esse. Sendo assim, essa ação foi importante para os alunos apresentarem seu lugar de vivência, e para a Professora R, gestora e pesquisadora conhecer o contexto em que os alunos se encontram inseridos.

Portanto, Kaercher (2007, p. 16) salienta:

A docência implica em aprender com os outros e despir-se do que se aprendeu para se reinventar na profissão, “raspar a tinta” com que nos pintaram para pensar nossa existência e refazer outras pinturas. A docência implica autoria, e ela requer sentimentos, emoções; é preciso “desencaixotar” emoções, ser – o que não é nada fácil – “eu mesmo”. Implica também um ato de cidadania: dizer sua palavra.



## Considerações finais

Durante as ações, buscamos levar a Professora R à reflexão sobre a importância de partir do conhecimento prévio que os alunos trazem para a sala de aula, considerando seus interesses, ritmos, a forma com que aprendem, o significado que dão às coisas etc.

Sendo assim, as ações didáticas colaborativas vivenciadas na Escola Renascer foram pensadas para colaborar com a formação continuada da Professora R, levando em consideração o conceito de lugar. Assim, acreditamos que cada ação contribuiu para essa formação, levando a professora a conhecer um pouco mais do lugar de vivência de seus alunos e assim mediar o ensino a partir de uma aprendizagem significativa e contextualizada. Dessa forma, percebemos que a Professora R passou a fazer relação com o lugar a partir do momento em que percebeu o objetivo da nossa pesquisa.

É importante ressaltar que, para o desenvolvimento das ações colaborativas, o processo de mediação foi de fundamental importância. Seja a mediação da professora, da pesquisadora, ou dos alunos presentes na atividade.

A partir do resultado da entrevista com a Professora R e dos momentos de reflexões, percebemos que as ações didáticas colaborativas foram importantes para a sua formação continuada e para a mediação didática do conceito de lugar na Geografia Escolar.

Em relação à ação didática colaborativa (Trabalho de campo: Explorando os elementos da Geografia do meu lugar), a Professora R comentou que vinha trabalhando desde o início da semana o despertar do olhar dos alunos para os elementos presentes na paisagem do bairro onde vivem e ela percebeu que, durante o desenvolvimento da ação, eles foram bons observadores e con-



seguiram enxergar diversos elementos da paisagem, como, por exemplo, o problema do lixo, que foi muito enfatizado para eles. Ela comentou que os alunos estavam ali olhando a partir de outro ângulo, fora do cenário, não como morador do bairro, mas como alunos pesquisadores, observadores. E a partir desse novo olhar, eles conseguiram enxergar vários problemas presentes no bairro onde vivem. Foi interessante, pois eles comentaram entre si o problema do lixo, do esgoto e fizeram várias críticas à comunidade em que estão inseridos. Para a Professora R, se essa ação não tivesse acontecido, eles nunca teriam sido estimulados a perceber esses problemas.

Dessa forma, o ensino de Geografia associado à pesquisa permite ao aluno “apropriar, construir, reconstruir e produzir conhecimentos” (BEHRENS, 2005, p. 88). Assim, essa concepção pode gerar, além da superação da reprodução para a produção do conhecimento, a habilidade investigativa, a autonomia de pensamento e o posicionamento crítico. Para Souza, “um ensino que tem como princípio a pesquisa não é apresentado simplesmente como uma alteração metodológica, mas, sim, como posicionamento pedagógico em que o aluno é visto como sujeito participante do seu próprio processo de aprender” (SOUZA, 2013, p. 122).

Na oportunidade, comentamos com a Professora R que essa ação foi um momento de aprendizado também para nós, pois os alunos compartilharam de conhecimentos presentes em seu cotidiano que não sabíamos.

De acordo com Castrogiovanni (2009), a função da Geografia Escolar deve lidar com as representações da vida dos alunos, sendo necessário priorizar o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar-se, em demasia, do formalismo teórico da ciência. Ele menciona que o ensino de Geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões.



A Professora R também falou que a aula de campo foi interessante, pois foi possível fazer relação com o conteúdo que ela tinha ministrado sobre recursos renováveis e não renováveis. Ela disse que, quando explicava o conteúdo, os alunos tinham dificuldade em compreender e durante a ação ficou mais claro para eles o que seriam esses recursos, pois eles viram e conseguiram ver a diferença na prática.

Assim, a Professora R percebeu que a aula na comunidade despertou em muitos alunos o interesse em querer aprender mais e muitos ficaram empolgados com o que vivenciaram. Para ela, a ação também foi importante, pois lhe permitiu conhecer de perto o lugar de vivência de seus alunos, tendo em vista que apenas imaginava como seria. A partir da ação, passou a reconhecer, de fato, o contexto social da vida de seus alunos e isso fez diferença para ela enquanto professora.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Ana Neri Cavalcante. **O ensino de Geografia e a convivência com o Semiárido: Pesquisa-ação com alunos do Ensino Médio no município de Oivedos-PB**. 2019. 302 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa Ano: 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BENTO, IZABELLA PERACINI. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do Ensino Médio e da potencialidade do lugar**. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Ano: 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p. CALLAI, Helena Copetti, *et al.* **O estudo do município e o ensino de história e geografia**. Ijuí, Unijuí, 1988. CASTROGIOVANNI,



Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, vol. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago.2007.

DESGAGNÉ, Serge. **Réflexions sur le concept de collaborative**. Les Journées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement en Éducation, Université du Québec à Montreal, octobre – 1998. pp. 31-46. Tradução-Livre: Adir Luiz Ferreira. Natal/ Novembro – 2003. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HORIKAWA, A. Y. **Pesquisa Colaborativa:** uma construção compartilhada de instrumentos. Revista Intercâmbio, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAERCHER, Nestor André. (Orgs). **Geografia:** práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007a. p. 15-33.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESPECIALIST**, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para compreensão crítica das ações da sala de aula. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA A PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE, 5., 2012, Amsterdam. **Anais..** Amsterdam: VrijeUniversity, 2002. p. 18-22.

NASCIMENTO, Flávia Nessler; SGARBI, Antonio Donizetti; ROLDI, Kleber. **A utilização de espaços educativos não formais na construção de conhecimentos** – Uma experiência com alunos do ensino fundamental. Revista SBEnBio – Número 7 – Outubro 2014. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2014/11/R0480-1.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

SCHAEFFER-NOVELLI, Yara. **Manguezal:** ecossistema entre a terra e o mar. Caribbean Ecological Research, São Paulo, Brasil, 1995.

SOUZA, Vanilton Camilo de. Desafios do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. **Formação, pesquisa e práticas docentes:** reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 105-129.





## HISTÓRIAS DE VIDA E PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Investigações teóricas e metodológicas

JOSIAS SILVANO DE BARROS

MARTA OLIVEIRA BARROS



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de *contar* essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna *ele mesmo* por meio de *figurações* com as quais ele representa sua existência. [...] O homem *escreve* no espaço a figura da sua vida.

Delory-Momberger (2014, p. 35, grifos da autora).

**A** epígrafe que elegemos para abrir este texto situa os dois movimentos investigativos que inscrevem a propositura deste artigo: a noção de que a vida apropriada e contada pelos sujeitos (neste estudo, professores de Geografia) é escrita e experimentada por meio de ações e objetos que dimensionam os espaços geográficos, cujas repercussões se fazem texto formativo de vida que se reverbera no exercício da profissão docente; e de que a figuração da existência humana se dá por meio de representações espaço-temporais atravessadas pela linguagem, cultura e histórias de sujeitos e de lugares, em confluência com os

múltiplos referentes que fazem as criações humanas – geografias de vida como subjetivação da composição biográfica.

Aportados a essas proposições, tomamos as histórias de vida como profícua metodologia de abordagem investigativa de processos formativos, saberes e práticas de professores de Geografia, a partir de pesquisas orientadas pelo método biográfico-narrativo. Até porque “as histórias de vida dos professores de Geografia e os seus percursos formativos são, tantas vezes, revestidos de mobilidades geográficas que agregam e constituem múltiplos saberes” (BARROS; SILVA, 2019, p. 152). Para esses autores, os saberes reverberam-se nas práticas pedagógicas, nas vivências do cotidiano social e escolar, nos diferentes contextos em que a vida acontece, evidenciando que “[...] as histórias de vida das pessoas – leia-se: neste texto –, professores de Geografia, ocorrem especialmente nos seus espaços vividos” (p. 153).

Ao partirmos do princípio de que a vida dos professores não pode ser dissociada dos modos de ser e de se fazer docentes, temos nas histórias de vida, enquanto aspecto teórico e metodológico investigativo, a dimensão pessoal e profissional como objeto de investigação educacional. Assim, as trajetórias de formação e a prática pedagógica se tornam componentes intercambiantes no modo pelo qual nos tornamos professores. Diante disso, aportamos a Nóvoa (2013, p. 15) o sentido de que “[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. O entrelace pessoa-professor se dá num movimento circular de relações formativas, históricas, geográficas, culturais, sociais, pessoais e profissionais que entra em cena a partir da composição das identidades biográficas, profissionais ou mesmo biográfico-profissionais. O que faz evidenciar a ideia de que “[...] estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e uniformização, cada um



continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de *ser professor*” (NÓVOA, 2013, p. 15, grifos do autor).

Mediante essas constatações, enquanto professores de Geografia que atuam na educação básica e na educação profissional e tecnológica, pesquisadores do método (auto)biográfico na Educação Geográfica, reconhecemos a necessidade de colocar em pauta a vida docente, enquanto elemento fecundo para pensar a formação e a prática de ensino, quando se pretende investigar os modos de ser e de se tornar professores de Geografia. Sendo assim, nos valem da seguinte questão norteadora: Como as histórias de vida podem se inscrever enquanto mecanismos teórico e metodológico em pesquisas que balizam professores de Geografia?

Para responder à inquietação que guia a nossa escrita, recorreremos a uma investigação de natureza bibliográfica, objetivando refletir como as histórias de vida se inscrevem enquanto mecanismos teórico e metodológico em pesquisas que contemplam os professores de Geografia. Orientamo-nos na ideia de que “todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. [...] Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social” (FERRAROTI, 2014, p. 41). Portanto, o nosso investigativo foco recai sobre pesquisas (auto)biográficas que balizam as histórias de vida, as trajetórias de formação e os fazeres docentes dos professores de Geografia. Até porque já existem vários estudos que envolvem as histórias de vida e o trato com a Educação Geográfica, mas em abordagens e perspectivas diferentes.

## Fundamentação teórica

As histórias de vida de professores, quando utilizadas como campo de investigação, permitem conhecer as trajetórias forma-



tivas e acadêmicas, os saberes e os fazeres adquiridos nas relações cotidianas e escolares. Desse modo, há a possibilidade de conhecer o percurso formativo e (auto)formativo dos docentes na perspectiva da subjetividade, uma vez que as histórias são narradas por uma perspectiva reflexiva de si, com ressonâncias formativas de campos experienciais da vida e da formação, decorrentes de conjunturas de natureza social, histórica, cultural e geográfica. Os modos de coletar essas histórias podem variar: história oral, memorial, entrevista narrativa individual ou coletiva, diário, portfólios, dentre outros.

É preciso considerar que as narrativas são autorais. Dessa maneira, expõem o pensar, a formação, o fazer e o saber do professor. “Tomada na sua globalidade, a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários ‘fatos’ considerados formadores” (JOSSO, 2014, p. 67). Para tanto, o ato de narrar as histórias de vida dentro de uma perspectiva autobiográfica desencadeia possibilidades de autoformação. Isso porque, ao evocar, selecionar e compartilhar suas memórias em forma de narrativa, o professor-narrador poderá refletir sobre suas vivências espaciais e suas experiências diversas – de vida, de formação, de profissão –, à medida que:

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (SOUZA, 2007, p. 63-64)

A partir de tais considerações, é relevante compreender que o ser humano é histórico, geográfico e social. Sua trajetória é constituída de experiências formativas em diferentes dimensões de espaço e tempo. Por isso, o processo de recordar suas histórias “[...] exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir



a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora” (BOSI, 2012, p. 81). Desse modo, não se recomenda afirmar que, ao recordar as trajetórias de vida, o narrador irá reviver suas experiências; o que ele consegue, ao narrar e compartilhar suas lembranças, é desencadear situações com oportunidades de reflexão sobre si e, assim, chegar à tomada de consciência.

No entanto, é necessário considerar que o expressar sobre si não é algo fácil, porque exige que o narrador evidencie memórias de afetividade, de pertencimento, mas também de ressentimentos, de silenciamentos, como evidencia Barros (2021), ao narrar sobre si e refletir sobre as repercussões da sua história de vida em seus modos de ser professor de Geografia:

O desvelar-se por meio da escrita narrativa, como expressão de uma história de vida, é um exercício que exige muito de mim. Juntar fragmentos biográficos que interpreto como relevantes e incorporá-los à experiência cotidiana da vida-formação-profissão me remete a espaços e a tempos ordinários, contraditórios, desiguais, dolorosos, perturbadores e angustiantes. (p. 74)

Embora o ato de recordar e narrar as histórias de vida, com base no método (auto)biográfico, seja livre, sem a rigurosidade de seguir uma ordem cronológica dos acontecimentos, fatos e experiências, são necessários organização e planejamento por parte do pesquisador para que o sujeito-narrador pesquisado fique à vontade e narre as suas histórias sem intervenções. Ou seja, é preciso oportunizar espaços de imersão sobre si para que as memórias evocadas sejam compartilhadas de maneira espontânea. Em todo caso, é importante frisar que narrar sobre a história de vida não é um processo simples, visto que, na maioria das vezes, são afloradas memórias de ressentimentos, já que “a vida não é feita apenas de bons momentos, mas infelizmente de obstáculos e problemas” (PINHEIRO, 2020, p. 332).



O ato de contemplar as memórias dos professores, recorrendo ao método (auto)biográfico, torna-se relevante para compreender as especificidades do sujeito e a identidade docente. Para tanto, a abordagem das histórias de vida, como metodologia, deve ser concebida como um momento de autorreflexão, “[...] não se tratando de mera descrição de fatos, mas de um esforço de reconstrução da memória, atribuindo novos sentidos” (SOARES; MENEZES; FREIRE, 2016, p. 429). Os sentidos mencionados pelos autores se referem ao processo de ressignificar o pensamento a partir das trajetórias de vida dos professores, tanto na introspecção como no compartilhamento das memórias evocadas, tendo em vista que:

A pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto) e/ou grupos (familiares, profissionais, gregários) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de formação humana, no percurso da história. (PASSEGGI, 2011, p. 20).

Consideramos que “só uma História de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (MOITA, 2007, p. 116). Nesse sentido, a utilização das histórias de vida como metodologia corresponde a uma investigação qualitativa dos itinerários formativos do professor. Isso porque, além de obter informações sobre a trajetória acadêmica, também é possível compreender e refletir sobre as relações interpessoais do docente em suas vivências cotidianas, as quais constituem a identidade pessoal-profissional.

É relevante considerar que as histórias de vida dos professores de Geografia são um meio de ter consciência dos saberes e conhecimentos que mobilizam os fazeres pedagógicos na sala de aula. Até porque as práticas geográficas escolares não são apartadas da vida cotidiana do professor, muito menos dissidentes dos saberes que circulam por, entre e através de diferentes espaços de



formação (família, igreja, escola, universidade, sociedade). Diante disso, com base em Barros (2021), interpretamos que o fazer pedagógico do professor de Geografia é intrinsecamente relacionado à sua trajetória de vida, em entrelace com múltiplos referentes:

A concepção de saber, de ensino e de Educação Geográfica que este docente tem de si está entrelaçada ao campo da formação inicial e à experiência formativa na escola e no modo de experienciar a vida cotidiana. Ao se entrelaçarem, os saberes vão compondo-se como tessituras que se reverberam em modos de saber-fazer docente. (BARROS, 2021, p. 110).

Seguindo a lógica de tal pensamento, é pertinente recorrer às histórias de vida dos professores para entender, inclusive, as fragilidades no percurso formativo acadêmico, já que “a competência do professor esbarra em sua formação inicial e no currículo organizado pelas faculdades” (CASTELLAR, 1999, p. 52). Portanto, em analogia ao título do livro de Fontana (2010), a inquietação que nos vem é: como nos tornamos professores de Geografia? “[...] Entre o muito que tem sido escrito sobre nós e o muito que tem planejado e proposto a nós, têm-se revelado muitas faces da nossa atividade profissional. Faces nem sempre harmônicas. [...] Faces em que, muitas vezes, não nos reconhecemos” (FONTANA, 2010, p. 19).

Partindo da premissa de que a formação acadêmica inicial do professor não contempla todas as exigências do saber-fazer docente em sala de aula, do tornar-se professor de Geografia, e que é necessária a formação continuada para suprir as demandas do processo formativo universitário, entendemos que a formação ancorada pela dimensão (auto)biográfica, enquanto método de pesquisa investigativa, possibilita a reflexividade das demandas formativo-profissionais do professor, pois, “[...] as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento



atual que procura repensar as questões da formação” (NÓVOA, 2014, p. 153).

De um modo geral, é pertinente destacar, mais uma vez, que as histórias de vida, quando inscritas no método (auto)biográfico, possibilitam compreender as especificidades e individualidades dos professores, seja numa perspectiva étnico-racial, sociocultural e econômica, seja numa dimensão histórica, geográfica e biográfica.

## Metodologia

Este artigo se vale de uma revisão bibliográfica para evidenciar uma reflexão que balize a utilização das histórias de vida como pressuposto teórico e metodológico em pesquisas do campo educacional que contemplam professores de Geografia, mais especificamente a vida, a formação e a profissão de tais professores. De acordo com Gatti (2012, p. 14), no processo de “[...] construção metodológica da pesquisa em educação, é necessário se perguntar sobre os conceitos utilizados na caracterização do campo, distinções que podem clarificar significados e contribuir para sua autoafirmação, e perguntar sobre identidade e formas investigativas”. Sob tal orientação, temos neste estudo bibliográfico a apresentação metodológica de sete pesquisas que recorreram às histórias de vida de professores de Geografia como campo investigativo:

- a) *Narrativas de professores de geografia: histórias de vida e trajetórias formativo-profissionais na composição da identidade docente*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba, em 2022. Orientação: Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro. Autoria: Maria José Sousa da Silva. (SILVA, 2022).
- b) *Geografias vividas e narradas: conceitos geográficos e acervos experienciais de professores da educação básica*. Dissertação





- apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais, da Universidade do Estado da Bahia., em 2021. Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Jussara Fraga Portugal. Autoria: Cleidina Lima Santana (SANTANA, 2021).
- c) *Trajetórias de formação de professores/as de Geografia: interfaces com o saber-ensinar*. Orientação: Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, em 2010. Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes. Autoria: Francisco das Chagas Rodrigues da Silva (SILVA, 2010).
- d) *Fios entrelaçados das narrativas de formação: estágio supervisionado e docência em Geografia*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, em 2011. Orientação: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza. Autoria: Patrícia Pires Queiroz (QUEIROZ, 2011).
- e) *“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, em 2013. Orientação: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza. Autoria: Jussara Fraga Portugal (PORTUGAL, 2013).
- f) *“Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” Professores?: das narrativas (auto)biográficas docentes à resignificação de (Geo)grafias*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2021. Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Roselane Zordan Costella. Autoria: Victória Sabbado Menezes (MENEZES, 2021).
- g) *Tessitura de saberes de professores de Geografia em início de carreira: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres*



*docentes*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba, em 2021. Orientação: Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro. Autoria: Josias Silvano de Barros (BARROS, 2021).

Desde já, ressaltamos que a pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida mediante algum tipo de “[...] material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (GIL, 2008, p. 50). De acordo com este autor, existem algumas vantagens no processo de desenvolvimento de uma pesquisa com esse viés metodológico, pelo “[...] fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 50), como é o caso deste estudo, que se vale dos estudos já elaborados para apresentar as histórias de vida como pressuposto teórico e metodológico.

Já no que diz respeito ao dispositivo de investigação científica e formativa das pesquisas mencionadas, ressaltamos que a utilização das histórias de vida de professores de Geografia requer entender que “[...] ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto” (BUENO, 2002, p. 22), os professores colocam em cena as suas maneiras de experienciar a vida e de se relacionar com as pessoas, com os lugares, com a docência. Isso tende a sinalizar que “[...] as histórias que contamos de nossa vida se escrevem sob as condições sócio-históricas da época e da cultura (das culturas) às quais pertencemos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37). Mediante esse entendimento, o tópico a seguir sinaliza os caminhos metodológicos utilizados pelas pesquisas elegidas para esta reflexão.



## Resultados e discussões

As histórias de vida dos professores de Geografia, como metodologia de pesquisa, concebem proposições que contemplam dimensões espaço-temporais constituintes de narrativas individuais e coletivas. Essas dimensões validam a integração de fases e percursos da vida-formação-profissão da pessoa-professor aprendiz, já que “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 22).

A interpretação dessas narrativas docentes abre possibilidades reflexivas de conhecer os itinerários biográficos e as trajetórias de formação, assim como os fazeres da profissão docente. Ao se textualizarem na forma de ser e se tornar professor de Geografia, as narrativas são ressoadas de “[...] fragmentos de memórias geográficas, escolares e pessoais e experiências de formação no âmbito da academia e da prática social” (BARROS, 2021, p. 277). É o que sinalizam as proposições das pesquisas elencadas a seguir, cujos pesquisadores se valerem de dispositivos iguais e diferentes para o processo de coleta de dados, conforme quadros 1 e 2:



**Quadro 1** – Dissertações que recorreram às histórias de vida e aos professores de Geografia

Dissertações		
Autoria	Objetivo geral	Coleta de dados
Santana (2021)	Compreender como os conceitos geográficos emergem nas narrativas sobre o saber-fazer cotidiano de professores de Geografia que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Daniel Lisboa, no bairro de Pau da Lima, na cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia.	Sujeitos: 3 professores e 1 professora. 1) Revisão bibliográfica dos conceitos geográficos; 2) Entrevistas narrativas com os docentes.
Silva (2010)	Investigar as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar.	Sujeitos: 2 professores e 2 professoras. 1) Questionário (perfil acadêmico-profissional); 2) Narrativas escritas (relatos escritos dos professores).
Queiroz (2011)	Investigar possíveis contribuições da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado em Geografia no curso de Licenciatura na/para a formação do professor em Geografia da UNEB – Campus V, ao apreender concepções de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que permeiam o fazer pedagógico dos professores formadores da área.	Sujeitos: 3 professores e 3 professoras; 5 licenciandos e 1 licencianda em Geografia. 1) Entrevistas narrativas (professores de Geografia); 2) Relatórios de estágio docente – textos descritivos-reflexivos de estagiários.



Dissertações		
Autoria	Objetivo geral	Coleta de dados
Silva (2022)	Analisar o processo de constituição da identidade do professor de Geografia da educação básica, em entrelace com as histórias de vida, e as trajetórias formativo-profissionais.	Sujeitos: 4 professoras e 1 professor. 1) Revisão bibliográfica; 2) Memoriais de formação; 3) Entrevistas narrativas; 4) Questionários.

Fonte: os autores.

Como podemos observar, as dissertações referenciadas inscrevem a pesquisa narrativa como desencadeamento teórico e metodológico para apresentar as histórias de vida e as trajetórias de formação dos professores de Geografia, dentro de uma perspectiva interpretativa e compreensiva. Santana (2021), Queiroz (2011) e Silva (2022) recorrem à entrevista narrativa como técnica de coleta de dados; já Silva (2010) desencadeia seus estudos narrativos a partir das escritas de si, por meio dos relatos escritos dos professores de Geografia, o que também acontece com Silva (2022) ao entrelaçar as narrativas orais com o memorial descritivo. A interpretação das narrativas em Silva (2022) é orientada na análise de discurso. A revisão bibliográfica, em Santana (2021) e Silva (2022), e o questionário biográfico, em Silva (2010) e Silva (2022), também se fizeram presentes. A análise documental, com narrativas de professores de Geografia em formação inicial, concebe-se na pesquisa de Queiroz (2011).

As pesquisas desencadeadas nos programas de doutoramento também seguiram as orientações no que tange ao método (auto) biográfico no contexto da educação, ancorado nas histórias de vida dos professores de Geografia, como podemos observar no Quadro 2:

**Quadro 2** – Teses que recorreram às histórias de vida e aos professores de Geografia

Teses		
Autoria	Objetivo geral	Coleta de dados
Portugal (2013)	Compreender como os professores de Geografia que nasceram, cresceram, vivem e exercem a docência em contextos rurais ressignificam, nas salas de aula da Educação Básica, os seus saberes/aprendizagens construídos nas experiências cotidianas nos seus espaços de vivências e os conhecimentos geográficos e pedagógicos advindos dos processos formativos na Universidade.	Sujeitos: 3 professores e 3 professoras; 1) Memorial (questionário – perfil biográfico); 2) Observação de práticas pedagógicas (questionário – imagens da escola; diário de campo); 3) Entrevista Narrativa (unidades temáticas, análise interpretativa-compreensiva).
Menezes (2021)	Analisar como as memórias de professores da Licenciatura em Geografia atuam na sua identidade docente e influenciam a formação dos futuros professores de Geografia.	Sujeitos: 4 professores e 4 professoras; 1) Questionário de dados biográficos; 2) Entrevistas narrativas com os professores formadores (compreensão cênica); 3) Grupos focais: um com 6 alunos e o outro com 10 (diário de campo).



Teses		
Autoria	Objetivo geral	Coleta de dados
Barros (2021)	Compreender o processo de apropriação, construção e mobilização dos saberes de professores de Geografia da educação básica pública, em início de carreira, que foram egressos do curso de licenciatura em Geografia da UEPB, campus III, em consonância com as histórias de vida e as trajetórias de escolarização, a formação acadêmica e o exercício profissional.	Sujeitos: 2 professores e 3 professoras; 1) Questionário biográfico; 2) Observação das práticas de ensino (diário de campo); 3) Entrevista Narrativa (dimensões temáticas, análise interpretativa-compreensiva).

Fonte: os autores.



O processo de coleta de dados das teses apresentadas configura-se a partir de dois dispositivos em comum, a entrevista narrativa e o questionário biográfico. Portugal (2013) e Barros (2021) recorrem, ainda, às observações das práticas pedagógicas de professores de Geografia da educação básica, enquanto Menezes (2021) direciona seu olhar para licenciandos em Geografia, a partir de dois grupos focais. Portugal (2013) utiliza o memorial como mecanismo de narrativas escritas.

De um modo geral, é possível identificar que os três professores-pesquisadores recorreram à entrevista narrativa para fins de tecer as suas análises interpretativas e compreensivas com professores de Geografia, em suas teses de doutorado, assim como Santana (2021), Silva (2022) e Queiroz (2011), em suas dissertações de mestrado.

A utilização da técnica de entrevista narrativa utilizada pelos professores-pesquisadores foi concebida como instrumento de coleta

de dados que tomou os professores de Geografia, sujeitos de investigação científica, como informantes, narradores das suas histórias de vida e das suas trajetórias de formação. Esse modo de fazer entrou em confluência com o que a técnica oportuniza: “[...] contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. [...] Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER; 2015, p. 93).

Mediante o exposto, verificamos que as histórias de vida, enquanto metodologia investigativa no campo da educação, mais especificamente na Educação Geográfica, concebem-se como um meio de conhecer, identificar e compreender vulnerabilidades e potencialidades da vida-formação-profissão de professores. Do mesmo modo, esse tipo de metodologia, se bem planejada e utilizada no campo de investigação científica, é prática formativa que pode contribuir com contínuo processo de formação docente.

## Considerações finais

A utilização do método (auto)biográfico auxilia o pesquisador a conhecer os itinerários formativos e autoformativos do processo de construir-se docente. É, pois, um dos meios de o professor evidenciar os conhecimentos científicos adquiridos em sua trajetória acadêmica, bem como os fazeres e saberes docentes constituídos a partir de suas experiências de vida. Por isso, defendemos que as histórias de vida ultrapassam as limitações que outras abordagens metodológicas podem apresentar: elas desvelam os itinerários biográficos e as trajetórias de formação, além de provocar o narrador a refletir sobre si e sobre suas experiências de vida.

Desse modo, compreendemos o potencial de investigação que as histórias de vida possuem. Além de ser um dos meios de





conhecer as identidades docentes, é possível entender o que de fato está presente, constituído e constituinte, nos fazeres docentes, visto que as experiências cotidianas traduzem as perspectivas étnico-raciais, socioculturais e econômicas que os professores possuem, cujas repercussões ressoam em suas práticas pedagógicas.

Pelo exposto, destacamos a importância das pesquisas acadêmicas que contemplam dimensões espaço-temporais constituintes de narrativas individuais e coletivas de professores de Geografia, embora tal abordagem de pesquisa ainda seja quantitativamente insipiente. Todavia, as teses e as dissertações já realizadas comprovam as potencialidades, o que evidencia a necessidade de expansão da rede de pesquisa com essa abordagem teórica e metodológica.

Por fim, defendemos o pensamento de que a utilização das histórias de vida de professores de Geografia é um dos mecanismos de pesquisa relevantes para a compreensão das trajetórias pessoais e formativas do processo de tornar-se professor e professora de Geografia.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Josias Silvano de. **Tessitura de saberes de professores de geografia em início de carreira**: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes. 2021.303 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BARROS, Josias Silvano de; SILVA, Maurílio Farias da. A pesquisa (Auto) biográfica em entrelace com a vida-formação-profissão do professor de Geografia. In: PINHEIRO, Antonio Carlos; ARAGÃO, Wellington Alves. (Orgs). **Formação de professores, metodologias e ensino de geografia**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019, p. 151-165.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.



BUENO, Belmira Oliveira et al. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de geografia. **Revista Terra**. Livre, v. 14, n. 14, p. 48-57, 1999.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a. 150 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2 ed. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal/RN: EDUFRN, 2014, p. 29-56.

FONTANA, Roseli A. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBPAE – v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Trad. Maria Nóvoa. Natal: EDUFRN, 2014, p. 57-76.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 90-113.

MENEZES, Victória Sabbado. **“Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...”** Professores?: das narrativas (auto)biográficas docentes à ressignificação de (Geo)grafias. 2021, 376f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto – Portugal: Porto editora, 2013, p. 11-30.



PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto) biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixo e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (Orgs.). **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2011. p. 13-39.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Memórias e aventuras na educação e no ensino de Geografia**. C&A Alfa Comunicação. 2020.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

QUEIROZ, Patrícia Pires. **Fios entrelaçados das narrativas de formação: estágio supervisionado e Docência em Geografia**, 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

SANTANA, Cleidina Lima. **Geografias vividas e narradas: conceitos geográficos e acervosexperienciais de professores da educação básica**. 2021, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Maria José Sousa da. **Narrativas de professores de geografia: histórias de vida e trajetórias formativo-profissionais na composição da identidade docente**. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da. **Trajetoórias de formação de professores (as) de geografia: interfaces com o saber-ensinar**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOARES, Liane Cristina Figueredo; MENEZES, Cecília Maria de Alencar; FREIRE, Jane Luci Ornelas. **As histórias de vida na profissão docente: uma contribuição para a história da educação**. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 53, p. 428-444, set./dez. 2016.



## SABERES E CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PROFISSÃO DOCENTE

De onde vem o conhecimento do professor de Geografia?

MARIA JOSÉ SOUSA DA SILVA



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

O professor de Geografia lida cotidianamente com uma série de conhecimentos e práticas no ambiente escolar que compõe seu repertório didático-profissional. O desenvolvimento das capacidades de atuação reflexiva e o próprio desenvolvimento profissional do professor são um processo que ocorre de forma individual, visto que cada professor tem seus próprios meios e métodos de adquirir os saberes necessários ao exercício de sua profissão, mas também ocorre de forma coletiva, na construção conjunta com os colegas de profissão em seu local de trabalho: a escola.

Este desenvolvimento profissional é resultante das experiências formativo-profissionais e também das experiências práticas que o professor desenvolve ao longo de sua própria prática. Marcelo (2009), ao abordar a temática dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento docente, destaca que tais conhecimentos emergem da ação, das decisões e juízos que os professores tomam acerca de si mesmos, de sua formação e de sua própria prática. Para

tanto, é fundamental compreender que a formação docente ocorre de maneira contínua, não cessa no ambiente universitário, pelo contrário, se consolida no ambiente escolar, por meio da prática.

Assentindo com as palavras de Pinheiro (2012, p. 24), compreendo que “[...] é na vivência escolar que o professor interioriza modelos de ensino, saberes e regras, comportamentos que resultam em práticas docentes, sobretudo nos primeiros anos de trabalho”. Em sintonia com tal pensamento, evocamos ao pensamento de Barros (2021, p. 98) ao refletir sobre os saberes docentes em início de carreira, ressaltando que os conhecimentos construídos em sala de aula pelo professor de Geografia “[...] apresentam toda uma carga identitária dos saberes construídos na universidade, na vida cotidiana e na relação com os demais docentes, e no devir da profissão”.

Ao discutir sobre os saberes docentes e a formação profissional do professor, Tardif (2014) destaca pelo menos quatro saberes fundamentais ao exercício da profissão docente, são eles: os saberes curriculares, os saberes disciplinares, os saberes da formação profissional e os saberes experienciais. O autor aponta ainda que os saberes dos professores são profundamente sociais, povoados de representações mentais e ligados às situações de trabalho, sejam situações individuais ou coletivas.

Portanto, compreendemos a formação docente como um processo resultante da integração de diversos saberes que irão configurar o repertório referencial do professor e subsidiar sua prática. Para tanto, o docente evoca os conhecimentos adquiridos e produzidos ao longo de sua trajetória formativo-profissional para compor sua base teórico-metodológica, transitando pelos saberes pertinentes a cada demanda exigida em sua prática.

Diante do exposto, é pertinente recorrer ao pensamento de Copatti (2020, p. 14), ao inferir que “[...] o professor é um sujeito



que interage constantemente com o entorno, processa informações sobre as situações de ensino e pensa continuamente sobre o que fazer no momento de planejá-lo e desenvolvê-lo em sala de aula”. Dessa forma, os saberes mobilizados por ele irão compor a construção do pensamento e do olhar geográfico do professor e esse, por sua vez, será capaz de problematizar os conceitos, categorias, princípios e métodos da Geografia Escolar junto aos seus alunos, mediando a construção de um raciocínio espacial.

Retornando aos saberes apontados por Tardif (2014), é necessário que o professor tenha em mente os saberes que serão necessários ao seu repertório profissional. Com base no autor supracitado, os saberes profissionais são aqueles oriundos das instituições de formação, inicial ou continuada. Tardif aponta ainda que esses saberes provenientes dos conhecimentos científicos produzidos nas universidades não se limitam apenas à produção, mas também à incorporação e reflexão na prática docente.

Conforme apontamentos de Cavalcanti (2012), os cursos de formação inicial do professor de Geografia têm a responsabilidade de promover fundamentos relevantes para a construção de uma proposta de trabalho pelo professor de forma consciente, que permita a esse profissional a construção de uma autonomia de pensamento e raciocínio geográfico. Sobre esse pensamento, a autora suscita algumas questões importantes acerca dos cursos de formação:

Como aproximar saberes provenientes das universidades com os presentes na escola básica? Como fazer com que os saberes provenientes da formação universitária sejam significativos para o futuro professor? Como proporcionar os meios, ao longo do curso de formação, para a construção de saberes geográficos escolares necessários ao exercício da profissão de professores? (CAVALCANTI, 2012, p. 08).



Refletir sobre tais questionamentos é fundamental ao pensarmos sobre a formação inicial do professor de Geografia, pois a relação entre o que se aprende nos cursos de formação e o que se pratica em sala de aula, na Educação Básica, ainda é um dos principais problemas discutidos nas produções acerca da Educação Geográfica, conforme concordância ao pensamento de Straforini (2018, p. 153): “[...] o grande desafio na formação do professor é fazer, de fato, essa integração entre saberes acadêmicos e saberes escolares, não de forma a hierarquizá-los, mas de forma a contextualizá-los nos seus devidos campos.”

Não se trata apenas de ter conhecimento científico acerca da Geografia ou mesmo o domínio dos conhecimentos da Geografia Escolar, os saberes profissionais são resultantes dos conhecimentos oriundos de ambos somados aos conhecimentos acerca da matéria e também de outros aspectos que acompanham este elemento (conteúdo/conhecimento), além da didática e dos conhecimentos articulados com as ciências da educação, conforme Callai (2011) destaca.

Com relação aos saberes disciplinares, Tardif (2014, p. 38) aponta que “[...] emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes”. O autor destaca ainda que esses saberes integram-se à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores e suas disciplinas. No caso da Geografia, consoante o exposto por Copatti (2020, p. 26), compreendo a formação docente como “espaço-tempo de pensar e construir bases teórico-metodológicas e didático-pedagógicas que atuem dialogicamente na construção de um pensamento poderoso nos professores de Geografia”.

O curso de formação precisa promover ao futuro professor os conhecimentos acerca do que é específico da ciência geográfica, no intuito de possibilitar que este futuro profissional desenvolva um pensamento geográfico autônomo e crítico. No entanto, o



conhecimento acerca da Geografia Escolar e suas bases também é fundamental para a formação de tal pensamento, pois é essa que vai promover uma leitura espacial do mundo que cerca o professor e seus alunos.

Diante do exposto, este artigo tem o objetivo de discutir os saberes necessários ao exercício da profissão docente, a origem desses saberes e como são mobilizados na prática cotidiana do professor de Geografia. Para tanto, faremos uma discussão bibliográfica, evocando autores que já discutiram o tema para que suas contribuições possam cooperar a discussão aqui proposta. Foram consultados artigos científicos, teses e dissertações para embasar o artigo e ainda o livro de Tardif (2014) “Saberes docentes e formação profissional”, que discute os saberes necessários à docência e a origem destes.

Espera-se, portanto, que as linhas aqui escritas colaborem para o debate e a reflexão acerca dos temas abordados, se tornando um apoio bibliográfico a demais pesquisas e novos questionamentos, suscitando assim a construção de conhecimentos contínuos acerca da formação docente, mobilização dos conhecimentos geográficos e a origem dos conhecimentos da profissão docente, enfatizando a importância dos saberes diversos para a constituição do ser professor.

## **Saberes e conhecimentos basilares ao exercício da profissão docente**

No ensino escolar, a Geografia tem o papel de desenvolver nos estudantes um pensamento espacial que lhes permita estabelecer relações com o espaço em que vivem. Para tanto, consinto com o pensamento de Menezes e Kaercher (2017) ao afirmarem que a construção dos conhecimentos geográficos está relacionada à compreensão de seu objeto de estudo, o espaço geográfico, e isso





implica no entendimento das múltiplas interações de processos que se desenvolvem no mesmo.

Para Cavalcanti (2019), os conceitos geográficos que se vinculam aos conteúdos da Geografia Escolar são instrumentos de pensamento. Nesse sentido, Copatti e Callai (2020) defendem que os elementos que constituem o pensamento geográfico e embasam sua dimensão teórico-metodológica e epistemológica são oriundos das categorias, conceitos, princípios, teorias e métodos específicos desse campo do saber.

Diante do exposto, compreendo que os saberes disciplinares devem possibilitar ao professor a construção de um raciocínio espacial, um pensamento geográfico, que lhe garanta o aporte necessário para promover esse pensamento em sua prática, com seus alunos, e esse pensamento do professor se inicia em sua formação e vai se consolidando ao longo do exercício de sua profissão, através da problematização do mundo e dos fenômenos espaciais sob uma perspectiva geográfica.

Acerca dos saberes curriculares, Tardif (2014) destaca que correspondem aos objetivos, discursos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela selecionados e definidos como modelos de cultura e formação. Para Cavalcanti (2017, p. 118), “[...] o centro do trabalho docente é a atividade de aula, encaminhada de modo a provocar, intervir na relação do sujeito (aluno) com a realidade (objeto de conhecimento)”. Com base nos pensamentos dos autores, compreendo que os saberes curriculares permitem ao professor a reflexão acerca dos objetivos que ele deseja atingir ao trabalhar os conceitos e temas geográficos, de maneira que possa promover aos alunos uma formação centrada no desenvolvimento do raciocínio espacial, promovendo na aula um espaço de construção individual e coletiva de análises de diferentes lugares e fenômenos do mundo.



Por fim, os saberes experienciais são aqueles resultantes da prática, do trabalho cotidiano, das experiências individuais e coletivas que o professor desenvolve por meio de sua prática. É na prática cotidiana que o professor lida com situações reais, contempla os dilemas do ambiente escolar e da sala de aula. Para Gauthier et al. (2013), os saberes experienciais são resultantes da interpretação que os docentes possuem acerca de suas próprias experiências cotidianas, são saberes construídos de forma individual, através de processos que podem até ser coletivos, mas que provocam experiências de aprendizagem ao indivíduo no exercício de sua profissão. Esses saberes permitem que o professor reflita e escolha quais ações e caminhos seguir em suas aulas.

Tardif (2014, p. 48-49) conceitua esses saberes como o “[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. São saberes construídos a partir das múltiplas interações do professor com as diversas situações do cotidiano, algumas das quais exigem do professor o improviso, uso de habilidades pessoais e a capacidade de lidar com conflitos que nem sempre são previstos ao planejar sua aula.

A prática cotidiana exige do docente a capacidade de tomar decisões e agir sobre determinadas situações que nem sempre estão relacionadas ao currículo, ao conhecimento da disciplina ou da didática. São situações que demandam experiências de vida, saberes sobre os mais variados contextos, seja na resolução de um conflito em sala de aula ou mesmo no cumprimento das demandas escolares para além da própria aula. É neste cotidiano escolar, repleto de contradições, que se consolidam os saberes teóricos do professor, transformando-os em novas experiências a partir da prática. É no ambiente escolar que ocorre o desenvolvimento do profissional e ali seu processo de formação é contínuo, daí a importância da reflexão sobre os saberes emergentes da própria



prática como dispositivo de formação e autoformação. Em outras palavras, nos dizeres de Junior et al. (2019, p. 465):

[...] o desenvolvimento profissional se dá pela articulação de conhecimentos teóricos e práticos através de um processo reflexivo e que necessita ser simultaneamente coletivo e autônomo no sentido de considerar as especificidades e idiosincrasias de cada ambiente e sujeito em formação.

Os saberes experienciais se consolidam a partir da própria prática do ofício docente, das diversas experiências vividas no exercício da profissão, das experiências vividas com os colegas de profissão, na socialização do saber com os alunos e pares. Para Tardif (2014), é na experiência que muitos professores ficam frente a frente com os limites de seus saberes pedagógicos, reavaliam e julgam seu processo de formação inicial nas instituições de ensino, são saberes que permitem ao docente orientar sua profissão através da reflexão cotidiana das próprias práticas na escola e em sala de aula; nesse sentido, recorro às palavras de Candau ao afirmar que:

Os saberes da experiência fundam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. São constituídos pelos demais tipos de saber, mas “retraduzidos”, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Eles constituem a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de percebê-la e valorizá-la. (CANDAU, 2016, p. 315).

Na formação docente, a valorização dos saberes oriundos da experiência é fundamental para poder conferir ao futuro docente a possibilidade de autorreflexão, de dar voz à sua própria história e às experiências que foram formativas e levá-lo a refletir acerca de como esses saberes podem lhe conferir subsídios para sua



prática docente. A formação do professor de Geografia resulta da valorização dos saberes oriundos de sua formação inicial, nas instituições acadêmicas, somado às experiências pessoais e da prática cotidiana. Ressalto que apenas os conhecimentos acadêmicos, disciplinares, curriculares ou didáticos não formam um bom professor, tampouco apenas a prática, mas a junção de todos esses elementos e a análise reflexiva do próprio docente acerca de seu próprio processo formativo é que vão garantir a esse profissional uma formação sólida, que lhe permita a autonomia necessária ao exercício de sua profissão.

Gatti (2013, p. 43) compartilha que a prática cotidiana do professor apresenta “problemas para os quais há muitas respostas que não estão dadas”; esses problemas necessitam de soluções urgentes, resoluções imediatas, respostas que demandam um pensamento e uma ação imediatos. É o momento em que o professor exerce sua autonomia, entre erros e acertos, recorrendo às próprias experiências e construindo novas para seu repertório autoformativo. Diante do exposto, é perceptível a ideia de que os saberes necessários à atividade docente são inúmeros e nem sempre estão ligados aos cursos de formação inicial, no entanto, tais cursos ainda são os ambientes primordiais para a formação do professor e precisam levar em consideração os diferentes saberes dos sujeitos em seu processo formativo-profissional.

Com base nisso, trago o quadro abaixo, de Tardif (2014), para apresentar alguns dos saberes dos professores, suas fontes e como tais saberes interagem no cotidiano de seu trabalho e apresentar uma reflexão acerca da importância de tais conhecimentos serem refletidos desde o processo de formação inicial do professor, levando-o à reflexão posterior por meio de sua prática. É válido ressaltar que esses conhecimentos não podem ser considerados de forma isolada, como mais ou menos importante, pois todos são fundamentais para a composição do repertório do profes-



sor e para sua autorreflexão, possibilitando a superação da velha dicotomia entre teoria e prática dos cursos de formação inicial. Sobre isso, Junior et al. (2019, p. 477) afirmam que “[...] relação teoria e prática nunca será superada se não houver espaço para isso na formação inicial e nos espaços de atuação”.

O quadro abaixo evidencia que todos os saberes relatados são utilizados pelo professor no exercício de sua profissão, traz à tona também que os saberes docentes podem ser oriundos de diversos espaços e experiências sociais, sejam individuais ou coletivas, dentro ou fora do ambiente escolar. O professor articula tais conhecimentos para atuar nas mais diversas situações de seu cotidiano e traçar os objetivos que deseja alcançar por meio de suas práticas.

Finalizo esta parte da discussão refletindo que, para ensinar Geografia, o professor necessita organizar materiais, conteúdos, atividades e conhecimentos necessários à formação de um pensamento geográfico crítico-reflexivo junto a seus alunos. Para isso, o docente precisa ter a autonomia necessária para articular os saberes que lhe permitirão ter segurança em sua prática e nos caminhos que garantirão a superação das possíveis dificuldades que possam surgir no exercício de sua profissão. Cabe ao curso de formação inicial do professor de Geografia a responsabilidade de promover uma preparação que leve o docente ao alcance desta autonomia.



**Quadro 1** – Os saberes dos professores de acordo com Tardif (2014)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

## Considerações finais

Conforme exposto nas linhas acima, a profissão docente reúne e é articulada com saberes e conhecimentos múltiplos, de origens diversas. Esses conhecimentos são mobilizados pelo professor de Geografia ao longo de sua prática e das situações que o cotidiano escolar promove. O saber docente não pode ser

relacionado apenas àquele que se mobiliza na formação inicial, pelo contrário, é necessário levar em consideração tudo o que é formativo para o docente e lhe proporciona conhecimentos fundantes à sua prática.

Ser professor de Geografia na atualidade é um desafio! Lidar com a diversidade de conhecimentos desta área, com a fluidez e a rapidez com que as informações são produzidas e circulam em nossa sociedade e ter a capacidade de gerar conhecimento crítico em sala de aula e raciocínio geográfico são, sem dúvida, funções desafiadoras para o professor de Geografia.

Trabalhar a importância dos diversos saberes nos cursos de formação inicial é um fator fundamental para que o professor tenha autonomia para produzir seus próprios conhecimentos, articulando os conceitos e temas geográficos aos conhecimentos cotidianos, da experiência, de forma com que o docente consiga levar seus alunos à construção de um pensamento geográfico espacial em que compreendam a realidade que os cerca.

A valorização dos conhecimentos e saberes experienciais, cotidianos, biográficos e do próprio senso comum tem sido cada vez mais discutida no âmbito acadêmico, na perspectiva de valorizar fontes e saberes que nem sempre foram valorizados. Esses conhecimentos fazem parte do ser humano, do viver em sociedade e estão repletos de informações geográficas.

Ser professor de Geografia na atualidade é um ato de coragem, um desafio, visto que não se trata de um campo de conhecimento que recebe grande valorização, tanto na escola quanto na academia. No entanto, destacamos aqui a importância da reflexão constante entre os docentes, pesquisadores e formadores para que tanto a Ciência Geográfica quanto a Geografia Escolar possam continuar cumprindo o seu papel na formação de cidadãos conscientes de sua realidade social, na perspectiva de poderem



entendê-la e transformá-la através da ferramenta mais importante, que é o conhecimento.

Também é válido destacar que o professor de Geografia constrói sua prática a partir de inúmeras referências, seja a partir das memórias de professores da escola básica que marcaram suas trajetórias, que foram fundantes em sua formação inicial, a partir de experiências que foram formativas em seus grupos sociais ou mesmo das experiências da própria prática, que podem ter origem nas relações que o docente estabelece no ambiente escolar com seus pares, alunos e demais sujeitos deste espaço.

Portanto, refletir sobre a origem dos conhecimentos e saberes necessários à profissão docente, ao ser professor de Geografia, é um exercício que precisa ser realizado ainda na formação inicial, para que o docente tenha autonomia de buscar respostas para as demandas de sua prática nos mais diversos saberes que existem e não apenas no saber acadêmico, não desvalorizando a importância deste na formação do professor, mas partindo dele e de suas várias referências para relacionar os demais saberes de maneira crítica e reflexiva no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Josias Silvano de; PINHEIRO, Antonio Carlos Pinheiro. O método científico a propósito de uma tessitura com a metodologia história de vida na educação geográfica. **Revista produção acadêmica – núcleo de estudos urbanos regionais e agrários/ nurba**. Vol. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://elibrary.tips/qdownload/palavras-chave-metodo-cientifico-pensamento-geografico-historia-de-vida-educao-geografica.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL**, 2011 – Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-20. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820036.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CANDAU, Vera. Ensinar – aprender: desafios atuais da profissão docente – **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial n. 2, p. 298 a 318– ago./dez. 2016.





CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formações docentes. In: ALVES, Adriana Olívia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs. **A geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2017, p. 15-32.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia – ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COPATTI, Carina. A construção de um pensamento geográfico de professor: interpretações de docentes que formam professores no contexto latino-americano. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 06-27, jul./dez., 2020.

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. A ciência geografia e a construção de um pensamento geográfico de professor. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 14, n. 34, jan./abr. 2020. p. 163-181.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

JUNIOR, Gildo Giroto; OCAMPOS, Fabiana; PEINADO, Giovanna Lopes Rey. Ações na formação de professores e algumas implicações reflexos das novas regulamentações. In: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 460-479.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n. 8, 2009, p. 7-22.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. Trajetórias metodológicas de uma pesquisa em ensino de Geografia: uma análise das concepções teóricas e da epistemologia da prática do professor de Geografia. In: PESSÔA, Vera Lúcia Salazar; RUCKERT, Aldomar Arnaldo; RAMIRES, Júlio Cesar de. (orgs.). **Pesquisa qualitativa: aplicações em Geografia**. Porto Alegre: Imprensa livre, 2017, p. 262-286. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172820>. Acesso em: 28 jan. 2021.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Lugares de professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Porto de Idéias, 2012.



STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, n. 32, v. 93, 2018, p. 175-195.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

## O LUGAR DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

■ SÉRGIO FERNANDES DIAS DOS SANTOS



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

**A** Educação Geográfica nos últimos anos tem permeado horizontes que mostram evolução no campo da construção de conhecimentos a partir do ensino de conceitos e conteúdos da Geografia, sendo necessário, contudo, a compreensão, por parte dos docentes e discentes, do porquê ensinar e aprender essa disciplina na escola.

Sobre o tema Educação Geográfica, ela acontece de fato quando o ensino de Geografia ultrapassa os limites dos conhecimentos específicos dessa ciência, caso contrário, “não há sentido de se pensar em educação geográfica” (CALLAI, 2012, p. 73), sobretudo porque é necessário que os caminhos escolhidos pelo professor para a prática de ensino permitam ao estudante se encontrar no espaço, no tempo e na sociedade em que vive.

Entende-se também que a função da Educação Geográfica não deve se limitar ao chão da escola, nem ao professor da Educação Básica. Pelo contrário, ela precisa ganhar ressonância através dos resultados alcançados nas pesquisas dos vários estu-

diosos sobre o tema, sendo necessário que esses pesquisadores tenham atitude científica, que é o “princípio do pensamento e da reflexão que norteia a compreensão e a construção da ciência” (TURATO, 2003, p. 43).

Não há como se falar em ciência e pesquisa sem que se esteja atento às questões procedimentais das investigações, sendo importante estar alerta sobre os procedimentos metodológicos que se deseja ter como companhia durante o trajeto da pesquisa, pois os procedimentos selecionados podem ter íntima relação com a aplicação de métodos e técnicas durante a pesquisa científica, podendo estar “associados aos objetivos, às hipóteses e aos fundamentos teóricos do objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2016, p. 58).

Diante dessas discussões sobre procedimentos metodológicos na Educação Geográfica, este trabalho tem como objetivo relatar como se deu a construção de um dos capítulos da dissertação de Mestrado: **O lugar da Geografia na sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Currículo e Prática docente**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em agosto de 2019.

A dissertação supracitada teve como objetivo geral (compreender o lugar que a Geografia ocupa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a relevância do currículo e a influência desse sobre a prática docente), tendo como sujeitos duas professoras do 5º ano de duas unidades de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação da cidade de Cabedelo/PB.

A pesquisa foi estruturada em quatro capítulos, dos quais, um será abordado neste artigo. Trata-se dos estudos sobre a relevância dos conceitos da Geografia para a compreensão do espaço geográfico durante a prática docente nos Anos Iniciais do Ensino



Fundamental, o qual teve o lugar, a paisagem e o território, como conceitos balizadores para o seu desenvolvimento.

O capítulo foi construído a partir do diálogo entre três tópicos. O primeiro retrata as representações sociais dos conceitos da Geografia e a leitura do espaço geográfico no processo da alfabetização geográfica, sendo abordadas discussões que levaram em consideração dois tipos de conhecimento: o produzido no senso comum e o conhecimento produzido no meio científico, respectivamente, representações sociais e teoria das representações sociais.

O segundo discorre sobre objetivos, conteúdos e métodos de ensino na didática do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante as aulas de Geografia, onde o processo de alfabetização, de acordo com a tríade objetivos-conteúdos-métodos, pode mostrar aos estudantes cenários de aprendizagem que surgem no dia a dia na escola.

O terceiro e último tópico teve como aporte teórico a discussão acerca do papel do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante as aulas de Geografia, em que se afirma que a prática docente vai se desenvolver a partir do saber docente adquirido nas suas experiências cotidianas, seja na formação inicial e/ou continuada.

## **Fundamentação teórica**

A redação do capítulo escolhido para ser relatado neste trabalho se deu a partir do diálogo entre os três tópicos já mencionados na introdução, sendo que, na parte introdutória, buscamos refletir sobre o conhecimento produzido no senso comum e aquele produzido no meio científico, sob a égide das representações sociais e da teoria das representações sociais.



Para começo de conversa, Ribeiro (2008) aborda sobre o conceito de representações sociais como estando intimamente atrelado a outros conceitos que se integram, a exemplo dos conceitos de pensamento, de memória e de imaginação, existindo distinções, a exemplo da representação mental; representação visual; representação social e representação espacial.

Essas distinções indicam caminhos que permitem ao professor abordar a representação social dos conceitos da Geografia, focando na produção de metodologias de ensino que viabilizem a compreensão, por parte dos alunos, dos conceitos da disciplina que podem ajudar na construção de uma prática docente baseada nas percepções dos estudantes.

Não há como desvincular o conceito de representação do conceito de imagem; ambos estão intrincados e relacionam-se sob o aspecto de uma construção mental, não sendo necessário que o sujeito imagine que essa construção possa alterar a realidade além do seu eu. Ao contrário, “a passagem da realidade à representação se dá através da percepção e consequentemente também da interpretação, que atuam como filtros [...]” (RIBEIRO, 2008, p. 28).

Nesse contexto, “[...] a realidade perde sua conotação genuína, ela é re-elaborada, adquirindo características simbólicas e interpretativas” (RIBEIRO, 2008, p. 28). A interpretação da realidade – tendo por base as representações dos conceitos da Geografia como propostas de análise do mundo real – pode mostrar ao aluno o porquê estudar a disciplina na escola.

As representações sociais e a teoria das representações sociais, propostas no início desta discussão, podem ser caminhos que, *a priori*, levam a compreender que os dois termos são processos antagônicos, mas que têm potencial para se relacionar, quando levada em consideração a gênese do conhecimento leigo com-



partilhado e articulado, que passa a ser interesse, também, do conhecimento científico que busca explicá-lo, isso porque:

Falar em representações sociais é remeter-se ao conhecimento produzido no senso comum. Porém, não a todo e qualquer conhecimento, mas a uma forma de conhecimento compartilhado, articulado, que se constitui em uma teoria leiga a respeito de determinados objetos sociais. Por sua vez, falar da teoria das representações sociais é referir-se a um modelo teórico, um conhecimento científico que visa compreender e explicar a construção desse conhecimento leigo, dessas teorias do senso comum. (SANTOS, 2005, p. 21-22).

A escola é palco onde são construídas diferentes formas de conhecimentos, tanto de origem leiga quanto das produções científicas. O fenômeno das representações sociais nas aulas de Geografia se apresenta por meio dos conceitos e conteúdos trabalhados pelo professor, sejam eles formulados pela ciência e/ou pelas experiências dos estudantes em seu cotidiano.

Nesse sentido, entendemos que o indivíduo tem necessidade de compreender o mundo para além de uma lógica preestabelecida e o que está posto pode ser deixado de lado, pois é a partir das “[...] representações sociais, na compreensão das concepções, ideias, conceitos e imagens sobre a Geografia, que crianças e adolescentes vão formando sua vida cotidiana, na qual se insere a sua vida escolar” (CAVALCANTI, 1998, p. 29).

Outro ponto importante no nosso trabalho se deu no segundo tópico do capítulo em questão, onde buscamos ressaltar as percepções das duas professoras da pesquisa sobre a importância dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos para a prática de ensino. Sobre esses três pontos, procuramos compreender como as docentes veem e relacionam esses pontos às experiências que cada estudante carrega consigo.



Entendemos que o ensino de Geografia pode trazer significados à formação do educando, cujos objetivos de ensino dessa disciplina nas duas primeiras etapas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem ter afinidades com os objetivos das demais etapas da Educação Básica, indicando que é necessário haver conexão entre elas, sobretudo porque os estudos dos conceitos dessa ciência podem possibilitar às crianças, desde cedo, o despertar crítico do que elas vivenciam em seu dia a dia.

O espaço, um dos conteúdos, mas, também, objeto de estudo da Geografia, não se resume só ao estudo dos fenômenos físico-naturais, pois são inseridas na escala de análise as ações humanas que acabam transformando os espaços, tanto local quanto global. Nesse caminho, o professor tem nos conceitos dessa ciência a pertinência para explorar cada um deles, se apoiando em metodologias que auxiliem a prática de ensino.

Sobre o estudo do espaço, Straforini (2002) e Santos (2006) se reportam ao tema utilizando o termo *totalidade-mundo* como sendo uma categoria de análise para estudos dos conceitos da Geografia, que precisam ser abordados pelo docente logo no início da vida escolar do aluno. Com isso, a forma como os discentes leem os conceitos de lugar, território, paisagem, região, entre outros, pode lhes proporcionar ler o mundo com um olhar geográfico, e isso, para Callai (2005), deve se dar no momento do processo de alfabetização.

O terceiro e último tópico do capítulo foi discutido como pensar o papel do professor durante o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, visando ampliar essa discussão, Tardif (2002; 2010), Bogo (2010), Pinheiro (2012) e Pereira (2017) levam em consideração a importância do conhecimento que o docente possui para desempenhar as funções que lhe são atribuídas no exercício da profissão.





Dessa forma, pode-se afirmar que a prática docente vai se desenvolver com maior ou menor fluidez de acordo com o saber que o docente carrega consigo. Não há como desvincular a prática docente do saber docente; ambos estão intrincados às concepções de ensino, pois “[...] constituem uma somatória de saberes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (PINHEIRO, 2012, p. 86).

Esse conjunto de saberes, segundo Tardif (2010), forma um arranjo de representações, a partir do qual os docentes decifram, incorporam e conduzem sua prática profissional nas mais variadas dimensões do seu trabalho diário. De certa forma, as práticas docentes espelham os moldes vivenciados no decorrer da escolarização do professor e, em muitos casos, acabam reverberando durante a sua *práxis* cotidiana (PINHEIRO, 2012).

Enquanto mediador dos temas abordados em sala de aula, o professor pode se valer dos saberes adquiridos ao longo dos anos, tornando a prática de ensino atrativa aos olhos dos discentes, pois “a presença e a intervenção do professor no cotidiano podem ser percebidas pelo aluno como uma referência externa que passa a ser central no curso de sua trajetória de estudante” (BOGO, 2010, p. 103).

Os temas propostos para as aulas de Geografia podem levar em consideração um conjunto de saberes que são incorporados à prática docente de forma progressiva, mediante a definição dos seguintes saberes: os adquiridos no decorrer da formação profissional, e aqueles advindos das formações disciplinares e curriculares (BOGO, 2010).

Para Bogo (2010), a experiência é um dos caminhos para o acúmulo dos saberes, e esses são construídos passo a passo no desenrolar do que ela chama de *habitus*, que se constitui “num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em fra-



ções da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais, validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 49).

Diante dessas observações, tornou-se iminente discorrer sobre formação contínua, pois um de seus objetivos é fortalecer a prática de ensino durante as diferentes situações vivenciadas pelo professor em sala de aula, principalmente porque, em muitos casos, a formação inicial desse profissional tem mostrado a existência de algumas lacunas que precisam ser preenchidas (STRAFORINI, 2002).

Além dos vácuos deixados pela formação inicial, como o não aprofundamento sobre a epistemologia da Geografia, se observou que o docente também se depara com algumas resistências que ocorrem no chão da escola em início de carreira, desde aquelas provocadas pelos discentes até as impulsionadas pelos colegas de trabalho, o que leva a acentuar os problemas durante a prática em sala de aula (PEREIRA, 2017).

## Metodologia

Entendemos que a pesquisa deveria ser qualitativa e que a investigação precisaria seguir alguns critérios, tendo início com a escolha da metodologia e, por conseguinte, os caminhos procedimentais, pois “a metodologia corresponde aos procedimentos utilizados pelo pesquisador, material e métodos, em determinada investigação, ou seja, às etapas a seguir em dado processo” (MARAFON, 2013, p. 38).

Com a escolha da metodologia, foram construídos procedimentos que ajudaram a dar vazão às ideias planejadas, visando responder ao problema levantado e aos objetivos propostos para a investigação, assim como contribuir para que sujeito e objeto fossem interpretados. Sobre a pesquisa qualitativa, ela



[...] tem como identidade o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto e de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividades que possui conflitos e tensões internas (MARAFON, 2013, p. 25).

O autor deixa claro que, ao enveredar pela pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa estar atento à relação que se dá no mundo real entre sujeito e o objeto. Os estudos de Oliveira (2016), entre outros, contribuíram para a fundamentação do nosso trabalho, pois eles retratam a importância da abordagem qualitativa nas pesquisas, sobretudo quando se busca descrever a complexidade dos temas visando dar respostas a questões sociais.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso múltiplo, pois o levantamento dos dados foi realizado em duas unidades de ensino de localização distintas, uma no centro e a outra na periferia da cidade. A coleta de dados se deu através dos procedimentos: revisão de literatura, entrevistas semiestruturadas, e observação da prática de ensino.

A revisão de literatura foi indispensável por se tratar de um mecanismo que possibilitou levantar informações acerca de trabalhos que discorrem sobre o objeto de estudo, o problema e os sujeitos. Para Moreira (2008, p. 27), “[...] a revisão de literatura é parte central de qualquer estudo, pois ela demonstra a familiaridade do pesquisador com a leitura”.

O segundo procedimento proposto foi a aplicação de entrevista semiestruturada, segundo a qual “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” (LAKATOS, 2003, p. 197), isto porque “a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador e entrevistado e a obtenção de des-



crições detalhadas sobre o que se está pesquisando” (OLIVEIRA, 2016, p. 86).

Para melhor aproveitamento na aplicação desse procedimento, alguns fatores foram levados em consideração. Um deles foi visitar os locais das entrevistas para fazer o primeiro contato com os sujeitos, fato que aconteceu no início do ano letivo de 2020, antes da suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado devido à pandemia de Covid-19<sup>1</sup>, sendo a entrevista realizada seguindo um roteiro preestabelecido com perguntas semiestruturadas.

Ao se utilizar a entrevista como um caminho para a coleta de dados, ficou-se atento à questão ética que o pesquisador precisou manter junto aos pesquisados, pois “[...] é preciso garantir-lhes que será guardado sigilo quanto às informações e que não haverá identificação do informante na redação final do relatório da pesquisa” (OLIVEIRA, 2016, p. 87), cabendo aos entrevistados autorizar ou não a sua identificação.

O terceiro procedimento foi a observação da prática docente, a qual se deu de forma *on-line* devido à pandemia. Em função da crise sanitária mundial, as aulas nas escolas municipais passaram de presencial a remotas, por isso, a observação das aulas aconteceu a distância durante o segundo semestre de 2020 e primeira metade do primeiro semestre de 2021.

Durante as aulas remotas, surgiram possibilidades de observar determinados fenômenos que apareciam na investigação,

---

1 Os Coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os Coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan, na China, e causou a Covid-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acessado em: 25/08/2020.

tornando possível encontrar respostas para os questionamentos levantados *a priori*, pois esse procedimento “[...] ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 2003, p. 190-191).

Delineando sobre a questão ética no desenvolver da pesquisa, esclareço que, anteriormente à investigação, o projeto da pesquisa foi encaminhado e aprovado para execução pelo Conselho e Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS. Esse órgão alerta para a importância e necessidade de que todos os estudos que envolvam grupos humanos sejam submetidos a uma avaliação ética por ser passível de geração de riscos entre os sujeitos envolvidos, dentre eles, os psicológicos.

Sobre os possíveis riscos de origem psicológica (possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; desconforto; medo; vergonha; estresse; quebra de sigilo; cansaço e quebra de anonimato), foi informado aos sujeitos que o anonimato seria resguardado, cabendo a eles autorizar ou não a sua publicidade. É importante que fique claro que durante todo o percorrer da investigação não foi demonstrado nenhum dos riscos aqui exemplificados, pois os sujeitos sempre demonstraram conforto perante o autor na condução da investigação.

No que tange às entrevistas e observações, foi entregue, para leitura e assinatura dos sujeitos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que expressa compromisso ético aos sujeitos. Tais termos esclarecem às pessoas sobre a pesquisa pretendida, certificando que o participante foi esclarecido sobre o projeto, pelo que serve de proteção para o próprio participante, ao investigador e à instituição.



Portanto, ao submeter os termos desta pesquisa para aprovação junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), delineou-se a aprovação das entrevistas com a anuência, tanto da Secretaria de Educação do município quanto dos sujeitos da pesquisa, visando elucidar alguns questionamentos levantados, sobretudo aqueles que necessitavam de respostas que pudessem dar o desfecho que a pesquisa requeria.

Quanto à análise dos dados, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, levou-se em consideração dois percursos: primeiro, os processos de obtenção dos dados; segundo, os processos de análise desses dados por meio da análise de conteúdo, quando foram examinados planos de curso e de aulas, conteúdos propostos para as aulas, didática e metodologias de ensino, assim como as propostas de exames para verificação da aprendizagem.

## **Resultados e discussões**

O desfecho do trabalho realizado na pesquisa de mestrado, especificamente do capítulo que estamos discutindo neste artigo, tomou como referência os caminhos metodológicos da investigação, revelando os trajetos percorridos pelos sujeitos do nosso estudo, que nós as identificamos como docente 1 e docente 2.

Nas entrevistas e observações, tivemos como foco a prática docente realizada de forma remota. Priorizamos compreender o porquê da opção pelo curso de Pedagogia (formação inicial); o que elas viram sobre a epistemologia da Geografia durante a formação; e as dificuldades em relação ao ensino dos conceitos e conteúdos da disciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao indagá-las sobre o porquê cursar pedagogia, as docentes 1 e 2 afirmaram que não foi a primeira opção que elas queriam. Na realidade, ambas prestaram vestibular para Odontologia e Jornalismo, respectivamente. No entanto, por não conseguirem



aprovação, buscaram outros caminhos. Uma matriculou-se no Instituto de Educação da Paraíba (IEP)<sup>2</sup>, uma unidade de ensino que tinha como objetivo habilitar seus alunos para o exercício do magistério. A outra prestou vestibular novamente, desta vez para o curso de Pedagogia, em uma faculdade particular da cidade de João Pessoa/PB.

Segundo depoimentos, “[...] *foi nas aulas, na formação superior que me interessei pela profissão docente, em me tornar uma professora. A dificuldade durante a formação inicial ficou por conta do pouco aprofundamento nas ciências humanas*” (AS DOCENTES).

Ao perguntar-lhes sobre como eram as aulas de Geografia no curso de Pedagogia, que conceitos da disciplina foram trabalhados e quais práticas pedagógicas foram propostas pelos professores durante a formação inicial, as docentes afirmaram que o curso, no tocante ao ensino de Geografia, História e outras disciplinas que não fossem Matemática e Língua Portuguesa, ficou em segundo plano; existiam muitas lacunas. Para elas,

[...] os professores da nossa formação inicial, do curso de Pedagogia, não se aprofundavam nos assuntos referentes à Geografia, tampouco à História. Era como se essas duas disciplinas não tivessem muita importância. Na realidade, o que se percebia era que a prioridade sempre foi trabalhar os conteúdos referentes à Matemática (cálculos) e à Língua Portuguesa, com maior detalhamento para as regras gramaticais. (DOCENTES 1 e 2).

Atento às falas, Straforini (2002) e Callai (2010) corroboram com o pensamento das professoras ao afirmar que o ensino de Geografia, de certo modo, ocupa um lugar irrelevante na sala de aula. Diante da pouca importância dada aos estudos da epistemologia da disciplina durante a formação, perguntamos como é que

---

2 Ver Teixeira (2018) páginas 26 e 79. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jsui/bitstream/123456789/13088/1/Arquivototal.pdf>. Acessado em: 17/09/20.

elas fazem para trabalhar os conceitos da disciplina em sala de aula, uma vez que o tema não foi aprofundado no curso superior.

De acordo com os depoimentos, observamos dificuldade, por parte das entrevistadas, sobre a diferença entre conceito e conteúdo, especificamente aqueles trabalhados pela Geografia. Elas citaram os conteúdos relevo, clima, vegetação, industrialização etc. como se fossem conceitos. Foram raros os momentos em que se referiram a paisagem, lugar, território, região etc. como sendo conceitos.

Ambas as professoras disseram que “[...] os conceitos que trabalho em sala de aula são muitos; relevo, clima, vegetação. Trabalhamos tipo de vegetação, industrialização e urbanização do Brasil etc.” (AS DOCENTES). Portanto, vê-se que há dificuldades na percepção sobre o que é conceito e o que é conteúdo, evidenciando que a incerteza, talvez, possa estar relacionada às lacunas deixadas na formação inicial.

Mesmo diante de tamanhas dificuldades (fragilidade na formação inicial, pandemia, pouco apoio da Secretaria de Educação), uma das docentes retrata os fatores que desmotivam, mas também aqueles que motivam. Segundo uma delas, “a burocracia é grande; participamos de reuniões, levamos material para casa; isso desmotiva. Porém, quando estou com meus pequenos, sinto que o chão da escola parece ser mágico; ele me contagia” (DOCENTE 2).

Em relação à prática de ensino, a outra docente afirmou que “o que me move é um bom planejamento, seleção de conteúdos e temas, os quais ajudarão a alcançar os objetivos e metas propostos. Com isso, vejo que minha prática se desenvolve com maior fluidez” (DOCENTE 1).

As falas mostram que o docente não pode caminhar sozinho, ele precisa do apoio, tanto dos gestores públicos quanto da comunidade escolar, sem esquecer de si mesmo, da sua busca





por formações continuadas que possam ajudar a suprir algum hiato deixado pela formação inicial, sobretudo porque, “mesmo supondo que o professor tenha recebido uma adequada formação, a atualização é uma exigência da modernidade. Tabus caem, métodos são questionados, conceitos são substituídos [...]” (HYPOLITTO, 1999, p. 58).

## Considerações finais

Buscamos, por meio deste artigo, relatar como se deu parte da nossa pesquisa de mestrado. Parte porque só tratamos aqui das discussões de um dos capítulos do meu trabalho acadêmico, o qual discorreu sobre a relevância dos conceitos da Geografia para a compreensão do espaço geográfico durante a prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Vimos que as duas professoras sujeitos da pesquisa enfrentam várias dificuldades no que diz respeito ao exercício da profissão, principalmente pelo não aprofundamento das discussões sobre a epistemologia da Geografia durante a formação inicial, sobre os conceitos que precisam ser abordados por essa ciência em sala de aula, a exemplo dos conceitos de paisagem, lugar, território, entre outros.

É notório que, para ensinar sobre as diversas transformações que acontecem no espaço geográfico, o professor precisa conhecer esses conceitos que são trabalhados pela Geografia. Ao discutir sobre a cidade, por exemplo, docentes e discentes podem se debruçar sobre questões locais que acontecem no lugar, seja na transformação das paisagens a partir da exploração imobiliária, seja nas questões de cunho social, como a desigualdade social.

No tocante às entrevistas e observações, mesmo acontecendo a distância, ficou claro que o professor dessa etapa de escolarização tem um longo caminho a percorrer diante das lacunas deixadas



durante a formação inicial, sendo importante que esse profissional chame a responsabilidade para si, buscando caminhos que o levem a realizar novas formações que possam ajudá-lo a melhorar a prática de ensino.

Nosso trabalho buscou compreender o lugar que a Geografia ocupa na sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, pelo que constatamos, há um grande esforço por parte das professoras dessa etapa de escolarização para ensinar os conceitos e conteúdos dessa disciplina, mesmo não tendo se aprofundado sobre a epistemologia dessa ciência.

Observamos que ainda há muito a ser feito, uma vez que a Geografia continua em segundo plano, pois, como elas mesmas relataram, *“o tempo para ensinar os temas da Geografia é muito curto quando comparamos com o tempo das outras matérias. Eu acredito que a grade curricular poderia destinar mais horas para trabalharmos os conceitos dessa ciência”* (AS DOCENTES).

Por tais palavras, sugerimos que a Secretaria de Educação do município de Cabedelo/PB ouça seus professores, busque compreender as principais dificuldades enfrentadas por esses profissionais no chão da escola. Que sejam criados cursos periódicos de formação continuada específica para o ensino de Geografia, abrindo horizontes que possam fazer da sala de aula um lugar também da Educação Geográfica.

## REFERÊNCIAS

BOGO, Jordana. **A linguagem conceitual geográfica: uma dimensão da prática docente no ensino fundamental**. 2010. 231 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias (RS), 2010. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/496> Acessado em: 02 dez. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Campinas, São Paulo: **Cad. Cedes**, vol. 25, n.



66, p. 227-247, maio/ago., 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>  
Acessado em: 18 maio 2019.

\_\_\_\_\_. H. C.; CALLAI, J. L. **Grupo, Espaço e Tempo nas Séries Iniciais**. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C.; CALLAI, Helena C.; SCHAFFER, Neiva O.; KAERCHER, Nestor A. **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

\_\_\_\_\_. H. C. **Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia**. In: **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. p. 73-88. (Orgs.). Gislaíne Munhoz e Sonia Maria Vansella Castellar. Livro 01, Editora Xamã. São Paulo, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos** / Lana de Souza Cavalcanti. – Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

HYPOLITTO, Dinéia. **Repensando a formação continuada**. *Integração: ensino, pesquisa e extensão*, v. 5, n. 16, p. 56-59, fev. 1999.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MARAFON, Glaucio José. **Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas** / Organização Glaucio José Marafon [et al.]. – Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. 542 p.

MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador** / Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleff. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa** / Maria Marly de Oliveira. 7. ed. revista e atualizada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PEREIRA, N. N. A. **Desafios da prática docente em Geografia e a diversidade dos alunos: um estudo de caso em escolas do ensino fundamental dos anos finais do município de Iporá-GO**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Jataí.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Lugares de professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Porto de Ideias, 2012.

RIBEIRO, Flavia Nizia da Fonseca. **Internet e imagem: representações de jovens universitários** / Flavia Nizia da Fonseca Ribeiro; orientadora: Maria Aparecida C. Mamede Neves. – 2008. 181 f.; 30 cm, Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de



Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=12439@1> Acessado em: 21 abr. 2021

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **A teoria das representações sociais.** p. 13-38. In: **Diálogos com a teoria das representações sociais.** Maria de Fátima de Souza Santos e Leda Maria de Almeida (orgs.). Editora Universitária UFPE, Universidade Federal de Pernambuco: EDUFAL, 2005. Recife: PE. 140 p.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. 2. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. – (Coleção Milton Santos; 1).

STRAFORINI, Rafael. **A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado.** Terra livre, São Paulo, v. 1, n.18, p. 95-114, jan/jun. 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa:** construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

## RUMOS SENTIDOS, RUMOS PERCEBIDOS

### Uma intervenção geográfica para estudantes cegos

IRECER PORTELA FIGUEIRÊDO SANTOS  
RODRIGO AIRES SILVA



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

**A** Geografia, assim como outras ciências humanas, cumpre o importante papel de analisar e discutir a sociedade, de modo que seu objeto de estudo está centrado na relação que o ser humano estabelece com o ambiente que o rodeia. Compreende-se que a reflexão acerca da estruturação desse componente curricular pode contribuir para a formação de um cidadão crítico, consciente das conexões e relações sociais nas quais se insere. Nesse sentido, lugar, paisagem, território e região são as categorias teóricas que compõem o espaço geográfico, sendo esse foco de estudo da Geografia (PEREIRA, 2012). Acredita-se que o conhecimento acerca dessas categorias contribui para a discussão das mesmas e, conseqüentemente, situa os seres humanos como parte integrante e transformadora do meio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (2013) sinalizam em seu trajeto norteador da educação brasileira que o ensino da Geografia faz parte de uma série de componentes curriculares articulados tanto no Ensino Fundamental

quanto no Ensino Médio e são organizados pelos sistemas educacionais visando preservar a especificidade dos diferentes campos de conhecimento e desenvolver as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania (BRASIL, 2013). Sendo assim, a forma como é ensinada varia de acordo com a faixa etária, a metodologia adotada pelo docente e, conseqüentemente, o nível cognitivo de cada estudante. Entretanto, compreender a Geografia no ambiente escolar, para os professores, é antes de tudo mergulhar numa mudança de paradigma que induz à necessidade de perceber a heterogeneidade, limitações, possibilidades, competências cognitivas e habilidades dos estudantes e não apenas vê-los de forma homogênea, havendo a importância de desenvolver a percepção individual, para que a aprendizagem dos saberes dessa área aconteça de forma eficaz.

Ao considerar a inclusão como um paradigma social, a escola não foge a essa regra, pois se propõe a trabalhar com a inclusão de todos os grupos outrora marginalizados, incluindo os estudantes com deficiências. Dessa forma, a escola deve proporcionar adequações em todas as áreas específicas do currículo, no caso, os componentes curriculares. Nesse aspecto, destacamos a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) como mais um mecanismo legal que veio assegurar a necessidade de serem criadas condições de acesso e permanência de estudantes no ambiente escolar, independentemente de suas limitações físicas, psicomotoras, sociais, dentre outras (BRASIL, 2008).

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF define o termo deficiência como “uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica” (OMS, 2004, p. 187). E dentre os diversos tipos de deficiência, tem-se a cegueira, um tipo de deficiência visual – DV.



A cegueira refere-se a “uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição” (BRASIL, 2007, p. 15). Embora desencadeie algumas limitações na pessoa que a possui, não impossibilita a sua escolarização, haja vista a existência de recursos pedagógicos e humanos envolvidos na efetivação de tal processo.

A Geografia, por ser um componente curricular que está inserido em etapas da Educação Básica, todos os estudantes a estudam, porém, problematizamos como acontecem as adaptações desta ciência para os que são cegos, uma vez que para muitos assuntos necessitam de recursos didáticos táteis específicos para que possam auxiliá-los a aprender e apropriar-se dos seus saberes.

Sobre os recursos pedagógicos táteis, as DCNs enfatizam que eles se certificam de assegurar o acesso ao currículo para estudantes com deficiência ou com mobilidade reduzida, impulsionando o uso de materiais didáticos para auxiliar nas práticas pedagógicas (BRASIL, 2013). É fundamental dar continuidade às investigações acerca de propostas metodológicas que colaborem com práticas inclusivas relacionadas ao ensino de Geografia a estudantes cegos, uma vez que tais propostas são escassas na formação docente, e as pesquisas que versam sobre essa temática são pouco expressivas no Estado do Maranhão.

Para enfatizar o processo de compreensão da escolarização dos estudantes cegos e, conseqüentemente, uma análise do ensino de Geografia, houve a necessidade da realização de uma abordagem qualitativa na investigação proposta. Como salienta André (2005, p. 47), essas abordagens “de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social”. Nessa perspectiva, o papel do professor de Geografia, o da escola e, conseqüentemente, o ponto de vista



do estudante cego acerca do ensino da Geografia estão imersos nessa perspectiva qualitativa de interpelação dos fatos.

A investigação encaminhou-se no contexto para a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, que, segundo Damiani *et al.*, (2013, p. 60), nesse tipo de pesquisa “[...] é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, [...] levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção”.

O *locus* escolhido para a pesquisa de campo foi a Escola de Cegos do Maranhão (EscemaSCEMA). De acordo com informações colhidas por meio de documentos, é uma instituição filantrópica fundada no ano de 1967 e tem por objetivo conceder aos deficientes visuais a oportunidade de inclusão em uma sociedade que está aprendendo a se desvencilhar de preconceitos arraigados por séculos e que, também, ainda os considera incapazes. Apesar de a Escema ser uma instituição para pessoas cegas, é uma escola regular de ensino e, portanto, recebe estudantes sem cegueira, ofertando o Ensino Fundamental regular conforme Resolução nº 284/2003 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão.

A pesquisa foi realizada com a turma do 6º ano durante as aulas de Geografia, e era composta por 13 estudantes, dentre os quais quatro eram cegos. Como critério para a participação na pesquisa, eles deveriam apresentar quadro de cegueira total, pois que os recursos didáticos táteis eram para atender especificamente a esses estudantes. A escolha pelo 6º ano se deu pelo fato de que é nesse momento que ocorre a passagem do Ensino Fundamental anos iniciais para os anos finais e é justamente nesse período que muitos estudantes sentem dificuldades devido à mudança de um nível para outro.

Para o desenvolvimento da atividade proposta, fez-se necessária a divisão do trabalho em duas fases: a) a de observação; b) e





a de intervenção, com a inserção de recursos didáticos táteis que auxiliassem tanto no trabalho do professor quanto na aprendizagem dos estudantes cegos. Na fase de intervenção pedagógica, foi elaborada e inserida nas aulas de Geografia uma rosa dos ventos tátil. Este artigo enfocará no uso e no entendimento, pelos estudantes cegos, dos conhecimentos provenientes da utilização da rosa dos ventos tátil. Antes e após o manuseio do recurso didático, os estudantes deixaram suas contribuições respondendo a um questionário.

## **O ensino da Geografia na perspectiva da inclusão do estudante cego**

O ensino da Geografia no Brasil vem sofrendo mudanças ao longo do tempo nos conteúdos, nas metodologias e na didática. Passou do uso da memorização para discussões que refletem (ou deveriam refletir) a realidade dos estudantes, e “essas mudanças ocorreram devido à reformulação no conceito acerca da compreensão do ensino da referida disciplina [...] era compreendido de forma estática, ou seja, um ensino de forma mecanizada” (CARDOSO; CABRAL; PENA 2013, p. 10-11).

A reformulação do ensino ocorreu ao longo do tempo, mas, devido a grande parte dos temas voltados para a escola e para o cidadão do século XXI ter sido abordada pela Geografia de maneira tradicional, foi-se ignorando o fato de que o mais importante não é o “objeto” da disciplina, mas, sim, a sua aptidão para sua reconstrução permanente (VESENTINI, 2007)

Da mesma forma em que a abordagem sobre o ensino da Geografia no Brasil foi sendo reconfigurada ao longo dos anos, a noção acerca da educação destinada às pessoas com deficiência também apresentou características diferentes no decorrer da história, e a modalidade de educação que se destina a garantir o



ensino para estudantes com deficiências é denominada Educação Especial e de acordo com a LDB nº 9.394/96, que regulamenta todas as ações da Educação Nacional no Brasil (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também colabora e define que é: modalidade que percorre todos os níveis de ensino, implementa o atendimento educacional especializado, concede os serviços e recursos próprios e norteia professores e alunos quanto a sua utilização nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). E mais, “[...] assegura a inclusão escolar de alunos com deficiência, [...] orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008, p. 14).

A inclusão na classe comum já deveria ser uma realidade plena no sistema educacional brasileiro, pois o Censo Escolar apresenta em seu diagnóstico que 57,8% das escolas têm alunos com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns (BRASIL, 2017). Na esfera governamental, visando à peculiaridade desse alunado, destacamos a criação de escolas junto a hospitais. Entidades filantrópicas especializadas continuam a ser fundadas; surgem novas formas de atendimentos em institutos psicopedagógicos, centros de reabilitação e clínicas, em geral particulares (JANUZZI, 2006).

Segundo Fraga (2013), o marco inicial da Educação Especial no Estado do Maranhão ocorreu no ano de 1962, quando houve a concessão de bolsas de estudo por parte do Ministério da Educação a duas professoras para cursarem Especialização em Deficiência Auditiva no Rio de Janeiro. Cruz; Menezes (2016) elucidam que dois mecanismos são essenciais na efetivação da educação inclusiva: a adequação da estrutura física das escolas e a capacitação dos docentes para o desempenho das práticas didático-pedagógicas. Acerca da ação do professor frente aos



estudantes com necessidades especiais, é importante frisar que, se são reconhecidas as diferenças individuais entre os mesmos e se são aceitas, é necessário desenvolver e criar estratégias de ensino-aprendizagem adequadas, visando atender às diferenças (RIBEIRO; BAUMEL 2003). A adequação física se torna indispensável para tal processo, mas de nada valerá se não dispuser de docentes envolvidos na efetivação da escolarização dos estudantes com deficiência.

A ocorrência de alterações em alguma das estruturas que compõem o olho pode acarretar anomalias nas quais uma pessoa poderá ser enquadrada em níveis de DV distintos, a saber: Deficiência Visual Profunda, Deficiência Visual Severa e Deficiência Visual Moderada. Cada uma delas requer práticas educativas específicas (MARTÍN; RAMIRES, 2003). O documento intitulado Atendimento Educacional Especializado, elaborado pelo Ministério da Educação – MEC (2007), define a Deficiência Visual (2007) como “uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irreversível”, podendo ocorrer ao nascer ou adquirida por causa orgânica ou acidental (BRASIL, 2007, p. 15). Compreende-se que, de modo geral, a cegueira no processo educacional pode ser uma limitação meramente física, que não compromete os aspectos cognitivo e intelectual do estudante.

Em relação ao ensino da Geografia, os estudantes cegos não compreendem o espaço geográfico, como acontece com os demais estudantes sem DV, que têm percepção visual dos signos. Para os estudantes que não conseguem enxergar, é necessária uma investigação do espaço para que eles possam constituir em suas mentes uma sucessão de informações que lhes auxiliem a compreender o que está sendo explorado e que lhes permitam autonomia e mobilidade (CARDOSO; CABRAL; PENA, 2013).



Discussões sobre a educação inclusiva estão cada vez mais presentes no meio escolar, entretanto, há ainda certo receio do professor, devido, em muitos casos, ao seu despreparo em relação à inclusão de estudantes que possuam as mais diversas deficiências na sala de aula (JORDÃO, 2015). Jordão (2015) ressalta a necessidade de a escola definir sua responsabilidade, criando espaços inclusivos e incentivando a produção de técnicas e materiais que atendam às necessidades dos estudantes.

Ensinar Geografia para pessoas cegas ou com baixa visão não necessita de outra língua, o que por si só já facilita o trabalho docente e a própria compreensão do estudante (SAMPAIO, 2015). Entretanto, para que a assimilação das explicações conceituais não fique distante do entendimento dos estudantes cegos e com baixa visão, o professor deve –proporcionar-lhes experiências com materiais táteis e em alto relevo. Os recursos didáticos necessitam de adequações para atender seus objetivos propostos aos conceitos e conteúdos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

O trabalho do professor e a utilização de recursos didáticos direcionados desempenham um papel ímpar como auxiliaadores no processo de efetivação da escolarização do estudante com DV. Lima; Fonseca (2016, p. 04) salientam que “as situações que permeiam o contexto do deficiente visual devem ser compreendidas, mas ele não deve ser tratado como um incapaz”.

Os recursos didáticos táteis construídos visando uma dimensão multissensorial devem atender às necessidades nas quais os estudantes estão inseridos para que ocorra uma melhor articulação do conteúdo a ser ensinado. “Não há nada na inteligência que não tenha estado previamente nos sentidos. Em outras palavras, a percepção sensorial constitui o fundamento do conhecimento” (PIÑERO; QUERO; DIAZ, 2003, p. 193).



Vygotsky (1995) sustenta a tese de que a compensação da aprendizagem pela falta do sentido da visão se dá com base no convívio social, na assimilação das atividades humanas, bem como por meio da internalização dos significados sociais, destacando a importância da linguagem.

Cardoso; Cabral; Pena (2013) afirmam que, para que se possa pensar numa política educacional inclusiva no Brasil, é necessário que o Estado invista na produção de recursos táteis e na capacitação dos professores, visando atender às necessidades das escolas e oferecer um ensino com eficácia. É inconcebível não reconhecer o papel dos recursos didáticos táteis e da ação do professor de Geografia no desenvolvimento das atividades relacionadas à escolarização do estudante cego, entretanto, salientamos que o poder público também deve contribuir para uma maior eficácia nesse processo, investindo na produção de materiais adaptados, atendendo a uma prática escolar inclusiva, concretizando os mecanismos legais que estão postos.

## **O início da intervenção – o tocar na Geografia**

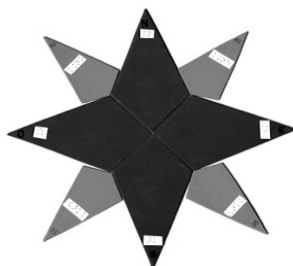
Após conhecimento do plano de atividades docente para a disciplina de Geografia da turma do 6º ano da Escema, foi iniciado processo de intervenção pedagógica com o uso de recursos didáticos táteis, visando auxiliar os estudantes cegos na compreensão do conteúdo proposto. O conteúdo abordado foi “Orientação e Localização no Espaço Geográfico”. A importância do domínio desse conhecimento é imprescindível para o reconhecimento no dia a dia dos referenciais de orientação, localização e distância, de tal modo que o estudante se desloque de forma autônoma nos lugares onde vive e mantém relações (BRASIL, 1998).

O início foi a observação da abordagem feita pela professora da sala sobre “Orientação e Localização no Espaço Geográ-



fico”. Ela destacou a importância de se saber localizar e orientar no espaço de vivência; trabalhou noções de lateralidade e que as sociedades antigas perceberam a possibilidade e a necessidade de desenvolverem maneiras para isso, dentre elas, a orientação e observação pelos astros. Ressaltou as direções dos pontos cardeais: Norte (N), Sul (S), Leste (L ou E) e Oeste (O) e a Rosa dos Ventos, que é uma figura criada para representar a posição dos pontos cardeais e os pontos colaterais. Durante as aulas, a professora utilizava um livro para apoio pessoal e, a partir dele, as aulas e as metodologias eram propostas. Para a confecção da rosa dos ventos tátil, foram necessários os seguintes materiais: uma folha de papelão Paraná; papel lustroso (amarelo); papel camurça (verde) e cola para artesanato (Figura 1).

**Figura 1** – Rosa dos ventos tátil apresentada na atividade prática na Escema



**Fonte:** da pesquisa.

A folha do papelão Paraná foi utilizada para dar base a todas as peças da rosa dos ventos. Foi construído um total de quatro exemplares desse recurso, pois na turma do 6º ano havia quatro estudantes cegos frequentando as aulas; dessa maneira, cada um deles teve um material à sua disposição.

Cada exemplar foi constituído por oito peças, sendo quatro (verde – Cardeais) com o tamanho de 14 cm de comprimento,

e as outras quatro (amarelas – Colaterais) medindo 10 cm. Esse tamanho foi escolhido para que houvesse um melhor manuseio por parte dos estudantes. As quatro peças de tamanho maior (Cardeais) foram cobertas de papel camurça verde. Os pontos colaterais foram representados pelas quatro peças de tamanho menor e foram cobertas com papel lustroso na cor amarela. Em cada uma das peças que compunham a rosa dos ventos tátil tinha a sigla tanto em tinta quanto em braile (1,5 x 1 cm nas peças dos pontos cardeais e 2,5 x 1 cm nos pontos colaterais) referente a cada uma das direções; elas serviram como identificador de cada parte do material.

Antes do processo de intervenção com o recurso na sala de aula da Escema, fizemos um pré-teste do material confeccionado. Segundo Freire (2014), o pré-teste fundamenta-se na aplicação prévia de um questionário ou outro instrumento para um grupo escolhido, a fim de verificar problemas na compreensão e subsidiar possíveis alterações. Levamos ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), que fica na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e lá foi apresentado a um colaborador cego, para que pudéssemos receber contribuições que serviriam para melhor aperfeiçoar o recurso didático tátil.

## **O manuseio do recurso**

Para fins de identificação de cada estudante cego na atividade, eles foram identificados como: EC1, EC2, EC3 e EC4. O trabalho de intervenção foi iniciado verbalizando o conteúdo “Orientação e Localização no Espaço Geográfico”, o mesmo que a professora elaborou, só que apresentado em forma de um desenho, a rosa dos ventos, no quadro de escrever com a participação de todos os estudantes, sinalizando seus entendimentos acerca das direções.



Em seguida, foi feito o manuseio do recurso tátil e foi pedido que os estudantes cegos identificassem e agrupassem as peças pelo tamanho e textura iguais. Dessa forma, os estudantes puderam, com o auxílio do braille, descobrir as partes dos pontos cardeais com apenas uma letra como identificador e os colaterais, com duas letras. Os estudantes cegos colocaram a parte da rosa dos ventos referente à direção Norte sobre a mesa; posteriormente a isso, informamos que do lado oposto estaria o Sul, do lado direito deveria ser alocada a peça que indicava o Leste e do esquerdo, o Oeste. Assim, estavam situados e montados os pontos cardeais.

Uma vez alocadas as partes da rosa dos ventos tátil referentes aos pontos cardeais, foram dadas as direções intermediárias entre esses pontos – os pontos colaterais (Figura 2). Essa atividade aconteceu simultaneamente entre os estudantes cegos e os com visão normal.

**Figura 2** – Manuseio da rosa dos ventos tátil pela estudante cega



**Fonte:** da pesquisa.





A dinâmica consistia em apontar com os braços para a direção solicitada, isso com os estudantes cegos. Quando algum deles errava, às vezes isso ocorria, recorriamos à rosa tátil para sanar as dúvidas. Já os estudantes com visão normal verbalizavam o nome do colega que estava na direção indicada. Essa atividade objetivava pôr em prática os conhecimentos adquiridos na aula e a utilização correta da rosa dos ventos tátil e não tátil.

Depois de concluída a atividade, questionamos os estudantes cegos acerca de suas percepções em relação ao uso da rosa dos ventos tátil e da dinâmica desenvolvida em sala de aula. Os relatos foram transcritos como:

O Estudante EC1 relatou: *“Eu antes escutava sobre essas coisas (direções), e não sabia do que era. O tio disse que se eu for o centro saberei pra onde tá cada direção.”*

Tendo em vista o relato do estudante EC1, percebemos que, com a utilização da rosa dos ventos tátil e da dinâmica proposta para a sala de aula, conseguimos atingir o objetivo da utilização do recurso e da atividade desenvolvida, que era a compreensão das direções.

Para o estudante EC2, o que mais favoreceu a compreensão do conteúdo foi a utilização do recurso. Segundo ele: *“Quando o ‘tio’ mandou a gente mexer nas peças e montar o negócio, pensei que não ia entender nadinha, mas depois dela toda ajeitada, entendi tudinho. Na hora da atividade, eu era o centro, daí lembrei que à minha frente é o Norte, depois lembrei das outras.”*

O estudante EC3 disse que: *“A gente entende tudinho e ainda se diverte! Para mim, pela primeira vez parecia que eu ‘tava’ brincando de quebra-cabeça.”*

EC4 relatou: *“A rosa é fácil de entender. É só separar as peças iguais e depois ler (em braile) as siglas dela, aí depois é só colocar nos lugares certos.”*



Percebemos, por meio dos relatos dos estudantes cegos, o uso do recurso didático tátil objetivado e pudemos constatar também sua aplicabilidade e eficácia.

## O pós-prática

Após concluídas as práticas de intervenção, a professora de Geografia e os estudantes cegos deixaram as suas impressões acerca do uso da rosa dos ventos tátil, por meio de um questionário e de entrevista, respectivamente. Os apontamentos da professora de Geografia em relação ao uso dos recursos didáticos táteis foram:

“Após o uso dos recursos táteis, foi observado que a maioria dos estudantes cegos conseguiu elaborar respostas plausíveis na solução de problemas das atividades práticas em sala de aula.”

“O uso dos recursos táteis nas aulas de Geografia facilita o acesso às mesmas informações que os estudantes ‘videntes’ têm; para que os estudantes cegos não fiquem em desvantagem em relação aos seus pares.”

“Tendo em vista a limitada capacidade de interagir com o mundo que os cerca por meio do órgão visual, esses estudantes necessitam utilizar os demais sentidos, e nesse caso o sentido tátil é muito importante para que haja essa compreensão e assimilação do conteúdo dado.”

Os relatos da professora estão coadunando com os pensamentos de Juliasz e Freitas (2016, p. 48), quando elucidam que “a escola desempenha o papel de sistematizar esse conhecimento científico e, por meio da mediação do professor e dos recursos didáticos, o aluno poderá desenvolver conceitos que o ajudarão a entender seu papel no espaço”. Esse resultado de prática só se torna possível com iniciativa e compromisso do professor em proporcionar esse acesso participativo dos estudantes.



O roteiro de entrevista direcionado aos estudantes cegos era composto por três perguntas que tratavam do material utilizado na confecção do recurso e sua possível colaboração nas aulas de Geografia. Os apontamentos dos estudantes foram muito semelhantes, sendo:

“Da minha parte, foram bons. Deu pra entender”;

“São importantes e me ‘ajudou’ a entender o conteúdo”;

“Facilitaram. A fala da ‘tia’ não seria suficiente. Eu prefiro as aulas com recursos, pois dá ‘pra’ entender melhor. Me fez até gostar de Geografia.”

Sobre o uso dos recursos táteis nas aulas de Geografia, todos os estudantes cegos participantes da pesquisa enfocaram que as aulas de Geografia se tornam mais atrativas com o uso dos recursos e que conseguiram compreender melhor. Esses recursos estão inseridos no material didático dos ensinos Básico e Superior e auxiliam a compreensão do espaço pelas pessoas com deficiência visual, e são utilizados como recursos de aprendizagem (SILVA; ROCHA, 2016).

## Considerações finais

O processo investigativo de caráter qualitativo teve como objetivo contribuir para a efetivação de uma prática inclusiva para estudantes cegos, que cursavam o 6º ano, por meio de uma intervenção pedagógica com a utilização de uma rosa dos ventos tátil nas aulas de Geografia. Frente a isso, os principais resultados revelaram o quanto é essencial a utilização desses recursos na construção e apreensão do conhecimento por esse grupo de estudantes.

A associação entre os recursos didáticos táteis e a verbalização das aulas constrói um meio eficaz que favorece o estudante cego para uma melhor compreensão do que está sendo exposto, uma



vez que os recursos favorecem a mediação para a compreensão dos conceitos. Nesse sentido, fica a sugestão de que qualquer recurso que venha a colaborar com o conhecimento dos estudantes em sala de aula, o manuseio pelos estudantes cegos, deverá levar em consideração as texturas, a durabilidade e seu peso, uma vez que facilitará o transporte e, conseqüentemente, seu uso.

Frente às considerações já destacadas, é oportuno ressaltar a discussão sobre políticas e práticas de inclusão escolar nas formações iniciais, mas principalmente nas contínuas, oportunizando dessa maneira a (re)construção dos professores para tornarem-se aqueles que percebem quão plurais e diversificados são os estudantes que terão nas escolas e que estejam aptos a proporcionar o desenvolvimento cognitivo de todos, independente de qualquer necessidade educacional que vierem a possuir. Assim, entendemos que a permanência e desenvolvimento das habilidades de um estudante com qualquer tipo de deficiência, inclusive o cego no meio escolar, dependerão, também, das metodologias capazes de atender às suas necessidades, visando contemplar suas potencialidades. Na Geografia, o uso de recursos didáticos táteis muito auxiliará na resolução das atividades propostas ou mesmo em provocações cognitivas.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>. Acesso em: 04 maio 2022.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual**. SEESP, SEED, MEC. Brasília. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf) Acesso em: 05 jun. 2022.



BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica – Notas Estatísticas**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf). Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=16690-politica\\_nacional\\_de\\_educacao\\_especial\\_na\\_perspectiva\\_da\\_educacao\\_inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=16690-politica_nacional_de_educacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 15 jun. 2022.

CARDOSO, T. S.; CABRAL, I.V.; PENA, R. C. A. **A importância da utilização de recursos táteis, no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual, no ensino da geografia**. 2013. Disponível em: <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/geografia.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

CRUZ, T. S.; MENESES, S. S.M. **O uso de recursos didáticos táteis para deficientes visuais: uma experiência prática na formação de professores de geografia**. 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1882/425>. Acesso em: 02 maio 2022.

DAMIANI, M. F. *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 02 jun. 2022.

FRAGA, L. M. **A Escola de Cegos na historicidade da educação especial maranhense**. São Luís, 2013 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/267>. Acesso em: 05 jun. 2022.

FREIRE, K. R. **O pré-teste**. 2014. Disponível em: <https://prezi.com/k3e4aabqifxe/o-pre-teste/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JORDÃO, B. G. F. **Cartografia Tátil na Educação Básica: os cadernos de Geografia e a inclusão de estudantes com deficiência visual na rede estadual de São Paulo**. São Paulo, 2015 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-11012016-134432/pt-br.php>. Acesso em: 05 jun. 2022.

JULIASZ, P. C. S; FREITAS, M. I. C. Cartografia Tátil e os sentidos. In: VENTORINI, S. E.; SILVA, P. A.; ROCHA, G. F. S. (org). **Deficiência Visual, práticas pedagógicas e material didático**. São João del Rei, MG: Agência Carcará, 2016.



LIMA, P. C.; FONSECA, L. P. **Recursos táteis adaptados ou construídos para o ensino de deficientes visuais**. 2016. Disponível em: [https://ldi.eadufes.org/arquivos/artigoLDI\\_recursos-tateis-adaptados-ou-construidos-para-o-ensino-de-deficientes-visuais.pdf](https://ldi.eadufes.org/arquivos/artigoLDI_recursos-tateis-adaptados-ou-construidos-para-o-ensino-de-deficientes-visuais.pdf). Acesso em: 05 maio 2022.

MARTÍN, M. B. Visão Normal. In: MARTÍN, M.B; BUENO, S.T. (coordenadores). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Santos Ltda, 2003.

MARTÍN, M. B.; RAMIREZ, F. R. Visão Subnormal. In: MARTÍN, M.B; BUENO, S.T. (coordenadores). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Santos Ltda, 2003.

OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa, 2004. Disponível em: [http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf). Acesso em: 05 jun. 2022.

PEREIRA, R. S. **Coleção A Reflexão e a prática no ensino – Geografia**. São Paulo: Blucher, 2012.

PIÑERO, D. M. C.; QUERO, F. O.; DIAZ, F. R. Estimulação Multissensorial. In: MARTÍN, M.B; BUENO, S.T. (coordenadores). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Santos Ltda, 2003.

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

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SAMPAIO, A. A. M. Trabalhar com o diferente no ensino de geografia: algumas considerações sobre a inclusão. In: PORTO, I. M. R.; VLACH, V. R. F. (orgs). **Ensino de Geografia, Diversidade e Cidadania: aprendizagens em construção**. São Luís: Editora UEMA, 2015.

SILVA, P. A.; ROCHA, G. F. S. Maquete tátil da sala de aula: a experiência vivida no instituto São Rafael. In: VENTORINI, S. E.; SILVA, P. A.; ROCHA, G. F. S. (org). **Deficiência Visual, práticas pedagógicas e material didático**. São João del Rei, MG: Agência Carcará, 2016.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. 2. ed. Havana, Pueblo y Educación, 1995.



## SOBRE OS ORGANIZADORES



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

### **ANTONIO CARLOS PINHEIRO**

Possui graduação em Estudos Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista (1983), graduação em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1997), Doutorado em Geociências pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2012). Foi professor da escola básica (1986-1994), do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em Campinas (1992-1997), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1992-2002), da Universidade Federal de Goiás (graduação e pós-graduação) (2003-2007), da Universidade Federal de São Paulo (2007-2012). Atualmente é Professor Titular do Departamento de Geociências do Centro de Ciências Exatas e da Natureza e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador do Grupo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (Gepeg). Áreas de atuação: Ensino de Geografia, Métodos e téc-

nicas de ensino, Formação de professores (inicial e continuada), Educação formal e não formal.

E-mail: antoniocarlospinheiro@uol.com.br

### **ELIANE SOUZA DA SILVA**

Doutoranda e Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da UFPB. Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (Cintep). Bacharel e Licenciada em Geografia pela UFPB. Possui experiência na Educação Básica como professora de Geografia. É membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (Gepeg). É pesquisadora da Capes/Fapesq, na área de Educação Geográfica, com destaque nos temas: Formação e prática de professores, uso das geotecnologias no Ensino de Geografia e Ensino-aprendizagem.

E-mail: eliane.geo@hotmail.com

### **GUIBSON DA SILVA LIMA JUNIOR**

Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (2022). Mestre (2014) e Licenciado (2011) em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor de Educação Básica II da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa; professor de Educação Básica III da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (Gepeg/UFPB). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Geografia, problemas socioambientais urbanos, metodologias para o ensino de Geografia, Estudo do meio, Pibid e Residência Pedagógica.

E-mail: guibsonjuniorrk@hotmail.com





## **SOBRE O/AS AUTORES/AS**



VOLTAR AO  
SUMÁRIO

### **DAVID DE ABREU ALVES**

Professor Adjunto de Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Roraima, Campus Boa Vista. Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Graduado em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Campina Grande. Participante do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (Nepeg), do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (Nupec), e do grupo de Investigadores Iberoamericanos em Educação Geográfica. Desenvolve pesquisas no campo da Educação Geográfica Inclusiva, da(s) Linguagem(ns), Didática da Geografia e Metodologias de Ensino em Geografia.

E-mail: davidabreu.cz@hotmail.com

### **DAVID LUIZ RODRIGUES DE ALMEIDA**

Professor Adjunto do Departamento de Geografia, Instituto de Geociências da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Dou-

tor e mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus João Pessoa-PB. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus Campina Grande-PB. Realiza especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) modalidade EAD. Atualmente é coordenador do Laboratório de Educação Geográfica da Amazônia (Legam/ UFRR) e membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (Gepeg/UFPB). Estuda, principalmente, os seguintes temas: Educação Geográfica, Cartografia Escolar, formação de professores e currículo de Geografia.

E-mail: david.almeida@ufr.br

### **DAYANE GALDINO BRITO**

Mestra em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (2018). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Pibid/UEPB (2015-2018). Atuou como professora voluntária de Geografia no Curso Pró-Enem/UEPB (2016). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (Gepeg). Atualmente, é professora efetiva de Geografia na SEECT-PB. Tem experiência na área de Educação Geográfica, com ênfase na formação de professores e o ensino da Natureza na Geografia Escolar.

E-mail: dayanegaldinobrito2011@hotmail.com

### **DENIS RICHTER**

Possui graduação em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) (1999), mestrado (2004), doutorado (2010) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Presidente Prudente/SP e Pós-doutorado (2018) pela Universidad Autónoma



de Madrid (Espanha). Atualmente é professor nos cursos de Graduação e Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG), é integrante do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (Lepeg) e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Cartografia para Escolares (Gece) e a Rede de Pesquisa em Cartografia Escolar. Participa do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (Nepeg) e da Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia (REDLADGEO). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Cartografia Escolar, Didática da Geografia e Formação de professores de Geografia. E-mail: drichter78@ufg.br

### **EDUARDO BARBOZA DE SOUZA**

Professor substituto no Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco (DCG/UFPE). Professor efetivo da Rede Estadual de Educação da Paraíba (SEECT/PB). Pesquisador colaborador no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Inovação (GPECI) e no Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (Lepeg). Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGeo/UFPE), na linha Educação geográfica, cultura, política e inovação na produção contemporânea do espaço. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG/UFPB) e Especialista em Metodologia de Ensino de Geografia e História e em Ensino de Geografia. Graduado em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tem experiência na Educação Básica, como professor de Geografia da rede pública e privada. Desenvolve atividades de pesquisa nas áreas temáticas de Ensino de Geografia, Formação de Professores e Pesquisa Colaborativa. E-mail: eduardosouza369@hotmail.com



## **IRECER PORTELA FIGUEIRÊDO SANTOS**

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão. Mestrado em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é professora Adjunto, DE, pelo Departamento de Geociências na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutoranda em Geografia pela UFPB. Atuou na Educação Básica como professora de Geografia nos setores público e privado. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação geográfica, educação inclusiva em Geografia, ensino de Geografia, educação ambiental.

E-mail: irecerpfs@gmail.com

## **JOSIAS SILVANO DE BARROS**

Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Geografia e Território: Planejamento Urbano, Rural e Ambiental (UEPB). Licenciado em Geografia (UEPB) e em Pedagogia (Fafit). Bacharel em Comunicação Social – jornalismo (UEPB). Docente do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). É envolvido em estudos que balizam o método(auto) biográfico, histórias de vida, formação docente e saberes e fazeres de professores de Geografia iniciantes. Circula por investigações e práticas que contemplam o ensino de Geografia e as diversas linguagens, como literatura de cordel e histórias em quadrinhos.

E-mail: josias.barros@ifpb.edu.br

## **LENILTON FRANCISCO DE ASSIS**

Professor do Departamento de Metodologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Realizou Pós-doutorado em Educação na



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre e Licenciado em Geografia pela UFPE. Tem experiência na educação básica, na gestão acadêmica e de programas como Pibic, Pibid e Residência Pedagógica. Pesquisa e orienta os seguintes temas: Educação Geográfica; Formação de Professores; Políticas Educacionais; Turismo e Dinâmicas Territoriais. É revisor de periódicos nacionais da Geografia. Integra o Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade (GPCES) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (Gepeg), ambos da UFPB e registrados no CNPq.  
E-mail: lenilton@yahoo.com

### **MARIA JOSÉ SOUSA DA SILVA**

Aluna de doutorado em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO/IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestrado em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG – UFPB). Licenciada em Geografia pela UEPB-CH – Guarabira, Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, pelo IFRN. Atualmente é professora temporária no Ensino Fundamental do Centro de Educação Infantil, Mari-PB. Tem experiência e pesquisas na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: processos de ensino-aprendizagem; Educação de Jovens e Adultos; práticas-metodológicas no ensino de Geografia; metodologias alternativas de ensino e formação docente.  
E-mail: mariasilva.geo@gmail.com

### **MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES**

Professora no Departamento de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Guarapuava/PR. Graduiu-se em Geografia (Licenciatura – 1997, e Bacharelado – 1998) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), possui mestrado (2002) e doutorado



(2009) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) – campus de Presidente Prudente/SP, Pós-doutorado (2019) em Ensino de Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) com estágio no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Foi tutora de Grupo PET-Geografia do período de 2006-2009. Exerceu a função de Diretora de Cultura da Unicentro em 2009. Foi Pró-Reitora de Extensão e Cultura na Unicentro no período de 2010-2016. É líder do grupo de pesquisa EducartGEO – Educação Geográfica e Cartografia para Escolas. Foi orientadora no Programa de Iniciação à Docência Pibid da Geografia e do Interdisciplinar da Unicentro no período de 2012-2017. Atua como revisora de periódicos na área de Geografia e Extensão. Desenvolve várias atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Ensino de Geografia, Cartografia Escolar e Formação de Professores de Geografia.

E-mail: [marquiana@gmail.com](mailto:marquiana@gmail.com)

### **MARTA OLIVEIRA BARROS**

Licenciada em Geografia e em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Educação de Jovens e Adultos com Ênfase em Economia Solidária pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestra em Formação de Professores pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (UEPB). Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica da (UFPB). Atualmente é professora efetiva na Educação Básica e desenvolve pesquisas que contemplam o ensino de Geografia em comunidades quilombolas por meio do método (auto)biográfico, histórias de vida ancestrais.

E-mail: [barros.marta21@gmail.com](mailto:barros.marta21@gmail.com)



## **RODRIGO AIRES SILVA**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-Graduado em Gestão Interdisciplinar do Meio Ambiente e Educação Ambiental pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF) (2012). Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (2012). Graduando em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professor-tutor do Centro Universitário Estácio/ Uniseb (2015 – 2017). Professor de Geografia da rede estadual do Maranhão – Seduc, com início em 2016. Coordenador Pedagógico e Supervisor do Colégio São Paulo (2014-2016). Professor de Geografia da rede municipal de São Luís desde o ano de 2014. Professor de Geografia e História do Colégio São Paulo-2012, 2013. Professor de Geografia da Escola de Rosa de Sarom (2011). Integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Educação Básica (Grupegeb).

E-mail: [rodrigoairesgeografo@hotmail.com](mailto:rodrigoairesgeografo@hotmail.com)

## **SÉRGIO FERNANDES DIAS DOS SANTOS**

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É graduado (Licenciatura e Bacharelado) em Geografia pela UFPB. É especialista em: Fundamentos da Educação; Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Geografia e Gestão Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Como professor-pesquisador, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (Gepeg), do Departamento de Geociências da UFPB. É professor titular da Educação Básica, atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede de ensino da Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba (SEECT/PB). E-mail: [sergiocamalau@gmail.com](mailto:sergiocamalau@gmail.com)





Para a realização de qualquer trabalho é preciso escolher meios como procedimentos e instrumentos necessários à sua concretização. O mesmo ocorre com o trabalho acadêmico. O propósito deste livro é apresentar e discutir diversas modalidades metodológicas para a investigação e realização da pesquisa científica. Os capítulos resultam de pesquisas empreendidas por pesquisadores, membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica da Universidade Federal da Paraíba (GEPEG), e convidados de outras Instituições de Ensino Superior. Considerando a gama de possibilidades para efetuar as pesquisas, apresentamos aqui algumas delas com o objetivo de contribuir com o avanço da Educação Geográfica na Paraíba e no Brasil.

## **Os organizadores**