



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB  
CAMPUS I-CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

**KALINA FERNANDA CAVALCANTI FERREIRA**

**ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM  
BASEADA EM PROJETOS (ABP): EXPERIÊNCIA A PARTIR DO  
ENSINO REMOTO**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2022**

KALINA FERNANDA CAVALCANTI FERREIRA

**ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM  
BASEADA EM PROJETOS (ABP): EXPERIÊNCIA A PARTIR DO  
ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

**Linha de pesquisa:** Ciências, Tecnologias e Formação Docente

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josandra Araújo Barreto de Melo

**CAMPINA GRANDE-PB  
2022**

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

F256e Ferreira, Kalina Fernanda Cavalcanti.  
Ensino de Geografia através da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) [manuscrito] : experiência a partir do ensino remoto / Kalina Fernanda Cavalcanti Ferreira. - 2022.  
128 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, Departamento de Geografia - CEDUC."

1. Ensino de Geografia. 2. Metodologias ativas. 3. Aprendizagem Baseada em Projetos. 4. Ensino remoto. I. Título

21. ed. CDD 910

KALINA FERNANDA CAVALCANTI FERREIRA

**ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM  
BASEADA EM PROJETOS (ABP): EXPERIÊNCIA A PARTIR DO  
ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

**Linha de pesquisa:** Ciências, Tecnologias e Formação Docente

**Aprovada em:** 22 de fevereiro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**



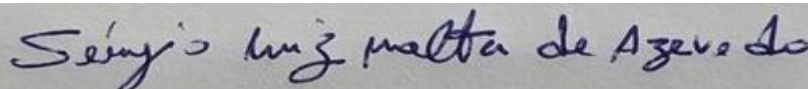
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josandra Araújo Barreto de Melo/UEPB  
Orientadora



---

Prof. Dr. Marcelo Gomes Germano/UEPB  
Examinador



---

Prof. Dr. Sérgio Luiz Malta de Azevedo/UFCEG  
Examinador

Dedico a minha família, em especial ao meu amado esposo, Ricardo Pereira, que está sempre ao meu lado me dando força e apoio para prosseguir.

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

Fernando Sabino.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente, ao amado Deus, por estar comigo em todo tempo. Tenho plena convicção que sem Ele dando-me força eu não teria chegado até aqui e não teria conseguido alcançar as vitórias almeçadas. Gratidão a Deus pela saúde, livramentos e por todas bênçãos alcançadas.

Ao meu amado esposo Ricardo Alessandro Silva Pereira, pelo amor, carinho e incentivo para realizações dos meus sonhos, que também são seus. Agradeço pelo seu companheirismo, o qual ajudou-me nos momentos de desânimo na caminhada. Aos meus amados pais e à toda minha família.

Também, a minha turma de mestrado (2019.1), em especial ao amigos Willian e Flaviana pela amizade construída no decorrer de minha trajetória no mestrado. Muito obrigada pelas palavras de apoio em momentos difíceis.

A todos os meus professores do mestrado pelos ensinamentos, em particular a minha Orientadora Dr<sup>a</sup> Josandra Araújo Barreto de Melo, pelos ensinamentos que me possibilitaram chegar até aqui e pela força e amizade; agradeço muitíssimo pela compreensão e apoio no decorrer do processo de aplicação e escrita da dissertação, em virtude das dificuldades enfrentadas por causa da pandemia do COVID-19.

## RESUMO

A utilização das metodologias ativas contribui para a construção de um ensino de Geografia significativo, pois essas metodologias permitem que o aluno se torne um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Ademais, promove a construção da formação crítica, reflexiva, criativa, entre outras habilidades pelos alunos. Entre as metodologias ativas, tem-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Neste contexto, a ABP no ensino de Geografia possibilita a construção dos conhecimentos geográficos, haja vista permite que os discentes transformem os conhecimentos prévios em conhecimentos científicos e, conseqüentemente, possam aplicar esses conhecimentos no cotidiano, proporcionando a formação de cidadãos críticos/reflexivos, tendo em vista que os conhecimentos adquiridos devem servir para a resolução de problemas na sua vida cotidiana. Além disso, a ABP permite mitigar as dificuldades presentes no ensino remoto emergencial, acarretadas pela atual conjuntura educacional decorrente da pandemia do Covid-19. Assim sendo, o objetivo principal desta pesquisa foi investigar a utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no contexto do ensino remoto, para a construção do conhecimento geográfico significativo nas turmas do ensino fundamental II, numa escola pública no município de Sumé/PB. A pesquisa é qualitativa e exploratória, do tipo pesquisa colaborativa. O método utilizado foi o dialético. Entre os autores que teorizaram essa pesquisa, tem-se Freire (2005), Moran (2018), Cavalcanti (2010), Callai (2010), Bender (2015). Foram aplicados questionários semiestruturados e propostas da ABP em cada turma (6º, 8º e 9º). Como resultado, verificou-se que a utilização da ABP permitiu que o aluno aprendesse a partir de sua realidade, se tornando protagonista de seu próprio conhecimento. Por sua vez, oportunizou à promoção da autonomia do aluno, a partir da realização de trabalhos individuais e de investigação, favorecendo também a cooperação, mediante a realização de trabalhos em grupo, fomentando assim, criticidade, criatividade e colaboração, habilidades essenciais no ensino através da ABP, além de necessárias no mundo contemporâneo. Logo, a ABP nas turmas pesquisadas fomentou à promoção da educação geográfica, pois foi possível desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico. Por fim, foi possível notar que mesmo a ABP sendo uma metodologia ativa, que possibilita o melhor desenvolvimento da aprendizagem no contexto do ensino remoto, essa metodologia como qualquer outra, apresenta limitações no contexto do ensino remoto, tendo em vista os desafios enfrentados por esse tipo de ensino.



Portanto, é perceptível que a aplicação da ABP no ensino presencial atingiria mais alunos e a recepção desta metodologia seria considerada mais fácil por quase todos os discentes.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Metodologias ativas; Aprendizagem Baseada em Projetos; Ensino remoto.

## **ABSTRACT**

The use of active methodologies contributes to the construction of a meaningful teaching of Geography, as these methodologies allow the student to become an active subject in the learning process. In addition, it promotes the construction of critical, reflective, creative training, among other skills by students. Among the active methodologies, there is Project-Based Learning (PBL). In this context, PBL in the teaching of Geography enables the construction of geographic knowledge, given that it allows students to transform previous knowledge into scientific knowledge and, consequently, can apply this knowledge in everyday life, providing the formation of critical/reflective citizens, having considering that the acquired knowledge should serve to solve problems in their daily life. In addition, the ABP makes it possible to mitigate the difficulties present in emergency remote teaching, caused by the current educational situation resulting from the Covid-19 pandemic. Therefore, the main objective of this research was to investigate the use of Project-Based Learning (PBL) in the context of remote teaching, for the construction of significant geographic knowledge in elementary school II classes, in a public school in the city of Sumé/PB. The research is qualitative and exploratory, of the collaborative research type. The method used was the dialectic. Among the authors who theorized this research, there are Freire (2005), Moran (2018), Cavalcanti (2010), Callai (2010), Bender (2015). Semi-structured questionnaires and PBL proposals were applied to each class (6th, 8th and 9th). As a result, it was found that the use of PBL allowed the student to learn from their reality, becoming the protagonist of their own knowledge. In turn, it provided the opportunity to promote student autonomy, based on individual and research work, also favoring cooperation, through group work, thus fostering criticality, creativity and collaboration, essential skills in teaching through of the ABP, in addition to being necessary in the contemporary world. Therefore, the PBL in the surveyed classes encouraged the promotion of geographic education, as it was possible to develop spatial thinking, stimulating geographic reasoning. Finally, it was possible to notice that even though PBL is an active methodology, which enables the best development of learning in the context of remote teaching, this methodology, like any other, has limitations in the context of remote teaching, in view of the challenges faced by this type of teaching. Therefore, it is noticeable that the application of PBL in face-to-face teaching would reach more students and the reception of this methodology would be considered easier by almost all students.

**Keywords:** Teaching of Geography; active methodologies; Project-based learning; remote teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de localização de Sumé-PB.....	43
Figura 2. Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonçala Rodrigues de Freitas.....	44
Figura 3. Respostas da atividade (aluna M.G) .....	59
Figura 4. Respostas da atividade do aluno G.N.....	60
Figura 5. Desenho da aluna E.V.....	62
Figura 6. Desenho da aluna M.G .....	63
Figura 7. Paisagem na Zona Rural do município do Congo-PB.....	67
Figura 8. Estrada nas proximidades onde mora a aluna E.V.....	68
Figura 9. Foto da aluna E.V.....	69
Figura 10. Rua Silvério Izidio da Cruz, bairro Renascer (Sumé-PB) .....	70
Figura 11. Paisagem da poluição do rio Sucuru/Sumé-PB.....	71
Figura 12. Cartão-postal da aluna E.V.....	72
Figura 13. Cartão-postal da aluna C.F.....	73
Figura 14. Cartão-postal da aula M.G.....	74
Figura 15. Charge sobre o capitalismo.....	80
Figura 16: HQ do aluno D.O.....	85
Figura 17. HQ do aluno L.N.....	86
Figura 18. Charge sobre a influência da mídia para o consumismo.....	98
Figura 19. Charge sobre o consumismo infantil.....	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características essenciais da Aprendizagem Baseada em Projetos.....	30
Quadro 2. Descrição dos princípios do raciocínio geográfico.....	61
Quadro 3. Atividade sobre o tema “problemas ambientais” .....	64
Quadro 4. Atividade sobre o conteúdo capitalismo.....	88
Quadro 5. Formulário sobre o consumo e consumismo.....	93
Quadro 6. Atividade sobre o vídeo História das Coisas.....	96

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ABP-** Aprendizagem Baseada em Projetos

**AEE-** Atendimento Educacional Especializado

**BNCC-** Base Nacional Comum Curricular

**COVID-19-** *(co)rona (vi)rus (d)isease*; em português doença do Coronavírus.

**MEC-** Ministério da Educação

**NEE-** Necessidades Educativas Especiais

**PCD-** Pessoa com deficiência

**PPP-** Projeto Político Pedagógico

**QF-** Questionário Final

**UEPB-** Universidade Estadual da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2.REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1. Ensino de Geografia: desafios e potencialidades para uma aprendizagem para a vida.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Educação popular e metodologias ativas na educação geográfica.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP no ensino de Geografia.....</b>	<b>28</b>
<b>2.4 Ensino remoto no contexto da pandemia do Covid-19.....</b>	<b>34</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1 Contextualizando a pesquisa.....</b>	<b>37</b>
<b>3.2 Natureza e procedimentos da pesquisa.....</b>	<b>40</b>
<b>3.3 Locus e sujeitos envolvidos na pesquisa.....</b>	<b>42</b>
<b>3.4 Plano de trabalho.....</b>	<b>45</b>
<b>3.5 Produto educacional.....</b>	<b>48</b>
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>50</b>
<b>4.1 Análise do questionário inicial aplicado nas turmas.....</b>	<b>50</b>
<b>4.2 Análise da ABP na turma do 6º ano.....</b>	<b>54</b>
<b>4.3 Análise da ABP na turma do 8º ano.....</b>	<b>77</b>
<b>4.4 Análise da ABP na turma do 9º ano.....</b>	<b>91</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE 1: Questionário aplicado com os alunos no início do desenvolvimento do projeto.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE 2: Questionário aplicado com os alunos no final do desenvolvimento do projeto.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE 3- Portfólio educacional.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO 1: Texto extraído do livro “Alice no País das Maravilhas” Lewis Carroll.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO 2: Protesto Tímido, de Fernando Sabino.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO 3: Poema “Eu, Etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade.....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO 4: Texto “Pesquisa mostra que 76% não praticam consumo consciente no Brasil”.....</b>	<b>127</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Diante das constantes mudanças na sociedade atual, advindas do processo de globalização, acarretando em um mundo de grande complexidade e desigualdades sociais, a educação precisa cumprir seu papel, o de transformação social, por meio da construção da consciência crítica pelos indivíduos. Se isso ocorrer, gerará, como afirma Santos (2006), à construção de uma nova globalização, ou seja, uma globalização menos excludente, em que os menos favorecidos, através de uma consciência crítica e, por conseguinte, transformadora da realidade, possam fazer do mundo global, cheio de injustiças sociais, um mundo mais justo e/ou igualitário.

Por conseguinte, a Geografia, é um saber necessário para a formação de um cidadão crítico-reflexivo, haja vista tratar-se de uma ciência que estuda a relação sociedade/natureza, mediada pelo trabalho e pela cultura, na busca de propiciar ao aluno uma leitura de mundo, da realidade do meio circundante e, ato contínuo, a construção da consciência cidadã (BRASIL,1997; PEREIRA, 2012; CAVALCANTI, 2012). Dessa forma, os conhecimentos geográficos são necessários para qualquer indivíduo, para que este possa conhecer o espaço geográfico, analisando-o criticamente, percebendo as transformações socioespaciais no decorrer dos tempos e atuando com mais autonomia em sociedade.

Entra em cena a Geografia Escolar, que não pode mais ser construída por meio de aulas descritivas, mnemônicas e sem conduzir à reflexão. Para mudar esse quadro, o professor precisa repensar a sua prática, buscando ir além do livro didático, tornando a aprendizagem algo significativo para o aluno. Isso pode ser realizado através de metodologias que promovam a autonomia do sujeito, já que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996).

Por sua vez, o discente tem grandes potencialidades para contribuir com esse ensino, devendo o professor utilizar os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, esse profissional se configura como um mediador do conhecimento e o aluno o agente central do processo, tornando-se um protagonista de sua aprendizagem e autor de sua própria história, utilizando dos conhecimentos aprendidos na escola no seu espaço de vida.

Nesse contexto, apresentam-se as metodologias ativas, que se bem manejadas promovem um ensino no qual o aluno deixa de ser um mero receptor de informações e torna-se um agente ativo. Sinteticamente, são metodologias em que se tem a participação efetiva do aluno na construção do conhecimento (MORAN, 2018).

Uma das metodologias que podem ser usadas para subsidiar o ensino de Geografia é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). “Essa é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que considerem significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções” (BENDER, 2015, p. 9). Logo, é possível se alcançar um ensino problematizador da realidade e, assim, o aluno compreender o mundo de forma mais contextualizada.

Por outro lado, mediante os desafios enfrentados na atual conjuntura educacional em virtude da pandemia do Covid-19, se fez necessário adotar o ensino remoto emergencial e o professor precisou, mais uma vez, adequar a sua prática docente a essa nova realidade. Sendo assim, as metodologias ativas, entre elas a Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP, se apresenta como uma das alternativas para auxiliar o professor a melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos no contexto atual.

Mediante o exposto, a presente pesquisa apresenta como objetivo principal investigar a utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP no contexto do ensino remoto, para a construção do conhecimento geográfico significativo nas turmas do ensino fundamental II, numa escola pública no município de Sumé/PB.

De forma específica, objetivou-se analisar a potencialidade da utilização de metodologias ativas e do lúdico na prática docente, de forma a possibilitar a construção do ensino-aprendizagem de Geografia, de forma significativa; também buscou-se possibilitar o desenvolvimento do protagonismo do aluno, podendo este aprender de forma significativa e, assim, contextualizar e problematizar a realidade, com vistas à sua transformação; por fim, analisar os resultados da pesquisa sobre a aprendizagem através do ensino remoto, tomando por referência as análises efetuadas pelos alunos.

A pesquisa é qualitativa e exploratória, do tipo pesquisa colaborativa. O método utilizado foi o dialético. Para realizar esta pesquisa, primeiramente, foi efetuada uma revisão bibliográfica. Entre os autores que foram consultados, têm-se Freire (2005), Cavalcanti (2010), Callai (2010), Bender (2015), Moran (2018), entre outros. Além disso, foi aplicado com as turmas pesquisadas (6º, 8º e 9º) um questionário diagnóstico sobre a importância da Geografia e as metodologias usadas nas aulas. Depois, foram desenvolvidos em cada turma, aulas utilizando a ABP. Por fim, foi aplicado um novo questionário para saber a opinião dos alunos sobre o uso dessa metodologia.

A pesquisa é estruturada em três capítulos. No primeiro, tem-se o referencial teórico, no qual se discute o ensino de Geografia: desafios e potencialidades para uma educação para a

vida; metodologias ativas na educação geográfica, o lúdico na educação e suas contribuições para o ensino de Geografia e, por fim, discute-se a ABP e os desafios do ensino remoto. No segundo capítulo, tem-se o percurso metodológico, no qual se relata a abordagem e o tipo da pesquisa; e as atividades que foram realizadas nas turmas. No terceiro capítulo, têm-se os resultados e análises dos dados.

Por fim, as considerações finais e, em seguida, os apêndices, onde se encontra o produto educacional: um portfólio comportando as atividades realizadas pela professora/pesquisadora com as turmas participantes da pesquisa, além disso, os questionários; e os anexos com os textos trabalhados nas turmas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Ensino de Geografia: desafios e potencialidades para uma aprendizagem para a vida

O mundo atual é marcado por rápidas transformações e, por conseguinte, apresenta-se como “um mundo confuso e confusamente percebido” (SANTOS, 2006, p.17). Como analisa o mencionado autor, na medida que evoluíram as ciências e as tecnologias, ocorreu também o aumento das desigualdades sociais, sendo portanto, um mundo paradoxal. Consequentemente, enquanto a globalização perversa imperar, respaldada pelo/para o capitalismo, esse mundo continuará cheio de injustiças sociais.

Percebe-se que as mudanças estruturais (a crise do modelo de produção fordista nos anos 1970 e o advento e propagação pelo mundo do modelo de produção toyotista) na economia mundial nas últimas décadas, fez emergir o neoliberalismo, acarretando em um mundo cada vez mais comandado pelo capital. O neoliberalismo se configura como uma das “engrenagens” do capitalismo contemporâneo, sendo caracterizado pelo “desmonte agudo do Estado e de suas questões sociais, aí marcadamente o solapamento do acesso público, gratuito e de qualidade da educação, da saúde, bem como das relações de trabalho, questões essas que afetam a totalidade social” (SOUZA, 2018, p.12). É com o neoliberalismo que o capital alcança uma maior lucratividade, acarretando também no aumento das desigualdades sociais e econômicas. Dessa forma, o capitalismo comanda todas as esferas sociais e/ou institucionais.

Nesse contexto analítico, verifica-se que o capitalismo busca adentrar nos estabelecimentos escolares, sendo a instituição “escola” um mecanismo de reprodução do sistema capitalista, ou seja, como instrumento de dominação, tendo essa função até os dias atuais. Assim sendo, a escola ou qualquer instituição é perpassada por tempos históricos e ideologias diferentes, podendo ser um instrumento de dominação ou de libertação. Isso é corroborado por Vesentini (2018):

O sistema escolar moderno surgiu na passagem do século XVIII para o XIX, inicialmente em algumas sociedades europeias e depois se espalhando para quase todo o mundo, juntamente com a organização político-espacial denominada Estado-nação, com íntimas ligações com interesses capitalistas de ressocializar massas, adaptar pessoas ao um mercado de trabalho em (re)construção, inculcar uma ideologia nacionalista necessária àquele momento histórico de industrialização original e intensa competição por mercados etc [...] O sistema escolar, portanto, foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista ou moderna [...] (IDEM, 2018, p.15-16).

Observa-se que, apesar das mudanças nas últimas décadas, tornando a escola mais democrática e, por conseguinte, uma ferramenta de libertação, ainda é um desafio para essa instituição a construção de uma educação plena, em um mundo marcado pelo Neoliberalismo. Logo, constata-se a necessidade da escola romper com o viés reprodutivista alcançando, por sua vez, o seu verdadeiro papel, ser um instrumento de libertação, buscando promover a mudança do *status quo* dos sujeitos.

É notório que o capitalismo impera o seu poder, onde se propõe uma educação focada quase sempre no mercado de trabalho, ou seja, uma educação para formação de “capital humano”. Segundo Frigotto (2001, p.18): “o capital humano representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um “fator de produção”, a uma questão técnica”. Nessa perspectiva, a burguesia busca promover um ensino que possibilite ao indivíduo, habilidades e competências que sirvam apenas para reprodução do sistema capitalista.

Dessa forma, percebe-se que a educação é permeada por interesses antagônicos, no qual de um lado existe a burguesia, querendo uma educação voltada para reprodução do capital e, do outro, atores sociais que lutam por democracia e, conseqüentemente, uma educação que forme cidadãos críticos. Conforme Vesentini (2018):

A escola não é apenas uma instituição indispensável para a reprodução do sistema. Ela é também um instrumento de libertação. Ela contribui – em maior ou menor escala, dependendo de suas especificidades – para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo (IDEM, 2018, p. 16).

Todavia, não quer dizer que a escola deva desprezar a necessidade real que qualquer ser humano tem, que é a de ter um emprego para sua subsistência; porém, deve ocorrer um equilíbrio entre a formação cidadã do aluno, ou seja, uma aprendizagem para vida e, conseqüente, a inserção no mercado de trabalho, buscando sempre a cidadania, a formação da consciência crítica e, portanto, a formação integral, sendo necessário que a “educação escolar seja tal que possibilite à população, além do acesso ao mercado de trabalho e de consumo, uma reflexão crítica e fundamentada sobre a avalanche de informações e de modelos de vida que lhe chegam cotidianamente” (TANCREDI, 2008, p. 72).

Nessa conjuntura, é um desafio para o professor ensinar num contexto educacional marcado pelo neoliberalismo, sendo imprescindível que o docente de Geografia tenha consciência da importância da ciência geográfica para a formação humana e da importância do professor como agente de transformação social. Neste ínterim, se faz necessário que o professor conheça sobre a epistemologia de sua ciência e possa aplicá-la ao ensino, se

apropriando da renovação da ciência geográfica ocorrida nas últimas décadas. Entre essas renovações têm-se o surgimento da Geografia Humanística e da Geografia Crítica, ambas correntes, têm muito a contribuir para um ensino de Geografia significativo, e conseqüentemente, para a promoção da cidadania no aluno.

A Geografia Humanista surgiu em meados da década de 1960 e é fundamentada no método fenomenológico. Esta corrente busca analisar a sociedade, a partir da subjetividade, percepções, emoções e comportamento do indivíduo, no lugar onde ele está inserido, e como esse atua no espaço vivido. Conforme Tuan (1985):

As abordagens científicas usadas no estudo do homem tendem a minimizar o papel da percepção e do conhecimento humano. A Geografia Humanística, em contraste, tenta especificamente compreender como as atividades e os fenômenos geográficos revelam a qualidade da percepção humana (IDEM, 1985, p. 146).

O ser humano é visto como ser que tem subjetividade e experiências, porquanto, suas particularidades e percepções em relação ao meio devem ser analisadas no momento da análise espacial. Dessa forma, “a Geografia humanística reflete sobre os fenômenos geográficos com o propósito de alcançar melhor entendimento do homem e de sua condição” (TUAN, 1985, p.143). Essa corrente também é chamada de Geografia do comportamento ou da percepção. Entre os seus principais conceitos, têm-se o espaço vivido e o lugar.

A Geografia Crítica surgiu em meados da década de 1970, trazendo consigo uma postura contrária ao sistema capitalista, pelo fato desse sistema gerar tantas desigualdades sociais. Essa corrente propõe uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa (MORAES, 1999). A Geografia crítica é baseada nos ideais marxista, utilizando-se do materialismo histórico-dialético, buscando analisar o espaço geográfico como algo que está em constante movimento e, assim, transformar o indivíduo em um sujeito crítico/reflexivo.

Percebe-se que, tanto a Geografia Humanística, quanto a Geografia Crítica tem muito a contribuir com o ensino de Geografia. Além disso, pelo fato da Geografia ter como objeto de estudo, o espaço geográfico, e esse ser permeado pelas relações sociais, é por sua vez, uma ciência cheia de potencial para formação humana e, por conseguinte, para a formação cidadã. Conforme as autoras Rudnick e Sousa (2010):

Um dos critérios para a construção do saber geográfico escolar é a sua importância social, a possibilidade dela contribuir para a formação de cidadãos. Sua presença na escola deve-se à necessidade que os educandos têm de apreender o papel do espaço na prática social cotidiana. A Geografia é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens. O espaço e as percepções sobre eles são construídos nessa prática, ampliando-se para um conjunto crescente de saberes de âmbito universal, que devem ser construídos no decurso da formação humana, incluindo a formação escolar (IDEM, 2010, p.26).

Desse modo, constata-se, “que a missão da Geografia escolar é a de formar os alunos para a vida, pois estes devem saber se posicionar de forma crítica e reflexiva perante os problemas enfrentados em família e no convívio em sociedade” (MANFIO et al. 2016, p.67). Para que Geografia Escolar atinja essa missão, é preciso que o docente saia do ensino meramente mnemônico e se aproprie de uma Geografia que promova a criticidade e uma educação humanitária no indivíduo; buscando realizar situações de aprendizagem que permitam que o aluno alcance uma educação geográfica significativa, para a vida, para a cidadania. Segundo Moraes e Castellar (2010):

Fazer uso da cidadania é, por exemplo, saber interpretar as notícias do jornal e elaborar uma opinião a respeito do que está sendo abordado; é saber como se comportar em um museu; é perceber os direitos e deveres próprios e alheios; é saber reivindicar os direitos por meio das instâncias apropriadas; é saber fundamentar opinião em diferentes assuntos (IDEM, 2010, p.2).

Destarte, o professor precisa estar constantemente revendo sua prática, trazendo metodologias para a sala de aula que auxiliem para que o discente se perceba como parte integrante e produtor do espaço geográfico e, por conseguinte, desenvolva o senso de responsabilidade, enquanto cidadão dotado de direitos e deveres. Segundo Kaercher (2015):

É preciso mostrar aos nossos alunos que podemos entender melhor o mundo em que vivemos, se pensarmos o espaço como um elemento que ajuda a entender a lógica, não raro absurda, do mundo. Mostrar que sabemos Geografia não é sabermos dados ou informações atuais ou compartmentadas, mas, sim, relacionarmos as informações ao mundo cotidiano de nossos alunos (IDEM, 2015, p. 224).

Ademais, o docente pode iniciar a construção dos conhecimentos geográficos, tendo como ponto de partida as categorias geográficas (espaço, lugar, paisagem, território e região) e também a necessidade da presença da articulação entre as escalas de análise (local, regional, nacional e mundial) sem, necessariamente, ter que partir do geral para o particular ou do particular para o geral, mas promovendo a articulação entre a realidade do aluno e as demais realidades, para que ele seja capaz de compreender a totalidade do espaço geográfico.

Entre as estratégias que podem favorecer o ensino-aprendizagem em Geografia estão as metodologias ativas (essas serão aprofundadas no tópico 2.2 deste estudo). Nessas, o aluno é o centro do processo de aprendizagem, ou seja, protagonista na construção do próprio conhecimento e o professor funciona como um mediador/facilitador da aprendizagem. Logo, esse tipo de metodologia pode permitir a construção da formação crítica, reflexiva, criativa, a autonomia, entre outras habilidades pelos alunos.

Como exemplos de recursos/metodologias que promovem uma aprendizagem ativa, tem-se: as atividades lúdicas, a sala de aula invertida, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), o uso das Tecnologias da informação e comunicação, uso de jogos, trabalhos em equipes, entre outros. Contudo, qualquer que seja o recurso e/ou metodologia que o professor for utilizar, não deve torná-los um fim em si mesmo, mas usá-los de forma que permita que o aluno compreenda o espaço geográfico de forma contextualizada. Conforme Castrogiovanni et al. (2003):

As diferentes situações de ensino-aprendizagem organizadas pelo professor devem integrar, portanto, o maior número possível de aspectos pertinentes ao objeto geográfico de estudo, de forma a promover uma visão contextualizada do mesmo. A organização de tarefas em grupos, valorizando as experiências vividas, permite desenvolver a pluralidade de percepções sobre o tema e aprofundar a argumentação (IDEM, 2003, p.172).

Um dos métodos/metodologias ativas que se adéqua à promoção do ensino-aprendizagem em Geografia é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) ou *Problem Based Learning* (essa metodologia será aprofundada no tópico 2.3 deste estudo). ABP é um método no qual o aluno é o centro da aprendizagem e os conhecimentos adquiridos devem servir para a resolução de problemas na sua vida cotidiana. Conforme Cavalcanti (2002):

É preciso continuar a investir, teórica e praticamente, no sentido de tornar cada vez mais possível uma educação geográfica escolar que ajude os alunos a se instrumentalizarem para enfrentar melhor, com mais competência e com mais convicção e consciência, os problemas da vida cotidiana (IDEM, 2002, p.27).

Isto posto, a ABP pode ser usada no ensino de Geografia para a construção dos conhecimentos geográficos, haja vista, através desta metodologia ser possível transformar os conhecimentos dos espaços de vida em conhecimentos científicos, e conseqüentemente, aplicar esses conhecimentos na vida cotidiana, proporcionando a formação de cidadãos críticos/reflexivos.

## **2.2 Educação popular e metodologias ativas na educação geográfica**

A educação é uma forma de transpor barreiras sociais, haja vista, através dela, ser possível que os indivíduos se tornem verdadeiros cidadãos. Desse modo, é preciso que a educação, de fato, cumpra o papel de libertadora, fazendo com que os sujeitos escolares se tornem cidadãos críticos. Todavia, nem sempre a educação teve esse papel. Isso começa a mudar, a partir da renovação educacional, com os ideais presentes na Escola Nova, introduzidos no Brasil na década de 1930, pelos educadores Lourenço Filho e Anísio Teixeira.



Na perspectiva escolanovista, intelectuais e grupos populares, buscavam uma educação que servisse para toda a população, ou seja, uma democratização do ensino. Contudo, na prática não mudou quase nada, pois a educação continuava sendo feita pela elite e para a elite. Só se conseguiu uma melhoria na educação do Brasil depois da redemocratização do país, em 1985 e, conseqüentemente, a promulgação de uma Constituição democrática, a Constituição Federal de 1988 (SILVA, 2016).

Nesta conjuntura, começa a ganhar força o termo educação popular. Esta nasce fora da escola, ou seja, em outros espaços educativos, como sindicatos, grupos estudantis, entre outros, tendo como principal objetivo a emancipação do sujeito. Assim, era necessário que a educação deixasse de ser proporcionada apenas à classe dominante, devendo ser realizada de forma igualitária para todas as sociedades humanas, ou seja, uma educação popular, onde os menos favorecidos também tivessem a oportunidade de estudar, e, por conseguinte, pudessem participar ativamente de todos os espaços sociais.

Conseqüentemente, estas classes sociais deixariam de ser oprimidas e agiriam como sujeitos ativos na sociedade. Logo, o indivíduo “não será mero espectador do processo, mas, cada vez mais, sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições” (FREIRE, 2011, p.72). Por sua vez, a educação popular vai adentrando as escolas brasileiras, tendo como seu maior representante, o educador Paulo Freire, com seu método de alfabetização de jovens e adultos. Segundo Néspoli (2013):

Nos anos 1960, Freire tornou-se conhecido pelo seu método de alfabetização de jovens e adultos, o que o levou a ser convidado para coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC) que integrava o Programa de Reformas de Base proposto pelo presidente João Goulart (IDEM, 2013, p.32).

Com o advento da ditadura militar no Brasil (1964-1985), Paulo Freire foi perseguido e exilado, pelo fato de seu método de ensino ser inovador e político, além disso, muitos grupos populares que reivindicavam mais direitos de voz na política brasileira e, por conseguinte, uma maior qualidade para a educação brasileira também foram perseguidos; tudo isso fez com que a educação popular ficasse em segundo plano, sendo retomada só décadas após, com o processo de redemocratização do país, a partir de 1985.

Paulo Freire deixou sua contribuição naquele período e seu grande legado para a educação popular no Brasil e o mundo na contemporaneidade. Entre os legados deste educador, encontra-se o seu livro “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2005). Nesta obra, ele afirma que a educação precisa ser libertadora, problematizando a realidade e, assim,

promovendo a humanização do sujeito que, através de uma pedagogia dialógica emancipatória, deixará de ser um indivíduo oprimido, transformando-se num cidadão crítico, portanto, conhecedor de seu papel na sociedade.

Por meio da educação libertadora é possível atingir uma educação de qualidade. Para se alcançar este tipo de educação é preciso fazer com que o aluno reflita sobre a sociedade; deixe de ser visto apenas como recipiente de informações e passe a ser um ser ativo no processo de aprendizagem, na qual professor e aluno, aprendam um com o outro, afinal ambos são seres cognoscentes; superando assim, a contradição professor versus aluno, sendo necessário esta relação dialógica, para se atingir à “cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, 2005, p. 78), ou seja, educador e educando são sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem, para juntos alcançarem a consciência crítica (FREIRE, 2005).

Para que isso ocorra, o professor precisa buscar renovar a sua prática docente, buscando ser um sujeito problematizador da realidade, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno aprendem mutuamente para a prática da liberdade, portanto, “o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (FREIRE, 2005, p.80).

Necessita-se, portanto, de uma educação que seja pautada pelo viés crítico, que faça com que os alunos reflitam sobre a sociedade que estão inseridos, tornando-se autores da sua própria história. Nesse processo, o professor serve de mediador da aprendizagem. De acordo com Freire (2005):

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer (IDEM, 2005, p. 47).

Nesse contexto, insere-se o ensino de Geografia, que deve ser voltado para um viés humano e crítico, buscando tornar o indivíduo capaz de compreender a realidade e agir criticamente sobre a sociedade. Desta forma, o ensino deve ir além da memorização dos conteúdos geográficos, fazendo com que o aluno reflita sobre os conteúdos estudados e, assim, se torne autor do próprio conhecimento. Conforme Callai (2010):

O processo de ensino aprendizagem supõe um determinado conteúdo e certos métodos. Porém, acima de tudo é fundamental que se considere que aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo (IDEM, 2010, p. 93).

Por sua vez, o docente pode se utilizar de metodologias variadas, entre elas as metodologias ativas. Nessas, o aluno é protagonista do processo de ensino aprendizagem. As metodologias ativas na educação surgem como uma estratégia de tornar o conhecimento significativo para o aluno e formar um indivíduo integralmente, tornando-o autor do seu próprio conhecimento, porquanto, o discente deixa de ser um sujeito passivo e torna-se um agente ativo. Conforme Souza et al. (2018, p.6), “centrar o foco do processo de ensino-aprendizagem nos alunos significa torná-los realmente a finalidade e a motivação do fazer pedagógico, do funcionamento das escolas, das políticas e planos que envolvem a educação”.

De acordo com Moran (2018, p.4), “as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de ensino aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Sendo assim, enquanto o aluno torna-se o centro da aprendizagem, o professor deixa de ser um ser autoritário e o “dono do saber” como é preconizado pelas teorias tradicionais da educação e passa a ser um mediador do conhecimento e/ou facilitador da aprendizagem.

Apesar das metodologias ativas começarem a ser utilizadas na educação com mais frequência apenas nas últimas décadas, esta não se configura como algo novo, tendo suas origens na aprendizagem pela experiência de John Dewey (1859-1952), no período da Escola Nova. Também recebem contribuições da aprendizagem pela interação social, preconizada por Lev Vygotsky (1896-1934); da aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008) e também na perspectiva freiriana da autonomia (Paulo Freire, 1921-1997) (DIESEL et al. 2017).

Moran (2018) afirma que as aprendizagens por meio das metodologias ativas podem ser atingidas por meio de diferentes estratégias: a aprendizagem personalizada por meio do projeto de vida dos alunos; a aprendizagem compartilhada, aprendendo com o outro e com o seu cotidiano; a aprendizagem por tutoria, onde o professor é tutor do educando, auxiliando em sua aprendizagem. Os métodos utilizados podem ser a Aprendizagem Baseada em Problemas (do inglês *Problem Based Learning*-PBL) e Aprendizagem Baseada em Projetos (do inglês *Project based learning*-PBL).

As metodologias ativas despertam criticidade, autonomia e criatividade no aluno, visto que “favorecem a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante” (BORGES; ALENCAR, 2014, p.120).

Uma aprendizagem ativa também pode ser realizada através do uso de atividades lúdicas, afinal o lúdico contribui na aprendizagem das crianças e adolescentes, dentro e fora da escola. “A palavra “lúdico” vem do latim *ludus* e significa brincar” (FRANÇA, 2016, p.16). Portanto, aprender brincando é algo que faz com que o indivíduo aprenda de forma prazerosa e ativa; “neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos; é relativa também a conduta daquele que faz, que brinca e que se diverte” (FRANÇA, 2016, p. 16). O ato de brincar e/ou se divertir faz parte do mundo da criança, desde a sua infância, auxiliando para que descubra o mundo de forma interativa e divertida, adquirindo, assim, suas próprias experiências e aprendizagens, através da ludicidade. Segundo Macedo et al. (2005):

Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados (Idem, p.13-14).

O lúdico é importante para o desenvolvimento físico, mental e intelectual da criança, permitindo que esta aprenda, sem ter a mínima preocupação com o que está fazendo, visto que “o brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de outra coisa” (MACEDO et al. 2005, p. 14).

Dessa forma, no momento que a criança corre, pula, inventa histórias, entre outras brincadeiras, ela interage com o mundo ao seu redor, de forma ativa. Isto posto, percebe-se que as atividades lúdicas podem contribuir no ensino-aprendizagem de qualquer série ou disciplina curricular, conduzindo a uma aprendizagem significativa, se enquadrando também como uma atividade que se utiliza do método ativo.

Consta-se, portanto, que existem várias metodologias ativas que podem ser utilizadas na educação, têm-se como exemplos, o teatro (dramatizações, jogos teatrais, teatro do oprimido, etc.), atividades lúdicas, uso das tecnologias da informação e da comunicação-TIC, jogos variados, jornal, debates, seminários, oficinas, entre outros que contribuem para se atingir uma aprendizagem ativa.

No que se refere ao uso das metodologias ativas do ensino de Geografia, os autores Souza et al. (2018) afirmam que:

No âmbito do ensino de Geografia também existem amplas possibilidades para o desenvolvimento das metodologias ativas. A Geografia tem mesmo uma tradição de forte aproximação com práticas metodológicas que podem se tornar ativas. Os

trabalhos de campo, as visitas técnicas, trabalhos em laboratórios são exemplos dessas práticas. Por outro lado, a Geografia é uma ciência tradicionalmente interdisciplinar e transdisciplinar, o que sem dúvida facilita o uso de metodologias ativas (IDEM, p.6).

A partir da citação acima, pode-se concluir que, pelo fato da Geografia ser uma ciência bem marcada pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, é possível ser subsidiada por metodologias de diferentes áreas para a construção do ensino-aprendizagem nessa disciplina, isto é, através da utilização de recursos variados, fomentar aulas menos enfadonhas e mnemônicas. Conseqüentemente, proporcionará ao discente, a construção da sua autonomia e a formação do pensamento crítico.

Ademais, é notório que um dos principais papéis da educação geográfica é a formação do cidadão em sua plenitude, para isso, o professor deve buscar exercitar o pensamento crítico do discente, fazendo com que ele reflita sobre a relação sociedade/natureza e, assim, a partir do seu cotidiano, possa construir os conhecimentos científicos. Dessa forma, o aluno se tornará capaz de construir seu raciocínio geográfico e, por conseguinte, a formação de sua consciência crítica; contribuindo, portanto, para a cidadania do sujeito.

Isto posto, percebe-se que a utilização das metodologias ativas no ensino da Geografia pode contribuir bastante para a educação geográfica, dentro e fora da escola, pois as metodologias ativas permitem a problematização da realidade, a partir do olhar do aluno, de sua percepção no mundo e como este agirá na sociedade, de forma autônoma, proativa e dinâmica.

“As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor (BERBEL, 2011, p. 28)”. Por conseguinte, os saberes dos alunos devem ser valorizados pelo professor e pela escola, estimulando assim, o senso crítico do discente.

A BNCC (2018) não fala explicitamente sobre o uso de metodologias ativas no ensino, todavia, percebe-se que essas metodologias são mencionadas implicitamente, pois o documento afirma a importância da autonomia do aluno no processo de aprendizagem. Ademais, “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p.15).

### 2.3 Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP no ensino de Geografia

O século XXI trouxe muitas mudanças para a sociedade, necessitando que a educação acompanhe essas mudanças. Para que isso ocorra, é preciso que a escola saia do ensino que, muitas vezes, ainda permanece tradicional, para uma educação diferenciada, que permita que o aluno se torne protagonista de seu aprendizado. Nesse contexto, tem-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) ou no inglês *Project Based Learning (PBL)*. Essa metodologia busca promover uma aprendizagem ativa, tendo em vista que o aluno torna-se o centro do processo de aprendizagem, já o professor funciona como um facilitador ou orientador no processo de elaboração/execução do projeto.

Antes de adentrar propriamente na temática, se faz necessário uma discussão sobre o uso da metodologia de projetos na educação. Nesse âmbito, “com a constituição do movimento da Escola Nova, na transição do séc. XIX para o séc. XX, a educação tradicional, até então predominante, sofreu críticas e questionamentos acerca das suas concepções de criança e do seu processo de ensino-aprendizagem” (CRUZ; RIVA, 2011, p. 2463). Assim, buscava-se uma nova concepção de aluno, mais ativo no processo de aprendizagem.

É nesse contexto que surge a pedagogia de projetos ou metodologia de projetos, tendo como seus principais representantes e/ou precursores John Dewey e William Kilpatrick. “A metodologia de projetos começou a se propagar no Brasil, por volta da década de 1930, juntamente com a difusão do ideário escolanovista” (CRUZ; RIVA, 2011, p. 2463). A respeito da pedagogia de projetos, Oliveira (2006) afirma que:

O trabalho com a metodologia de projetos é baseado na problematização. O aluno deve ser envolvido no problema, ele tem que investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento. O professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e torna-se um pesquisador, o orientador do interesse de seus alunos (IDEM, 2006, p. 13).

Desde a sua origem, a pedagogia de projetos vem ganhando destaque nas escolas do Brasil e do mundo. Isso ocorre pelo fato dessa metodologia buscar à promoção de um aluno ativo a partir da resolução de problemas, da pesquisa/investigação e ter o foco na interdisciplinaridade, auxiliando para que ele se torne construtor da sua própria aprendizagem.

Com o passar do tempo, surgem novas nomenclaturas e/ou abordagens do uso de projetos na educação: projetos de intervenção, projetos de trabalho, projetos de ensino, projetos de pesquisa e Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP. Todos têm em comum, um ensino ativo e a busca da resolução de um problema.

A concepção de ABP utilizada neste estudo é do autor norte-americano William N. Bender. Este, é um dos principais nomes que discutem a aprendizagem baseada em projetos no âmbito educacional na atualidade. Segundo ele, “a ABP é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real, que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (BENDER, 2014, p. 9).

Ademais, “a ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas” (BENDER, 2014, p.16). Logo, através dessa metodologia, os alunos desenvolverão habilidades de investigação e autonomia, proporcionando mais envolvimento e participação nas atividades propostas, e assim promoverão a automotivação pelo fato de se sentirem parte integrante do processo de aprendizagem.

Uma coisa que deve ficar clara é a diferença entre a ABP e a Aprendizagem Baseada em Problemas – *PBL - Problem Based Learning*. Ambas são metodologias ativas, têm o aluno como centro do processo de aprendizagem e têm como uma das características a busca da resolução de um problema. Porém, a ABP tem como foco, o desenvolvimento de um projeto, e conseqüentemente, a produção de um produto (artefato); já a outra tem como objetivo central a busca da resolução de um problema e não é necessário a produção de um artefato.

Por sua vez, a Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP apresenta alguns termos ou estratégias específicas, as principais são: a âncora, a questão motriz, *brainstorming*, produção de artefatos e os *feedbacks*. A âncora é o ponto de partida para o projeto, algo que possa despertar a curiosidade do aluno sobre o processo de pesquisa. Tem-se como exemplo, a exibição de um vídeo, a leitura de uma reportagem, a leitura de um poema, entre outros recursos que podem servir de âncora. O passo seguinte do projeto é a questão motriz. Segundo Bender a questão motriz é “uma questão orientadora e altamente motivadora com a qual os alunos irão se identificar” (BENDER, 2014, p. 23).

Essa questão pode ser uma ou mais perguntas que os alunos deverão ao final do projeto responder e/ou propor soluções. A *brainstorming* são debates ou reuniões realizadas pelos alunos e o professor para discutir as ideias do projeto. Essas estratégias culminam para elaboração do artefato, isto é, um ou mais produtos executados pelos alunos para a finalização do projeto. Exemplos de artefatos: produção de vídeos, *slides*, *webquest*, *padlet*, peças teatrais, blogs, maquetes, entre outros.

Sobre as características essenciais da ABP, Bender (2014) traz o seguinte quadro explicativo:

**Quadro 1** - Características essenciais da Aprendizagem Baseada em Projetos.

**Âncora:** introdução e informações básicas para preparar o terreno e gerar o interesse dos alunos.

**Trabalho em equipe cooperativo:** É crucial para as experiências de ABP, enfatizado por todos os proponentes da ABP como forma de tornar as experiências de aprendizagem mais autênticas.

**Questão motriz:** Deve chamar a atenção dos alunos, bem como focar seus esforços.

**Feedback e revisão:** A assistência estruturada deve ser rotineiramente proporcionada pelo professor ou no interior do processo de ensino cooperativo. O *feedback* pode ser baseado nas avaliações do professor ou dos colegas.

**Investigação e inovação:** Dentro da questão motriz abrangente, o grupo precisará gerar questões adicionais focadas mais especificamente nas tarefas do projeto.

**Oportunidades e reflexão:** Criar oportunidades para a reflexão dos alunos dentro de vários projetos é o aspecto enfatizado por todos os proponentes da ABP.

**Processo de investigação:** Pode-se usar diretrizes para a conclusão do projeto e geração de artefatos para estruturar o projeto. O grupo também pode desenvolver linhas de tempo e metas específicas para a conclusão de aspectos do projeto.

**Resultados apresentados publicamente:** Os projetos de ABP pretendem ser exemplos autênticos dos tipos de problemas que os alunos enfrentam no mundo real, de modo que algum tipo de apresentação pública dos projetos é fundamental dentro da ABP.

**Voz e escolha do aluno:** Os alunos devem ter voz em relação a alguns aspectos de como o projeto pode ser realizado, além de serem encorajados a fazer escolhas ao longo de sua execução.

**Fonte:** Bender, 2014, p. 32.

Além disso, cabe ressaltar que esse tipo de aprendizagem, pode ser construído tanto em forma de projetos interdisciplinares quanto em projetos disciplinares e pode ser realizado em um tempo curto (semanas) ou um prazo mais longo (bimestre ou semestre); tudo vai depender do planejamento do professor e dos objetivos que se quer alcançar.

Desse modo, é isso que diferencia a abordagem do ensino com ABP da Pedagogia de Projetos, tendo em vista que esta última busca uma abordagem interdisciplinar e os projetos têm uma duração mais longa, enquanto a ABP pode ser realizada tanto numa perspectiva interdisciplinar ou disciplinar quanto em período curtos ou longos. Ademais, a Pedagogia de Projetos mostra uma estrutura de planejamento um pouco diferente da ABP, existindo um plano de trabalho contendo, tema, objetivos, problemática, hipóteses, justificativa, atividades a serem executadas pelos alunos e a avaliação.



As formas de abordagem da ABP permitem que o professor não se prenda aos conteúdos curriculares (não quer dizer que esses não sejam importantes), podendo fazer o projeto através de temas ou adequar os conteúdos curriculares de forma mais flexível. Segundo Bender (2014), “em praticamente todas as formas de ensino, a flexibilidade é um ponto-chave para o ensino de ABP” (IDEM, 2014, p.66);

Ademais, a ABP permite que a abordagem dos conteúdos seja mais significativa e contextualizada com a realidade do aluno. Afinal, “ensinar e aprender por projetos aponta as possibilidades de oferecer aos alunos outra maneira de aprender, a partir de problemas advindos da realidade. A produção de conhecimento, para ter significado, precisa estabelecer relações com a vida dos alunos” (BEHRENS, 2014, p.97).

Outro ponto a se considerar é a importância do uso das novas tecnologias para a execução da ABP (BENDER, 2014), pois como os alunos têm contato de forma direta ou indireta com essas tecnologias, é preciso que a escola fomente competências necessárias para o uso coerente dessas ferramentas e, por conseguinte, a análise crítica das constantes informações propagadas pelas diferentes mídias (mídias tradicionais, mídias sociais e mídias digitais). Desse modo, o professor pode se apropriar das TIC para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem. Isso não quer dizer que não seja possível realizar a ABP em projetos sem ter como foco as Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC).

A Aprendizagem Baseada em Projetos permite à promoção da autonomia do aluno, a partir da realização de trabalhos individuais e de investigação, promovendo também a cooperação, mediante a realização de trabalhos em grupo. Logo, essa metodologia fomenta a criticidade, criatividade e colaboração, coisas essenciais no ensino e, por conseguinte, habilidades necessárias no mundo contemporâneo. Segundo Buss e Mackedanz (2017): “O ensino através de projetos permite a abertura de uma real perspectiva de diálogo entre o professor e os alunos, permitindo que estes construam sua própria aprendizagem enquanto sujeitos ativos, autônomos, criativos e responsáveis” (IDEM, 2017, p. 127).

Dessa forma, a Aprendizagem Baseada em Projetos é uma estratégia de ensino que promove uma aprendizagem colaborativa e as ferramentas digitais podem auxiliar nesse processo. Segundo Paiva (2020), dificilmente um aluno sozinho consegue chegar a muitas hipóteses, por isso a importância da proposta da (ABP) ser coletiva. O *Google Meet e Zoom*, *WhatsApp* e *Facebook* são boas ferramentas para estabelecer trocas constantes entre estudantes e docentes.

Bacich e Holanda (2018) afirmam que o uso da ABP pode desenvolver competências/habilidades preconizadas pela BNCC, necessárias para a construção do cidadão.

Os autores afirmam ainda que:

Os projetos são ainda espaços para desenvolver múltiplas inteligências, cooperação e trabalho em grupo. É pouco provável que os estudantes consigam passar todos pelos mesmos aprendizados e realizarem as mesmas tarefas. A montagem dos grupos deve ser intencional, juntando alunos com habilidades diferentes para que eles possam colaborar no desenvolvimento das atividades. Ao propor grupos produtivos, estabeleça os papéis dos alunos, como registro, organização, trabalhos manuais, desenho, trabalho com dados, entre outros. Estes papéis não precisam ser os mesmos em todas as etapas, eles podem e com isso, desenvolverem diferentes habilidades no mesmo projeto (IDEM, 2018, p. 41).

No processo de execução desse tipo de projeto é importante que os alunos sejam orientados pelo professor no decorrer das etapas de pesquisa/investigação. Nessa caminhada, os alunos devem receber *feedbacks* para melhorar o trabalho, podendo recebê-lo, tanto do professor, quanto dos colegas; através de sugestões para o projeto e, conseqüentemente, para a construção do artefato. Este, tem papel importante no projeto e sua elaboração deve ser pensada desde a primeira etapa da realização do projeto, tendo em vista que os “artefatos são os itens criados ao longo da execução de um projeto e que representam possíveis soluções, ou aspectos da solução, para o problema” (OLIVEIRA; MATTAR, 2018, p. 348).

Nesse tipo de aprendizagem o aluno pode exercer ou não, controle quase que completo das escolhas envolvidas no começo do projeto, na escolha da questão motriz, quais tarefas realizarão e quais artefatos produzirão. Contudo, mesmo “a voz e escolha do aluno” sendo importante em todas as etapas do projeto, por permitir mais autonomia e participação; “há vantagens quando os professores exercem algum controle sobre os parâmetros do projeto [...] pois, há uma maior garantia de que a experiência de ABP abrangerá objetivos e parâmetros educacionais específicos (BENDER, 2014, p.39).

A estratégia que o professor escolher, dependerá do perfil da turma e/ou se os alunos já tiveram experiência com a utilização da ABP. Todavia, o professor pode fazer um roteiro ou um projeto preliminar, o qual irá se adequando às sugestões ou ideias que surgirem por parte dos alunos, cabendo a ele analisar qual será o papel de controle que o aluno terá na elaboração do projeto.

Por fim, têm-se as formas de avaliação por meio da ABP, as quais podem ser realizadas através de diferentes instrumentos/estratégias. Bender (2014) afirma que as avaliações podem ser feitas através da combinação de notas individuais e coletivas, autoavaliações, rubricas ou portfólios. Sobre o processo de avaliação na ABP, os autores Nascimento e Cabral Neto afirmam que:

Os alunos devem passar por avaliações para que seja averiguado o desempenho ao longo do processo desenvolvido por meio da ABP. Os mesmos podem fazer uma auto avaliação, ou ainda os próprios colegas podem avaliar os trabalhos, desde que haja imparcialidade. Sugere-se, no entanto, que uma das avaliações seja formativa e outra somativa, a primeira para auxiliar o aluno no desenvolvimento de suas atividades, aconselhando-o de forma a atingir os objetivos propostos, enquanto que a última deve ser para análise do que o aluno desenvolveu e o que foi alcançado (IDEM, 2019, p.16).

Nesse contexto, insere-se a utilização da ABP no ensino de Geografia, haja vista essa metodologia auxiliar na construção dos conhecimentos geográficos de forma mais estimulante, fazendo com que o aluno aprenda de forma significativa. “Afinal, deve-se ensinar/aprender Geografia na escola hoje, para mobilizar os conhecimentos adquiridos e, assim, resolver os problemas do cotidiano, de forma crítica” (MELLO, 2012, p. 24).

Logo, pelo fato da ABP afirmar a importância da flexibilidade, é possível realizar uma aprendizagem geográfica que vá além dos conteúdos, tendo em vista que o professor quando utiliza da problematização da realidade em suas aulas, o aluno aguçar a sua criticidade sobre o espaço que está inserido e, conseqüentemente, poderá utilizar os conhecimentos apreendidos em sua vida cotidiana.

De acordo com Cavalcanti (2010<sup>a</sup>), mais que conteúdos, é necessário também ensinar aos alunos modos de pensamentos e ação; por meio do trabalho com os conteúdos, os docentes devem promover o desenvolvimento de certas competências e habilidades, entre elas uma atitude indagadora diante da realidade, capacidade de análise de realidade, consideração de que o que é estudado tem diferentes escalas geográficas, a multiplicidade de perspectivas, a importância da subjetividade sobre a realidade e a compreensão da relevância de aprender sobre o espaço.

A Geografia escolar vem afirmando a importância da abordagem de temas socialmente relevantes nas aulas de Geografia. “Essa indicação está relacionada à inclusão de temas do cotidiano dos alunos, veiculados com grande repercussão na mídia, como os referentes aos debates sobre gênero, etnia, raça, migração, conflitos territoriais, para a compreensão da espacialidade contemporânea (CAVALCANTI, 2010b, p.12). Dessa forma, estratégias inovadoras, como é o caso da ABP no ensino-aprendizagem de Geografia, auxiliarão o professor a trabalhar essas temáticas, de forma mais contextualizada.

Quando o professor de Geografia utiliza da ABP, está inovando em suas aulas, rompendo assim, com um ensino tradicional, deixando de lado aulas enfadonhas e tornando-as motivadoras. Desse modo, o aluno sentirá prazer em estudar Geografia, levando-o a perceber que os conhecimentos geográficos são importantes para compreender o mundo. De

acordo com Cavalcante et. al (2016), a “motivação nas aulas têm um caráter estratégico que busca além de transmitir conhecimento ao cidadão, ajuda-o a compreender a estruturação e a organização do espaço geográfico em que ele vive e (re)constrói” (IDEM, 2016, p.148).

Destarte, a ABP permite uma educação geográfica que fomenta o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para que, assim, o aluno possa interpretar as constantes transformações presentes no mundo. Além disso, desenvolve competências necessárias para exercer a cidadania, entre elas as competências gerais 1 e 2 da BNCC (2018), que são, respectivamente, valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; e o pensamento científico, crítico e criativo, isto é, exercitar a criatividade, criticidade e o poder de investigação e resolução de problemas do cotidiano.

Segundo Rios et. al (2014), o uso de projetos no ensino-aprendizagem de Geografia é um procedimento que consegue desenvolver várias habilidades nos alunos, pois, além de incorporar conteúdos disciplinares, desenvolve no aluno operações mentais, como conceituação, comparação, análise e síntese.

Constata-se, portanto, que a ABP proporciona a construção do pensamento crítico/reflexivo e, por conseguinte, a formação de competências e o desenvolvimento de habilidades, importantes para formação de um cidadão holístico. Logo, o ensino por meio de projetos, “é uma proposta de educação voltada para a formação de competências, que pretende que a aprendizagem não se torne passiva, verbal e teórica, mas que tenha a participação ativa dos alunos” (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

#### **2.4 Ensino remoto no contexto da pandemia do Covid-19**

A atual conjuntura do sistema educacional brasileiro é bem difícil, haja vista que já enfrentava vários problemas, como desmotivação de alguns alunos, precarização de escolas, desvalorização dos professores, violência escolar, etc), ainda teve que se adequar ao ensino remoto, em virtude da crise global que toda população mundial vem enfrentando, causada pela pandemia de COVID-19.

O ensino remoto foi regularizado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Essa portaria, “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19” (BRASIL, 2020).

Logo, a escola passou a realizar o ensino remoto, principalmente, mediado pelas novas tecnologias, utilizando ambientes virtuais, como por exemplo, o *Google for Education*. Podem ocorrer também por meio de grupos de *Whatsapp*, entre outras ferramentas digitais. As aulas ocorrem de forma síncrona e assíncrona; e os alunos que não têm acesso à internet, recebem as atividades de forma impressa e, em alguns locais do Brasil, tem aulas através de canais de TV aberta, criados com objetivo educacional no contexto da pandemia.

Neste âmbito, todos que fazem parte da educação (professores, alunos, pais, diretores, etc) foram obrigados a se adequar a esse novo formato de ensino. Contudo, ninguém estava preparado psicologicamente e muito menos financeiramente para isso. Ademais, o professor ficou mais desvalorizado e sobrecarregado, e por conseguinte não teve ajuda de custo para bancar os custos com o *home office*, gerando assim uma maior precarização do trabalho docente. Por sua vez, nem todos docentes e discentes estavam aptos para usar as novas tecnologias. Além do mais, a maioria dos alunos não tem condições materiais para ter um dispositivo e nem internet para estudar remotamente. Assim, a escola pública teve que enfrentar mais desafios, além dos já existentes antes da pandemia. De acordo com Costa e Nascimento (2020):

O ensino remoto, adotado em meio a pandemia do coronavírus, trouxe diversas mudanças para o cenário educacional. Alguns assuntos foram colocados em pauta, como a utilização de tecnologias como aliadas em sala de aula, as desigualdades de acesso às tecnologias digitais, a valorização do professor e a importância da participação da família no processo educacional (IDEM, 2020, p. 4).

Assim sendo, se faz necessário que todos “andem de mãos dadas” para que a educação consiga enfrentar mais esse desafio. A escola, entre eles, os professores, já estão dando o máximo de si para que os alunos não venham ser prejudicados no processo de ensino-aprendizagem, todavia, necessita que o poder público também faça sua parte, investindo para que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade.

Ademais, no ensino presencial já se fazia importante e ao mesmo tempo desafiador, a utilização de recursos e metodologias que fizessem com que o aluno ficasse mais motivado para aprender; no ensino remoto, isso tornou-se um desafio ainda maior. Logo, como forma de auxiliar o professor nas aulas remotas para promoção do ensino-aprendizagem, o professor pode utilizar das metodologias ativas. Segundo Piffero et.al (2020):

Dentro do atual contexto educacional de ensino que se está vivenciando com a pandemia, de ensino remoto e aulas on-line, ressalta-se os benefícios do uso das metodologias ativas como aliadas na promoção de uma aprendizagem efetiva e

significativa, no sentido de que essas metodologias podem estimular a autonomia dos alunos (IDEM, 2020, p.13).

Portanto, as metodologias ativas e, por conseguinte, ABP no ensino remoto contribuem para que o aluno possa desenvolver sua autonomia, proatividade, criticidade e reflexão, auxiliando para que possam encontrar soluções para os problemas que surgirem em suas vidas, tornando-se protagonistas de seu conhecimento.

As metodologias ativas e, por conseguinte, ABP no ensino remoto contribuem para que o aluno possa desenvolver sua autonomia, proatividade, criticidade e reflexão, auxiliando para que possam encontrar soluções para os problemas que surgirem em suas vidas, tornando-se protagonistas de seu conhecimento.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

#### 3.1 Contextualizando a pesquisa

Antes de adentrar propriamente ao campo dos procedimentos metodológicos, se faz necessário discutir sobre as intencionalidades da pesquisadora com esta pesquisa, as quais foram repensar sua prática docente, fomentar um ensino de Geografia que fosse além da memorização e, conseqüentemente, promover a criticidade dos alunos.

Diante desses relatos, cabe aqui a discussão sobre a epistemologia da prática, ou seja, a discussão sobre o professor que repensa sua prática e/ou sua formação docente. Segundo Tardif (2003, p. 10), “a epistemologia da prática profissional é o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Dessa forma, o docente deve ser visto como um sujeito que têm conhecimentos práticos, os quais são adquiridos através de sua experiência diária, dentro e fora da sala de aula, e esses conhecimentos necessitam ser valorizados nas pesquisas acadêmicas.

Entra em cena na epistemologia da prática, o professor como um sujeito reflexivo e/ou crítico sobre sua prática docente. Logo, esse ator social, pode ser além de professor, também um problematizador da sua realidade, devendo relacionar o ensino e a pesquisa, haja vista o professor do ensino básico não precisar ser apenas um contribuinte na pesquisa de terceiros, mas poder igualmente tornar-se um pesquisador. Porquanto, pesquisadores não são apenas os que fazem a educação superior (professores universitários ou acadêmicos); afinal, os professores da educação básica também refletem sobre sua prática docente, portanto, são capazes de serem pesquisadores em educação. Segundo Duarte Neto (2013):

Podemos perceber que a discussão de formação de professores, especialmente com esse enfoque, começa a se constituir a partir das duas últimas décadas do século XX e tem continuidade nesta década; um conjunto de teorias que ao abordar a formação e o trabalho docente, procura resgatar o professor como sujeito central nestas duas instâncias de atividade educativa. Há um esforço comum das abordagens em dar respostas à questão do papel e da função do professor na organização e materialização do trabalho pedagógico (IDEM, p.80).

A epistemologia da prática faz uma crítica à racionalidade técnica, “nesta o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36). Ele apenas segue as teorias acadêmicas que aprendeu, sem nenhuma reflexão ou problematização sobre estas teorias, como se ensinar

fosse uma “receita de bolo” ou um manual. Assim sendo, a racionalidade técnica vê este profissional como um sujeito passivo às recomendações oriundas das teorias educacionais, para que, assim, possam introduzi-las em sua prática, sem nenhuma conexão com seus saberes cotidianos.

Em contrapartida, tem-se a racionalidade crítica que afirma que a educação está inserida em um contexto histórico-social definido, portanto, o professor tem um papel importante de levantar um problema e buscar resolvê-lo juntamente com seus alunos, de forma crítica e dialógica, permitindo a transformação social e, por conseguinte, uma sociedade mais justa. De acordo com Diniz-Pereira (2014):

Uma comunidade de professores-pesquisadores, com estudantes como co-investigadores, estabelece um processo democrático e centrado no aluno por meio do qual o currículo é construído “de baixo para cima” ao invés de ser construído “de cima para baixo”. (IDEM, 2014, p.40)

Nesta conjuntura, a epistemologia da prática recebe contribuições da dimensão crítica, tendo em vista que o professor como um agente crítico, que pensa sobre sua ação docente, vai conduzir aulas mais significativas, que permitirão tornar o aluno um investigador da realidade que o circunda, e o currículo não será algo imposto; assim ambos (alunos e professores) estarão juntos refletindo sobre a sociedade.

Dessa forma, a epistemologia da prática, visa investigar e/ou compreender o docente a partir do seu conhecimento tácito<sup>1</sup>, isto é, das experiências adquiridas durante a vida pessoal e profissional, ou seja, sua subjetividade. Consequentemente, “observamos que são quatro as categorias centrais do ideário da epistemologia da prática: reflexão, conhecimento, experiência e cotidiano” (DUARTE NETO, 2012 p.51). O referido autor afirma que o cotidiano tem uma grande proximidade com a categoria “prática” ou, porque não dizer, cotidiano/prática, afinal de contas é no cotidiano que o docente adquire experiências.

“A ideia de reflexão e de prática reflexiva está relacionada à atitude do professor em se debruçar, reflexivamente sobre sua experiência” (DUARTE NETO, 2013, p.107), visto que este agente social, mesmo antes de ingressar na licenciatura, já produz conhecimentos, e estas experiências são importantes para a constituição de sua identidade docente. Entretanto, muitas vezes, a universidade negligencia os conhecimentos trazidos pelo professor.

---

<sup>1</sup> O conhecimento tácito é um termo proposto pelo filósofo Michael Polanyi (1966) *apud* Duarte Neto (2012, p.97).



Evidencia-se, neste cenário, a importância dos conhecimentos práticos do professor, tendo em vista que a prática é um lugar de produção de saberes diversos. Tardif (2003), em seu livro, “Saberes docentes e formação profissional”, afirma que os docentes adquirem ao longo de sua vida pessoal e profissional, os seguintes saberes: profissionais advindos da sua formação na universidade, isto é, os conhecimentos pedagógicos e as teorias científicas; os saberes disciplinares, são aqueles da sua área de atuação; os saberes curriculares, estes correspondem aos objetivos, discursos, conteúdos e métodos adquiridos mediante a cultura e transmitidos pelos programas escolares; e, por fim, os conhecimentos experienciais, estes são adquiridos através da história de vida escolar e profissional do docente, ou seja, o saber-fazer do professor, suas práticas cotidianas, que contribuem para a formação de sua identidade.

Constata-se, portanto, que todos os saberes docentes são importantes para atuação do professor na sala de aula; necessitando ocorrer uma integração entre os diferentes saberes, para que se alcance um ensino de qualidade. Segundo Tardif (2003):

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (IDEM, 2003, p. 11).

Ademais, o viés prático não é um fim em si mesmo, haja vista que o educador deve buscar relacionar a teoria com a *práxis* docente, deixando de lado a dicotomia, teoria/prática. O docente deve refletir sobre sua *práxis* de forma que suas aulas sejam mais significativas para o aluno, permitindo promover a criticidade no discente e, por conseguinte, a sala de aula seja um laboratório para a pesquisa educacional, sendo o professor da educação básica também um pesquisador de sua prática cotidiana.

Neste âmbito, entra em cena o docente de Geografia, que pode ser um professor/pesquisador, buscando promover uma educação geográfica, que preconize a análise/reflexão de sua prática educativa e, conseqüentemente, possa tornar o aluno um investigador de seu próprio cotidiano. A esse respeito, os autores Klug et al.(2015) afirmam:

[...] atua na disciplina de Geografia, tem não apenas como campo de investigação a forma pela qual seus alunos aprendem, ou mesmo os melhores processos de ensino e ressalta-se que é de suma importância que este professor venha a investigar também as “geografias” de seus alunos, suas vivências, seus lugares, os espaços que conhecem, ou seja, que lhe seja desperto também o interesse por conhecer o cotidiano, o lugar de vivência etc (IDEM, 2015, p.74).

Portanto, oportunizar uma educação geográfica que promova no aluno: criatividade, autonomia, olhar investigativo, espírito crítico, protagonismo, entre outras habilidades/competências, proporcionará uma aprendizagem significativa de forma que o discente alcançará a consciência crítica sobre a sociedade; apreendendo que a Geografia é uma ciência/disciplina importante para compreensão do mundo e para uma melhor atuação no seu lugar de vivência.

### **3.2 Natureza e procedimentos da pesquisa**

A natureza desta pesquisa se configura como pesquisa aplicada, pois tem uma aplicação prática, para resolver problemas localizados (PRODANOV; FREITAS, 2013), posto que, a pesquisadora busca aperfeiçoar sua prática pedagógica na escola que leciona.

No que tange a abordagem, se configura como qualitativa. Sendo “definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise” (MARTINS, 2004, p. 01). Logo, se enquadra bem no presente estudo, haja vista a referida pesquisa se realizar na sala de aula, na qual foram analisadas a subjetividade dos envolvidos na pesquisa, buscando compreender como a ABP no ensino de Geografia pode fomentar uma aprendizagem mais ativa. Portanto, a análise dos dados demonstra um caráter qualitativo, pois a subjetividade e aprendizagem dos educandos, nesse contexto, não tem como ser mensurável.

A pesquisa é também exploratória, utilizando levantamento bibliográfico em livros, teses, artigos, dentre outros. Em relação aos procedimentos, a pesquisa é colaborativa. Essa permite uma cooperação entre universidade e escola, proporcionando conhecimento para o docente da educação básica se tornar também um pesquisador, isto é, um professor reflexivo, refletindo sobre sua prática docente, através dos conhecimentos advindos da universidade.

“A pesquisa colaborativa compreende, ao mesmo tempo, atividades de produção de conhecimentos e desenvolvimento profissional” (DESGAGNÉ, 2007, p.13). Essa tipologia da pesquisa foi escolhida pelo fato da professora/ pesquisadora atuar como docente titular nas turmas do fundamental II e ao mesmo tempo pesquisadora, refletindo assim sobre sua formação continuada e sua prática docente. Segundo Pimenta (2005), por meio da pesquisa

colaborativa, os professores são capazes de problematizar a realidade, analisar e compreender suas próprias práticas, gerando conhecimento e mudanças significativas para a cultura escolar.

O método utilizado foi o dialético, que no contexto da Geografia está inserido na corrente da Geografia crítica. Essa corrente geográfica surgiu em meados da década de 1970, onde o avanço capitalista gerava uma sociedade cada vez mais desigual. Essa corrente geográfica surge na França com o geógrafo, Yves Lacoste, depois se espalha pelo mundo. Lacoste, em sua obra “A Geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra” publicado em 1976 (2011), afirma que a Geografia é um saber político-estratégico; contudo, estava nas mãos de poucos, haja vista este saber ser utilizado, principalmente, pelos poderosos para a dominação e conquista de territórios, isto porque eles eram detentores deste saber; necessitando, portanto, que os cidadãos se apropriassem do saber geográfico e, assim, os utilizassem de forma crítica para a transformação social.

Lacoste (2011), nesta mesma obra, afirma que, desde o fim do século XIX, a Geografia era dividida entre Geografia dos Estados Maiores e Geografia dos Professores. A primeira se configurava como uma Geografia estratégica, reservada a minoria dirigente de um país, que utilizava os conhecimentos geográficos/cartográficos como instrumento de poder; a segunda era realizada pelos professores que, por serem formados numa Geografia tradicional, ensinava para seus alunos uma Geografia enciclopédica e patriótica, mascarando, assim, o saber político-estratégico desta ciência. O autor faz uma crítica afirmando a necessidade de renovação da Geografia formulando, assim, uma Geografia crítica que servisse a todos.

Dessa forma, a Geografia crítica traz consigo uma postura crítica radical às correntes geográficas até então existentes, visto que nenhum dos paradigmas anteriores estavam preocupados em lutar por uma sociedade mais igualitária. Logo, os geógrafos da corrente crítica assumem uma Geografia militante e/ou política, baseada nos ideais marxistas, por meio do materialismo histórico-dialético, buscando com isso, a desalienação do homem e, assim, transformar o indivíduo em um ser crítico e reflexivo sobre a sociedade em que está inserido.

Milton Santos, geógrafo brasileiro, deixou um grande legado para a Geografia brasileira e mundial, sendo um dos autores de destaques na Geografia crítica. Ele trouxe em suas obras, a importância do materialismo histórico-dialético para a análise geográfica. Santos (1986; 2006) afirma que o espaço geográfico tem que ser analisado em sua totalidade, sendo um produto histórico e social em permanente transformação, isto é, o espaço é construído de forma dialética no decorrer dos tempos históricos. Além disso, afirma a necessidade da construção de uma nova globalização, menos excludente, onde os menos favorecidos, através

de uma consciência crítica e, por conseguinte, transformadora da realidade, pudessem fazer do mundo global, cheio de injustiças sociais, um mundo mais justo e/ou igualitário. Porquanto, Santos “desenvolveu o pensamento crítico sobre a contemporaneidade e a globalização e, apesar de considerar esta última perversa, defendeu que outra globalização mais democrática seria possível” (STEFANELLO, 2011, p.29).

Para a execução da pesquisa ocorreu a aplicação de um plano de trabalho, através de aulas expositivas e/ou discursivas e atividades lúdicas. Também foi realizada a aplicação de questionários junto às turmas. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.108), “o questionário é uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados”. Além disso, foram realizados registros fotográficos e de vídeos.

Portanto, para se alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, primeiramente teve-se a apresentação do projeto junto às turmas; em seguida a aplicação nas turmas de um questionário de sondagem sobre a importância da Geografia e as metodologias usadas nas aulas (Apêndice 1). A etapa seguinte foi de desenvolvimento do projeto, na qual a professora/pesquisadora, além de aulas expositivas/dialogadas, realizou atividades lúdicas e aplicação de atividades através da metodologia ABP. No final do projeto foi aplicado um novo questionário para saber a opinião dos discentes sobre a ABP no ensino de Geografia (Apêndice 2).

Na etapa de processamento e análise dos dados, os questionários foram categorizados e analisados. Além disso, foi feita uma análise crítica da participação dos alunos em todas as atividades propostas, juntamente com a discussão teórica dos dados.

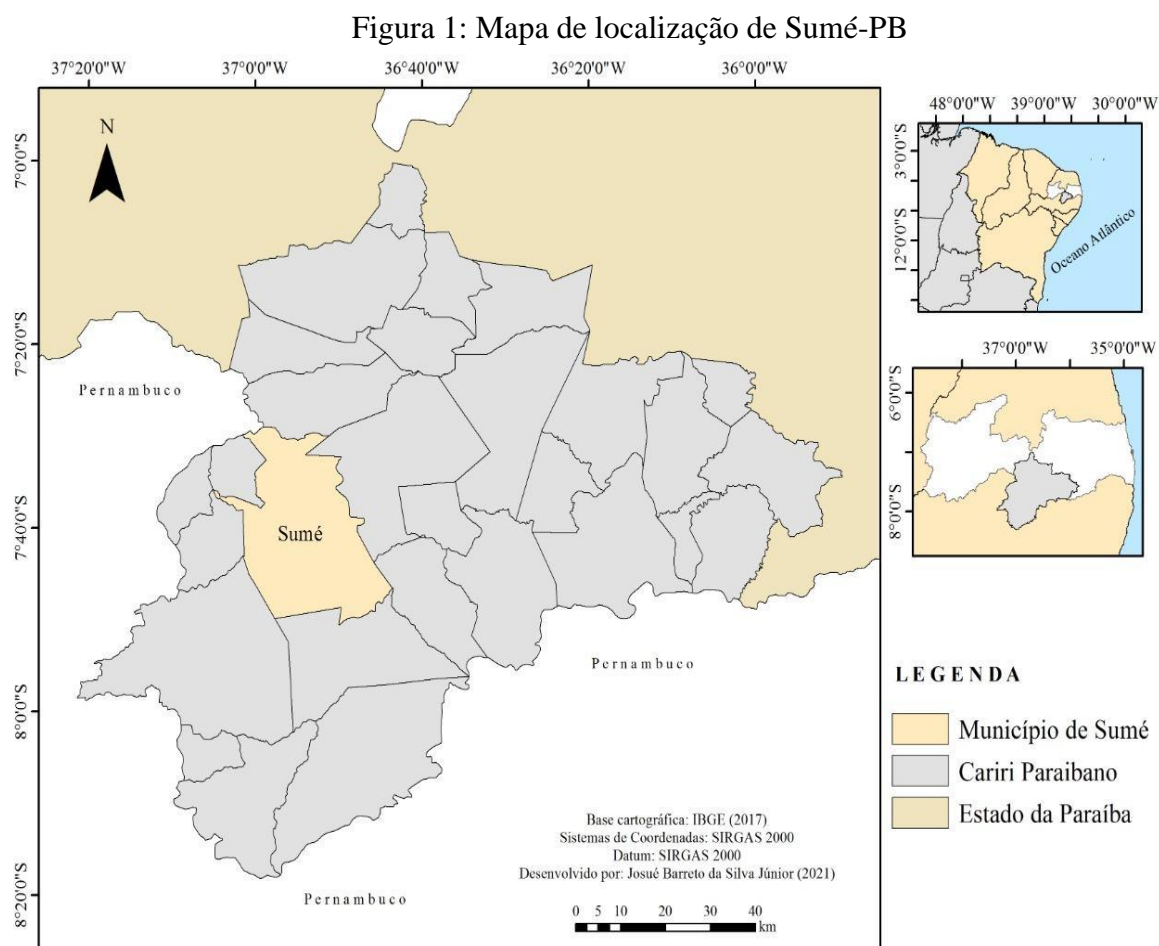
### **3.3 Lócus e sujeitos envolvidos na pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Unidade Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Gonçala Rodrigues de Freitas, localizada na Rua Antônio Josué de Lima, 121 – Conjunto Habitacional – Sumé (PB). Sumé está localizado na microrregião do Cariri Ocidental da Paraíba e na atual regionalização (IBGE, 2017) fica localizado na região intermediária de Campina Grande e na Região Geográfica Imediata de Sumé.

A escola funciona no período diurno, onde no turno da manhã funcionam as turmas de Fundamental II e a tarde, o Infantil e o Fundamental I, totalizando 237 alunos (PPP, 2021). Os colaboradores da pesquisa foram as turmas de 6º, 8º e 9º ano (totalizando 80 alunos

matriculados). A pesquisa ocorreu no ensino remoto, através de aulas no *Google For Education* (*Classroom, Google Meet, Google Forms*) e também o uso do *Whatsapp*.

As Figuras 01 e 02 apresentam, respectivamente, a localização de Sumé-PB e a fachada da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas.



Fonte: SILVA JÚNIOR, Josué Barreto, 2021.

Figura 2: Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonçalves Rodrigues de Freitas



Fonte: Arquivo pessoal de Kalina Fernanda Cavalcanti Ferreira, 2021.

A escola foi construída no ano de 1985, na administração do Governo de Genival Paulino de Souza e recebeu o nome Gonçalves Rodrigues de Freitas em homenagem a uma professora de mesmo nome. Essa professora veio de Olinda-PE, por intermédio de Irmã Tereza, e a convite de Francisca Leite Rafael, tornando-se professora de seus filhos. Depois disso, Gonçalves começou a lecionar na cidade, tornando-se uma das primeiras professoras que contribuiu para o desenvolvimento da educação do Município de Sumé (PPP, 2021).

A Escola Gonçalves Rodrigues de Freitas (Figura 2) é composta por sete salas de aula, um laboratório de informática, uma sala para direção/secretaria, seis banheiros (dois masculinos, dois femininos, um com acessibilidade para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e um para uso da direção e professores), uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala dos professores, uma área de serviços, uma cozinha, uma rampa de acesso, uma área coberta, uma área descoberta para prática de recreação e pomar, um aparelho de DVD, uma lousa digital, dois televisores, um projetor multimídia, uma impressora, etc (PPP, 2021).

Entre os recursos humanos, a escola apresenta 31 servidores, sendo 16 professores efetivos e dois contratados, dois funcionários do quadro administrativo efetivo e um contratado, cinco funcionários de serviços gerais efetivos e dois contratados, uma cuidadora do quadro efetivo e uma contratada, um instrutor de música contratado e 237 estudantes distribuídos em 11 turmas do Pré I ao 9º ano (PPP, 2021).

A escola fomenta um ensino inclusivo, buscando promover um ensino igualitário aos alunos e alunas com necessidades educativas especiais. Para isso, a escola promove a parceria entre professores do ensino regular e os profissionais da AEE, para que possa oportunizar um ensino de qualidade para todos os alunos. Além disso, os professores atuam no processo de ensino-aprendizagem com ações que visam combater qualquer forma de preconceito e discriminação, proporcionando um ensino sem distinção de cor, etnia, religião, orientação sexual, etc.

Ademais, a escola realiza projetos que promovem o respeito à diversidade humana e ao meio ambiente. Logo, a escola realiza projetos interdisciplinares sobre a Consciência Negra e a Educação Ambiental, entre outros projetos (de leitura, escrita, projetos em parceria com a saúde na escola), que buscam fomentar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, o cuidado com a saúde e o respeito as diferenças.

No que tange os sujeitos da pesquisa, o 6º ano tem 32 alunos matriculados, sendo 16 alunos e 16 alunas. A turma do 8º ano, apresenta 25 alunos matriculados, sendo 12 alunas, 13 alunos e um aluno-PCD. A turma de 9º ano tem 23 alunos matriculados, sendo 17 alunos, seis alunas e três alunos-PCD. Os alunos das três turmas são majoritariamente da área urbana, sendo quase todos advindos do próprio bairro e uma minoria da zona rural.

### 3.4 Plano de trabalho

<b>PROJETO COM ABP NA TURMA DO 6º ANO</b>
<p>Aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma forma de você aprender através de pesquisas, fazendo atividades em grupos e no final do projeto vocês deverão produzir um artefato (exemplo: vídeo, história em quadrinhos, cartão postal, etc.).</p> <p><b>Duração:</b> 3 semanas.</p> <p>❖ Para que isso ocorra vocês deverão seguir os seguintes passos:</p> <p><b>Âncora:</b> Os alunos deverão ler o trecho do livro “Alice no país das maravilhas” (1980), de Lewis Carroll para discussão do conceito de lugar, paisagem e espaço geográfico. Vocês</p>

farão uma atividade sobre esse texto na plataforma classroom.

**Questão motriz:** Como é possível conseguir uma “cidade maravilha” ou “país maravilha”? O que podemos fazer para diminuir os problemas socioambientais do seu lugar de vivência?

**Conteúdos:** Lugar, paisagem, espaço geográfico e questões socioambientais.

**Tarefas iniciais a serem cumpridas:**

- Os alunos terão que pesquisar na internet (sites, vídeos, etc.) formas de como amenizar os problemas enfrentados pela comunidade.
- Tirar fotos das paisagens locais e dos problemas ambientais existentes em seu município.
- Os alunos deverão correlacionar o seu lugar de vivência, com a história de Alice no país das maravilhas, e assim elaborar cartões postais de como imaginariam suas “Cidades das maravilhas” e/ou “País das maravilhas”.

**Recursos didáticos:** Livro didático, Internet, celular, plataforma classroom, entre outros.

**Atividades requeridas:** Exercícios, atividades escritas, minilições, etc.

**Artefatos previstos:** Cartões postais, vídeos, elaboração de história em quadrinhos.

**Avaliação:** avaliação formativa através de autoavaliações, rubricas, notas individuais e coletivas.

### **PROJETO COM ABP NA TURMA DO 8º ANO**

Aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma forma de você aprender através de pesquisas, fazendo atividades em grupos e no final do projeto vocês deverão produzir um artefato (exemplo: vídeo, história em quadrinhos, cartão postal, etc). Buscando com isso, responder no final do projeto, as perguntas feitas na questão motriz.

**Duração:** 3 semanas.

- ❖ Para que a ABP ocorra vocês deverão seguir os seguintes passos:

**Âncora:** Leitura individual da crônica “Protesto Tímido”, de Fernando Sabino. Análise, discussão e minilição (atividade) no formulário sobre essa crônica.



**Questão motriz:** Por que existem tantas desigualdades sociais no mundo? Quais os pontos positivos e negativos do avanço tecnológico?

**Conteúdos:** Fases de capitalismo.

Revoluções industriais.

**Tarefas a serem cumpridas:**

- Em grupo de 4 alunos, deverão pesquisar sobre as fases do capitalismo e socializar com a turma no dia da aula no *Google meet*.
- Assistir ao filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin. Discussão e análise desse filme e realização de atividade sobre o mesmo.
- Leitura e análise da reportagem “Fábricas digitais da terceira revolução industrial”.

**Recursos didáticos:** Internet; slides, reportagens, vídeos, etc.

**Artefatos previstos:**

- *Padlet*, slides, vídeos, HQs, etc.

**Avaliação:** avaliação formativa através de autoavaliações, rubricas, notas individuais e coletivas.

### PROJETO COM ABP NA TURMA DO 9º ANO

Aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma forma de você aprender através de pesquisas, fazendo atividades em grupos e no final do projeto vocês deverão produzir um artefato (exemplo: vídeo, história em quadrinhos, cartão postal, etc.). Buscando com isso, responder no final do projeto, as perguntas feitas na questão motriz.

**Duração:** 3 semanas.

- ❖ Para que a ABP ocorra vocês deverão seguir os seguintes passos:

**Âncora:** Leitura individual e análise do poema “Eu etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade. Minilição (atividade) no formulário sobre o poema.

**Questão motriz:**

- Todas as pessoas têm acesso ao consumo necessário para sua sobrevivência?
- Quais atitudes devemos fazer para alcançar um consumo consciente e ter um meio ambiente saudável?

**Conteúdos:**

- ❖ Os desafios para um mundo melhor:
- Sociedade de consumo: consumo e consumismo.
- Consumo desigual.
- Globalização, consumo e o meio ambiente.

**Tarefas a serem cumpridas:**

- Pesquisar o conceito de obsolescência planejada e obsolescência perceptiva
- Pesquisar retratando a influência da publicidade para o consumismo.
- Pesquisar sobre o papel do Estado, das empresas e das pessoas no processo produtivo e a relação com o aumento do consumo e dos problemas ambientais.
- Leitura, debate e atividade sobre a reportagem “Pesquisa mostra que 76% não praticam consumo consciente no Brasil”.

**Recursos didáticos:** Vídeos, internet, livro didático, desenhos, etc.

**Artefatos previstos:**

- Produção textual sobre a temática consumo consciente.
- Elaboração de paródias.

**Avaliação:** avaliação formativa através de autoavaliações, rubricas, notas individuais e coletivas.

### 3.5 Produto educacional

O produto educacional escolhido foi o portfólio online, produzido na plataforma *Wix* (apêndice 3) e disponível no link <https://kalinafcf.wixsite.com/my-site>. Nele foram publicados os principais resultados e, conseqüentemente, os artefatos da presente pesquisa. Através dele, a professora/pesquisadora também analisou a sua prática docente, advinda da pesquisa. Esse portfólio, por sua vez, pode auxiliar para que outros professores possam utilizar a ABP em suas aulas.

O portfólio é um material onde o profissional compila os seus melhores trabalhos, relatando as suas principais experiências e habilidades. Existem vários tipos de portfólio: escolar, acadêmico, profissional, pessoal, etc. Entre os tipos de portfólios educacionais, tem-se: portfólio de aprendizagem, portfólio particular, portfólio demonstrativo e portfólio profissional. Os formatos podem ser físicos (impressos) ou por meio eletrônico e/ou online.

Conforme Silva et. al, (2011, p.535) “Os portfólios são ainda uma boa forma para guiar o modo como os professores orientam as suas tarefas e exercícios de ensino-aprendizagem, para aceder às aprendizagens dos seus alunos e a alterar a sua prática sempre que necessário”.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Análise do questionário inicial aplicado nas turmas

Antes do início da aplicação da ABP nas turmas, foi aplicado um questionário semiestruturado com os alunos, para que eles respondessem segundo suas experiências escolares. O questionário apresentava as seguintes perguntas:

- 1) Você considera importante estudar Geografia? Sim ( ) Não ( ) Justifique.
- 2) Você apresenta alguma dificuldade ao estudar Geografia? Sim ( ) Não ( ) Qual?
- 3) Em relação às metodologias usadas nas aulas de Geografia em sua vida escolar, quais metodologias você mais gosta e quais menos gosta?
- 4) Dê sugestões de recursos didáticos para serem utilizados nas aulas de Geografia em sua escola.

Os questionários foram aplicados por meio *Google Forms* e enviados através da plataforma *Classroom*. Para análise, foram escolhidas algumas respostas dos alunos para serem transcritas aqui. Para essa análise, os alunos foram nomeados pelas letras do alfabeto.

Na turma do 6º ano, nove alunos responderam o questionário. Todos responderam sim na questão 1, afirmando que a ciência geográfica é importante, porque estuda a Terra. O aluno A, afirmou que é importante, “*pois aprendemos sobre nosso mundo, países, estados e cidades. Aprendemos sobre ecossistemas, localidades, culturas, etc. A Geografia nos traz informações importantes para o nosso dia a dia*”. O aluno B afirmou a importância da Geografia “*para conhecer melhor nosso espaço e o mundo em que vivemos*”. O aluno C afirmou “*que a Geografia fala sobre a natureza, os mapas e o meio ambiente que moramos*”. O aluno D afirmou: “*Porque é uma ciência que estuda a terra e o lugar onde moramos*”.

É notório na fala dos alunos que eles percebem a importância da Geografia para compreensão do lugar e do espaço geográfico e, conseqüentemente, para que o ser humano tenha consciência do cuidado com o meio ambiente. Logo, a Geografia é uma ciência essencial para a formação do cidadão crítico. Desse modo, o professor pode utilizar em suas aulas, as contribuições da Geografia Crítica. Haja vista, “a preocupação básica do ensino de Geografia Crítica deve ser o de contribuir para a construção plena da cidadania, possibilitando ao aluno as condições teóricas para que ele aprenda criticamente a realidade e possa participar ativamente das transformações” [...] (ROCHA, 1993, p. 180).

Na questão 2, sete alunos responderam não ter dificuldades e dois alunos responderam sim. Sobre as dificuldades apresentadas, o aluno A afirmou que: “*Sim. Porque são muitas as localidades do mundo, então tenho dificuldade pra aprender essa parte de estudo*”. Consta-se que essa dificuldade pode ser sanada, a partir de metodologias que não sejam conteudistas, fazendo com que o aluno aprenda sobre essas localidades, através do uso de diferentes mapas, maquetes, e através de metodologias mais lúdicas.

Na questão 3, o aluno A afirmou: “*Gosto de estudar a parte de relevo, rochas. Não gosto muito de estudar mapas*”. Já o aluno B, afirmou “*Gosto de saber a importância do nosso espaço geográfico*”. O aluno C, disse que gosta de todas as metodologias usadas. O aluno D afirmou que gosta de metodologias que “*Trabalhem mais a realidade da cidade*”. Percebe-se que os alunos A, B e D não entenderam que a pergunta se referia a exemplos de metodologias, pois eles dão exemplos de conteúdos que gostam ou não gostam. Além do mais, por ser uma turma de 6º ano, e o questionário ter sido aplicado no início do ano letivo, observa-se, principalmente na fala do aluno D, que não foram aplicadas metodologias nas aulas de Geografia quando esse discente estava nas séries iniciais, que permitisse trabalhar a partir da realidade do aluno.

Todavia, dá para observar a partir dessas respostas, a necessidade do professor utilizar metodologias mais lúdicas, que possam atrair à atenção dos alunos para os conteúdos que considerem mais difícil de ser compreendido. Além disso, pode-se usar metodologias que permitam trabalhar a partir do cotidiano do aluno, fazendo com que o conteúdo, torne-se algo significativo para sua vida. Como explicita Moraes (2011):

Ensinar a Geografia de maneira que os alunos possam sentir-se interessados pela disciplina é um desafio constante a todos os professores, é necessária uma busca e reflexão constantes por meios que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Na busca por uma maneira de ensinar que possibilite aos alunos um aprendizado significativo da Geografia, descobriu-se a importância do cotidiano de cada um para o entendimento e significação dos conteúdos (IDEM, 2011. p. 3).

Sobre a questão 4, o aluno A afirmou: “*Muito bom estudar através de desenhos e colagens, seria bom trabalhos escolares com colagem*”. Já o aluno B deu sugestões de “*livros, internet, etc*”. Como sugestões de metodologia o aluno C deu sugestões de “*Pinturas e quebra-cabeça*”, *pelo tablet pra nós seria um meio bom*”. O aluno D afirmou: “*Gosto mais de metodologias com exemplos do dia a dia da cidade*”. É notório na fala dos alunos, a importância do uso de diferentes linguagens nas aulas e do uso das novas tecnologias; além disso, mais uma vez, observa-se a importância de recursos que se utilizem do cotidiano dos discentes.

Segundo Santos, Costa e Kinn:

A utilização de outras linguagens, que não apenas a verbal, escrita e não escrita, e/ou de outros recursos técnicos, diferentes do papel e do quadro-negro, é hoje inevitável e necessária na educação, porque a sociedade já está vivendo no meio técnico-científico-informacional desde os anos de 1970 (IDEM, 2010, p. 44).

Portanto, o uso de recursos e/ou diferentes linguagens, torna o ensino algo mais estimulante para o aluno. Ademais, o uso “de outras linguagens e recursos didático-metodológicos pode aumentar o interesse dos alunos pela Geografia; com o interesse reavivado, torna-se produtivo investir e reinvestir no ensino” (SANTOS, COSTA E KINN, 2010, p. 46).

Da turma do 8º ano, 15 alunos responderam o questionário. Na questão 1, teve 15 respostas sim. Entre as justificativas dessa questão, o aluno E afirmou: *“Sim! Porque, sem a Geografia como vamos saber dos continentes, dos países, onde se localiza cada país. E sem estudar Geografia estaríamos perdidos.* O aluno F, por sua vez, afirmou que: *“Sim, pois conhecemos mais sobre o clima, vegetação e várias outras coisas, não só da nossa região, mas de todo o mundo”*. O aluno G, afirmou que: *“Sim, pois o conhecimento de onde moramos, para onde vamos, as características geográficas da natureza é importante”*.

Percebe-se nas falas dos referidos alunos, que todos falam sobre a importância da Geografia para se estudar o mundo. Afirmando assim a importância dessa disciplina para estudar e compreender o lugar e sua região e a relação destes com o mundo. Percebe-se nas falas dos discentes, a importância dessa Ciência para a compreensão do espaço geográfico e seus subespaços, e também da relação entre as escalas geográficas no estudo de qualquer espaço. Logo, como bem enfatiza Callai (2010), “é fundamental que se considere sempre os vários níveis desta escala social de análise: “o local”, “o regional”, “o nacional” e “o mundial” (IDEM, 2010, p.95). Ademais, é perceptível em suas falas, a visão da Geografia como uma Ciência que estuda a relação da sociedade com a natureza.

No que se refere à questão 2, 10 alunos disseram não apresentar dificuldades e cinco alunos afirmaram ter dificuldades. O aluno E disse que tem *“dificuldades em continentes e mapas”*. O aluno F e G disseram não ter dificuldades. O aluno H afirmou que: *“Sim. Logo no começo eu não entendia muito os assuntos, agora é uma das minhas matérias preferidas”*.

No que tange a questão 3, o aluno E afirmou que gosta quando o professor *“explica bem explicado e deixa fazer com o que entendeu, caso não tenha entendido ele ajuda”*. O aluno F, afirmou que: *“O que mais gosto é sobre os países e os que menos gosto é sobre vegetação e regionalização”*. O aluno G *“Que eu me lembro gosto de todas, pois a forma de*

*explicação dos professores que passaram por mim, foram bons então, me ajudaram a entender os conteúdos de Geografia*". O aluno H afirmou que: *"Desde o 6º ano eu estudo com a mesma professora, eu gosto das metodologias"*.

Consta-se nas respostas da questão 2 e 3, que os alunos relacionam suas dificuldades de aprendizagem ao fato de não gostar de determinado conteúdo. Assim, o professor pode buscar metodologias alternativas, diferentes das tradicionais, para que possa atrair a atenção do aluno para compreensão dos assuntos considerados "chatos" pelo aluno e, assim, saia de um ensino meramente descritivo, para um ensino significativo. Segundo Flores et al:

A prática com materiais didáticos alternativos, além de facilitar a visualização dos assuntos abordados em aula e proporcionar a integração de todos os alunos, acaba quebrando a monotonia de uma aula expositiva. Fazer o aluno pensar, refletir e se interessar pelos temas discutidos no programa de uma disciplina deve envolver práticas alternativas diferentes das convencionais que, por sua vez, tornam, muitas vezes, a aula pesada, com excessivas informações e pouco pensamento crítico acerca dessas (IDEM, 2010, p. 4-5).

Sobre a questão 4, o aluno E deu a seguinte sugestão: *"Poderia ter mapas maiores que expliquem melhor"*. O aluno F sugeriu: *"Mapa mundial sobre os países e seus recursos e habitantes, etc."*. O aluno G: *"Os normais de toda turma... mais livros"*. O aluno G: *"A gente frequentar mais os lugares, para aprender mais sobre Geografia"*.

Observa-se nas respostas da questão 4, a necessidade dos alunos pelo uso de mapas variados. Na escola onde ocorreu a pesquisa, a professora de Geografia utiliza em sua metodologia, mapas de diferentes escalas cartográficas, contudo, não existe uma variedade grande de mapas na escola, tendo em vista, o professor esbarrar no desafio da falta de recursos materiais na educação pública brasileira; e isso também é um desafio, quando se refere ao uso de aulas de campo, algo sugerido pelo aluno G. Durante o ano letivo, ocorrem algumas aulas de campo, mas não tanto como é almejado pelo professor e alunos.

Na turma do 9º ano doze alunos responderam o questionário. Sobre a questão 1, todos afirmaram sim. Entre as justificativas, o Aluno I disse que *"a Geografia serve para entender melhor a terra e sua ocupação pelo homem, etc."*. O aluno J disse que a Geografia é importante *"porque estuda a superfície terrestre, estuda a relação dos seres humanos e do meio ambiente"* e o aluno K afirmou que: *"Porque com a Geografia aprendemos sobre os países, suas economias e a população"*.

Diante da fala dos alunos, observa-se que os discentes percebem a real importância desta ciência para a humanidade. Logo, se faz necessário um ensino que proporcione ao aluno, compreender os reais objetivos da Geografia. Haja vista, "o ensino da Geografia no século XXI, portanto, deve perseguir vários objetivos. Deve ensinar, ou melhor, deixar o

aluno descobrir e refletir sobre o mundo em que vivemos com especial atenção para a globalização e para a escala local, isto é, do lugar de vivência dos alunos” (VESENTINI, 2009, p.92).

Na 2ª questão, nove alunos disseram não ter dificuldades e três disseram sim, só que não disseram quais dificuldades apresentavam. Sobre a questão 3, o aluno I disse que: “*As que eu mais gostei foi quando era presencial*”; o aluno J afirmou: “*As metodologias da professora Kalina é a que eu mais gosto, porque na aula dela os alunos podem fazer, participar contando algumas curiosidades, etc*” e o aluno K disse: “*Eu gosto de usar livros e mapas e gráficos*”.

Constata-se pela fala do aluno I, a importância do ensino presencial para que o aluno tenha uma aprendizagem mais consolidada, pois a interação social é mais eficaz no ensino presencial, sendo a relação professor-aluno e também do aluno com o restante da turma no ensino presencial, importante para melhor desenvolver o ensino-aprendizagem. Além disso, quando o professor reflete sobre sua prática docente, e busca ouvir os anseios dos alunos, fazendo com que o discente se sinta parte do processo de aprendizagem, trazendo metodologias mais dinâmicas para a sala de aula “é possível despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo que está sendo abordado e que possibilitem os alunos raciocinar o espaço no qual estão inseridos” (SILVA; COELHO, 2019, p. 48).

Sobre a questão 4 os alunos deram sugestões de filmes, aulas mais dinâmicas, revistas, jogos, atividades com questões menores, gráficos e a internet. Mediante as sugestões dos alunos, é notório que “o ensino de Geografia precisa ser mais dinâmico e prazeroso, para que os conteúdos sejam assimilados. É necessário oferecer uma aula além do livro didático, mais conectada com o cotidiano” [...] (BASTOS, 2011, p. 24).

Portanto, sobre o uso de metodologias inovadoras “não entendemos como sendo a salvação da escola e nem como algo que acabou de ser descoberto. Entendemos, sim, como ações educativas que considerem o repertório dos alunos e que articulam a teoria com a prática para que seja possível potencializar as atividades didáticas (CASTELLAR, 2014, p. 121).

#### **4.2 Análise da ABP na turma do 6º ano**

A turma do 6º ano, apresenta 31 alunos matriculados. Contudo, no ensino remoto apenas nove deles faziam as atividades na plataforma *classroom*. Desses nove alunos,



aproximadamente seis deles fizeram as atividades regularmente. Isso é explicado em virtude das desigualdades sociais existentes no Brasil. Ademais, os problemas e desigualdades no Brasil foram acentuadas no contexto da pandemia, interferindo diretamente na educação. Conseqüentemente, poucos alunos da rede pública de ensino tem acesso mínimo ou nenhum acesso às tecnologias digitais. Isso foi percebido em todas as turmas pesquisadas.

O conteúdo norteador escolhido foram as categorias geográficas “espaço geográfico, lugar, paisagem” e os problemas socioambientais. No primeiro momento os alunos foram indagados através das seguintes perguntas: 1- Em sua opinião o que a ciência geográfica estuda? 2- Qual a importância dessa ciência/disciplina para a sociedade? 3- Vocês lembram se estudaram as categorias geográficas em séries anteriores? Essa discussão foi feita de forma oral através da aula discursiva no *Google Meet*.

Os alunos afirmaram não ter estudado quase nada de Geografia nas séries iniciais. Todavia, afirmaram que “era importante estudar Geografia, porque essa ciência estuda o mundo”. Essas categorias geográficas foram estudadas mediante aulas discursivas e a realização de atividades sobre o conteúdo, pois esses conhecimentos eram necessários para aplicação do plano de trabalho da ABP sobre as categorias geográficas e os problemas socioambientais. Logo, os conceitos dessas categorias eram conhecimentos prévios importantes para aplicação da ABP na turma.

Percebe-se, a partir das falas dos alunos, que a disciplina de Geografia nas séries iniciais não é tão privilegiada quanto as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (todas as disciplinas são importantes, logo, nenhuma delas deve ter um papel secundário no cotidiano escolar). Além disso, existe uma formação deficitária dos professores das séries iniciais, no que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos da ciência geográfica, acarretando assim na falta de metodologias adequadas para o ensino de Geografia nessa etapa de ensino. Isso é corroborado por Straforini (2002) quando afirma que:

Sabemos que nos primeiros ciclos do ensino fundamental o ensino de Geografia, assim como as outras disciplinas que não sejam Português e Matemática, ocupam um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da sala de aula. Sabemos que este problema decorre da falta de discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do grande problema na formação dos professores das séries iniciais, que assumem as suas dificuldades perante a discussão teórica das referidas disciplinas (2002, p.96).

Além dos conhecimentos adquiridos em aulas anteriores sobre os conceitos das categorias geográficas (lugar, paisagem e espaço geográfico), realizou no decorrer da

aplicação do projeto, novas abordagens sobre o conteúdo, mediante aulas pelo *Google Meet* ou através de aula gravada disponibilizada na plataforma do *Classroom*, orientação aos alunos, no que se refere às atividades específicas do projeto e também atividades extras sobre o conteúdo.

Isso foi necessário porque alguns alunos apresentaram dificuldades sobre a compreensão das referidas categorias. Além do mais, nem todos os discentes realizaram as atividades da ABP no tempo proposto, principalmente em virtude de dificuldades de acesso à internet, e por isso foram realizadas atividades extras sobre o conteúdo; tendo em vista que é uma exigência da escola no contexto de ensino remoto, o professor colocar atividades na plataforma *classroom* toda semana (isso ocorreu em todas as turmas pesquisadas).

Neste âmbito, o professor na ABP funciona como um facilitador ou orientador para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, buscando sanar as dificuldades que surgiram no decorrer da ABP e também como forma de auxiliar para o desenvolvimento do artefato. Segundo Bander (2014, p. 49): “Assumindo o papel de facilitador, os professores devem usar todos os meios disponíveis para estimular a investigação à medida que os alunos avançam em seu planejamento, pesquisa e desenvolvimento de artefatos.

Na primeira etapa, a professora pesquisadora mostrou para os discentes, o plano de trabalho da ABP para turma. Os alunos se mostraram um pouco confusos com essa metodologia. Contudo, a professora acalmou a turma, afirmando que ficaria mais fácil de entender no decorrer da realização de cada etapa do projeto. Esse foi o momento de evidenciar a questão motriz, a qual deveria ser “solucionada” no decorrer da execução da ABP.

Em seguida foi introduzida a âncora do projeto: o trecho da obra “Alice no país das maravilhas” (1980), de Lewis Carroll para discussão do conceito de lugar, paisagem e espaço geográfico. Trecho da obra:

[...]A toca do coelho dava diretamente em um túnel, e então aprofundava-se repentinamente. Tão repentinamente que Alice não teve um momento sequer para pensar antes de já se encontrar caindo no que parecia ser bastante fundo. Ou aquilo era muito fundo ou ela caía muito devagar, pois a menina tinha muito tempo para olhar ao seu redor e para desejar saber o que iria acontecer a seguir. Primeiro, ela tentou olhar para baixo e compreender para onde estava indo, mas estava escuro demais para ver alguma coisa; [...] “Bem”, pensou Alice consigo mesma. “Depois de uma queda dessas, eu não vou achar nada se rolar pela escada! Em casa eles vão achar que eu sou corajosa! Porque eu não vou falar nada, mesmo que caia de cima da casa!” (O que era provavelmente verdade). Para baixo, para baixo, para baixo. Essa queda nunca chegará ao fim? “Eu adoraria saber quantas milhas eu caí até agora”, ela disse em voz alta. “Eu devo estar chegando em algum lugar perto do centro da terra. Deixe-me ver.[...] [...]. Por favor, madame, aqui é a Nova Zelândia?”

Ou Austrália? (e ela tentou fazer uma reverência enquanto falava — tentar fazer uma reverência enquanto se cai no ar! Você acha que poderia controlar isso?) Ela iria pensar que eu sou uma garotinha ignorante por perguntar! Não, não vou perguntar nunca. Talvez eu possa ver o nome escrito em algum lugar” [...] (CARROLL, 2002, p.6-9, trecho completo no anexo 1).

A apresentação da âncora foi realizada através de aula expositiva no *Google Meet*, na qual ocorreu uma primeira leitura do texto literário. Essa foi realizada de forma coletiva. Os discentes foram indagados sobre a relação deste texto com as categorias geográficas. Além disso, a professora perguntou se os alunos conheciam a história. A turma afirmou que sim, e que conheciam principalmente através de desenhos animados e filmes dessa obra.

A professora aproveitou e exibiu alguns trechos do filme “Alice no País das Maravilhas” (lançamento 2010, dirigido por Tim Burton, nacionalidade estadunidense e duração de de, aproximadamente, 10 minutos). Em virtude das dificuldades do ensino remoto, não foi viável exibir o filme completo para a turma; dessa forma, a professora disponibilizou o link do filme presente na plataforma do YouTube para os alunos que tivessem condições de assisti-lo (isso não foi uma exigência, tendo em vista que nem todos os alunos tinham condições materiais para isso).

Sobre o uso da literatura, e especificamente do trecho da referida obra para compreensão de conhecimentos geográficos, a autora Callai (2009) afirma que:

(...)Podemos verificar como um texto da literatura clássica pode nos servir de instrumento para o estudo da Geografia. Ele foi apresentado para que se possa pensar o “lugar” como uma categoria de análise geográfica, e como um conteúdo específico da Geografia (IDEM, 2009, p.88).

Como tarefa de casa, a professora pediu que os discentes fizessem a releitura do texto literário e, se possível, assistissem os trechos ou o filme completo; materiais esses disponibilizados na plataforma *Google Classroom* da disciplina de Geografia. Também foi disponibilizado na plataforma uma minilição para melhor compreensão do texto literário.

A atividade apresentava as seguintes perguntas: 1- Qual o lugar principal presente na história de Alice no país das maravilhas? 2 - Alice menciona outros lugares além do local onde chegou? Quais? 3- Alice faz comparações e/ou correlações entre os lugares? Explique. 4 - Quais conceitos geográficos você observa na história? Explique. 5 - A partir da leitura deste texto, você vislumbrou alguma paisagem? Qual? Faça um desenho para representar a história de Alice (Essa atividade foi uma adaptação realizada pela pesquisadora, baseada em questões

propostas por Callai (2009, p.87) sobre o uso desse texto literário). A atividade teria que ser feita no caderno e anexada na pasta da disciplina no Classroom.

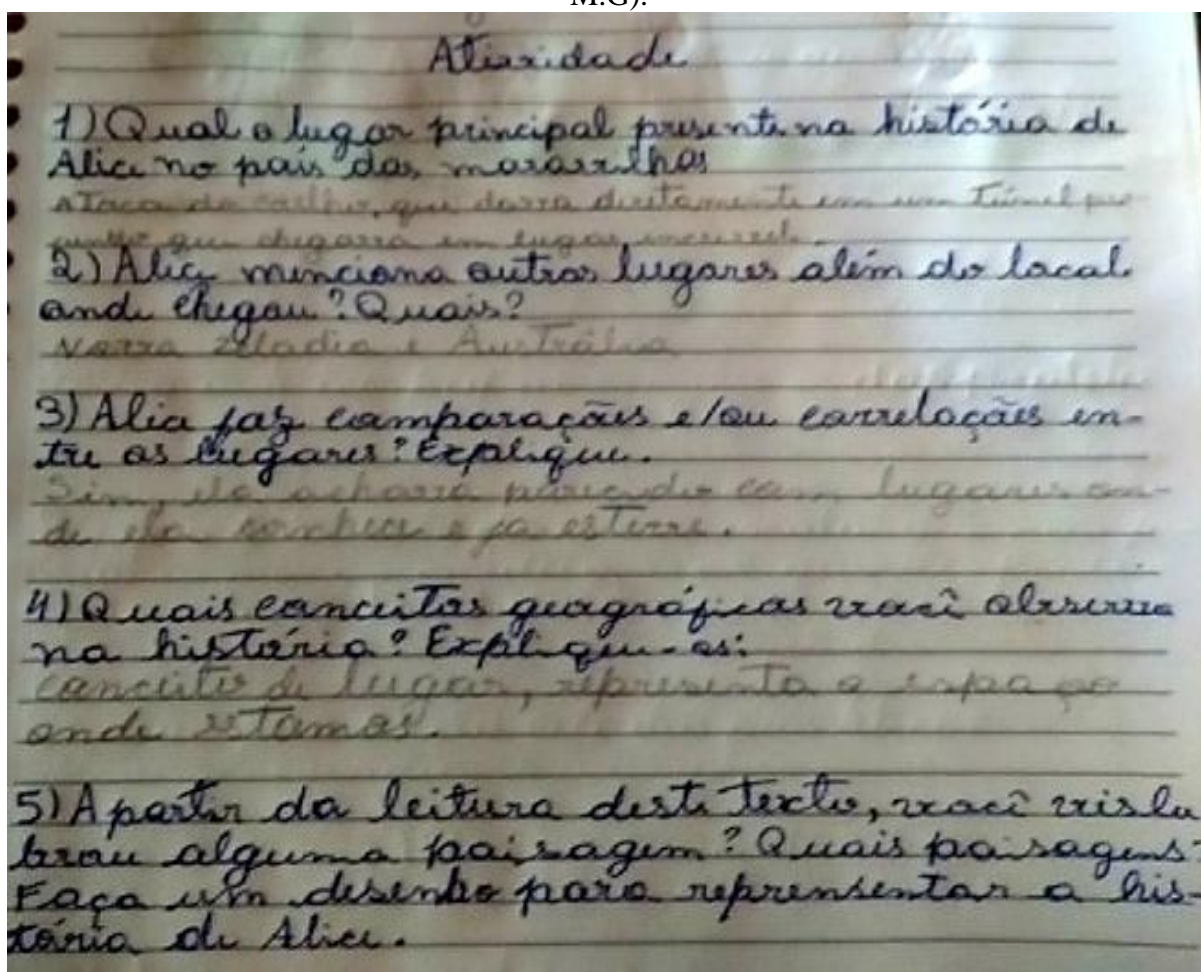
Através da leitura do referido texto literário, o professor proporciona aos discentes compreenderem os conteúdos de Geografia abordados, e também permite aprimorar a leitura e escrita do aluno, algo que todos os professores precisam fazer, tendo em vista que não é apenas o professor de Língua Portuguesa que deve desenvolver o processo de leitura e escrita no aluno. Afinal de contas, são habilidades importantes em qualquer disciplina. Além disso, percebe-se que muitos alunos ainda apresentam dificuldades para desenvolver essas habilidades, sendo necessário utilizar metodologias capazes de desenvolver habilidades de leitura, escrita e compreensão de textos variados em todas as disciplinas. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009):

Cabe ao professor de qualquer disciplina motivar o aluno a encarar os estudos como uma tarefa significativa e interessante. Se o aluno apresenta dificuldades em ler, analisar e redigir textos, é importante a orientação docente. O argumento comumente utilizado de que “não somos professores de Língua Portuguesa” não se justifica. Em qualquer disciplina, também em Geografia, é possível orientar os alunos para a melhor maneira de estudar um texto, desenvolvendo a capacidade de lidar com essa forma de comunicação e ampliando a possibilidade de compreender a realidade social com maior profundidade. À medida que o aluno aprofunda sua capacidade de análise e compreensão, torna-se-lhe possível desenvolver um olhar mais crítico sobre o texto e exercitar sua capacidade de expressar-se por meio da criação de um texto que seja seu (IDEM, 2009, p. 219).

Na aula seguinte foram discutidas as perguntas da atividade. Os alunos afirmaram que acharam quase todas perguntas fáceis. 6 alunos responderam a atividade; alguns deles tiveram dificuldades na questão 3. Os alunos afirmaram que no texto aparecia os conceitos de latitude, longitude, natureza, lugar, paisagem; e também que puderam vislumbrar (imaginar) diferentes paisagens na história: a natureza, a toca do coelho, um jardim colorido cheio de rosas. Na questão 3 responderam: Austrália, Nova Zelândia, centro da Terra. Na questão 5, na parte do desenho, os discentes desenharam a natureza, a personagem Alice e 3 alunos não fizeram nenhum desenho.

Entre as respostas e desenhos realizados nesta atividade, escolheu-se 3 para ser analisado aqui. Observa-se na figura 3 que a aluna conseguiu compreender a relação entre o texto literário e os conteúdos estudados, adquirindo conhecimentos geográficos a partir da análise da “toca do coelho” e dos lugares mencionados ou experienciados pela personagem “Alice”. Na questão 4 a aluna afirma que o conceito abordado no texto é o lugar e afirma que “o lugar é o espaço onde estamos”.

Figura 3: Respostas da atividade (aluna M.G).



FONTE: aluna do 6º ano da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas, Sumé-PB, 2021.

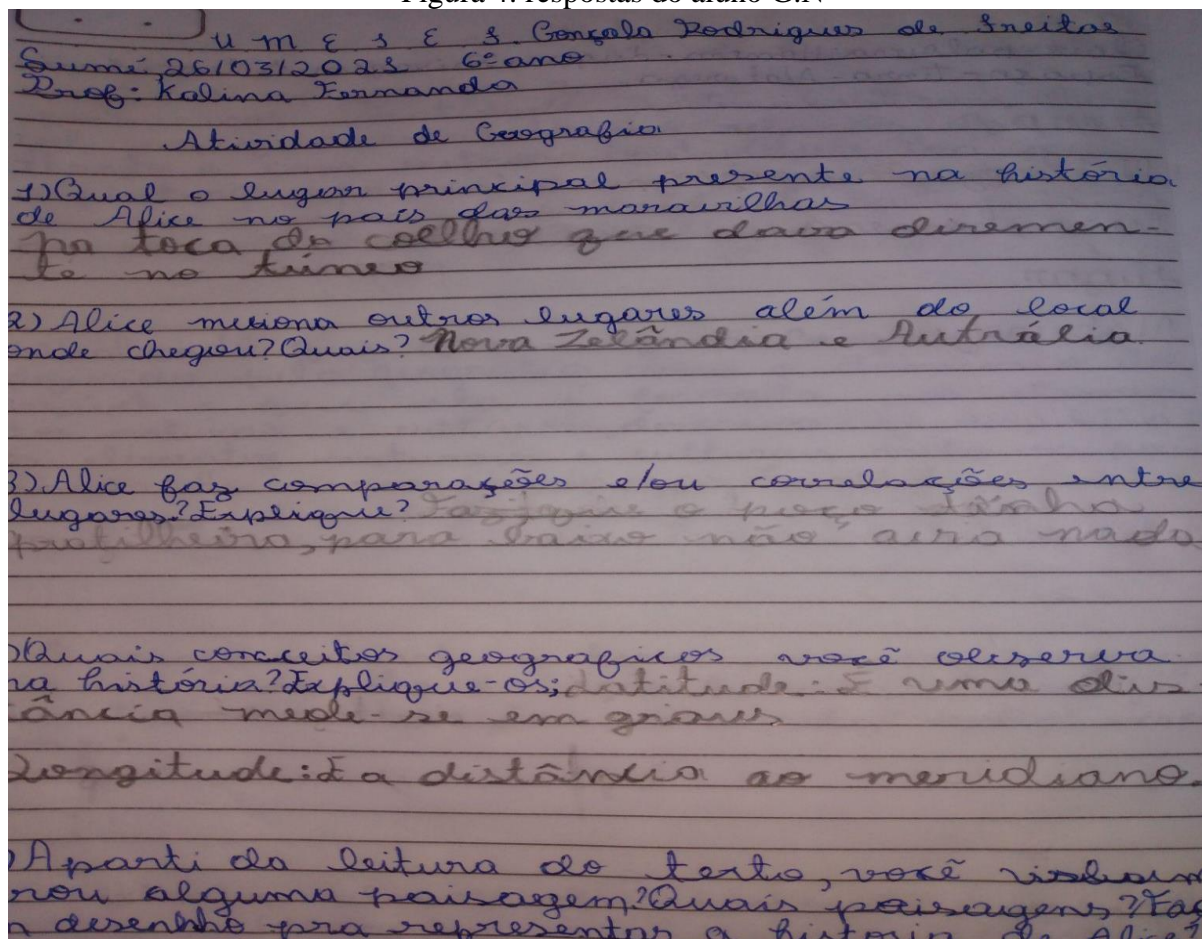
Consta-se nessa fala que a discente utilizou dos seus conhecimentos prévios e dos conhecimentos adquiridos em aulas anteriores. Assim, de acordo com sua fala, o lugar para ele é o espaço onde a pessoa se encontra, isto é, vai além da familiaridade, é também aquele espaço onde se começa a conhecer e/ou vivenciar. Isso é notório na história da personagem Alice, quando ela começa a conhecer “a toca do coelho” e começa a fazer amizade com o coelho e outros personagens da história, adquirindo vivências nos lugares percorridos, e por conseguinte, pertencimento pelo lugar.

Segundo Callai (2009) é possível estudar o lugar a partir da personagem Alice. Para isso é preciso que:

Inicialmente, pensemos nas conversas de Alice enquanto caía dentro do poço. Ela ia observando, descrevendo, comparando, estabelecendo relações, correlações, tirando conclusões, fazendo sínteses. Poderíamos estabelecer estes como parâmetros indicadores do caminho a ser seguido para dar conta de realizar a análise geográfica de determinados lugares (IDEM, 2009, p.116).

No que se refere ao entendimento de “comparações e correlações no contexto da Geografia”, os alunos demonstram dificuldades nessa questão, tendo em vista que quase todos os alunos não responderam corretamente à questão 3, isso pode ser perceptível na resposta do aluno presente na figura 4. Observa-se também na resposta da questão 4 que o discente não colocou corretamente o conceito de latitude e longitude, todavia esse conteúdo só seria aprendido quando o discente fosse estudar cartografia (conteúdo este que seria posterior aos conteúdos trabalhados neste projeto), portanto, esse era um conhecimento que o aluno ainda não tinha. Por sua vez, a professora pesquisadora buscou sanar as lacunas e as dificuldades que os alunos apresentaram em suas respostas à referida atividade.

Figura 4: respostas do aluno G.N



FONTE: aluno do 6º ano da Escola Gonzala Rodrigues de Freitas, Sumé-PB, 2021.

Para auxiliar na compreensão da resposta da questão 3 e da atividade como um todo, a professora aproveitou a aula para explicar o significado de raciocínio geográfico e seus princípios. Além disso, elencou a importância do raciocínio geográfico para compreensão do mundo. Para isso foi mostrado para a turma o quadro 2, o qual apresenta as descrições dos princípios geográficos: “analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização



e ordem”. A professora explicou cada um desses conceitos, buscando assim, tirar as dúvidas da turma e também reafirmar a importância do raciocínio geográfico para promoção da criticidade e por conseguinte da formação cidadã.

Logo, a Geografia possibilita que o “cidadão desenvolva o senso crítico, sua capacidade de compreender e ler a realidade em seu entorno, e formular raciocínio geográfico que amplie as possibilidades para a resolução de questões pertinentes ao papel da Geografia na formação de sujeito crítico e participativo” (MACÊDO, 2016, p. 3).

Quadro 2: Descrição dos princípios do raciocínio geográfico.

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
<b>Analogia</b>	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
<b>Conexão</b>	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
<b>Diferenciação*</b>	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
<b>Distribuição</b>	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
<b>Extensão</b>	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
<b>Localização</b>	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
<b>Ordem**</b>	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fontes: FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada**. Porto: Porto Editora, 2016.

\* MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardid da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

\*\* MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

FONTE: Quadro retirado da BNCC, página 360, 2017.

Diante da análise das atividades realizadas pelos alunos, pode-se perceber a importância do professor trabalhar a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, isto é, do senso comum para construção dos conhecimentos científicos; e por conseguinte trabalhar o desenvolvimento do raciocínio geográfico, sendo por sua vez, necessário sua abordagem através de um ensino que tornem os conhecimentos algo significativo para o discente. Segundo Cavalcanti (2013, p. 25): “Para cumprir os objetivos do ensino de Geografia, sintetizados na ideia de desenvolvimento de raciocínio geográfico é preciso que se organizem os conteúdos que sejam significativos e relevantes”.

Na atividade foi possível explorar além das habilidades de leiturização e representação da escrita, o lado artístico do aluno. Isso foi feito a partir da produção de um desenho sobre as paisagens que os alunos vislumbraram a partir da leitura do texto literário. Isso é observado nas figuras 5 e 6, nas quais os alunos desenharam a paisagem do lugar onde a personagem Alice se encontrava.

Figura 5: Desenho da aluna E.V



FONTE: aluna do 6º ano da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas, Sumé-PB, 2021.



Figura 6. Desenho da aluna M.G



FONTE: aluna do 6º ano da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas, Sumé-PB, 2021.

O desenho é uma boa ferramenta para ser usada no ensino de Geografia, seja através de desenhos espontâneos ou mediante temas específicos pedidos pelo professor, promovendo o uso da imaginação e compreensão do conteúdo por parte do aluno. Isso é corroborado pelos autores Castrogioavanni et.al (2016, p. 95): “Outra sugestão para o professor é o uso de desenhos, junto ou em substituição das respostas escritas. É uma prática válida, pois a expressão gráfica representa outra possibilidade de textualização. O aluno, dito pós-moderno, é fascinado por imagens”.

Observa-se nos dois desenhos (Fig. 5 e 6) que os alunos tiveram facilidade para elaborar o desenho proposto, em virtude dos conhecimentos apreendidos através da leitura do texto literário e dos trechos do filme que assistiram na aula. Os alunos afirmaram terem utilizado de suas memórias sobre filmes e desenhos animados que já tinham assistido sobre essa obra. Logo, foi mais fácil para eles transmitirem como era a paisagem do lugar onde a personagem Alice se encontrava.

Consta-se, que tanto os conhecimentos adquiridos em aula, quanto os conhecimentos adquiridos através da arte cinematográfica, foram importantes para que os alunos percebessem o espaço percorrido por Alice, e por conseguinte as paisagens presentes no País das Maravilhas. Logo, mesmo sabendo que é uma história fictícia, os discentes puderam correlacionar com a realidade. Dessa forma, percebe-se a contribuição da arte cinematográfica para o estudo da Geografia, para fomentar a criatividade, imaginação e reflexão sobre a sociedade. Segundo a autora Viana (2016):

Através do uso do cinema como recurso didático não convencional, o professor pode conduzir os educandos a aprendizagens significativas. Esse recurso didático possibilita uma (re)construção da realidade através da imagem, influenciando na leitura de mundo através da interpretação geográfica dos lugares (IDEM, 2016, p.188).

Em outro momento foi pedido que os alunos realizassem uma pesquisa na internet (em sites, vídeos, etc.) de formas de como amenizar os problemas enfrentados por sua comunidade. De posse das pesquisas os alunos deveriam responder as questões seguintes (quadro 3). Essas foram colocadas no *Google Forms*. O prazo para realizar a pesquisa e responder essa atividade foi de uma semana, tendo em vista que eles deveriam apresentar o que aprenderam na aula seguinte.

### QUADRO 3: Atividade sobre o tema “problemas ambientais”

1) O que são problemas socioambientais? Cite exemplos?

2) Qual o problema ambiental é mostrado na charge abaixo? Por que esse problema é causado?



FONTE: <http://geoconceicao.blogspot.com/2011/12/provas-e-gabaritos-sobre-problemas.html>

3) Dê exemplos de formas de como amenizar os problemas socioambientais enfrentados pela comunidade.

As perguntas presentes no quadro 3 foram uma forma de promover uma espécie de roteiro do que os alunos deveriam pesquisar. Dez alunos realizaram a pesquisa, e conseqüentemente responderam a atividade. Percebeu-se que a pesquisa foi satisfatória e que no dia da aula no *Google Meet*, os 6 alunos que participaram da aula, deram opiniões condizentes com as respostas que haviam colocado no formulário. Haja vista, afirmaram que os problemas socioambientais “*eram algo que prejudicava tanto as pessoas, quanto o meio ambiente*” e que para amenizar os problemas ambientais era necessário que “*as pessoas deixassem de jogar lixo nas ruas, nos rios; que era para economizar água e energia, separar o lixo, não desmatar, etc.* Logo, isso permitiu que a docente proporcionasse aos alunos uma educação geográfica. De acordo com Silva e Coelho (2019):

Acredita-se que através da educação geográfica o aluno aprende a ler, pensar e entender o mundo, o que o leva a ter uma formação educacional e pedagógica pautada em valores culturais, sociais e étnicos. Contudo é de fundamental importância que os docentes deem aos estudantes não o ensino de Geografia, mas uma educação geográfica, despertando no discente o desejo de conhecer diferentes paisagens (IDEM, 2019, p. 44).

É notório que a pesquisa escolar permite que o aluno investigue e busque respostas para as problemáticas trazidas pelo professor, e que fazem parte da realidade do aluno, tanto em seus aspectos locais quanto nacionais. Desse modo, “o importante é problematizar os conteúdos, aproximando-os da realidade do estudante e desafiá-lo a buscar soluções para essas problemáticas” (ANTUNES, 2021, p.4).

Segundo Bender (2016), grande parte da pesquisa no contexto da ABP são realizadas através da internet, e também nas outras etapas da ABP é necessário que o aluno tenha acesso às novas tecnologias. Todavia, foi observado que a atividade de pesquisa não é algo tão simples para todos os alunos, seja por não terem acesso às novas tecnologias, ou por não saberem como pesquisar.

Por sua vez, percebe-se que, mesmo que os alunos tenham conseguido fazer a pesquisa proposta pela professora pesquisadora, e também realizar as outras etapas, nem todos conseguiram ao mesmo tempo e nem toda a turma a realizou, pelo fato de, como já mencionado anteriormente, por não terem um dispositivo (celular, tablet, etc.) e não terem acesso ou pouco acesso à internet.

No que se refere ao uso da charge, os discentes demonstraram uma boa compreensão sobre a charge. Todos afirmaram que o problema ambiental mostrado na imagem era “a poluição e era causado pelo resto dos entulhos das obras, que está gerando destruição no meio ambiente”. É notório, por meio do uso da charge, que houve um bom entendimento da temática proposta. Logo, a charge é instrumento que permite o desenvolvimento do ensino-aprendizagem em Geografia. De acordo com Castrogiovanni et.al (2016):

Os textos do tipo charge são formas textuais irônicas, divertidas e atuais que, por isso mesmo, motivam a participação coletiva de uma turma de alunos. Ela solicita que o aluno traga referências dos atuais acontecimentos. Parte da observação empírica da representação da vida e, com o desafio provocado pelo professor ou manifestações do grupo, chega à explicação do acontecimento através da analogia. Esse processo oferece possibilidades de re(textualizações), ocorrendo novas representações (IDEM, 2016, p.59-60).

Para aprofundamento do estudo das paisagens e dos problemas ambientais foi pedido que os discentes tirassem fotos de paisagens locais e de problemas ambientais existentes em seu município. As fotos deveriam ser socializadas com a turma. A expectativa da professora pesquisadora era que os alunos iriam considerar essa atividade mais fácil e mais interessante em relação às outras, pois a maioria dos jovens da geração atual gostam de tirar fotos; contudo, apenas dois alunos fizeram essa atividade.

Foram várias tentativas, a professora orientou novamente como era para ser feito, aumentou o prazo (de início era o prazo de uma semana), todavia, no final da execução da ABP poucos alunos entregaram essa tarefa. Alguns alunos afirmaram não ter feito por motivo de “não ter uma câmera boa de celular” para fazer isso, outros alunos não justificaram o motivo de não ter feito algumas etapas da ABP. Nessa atividade apenas 3 alunos fizeram.

A imagem abaixo (Fig.7) mostra uma paisagem demonstrando um problema ambiental, o descarte em lugar impróprio de resíduos sólidos, ou seja, a poluição em uma mata na Zona Rural do município do Congo-PB. Essa paisagem (Fig. 7) permitiu a discussão com a turma sobre as relações presentes no espaço geográfico, principalmente, no que se refere às relações antrópicas negativas para o meio ambiente, prejudicando assim a natureza. Logo, o professor deve provocar reflexões no que se refere as ações sobre o espaço geográfico, fomentando assim, a criticidade no aluno, e por conseguinte, o cuidado com meio ambiente.

Conforme as autoras Giometti, Pitton e Ortigoza (2012):

Os estudos geográficos, ao possibilitarem a compreensão das relações sociedade-natureza, induzem à noção de cidadania, levando o aluno a analisar suas ações como agente ativo e passivo do meio ambiente e, portanto, capaz de transformar o espaço



geográfico. Assim sendo, as práticas pedagógicas devem estar voltadas aos problemas da comunidade na qual os alunos estão inseridos, pois esta é a escala espacial local em que sua ação transformadora pode ser imediata. No que diz respeito à AÇÃO, há necessidade tanto de conhecimentos e habilidades, quanto de execução de um processo que mude a percepção e a conduta, o qual passa pela sensibilização e afetividade (IDEM, 2012, p.34).

Dessa forma, através do utilização do cotidiano dos alunos nas aulas, isto é, estudando o espaço geográfico da escala local para o global, o professor promoverá nos discentes valores e atitudes de respeito ao meio ambiente, sensibilizando-os para formação de sua consciência ecológica, conduzindo-os assim para a formação de sua cidadania.

Segundo Lopes e Melo (2017):

A conscientização acerca da realidade pode ser alcançada a partir de aulas que promovem a abertura para o desenvolvimento de debates e atividades que provocam o estímulo da reflexão nos alunos, pois compreende-se que o ensino deve estar articulado aos estímulos de atratividade, que forneçam subsídios competentes para o alcance de aprendizagens significativas e otimistas (IDEM, 2017, p. 8).

É notório, a partir da citação de Lopes e Melo (2017) que quando o professor promove uma aula a partir da realidade do aluno, é possível desenvolver várias habilidades no discente (criatividade, autonomia, reflexão, etc), fomentando assim uma aprendizagem significativa.

Figura 7: Paisagem na Zona Rural do município do Congo-PB



FONTE: aluna C.F, do 6º ano da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas, Sumé-PB, 2021.

A outra aluna tirou a foto de uma estrada no sítio Oiti, no município de Sumé-PB (Fig. 8). A mesma afirmou que considerava isso um problema socioambiental, porque a estrada era “ruim”, principalmente quando chovia, ela ficava esburacada. É notório que a estrada apresenta uma erosão natural do solo. Desse modo, foi explicado para a aluna, a diferença entre erosão natural e erosão antrópica. Além disso, foi elencado que, o que poderia ser feito para melhorar o acesso das estradas rurais seriam projetos do governo local.

Figura 8: Estrada nas proximidades onde mora a aluna E.V.



FONTE: aluna do 6º ano da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas, Sumé-PB, 2021.

Observou-se nas paisagens das figuras 7 e 8 e nas discussões, orientações e feedback dessa atividade com os discentes, que cada pessoa percebe a paisagem de sua maneira. Segundo Santos (1988), a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; dessa forma, a visão pelo homem das coisas materiais é sempre deformada. Desse modo, é preciso fazer com que o aluno vá além da percepção, buscando chegar ao real significado e/ou interpretação da paisagem, isto é, é necessário que o professor faça com que o aluno reflita sobre os porquês das referidas paisagens (Fig. 7 e 8) se encontrarem assim.



A imagem a seguir (Fig.9) mostra a esquerda uma paisagem natural, característico do bioma caatinga e do lado direito uma paisagem cultural, uma flor do jardim (girassol-mexicano) da aluna. Ambas fotos foram tiradas na Zona Rural de Sumé-PB de onde a aluna reside. É notório que a aluna demonstra através das paisagens escolhidas, sua subjetividade e a afetividade que tem em relação ao seu lugar de vivência.

Segundo as autoras Giometti, Pitton e Ortigoza (2012):

O lugar como experiência caracteriza-se principalmente pela valorização das relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao ambiente. Nesta linha de raciocínio, o lugar é resultado de significados construídos pela experiência, ou seja, trata-se de referenciais afetivos desenvolvidos ao longo de nossas vidas (IDEM, 2012, p. 35).

Logo, é notório a importância da valorização da afetividade e pertencimento do aluno para o estudo do lugar, tendo em vista que através disso, o sujeito vai entender melhor seu lugar de vivência, sendo algo essencial para formação de sua identidade; por conseguinte, através da compreensão e da relação do aluno sobre seu espaço vivido, o ajudará a compreender melhor outros espaços.

Figura 9: Foto da aluna E.V



FONTE: aluna do 6º ano da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas, Sumé-PB, 2021.

A figura 10 mostra mais uma paisagem do lugar de vivência. A aluna M.G mostra sua rua, demonstrando assim a importância desse espaço para sua vida. Relatando com isso o pertencimento com seu espaço vivido. Afinal de contas, o lugar “é o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo” (CARLOS, 2007, p.17). Logo, é o espaço do cotidiano da aluna. Tendo em vista ser “a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua” (CARLOS, 2007, p.17).

Figura 10: Rua Silvério Izidio da Cruz, bairro Renascer (Sumé-PB)



FONTE: aluna M.G do 6º ano da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas, Sumé-PB, 2021.

A mesma aluna também tirou uma foto (Fig. 11) de um problema socioambiental, a poluição do rio da cidade (Sumé-PB), o rio Sucuru. A aluna afirmou que esse é um problema ambiental que existe em sua cidade que prejudica a natureza e as pessoas. Como solução, a aluna afirmou que: “*as pessoas terem mais consciência e não jogar lixo nas ruas e nos rios*”.

Através desse tipo de atividade é possível o professor trabalhar a educação ambiental com os alunos, fomentando assim a sensibilização dos educandos para o cuidado com o meio ambiente. Logo, a “educação ambiental deve propor atividades que possibilite aos alunos o



conhecimento e a consciência da necessidade do agir, seja na sala de aula, no entorno escolar, em suas casas, buscando mudanças no seu modo de vida” (FRAGA, 2014, p. 10).

Figura 11: Paisagem da poluição do rio Sucuru/Sumé-PB



FONTE: aluna M.G do 6º ano da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas, Sumé-PB, 2021.

Dando continuidade ao projeto, ocorreu a etapa da produção dos artefatos. Vale salientar que a elaboração de artefatos foi explicada desde o começo do projeto para que a turma já fosse pensando como executá-lo, e também para que todas as outras etapas e/ou atividades propostas pelo professor servissem como forma de se chegar à elaboração do artefato. Ademais, não se pode deixar de esclarecer que as fotos da atividade anterior também se configuram com um artefato produzido pelo aluno.

O artefato escolhido foi a elaboração de cartões-postais. Os discentes tinham que tomar como base a história de Alice no País das Maravilhas, e correlacionar com seu lugar de vivência e assim fazer cartões-postais e/ou desenhos de como imaginavam ou viam suas

“cidades das maravilhas” ou “país das maravilhas”. E assim, refletir sobre todos os conteúdos estudados, respondendo assim a questão motriz.

Apenas 3 alunos fizeram essa atividade. Os alunos tiveram dificuldade em elaborar o cartão-postal, pois não sabiam as características desse gênero textual. A professora os explicou tanto na aula, quanto através de orientação por meio do *whatsapp*. Os alunos refizeram seus artefatos até chegar ao que foi mostrado aqui.

Observa-se na figura 12 que a aluna colocou como cartão-postal de sua cidade, a igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição localizada no centro da cidade, atrás da igreja aparece o letreiro “Sumé” que fica na serra dos Sucurus, paisagem esta que dá para vê por qualquer pessoa que estiver no centro e em alguns bairros da cidade. Além disso, a aluna relata em sua escrita no referido artefato, sua cidade como sendo pequena, mas muito querida e aconchegante.

Figura 12: Cartão-postal da aluna E.V.



FONTE: aluna E.V. do 6º ano da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas, Sumé-PB, 2021.



A figura 13, a aluna C.F desenhou como cartão-postal, o açude Cordeiro, localizado no município do Congo-PB, esse município faz divisa com Sumé-PB. Segundo a aluna, a mesma tem residência nos dois municípios. Observa-se nesse artefato, que a aluna descreve o Congo-PB, como um lugar maravilhoso que vale a pena conhecer.

Figura 13: Cartão-postal da aluna C.F.

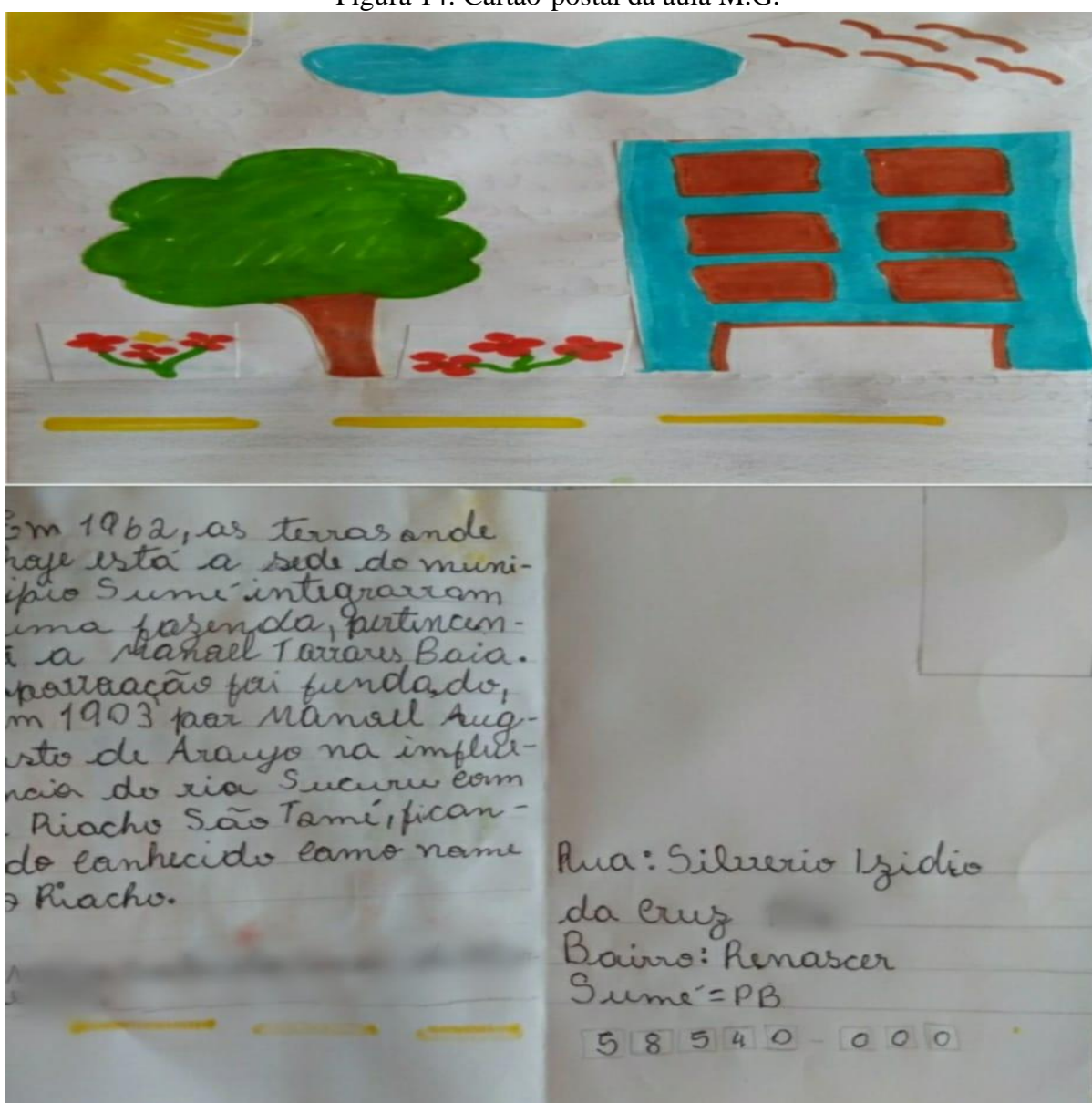


FONTE: aluna C.F do 6º ano da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas, Sumé-PB, 2021.

Na figura 14, a aluna M.G escolheu sua rua como cartão-postal. Sobre a cidade ela fez uma pesquisa sobre a história da cidade e colocou um pouco da história da origem da cidade. Observa-se nesse artefato, e também nas fig. 12 e 13 a importância do professor valorizar o meio do aluno, ou seja, seu espaço vivido como um conhecimento essencial para o aluno aprender Geografia.

Isso é elencado por Callai quando afirma que: “O estudo do meio considerando que se deve partir do próprio sujeito, estudando a criança particularmente, a sua vida, a sua família, a escola, a rua, o bairro, a cidade, e assim ir sucessivamente ampliando, espacialmente, aquilo que é o conteúdo a ser trabalhado” (2005 p. 228).

Figura 14: Cartão-postal da aula M.G.



FONTE: aluna M.G do 6º ano da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas, Sumé-PB, 2021.

Percebe-se, o quanto é importante trabalhar mediante a realidade do aluno, todavia, algumas vezes, alguns professores esquecem disso, e acabam trabalhando os conhecimentos de lugares distantes em detrimento dos lugares próximos. Isso é evidenciado por Callai (2001):

Em geral se descrevem paisagens distantes e, com as próximas, se fazem descrições tão impessoais que não parecem ser o mundo em que se vive. O grande desafio é tornar as coisas mais concretas e mais reais. Um ensino conseqüente deve estar ligado com a vida, ter presente a historicidade das vidas individuais e dos grupos sociais (IDEM, 2001, p. 143).

Portanto, notou-se por meio dessa atividade, a importância do professor trabalhar a partir dos lugares próximos do aluno, isto é, de sua própria realidade, de suas vivências. Haja vista, os lugares onde o aluno se identifica, carrega consigo história e pertencimento. Tornando assim, os conhecimentos geográficos algo mais concreto para o aluno.

Mesmo tendo sido poucos alunos que realizaram a produção dos artefatos, sua elaboração foi muito gratificante, tendo em vista que os alunos se empenharam em sua produção, demonstrando nessa e nas outras atividades a compreensão dos conhecimentos geográficos, conseguindo assim mostrar soluções e/ou respostas para os problemas elencados na questão motriz.

Percebe-se, portanto, que o uso de projetos em sala de aula fomenta no aluno, uma melhor compreensão sobre as categorias geográficas e, por conseguinte, reflexão e criticidade sobre os problemas socioambientais. Isso é corroborado pelas autoras Morais e Melo (2015), Lopes e Melo (2017), Brito e Melo (2018) as quais afirmam as contribuições do uso de projetos em sala de aula, a partir da utilização de recursos e/ou metodologias variadas.

Sobre o processo de avaliação na ABP os alunos foram avaliados através da avaliação formativa e por meio da autoavaliação, onde eles puderam refletir sobre o processo de aprendizagem na ABP. Sobre avaliação formativa na ABP, Bender (2014, p. 52) afirma que: “As avaliações formativas podem incluir uma discussão sobre o progresso do grupo ou, simplesmente, um comentário informal sobre um artefato do aluno ou o progresso de sua pesquisa”.

Por fim, foi aplicado um questionário para saber o que os alunos tinham achado da ABP. O questionário (Apêndice 2) apresentava as seguintes perguntas: 1) Em sua opinião fica mais fácil aprender Geografia usando da aprendizagem baseada em projetos (ABP) ( ) Sim ( ) Não Justifique. 2) Você teve alguma dificuldade em aprender Geografia a partir da aprendizagem baseada em projetos (ABP)? Quais dificuldades? 3) Você viu alguma vantagem

em estudar Geografia através da aprendizagem baseada em projetos (ABP)? ( ) Sim ( ) Não Justifique sua resposta. 4) Você acredita que as atividades e trabalhos realizados através da aprendizagem baseada em projetos (ABP), seria mais fácil ou mais difícil no ensino presencial ou no ensino remoto? Explique. 5) Você se sentiu protagonista, ou seja, principal responsável por sua aprendizagem, estudando Geografia através da ABP? ( ) Sim ( ) Não. Justifique.

Apenas 4 alunos responderam o questionário. Todos afirmaram que era mais fácil aprender através da ABP, pois era mais interessante e tinha atividades diferentes para fazer. Sobre as dificuldades, 3 alunos afirmaram que sim, pois algumas atividades eram difíceis, principalmente, as de realizar pesquisa, mas tentaram, pediram ajuda e assim conseguiram. Sobre as vantagens da ABP, todos afirmaram que sim, e justificaram dizendo que “*É mais divertido, legal*”, “*Fica mais fácil a aprendizagem*”. Sobre a questão 4, todos afirmaram ser muito mais difícil de estudar no ensino remoto. Todos afirmaram ser protagonistas do próprio conhecimento, estudando através da ABP.

É notório, que o ensino através da ABP fomenta autonomia e reflexão dos discentes. Portanto, “o trabalho com projetos reforça a cidadania e a consciência crítica do aluno, uma vez que lhe possibilita a reflexão e a ação sobre o seu meio, além de aguçar sua criatividade na busca de propostas eficazes para a problemática encontrada” (ANTUNES, 2021, p.4).

Todavia, mesmo a ABP sendo uma boa ferramenta para desenvolver o ensino aprendizagem, é perceptível que essa turma do 6º ano teve mais dificuldade de estudar remotamente, seja pelos motivos já elencados, seja pelo fato dessa turma ainda ser composta por crianças e pré-adolescentes, que necessitam de interação social e um apoio maior do professor, algo que é realizado melhor no contexto do ensino presencial.

Consta-se, que tanto nas respostas desse questionário, quanto na realização de todas as atividades da ABP, que poucos alunos participaram assiduamente. Outra coisa que foi observada é que as atividades e/ou tarefas que foram realizadas através do *Google Forms* tiveram mais aceitabilidade do que as outras atividades. Os poucos alunos que fizeram todas as etapas da ABP, realmente se dedicaram, buscaram tirar as dúvidas com a professora pesquisadora; notou-se, assim, um maior protagonismo.

Entretanto, um dos princípios da ABP não foi realizado, que foi o trabalho coletivo, tendo em vista que todas as atividades foram realizadas individualmente pelos alunos. Mesmo sendo uma sugestão da professora, os alunos recusaram fazer as tarefas em grupo. Mesmo o trabalho coletivo sendo algo possível através do âmbito virtual, uns não quiseram por timidez,

outros por não ter um bom acesso à internet, ou por não conhecerem pessoalmente todos os alunos da turma.

### **4.3 Análise da ABP na turma do 8º ano**

A turma do 8º ano tem 24 alunos matriculados. Desses, 15 alunos responderam o questionário inicial (já analisado no tópico 4.1) e aproximadamente 10 desses realizaram as atividades propostas. Para essa turma foi escolhido como tema norteador o “Sistema capitalista”. Através de um debate em sala no Google Meet, a docente perguntou aos alunos seus conhecimentos prévios sobre o que se refere às transformações no espaço geográfico, afirmando a importância desses conhecimentos para compreensão dos conteúdos que seriam estudados.

Para lembrá-los desses conhecimentos os quais foram aprendidos no 6º ano, a docente fez uma revisão sobre os conceitos de espaço geográfico, técnicas, tecnologia, trabalho e transformações das paisagens. De posse desses conhecimentos foi introduzido o conteúdo, “Sistema capitalista”.

Para isso foi apresentada a proposta da ABP para a turma. Após, introduziu-se a âncora do projeto, a leitura coletiva da crônica “Protesto Tímido”, de Fernando Sabino; essa crônica fala sobre as desigualdades sociais, mostrando a figura do menor abandonado no Brasil. Tendo, portanto, o objetivo de fazer com que os alunos refletissem sobre a questão motriz: “Por que existem tantas desigualdades sociais no mundo?”

Os alunos realizaram como tarefa de casa, a leitura individual da crônica. Para que os discentes compreendessem melhor o conteúdo da crônica, foi aplicada uma minilição sobre ela. A minilição na ABP auxilia para que o aluno compreenda melhor o conteúdo estudado. Segundo Bender (2016), minilição é uma lição em tópicos, bastante curta que auxilia o aluno a compreender melhor o conteúdo, lhe dando informações para melhor execução de seus projetos.

A minilição foi realizada por meio de Google formulário com as seguintes perguntas: 1) Qual o tema central da crônica “Protesto Tímido”? 2) A crônica “Protesto Tímido” foi escrita a muito tempo (especificamente no século XX). Pode-se afirmar que os problemas sociais retratados nessa crônica, ainda acontecem na sociedade atual? Justifique. 3) No trecho: “Precisamos enriquecer o país, produzir, economizar divisas, combater a inflação, pechinchar. Com isso, todos os problemas se resolverão, inclusive o do menor abandonado.” Com base

nos seus conhecimentos de Geografia e na leitura desse trecho, responda: Você considera que o narrador foi irônico ou de fato fazendo isso, é possível resolver o problema do menor abandonado e das desigualdades sociais existentes no Brasil? Explique. 4) No trecho “Mas a verdade é que hoje eu vi meu filho dormindo na rua, exposto ao frio da noite, e além de nada ter feito por ele, ainda o confundi com um monte de lixo”, qual a reflexão o cronista traz para o leitor a partir desse trecho?”.

Quinze alunos responderam essa atividade. Quase todos os discentes afirmaram que o tema principal da crônica é a desigualdade social no Brasil. Na questão 2, todos os alunos afirmaram que ainda existem desigualdades no Brasil. Entre as respostas teve-se: “*Sim, está no mesmo estado, crianças passando fome e as pessoas nem ligam*”. Outro aluno falou: “*Sim, pois tem pessoas que não tem condições financeiras para sustentar a família e as coisas pioraram na pandemia da COVID-19, assim contribuindo para mais pessoas na rua*”. Outro afirmou: “*Sim, hoje em dia é só analisar o mundo para ver que não mudou nada*”.

Percebe-se nas respostas dos discentes, que estes puderam aguçar sua criticidade sobre o mundo onde se vive. Logo, a sala de aula é um ambiente, no qual o professor pode utilizar estratégias que estimulem o senso crítico dos alunos, fazendo com que esses possam desenvolver sua cidadania.

Segundo Alessandri Carlos (2018):

A sala de aula ganha importância na formação do cidadão que se realiza ou mesmo se concretiza na possibilidade de um trabalho criativo que leve o aluno a pensar o mundo em que vive a partir de sua condição real de existência. O ato de conhecer transforma o indivíduo e sua construção no mundo, o que o transporta para novos modos de ver o mundo. Desse modo, a sala de aula pode ser um *locus* privilegiado do exercício da crítica (inerente ao ato de conhecer), da possibilidade de manifestação do diferente, um espaço da afirmação do conhecimento, de alimentação da paixão pela descoberta, do estímulo e da reflexão (IDEM, 2018, p.8).

Pode-se observar a partir da análise da referida crônica e das respostas dos alunos, que as desigualdades sociais são problemas existentes em muitas cidades brasileiras e em cidades pelo mundo afora; problemas esses, mais presentes em cidades de países subdesenvolvidos e emergentes. Desse modo, se faz necessário que o professor promova debates para discussão da cidade em sala de aula.

De acordo com Castrogiovanni et. al (2016):

As diferenças sociais encontradas no mundo são vistas concretamente nas cidades, que são subespaços integrados em redes, sendo assim, reflexo direto das desigualdades que provoca o capitalismo. Cabe ao professor provocar um trabalho que encaminhe para que o aluno observe que a pobreza humana não está associada diretamente à pobreza da Terra, mas a toda uma articulação de poderes e domínios, inclusive, sobre às riquezas que a terra oferece (IDEM, 2016, p. 53).



Na questão 3, um dos alunos afirmou que *“Se não fosse a corrupção no Brasil, ele seria um dos melhores países para se morar, mas existe muita desigualdade ainda”*; outro aluno afirmou que: *“Acho que ele estava sendo irônico. Na minha opinião as desigualdades nunca deixarão de existir, porém se o governo investir em lares, comidas... para essas pessoas e famílias, poderia aliviar essa desigualdade”*.

No que tange a questão 4, a maioria da turma não entendeu muito bem. Esses afirmaram que o narrador estava se referindo ao seu próprio filho. Entre os que entenderam a questão, obtiveram-se as seguintes respostas: *“Que no lugar daquele menino poderia ser seu filho”*; *“Que a gente deve ter empatia, conhecer o problema e não simplesmente ignorar”*; *“Que ao olhar rápido, podemos pensar que é lixo, mas ao olhar detalhadamente para as coisas pode ajudar a diferenciar, e matar a fome da criança ali deitada, com uma ação de caridade”*.

Observa-se nas respostas dos alunos, a reflexão deles sobre o conteúdo proposto. Logo, são percebidos nas falas dos discentes que os mesmos tem noção que os problemas sociais presentes no Brasil, são acarretados principalmente pela falta de investimentos em diferentes setores da sociedade, sendo portanto, o Estado Neoliberal responsável pelas mazelas do país, e que o egoísmo presente na humanidade também geram as desigualdades sociais.

Na aula seguinte as dúvidas foram sanadas, ocorreu a discussão da crônica e correção da atividade. A professora explicou a crônica e os alunos puderam dar sua opinião coletiva, sendo portanto, a coletividade importante para aprendizagem ativa dos alunos.

Sobre a aula discursiva e coletividade na aprendizagem, Cavalcanti (1998) afirma que:

A discussão coletiva em sala de aula pode ter sempre como uma das finalidades, a reflexão sobre as funções intelectuais que as tarefas vão exigir e sobre os resultados das tarefas, para levar o aluno a entender as operações mentais requeridas para a atividade proposta; a compreender os argumentos intelectuais utilizados na realização da tarefa e porque os foram; a entender as razões de suas próprias dificuldades (IDEM, 1998. p. 163).

Ainda nesta aula, a professora orientou os alunos sobre a produção dos artefatos. Em seguida foi pedido que os discentes realizassem para a próxima aula, uma pesquisa sobre *“As revoluções industriais e as fases do capitalismo”*. Essa pesquisa auxiliou os alunos para a produção dos artefatos (slides, HQ e poema). Segundo Bender: *“A construção de artefatos pode começar assim que os alunos começam sua pesquisa inicial”* (IDEM, 2014, p.64).

Para aguçar ainda mais a criticidade e reflexão dos alunos sobre a temática foi exibido a charge abaixo (Fig.15). Os alunos demonstraram compreender a charge. A maioria dos discentes afirmaram que nessa charge é *“mostrado que os ricos ficam cada vez mais ricos e*

*não pensam nas pessoas pobres, gerando muitas desigualdades no mundo*”. A professora aproveitou e acrescentou que nessa charge também pode-se perceber a representação do Estado Neoliberal, que só pensa em beneficiar os mais ricos e não promove a igualdade social, não garantindo por exemplo, uma saúde e educação pública de qualidade para toda população.

Figura 15: charge sobre o capitalismo



Fonte: <http://www.fecesc.org.br/voracidade-do-imperialismo-e-dos-seus-socios-nacionais-na-guerra-contra-o-povo-brasileiro/temer-charge/> acesso em 11/03/2021.

Segundo Paula e Brotto (2012), a “principal característica da charge é a representação/construção de um evento ou fato social, imbricada de uma porção de humor crítico” (IDEM, 2012, p. 2). Ademais, pelo fato da charge se utilizar da linguagem verbal e não verbal, e também por ter como foco a crítica social, é um recurso viável para ser usado no ensino de Geografia para fomentar a criticidade no aluno.

De acordo com as autoras Roos e Lindino (2013):

[...] a funcionalidade da charge no ensino de Geografia mostra-se pertinente, visto que este tipo de linguagem sugere e instiga a atuação efetiva dos sujeitos aprendizes. Em outras palavras, ela permite a flexibilidade na explicação dos conteúdos e na participação dos alunos, sustentando o diálogo entre professor e aluno e articulando o desempenho da prática escolar em Geografia. Contudo, a charge não deve ser vista somente como um elemento a mais na aula – como apenas uma forma de

exemplificação daquilo que se está trabalhando ou descrevendo na aula. Indica-se que ela deva encontrar-se vinculada à percepção do aluno, passando a ser vista como elo entre os fenômenos geográficos e a prática educativa [...] a charge pode ser um bom mediador na materialização, na ampliação e na qualificação da perspectiva crítica do aluno (IDEM, 2013, p.97-98).

Na aula seguinte os alunos explicaram o que entenderam da pesquisa (essa pesquisa e discussão foram importantes para produção de um dos artefatos: os alunos deveriam elaborar slides sobre o tema pesquisado), e conseqüentemente para a produção dos outros artefatos (o HQ). Foi feito um debate sobre essas revoluções para o desenvolvimento do capitalismo, discutindo a questão do avanço do capitalismo na pós-industrialização. Foi explicado também sobre os modos de produção: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo; e o conceito de alienação e mais-valia.

Para aprofundamento sobre as revoluções industriais e os modos de produção capitalista, a professora pediu que os alunos assistissem o filme “Tempos Modernos” (1936), de Charles Chaplin. Esse filme é ambientado nos Estados Unidos na década de 1930 e tem como personagem principal Carlitos. O referido filme faz uma crítica ao sistema capitalista. Em virtude da aula remota, a professora colocou o link do filme na plataforma *classroom* para que os alunos assistem em casa.

O filme “Tempos Modernos” é um recurso viável para ser usado nas aulas de Geografia, pois permite trabalhar as revoluções industriais, especificamente a 2ª revolução industrial, os modelos de produção, Taylorismo e Fordismo, a questão das desigualdades sociais advindas do processo de industrialização, a exploração de mão de obra, as relações de trabalho, o conceito de alienação, o espaço urbano e modos de vida, entre outras temáticas.

Logo, percebe-se que a linguagem cinematográfica permite várias abordagens. Todavia, é preciso que o professor saiba selecionar o filme de forma coerente com o conteúdo a ser trabalhado, a faixa etária dos alunos e orientar os alunos sobre os objetivos que se pretende alcançar com a análise de determinado filme; além disso, o professor precisa conhecer sobre essa linguagem.

Sobre o uso da linguagem cinematográfica no ensino, Pontuschka et al. (2009) afirmam que:

A linguagem do cinema é uma produção cultural que pode ser utilizada na sala de aula a fim de abrir cada vez mais horizontes intelectuais para a análise do mundo, necessária à formação da criança e do jovem. Para tanto, os professores precisam conhecer minimamente essa linguagem, que é muito rica porque integra imagens em movimento: a expressão oral e corporal, a cor, e tudo temperado pelas trilhas musicais. A linguagem cinematográfica é, com efeito, a integração de múltiplas linguagens (IDEM, 2009, p. 279).

Na aula seguinte ocorreu a análise do filme. Foi aplicado uma atividade através do *Google Forms*. A atividade apresentou as seguintes perguntas: 1) Responda as questões seguintes com base no filme “Tempos modernos” assistido na aula passada. A) Qual das revoluções industriais é retratada no filme? 2) Quais conceitos do capitalismo estão presentes no filme “Tempos Modernos”? 3) Quais as coisas negativas trazidas pela modernidade são mostradas nesse filme? 4) Qual a crítica ao capitalismo que esse filme mostra? 5) Assista o trecho abaixo (trecho que mostra Carlitos louco) e responda: A) Por que o personagem Carlitos fica agindo parecendo um “louco” nessa cena? 6) Qual o trecho do filme mais lhe chamou atenção? Por quê?

Nove alunos responderam essa atividade. Percebeu-se que os alunos entenderam o filme; contudo, sobre a questão 1, apenas 2 alunos afirmaram que foi a 2ª revolução industrial, o restante não soube dizer qual das revoluções foi mostrada no filme, todavia, afirmaram coisas que perceberam no referido filme, como por exemplo: *“Que as pessoas não param para descansar, o trabalho é muito puxado e tem que fazer tudo rápido”*; *“O filme mostra o trabalho dos operários nas indústrias”*. Sobre a questão 2 todos acertaram, afirmando coisas como: as lutas de classes, o capitalismo, a revolução industrial e as desigualdades sociais. Sobre a questão 3 eles afirmaram que os pontos negativos da modernidade são: *“Perda de emprego”*; *“As pessoas ficam mais antissociais”*; *“As máquinas que substituiu os trabalhadores e eles ficarão sem emprego”*.

Sobre a questão 4, os discentes responderam que: *“A desigualdade é o que mais existe no capitalismo”*; *“Mostra que tudo tem um horário para fazer na fábrica e não querem que os funcionários parem para não perder a produtividade”*; *“Que os chefes só pensavam neles mesmos e no dinheiro que iria ser produzidos pelos trabalhadores”*; *“O pouco respeito aos trabalhadores e suas necessidades”* e *“O trabalho que é de mais e ganha pouco”*.

Nas respostas da questão 5, notou-se que a maioria dos alunos compreenderam a questão, demonstrando assim, criticidade em suas respostas. Afirmaram as seguintes respostas: *“Porque ele trabalhou tanto que enlouqueceu”*; *“Porque é muito trabalho e quando ele passa nas máquinas ele fica doido”*; *“Porque ele faz movimentos repetitivos e fica assim”*; *Porque tem tantas coisas para ele fazer e ele não dá conta disso tudo, e as máquinas são rápidas”*; *“Por conta que ele está repetindo o mesmo movimento várias vezes e não está conseguindo parar”*; *“Por causa que ele trabalhou tanto que ficou nesse estado”*; *“Quando parou não parava de fazer o mesmo movimento que ele fazia no seu trabalho”*.

Na questão 6, sobre os trechos que mais os chamou atenção, eles afirmam que: *“Foi na hora que o menino correu atrás de uma mulher; “A parte em que o Chaplin trabalha tanto que fica doente”; “Ele entrando na máquina e saindo e querendo “consertar” a mulher porque ele estava louco de tanto trabalhar”.*

Notou-se que o uso do filme teve bastante receptividade dos alunos, pois demonstraram ter compreendido corretamente o referido filme. Ademais, afirmaram ter gostado do filme, principalmente porque o personagem Carlitos é engraçado; e também da atividade por ter sido feito no formulário (*Google Forms*). Logo, o uso do filme é uma forma lúdica e prazerosa de estudar Geografia.

Segundo Vesentini (2009):

É preciso buscar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da Geografia de uma maneira lúdica e atrativa, para que os alunos compreendam o mundo em constante transformação e, assim, seja possível compreender o mundo em que vivem: “Da escala local até a planetária, dos problemas ambientais até os econômico-culturais” (IDEM, 2009, p.22).

Na aula seguinte foi feito uma análise e discussão coletiva sobre o filme. Os alunos chegaram a reafirmar as respostas que haviam colocado no formulário. A professora fez a correção da atividade e enfatizou que o filme faz uma crítica ao sistema capitalista e, por conseguinte, ao modelo taylorista-fordista; modelos de produção presentes da 2ª revolução industrial.

Segundo Silva e Cavalcanti (2014):

Características marcantes do modelo taylorista-fordista de produção, são enfatizadas no filme “Tempos Modernos” (1936), como, por exemplo, a cena em que Carlitos aperta continuamente os parafusos em uma esteira de produção. Ao exercer essa atividade alienante por meio de exercício repetitivo, Carlitos perde a noção quanto ao controle de seus próprios sentidos e sai apertando tudo que vê pela frente, chegando a ser internado num sanatório. Percebe-se, dessa forma, uma crítica em relação ao processo de produção e à adaptação dos homens ao ritmo ágil das máquinas, aos quais não estavam adaptados pelo trabalho no campo. O filme mostra de forma cômica a falta de adaptação das pessoas a esse novo ritmo de trabalho, ao mesmo tempo em que mostra os problemas causados pelos desempregos e a revolta dos grupos de pessoas reunidas nas ruas para protestar. Um dos problemas ressaltados no filme pela falta de emprego é a fome, que levou Ellen a roubar comida e chegando a ser presa (IDEM, 2014, p. 2).

Na aula seguinte foi feito uma revisão dos conteúdos anteriores para que fossem sanadas as dúvidas. Antes de prosseguir com a aula, foi lembrado aos alunos sobre a importância de fazerem todas as atividades e também da compreensão dos conteúdos para suas vidas e como subsídio para elaboração dos artefatos, tendo em vista que os alunos estavam realizando a produção dos artefatos concomitante com as outras tarefas.

Na aula seguinte ocorreu a leitura compartilhada do texto “Fábricas digitais da terceira revolução industrial”, de Ethevaldo Siqueira (2012). Depois da leitura, os alunos deram suas impressões. Os discentes demonstraram compreender o texto, afirmando que o texto fala sobre as mudanças e avanços tecnológicos gerados pela terceira revolução industrial e que essas transformações geram efeitos negativos e positivos.

Em seguida, realizou-se um debate para mostrar que as fases do capitalismo trouxeram muitas contribuições tecnológicas, contudo, também trouxeram muitos problemas socioambientais. No final da aula, a professora explicou a atividade, a qual estava disponível no *classroom*. A atividade era a seguinte: 1) Releia e analise o texto “Fábricas digitais da terceira revolução industrial”. Em seguida produza um pequeno texto sobre o que você entendeu. 2) Elabore uma história em quadrinhos sobre o tema: “avanços tecnológicos: pontos positivos e negativos” (não pode fazer nada da internet, ou seja, o HQ tem que ter personagens e história inventadas por você).

Apenas sete alunos responderam a atividade. Pode-se confirmar através das respostas à atividade que os alunos de fato compreenderam o texto trabalhado em sala de aula; demonstrando com isso que apreenderam sobre os pontos positivos e negativos do avanço tecnológico. Além disso, notou-se que foi significativo a aprendizagem geográfica através da elaboração dos HQs pelos discentes. Segundo os autores Neves e Rubira (2017) a elaboração de HQs pelos alunos, possibilita o estímulo da capacidade criativa e de comunicação.

No HQ do aluno D.O (Fig.16) ele criou a história de dois adolescentes, Gabriel e Alice, os quais estão conversando sobre a evolução das tecnologias. A personagem Alice diz para Gabriel que os pontos positivos dessa evolução são: mais segurança, interação à distância, produtividade, etc. Já os pontos negativos são: a falta de interação social (presencialmente) as pessoas serem substituídas por máquinas, etc. Assim, o personagem Gabriel conclui que esse avanço tecnológico não era tão bom quanto ele pensava.

Figura 16: HQ do aluno D.O



Fonte: Aluno D.O. do 8º ano da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas.

O aluno L.N mostra em seu HQ (Fig. 17) a história de duas pessoas conversando, na qual um deles afirma que as tecnologias ajudaram em muitas coisas, mas um dos pontos negativos foram que muitas pessoas só vivem nos celulares, ou seja, não interagem pessoalmente com outras pessoas, ficando “viciadas” no uso do celular.



Figura 17: HQ do aluno L.N.



Fonte: Aluno L.N do 8º ano da Escola Gonçala Rodrigues de Freitas.

Essa atividade permitiu que os alunos respondessem a questão motriz (Quais os pontos positivos e negativos do avanço tecnológico?), haja vista, os alunos puderam perceber que o progresso/modernidade da sociedade trouxe pontos positivos, mas também gerou pontos negativos.



Por conseguinte, é notório mediante o uso da elaboração dos HQs que os alunos puderam aguçar sua criatividade, apreender sobre o conteúdo trabalhado e fomentar a criticidade sobre o uso das novas tecnologias. Portanto, o HQ, se constitui um recurso pedagógico eficaz tanto no ensino de Geografia, quanto em qualquer disciplina. Isso é corroborado pelos autores Neves e Rubira (2017) quando afirmam que os:

HQ's se configuraram como excelente ferramenta pedagógica, essencial para que o professor consiga inferir se o aluno desenvolveu observação sistematizada e reflexiva sobre o conteúdo, pois a utilização deste recurso contribuiu para a livre expressão dos alunos, desvinculada de qualquer roteiro ou sistematização realizada pelo professor (IDEM, 2017, p.128).

Depois da atividade de elaboração dos HQs foi o momento das apresentações dos slides. Desse modo, nas aulas seguintes (2h/aulas) foram realizadas as apresentações dos seminários, nas quais os alunos explicaram os conteúdos a partir dos slides elaborados por eles (foram formadas equipes para elaboração e apresentação dos slides).

Dos 10 alunos que realizaram essa tarefa, apenas três não quiseram apresentar os slides para o restante da turma, afirmando ter vergonha de apresentar pelo *Google Meet* (a professora buscou encorajá-los; afirmou que daria mais uma chance e eles poderiam apresentar na aula seguinte, mas mesmo assim eles não apresentaram). Os discentes mostraram empenho para fazer os slides (pedindo orientações da professora via *whatsapp*) e também tiveram bom desempenho na hora da apresentação via *Google meet*. Como atividade final foi realizado uma atividade de fixação (quadro 4).

Constatou-se que o uso de slides, e por conseguinte a apresentação dos seminários foi um momento de aprendizagem, socialização e coletividade. Logo, essa atividade proporcionou competências/habilidades de protagonismo, pensamento crítico e trabalho em equipe, coisas essenciais na ABP.

Segundo BENDER (2017): “Saber trabalhar coletivamente na resolução de problemas é uma das mais importantes habilidades adquiridas na ABP, já que se trata de uma habilidade crucial para praticamente todos os trabalhos do século XXI (IDEM, 2017, p. 49)”.

## Quadro 4: Atividade de fixação sobre o conteúdo capitalismo

- 1) Com base no que você estudou até agora, responda: por que existem tantas desigualdades sociais no mundo? Explique.
- 2) Qual a relação entre capitalismo e desigualdades sociais? Explique.
- 3) Em sua opinião quais os problemas gerados pelo capitalismo?
- 4) Com base no que estudamos até agora, explique a charge abaixo.



Fonte: <https://cafecomsociologia.com/wp-content/uploads/2016/02/esta-capitalista.jpg>

Foram satisfatórias as respostas dos alunos no que se refere a última atividade (quadro 4), tendo em vista que eles demonstraram ter compreendido o conteúdo e conseqüentemente respondido a questão motriz (Por que existem tantas desigualdades sociais no mundo?), a qual foi proposta no início da ABP. Logo, eles demonstraram ter um pensamento crítico, afirmando que a desigualdade social não é algo natural, e sim algo que é gerado pelo ser humano, principalmente pelo capitalismo, pelo Estado Neoliberal e a ganância humana.

Os discentes foram avaliados mediante a avaliação formativa, tendo em vista, que foram avaliados em todas as tarefas realizadas. Ademais, foi possível perceber que a ABP na turma contribuiu para fomentar a criticidade, trabalho em grupo, comunicação e protagonismo.

Por fim, foi aplicado o QF (Apêndice 2) para saber o que os alunos tinham achado da utilização da ABP. O questionário apresenta as seguintes perguntas: 1) Em sua opinião fica mais fácil aprender Geografia usando da aprendizagem baseada em projetos (ABP) ( ) Sim ( ) Não. Justifique. 2) Você teve alguma dificuldade em aprender Geografia a partir da aprendizagem baseada em projetos (ABP)? Quais dificuldades? 3) Você viu alguma vantagem em estudar Geografia através da aprendizagem baseada em projetos (ABP)? ( ) Sim ( ) Não. Justifique sua resposta. 4) Você acredita que as atividades e trabalhos realizados através da aprendizagem baseada em projetos (ABP), seria mais fácil ou mais difícil no ensino presencial ou no ensino remoto? Explique. 5) Você se sentiu protagonista, ou seja, principal responsável por sua aprendizagem, estudando Geografia através da ABP? ( ) Sim ( ) Não. Justifique.

Doze alunos responderam esse questionário. Na questão 1, onze alunos responderam sim e apenas um respondeu não. Como justificativas obteve-se as seguintes afirmativas: *“Sim, pois tem várias pesquisas, mas no dia da apresentação você fica nervoso”* (Aluno D.O). *“Sim, porque o conteúdo é extenso e com a forma de aprendizagem e o tempo que são de 3 semanas dá pra absorver bem o assunto”* (Aluna G.M). *“Sim, porque compreendo melhor o assunto e gosto de fazer trabalhos em grupos”* (Aluna A.C). *“Sim! Graças a isso é possível criar experiências em aulas e a forma de aplicar é simples”* (Aluna M.B).

Observou-se que os alunos mencionaram na questão 1, que o trabalho com ABP em Geografia permite aprender de forma mais fácil, pois tem muitos trabalhos com pesquisas, trabalho em equipe e por ter um tempo estipulado facilita ainda mais à compreensão de determinado conteúdo. Nesse contexto “o trabalho com projetos pode ser de vital importância: mais do que receber uma Geografia pronta e acabada, o aluno da Educação Básica terá a chance de produzir, construir, descobrir fazer e refazer essa fascinante ciência chamada Geografia (SILVA, 2011, p.27).

Na questão 2, onze alunos afirmaram não apresentar dificuldades e apenas um aluno disse sim. Como justificativas eles afirmaram que: *“Não foi difícil porque as coisas foram muito bem explicadas”* (Aluno T.S). *“Não, nenhuma dificuldade. Mas, as últimas atividades às vezes eram fáceis e outras difíceis”* (Aluno D.O); *“Não, não tive nenhuma dificuldade. Não achei difícil responder as últimas atividades”* (Aluna G.M).

Na questão 3, onze alunos responderam que ver vantagens em estudar Geografia através da ABP. Entre as justificativas obtiveram-se as seguintes respostas: *“Sim, pois apresentar os slides nos ajuda a entender melhor o assunto, porque estamos explicando o*

*assunto para outras pessoas. E o tempo de estudar os assuntos nos ajudam, a realmente entender o conteúdo*” (Aluna G.M). *“Sim, gosto muito de interagir quando estou fazendo trabalhos em grupos”* (Aluna A.C). *“Sim, quando voltar as aulas presenciais podemos fazer experiências na sala de aula”* (Aluna M.B). De acordo com Martins (2005):

A grande vantagem dos projetos escolares, sobretudo os direcionados para a pesquisa é criar condições para que o estudante mostre os saberes prévios que possui sobre o assunto a ser investigado, como também é lhe dar oportunidade de se mobilizar na busca e na construção de conhecimentos novos, exercitando, para isso, a desenvoltura, a criatividade e as próprias competências na utilização dos procedimentos do método científico pelo crescimento de sua autoestima e confiança (IDEM, 2005 p.37).

Na questão 4 os alunos afirmaram que: *“Seria mais fácil no presencial, porque tudo seria mais fácil no presencial. Mas no remoto também é fácil por causa das vantagens citadas acima por mim (vantagens citadas na resposta da questão 3)”* (Aluna G.M). *“Seria mais fácil nas aulas presenciais, porque era mais fácil para se comunicar e tirar dúvidas na sala de aula”* (Aluna A.C). *“Certas atividades são mais fáceis remotamente, pois dá para usar o Google para pesquisar um jeito melhor de entender os assuntos, mas no ensino presencial é mais fácil tirar dúvidas”* (Aluno D.O).

Na questão 5, dez alunos afirmaram se sentir protagonistas por meio da ABP. Entre as justificativas tiveram-se: *“Sim, porque se eu não estivesse disposta pra aprender o assunto eu não aprenderia, mas como eu estava disposta foi mais fácil”* (Aluna G.M). *“Sim, aprendo bastante com trabalhos, assim o assunto entra mais rápido na minha mente”* (Aluna A.C). *“Sim, é simples pra quem quer aprender”* (Aluna G.M). *“Sim, pois eu pesquisei em sites para me ajudar a fazer o trabalho”* (Aluno D.O).

É notório a partir das respostas dos alunos ao QF que de fato eles consideram importante e vantajoso estudar através da ABP, tendo em vista que ao se trabalhar através de temas do cotidiano é possível desenvolver a criticidade, autonomia e reflexão do aluno e assim eles se sentiram mais motivados para estudar Geografia.

Isso corroborado pelos autores Paludo e Martins (2011, p.6) quando afirmam que a motivação dos alunos para aprender Geografia “pode ser alcançada, se as nossas aulas mostrarem a inquietação com a busca de soluções para os problemas sociais, não só com a teoria, mas com a ação, levando os alunos a participarem dos debates que envolvem temas reais da nossa sociedade[...]”.

#### 4.4 Análise da ABP na turma do 9º ano

A turma apresenta 23 alunos matriculados. Desses, apenas quatro assistiam as aulas síncronas e os que faziam as atividades propostas variavam entre três e seis alunos. Primeiramente ocorreu a aplicação do questionário 1 (já analisado no tópico 4.1). Depois disso, a professora começou a aplicação do plano de trabalho na turma. O conteúdo norteador foi a “Sociedade de consumo e o meio ambiente”. O projeto foi explicado através de uma aula no *Google Meet*.

No primeiro contato com essa nova metodologia, os alunos afirmaram que parecia algo fácil de realizar. Nesse momento, foi evidenciado a questão motriz: “Todas as pessoas têm acesso ao consumo necessário para sua sobrevivência? Quais atitudes devemos fazer para alcançar um consumo consciente e ter um meio ambiente saudável?”, elencando para os alunos que seria algo que eles deveriam buscar soluções ou possíveis soluções para responder a questão motriz.

Depois disso, ocorreu a aplicação da âncora (Anexo 3). Foi pedido que os alunos realizassem em casa, a leitura e análise do poema “Eu etiqueta” (Anexo 3), de Carlos Drummond de Andrade (1989) para que fosse discutido e analisado na próxima aula.

Trecho do poema:

Em minha calça está grudado um nome/Que não é meu de batismo ou de cartório,  
um nome... Estranho. /Meu blusão traz lembrete de bebida que jamais pus na boca,  
nesta vida. [...] /Por me ostentar assim, tão orgulhoso de ser não eu, mas artigo  
industrial, peço que meu nome retifiquem. /Já não me convém o título de homem.  
/Meu nome novo é coisa. / Eu sou a coisa, coisamente (ANDRADE, 1989).

De acordo com as autoras Porto, Resende e Castilho (2018): “O tema que Drummond retrata em sua poesia trata-se da escravização das pessoas em relação ao consumo de bens e produtos, das marcas consumidas, como percebe-se nos versos (26 e 27) “e fazem de mim homem-anúncio itinerante” e “escravo da matéria anunciada” (IDEM, 2018, p.59). Ainda segundo as referidas autoras:

O poema retrata o consumo relacionado ao comportamento humano, com foco na construção da identidade ou formação de opinião. Deixa de lado sua personalidade para usar e propagar o que vê na mídia, seja em outdoors, comerciais televisivos, mídias sociais, entre outros. Drummond já abordava o consumo contemporâneo, em 1984, quando no poema retrata a perda da cultura e identidade pessoal, ao usar uma marca ou modelo que não tem a ver com a pessoa, e sim por estar na moda (PORTO, RESENDE E CASTILHO, 2018, p.57).

Para melhor compreensão desse poema, os discentes deveriam responder um formulário aplicado via *Google Forms* com as seguintes questões: 1) Para você o que quer

dizer o título “Eu etiqueta”? Justifique. 2) O que você entendeu do poema “Eu etiqueta”? Explique. 3) Existe uma crítica à sociedade atual no poema “Eu etiqueta”. Qual é a crítica? Explique. 4) Explique o trecho: “Por me ostentar assim, tão orgulhoso de ser não eu, mas artigo industrial, peço que meu nome retifiquem. Já não me convém o título de homem. Meu nome novo é coisa. Eu sou a coisa, coisamente”.

Esses questionamentos foram trazidos para a aula seguinte, na qual os alunos afirmaram que o poema tinha algumas palavras diferentes e que eles não conheciam, mesmo assim dava para entender qual a mensagem que o poema transmitia. Oito alunos responderam a atividade, e no dia da aula síncrona explicaram o que entenderam do poema, entretanto, no dia da aula apenas 4 alunos participaram. Esses afirmaram que o poema fala sobre “*a sociedade extremamente consumista*”, “*a perda da identidade da pessoa*”. Afirmaram ainda que “*o poema faz uma crítica à sociedade consumista*”; “*que quanto mais as pessoas são padronizadas*”, ou seja, *perdem sua identidade é melhor para as vendas*”, “*que o consumismo é gerado pelo capitalismo*”. Constatou-se que os alunos responderam e entenderam corretamente o poema.

Quando a professora indagou sobre o trecho: “Por me ostentar assim, tão orgulhoso de ser não eu, mas artigo industrial, peço que meu nome retifiquem. Já não me convém o título de homem. Meu nome novo é coisa. Eu sou a coisa, coisamente”. Os alunos afirmaram “*que por causa do consumismo as pessoas deixam de ter sua identidade e se transformam em coisas*”, “*as pessoas ficam alienadas pelos padrões que a sociedade consumista impõe, principalmente através da mídia, se transformando assim em propagandas ambulantes*”.

De acordo com Porto, Resende e Castilho (2018, p. 59):

Nos versos (72 ao e 74) “Já não me convém o título de homem”, “Meu nome novo é coisa” e “Eu sou a coisa, coisamente”, Drummond desabafa a falta de solução para o problema, não sendo possível reverter a situação, pois quem não está igual a maioria, é o excluído dos grupos sociais (IDEM, 2018, p. 59).

Dessa forma, é perceptível que a sociedade consumista quer impor aos indivíduos que eles são um produto de massa e para que sejam aceitos, o sujeito necessita seguir os padrões de beleza e ostentação que essa sociedade impõe. Nesse contexto, a professora enfatizou que os alunos precisam se conscientizar que são seres únicos e que não necessitam ser um indivíduo padronizado, isto é, ser um produto de massa, para que sejam aceitos socialmente.

Assim sendo, a Geografia auxilia para formação do pensamento crítico e a consciência ambiental no aluno. Isso é corroborado por Brito e Melo (2018) quando afirmaram que:

O ensino de Geografia oferece subsídios à mudança na racionalidade de atuação no ambiente, ao oportunizar novas formas de pensar, construir e viver o ambiente. E, desse modo, efetiva o significado social da disciplina, ao auxiliar os discentes a posicionarem-se de forma consciente na luta pela melhoria da qualidade de vida e de um ambiente urbano equilibrado (IDEM, 2018, p. 285).

A análise e reflexão sobre esse poema de Drummond buscou desenvolver a criticidade nos discentes, tendo em vista que se tornando um cidadão crítico, o indivíduo não será alienado pelos discursos de opressão dos dominantes. Desse modo, foi possível através do poema, aguçar a sensibilidade e reflexão dos alunos sobre os problemas gerados pelo consumismo presentes na atual sociedade.

De acordo com Santos: “A linguagem poética é uma das mais interessantes, porque mexe com o sentimento e a sensibilidade do ser humano. O trabalho com a poesia faz com que os alunos tenham uma boa interpretação e produção de textos dissertativos, narrativos e outros” (IDEM, 2013, p.12).

Constata-se, portanto, que o uso do poema no ensino de Geografia é uma forma lúdica do aluno compreender o conteúdo, aguçando sua sensibilidade, criticidade, reflexão, criatividade, e também habilidade de escrita, leitura e interpretação, fazendo com que aprenda o conteúdo de forma mais prazerosa.

Para a aula seguinte foi dado como tarefa da ABP a realização da seguinte pesquisa: pesquisar o conceito de obsolescência programada, obsolescência perceptiva e a influência da publicidade para o consumismo. Essa pesquisa deveria ser colocada em forma de respostas no formulário (quadro 5) disponibilizado pela docente, para que assim fosse discutido na aula seguinte o que os alunos entenderam do conteúdo através da pesquisa. A docente orientou os alunos para que buscassem pesquisar em site confiáveis e que referenciassem os sites consultados.

Quadro 5: formulário sobre o tema “consumo e consumismo”

- 1) Conceitue consumo e consumismo.
- 2) Pesquise e responda com suas próprias palavras: o conceito de obsolescência programada e obsolescência perceptiva.
- 3) Explique a charge abaixo.



Fonte: <https://www.ecodebate.com.br/2019/04/30/solidariedade-e-consumo-parte-12-artigo-de-roberto-naime/>

4) Qual a influência da publicidade para gerar o consumismo?

5) Análise e explique a charge abaixo, identificando a obsolescência planejada e obsolescência perceptiva presente na charge.



Fonte: <https://enem.estuda.com/questoes/?id=375281>

No dia da aula os alunos demonstraram ter compreendido os conceitos pesquisados, afirmando “que todo mundo consome, como por exemplo, alimentação, moradia, roupas, ou seja, o consumo é algo necessário para suprir nossas necessidade básicas, já o consumismo é quando a pessoa consome de forma exagerada”. Sobre a obsolescência programada e obsolescência perceptiva, os discentes afirmaram “que é algo que o capitalismo fez para lucrar capaz vez mais”. Falaram “que na obsolescência programada as empresas produzem os produtos para quebrarem logo e a gente ter que comprar outro”.



Esse entendimento dos alunos é corroborado por Neumann (2015) quando afirma que a obsolescência programada é:

Conhecida também como obsolescência planejada ou de qualidade, esta estratégia consiste no encurtamento da vida útil de um produto ou serviço, de forma que os consumidores sejam obrigados a comprar em um curto espaço de tempo novos produtos para a mesma finalidade, aumentando, assim, a lucratividade das empresas (IDEM, 2015, p.42).

Sobre a obsolescência perceptiva os alunos afirmaram que *“é quando a gente acha que precisa comprar mesmo sem precisar daquele produto, porque a publicidade e as mídias tentam inculcar isso na nossa mente. Afirmaram também “que as mídias, como a TV e as redes sociais contribuem para que cause a obsolescência perceptiva e aumente o consumismo”*.

Sobre o conceito de obsolescência perceptiva, a autora Neumann (2015) afirma que:

Esta forma de obsolescência, também denominada de obsolescência psicológica ou de desejabilidade ocorre quando um produto ou serviço que funciona perfeitamente passa a ser considerado obsoleto devido ao surgimento de outro, com estilo diferente ou com alguma alteração em sua linha de montagem (IDEM, 2015, p.42).

Foi possível perceber o comprometimento dos alunos com essa tarefa da ABP. Tendo em vista que quando tinham dúvidas sobre como realizar a pesquisa entravam em contato com a professora via *whatsapp*, buscando com isso sanar suas dúvidas. Ademais, através dessa tarefa foi possível perceber que os alunos tiveram uma aprendizagem significativa mediante o uso da pesquisa escolar. Segundo as autoras Donatti e Moura (2013):

A atividade de pesquisa possibilita ao aluno trabalhar com seus questionamentos pessoais e a desenvolver opiniões próprias e embasadas, a respeito dos temas pesquisados. A pesquisa pode ser compreendida como uma ferramenta problematizadora que, se for bem organizada e orientada pelo professor, faz do aluno-copiador um aluno-pesquisador (IDEM, 2013, p.9).

Portanto, a pesquisa em sala de aula promove a autonomia do aluno no que se refere sua própria aprendizagem e também para perceberem que podem se tornar um aluno-pesquisador. Além do mais, mediante o ato de pesquisar eles problematizarão sua realidade, construindo assim conhecimentos importantes para sua vida cotidiana.

Para melhor compreensão do conteúdo, a professora pediu que os alunos assistissem o documentário *“História das coisas”* (2007), disponibilizado na plataforma *classroom*, depois deveriam responder o formulário (quadro 6) para que assim o documentário fosse discutido na aula seguinte.

Quadro 6: Atividade sobre o vídeo História das Coisas.

- 1) Assista o documentário “*The Story of Stuff*” (História das coisas) e responda as questões seguintes: O que você entendeu desse documentário? Explique. 2) Qual o papel do Estado, das empresas e das pessoas no processo produtivo e a relação com o aumento do consumo e dos problemas ambientais? Explique. 3) A imagem abaixo está presente no documentário “História das coisas”. Explique-a.



Fonte: <https://baixacultura.org/a-historia-das-coisas/>

- 4) O que é consumo consciente? Explique a imagem abaixo.



Fonte: <https://autossustentavel.com/2017/10/6-perguntas-consumo-consciente.html>

- 5) O que é desenvolvimento sustentável?

O documentário “História das Coisas” (dublado, nome original “*The Story of Stuff*”, nacionalidade EUA, ano de lançamento 2007, duração 21 minutos, criadora e narradora Annie Leonard e direção de Louis Fox), discute sobre o processo de produção, elencando que os produtos são pensados para serem obsoletos, fala sobre o consumismo que está gerando graves problemas ambientais, prejudicando a vida no planeta Terra. Além disso, fala sobre o

Estado no contexto do capitalismo, tendo em vista que o Estado Neoliberal auxilia mais as grandes empresas para que elas possam lucrar cada vez mais, não se preocupando com o bem-estar da população e do cuidado com meio ambiente. Esse documentário também traz à tona a influência que a publicidade tem para gerar o consumismo. Por fim, afirma a importância do consumo consciente e do desenvolvimento sustentável. Sobre o referido documentário, Durso (2012) afirma que o:

[...] documentário aprofunda a análise sobre o processo de produção, destacando a obsolescência planejada e obsolescência perceptiva dos bens produzidos [...] o documentário desnuda o processo que produz para descartar ou para parecer “fora de moda”, dando a impressão de que os antigos produtos estão superados, prontos para serem substituídos por outro, que dará continuidade ao processo” (IDEM, 2012, p.155).

Nesse contexto, o documentário “Histórias das Coisas” é um recurso eficaz para estudar a temática ambiental, pois faz uma crítica sobre os males gerados pelo sistema capitalista, que faz de tudo para alienar as pessoas tornando-as consumistas e assim consiga cada vez mais lucro. Ademais, esse documentário traz uma reflexão para que o indivíduo não seja levado pelas armadilhas do capitalismo.

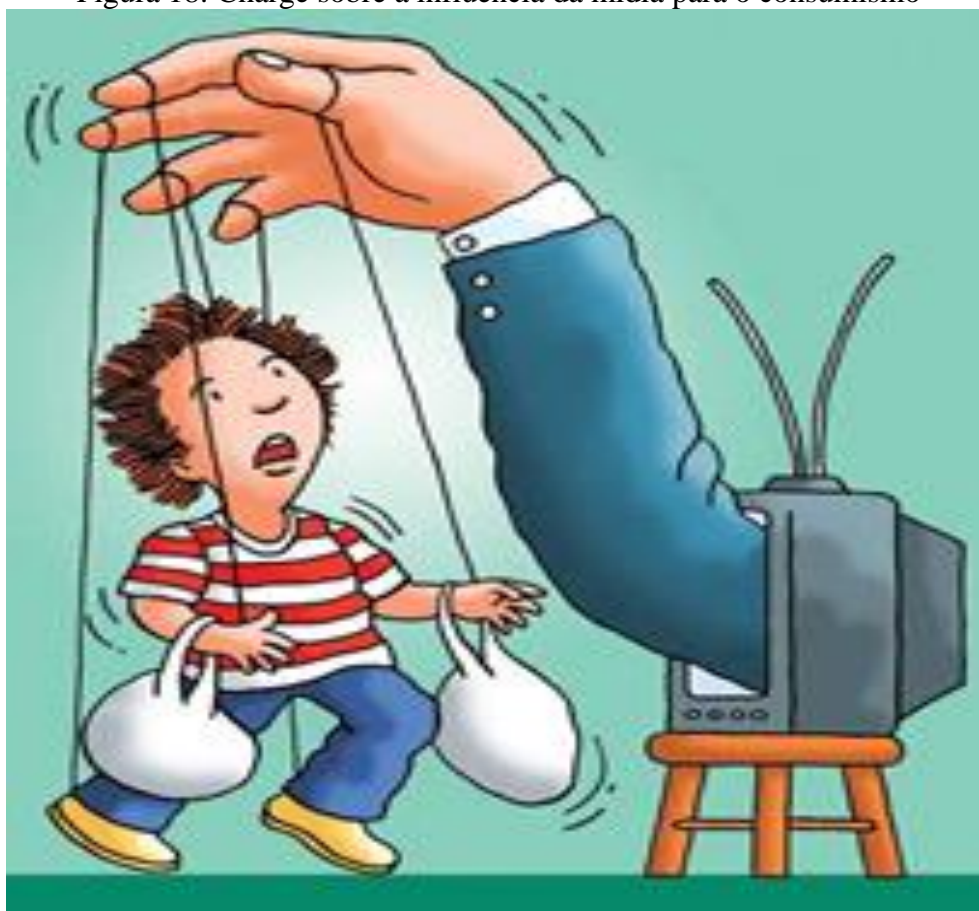
No que tange a atividade aplicada na turma, apenas nove alunos responderam o formulário (quadro 6). Percebeu-se mediante as respostas do formulário que apenas quatro alunos responderam coerentemente e quem participou da aula síncrona foram justamente os alunos que haviam respondido o formulário corretamente. Logo, é notório no ensino remoto que os alunos que tem melhor rendimento são os que participam tanto das aulas síncronas, quanto das aulas assíncronas. Na aula síncrona os discentes deram suas impressões afirmando “*que o documentário retrata as etapas da produção, a obsolescência planejada e perceptiva; os impactos ambientais que o consumismo gera ao meio ambiente e também sobre a necessidade de ser aplicado o desenvolvimento sustentável*”.

Na aula seguinte, a docente realizou uma aula expositiva e discursiva, na qual explicou o conceito de indústria cultural, discutindo o papel da publicidade, marketing e o conceito de alienação no contexto da indústria cultural. Ademais, foi trazido novamente a discussão do papel do Estado, das empresas e das pessoas no processo produtivo e a relação com o aumento do consumo e dos problemas ambientais (algo já mostrado no documentário “Histórias das Coisa”).

Neste momento, a docente mostrou duas charges (Fig. 18 e 19), as quais os alunos deveriam dizer de forma oral o que entenderam sobre as mesmas. Na charge (Fig.18) os alunos afirmaram que “*a charge mostra as pessoas sendo uma marionete da TV, ou seja, as*

*“pessoas fazem quase tudo que ela manda”; “pelo fato de quase todo mundo ter uma TV em casa é mais fácil ser alienado por todas as propagandas exibidas nela”; “a televisão é uma das portas de entrada da indústria cultural, propagando assim a cultura de massa”.*

Figura 18: Charge sobre a influência da mídia para o consumismo



Fonte: <https://acropolemg.blogspot.com/2015/04/a-midia-e-o-consumo.html>

No que se refere a charge sobre o consumismo infantil (Fig.19), os alunos afirmaram *“que as crianças e adolescentes são os mais afetados pelo consumo, pois os pais muitas vezes não tem tanta condição, mas acabam comprando parcelado só para agradar os filhos”*. A professora afirmou que eles estavam corretos em sua reflexão sobre a referida charge.

A professora elencou também que nessa charge ocorre uma crítica, na qual a criança dá uma lição no pai consumista que levou-a para lancha apenas para ganhar os brindes, isto é, a menina da charge tem a consciência que o pai está errado, coisa que não acontece na maioria dos casos; pois as crianças e adolescentes são alvos do marketing para formação de hábitos consumistas e até mesmos os pais são alienados pelo que a publicidade propõe para

suas crianças, assim acabam também sendo envolvidos pelos hábitos consumistas como forma de agradar seu filhos.

Figura 19: Charge sobre o consumismo infantil



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=29465>

Nesse contexto, a professora afirmou para os alunos que os mesmos precisam ter um pensamento crítico sobre isso, buscando ter consciência de só pedir aos pais para comprar algo se realmente for necessário e somente quando seus pais tiverem condições de comprar. Promovendo assim um consumo consciente e desenvolvendo sua consciência ecológica.

Por fim, notou-se que o uso da charge nas aulas de Geografia aproxima o aluno do conhecimento científico, através de uma abordagem lúdica, tendo em vista que a charge além de sua característica humorística, ainda fomenta a reflexão. Logo, a charge é um recurso eficaz no ensino de Geografia e, por conseguinte auxilia à promoção da educação ambiental nas escolas.

Isso é corroborado por Diniz (2015) quando afirma que:

A ferramenta (charges) se torna uma importante possibilidade de conscientização das formas de agressão ao meio ambiente e desenvolvimento econômico com suas respectivas discussões/conclusões aliado a participação dos alunos (com o

conhecimento prévio) e a complementação do professor (mediador) (IDEM, 2015, p.4).

Portanto, percebeu-se que os alunos gostaram da aula realizada através das charges, tendo em vista que se sentiram à vontade para participar dando suas opiniões. As reflexões e entendimentos dos discentes sobre as charges exibidas foram coerentes com o que haviam aprendido desde o início da aplicação da ABP na turma.

Para a aula seguinte foi disponibilizado na plataforma *classroom* a reportagem “Pesquisa mostra que 76% não praticam consumo consciente no Brasil” (Anexo 4), de Amélia Gonzalez (2018), para que os alunos fizessem a leitura prévia. Essa reportagem relata que “o conforto “da atualidade” e suas garras malévolas sobre os humanos” (GONZALEZ, 2018) fizeram com que as pessoas ficassem “encantadas” com os produtos que facilitam suas vidas e acabam caindo nas armadilhas do consumismo. Ademais, afirma que o instituto Akatu realizou uma entrevista, na qual relata que “dos 1.090 entrevistados – homens e mulheres como mais de 16 anos – não praticam o consumo consciente. “Entre os mais conscientes, 24% têm mais de 65 anos, 52% são da classe AB e 40% possuem ensino superior”, revelam os dados, expostos hoje, em São Paulo” (GONZALEZ, 2018, s/p). Logo, a pesquisa aponta que 76% dos brasileiros não praticam o consumo consciente.

Na aula seguinte ocorreu a leitura compartilhada e a discussão dessa reportagem. Os alunos deram sua impressão sobre a reportagem. Afirmaram que acharam fácil de compreendê-la, e que a ela “mostra que muita gente no Brasil é consumista”, e “também que os mais afetados pelo consumismo são o jovens”.

Em seguida foi exibido o desenho animado “Sonho de Consumo”, de direção de Kirlley Veloso (duração de 5:46). O referido desenho animado faz uma crítica ao consumo, buscando fomentar o consumo consciente. Ao trabalhar com vídeo em sala de aula, o professor utilizará do som, da imagem e do movimento para atrair o aluno para compreensão do conteúdo de forma mais prazerosa. Sobre isso, o autor Kenski (2007) afirma que:

A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado (IDEM, 2007, p. 45).

Com base nesse vídeo os alunos foram indagados sobre os seguintes questionamentos: O que você entendeu sobre o vídeo? Quais os problemas causados pelo consumismo são mostrados nesse vídeo? Qual a reflexão que o vídeo traz para nossas vidas?

Um dos alunos afirmou que o vídeo mostra “*Que um homem teve um pesadelo com a energia e no pesadelo eles estavam consumindo muita energia elétrica. E ele acorda e ver que era só um pesadelo. A reflexão é que a gente só deve consumir o necessário*”. Outro aluno afirmou que o vídeo mostra “*O gasto de energia sem necessidade*”.

Os discentes demonstraram ter compreendido a reportagem e conseqüentemente o referido desenho animado. Através desses recursos didáticos, os alunos puderam perceber a importância do consumo consciente. Após a discussão do vídeo, a professora reafirmou a importância do consumo consciente e que a consciência ecológica começa em casa, isto é, se faz necessário economizar água, energia, não desperdiçar alimentos, separar o lixo e comprar só o que for necessário, para que assim se tenha um meio ambiente saudável.

Percebe-se que o uso do vídeo permite uma abordagem mais atrativa por se utilizar de imagens e sons, promovendo assim um ensino mais significativo. Segundo Brito e Melo (2018), o uso do vídeo favorece a problematização dos conteúdos, tornando o conhecimento geográfico concreto aos olhos dos discentes, despertando o interesse, a curiosidade e a participação dos discentes, desenvolvendo assim o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, foi aplicada a última atividade da ABP na turma, a qual os alunos deveriam elaborar como artefato uma produção textual (texto dissertativo ou poema). Os discentes deveriam seguir as seguintes instruções (o aluno poderia escolher um dos dois para produzir seu texto): 1-Faça uma produção textual sobre a importância do consumo consciente para o planeta Terra; ou 2-Elabore um poema sobre o tema “Globalização, consumo e meio ambiente”.

Essa atividade foi respondida por nove alunos, contudo apenas três deles conseguiram realizá-la com êxito. A professora pediu e instruiu os alunos que não tinham respondido corretamente a atividade que refizessem suas produções textuais, contudo a docente não obteve retorno das devolutivas dessa atividade. Os discentes que fizeram coerentemente a tarefa foram os alunos que estavam realizando todas as tarefas da ABP e participando de todas as aulas. Além disso, a professora realizou a correção dos textos desses alunos e eles prontamente refizeram seus textos. Sobre o a importância do consumo consciente o aluno T.S escreveu:

*O consumo consciente é uma coisa muito importante nos dias atuais, mas quase ninguém o pratica, nós devemos saber lidar com isso e não gastar com o que não deve, pois o nome já diz “consumo consciente”. Então devemos estar conscientes e saber em que vamos investir nosso dinheiro, ou seja, só comprar o necessário. Isso é muito importante para o planeta Terra e também para a economia (Produção textual do Aluno T.V.S).*

O aluno D.S por sua vez escreveu que:

*Se não mudarmos nossos hábitos, o nosso planeta está condenado e nós também. Se não descartamos o lixo no lugar adequado, deixar de desmatar as florestas e deixar de explorar irracionalmente os recursos naturais, teremos verões mais secos a cada ano e outros problemas ambientais aumentarão. Temos que reduzir o consumismo e as indústrias tem que praticar o desenvolvimento sustentável (Produção textual do Aluno D.S).*

Já o aluno G.L escreveu um poema sobre o tema proposto:

*O mundo está se acabando  
Com o consumo exagerado  
Ao invés de estarem plantando  
Estão cortando tudo em pedaços.  
A globalização ajudou muito  
Na medicina e na tecnologia  
Com coisas que são usadas em nosso dia a dia,  
Mas também gerou problemas ambientais,  
Causados pelo aumento do consumo exagerado  
Que vem prejudicando os nossos recursos naturais.  
(Poema do aluno G.L)*

Percebeu-se nas produções dos três alunos que de fato eles aprenderam a importância do consumo consciente para o planeta Terra. Por sua vez, essa atividade também promoveu a educação ambiental, permitindo assim sensibilizá-los sobre a consumo consciente e o cuidado com o meio ambiente. Afinal de contas, a educação ambiental (EA) “tem como finalidade promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, política, social e ecológica da sociedade; induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto” [...] (DIAS, 2004, p.83).

Portanto, essa proposta de ABP na turma além de fomentar a EA, propiciaram habilidades e/ou competências de criticidade, reflexão, criatividade, escrita, oralidade, entre outras. Além disso, permitiu que os alunos respondessem a questão motriz (Todas as pessoas têm acesso ao consumo necessário para sua sobrevivência? Quais atitudes devemos fazer para alcançar um consumo consciente e ter um meio ambiente saudável?), tendo em vista que apreenderam que o capitalismo gera desigualdades sociais, no qual nem todos tem condições de consumir nem o mínimo necessário para sua sobrevivência; ademais, todos devem fazer sua parte, se comprometendo com um consumo consciente para um planeta mais sustentável.

Por fim, foi aplicado o QF (Apêndice 2) para saber o que os alunos tinham achado da utilização da ABP. O questionário apresenta as seguintes perguntas: 1) Em sua opinião fica mais fácil aprender Geografia usando da aprendizagem baseada em projetos (ABP) ( ) Sim ( ) Não. Justifique. 2) Você teve alguma dificuldade em aprender Geografia a partir da aprendizagem baseada em projetos (ABP)? Quais dificuldades? 3) Você viu alguma vantagem



em estudar Geografia através da aprendizagem baseada em projetos (ABP)? ( ) Sim ( ) Não. Justifique sua resposta. 4) Você acredita que as atividades e trabalhos realizados através da aprendizagem baseada em projetos (ABP), seria mais fácil ou mais difícil no ensino presencial ou no ensino remoto? Explique. 5) Você se sentiu protagonista, ou seja, principal responsável por sua aprendizagem, estudando Geografia através da ABP? ( ) Sim ( ) Não. Justifique.

Seis alunos responderam o formulário. Três alunos responderam sim e três responderam não para a questão 1. Sobre a questão 2, três alunos responderam que não tiveram dificuldades e três disseram ter dificuldades. O aluno G.L justificou não ter dificuldade *“porque as últimas atividades foram pelo celular e foram assuntos bem interessantes”*. Na questão 3, três alunos afirmaram ter vantagem ao utilizar ABP nas aulas, porém só o aluno G.L justificou, afirmando que: *“Tem vantagens, porque é bem explicativo”*.

Na questão 4, o aluno D.S afirmou que: *“É mais difícil no ensino presencial, pois tem menos recursos”*. O aluno T.S afirmou que *“Seria mais fácil presencial porque teria alguém para nos orientar, não que assim também não tenha, mas é que seria mais fácil presencialmente”*. O aluno G.L afirmou que: *“É mais fácil no ensino presencial porque teríamos mais tempo de aprender um assunto”*.

É notório que o ensino remoto é algo novo tanto para professores, quanto para os alunos. Desse modo, os alunos tem mais dificuldades em desenvolver sua própria aprendizagem, afinal de conta, os alunos eram acostumados a lidar socialmente em um ambiente presencial, e essa interação “face a face” com o professor tornava a aprendizagem mais fácil. Ademais, essa falta de interação presencial prejudica até mesmo o emocional do aluno, repercutindo assim em sua motivação para estudar remotamente.

Sobre as dificuldades do ensino remoto, os autores Silva, Santos e de Paula (2020) afirmam que:

Essas mudanças no processo de aprendizagem provocado pelo COVID-19, tem gerado grandes consequências emocionais para vários alunos. Alguns não conseguem desenvolver adequadamente, se tornam passivos, e em muitos casos bloqueiam seu próprio desenvolvimento (IDEM, 2020, p.7).

Na questão 5, três alunos responderam sim e três responderam não. Na questão 5, o aluno D.S afirmou *“Sim, porque se não fosse por mim não teria aprendido nada.* O aluno T.S afirmou que: *“Sim, porque eu que tenho que ter iniciativa para aprender”*. O aluno G.L também afirmou que sim, mas não colocou justificativa.

Consta-se, mediante as respostas da questão 5 que os discentes têm consciência do seu papel como estudante, isto é, que para aprender é preciso primeiramente o aluno querer, e conseqüentemente, eles desenvolverão sua autonomia; na qual eles se tornarão sujeitos ativos e o professor funcionará como um mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Silva (2010):

Desenvolver autonomia é promover o máximo de opções possíveis. Os alunos necessitam estar conscientes de como conseguem aprender, construindo sua confiança diante de novos desafios de aprendizagem. Os Projetos de Aprendizagens norteiam esse saber, desacomodando o aluno e convidando-o a pensar, a elaborar questões que realmente vão abrir possibilidades para novas reflexões e aprendizagens (IDEM, 2010, p. 25).

Portanto, observa-se através das respostas dos alunos e das quantidades de alunos que responderam o QF e fizeram todas as atividades propostas, que de fato os que participaram assiduamente da ABP, obtiveram êxito na aprendizagem. Logo, mesmo a ABP sendo uma metodologia ativa que possibilita o melhor desenvolvimento da aprendizagem no contexto do ensino remoto, essa metodologia como qualquer outra, terá limitações no contexto do ensino remoto, tendo em vista, os desafios enfrentados por esse tipo de ensino, dificuldades essas já elencadas no decorrer desse trabalho de pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia Escolar tem um papel fundamental para a formação do cidadão, tendo em vista que os conhecimentos geográficos são necessários para qualquer indivíduo, para que este possa conhecer o espaço geográfico, analisando-o criticamente, percebendo as transformações socioespaciais no decorrer dos tempos e atuando em sociedade com mais autonomia.

Neste contexto, é perceptível que o ensino de Geografia utilizado através de aulas mnemônicas não permite que o aluno aprenda de forma eficaz; logo, o professor deve estar constantemente revendo sua prática, trazendo metodologias para a sala de aula que auxiliem para que o discente se perceba como parte integrante e produtor do espaço geográfico e, por conseguinte, desenvolva o senso de responsabilidade, enquanto cidadão dotado de direitos e deveres.

Desse modo, percebe-se que ao inserir as metodologias ativas no ensino de Geografia, foi possível permitir que o aluno aprendesse a partir de sua realidade, promovendo que o discente se torne protagonista de seu próprio conhecimento. Logo, a utilização das metodologias ativas no ensino da Geografia contribuiu para a educação geográfica, pois essas metodologias permitem a problematização da realidade. Além disso, o professor funcionou como um mediador/facilitador da aprendizagem. Logo, esse tipo de metodologia permite a construção da formação crítica, reflexiva, criativa, a autonomia, entre outras habilidades pelos alunos.

Logo, a Aprendizagem Baseada em Projetos no ensino de Geografia possibilitou a construção dos conhecimentos geográficos, haja vista, através desta metodologia foi possível transformar os conhecimentos prévios em conhecimentos científicos, e conseqüentemente, aplicar esses conhecimentos na vida cotidiana, proporcionando a formação de cidadãos críticos/reflexivos, haja vista, os conhecimentos adquiridos devem servir para a resolução de problemas na sua vida cotidiana.

Ademais, a ABP permitiu à promoção da autonomia do aluno, a partir da realização de trabalhos individuais e de investigação, promovendo também a cooperação, mediante a realização de trabalhos em grupo. Fomentando assim, a criticidade, criatividade e colaboração, coisas essenciais no ensino e, por conseguinte, habilidades necessárias no mundo contemporâneo. Além disso, ABP nas turmas pesquisadas permitiu a promoção de educação geográfica, pois foi possível fomentar o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico.

No que se refere a turma do 6º ano, notou-se que poucos alunos participaram assiduamente e também que as atividades e/ou tarefas que foram realizadas através do *Google Forms* tiveram mais aceitabilidade do que as outras atividades. Contudo, os poucos alunos que fizeram todas as etapas da ABP, realmente se dedicaram, buscaram tirar as dúvidas com a professora pesquisadora; notou-se assim, um maior protagonismo. Todavia, não houve na turma, o trabalho coletivo, tendo em vista que todas as atividades foram realizadas individualmente pelos alunos. Uns por motivos de timidez, outros por não ter um bom acesso de internet, ou por não conhecer pessoalmente todos os alunos da turma.

Ademais, mesmo a ABP sendo uma boa ferramenta para desenvolver o ensino aprendizagem, é perceptível que a turma do 6º ano teve mais dificuldades em estudar remotamente, seja pelos motivos já elencados no decorrer da pesquisa, seja pelo fato dessa turma ainda ser composta por crianças e pré-adolescentes, que necessitam de interação social e um apoio maior do professor, algo que é melhor realizado no contexto do ensino presencial.

No que tange a turma do 8º ano foi possível perceber que os alunos consideraram importante e vantajoso estudar através da ABP, tendo em vista que ao se trabalhar através de temas do cotidiano foi possível desenvolver a criticidade, autonomia e reflexão do aluno e assim eles se sentiram mais motivados para estudar Geografia.

No que se refere a turma do 9º ano, a proposta de ABP além de fomentar a Educação Ambiental, sensibilizando-os para um consumo consciente, e por conseguinte para gerar atitudes que contribuam para um planeta mais sustentável; promoveu habilidades e/ou competências de criticidade, reflexão, criatividade, escrita, oralidade, entre outras.

Por fim, foi possível notar que mesmo a ABP sendo uma metodologia ativa que possibilita o melhor desenvolvimento da aprendizagem no contexto do ensino remoto, essa metodologia como qualquer outra, terá limitações no contexto do ensino remoto; tendo em vista os desafios enfrentados por esse tipo de ensino. Portanto, é perceptível que a aplicação da ABP no ensino presencial atingiria mais alunos e a recepção dessa metodologia seria considerada mais fácil por quase todos os discentes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C. de. **Geografia**, ciência da sociedade. Recife: Ed. universitária da UFPE, 2008.
- ANTUNES, M. T. R. B. **Os desafios do ensino remoto e a aprendizagem baseada em projetos**: um estudo de caso de uma escola de Barão do Triunfo/RS. SIMEDUC (10º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação), 24 a 26 de 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14793/6361> acesso em: 15/06/2021.
- BASTOS, A. P. **Recursos didáticos e sua importância para as aulas de geografia**. In: Revista de Geografia-Pedagogia 2.0, nº 37, Ministério da Educação, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Ambiental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Revista Semina**, Londrina-PR, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRITO, D. G. MELO, J.A.B. **Trabalhando a problemática ambiental urbana nas aulas de Geografia**: experiência com vídeos e maquetes em escola pública de Campina Grande/PB. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 8, n. 15, p. 279-299, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/456/289> acesso em 27/01/22.
- BORGES, T. S. ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano 03, nº 04, jul-ago 2014, p. 119-143.
- BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BEHRENS, M. A. **Metodologia de projetos**: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. Projeto Agrinho, p. 95-116, 2015. Disponível em: [http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_04\\_Metodologia-deprojetos.pdf](http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_04_Metodologia-deprojetos.pdf) acesso em 12/10/2020.
- BUSS, C. S. MACKEDANZ, L. F. O Ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. **Revista Thema**, v. 14, nº 3, p. 122 a 131, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/481> acesso em 01/10/2020.
- CASTROGIOVANNI, A. C. CALLAI, H. C; KAERCHER, Nestor André; **Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano; Estudar o Lugar para compreender o mundo**. Porto Alegre, Editora Mediana, 9ª Edição, 2010.

CALLAI, H. C. **A Geografia e escola: muda a Geografia? Muda o ensino?** Terra Livre, São Paulo, n.16, p 135-152, 1º semestre/2001.

CALLAI, H.C. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago. 2005.

CALLAI, H.C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file> acesso em 12 jun. 2020.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento.** Campinas, SP: Papyrus, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 45 – 47.

CAVALCANTE, M. B. et. al. O ensino de Geografia sob um enfoque motivador. **Revista Gaia Scientia**, v. 10, nº 4, p. 138-150, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/gaia/article/view/25274/17619> acesso em: 29 set. 2020.

COSTA, A. E. R. NASCIMENTO, A. W. R. **Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil.** VII CONEDU (VII Congresso Nacional de Educação) Macéio-AL, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA19\\_ID6370\\_30092020005800.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf) acesso em: 15/06/2021.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: Labur Edições, 2007.

DURSO, R. **Meio ambiente em cena: a economia dos materiais e padrão de produção e consumo nas aulas de Geografia.** In: Meio ambiente em Cena. Belo Horizonte, 2012.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução: Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio-ago. 2007.

DIESEL, A. BALDEZ, A. L. S. MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, nº1, 2017, p. 268-288.

DUARTE NETO, J.H. **A Epistemologia da Prática: implicações para formação de professores que atuam na Educação Básica.** Jundiaí-SP, Paco editorial: 2013.

DUARTE NETO, J.H. **Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica.** Revista Educação e

Cultura Contemporânea. Vol 10, n. 21. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/326> acesso em 13/06/2020.

FRANÇA, S. C. R. **Educação lúdica: perspectiva para uma aprendizagem mais agradável.** Irecê: Itacaiúnas, 2016.

FRAGA, D. A. A Educação Ambiental na escola: **a Geografia e os princípios da sustentabilidade contribuindo na aprendizagem para o adequado manejo dos resíduos sólidos.** Versão Online ISBN 978-85-8015-079-7 Cadernos PDE. Cornélio Procópio, 2014.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: editora Cortez, 2001. 7ªed.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIOMETTI, A. B. R. PITTON, S. E. C. ORTIGOZA, S. A. G. **Leitura do Espaço Geográfico Através das Categorias: Lugar, Paisagem e Território.** Volume 9 - D22 - Unesp/UNIVESP - 1ª edição 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/47175> acesso em 10/06/2021.

HOLANDA, L. BACICH, L. A Base Nacional Comum Curricular traz um novo horizonte para a escola e valoriza o trabalho com projetos para o desenvolvimento gradual de habilidades e competências. **Revista Educatrix**, ano 8, no 14, 2018. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0028993271854ed19658d> acesso em 10/10/2020.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa.** 4. ed., 2º reimpressão. São Paulo, 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação** – Campinas, SP: Papirus, 2007.

KLUG, A. Q. MOLIN, A. D. DIAS, L. C. Ensinar pela pesquisa: a educação geográfica e o papel do professor-pesquisador. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 6, n. 11, p. 65-78, jul.-dez. 2015.

LOPES, G.T. MELO, J.A.B. **Estratégias didáticas para a compreensão dos conteúdos nas aulas de Geografia.** GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais, vol. 8, núm. 16, pp. 2-11, 2017. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/575/572> acesso em 28/01/2022.

MACEDO, L. PETTY, A. L. S. PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACÊDO, J. P. **A Contribuição da Geografia na formação do sujeito crítico no ensino fundamental da Unidade Escolar Deusdeth Vitório Dias, em Várzea Branca.** III CONEDU (Congresso Nacional de Educação), Natal-RN, 2016. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA2\\_ID1\\_2127\\_17082016221950.pdf](http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID1_2127_17082016221950.pdf) acesso em 12/06/2021.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa.** v.30, n.2. São Paulo, maio/ago, 2004, p. 289-300.

MARTINS, J. S. Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. Campinas: Armazém do Ipê, 2005. 184p.

MELLO, M. C. O. Uma aproximação à didática do ensino de Geografia, **Revista da Universidade Estadual Paulista/UNIVESP**, v. 9, 2012, p. 21-32. Disponível: [https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/47174?locale=pt\\_BR](https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/47174?locale=pt_BR) acesso em 15/10/2020.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAN, J.; BACICH, L. (Org.). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: \_\_\_\_\_. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre, Editora Penso, 2018.

MORAES, J. V. de. CASTELLAR, S. M. V. PBL: uma proposta para o ensino de Geografia. Congresso Internacional PBL. **Anais...** São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010. Disponível: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0531-1.pdf> acesso em 24/04/2020.

MORAIS, L. O. **O ensino da Geografia: novos recursos velhos desafios.** V colóquio internacional “Educação e contemporaneidade” São Cristovão-SE/ Brasil. 21 a 23 de setembro de 2011.

MORAIS, N. R. MELO, J.A.B. **Discutindo as categorias geográficas no Ensino médio a partir de novas Metodologias didáticas.** Revista de Geografia (UFPE) V. 32, No. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229138/23538> acesso em 27/01/22.

NASCIMENTO, L. N. B. CABRAL NETO, J. S. **Criando e imaginando por meio da aprendizagem baseada em projetos: uma aplicação no ensino profissionalizante.** (Produto educacional da dissertação-Uma abordagem sobre energia solar por meio da aprendizagem baseada em projeto). Instituto Federal de Educação e Ciência do Amazonas. Campus Manaus, 2019. 40p.

NEVES, P.D.M. RUBIRA, F.G. **Histórias em quadrinhos na Geografia Escolar.** Geografia, Ensino & Pesquisa, Vol. 21 (2017), n.3, p. 118-129. ISSN: 2236-4994 DOI: 10.5902/2236499424546. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/26546/pdf> acesso em 15/09/21.

NEUMANN, D. **Fixers: Contracultura em ascensão.** Monografia (Bacharel em Design) Centro Universitário Univates. Lajeado-RS, 157p. 2015.



NÉSPOLI, J. H. S. **Paulo Freire e Educação Popular no Brasil contemporâneo: Programa MOVA-SP, 1989-1992.**

OLIVEIRA, N. A. A. de. MATTAR, J. Aprendizagem baseada em projetos, pesquisa e inovação responsáveis na educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.2, p. 341 – 363, abr./jun.2018.

PAIVA, T. 5 dicas para mediar o trabalho colaborativo a distância. **Revista Nova Escola**, 2020. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/3/educacao-fundamental-2/caixa/122/como-trabalhar-com-projetos-durante-quarentena/conteudo/19308> acesso: 20/10/2020.

PAULA, C. R. BROTTTO, I. J.O. **Charge: a expressão do caos na esfera política.** Jornal O Paraná. Cascavel/PR, Edição nº. 11.002, Ano 36, 13 de junho de 2012.

PEREIRA, R. S. **Geografia- A reflexão e a prática no ensino.** São Paulo: Blucher, 2012.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, São Paulo, set-dez 2005, p. 521-539.

PORTO, A.C. F.S. RESENDE, E.C.P. CASTILHO, M.A. **Uma análise do poema Eu Etiqueta, de Carlos Drummond de Andrade, da perspectiva do consumo contemporâneo.** Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 14 - n.22 – 1º Semestre – 2018 – ISSN 1807-5193.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Universidade FEEVALE. 2ª Ed. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul – Brasil, 2013.

PIFFERO, L.L.F. COELHO, C.P. SOARES, R.G. ROEHRS, R. Um novo contexto, uma nova forma de ensinar: **Metodologias ativas em aulas remotas.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 6, Edição Especial. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, ISSN: 2446-774X. 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1420/585> acesso em 15/06/2021.

RIOS, N. A. et. al. A utilização de projetos como metodologia no ensino de Geografia. VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS. **Anais...** Vitória-ES. Disponível em: [http://www.cb2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404341586\\_ARQUIVO\\_cgb2014Naiara.pdf](http://www.cb2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404341586_ARQUIVO_cgb2014Naiara.pdf) acesso em 12 out. 2020.

ROOS, D. LINDINO, T. C. **Espacializando reflexões sobre a Geografia escolar: o uso de charge como elemento norteador de análise.** Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas/MS – nº 18 – Ano 10, Novembro 2013.

ROCHA, G. O. R. da. **Ensino de Geografia e a Formação do Geógrafo-Educador.** Revista Terra Livre. N.11-12. Associação dos Geógrafos Brasileiros: São Paulo, 1996.

SILVA, E. A. CAVALCANTI, S.M. **A fábrica como modelo para a escola: uma análise a partir do filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin.** Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI), Campina Grande-PB, 2014. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade\\_1datahora\\_10\\_11\\_2014\\_16\\_36\\_33\\_idinscrito\\_644\\_83159a45d914d309275b01dd03633367.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_10_11_2014_16_36_33_idinscrito_644_83159a45d914d309275b01dd03633367.pdf) acesso em 10/09/2021.

SILVA, V.P. **O ensino de Geografia por meio de projetos de pesquisa: experiências em escolas públicas de Uberlândia – MG.** R. Ens. Geogr., Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 23-38, jan./jun. 2011. ISSN Disponível em: 2179-4510. <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/Art%202%20REG%20v2n2.pdf> acesso em 15/09/21.

SANTOS, R. J. COSTA, C. L. da. KINN, M. G. **Geografia: Ensino de Geografia e novas linguagens.** Brasília: MEC. Volume 22, 2010 (Coleção explorando o ensino).

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento crítico único à consciência universal.** 13 ed. Rio de Janeiro: Recorde, 2006.

SANTOS, J. F. **A poesia na sala de aula: uma proposta de leitura.** Trabalho de conclusão do curso de Letras. Sobradinho-DF: Faculdade Projeção Sobradinho. 2013, (pp. 01-66;)

SAMPIETRO, A. M. HAURESKO, C. A contribuição da dramatização para o ensino de Geografia. **Cadernos PDE,** Paraná, 2010. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_unicentro\\_geo\\_artigo\\_ana\\_maria\\_sampietro.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_geo_artigo_ana_maria_sampietro.pdf) acesso em 29/07/2018

SILVA, J. REBELO, N. MENDES, P. CANDEIAS, A. O portfólio na formação e avaliação profissional de professores. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.37, n.3, p. 529 - 548, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a06v37n3.pdf> acesso em 15/10/2020.

SILVA, N. R. G. **Democracia e educação na Constituição Federal, na LDB e no PNE: a participação da comunidade na escola.** Educ. Anál. Londrina, v.2, n.1, p. 278-297, jul./dez. 2016.

SILVA, I. A. BARBOSA, T. O ensino de Geografia e a literatura: uma contribuição estética. **Caminhos de Geografia,** Uberlândia, v. 15, n. 49. p. 80-89, 2014.

SOUZA, S. C. DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Revista HOLOS,** Ano 31, Vol. 5, 2015.

STRAFORINI, R. **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.

TANCREDI, R. M. S. P. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. **Ciência & Educação.** São Carlos: UFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TORRES, J. M. S. SOUZA, S. C. A aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP): uma metodologia para aprendizagem da Geografia. XI CONGRESSO DE EDUCAÇÃO/EDUCERE. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6977\\_4098.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6977_4098.pdf) acesso em: 24 abr. 2020.

VESENTINI, J. W. **Educação e ensino da Geografia:** instrumentos de dominação e/ ou de libertação. In: CARLOS, A. F. (organizadora). In: A Geografia em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999. (Repensando o ensino).

VESENTINI, W. J. **Repensando a Geografia Escolar para o século XXI.** São Paulo: Plêiade, 2009. Disponível em: <http://www.geocritica.com.br/Arquivos20%PDF/Repensando%20a20%Geografia%escolar.pdf> acesso em: 15 maio de 2021.

VIANA, B. A. S. **Cinema e ensino de Geografia.** Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.187-189, jul./dez. 2016.

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1-QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS NO INÍCIO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO



UEPB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

#### QUESTIONÁRIO APLICADO NO INÍCIO DO PROJETO

**PESQUISADORA:** Kalina Fernanda Cavalcanti Ferreira

**ESCOLA:** \_\_\_\_\_

**TURMA:** \_\_\_\_\_

**DISCIPLINA:** \_\_\_\_\_

1) Em sua opinião qual a importância de estudar Geografia? Quais conteúdos geográficos você mais gosta?

---

---

---

2) Em relação às metodologias usadas nas aulas de geografia, quais você mais gosta e quais as menos gosta?

---

---

---

3) Você apresenta alguma dificuldade ao estudar geografia?

( ) Sim ( ) Não Qual? \_\_\_\_\_

4) Dê sugestões de recursos didáticos para ser aplicado nas aulas de Geografia em sua escola.

---

---

**APÊNDICE 2-QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS NO FINAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO**



UEPB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

**QUESTIONÁRIO APLICADO NO FINAL DO PROJETO**

**PESQUISADORA:** Kalina Fernanda Cavalcanti Ferreira

**ESCOLA:** \_\_\_\_\_

**TURMA:** \_\_\_\_\_

**DISCIPLINA:** \_\_\_\_\_

1) Em sua opinião fica mais fácil aprender Geografia usando da aprendizagem baseada em projetos (ABP).

( ) Sim ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_

2) Você teve alguma dificuldade em aprender Geografia a partir da aprendizagem baseada em projetos (ABP)? Sim ( ) Não Quais dificuldades?

\_\_\_\_\_

3) Você viu alguma vantagem em estudar Geografia através da aprendizagem baseada em projetos (ABP)? ( ) Sim ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_

4) Você acredita que as atividades e trabalhos realizados através da aprendizagem baseada em projetos (ABP), seria mais fácil ou mais difícil no ensino presencial ou no ensino remoto? Explique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Você se sentiu protagonista, ou seja, principal responsável por sua aprendizagem, estudando Geografia através da ABP? ( ) Sim ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_

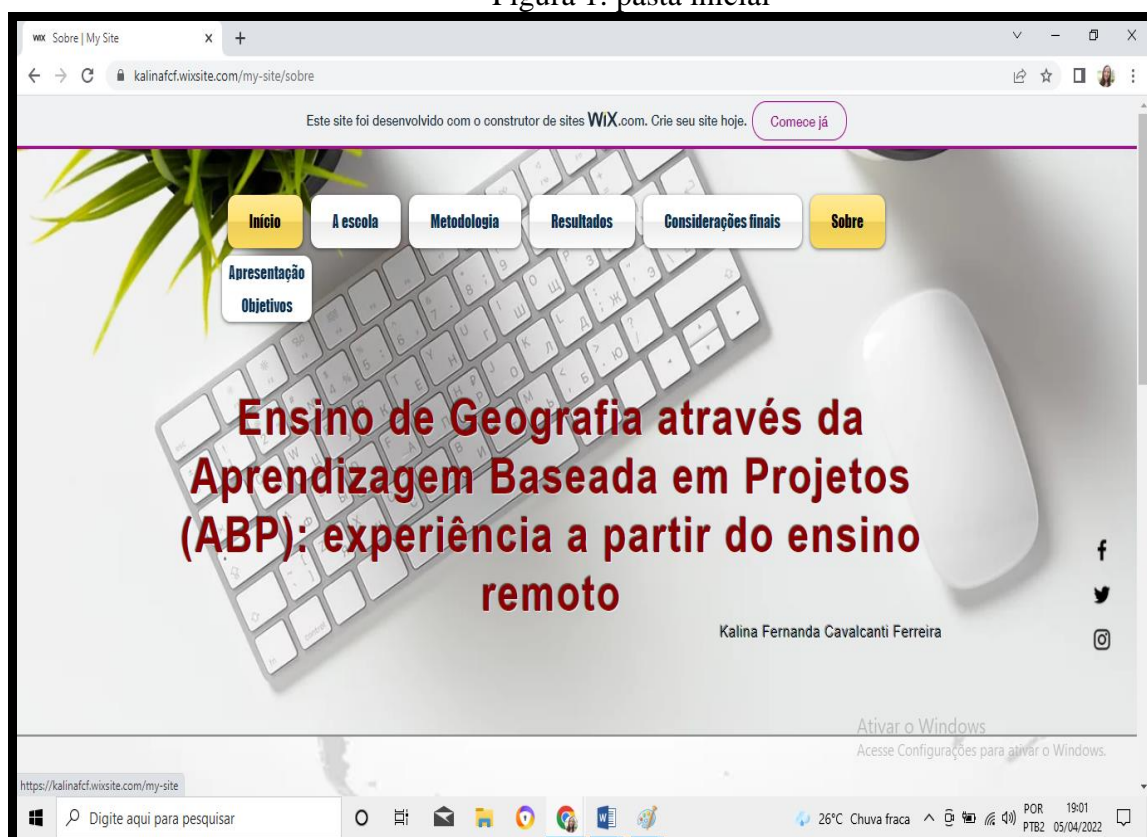
## APÊNDICE 3- PRODUTO EDUCACIONAL

### PORTFÓLIO DIGITAL

O produto educacional é um requisito do mestrado profissional, sendo relevante no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores para divulgação dos resultados adquiridos nas pesquisas em educação. Desse modo, foi elaborado um portfólio digital (disponível no link <https://kalinafcf.wixsite.com/my-site>), o qual está disponível de forma virtual e gratuita para todos que se interessam por educação e para quem possa interessar. O portfólio foi dividido em pastas ou abas (tópicos) e sub-pastas (sub-tópicos): início, escola, metodologia, resultados, etc.

Na primeira pasta (fig. 1) tem-se a aba “início”, contendo duas sub-pastas: a apresentação e os objetivos da pesquisa. Nesse momento, o leitor terá o primeiro contato com a pesquisa. Para acessar cada pasta ou sub-pasta é necessário clicar com o mouse na opção desejada.

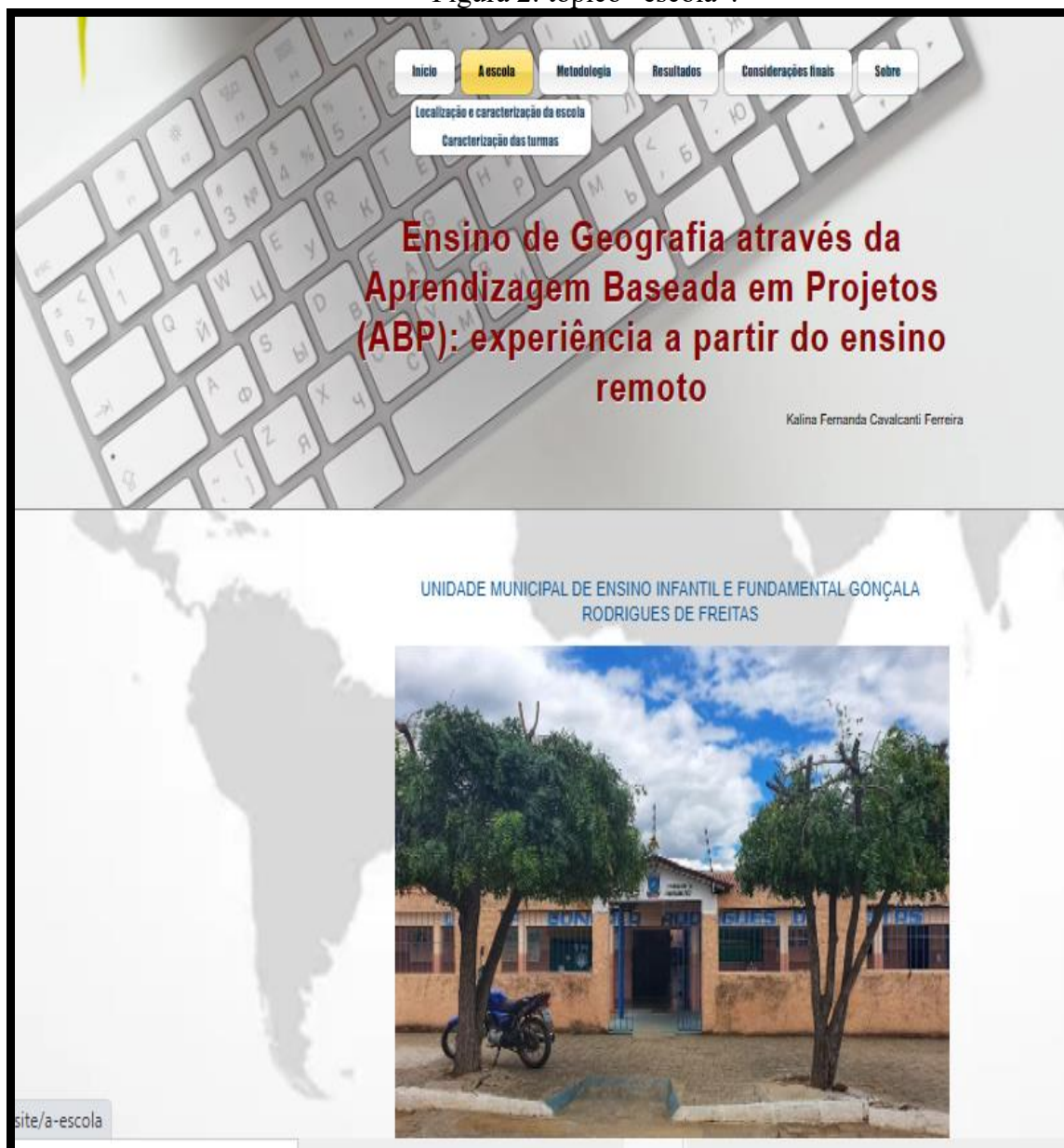
Figura 1: pasta inicial



Fonte: arquivo pessoal, 2021

Na segunda aba, têm-se o ícone “escola” (Fig. 2) e os sub-tópicos “localização e caracterização da escola” e a “caraterização das turmas pesquisadas”. Esses tópicos se fazem necessários para que as pessoas que acessarem o portfólio possam conhecer os agentes colaboradores da pesquisa.

Figura 2: tópico “escola”.



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Na terceira pasta (Fig. 3) têm-se a metodologia e os planos de trabalho, na qual apresenta-se o tipo de pesquisa, o método e os instrumentos de coletas de dados, além disso, os planos de trabalho em ABP executados nas turmas. Sendo a metodologia importante para se chegar aos resultados obtidos. Assim, os leitores do portfólio podem utilizar essa metodologia como sugestão para aplicar a ABP em suas salas de aulas.



Figura 3: metodologia

Início A escola **Metodologia** Resultados Considerações finais Sobre

Planos de trabalho

## Ensino de Geografia através da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP): experiência a partir do ensino remoto

Kalina Fernanda Cavalcanti Ferreira

### METODOLOGIA

A natureza desta pesquisa se configura como pesquisa aplicada, pois tem uma aplicação prática, para resolver problemas localizados (PRODANOV, FREITAS, 2013), posto que, a pesquisadora busca aperfeiçoar sua prática pedagógica na escola que leciona. No que tange a abordagem, se configura como qualitativa. Sendo "definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise" (MARTINS, 2004, p. 01). Portanto, a pesquisa é qualitativa e exploratória, do tipo pesquisa colaborativa. Foi realizada no 1º semestre de 2021. O método utilizado foi o dialético. Para realizar esta pesquisa, primeiramente, foi efetuada uma revisão bibliográfica. Entre os autores que foram consultados, têm-se Freire (2005), Cavalcanti (2010), Callai (2010), Bender (2015), Moran (2018), entre outros. Além disso, foi aplicado com as turmas pesquisadas (6º, 8º e 9º) um questionário diagnóstico sobre a importância da Geografia e as metodologias usadas nas aulas. Depois, foram desenvolvidos em cada turma, aulas utilizando a ABP. Por fim, foi aplicado um novo questionário para saber a opinião dos alunos sobre o uso da ABP. Depois, a análise dos dados.

- Clique no PDF abaixo para ter acesso aos questionários aplicados:

pm/my-site/metodologia-1

Ativa  
Acess

Qua#fin#r#na

Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Na aba resultados (Fig. 4) primeiramente teve-se a análise dos questionários e em seguida as sub-pastas contendo a análise dos resultados de cada turma. O resultado é uma etapa fundamental, para que os profissionais da educação que vão acessar o portfólio possam adquirir subsídios para aplicar a ABP em suas aulas.



Figura 4: resultados da pesquisa

[Início](#)
[A escola](#)
[Metodologia](#)
[Resultados](#)
[Considerações finais](#)
[Sobre](#)

[Turma do 6º ano](#)  
[Turma do 6º ano](#)  
[Turma do 6º ano](#)

## Ensino de Geografia através da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP): experiência a partir do ensino remoto

Kalina Fernanda Cavalcanti Ferreira

### APLICAÇÃO DA ABP NA TURMA DO 6º ANO

- Na primeira etapa, a professora pesquisadora mostrou para os discentes, o plano de trabalho da ABP para turma.
- Em seguida foi introduzida a âncora do projeto: o trecho da obra "Alice no país das maravilhas" (1980), de Lewis Carroll para discussão do conceito de lugar, paisagem e espaço geográfico.
- A apresentação da âncora foi realizada através de aula expositiva no Google Meet, na qual ocorreu uma primeira leitura do texto literário. Essa foi realizada de forma coletiva.
- Foi exibido alguns trechos do filme "Alice no País das Maravilhas" (lançamento 2010, dirigido por Tim Burton, nacionalidade estadunidense e duração de de, aproximadamente, 10 minutos, disponível no *Youtube*). Depois disso teve aplicação de atividade que estava disponível *Classroom*.

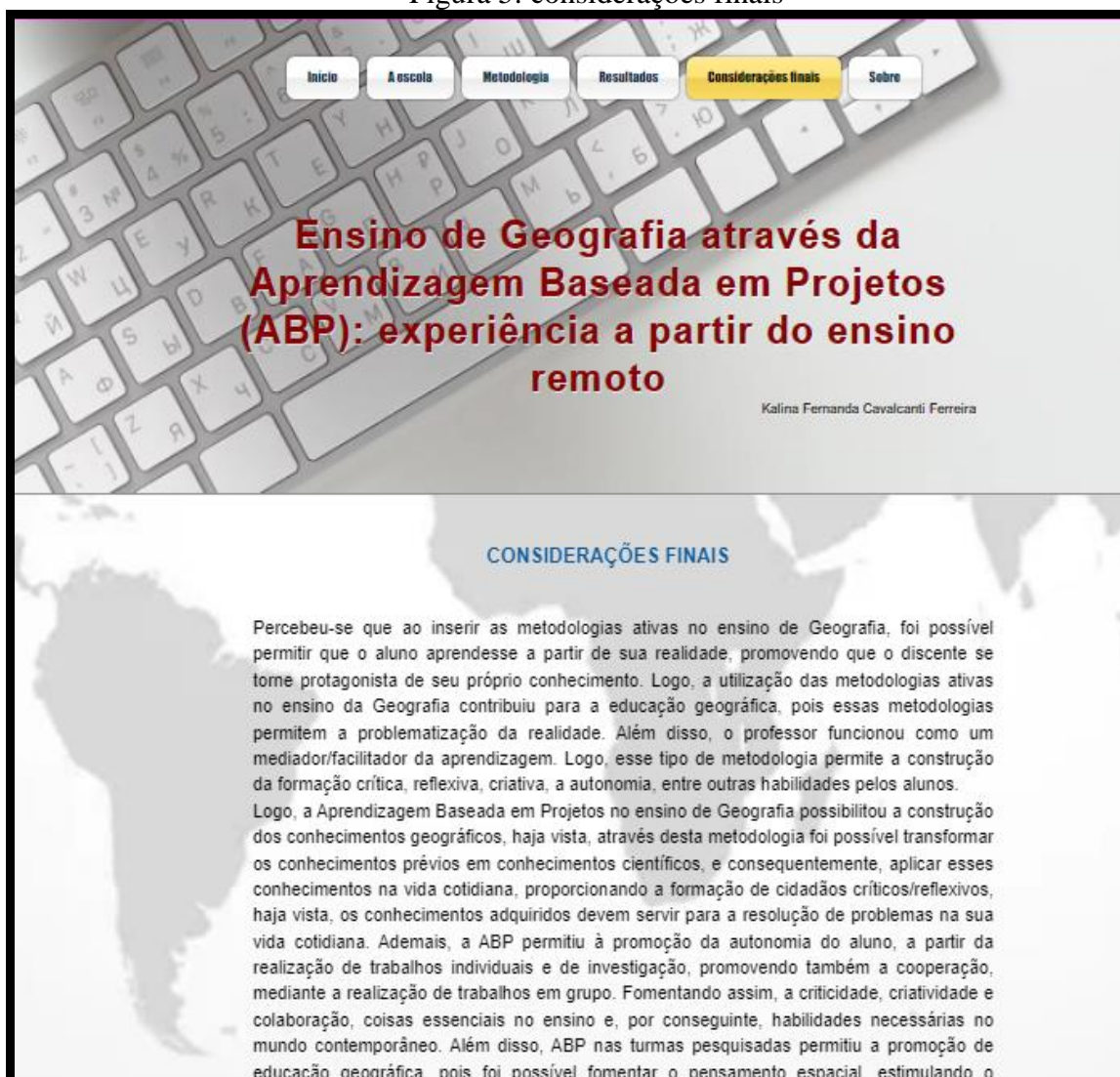
Trecho do livro-  
 Alice no País das  
 Maravilhas  
[PDF](#)

Atividade  
[PDF](#)

Fonte: arquivo pessoal, 2021.

No penúltimo tópico (Fig. 5) tem-se as considerações finais, na qual afirma que a utilização das metodologias ativas no ensino da Geografia contribuiu para a educação geográfica, permitindo assim, a problematização da realidade. Logo, consta-se que a ABP permite a construção da formação crítica, reflexiva, criativa, a autonomia, entre outras habilidades.

Figura 5: considerações finais



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Na página “sobre” (Fig. 6) têm-se os dados das autores, na qual apresenta-se a formação acadêmica e o link do currículo lattes, para que os visitantes possam saber mais da trajetória acadêmica e profissional de cada uma.

Figura 6: dados das autoras.



 Kalina Fernanda Cavalcanti Ferreira é Graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora efetiva pela Prefeitura Municipal de Sumé-PB. Mestranda em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

- Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2157452274115583>

 Esse trabalho de pesquisa teve como orientadora a prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josandra Araújo Barreto de Melo. A mesma é professora associada e responde pela Chefia do Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba. É professora Permanente no Mestrado Profissional em Formação de Professores/UEPB.

- Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2967291086716903>

f  
t  
i

Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Portanto, o referido portfólio teve o intuito de socializar de forma gratuita e digital, os resultados da pesquisa com a ABP no contexto do ensino remoto, para que tantos profissionais da área de Geografia, quanto profissionais de outras áreas possam conhecer e assim, caso se interessem pela temática, possam aplicar essa metodologia na educação ou em sua área de atuação.

## ANEXOS

### ANEXO 1-TEXTO EXTRAÍDO DO LIVRO “ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS”

LEWIS CARROLL

A toca do coelho dava diretamente em um túnel, e então aprofundava-se repentinamente. Tão repentinamente que Alice não teve um momento sequer para pensar antes de já se encontrar caindo no que parecia ser bastante fundo. Ou aquilo era muito fundo ou ela caía muito devagar, pois a menina tinha muito tempo para olhar ao seu redor e para desejar saber o que iria acontecer a seguir. Primeiro, ela tentou olhar para baixo e compreender para onde estava indo, mas estava escuro demais para ver alguma coisa; então, ela olhou para os lados do poço e percebeu que ele era cheio de prateleiras: aqui e ali ela viu mapas e quadros pendurados em cabides. Alice apanhou um pote de uma das prateleiras ao passar: estava etiquetado “GELÉIA DE LARANJA”, mas para seu grande desapontamento estava vazio: ela não jogou o pote fora por medo de machucar alguém que estivesse embaixo e por isso precisou fazer algumas manobras para recolocá-lo em uma das prateleiras.

“Bem”, pensou Alice consigo mesma. “Depois de uma queda dessas eu não vou achar nada se rolar pela escada! Em casa eles vão achar que eu sou corajosa! Porque eu não vou falar nada, mesmo que caia de cima da casa!” (O que era provavelmente verdade). Para baixo, para baixo, para baixo. Essa queda nunca chegará ao fim?

“Eu adoraria saber quantas milhas eu caí até agora”, ela disse em voz alta. “Eu devo estar chegando em algum lugar perto do centro da terra. Deixe-me ver. Até aqui eu já desci umas 400 milhas, eu acho... (você vê, Alice aprendeu uma porção desse tipo de coisas na escola e pensou que seria muito boa a oportunidade de colocar para fora seu conhecimento; mesmo não havendo ninguém para ouvi-la, ainda assim era bom praticar.) ” Sim, acho que está correto, mas em que Latitude e Longitude estaríamos? ” (Alice não tinha a mais leve ideia do que Latitude era, ou Longitude tampouco, mas ela pensava que eram boas palavras para se dizer.)

Logo ela começou novamente: “Eu queria saber se eu posso cair direto através da terra! Como seria engraçado surgir entre as pessoas que caminham com suas cabeças para baixo. Os antipáticos, eu acho... (ela estava menos triste que não houvesse ninguém ouvindo agora, porque aquela não soou como a palavra correta) mas eu tenho que pedir-lhes que digam o nome do país deles, sabe. Por favor, madame, aqui é a Nova Zelândia? Ou Austrália? (e ela tentou fazer uma reverência enquanto falava — tentar fazer uma reverência enquanto se cai no ar! Você acha que poderia controlar isso?) Ela iria pensar que eu sou uma garotinha ignorante por perguntar! Não, não vou perguntar nunca. Talvez eu possa ver o nome escrito em algum lugar. ”

Para baixo, para baixo, para baixo. Não havia nada mais a fazer, então Alice começou a falar novamente. “Dinah vai sentir muito a minha falta esta noite, eu acho (Dinah era a gatinha). Espero que eles lembrem de dar-lhe leite na hora do chá. Dinah, minha querida! Eu queria que você estivesse aqui comigo agora. Não há ratos no ar, eu temo, mas você poderia pegar um morcego, e eles são tão parecidos com os ratos, você sabe. Mas será que os gatos comem morcegos?” E aqui Alice começou a ficar sonolenta e continuou falando para si mesma, de uma maneira sonhadora. “Gatos comem morcegos?”, e às vezes “Morcegos comem gatos?” Como vocês podem ver, ela não conseguia responder nenhuma das duas questões, portanto não importava muito de que maneira ela as colocava. Alice sentiu que estava cochilando, e começou a sonhar que caminhava de mãos dadas com Dinah e falava com ela, bem seriamente: “Então, Dinah, diga-me a verdade...você já comeu um morcego?”,

quando subitamente, thump! thump! Caiu sobre uma pilha de gravetos e folhas secas e a queda acabou.

Alice não estava nem um pouco machucada, e pôde saltar sobre os pés num instante: olhou para cima, mas estava tudo escuro sobre sua cabeça, diante dela havia outro grande túnel e o Coelho Branco ainda estava à vista, apressado.

Não havia nenhum momento a perder! Lá se foi Alice como vento, exatamente a tempo de ouvi-lo dizer, quando virar a esquina: “Oh! Minhas orelhas e minhas vibrissas, como está ficando tarde! “Alice estava bem atrás dele quando dobrou a esquina, mas ainda era possível avistar o coelho. A menina encontrou-se, então, em um comprido e baixo aposento, que era iluminado por uma fileira de lâmpadas penduradas no teto.

Havia portas por toda a volta do aposento, mas estavam todas trancadas, e depois que Alice percorreu uma a uma, tentando cada porta sem sucesso, ela voltou tristemente para o centro do quarto, pensando sobre como sairia daquela. De repente, encontrou uma pequena mesa de três pés, toda feita em vidro sólido: não havia nada sobre ela senão uma minúscula chave dourada e a primeira ideia de Alice foi de que ela deveria pertencer a uma das portas da sala; “mas, ai de mim! ou as fechaduras são muito grandes ou a chave muito pequena, mas de qualquer maneira não iria abrir nenhuma das portas.” Entretanto, na segunda tentativa, Alice encontrou uma cortina que não havia percebido antes, e atrás dela existia uma pequena porta de aproximadamente 40 centímetros: a menina colocou a pequena chave dourada na fechadura e, para seu grande prazer, ela encaixou!

Alice abriu a porta e viu que dava para uma pequena passagem, não muito maior que um buraco de rato: ela ajoelhou-se e avistou o mais adorável jardim que jamais vira. Como ela gostaria de sair daquela sala escura e passear por entre aqueles canteiros de flores viçosas e aquelas fontes geladas... mas ela nem mesmo conseguiria fazer passar sua cabeça pela porta; “e mesmo que a minha cabeça passasse”, pensou a pobre Alice, “teria pouca utilidade sem meus ombros. Oh! Como eu desejo poder encolher como um telescópio. Eu acho que poderia, se ao menos soubesse como começar.” Vejam só, tantas coisas estranhas tinham acontecido ultimamente que Alice começara a pensar que muitas poucas coisas eram na verdade realmente impossíveis (2002, p.6-9).

## ANEXO 2- PROTESTO TÍMIDO

(Fernando Sabino)

Ainda há pouco eu vinha para casa a pé, feliz da minha vida e faltavam dez minutos para a meia-noite. Perto da Praça General Osório, olhei para o lado e vi, junto à parede, antes da esquina, algo que me pareceu uma trouxa de roupa, um saco de lixo. Alguns passos mais e pude ver que era um menino. Escurinho, de seus seis ou sete anos, não mais. Deitado de lado, braços dobrados como dois gravetos, as mãos protegendo a cabeça. Tinha os gambitos também encolhidos e enfiados dentro da camisa de meia esburacada, para se defender contra o frio da noite. Estava dormindo, como podia estar morto. Outros, como eu, iam passando, sem tomar conhecimento de sua existência. Não era um ser humano, era um bicho, um saco de lixo mesmo, um traste inútil, abandonado sobre a calçada. Um menor abandonado. Quem nunca viu um menor abandonado? A cinco passos, na casa de sucos de frutas, vários casais de jovens tomavam sucos de frutas, alguns mastigavam sanduíches. Além, na esquina da praça, o carro da radiopatrulha estacionado, dois boinas-pretas conversando do lado de fora. Ninguém tomava conhecimento da existência do menino. Segundo as estatísticas, como ele existem nada menos que 25 milhões no Brasil, que se pode fazer? Qual seria a reação do menino se eu o acordasse para lhe dar todo o dinheiro que trazia no bolso? Resolveria o seu problema? O problema do menor abandonado? A injustiça social? (...) Vinte e cinco milhões de menores – um dado abstrato, que a imaginação não alcança. Um menino sem pai nem mãe, sem o que comer nem onde dormir – isto é um menor abandonado. Para entender, só mesmo imaginando meu filho largado no mundo aos seis, oito ou dez anos de idade, sem ter para onde ir nem para quem apelar. Imagino que ele venha a ser um desses que se esgueiram como ratos em torno aos botequins e lanchonetes e nos importunam cutucando-nos de leve – gesto que nos desperta mal contida irritação – para nos pedir um trocado. Não temos disposição sequer para olhá-lo e simplesmente o atendemos (ou não) para nos livrarmos depressa de sua incômoda presença. Com o sentimento que sufocamos no coração, escreveríamos toda a obra de Dickens. Mas estamos em pleno século XX, vivendo a era do progresso para o Brasil, conquistando um futuro melhor para os nossos filhos. Até lá, que o menor abandonado não chateie, isto é problema para o juizado de menores. Mesmo porque são todos delinquentes, pivetes na escola do crime, cedo terminarão na cadeia ou crivados de balas pelo Esquadrão da Morte. Pode ser. Mas a verdade é que hoje eu vi meu filho dormindo na rua, exposto ao frio da noite, e além de nada ter feito por ele, ainda o confundi com um monte de lixo.

SABINO, Fernando. *A Vitória da Infância*. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1995.

### ANEXO 3- POEMA “EU, ETIQUETA”

#### EU, ETIQUETA

(Carlos Drummond de Andrade)

Em minha calça está grudado um nome  
que não é meu de batismo ou de cartório,  
um nome... estranho.

Meu blusão traz lembrete de bebida  
que jamais pus na boca, nesta vida.

Em minha camiseta, a marca de cigarro  
que não fumo, até hoje não fumei.

Minhas meias falam de produto  
que nunca experimentei  
mas são comunicados a meus pés.

Meu tênis é proclama colorido  
de alguma coisa não provada  
por este provador de longa idade.

Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,  
minha gravata e cinto e escova e pente,

meu copo, minha xícara,  
minha toalha de banho e sabonete,  
meu isso, meu aquilo,  
desde a cabeça ao bico dos sapatos,

são mensagens,

letras falantes,

gritos visuais,

ordens de uso, abuso, reincidência,

costume, hábito, premência,

indispensabilidade,

e fazem de mim homem-anúncio itinerante,  
escravo da matéria anunciada.

Estou, estou na moda.

É duro andar na moda, ainda que a moda

seja negar minha identidade,

trocá-la por mil, açambarcando

todas as marcas registradas,

todos os logotipos do mercado.

Com que inocência demito-me de ser

eu que antes era e me sabia

tão diverso de outros, tão mim mesmo,

ser pensante, sentinte e solidário

com outros seres diversos e conscientes  
de sua humana, invencível condição.

Agora sou anúncio,

ora vulgar ora bizarro,

em língua nacional ou em qualquer língua

(qualquer, principalmente).

E nisto me comparo, tiro glória

de minha anulação.  
Não sou - vê lá - anúncio contratado.  
Eu é que mimosamente pago  
para anunciar, para vender  
em bares festas praias pérgulas piscinas,  
e bem à vista exhibo esta etiqueta  
global no corpo que desiste  
de ser veste e sandália de uma essência  
tão viva, independente,  
que moda ou suborno algum a compromete.  
Onde terei jogado fora  
meu gosto e capacidade de escolher,  
minhas idiossincrasias tão pessoais,  
tão minhas que no rosto se espelhavam  
e cada gesto, cada olhar  
cada vinco da roupa  
sou gravado de forma universal,  
saio da estampanaria, não de casa,  
da vitrine me tiram, recolocam,  
objeto pulsante mas objeto  
que se oferece como signo de outros  
objetos estáticos, tarifados.  
Por me ostentar assim, tão orgulhoso  
de ser não eu, mas artigo industrial,  
peço que meu nome retifiquem.  
Já não me convém o título de homem.  
Meu nome novo é coisa.  
Eu sou a coisa, coisamente.

ANDRADE, C. D. **Obra poética**, Volumes 4-6. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.



## ANEXO 4-PESQUISA MOSTRA QUE 76% NÃO PRATICAM CONSUMO CONSCIENTE NO BRASIL

(Por Amelia Gonzalez, G1, 25/07/2018 20h55)

Dia desses, numa reunião em casa de amigos, a conversa girou sobre o conforto “da atualidade” e suas garras malévolas sobre os humanos. Alguém lembrou que o homem já foi criatura de sair à caça, de comer com as mãos, de arrancar coisas com dentes, e hoje se entrega fácil, fácil, a embalagens bonitas no supermercado que trazem frutas e legumes lavados e cortadinhos. A pouca disposição em andar, claro, também entrou no bate-papo, tendo como defensores aqueles que lembravam a dificuldade de se locomover em cidades que não oferecem segurança ou ruas confortáveis. Em pouco tempo estávamos questionando o sistema econômico do pós-guerra, que estimulou a aquisição de coisas para facilitar a vida de todos, sem ter em conta que não temos espaço para acumular tanto, tampouco para o descarte. Um assunto puxa outro... e acabamos no consumismo exagerado de hoje em dia, mesmo em tempos de crise. A síndrome ataca a todos, mas é nas classes menos abastadas que se vê os sintomas de forma mais aguda. Telefones celulares, por exemplo, viraram objeto de necessidade, assim como capas e enfeites para os aparelhos, vistos aos montes em mercados populares.

O bom de não se desperdiçar pensamento é que as coisas não ficam sendo apenas aquilo que demonstram ser, mas também, talvez sobretudo, aquilo que não revelam. Por coincidência, hoje o Instituto Akatu publicou o resultado de sua pesquisa sobre consumo consciente, que está na quinta edição, e os resultados não surpreendem muito, além de darem força para o debate sobre a necessidade de se repensar estas duas pernas – produção e consumo – em tempos tão preocupantes, distantes daquela “febre de emoção positiva” que se instalou no pós-guerra. A pesquisa aponta que 76% dos 1.090 entrevistados – homens e mulheres como mais de 16 anos – não praticam o consumo consciente.

“Entre os mais conscientes, 24% têm mais de 65 anos, 52% são da classe AB e 40% possuem ensino superior”, revelam os dados, expostos hoje, em São Paulo, pelo presidente do Instituto, Helio Mattar.

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, que leva em conta também os resultados do Teste do Consumo Consciente identificados nos primeiros estudos do Akatu. Os resultados, portanto, trazem a chance do reconhecimento da oportunidade de mudar o comportamento. Vai ser preciso, conforme se vê, buscar trazer os mais jovens, os menos escolarizados e os mais pobres para a causa do consumo consciente, de uma vida mais sustentável.

Um dos itens da pesquisa que me chamou a atenção, até porque estava fresca em minha memória a conversa entre amigos sobre o “confortismo”, é que uma das barreiras apontadas pelos entrevistados como impeditivas para a adoção de práticas sustentáveis é a necessidade de esforço para se fazer isso.

Segundo eles, ser mais sustentável: “Exige muitas mudanças nos hábitos das famílias; nos hábitos dos próprios respondentes; custam mais caro; exigem que se tenha mais informação sobre as questões, sobre os impactos sociais e ambientais que provocam; é mais trabalhoso. E é mais difícil encontrar para comprar os produtos sustentáveis”. Ou seja: para os que responderam à pesquisa, quando a vida exige que se olhe em volta, que se tenha mais cuidados, que se tente descobrir as origens das coisas e como são fabricadas, ela está dando trabalho. E aí, o melhor é optar pelo mais fácil, mesmo que se esteja, assim, provocando maremotos e tsunamis.

A imagem é metafórica, claro. Mas existe uma linha nada tênue a ligar os incêndios provocados por verões mais secos a cada ano, por exemplo, e a produção industrial que

também só faz aumentar a cada ano. Conseqüentemente, como nada é produzido sem que haja alguém para comprar, podemos responsabilizar não só a produção, como o consumo.

Aliás, pego aqui a Encíclica Papal Laudato Si, publicada pelo Papa Francisco em 2015, e vejo a sugestão do Sumo Pontífice: “Sabemos que é insustentável o comportamento daqueles que consomem e destroem cada vez mais, enquanto outros ainda não podem viver de acordo com a sua dignidade humana. Por isso, chegou a hora de aceitar certo decréscimo do consumo em algumas partes do mundo... Trata-se simplesmente de redefinir o progresso”, escreve o Papa.

Mas, sigamos com a pesquisa porque tem mais detalhes que geram reflexão. Sessenta e oito por cento dos entrevistados dizem já ter ouvido falar em sustentabilidade, enquanto 61% não sabem o que é um produto sustentável. O repertório das pessoas que entendem o conceito ainda é voltado para o meio ambiente e 11% disseram não saber o que é sustentabilidade. O preço dos produtos sustentáveis foi, legitimamente, uma barreira também apontada por aqueles que disseram não ter o hábito de comprá-los.

Sim, é verdade. Quando as empresas acharam no tema/conceito sustentabilidade uma “oportunidade no risco”, como gostam de afirmar os relatórios, elas desvirtuaram bastante o que se propõem a debater os estudiosos. É mais ou menos assim: quando se descobriu que aquelas sacolas plásticas largamente distribuídas pelos supermercados causavam um estrago enorme no meio ambiente, a maioria dessas lojas passou a vender sacolas recicláveis. No início, custavam pouquíssimo. Agora já têm um preço bem avantajado, o que desestimula sua compra, sobretudo em tempos de crise. E lá estão novamente as sacolas plásticas em ação, a emporcalhar o meio ambiente. Foi só um exemplo.

Trinta e sete por cento dos entrevistados não se sentem seguros para mudar seus hábitos porque, no fim das contas, não veem preocupação ambiental nem nas empresas, nem nos governos.

Os pesquisadores dividiram os respondentes em Indiferentes, Iniciantes, Engajados e Conscientes às questões de sustentabilidade.

“Um dos principais resultados da Pesquisa Akatu 2018 foi o crescimento do segmento de consumidores “iniciantes”, que correspondia a 32% em 2012 e neste ano está em 38% – o que mostra que o momento é de recrutamento de consumidores indiferentes para que se tornem iniciantes em sua consciência no consumo”, diz o texto da pesquisa, que pode ser encontrada neste link.

Foram destacadas barreiras, mas também identificados os gatilhos que podem ajudar, por exemplo, um consumidor indiferente a se tornar iniciante no tema. Os gatilhos que levam a práticas mais sustentáveis e a compras de produtos mais sustentáveis que têm mais apelo são aqueles que se referem a impactar o mundo, a sociedade e o futuro: 70% dos respondentes se sentem muito motivados pelos benefícios mais emocionais, menos palpáveis. Enquanto que 45% se sentem muito motivados pelos benefícios concretos.

Para concluir, o estudo diz que o consumidor brasileiro tem vontade, mas ainda não chegou a botar a vontade em prática para levar uma vida mais sustentável. Para isso, ele conta também com empresas, mas 56% das pessoas esperam que as corporações façam mais do que o previsto nas leis e que olhem mais para a sociedade.

Na verdade, desde que estou estudando este tema, não tem mudado muito a disposição da sociedade brasileira em relação a ele. Às vezes me pergunto o motivo de tal distanciamento, e não encontro um único motivo, mas vários. Assim como as soluções também virão assim, no plural. É instigante.

Fonte: <https://g1.globo.com/natureza/blog/amelia-gonzalez/post/2018/07/25/pesquisa-mostra-que-76-nao-praticam-consumo-consciente-no-brasil.ghtml> acesso em 10/09/2020.