



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Thiago Soares e Silva

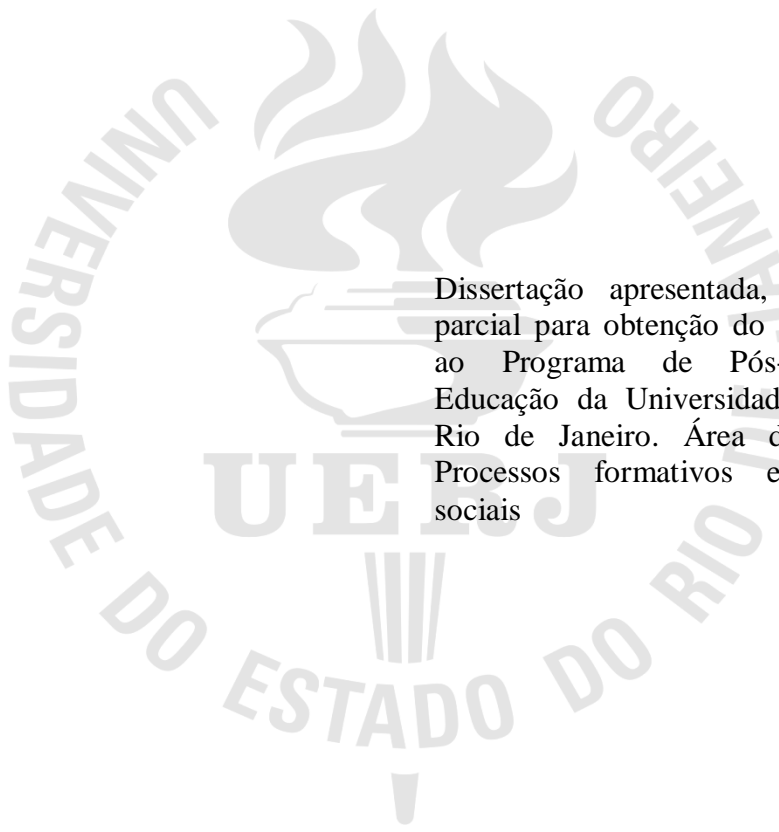
A Metodologia de Investigação na Escola em aulas de Geografia

São Gonçalo

2019

Thiago Soares e Silva

A Metodologia de Investigação na Escola em aulas de Geografia



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos formativos e Desigualdades sociais

Orientadora: Prof^ª. Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 Silva, Thiago Soares e.
A Metodologia de Investigação na Escola em aulas de Geografia / Thiago
Soares e Silva. – 2019.
103f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Ensino – Metodologia – Teses. 2. Geografia – Estudo e ensino – Teses.
3. Professores – Narrativas pessoais. I. Fontoura, Helena Amaral da.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de
Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 37.02

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thiago Soares e Silva

A Metodologia de Investigação na Escola em aulas de Geografia

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos formativos e Desigualdades sociais

Aprovada em 26 de setembro de 2019

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Ana Claudia Ramos Sacramento
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Rosane Barbosa Marendino
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

À professora Helena Amaral da Fontoura, pela paciência, carinho e incentivo na orientação, assim como pela incessante dedicação à sua profissão e a fé na educação pública, atributos que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A todos os funcionários da UERJ que deram suporte, solidariedade e carinho ao longo de todos estes anos e por proporcionarem um ambiente propício ao desenvolvimento profissional e pessoal que culminaram agora neste trabalho.

Agradeço imensamente aos professores e professoras pelos quais tive a oportunidade de cruzar nesta caminhada acadêmica, que foram tantos e tão bons das mais diversas formas.

Em especial agradeço à minha orientadora Helena Amaral da Fontoura por todos os anos de apoio, ensinamentos, confiança e ajudas das mais diversas formas, que foram tantas, que não poderia enumerar aqui. Eternos agradecimentos.

A minha mãe, Iara, pelos esforços e constantes incentivos que proporcionaram minha trajetória acadêmica até aqui.

Ao meu pai, Hever, pelo companheirismo, conversas e incentivos durante todos estes anos.

A minha esposa, amiga e companheira, Mariana, que tanto incentivou e gentilmente abriu mão de diversos momentos em família para que pudesse haver dedicação nesta pesquisa, durante vários dias e noites.

Ao meu filho, Martín, que ainda está para nascer, mas foi justamente o prazo da gravidez que deu o senso de urgência e me fez acelerar no processo de escrita, desejoso de poder dedicar-me totalmente a ele quando chegar em nossas vidas, sem precisar dividir a atenção com a dissertação.

Aos amigos que jamais falharam em incentivar na caminhada dos estudos.

Aos colegas de trabalho também pelas palavras de apoio sempre que alguma dúvida ou desânimo ameaçava aparecer.

Aos colegas do mestrado que acrescentaram imensamente na minha visão de mundo, intelectualmente e também dando forças nos momentos de indecisão. Muitos de vocês tornaram-se exemplos de amor à educação.

Aos professores que se comprometeram a participar da pesquisa.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

SILVA, Thiago Soares e. *A Metodologia de Investigação na Escola em aulas de Geografia*. 2019. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Este trabalho discute sobre metodologias de ensino e apresenta uma em específico, a denominada Metodologia de Investigação na Escola, que durante a pesquisa foi aplicada por quatro professores de Geografia de diferentes lugares do Rio de Janeiro. Procurou investigar com a Metodologia de Investigação na Escola no contexto brasileiro pois não foi possível, na época de elaboração da pesquisa inicial, encontrar trabalhos sobre ela disponíveis em português mesmo em grandes bancos de artigos acadêmicos nacionais como a Rede Sirius, Scielo ou Capes, ou sequer informações de sua utilização ou experimentação no Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando para coleta de dados as narrativas docentes a partir das percepções sobre a atividade desenvolvida com base na Metodologia de Investigação na Escola. Teve como objetivos específicos apresentar a Metodologia de Investigação na Escola de forma aprofundada, apontar contribuições que as experiências possam dar para o ensino de Geografia, observar as mudanças na relação entre professor e estudante a partir da transformação da dinâmica das aulas e verificar suas possibilidades no contexto brasileiro. A análise das narrativas buscou evidenciar o que os docentes colaboradores apontaram como contribuições e possibilidades da referida metodologia. Encontramos apontamentos como melhoria da relação entre professores e alunos no dia a dia, diminuição do problema de indisciplina e das chances de aumento da autonomia dos estudantes no aprendizado, assim como também uma possibilidade de aprendizados mais significativos dos conhecimentos geográficos escolares. Concluímos que a Metodologia de Investigação na Escola pode colaborar para as aulas de Geografia no Brasil ao possibilitar uma outra relação entre os conteúdos e conceitos estudados, e entre alunos e professores. Este trabalho pode servir de base para futuras pesquisas sobre esta metodologia, uma vez que procuramos apresentá-la juntamente com seus principais referenciais teóricos e detalhou-se o passo a passo para sua utilização, de forma gradual e inicial para estudantes e professores que jamais tenham tido contato com ela até chegar a estágios mais avançados.

Palavras-chave: Metodologia de Investigação na Escola. Ensino de Geografia. Ensino-aprendizagem. Narrativas docentes.

ABSTRACT

SILVA, Thiago Soares e. *The School research Model in Geography class*. 2019. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

This Masters dissertation discusses about teaching methodologies and presents one in specific, the School Research Model that during this research was applied by four Geography teachers from different places in Rio de Janeiro. Sought to investigate with the Scholl Research Model in a Brazilian context because it wasn't, on the time of initial research elaboration, possible to find publications in Portuguese, even in academic papers in national databases, not even information about its use or experimentations in Brazil. This is a qualitative research, using for data collection teaching narratives based on the perceptions about the activity developed with School Research Model. It had as objectives to present the School Research Model in depth, to point out contributions that the experiences can give to the teaching of Geography, to observe the changes in the relationship between teacher and students from the transformation of the dynamics of the classes and verify their possibilities in the Brazilian context. The analysis of the narratives sought to highlight what the teachers collaborators pointed out as contributions and possibilities of the aforementioned methodology. This way we found appointments like the improvements of the relationship between teachers and students in the daily basis, decrease of the problem of indiscipline and the increase in chances of autonomy of students, as well as the possibility of more meaningful learning of the school geographical knowledge. We conclude that the School Research Model can contribute to the geography classes in Brazil by enabling another type of relationship between the contents e concepts studied, and between students and teachers. This work can serve as a basis for future research on this methodology, since we seek to present it together with its main theoretical frameworks and detailed the step by step for its use, gradually and initially for students and teachers who have never had contact with it until reaching more advanced stages.

Keywords: School Research Model. Geography teaching. Teaching-learning. Teachers narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	O currículo e sua relação com o método	24
Figura 2 –	Tendências alternativas ao currículo tradicional	39
Figura 3 –	Modelo comparativo de ações	49
Figura 4 –	Esquema de avaliação na MIE	56
Figura 5 –	Esquema de avaliação tradicional	56
Figura 6 –	Localização de Mangaratiba, Niterói e São Gonçalo	70
Figura 7 –	Esquema MIE fase 1	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizado Baseado em Problemas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FFP	Faculdade de Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IRES	<i>Investigación y Renovación Escolar (Investigação e Renovação Escolar)</i>
MIE	Metodologia de Investigação na Escola
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PBL	<i>Problem-Based Learning (Aprendizado Baseado em Problemas)</i>
PISA	<i>Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)</i>
SCIELO	<i>Scientific electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)</i>
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	O ENSINO, O CURRÍCULO, AS DISPUTAS	13
1.1	Currículo e prática docente	17
1.2	A relação do currículo e o ato de ensinar	23
1.3	A escola em uma outra sociedade	27
1.4	Didática e modelos didáticos	36
1.5	O ensino da Geografia nestas circunstâncias	39
2	A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA (MIE)	46
2.1	O conceito de MIE	47
2.1.1	<u>Desenvolvimento da primeira fase de um projeto de pesquisa utilizando a MIE</u>	53
2.1.2	<u>Desenvolvimento da fase 2</u>	54
2.2	A avaliação	55
2.3	A investigação em sala de aula no Brasil	60
2.4	Por que a MIE na aula de Geografia?	61
3	A PESQUISA	65
3.1	As bases da pesquisa	65
3.1.1	<u>Os sujeitos e os locais da pesquisa</u>	68
3.1.2	<u>A escolha do tema para a atividade</u>	71
3.1.3	<u>Das preparações das atividades</u>	73
3.2	As narrativas	77
3.2.1	<u>Professor 1</u>	77
3.2.2	<u>Professora 2</u>	81

3.2.3	<u>Professor 3</u>	83
3.2.4	<u>Professor 4</u>	86
3.2.5	<u>Considerações sobre os relatos</u>	88
3.3	Considerações sobre as contribuições da MIE para as aulas de Geografia	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE	103

INTRODUÇÃO

As aulas de Geografia precisam necessariamente ocorrer sempre da mesma forma? Outras possibilidades são possíveis, mas seriam viáveis? A Metodologia de Investigação na Escola (MIE), ou também referida como Modelo de Investigação na Escola, é o ponto focal deste trabalho de pesquisa, que tem por objetivo explicar, analisar, localizar e experimentar esta proposta pedagógica. Optamos pela nomenclatura com Metodologia ao invés de Modelo por compreender que se aproxima mais com nossas intenções nesta pesquisa. Com relação ao objetivo geral deste trabalho, este consiste em experimentar com a Metodologia de Investigação na Escola em aulas de Geografia com diferentes professores. Os seus objetivos específicos são apresentar a Metodologia de Investigação na Escola de forma aprofundada, apontar contribuições que as experiências possam dar para o ensino de Geografia, observar as mudanças na relação entre professor e estudante a partir da transformação da dinâmica das aulas e verificar suas possibilidades no contexto brasileiro.

Mas antes de iniciarmos qualquer discussão acreditamos na importância de esclarecer ao leitor os caminhos que nos trouxeram até esta pesquisa e que a levaram a ser como foi. Isto é, pensamos que nossas experiências moldaram a forma como observamos a realidade e também que nos levaram até onde levaram. Conhecer esta trajetória também é um modo de situar o leitor na relação do autor com o tema.

Minha relação com a Educação começa anos antes da minha formatura em licenciatura na área de Geografia em 2015 pela UERJ na Faculdade de Formação de Professores. Previamente, trabalhava na área de tecnologia em uma grande empresa onde tive a oportunidade de treinar colegas de trabalho. Foi ali que senti o prazer de participar, acompanhar e incentivar o crescimento de outras pessoas. Abandonei o emprego e voltei para a casa dos meus pais após ser aprovado no vestibular da UERJ em 2011, já com 26 anos de idade.

Desde o início da vida acadêmica tive a oportunidade de ingressar em um grupo de pesquisas na área de Educação na pesquisa “A universidade em ação contribuindo para qualidade da escola básica em São Gonçalo” com financiamento da FAPERJ. Uma das práticas era acompanhar e estar presente em escolas da rede pública municipal de São Gonçalo. Esta convivência com os professores foi excelente para minha formação como educador pois pude experimentar a realidade (suas dores e alegrias) da sala de aula e da sala dos professores desde o início da minha graduação.

Abro um parêntese também para dizer o quanto foi produtiva a proximidade com pedagogos neste período, suas visões e experiências, já que proporcionaram um novo mundo que era diferente do que estava acostumado a ver no campo da Geografia. Naquele momento, minha participação no grupo de pesquisas era munida de um diário de campo, anotar tudo que observasse. E destas observações e conversas com as professoras, a pesquisa transformou-se de observação para uma ação prática. As professoras da referida escola tinham sala de informática à disposição, mas jamais haviam utilizado por diversos motivos. Não saber operar bem as máquinas, não saber o que fazer com os estudantes naquele ambiente foram as respostas mais marcantes para mim naquele momento.

Desta forma trabalhamos juntos na construção de três jogos digitais educativos que contemplassem as grandes dificuldades relatadas pelos estudantes daquela escola: dificuldade de leitura e de interpretação. Foi assim que iniciei na pesquisa científica, em uma relação entre observação, atuação, pesquisa e escrita.

Sobre isso, Monteiro *et al* (2014) nos informam que é oportuno promover a aproximação entre investigação e processos de formação, num procedimento chamado pelas autoras de falar-ouvir e ler-escrever. Especificamente neste caso, ainda de acordo com as autoras, convertendo a experiência em discurso narrativo e contribuindo para a reconstrução da prática naquele contexto específico. Ainda sob este prisma, ter tido esta experiência tão brevemente na formação acadêmica possibilitou o que Monteiro *et al* (2014, p. 643) observaram, que “a ação de pesquisar, em especial na educação, nos leva a compreendê-la como uma prática social, cunhada de saberes e fazeres”. Os caminhos da pesquisa me levaram a outros olhares, experiências e práticas, caminhando entre jogos educativos digitais, de tabuleiro e finalmente no trabalho monográfico, com tirinhas em quadrinhos que trabalhavam conceitos geográficos (SILVA, 2015). Mas o fio condutor de todo o processo sempre foi a busca por uma aula menos tradicional e mais prazerosa para docentes e discentes.

Desde que me formei em 2015 e fui aprovado em concurso para professor de Geografia do Município de Mangaratiba no ano seguinte, venho trabalhando mais (embora ainda utilize estes materiais supracitados em minhas aulas) em experimentar práticas pedagógicas, dentre elas conceitos de *gamificação*, aprendizado através de resolução de problemas chamada de Aprendizado Baseado em Problemas (ABP ou PBL em inglês) e desenvolvimento de aplicativos de celulares voltados para o ensino.

Em paralelo a tudo que foi exposto, apresentei estes trabalhos em encontros científicos ao longo da graduação que foram experiências importantíssimas para meu crescimento pessoal e profissional. Minha experiência inicial na área de tecnologia propiciou novos

olhares para o processo de ensino-aprendizagem. De certa maneira, vinha trabalhando com minhas turmas utilizando estes princípios, dividindo-as em grupos reduzidos e utilizando o aprendizado através de resolução de problemas, sempre que possível buscando dar o máximo de autonomia a estes grupos para que possam “aprender a aprender” (CALLAI, 2001, p. 137), desenvolvam o trabalho em equipe e aprendam a investigar por conta própria, já que são atribuições tão requisitadas nos dias de hoje, seja no mercado de trabalho ou no cotidiano. Foram estas práticas, estas atividades, estas observações e leituras que me levaram ao encontro com a Metodologia de Investigação na Escola e a empreender uma pesquisa sobre este assunto. Trataremos brevemente dela nos próximos parágrafos como forma de apresentar o tema, que é central neste trabalho, ao leitor. No entanto aprofundamentos na questão poderão ser encontrados em um capítulo específico dedicado ao assunto.

Acreditamos que é importante falar sobre metodologia no contexto de educação pois ela é o vínculo entre o que a sociedade, ou parte dela, decidiram que deveria ser aprendido na escola e a maneira na prática como isto tentará ser alcançado. Porém, não se trata de considerar o método como um trilho, mas sim como uma trilha. Isto é, não precisa ser uma obrigação rígida que engesse o professor, um plano que não se pode escapar, mas pelo contrário. Que seja uma possibilidade, um caminho que pode ou não ser seguido, de acordo com a necessidade ou opção. Sacristán (2013) trata do assunto de metodologias e faz interessantes observações sobre como os conteúdos escolares despertam a atenção dos estudantes ao surgirem em filmes, jogos, textos, reportagens, mas na escola não conseguem o mesmo efeito, embora este conhecimento fora da escola, para o autor, muitas vezes, seja tão superficial que mais soa como uma caricatura do conhecimento. Mesmo assim ele entende que o conhecimento na escola é algo muito específico pois é um conhecimento científico didático e que requer método, diferente do saber comum popular. Ainda segundo ele, a escola encontra dificuldade em fazer a ponte entre este saber popular comum interessante para o conhecimento estruturado. Observe-se que o autor coloca importância central no método, pois é através dele que tudo o que ocorre na escola chega ao aluno, tenha o professor intencionalidade quanto a isto ou não. Pouco importa, neste sentido, se a escola ou educadores sentaram para definir qual método será aplicado. O fato de não ser pensado, não significa que não se está usando método algum. Em geral, ao não planejar este passo, significa que se utilizará o método com o qual estamos habituados e que utilizamos conosco. A partir disto, queremos expor que iremos discutir metodologia de ensino neste trabalho.

Título do trabalho e parte importante desta pesquisa, a Metodologia de Investigação na Escola é uma metodologia concebida na Espanha durante as décadas de 1970 e 1980, com

diversos trabalhos publicados desde esta época até hoje. Trata-se de uma metodologia de ensino com diversas publicações em espanhol e inglês, porém com dificuldade de acesso a material em português. Exemplificamos isto ao informar que durante o processo de pesquisa inicial do referencial teórico deste trabalho buscamos no catálogo de teses e dissertações do Capes e Scielo o termo “Metodologia de Investigação na Escola”. Mesmo sem aplicar qualquer filtro de busca, não foi possível encontrar como resultado da pesquisa qualquer trabalho que citasse o termo. Não estamos descartando a possibilidade de haver pesquisas semelhantes ou mesmo que tenham trabalhado com a Metodologia de Investigação na Escola, porém, nos bancos mais robustos de artigos científicos, não estavam disponíveis nestes termos buscados.

Sendo assim, por tratar-se de uma metodologia de ensino com bastante referencial teórico e grande quantidade de material produzido na Europa, porém pouco difundida em português, este trabalho procura fazer uma análise da metodologia como forma de introduzi-la ao leitor.

Acreditamos que apresentar a Metodologia de Investigação na Escola detalhadamente e esmiuçando suas bases poderia ser uma contribuição ao campo do ensino especialmente para professores que carecem da oportunidade de acessá-la em idioma original. Para tal, permitimo-nos fazer uma aproximação do conceito de descrição densa de Clifford Geertz (1973), derivado da área de etnografia, campo da Antropologia. A técnica etnográfica foi idealizada para ser utilizada junto a grupos sociais e a descrição densa deveria ser aplicada pelo etnógrafo com intuito de descrever de forma sistematizada toda sua experiência e percepção sobre aquela coletividade. Lançaremos mão desta ferramenta tanto na descrição detalhada e comentada da Metodologia de Investigação na Escola quanto para análise dos casos relatados nas entrevistas que foram feitas com professores de Geografia de diferentes escolas no Rio de Janeiro.

Pretendemos com isso levantar a discussão sobre outras possibilidades na relação professor aluno e descortinar possíveis contribuições da metodologia para a aula de Geografia. Apresentaremos os pontos importantes e suas bases conceituais através de expoentes no assunto como García Pérez (2000a, 2000b), Porlán (2002) e Cañal e Porlán (1987). Estes autores apresentam a Metodologia de Investigação na Escola como uma alternativa ao modelo tradicional de ensino, numa tentativa de aproveitar o que, em suas visões, de melhor há em relação às propostas construtivistas e tecnicistas, ao mesmo tempo procurando atenuar as supostas falhas nas mesmas. Ainda assim, reforçamos, mesmo que as pesquisas dos autores apontados sejam minuciosas e acuradas, estendendo-se já por algumas

décadas e que somam grande valor para outros professores, que elas estão contidas em uma realidade cultural, econômica e geográfica distinta, na maioria dos casos na Espanha. Por isto, acreditamos que uma análise de casos, baseada em narrativas, em diferentes contextos na realidade brasileira possa contribuir para uma melhor compreensão desta metodologia bem como colaborar de alguma forma com a comunidade acadêmica e interessada no assunto.

Lançaremos mão da abordagem qualitativa com narrativas de professores de Geografia como procedimento metodológico desta pesquisa. As narrativas serão sobre uma atividade inspirada na Metodologia de Investigação na Escola com o objetivo de descobrir quais seriam as contribuições do método ao ensino da Geografia. Analisaremos a proposta e debateremos suas possibilidades sob a perspectiva de conceitos como o Gerencialismo (BALL, 2003; BALL, 2005; HYPOLITO e GANDIN, 2013) e do currículo prescritivo (GOODSON, 2007) sobre a realidade da educação brasileira, que poderiam representar entraves para esta experiência.

A estrutura deste trabalho está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo trataremos as discussões sobre escola e prática docente, currículo, didática e o ensino de Geografia com intencionalidade de situar o autor nos conflitos existentes no campo, justamente pela Metodologia de Investigação na Escola ter surgido destes embates. No segundo capítulo nos dedicamos a apresentar a metodologia em questão de forma aprofundada e discutir seus principais marcos teóricos. Finalmente no terceiro capítulo trataremos para discussão a pesquisa em si. A forma como a atividade foi idealizada e planejada, os relatos do processo pelos professores, as informações, a metodologia utilizada e as nossas percepções sobre os relatos.

Acreditamos que este trabalho possa servir de apoio, inspiração e incentivo para professores das áreas de ciências humanas e biológicas (pois em seu nascimento, na década de 1980, as principais experiências desta metodologia eram feitas com professores de Biologia) que possam estar dispostos a pensar sobre a qualidade do ensino e nas metodologias atuais.

Discutiremos a seguir sobre as transformações no mundo e suas fricções com o currículo.

1 O ENSINO, O CURRÍCULO, AS DISPUTAS

É o mestre da escola elementar e da escola secundária que está em crise e se vê mais profundamente atingido e compelido a mudar pelas condições dos tempos presentes. E por quê? Porque estamos entrando em uma fase nova da civilização chamada industrial, com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a extrema complexidade conseqüente da sociedade moderna.

Anísio Teixeira

As transformações sociais e tecnológicas vêm causando diversas rupturas em todas as esferas da vida do homem. Não é de se estranhar que a escola também seja impactada por essas transmutações e, como consequência, sofra pressão por parte de professores, alunos, pais e mídia. Os desafios destes ventos de mudanças estão ligados aos avanços tecnológicos, dos comportamentos que se transformaram e dos anseios por parte dos alunos e do mundo que já não são os mesmos de anos atrás. Ao mesmo tempo, com as transformações da sociedade, a demanda pelo que a escola fez, faz e deve fazer também estão sendo discutidas. Tomemos como exemplo as possibilidades que os meios de comunicação de massa nos trazem. Atualmente, alunos e professores são impactados por informações de lugares longínquos.

Imaginemos a seguinte situação: um terremoto atinge uma pequena ilha no meio do Oceano Pacífico, causando grandes estragos; no passado, esta informação talvez jamais chegasse aos ouvidos dos nossos estudantes, mas agora, diante da velocidade da telecomunicação e também do alcance de cobertura dos meios de mídias, esta notícia entra pela televisão, internet, celulares, computadores e rádios na casa das pessoas mais comuns e simples, vira comentários de fila de bancos e padarias. Eventualmente pode até chegar a uma aula de Geografia como curiosidade trazida pelos alunos, mas ela de fato não se integra ao programa do curso anual. A escola, neste sentido, ainda não está preparada para lidar com a velocidade das transformações que atingem a população. Talvez, diante de uma reportagem bem-feita e explicativa, ou por mera curiosidade, entrando em um site o aluno consiga se

aprofundar no assunto. Neste exemplo, o terremoto entrou em diversos aspectos da vida do estudante, só não entrou verdadeiramente na escola. Seria esta uma oportunidade para um jovem questionar a validade da escola? Sabemos também que este conhecimento buscado sozinho, muitas vezes pode resultar em uma caricatura de aprendizado e não em real compreensão dos temas com a profundidade que a escola poderia proporcionar, no entanto, ainda assim, o questionamento pode surgir para o jovem. E para que possamos prosseguir em nossas discussões sobre a escola, deixamos aqui uma sugestão de Anísio Teixeira em 1963, há exatos 56 atrás. Dizia Anísio “com os recursos da televisão, do cinema e do disco podemos levar todos os jovens a ver e ouvir, ou, pelo menos, a ouvir, esses especialistas e, a seguir, com o professor da classe, desdobrar, discutir e completar as lições que grandes mestres dêsse modo lhe tenham oferecido.” (TEIXEIRA, 2003, p. 4)

A pergunta inconveniente a se fazer a respeito disto é, cinco décadas depois, a televisão extremamente acessível, a internet cobrindo praticamente todas as regiões do globo terrestre. Por que tais práticas ainda não chegaram na escola? Seriam elas desnecessárias, acrescentariam pouco ao trabalho pedagógico? Não responderemos a esta pergunta nos próximos parágrafos, mas a discutiremos e entre outras coisas, também possíveis causas.

1.1 Currículo e prática docente

Esta pesquisa investiga uma possibilidade metodológica que visa a proporcionar uma experiência mais alinhada à demanda dos alunos com os limites e carências da escola atual, chamada de Metodologia de Investigação na Escola, que por motivos didáticos, a fim de evitar equívocos sobre a metodologia aplicada nesta pesquisa, tomaremos a liberdade de utilizar a abreviação MIE (Metodologia de Investigação na Escola). A MIE surgiu na Espanha na década de 1980 e este trabalho observa sua utilização em um contexto brasileiro de aulas de Geografia, opção feita por conta de ser nossa área de atuação, portanto, temos intimidade com os temas, e também pela rede de contatos disponíveis com os sujeitos que se tornaram colaboradores da pesquisa. Dito isto, como breve introdução à metodologia em tela, iremos retomar a discussão sobre a escola e a prática docente nos parágrafos seguintes, pavimentando um caminho argumentativo para uma melhor apresentação da MIE no segundo capítulo.

Para compreender as transformações supracitadas no início deste capítulo de forma mais aprofundada, acreditamos que um mergulho nas mudanças que a escola sofreu ao longo

do tempo é pertinente. Parece-nos considerável estar atento a este processo de modo que estejamos mais aptos a compreender o que se passa nestas instituições. Teixeira (1994) afirmava que na escola da Idade Média prevalecia o dualismo grego que separava o conhecimento empírico do racional e eles não tinham relações entre si, pertencendo, na concepção da época, segundo o autor, a um 'outro mundo'. Tínhamos, então, naquele período, uma separação no processo de aprendizado. Uma escola que formava os seres pensantes, eruditos e escolásticos, cujo papel na sociedade era formular ideias e não trabalhar. E as oficinas, onde se ensinavam as profissões e os trabalhos práticos. Na primeira era uma educação racional que partia do princípio de que toda a informação necessária bastava ser sistematizada e memorizada, não cabendo espaço para discussão, argumentação ou mesmo experimentação. A crença de que a informação completa estava ali presente era muito forte, impactada pelo positivismo.

Varela (1995) também afirma esta dualidade, ao apregoar ao período do Renascimento, nas escolas jesuíticas, o embrião da instituição escola de hoje. Varela (1995, p. 89) explica que diferentemente das oficinas onde havia o ensino prático, nas escolas buscava-se os saberes "verdadeiros", de estudo dos clássicos. "Eram saberes desvinculados das urgências materiais, dos problemas sociais, saberes que se pretendiam neutros e imparciais". Este fenômeno que a autora classifica como a pedagogização dos saberes, resultou também na gradual instalação de um aparato disciplinar. Foi assim que a disciplina e a ordem nas salas de aulas passaram a ser consideradas fundamentais para que haja aprendizagem.

Futuramente, os dois padrões de aprendizagem referidos anteriormente (o racional e o prático), iriam fundir-se na ciência experimental, cuja comprovação empírica passa a ser importante no processo científico e mais tarde uma escola com base na ciência moderna nasceria também. Esta escola é representada nas palavras de Anísio Teixeira:

Quando, na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar pela escola, a sua posição na vida social. (TEIXEIRA, 1994, p. 40)

Esta nova escola forjada na Revolução Francesa trazia um novo paradigma para dentro dela. Este paradigma se deu a partir da junção de duas concepções distintas de ensino, uma orientada para o conhecimento pelo conhecimento, isto é, os nobres e estudiosos que dedicariam sua vida a compreender os fenômenos do mundo sem preocupações de aprender uma profissão ou conhecimentos práticos para o trabalho. E outra concepção pedagógica que

se dedicava a preparar o estudante para o próprio sustento, para a prática cotidiana, para uma vida de trabalho. Ao juntar as duas, aquela sociedade também nascida da revolução trouxeram uma nova importância social para a escola. Deixando de lado esta dicotomia, de uma escola puramente da busca de um conhecimento sobre o mundo e de outra meramente prática, voltada ao trabalho, a escola passou a abraçar a ideia de formação completa. Isto é, formar tanto para o mundo do trabalho quanto para a elevação do raciocínio dos sujeitos. Baseando-se no ideário liberal, a escolaridade propôs-se a assumir um importante papel de buscar as oportunidades iguais para todos na sociedade. E embora a escola tenha passado a ser vista como um caminho para ascender socialmente pelas classes mais baixas, ao mesmo tempo, converteu-se em um instrumento de controle dos Estados que ainda estavam se consolidando naquele momento e precisavam unificar seus povos em conceitos de nações, através da unificação de idiomas próprios e símbolos nacionais. A escola teve e tem este duplo papel, de oportunidade de ascensão social, mas ao mesmo tempo de ferramenta de controle governamental. Com o passar do tempo, mais os interesses destes Estados foram adentrando nas escolas cada vez de forma mais clara.

Ao longo do tempo e imposto politicamente, conforme já havia sido alertado por Anísio Teixeira, passou a haver um descasamento entre a ideia de uma escola que prepara para a vida, isto é, dotar os alunos de conhecimentos pertinentes à vida social de forma ampla, e uma outra escola baseada em um currículo próprio e com objetivos definidos pelos governos. Este currículo próprio, que visa a controlar exatamente o que estará sendo ensinado em cada escola, é caracterizado por Goodson como currículo prescritivo (GOODSON, 2007)¹, isto é, um plano de tudo que cada estudante deve aprender e como deve ser ensinado. A prescrição de conteúdos parte da incapacidade da escola de prever o que será importante para cada aluno (diferentemente do que ocorria nas oficinas citadas por Anísio e Varela), logo, os ensina de maneira generalizante para o máximo possível de situações. Exemplificando, no passado a escola ao preparar para o mundo do trabalho em uma pequena cidade ou vilarejo poderia mais facilmente definir quais conhecimentos seriam importantes para que os estudantes pudessem utiliza-los nas suas futuras profissões, sejam quais fossem por ali, pois as diversidades de atividades econômicas disponíveis eram menores e, assim, os empregos também. Mas a sociedade foi tornando-se tão complexa ao longo dos tempos e a gama de profissões é tão grande que foram sendo incorporados estes novos conteúdos na

¹ O autor faz discussões sobre o aspecto político tanto da educação quanto do ensino, dos currículos e mesmo das escolhas das disciplinas pelos sistemas educacionais. No entanto, para fins deste trabalho, não entraremos a fundo na questão política proposta pelo autor. Acreditamos que isto enveredaria para temas complexos, que exigiriam capítulos inteiros dedicados e que por motivos de foco, não são objetivos desta pesquisa.

tentativa de minimamente adequá-los ao mercado de trabalho. Para ficar ainda mais claro, utilizemos a década de 1990 brasileira como objeto. Valente (1997), em seu trabalho de análise da utilização dos computadores na educação, informa que nos anos 1990 através do Programa Brasileiro de Informática em Educação o governo investiu em instalações de salas de informática em escolas pelo Brasil. Este componente curricular entrou na escola para atender a nova demanda do mercado de trabalho que começava a requisitar este tipo de conhecimento de seus trabalhadores, adentrando assim nos currículos novos conteúdos.

Segundo Goodson (1995), as teorias curriculares atuais são utópicas e não realistas, não trabalhando com a arte do possível. O autor nos indica que as propostas curriculares são dissociadas da realidade e das políticas educacionais. Isto se dá tanto por meio de conteúdos que pouco ou nada tem a ver com a realidade imposta ao aluno (seja seus interesses ou a utilidade) ou mesmo pela quantidade de conteúdos que sendo tão grande impossibilita aprofundamento ou tempo necessário para assimilação. Esta prática do currículo prescritivo, aponta o autor, está ligada diretamente ao contexto social e econômico dos países ocidentais. Mais especificamente, por influência estadunidense, através do seu predomínio econômico e cultural. Estas teorias se baseiam em uma “administração científica” para implementação curricular. Isto é, cientistas especialistas formulam um currículo ideal e cabe aos professores implementá-los.

Iremos falar novamente e mais profundamente sobre currículo no capítulo seguinte, mas nos pareceu importante esta introdução para ajudar a compreender a situação do ensino em nossa visão, que estaria atrelada diretamente ao currículo.

Goodson (1995) ainda explica a racionalidade por trás de tudo isto. Para o autor, aqueles que acreditam na ideologia tecnocrática apegam-se à crença de que, se esta abordagem é capaz de produzir aviões ou carros tão complexos, produzirá também de maneira eficiente aprendizado em estudantes. E se for capaz de organizar os comportamentos, eles também contribuirão para que o “ensino” ocorra da maneira desejada e idealizada nas esferas superiores da organização educacional, seguindo a lógica da produção em série onde produtos recebem o mesmo acabamento e resultam em objetos iguais. Assim sendo, acreditam que os princípios de um modelo mecânico de produção e os princípios econômicos de custo/benefício podem ser transferidos para a educação. A intenção, afirma ele, é formular uma ciência educacional análoga às ciências da produção mecânica.

Perceba-se que estamos falando não mais de o que é preparar para a vida ou qual a melhor forma de preparar um cidadão, mas sim da introdução de conceitos como custo-benefício, ordenamento de comportamento e produção em série. As bases desta gestão

científica da educação assentam-se nos livros de Taylor “*Principles of scientific management*”, publicado em 1911- e de Thompson - *The theory and practice of scientific management*, em 1917, que se tornaram hegemônicos na organização da vida estadunidense, sendo no mundo do trabalho, nas indústrias, nas forças armadas ou na educação (PACHECO, 2001).

Posteriormente, este modelo seria exportado para praticamente todo o mundo, numa crença de que um modelo universal de organização poderia ser aplicado a todas as situações. Sobre a exportação deste modelo, Ball (2005) e Hypólito e Gandin (2013) conceituam como gerencialismo. Este gerencialismo tem sido apontado por estes autores como o mecanismo central de reformas políticas e de reengenharia cultural do setor público introduzindo uma cultura empresarial competitiva nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Hypólito e Gandin apontam que os mecanismos pelos quais o gerencialismo vai se aplicando são os exames padronizados em larga escala, os currículos padronizados para atender a estes testes e a competição entre as instituições e treinamento dos alunos também para estas avaliações. O autor ainda destaca que estas práticas têm sido apontadas por diversas pesquisas em educação com diferentes metodologias e referenciais teóricos distintos como empobrecedoras do currículo e apontam para a fragilidade deste sistema.

Portanto, esta resposta de administração controlada por burocratas para a educação, que muitas vezes são dadas com ar de modernidade pelos responsáveis pelas políticas públicas de educação, ao aumentar os exames de controle, restringir conteúdos, enxertar outros e criar currículos mínimos, na verdade têm relação direta com formas de organização de quase cem anos atrás. Sobre isto, Pacheco (2001) apresenta argumentos, ao afirmar que ciclicamente, com discursos de aumento de eficiência, qualidade e competitividade, volta-se para estas práticas, sem perceber que isto parece piorar a qualidade da aprendizagem. Ao equiparar-se então ao trabalho fabril, as escolas passam a operar numa lógica de padronização (da forma de ensino e dos conteúdos, definidos por especialistas), de centralização da autoridade para a figura do gestor. Portanto, cabe aqui pouca autonomia ao professor, como se pode imaginar. Novamente recorrendo a Teixeira (1994), o autor conceituava a escola neste período como enciclopédica, ao afirmar que o currículo e os conteúdos estavam acima de tudo, até mesmo da qualidade. Isto é, o importante era a quantidade de conteúdos, mais do que o processo de ensino em si. Para exemplificar, recorramos a Farias (2013) ao analisar a implementação do currículo mínimo de Geografia na rede do Estado do Rio de Janeiro. Relata

o autor que ao não atingir os patamares almejados na avaliação interna do Estado², a reação do governo foi instituir o currículo mínimo unificado como a grande aposta na melhoria da qualidade do ensino. Ao analisarmos esta reação do governo sob o prisma da discussão que levantamos juntamente com Libâneo, Perez e Alba, Goodson, Hypolito e Gandin e Macedo, constatamos a ênfase demasiada no currículo a reação automática dos governos na esperança de ‘melhorar’ as notas em testes avaliativos de larga escala.

Freire e Shor (1987) também fazem crítica a esta situação, ao afirmarem que as autoridades escolares “procuram elaborar um currículo básico que seja até ‘à prova de professores’” (FREIRE e SHOR, 1987 p. 50), isto é, limitando e tentando impedir improvisos ou ações não previstas por parte dos professores, como se estes não fossem capazes, e concluem sobre isto que todo o planejamento é feito por contadores e administradores, que assumem uma postura de que a escola poderia ser melhor administrada se não fossem os professores e alunos a atrapalhar. Os autores fazem esta crítica frente às comuns manifestações de gestores de que professores costumam colocar-se contra mudanças. Adicionalmente, argumentam que o controle estatal do currículo exige destes profissionais (gestores), administradores e contadores uma pedagogia quantificável para controlar o que os professores fazem em sala de aula. Desta forma, os autores chegam a discutir a ideia de educação *cost-effective* como resultado direto deste modelo, tendo como efeito salas de aula o mais cheias possível com o mínimo de contato pessoal entre professores e alunos, de modo que *maximize* os lucros e *minimize* a interação humana.

Apresentamos esta perspectiva de forma detalhada para que possamos compreender que a prescrição de conteúdos não necessariamente produz resultados ótimos, visto que a educação estadunidense, pioneira neste modelo, está longe de ter os melhores resultados em avaliações internacionais, conforme veremos mais à frente, mesmo sendo um dos países mais ricos do mundo e sustentando bons indicadores nacionais em áreas consideradas chaves para classificar a “qualidade da educação” nesta seara de pensamento (BASTOS, 2017). Estes indicadores são o nível de instrução, proporção de investimento em relação ao produto nacional e percentual de pessoas com nível superior. Somente para critérios de comparação, em 2015 (último disponível na época da pesquisa), no resultado da avaliação do PISA, os Estados Unidos alcançaram apenas a 15º colocação (PISA, 2015), ficando atrás de diversos países com investimento muito menor. Lembremos aqui que o modelo de educação dos EUA

² A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

é montado para performar nestas avaliações de larga escala (GOODSON, 1995), e, portanto, esta colocação é ainda mais dramática. Reforçamos mais uma vez que não estamos de acordo com este modelo avaliativo, mas o invocamos aqui para demonstrar que o modelo de currículo prescritivo não estaria correspondendo nem mesmo aos objetivos para os quais foi criado, isto é, apresentar resultados positivos nestes exames. E trazemos o EUA como exemplo tanto de valores de investimento em educação quanto de execução do modelo de currículo prescritivo, que segundo os autores, foi introduzido ineditamente por eles no início do século passado.

Porlán (2002) nos traz interessantes questionamentos sobre o currículo prescrito, ao afirmar que, ainda que uma prática seja predominante em uma determinada área, isto não garante que seja adequada ou exitosa. Por exemplo, em outras profissões de caráter prático, como a medicina, utilizou-se durante muito tempo determinados tratamentos com algum sucesso, mas que posteriormente acabaram abandonadas devido à falta de rigor científico e da incapacidade de comprovação empírica de resultados esperados. Passaria o modelo de educação baseada em um currículo prescritivo numa prova destes critérios? De fato, o que queremos perguntar é se este modelo cientificista e prescritivo, observados sob o rigor científico das análises comprova-se empiricamente como sendo a melhor opção. Não nos cabe aqui dar a resposta definitiva, mas sim levantar este questionamento para que se abram possibilidades de discussão, entre elas, a Metodologia de Investigação na Escola (MIE).

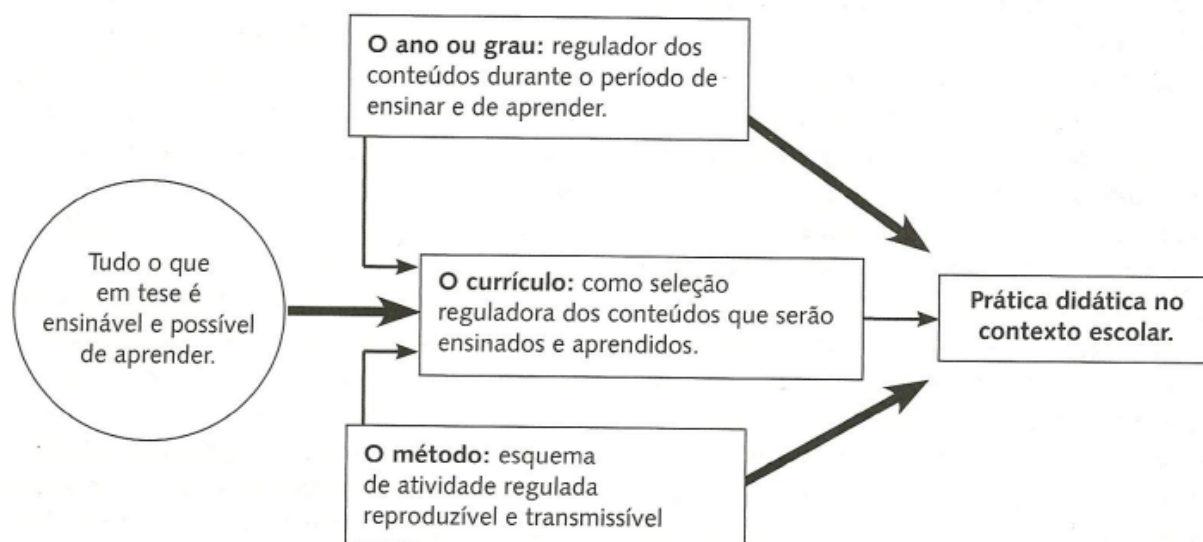
1.2 A relação do currículo e o ato de ensinar

Sabemos que a discussão sobre currículo é complexa, envolvendo diversas nuances, perspectivas e visões. Deste modo, não poderíamos fazer uma argumentação tão aprofundada quanto desejaríamos neste trabalho por questões de foco e tempo. Porém, ao mesmo tempo, acreditamos ser importante que este debate seja introduzido, pois ele atravessa nosso tema diretamente e desviarmos ou omitirmos esta discussão empobreceria o raciocínio. Sendo assim, indagamo-nos inicialmente, o que seria currículo? Como dissemos, a resposta para esta pergunta pode variar muito.

Segundo Sacristán (2013) o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, compartilhando origens com *cursus* e era utilizado já na Roma Antiga. Ainda segundo o autor, podemos compreender que o currículo determina quais são os conteúdos que serão

abordados na escola, estabelece os níveis em formas de séries e graus, ordena o tempo escolar, estabelece os critérios para o progresso dos estudantes dentro deste sistema que ele mesmo sistematiza e regula. É, portanto, um instrumento poderoso e que molda a instituição escola da forma como a reconhecemos. Poderíamos também, ainda em concordância com o autor, dizer que o currículo é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, sendo então muito mais do que os conteúdos ou as matérias a ensinar. Mas por que cabe discutir o currículo? Adverte o autor que o currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões [...] que não as únicas possíveis.” (SACRISTÁN, 2013, p. 23). Sendo assim, não é pelo fato de o currículo atual configurar-se como um possível empecilho para a MIE, como veremos nos capítulos seguintes, que devesse deixar para lá como uma ideia impossível. É sim possível questionar o currículo ou pelo menos a maneira como está posto neste momento. Adicionalmente, a importância de discussão do currículo neste trabalho se dá também (e principalmente) pelo fato de métodos de ensino estarem relacionado com ele. Vejamos a ilustração abaixo:

Figura 1 - O currículo e sua relação com o método



Fonte: Sacristán, 2013, p. 19

Para Sacristán, o método de ensino relaciona-se com o currículo, fazendo parte do processo. Assim, a prática didática na escola provém do método empregado associado ao conteúdo em questão e também do ano ou grau, que por sua vez também é regulador tanto destes conteúdos quanto do método. É neste ponto que acreditamos residir a necessidade de falarmos de currículo neste trabalho, já que para o autor o conteúdo e o método estão em

mesmo grau de importância e relacionam-se necessariamente. Uma vez que iremos abordar um método em que seus principais teóricos afirmam colidir ou no mínimo ser pouco compatível com o currículo empregado na maior parte das escolas, isto de acordo com Porlán (2002), Sacristán (2013) e Goodson (2007). Adicionamos a este argumento a afirmação de Sacristán (2013) de que não haverá mudança significativa na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática. Se para ele o método faz parte do mecanismo, logo, uma proposta de alteração do método tem potencial de mudar a escola.

Conforme já havíamos começado a discutir, o currículo é também um instrumento de controle do professor. Para Goodson (2007, p. 243), “o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula.”. Devemos estar atentos ao salientado pois, ao contrário do que pode parecer à primeira vista, ater-se a conteúdos não necessariamente garante a qualidade do ensino e da aprendizagem e tampouco limita a ação dos professores em sala. Freire e Shor (1987) também criticam este sistema e concordamos quando questionam a possibilidade de um estudante motivar-se com um curso quando este já existe de maneira completa na cabeça do professor, programa ou órgão do governo, sem considerar que cada aluno ou turma terão seus próprios interesses ou ainda os acontecimentos últimos no mundo, que afetam a vida dos mesmos. Para estes autores, a aprendizagem está no caminho, no fazer diário. Mas no caso de currículo prescrito, a aprendizagem teria se dado em outra ponta, na hora da elaboração do programa pelos técnicos e especialistas. Para o estudante inserido neste sistema, caberá decorar o que lhe é dito pelo professor, que por sua vez, propaga o que foi decidido em outras esferas.

Todo este percurso da instituição escola até aqui, coloca o professor em uma situação complicada onde emparelha-se uma longa lista de conteúdos que precisam ser ensinados em ordem pré-estabelecida. Acreditamos que estes movimentos governamentais e de gestão desembocam diretamente na situação atual do ensino, que Callai (1999 e 2001), Libâneo (2004), Goodson (2007), García Pérez (2000a; 2000b) e Garcia Pérez e Alba Fernández (2008) classificariam como insatisfatória no que se propõe a fazer, que é preparar os alunos para a vida em sociedade e formadora de cidadãos.

Veiga (1993), em livro que trata de histórico e situação das técnicas de ensino na educação, aponta que a aula expositiva tem sido identificada como a mais tradicional das técnicas de ensino. A autora afirma que sua utilização através da transmissão de conhecimentos aparece desde os planos pedagógicos dos jesuítas, estando, portanto, enraizada

desde sempre em nossa educação. Sobre esta situação acerca deste tipo de aula, a autora também informa que até a década de 1930 aproximadamente, predominava nas escolas brasileiras a concepção pedagógica tradicional na qual o professor era visto como o centro do processo de ensino e deveria dominar os conteúdos fundamentais a serem transmitidos aos alunos. Neste contexto, a aula expositiva era considerada a técnica mais adequada à transmissão de conhecimentos na sala de aula. Desde então, afirma a autora, é este modelo tradicional que acaba sendo adotado predominantemente nas salas de aulas com atividade exclusiva do professor e necessária passividade dos alunos. Trazemos este tema para discussão pois acreditamos que esta é uma resposta imediata dos professores à grande lista de conteúdos prescritos e às demandas do gerencialismo em cumprimento de prazos na educação. Este tipo de aula, conforme veremos abaixo, acaba atendendo a estas demandas.

Não buscamos aqui demonizar as aulas expositivas. Pelo contrário, elas possuem seus propósitos e méritos. Esta estratégia de aula é interessante para introduzir novos assuntos, permitir uma visão geral e sintética de um tema, apresentar e esclarecer conceitos básicos ou concluir estudos ou pode ser usada com objetivo de conseguir que os alunos adquiram uma compreensão inicial, indispensável para a aprendizagem de um novo conteúdo. Isso significa que uma aprendizagem total não pode ser alcançada numa aula expositiva, mas apenas uma primeira compreensão de informações essenciais (VEIGA, 1993). Poderíamos ainda ressaltar vantagens citadas pela autora como economia de tempo e a supressão de problemas derivados da falta de bibliografia para o aluno.

Carvalho (1974) também investigou a fundo o tema e nos indica apontamentos muito interessantes. Ela indica, assim como Veiga, que a aula expositiva somente, sem altera-la com outras técnicas, sem reforça-la com outros recursos, não resultaria em aprendizado autêntico. A autora resume como “trata-se de solução precária, substitutiva de melhores procedimentos didáticos” (CARVALHO, 1974, p. 136). Ao mesmo tempo, também aponta momentos em que é indicada, para apresentar um novo assunto, para fornecer uma base compreensiva de trabalhos de alunos ou esclarecer conceitos. Ressaltamos, entretanto, as claras limitações, como a ênfase na comunicação verbal e a passividade do aluno.

Neste caso, recorreremos novamente a Freire e Shor (1987) que afirmam que um dos elementos desencadeadores do processo de aprendizagem é a problematização, ou seja, questionar situações, fatos, fenômenos e ideias de maneira conjunta pelos alunos para levar à compreensão do problema e de caminhos para a solução. Os autores tratam deste ato como uma atitude docente transformadora que levaria à produção de conhecimento em sala de aula.

Este processo, no entanto, fica dormente em um sistema onde a aula tradicional expositiva ocupa todo o tempo disponível.

Finalmente, apresentamos um último argumento crítico às aulas puramente expositivas. Carvalho (1974) apresenta em seu livro já na década de 1970 a ideia de que crianças não conseguem prestar atenção em algo por mais de dez minutos e adolescentes por um tempo entre 20 ou 25 minutos. Tendo em vista que estas estimativas se baseavam na observação da autora, buscamos e encontramos respaldo científico para esta afirmação nos dias de hoje com Tokuhama-Espinosa (2008), em seu estudo na tese de doutorado na Universidade de Capella nos EUA, na qual a autora, em sua pesquisa baseada na neurociência, que estuda a relação da mesma com pedagogia e ensino, afirma que os jovens conseguem manter sua atenção focada em algo por apenas um intervalo de 10 ou 20 minutos no máximo. Esta situação parece extremamente conflitante com a prática de aula expositiva longa, que precisa da atenção total do aluno para captar aquilo que o professor está falando, muitas vezes durante um período de 50 minutos (um tempo de aula) ou mais, em alguns casos.

1.3 A escola em uma outra sociedade

Tendo feito este apanhado sobre a situação curricular escolar, refletiremos também sobre como esta escola já não atende aos anseios da sociedade. García Pérez e Alba Fernández (2008), autores de referência na MIE, explanam em suas análises sobre as escolas que atualmente o processo de globalização está promovendo a expansão das novas tecnologias de informação e também da informação a nível global. No entanto, mais do que conduzir à ‘sociedade do conhecimento’ estamos caminhando em direção a uma superficialidade dos assuntos, com uma visão simplificada do mundo, baseada no senso comum, de modo que isto acaba chegando e refletindo na escola, escola esta que não consegue dar respostas que contemplem a sociedade plural. Este caráter global já poderia ser suficiente para a escola repensar seus conteúdos e a forma de trabalhar; no entanto não é o que acontece. A passagem abaixo expressa esta inadequação:

Diante da realidade informacional do mundo de hoje, a educação escolar parece alheia a este novo papel da informação e do conhecimento. Os currículos escolares seguem sendo basicamente, conjuntos de conhecimentos codificados e legitimados

pela tradição acadêmica. Inclusive, a própria sociedade que é objeto de estudo na escola talvez seja uma sociedade que já não existe fora dos muros desta escola. E desde logo não parece que seja uma solução a este respeito a mera introdução de computadores nas aulas, que sem modificar a estrutura espacial e temporal da escola ou seu modelo didático, convertem-se em bugigangas que dificultam a tarefa convencional de muitos professores. (GARCÍA PEREZ, ALBA FERNÁNDEZ, 2008, p. 3, tradução nossa)³

Ao observarmos as diversas tentativas de introdução de tecnologia nas escolas via computadores, uso de *tablets*, quadro digital ou mesmo os mais comuns *datashows* para exposições, podemos deduzir que as escolas percebem esta demanda. Porém, também percebemos que a adoção destes recursos não significa repensar o processo de ensino e aprendizagem, mas sim apenas servir de suporte para aulas expositivas tradicionais. Neste sentido, o professor fala e o aluno observa imagens ou vídeos que reforçam o que o professor falou, tomando notas (digitais nos *tablets* ou em seus cadernos), sem, no entanto, haver qualquer transformação na estrutura da aula. De acordo com Pérez e Alba (2008) este movimento escolar não só não estaria contribuindo para transformações no processo de ensino como também pode acabar atrapalhando o professor, ao introduzir mais elementos para preocupar-se ou tomar-lhe tempo de preparação sem que estejam preparados, ou pior, sem que tragam grandes ganhos à qualidade do processo.

Ainda de acordo com os autores, do modo como a escola passa seus conhecimentos, os alunos não estariam preparados para utilizá-los frente aos problemas reais do mundo. Estaria, portanto, a escola preparando somente para o mundo escolar? Desta forma, ao confrontar uma questão problemática, os alunos tentariam buscar em suas recordações acadêmicas a resposta ‘correta’. Este padrão é creditado pelos autores a metodologias de trabalho transmissivas e repetitivas que não auxiliam a formar nos alunos as competências que a sociedade atual demanda, como por exemplo, a capacidade de organizar e ordenar a abundante quantidade de informações disponíveis ou ainda a polivalência ou a capacidade de adaptar-se a novas situações demandadas no mundo do trabalho. Deste modo, os alunos acostumam-se a resolver os problemas de maneira mecânica, sem articular suas próprias ideias.

Macedo (2017) faz uma investigação sobre currículo, em que a autora explica que o modelo estadunidense citado anteriormente foi introduzido assentado na ideia de avaliações em larga escala. Neste contexto, os currículos prescritivos apresentados por Goodson são uma

³ Ante la realidad informacional del mundo de hoy, la educación escolar parece ajena a este nuevo papel de la información y del conocimiento. Las asignaturas escolares siguen siendo, básicamente, conjuntos de conocimientos codificados y legitimados por la tradición académica. Incluso, la propia sociedad que es objeto de estudio en la escuela quizás sea una sociedad que ya no existe más que dentro de los muros de la escuela. Y desde luego no parece que sea una solución, a este respecto, la mera introducción de ordenadores en las aulas, que, sin cambiar la estructura espacial y temporal de la escuela ni el modelo didáctico, se convierten en nuevos cacharros que casi estorban la tarea convencional de muchos profesores.

necessidade, pois para uma avaliação a nível nacional e uma busca por comparação, supostamente teriam que ser ensinados os mesmos conteúdos. Esta necessidade de avaliação em larga escala foi transformada em uma verdade e para tanto passou a ser inquestionável. Nesta passagem fica clara esta ideia: “de que conhecimento estaríamos, então, falando? [...] Adquirir conhecimento, para ser alguém, é a resposta que a teoria curricular vem produzindo à interpelação sobre a função da escola. Tal resposta marca uma simbiose entre conhecimento e conteúdo.” (MACEDO, 2017, p. 549). E deste modo a fixação dos currículos pelos conteúdos fica explicada.

Segundo a autora, este modelo foi sendo moldado pela Psicologia e pela Ciência da Computação ao longo do tempo e mais atualmente também passou a sofrer influência da neurociência com a introdução das chamadas competências. Isto fica evidenciado nas bases da educação americana e brasileira nos últimos tempos, resultando nas grandes avaliações em uma tentativa de afastar tudo aquilo que não é controlável da educação. Neste sentido, o objetivo já está traçado de antemão e toda inovação não é bem vinda, já que é um desvio do previsto. Já a participação docente assume forma de responsabilização para que tudo corra conforme o esperado.

Argumentamos, a escola está demasiadamente enxertada com conteúdos em uma tentativa de prever quais destes podem ser importantes para a progressão social (leia-se vestibular) e econômica (leia-se o trabalho) dos estudantes, mas na verdade ela não consegue preparar os alunos para a vida prática (leia-se, aplicar estes conhecimentos em amplos aspectos da vida); questionamos mais uma vez, não estaria a escola apenas preparando para a própria escola? Isto é, a escola poderia estar focada apenas em preparar seus estudantes para seus próprios testes, provas, trabalhos e seminários, ignorando o mundo exterior? Se a resposta para esta indagação for positiva, contradiz o que a sociedade espera desta instituição, que seria a capacidade do raciocínio lógico e crítico, preparando- para lidar com as informações que a ele chegarem (CALLAI, 2001).

O mundo do trabalho mudou nos calcanhares da globalização. E estamos interessados em pensar como a escola responde a isto. Para Goodson (2007), o mundo do trabalho hoje é tão diferente do passado, pois vivemos uma era de produção flexível. Dele, demanda-se do trabalhador que reaja a situações inesperadas e em constantes mudanças. Por exemplo, Bauman (2008) exemplifica que nos anos 1930, qualquer jovem que conseguisse um emprego na *Ford* poderia ter a certeza de que terminaria sua vida trabalhando no mesmo lugar. Seguindo neste raciocínio, argumenta que, de acordo com os últimos estudos, um jovem estadunidense com um nível moderado de educação, espera mudar de emprego pelo menos

onze vezes durante sua vida. Esta situação por si só já transforma a natureza do aprendizado para o trabalho. Se no passado poderia haver alguma certeza sobre as habilidades que seriam exigidas em uma determinada função dentro de uma determinada empresa, agora não temos mais esta certeza. De modo geral, os tipos de habilidades exigidas para desempenhar ocupações flexíveis não requerem uma aprendizagem longa e sistemática. Ainda define que as habilidades e hábitos que criam uma rotina de comportamento, tão desejáveis no passado, hoje em dia passaram a ser desvantagens. Não se espera nas grandes corporações que os trabalhadores correspondam sempre da mesma maneira, com comportamentos engessados e sim que estejam prontos para responder a novas problemáticas e às rápidas transformações do mundo.

Goodson (2007) critica os currículos prescritos pois, concordando com Bauman, acredita que os cursos com conteúdos rígidos se tornaram inadequados para o mundo do trabalho flexível e em constante mudança, já que esta estrutura é a que formaliza o comportamento padrão, os conhecimentos sistematizados e as habilidades engessadas. O autor classifica nesta obra como aprendizagem primária aquelas advindas do currículo formal. Nesta perspectiva, a mudança é a única maneira de adaptar o currículo escolar à realidade que se apresenta. Sobre isto, diz que “o currículo prescritivo e a aprendizagem primária de um conteúdo predeterminado [...] é um jogo que está chegando ao fim” (GOODSON, 2007, p. 251). Bauman reitera que o tipo de aprendizado que precisamos agora é “um tipo de aprendizado que nossas instituições educacionais herdadas, nascidas e amadurecidas no moderno alvoroço da ordem estão mal-preparadas para oferecer” (BAUMAN, 2008, p. 116). Se considerarmos ainda a ideia de que “O valor real da ação educativa é sua projeção no futuro, é sua coerência intrínseca, que lhe dá significado, direção e unidade” (CARVALHO, 1974, p. 7), podemos aceitar que existe um descompasso do processo de ensino atual a que Goodson e Bauman estão se referindo.

Abrimos um parênteses nesta discussão para ressaltar que levamos em consideração a ideia de currículos praticados, conforme abordado por Oliveira (2003, 2013), aonde professores acabam desviando-se dos currículos prescritos pelas imposições locais, sociais ou mesmo de transgressão. Portanto, mesmo considerando a existência deste fenômeno, não foi trazido para a discussão pois compreendemos fazer parte do mundo da pesquisa do cotidiano e por tratar-se de uma prática não sistematizada para nós. Embora exista e seja uma prática real, aqui estamos trabalhando com uma ideia de abstração e generalização sobre o currículo e não sobre ações individuais.

Libâneo (2004) também procurou identificar as inadequações da escola na atualidade. Para o autor, vivemos o momento de transição da sociedade industrial, em que predominava a produção e o saber produzir para a sociedade informacional na qual destaca-se a produção e difusão de bens culturais com ênfase na informação. Neste contexto, o autor identifica que a escola está atrasada em relação às demandas atuais da sociedade por ter sido moldada por e para a sociedade industrial. Em sua visão, a escola não pode limitar-se a passar informações sobre as matérias e transmitir o conhecimento do livro didático.

Kuenzer (1998) identificou que a escola atual tem seu projeto pedagógico formulado para atender às demandas da organização do trabalho de bases taylorista/fordista⁴. Para a autora, neste modelo “a habilidade cognitiva fundamental para o trabalho pedagógico é a memorização.” (KUENZER, 1998, p. 2) e a razão para isto é que as fábricas, a ciência e a tecnologia traziam poucas possibilidades de variação, demandando comportamentos operacionais predeterminados e com pouca oportunidade ou necessidade de adaptação e flexibilização. Assim sendo, não exigiam outra formação escolar ou profissional que não fosse a capacidade de memorizar conhecimentos para repeti-los depois, em determinada sequência, pelo menos para os cargos fora da gerência e diretoria. A pedagogia para este mundo formou-se, portanto, tendo como meta a uniformidade das respostas para procedimentos padronizados, seguindo uma lógica científica de padronização, universalização, verificação e comprovação. Esta pedagogia respondia adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social, que eram regidas pelos mesmos parâmetros de certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis. Por diversos motivos, como vimos com Bauman e Goodson, nenhum dos dois argumentos encontra mais respaldo na realidade. O mundo do trabalho transformou-se e transforma-se rapidamente e a realidade social também, ambos motivados pelas mudanças tecnológicas. A pedagogia aparentemente não soube se adaptar ou ainda não teve tempo suficiente para que elaborasse soluções adequadas.

⁴ O Taylorismo tem suas bases no famoso tratado de 1911, “Os princípios da Administração Científica, de F.W. Taylor”, que descrevia como a produtividade do trabalho poderia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo do trabalho em movimentos pré-determinados e da organização de tarefas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento, que deveriam ser ensinados aos trabalhadores para que estes executassem suas funções seguindo este sistema. O Fordismo, também baseado neste trabalho de Taylor, tem seu início em 1914 em Michigan, EUA, quando Henry Ford introduziu seu sistema na linha de produção automática de montagem de carros. Este sistema consistia em longas jornadas de trabalho repetitivo e rotinizado, alienando o trabalhador do projeto completo, introduzindo uma posição fixa para o trabalhador que executava a mesma tarefa diariamente. Este sistema também pressupunha a separação entre gerência, concepção, controle e execução, tornando o trabalhador uma mera engrenagem. (HARVEY, 2008).

Na mesma linha de Libâneo (2004), Callai (2001) afirma que o que se espera da escola hoje é que a educação desenvolva no aluno a capacidade do raciocínio lógico e crítico, que o dote de instrumentos intelectuais para que possa instrumentalizar de forma coerente as informações e o conhecimento que a ele chegarem. Enfim, a capacidade de pensar e de poder construir um pensamento próprio. Para a autora, “as informações e o conhecimento adquirido são instrumentos para o processo de formação dos estudantes e não o objetivo final, embora, na prática, exatamente o que se critica é o que vem acontecendo.” (CALLAI, 2001, p. 135).

Podemos perceber ao analisarmos as observações destes autores sobre a escola, seus métodos e do seu lugar na sociedade moderna, uma concordância no sentido de que os métodos empregados atualmente são muito voltados a passar informações para o aluno, na crença de que estas informações são verdadeiras e absolutas, bem como suficientes para responder qualquer questão. Porém, mesmo sob este prisma e acreditando nesta perspectiva, de que todo conteúdo poderia ser passado aos alunos, caberia crítica. Larrosa (2002) procurou demonstrar a diferença entre informação e experiência. O autor também aponta que caminhamos para o mundo da informação e com excesso de informação. Nesta perspectiva, também indica que a escola precisa repensar este processo ao afirmar que “na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos.” (LARROSA, 2002, p. 23). Ou seja, mais conteúdo e informações com menos tempo ainda para assimilação. Partindo de sua premissa de que experiência é aquilo que nos marca ou nos atravessa, enquanto a informação é apenas algo que chega aos nossos ouvidos, fica claro que para o autor a escola está demasiadamente preocupada apenas com a informação. Existe, porém, um problema neste método escolar, caso a hipótese seja verdadeira, pois segundo o autor, informações não ficam retidas ou pouco são assimiladas. Para que exista a retenção da informação é preciso que de alguma forma ela nos toque, caso contrário, será tão descartável quanto um número de telefone que ouvimos alguém falar e jamais nos lembraremos no futuro.

Porlán (2002), outro pesquisador da MIE, ao propor mudanças na escola, também irá dedicar grande atenção aos currículos e ao apego ao mesmo por parte dos professores e dos métodos de ensino. O autor argumenta que para boa parte dos professores existe apenas uma forma de fazer as coisas em sala de aula. Para estes, ensinar é transmitir e explicar para os estudantes os conteúdos principais de uma determinada disciplina. O ato de ensinar se encerraria ao definir adequadamente o significado correto dos mesmos e os argumentos que os justificam, quando necessários. Pensando assim, a atividade escolar se organiza em torno de uma sequência de temas que pretendem ser uma seleção de tudo que o aluno deveria saber sobre aquela disciplina.

O professor dedica boa parte de seu tempo escrevendo no quadro e explicando oralmente enquanto os alunos copiam ou tomam nota para que possam se preparar para avaliações e provas que vão tentar medir o quanto aprenderam. Existem casos em que esta estrutura básica descrita complementa-se com diálogos sobre o tema ou em raríssimas vezes com experiências práticas. O autor argumenta que isto é um comportamento justificado por ser a única forma que sabemos fazer. Foi o que fizeram conosco quando éramos alunos, é o que sabemos que fazem nossos companheiros, é o que a sociedade pensa que é nosso trabalho e por fim, mas não menos importante, o contexto institucional (horários, organização dos professores, livros, estrutura das aulas) que nos induz.

O autor também afirma que paradoxalmente, embora seja a forma como a educação é feita na grande maioria das instituições, ela não atinge o objetivo que persegue, que seria uma aprendizagem adequada dos alunos. E destaca que “mesmo que uma prática socializada seja predominante não garante que seja adequada e exitosa. Em outras profissões de caráter prático, como por exemplo a medicina, utilizou-se durante muito tempo determinadas técnicas curativas, tendo demonstrados posteriormente sua falta de efetividade.” (PORLÁN, 2002, p. 145, tradução nossa)⁵. Por algum motivo este mesmo procedimento não se aplicou à educação. Pelo contrário, as reformas recentes empregadas em nosso país parecem apontar justamente para o caminho contrário, em maior controle da liberdade dos professores e em rigidez de conteúdos. Sobre a questão destas práticas normalizadas, Sacristán (2013) também afirma, na mesma linha de raciocínio que Porlán, que os objetivos educacionais não podem estar limitados aos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas das disciplinas escolares. Afirmando que “consideramos que tanto essas quanto seus conteúdos são o resultado de certas tradições que podem e devem ser revisadas e modificadas” (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

García Pérez e Alba Fernández (2008) citaram os resultados dos alunos espanhóis no PISA no que se refere a abordagens de situações problema, de modo que para os autores isto reflete a falha educacional em abordar estes temas. Este ponto é fundamental para compreendermos a falha do processo educacional, afinal, se a escola não possibilita dotar os alunos de capacidade para resolver problemas cotidianos (seja do âmbito da vida social ou da vida laboral), para que serviria? Os autores afirmam que no exame PISA as perguntas visam valorar como os alunos são capazes de resolver problemas comuns do cotidiano e a hipótese levantada pelo autor é que eles têm dificuldades de resolver problemas que não sejam

⁵ “El que una práctica socializada sea predominante no garantiza que sea adecuada y exitosa. En otras profesiones de carácter práctico, como por ejemplo la medicina, se han utilizado durante mucho tiempo determinadas técnicas curativas, habiéndose demostrado posteriormente su falta de rigor.”

acadêmicos, já que a escola os ‘treina’ somente para isto. Cabe ressaltar aqui que a Espanha figura em posições muito melhores que a brasileira nesta avaliação, portanto, se considerarmos a hipótese levantada como verdadeira, nossa situação é ainda pior.

Somente para critérios de comparação, no PISA 2015 a Espanha, no desempenho em leitura, está com 496 pontos (dentro da média da OCDE, junto com EUA e Portugal, por exemplo) enquanto o Brasil figurava com 407 pontos, bem abaixo da média. Este número demonstra a urgência de repensar os métodos utilizados no Brasil (mas não somente isto, que fique claro) já que observamos um panorama no país ainda pior do que a maioria dos países da OCDE (PISA, 2015). Cabe ressaltar também a diferença em estrutura das escolas brasileiras e espanholas, mas atemo-nos aqui a problemas didáticos por motivo de foco, fazendo esta pequena ressalva de que não podemos creditar todo o problema da educação brasileira a questões de método, sabendo que existem questões gravíssimas como salários de professores, falta de estrutura e de materiais tão relatados pela mídia que sequer seria novidade para qualquer brasileiro. Entretanto, não podemos também deixar de identificar a metodologia como um obstáculo à excelência. Pode parecer contraditório falar do PISA aqui, já que construímos uma argumentação contrária ao gerencialismo que justamente tem em suas bases os exames de larga escala. Porém esta citação serve para reforçar que este modelo não está servindo para atender minimamente às exigências, uma vez que não cumpre nem mesmo aquilo para o qual foi desenhado.

Talvez uma pergunta que se possa fazer neste momento é: Ainda existe espaço para a escola diante dos problemas relatados? Libâneo (2004) afirma que sim. Para o autor, ainda existe espaço para a escola na sociedade da tecnologia e da informação. Mesmo com todos os problemas, ainda é a escola que cumpre funções que não são supridas por nenhuma outra instituição até o momento.

[...] prover formação geral básica -capacidade de ler, escrever, formação científica, estética e ética, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Por outro lado, a escola precisa ser repensada, porque ela não detém o monopólio do saber, pois a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências como a família, os meios de comunicação, as empresas, os clubes, as academias de ginástica, os sindicatos (LIBÂNEO, 2004, p. 47)

Podemos perceber que o autor credita à escola um importante papel na nossa sociedade, porém também aponta uma considerável transformação na sociedade e na socialização que atinge em cheio essas instituições. Se no passado a escola era o único (ou um dos únicos) lugares onde se podia obter informações, hoje isto não é mais verdade. Vivemos rodeados de aparatos que nos permitem buscar ou mesmo receber informações sem nem

mesmo requisita-las. A perda deste monopólio da informação por parte da escola parece ainda não ter sido assimilado pela instituição.

Porém, frente a este novo problema, Libâneo (2004) nos apresenta sua visão do novo papel da escola ao afirmar que para fazer frente a esta nova realidade ela deve possibilitar uma formação cultural e científica. Nesta escola o aluno aprende a atribuir significado às mensagens recebidas nos meios de comunicação ou mesmo na vida cotidiana. O valor da aprendizagem escolar estaria então na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações, tornando-o um leitor melhor do mundo e também um cidadão mais apto. Seria também, segundo o autor, um lugar para o desenvolvimento de competências cognitivas que o possibilitem analisar e buscar informações criticamente. Resumidamente, uma escola de qualidade e adequada ao seu tempo seria “aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica” (LIBÂNEO, 2004, p. 47).

Novamente podemos recorrer aos autores espanhóis para buscar uma luz nesta discussão sobre caminhos para uma escola mais adequada aos novos tempos. Os autores fazem a reflexão nos apontado “que sentido tem seguir apresentando aos alunos o conhecimento escolar como completo e fechado, como o único conhecimento possível? Sem dúvida, é urgente fomentar uma perspectiva relativista e crítica que permita outro tipo de relação com o conhecimento” (GARCÍA PEREZ, ALBA FERNÁNDEZ, 2008, p. 6, tradução nossa).⁶ Os autores estão sugerindo que novas estratégias para abordar os conteúdos são necessárias para que possamos também esperar uma outra postura, relação e mesmo resultados no que diz respeito aos alunos e seu elo com a escola.

García Pérez e Alba Fernández (2008) prosseguem afirmando que para enfrentar estes dilemas, mais importante que um novo currículo, necessitamos estratégias. O currículo implica em uma determinação *a priori* de uma sequência de ações com um objetivo específico e fechado em si, cujo resultado desse processo só pode ser sucesso ou fracasso. Sucesso se o objetivo for atingido e fracasso no caso contrário. Por outro lado, a estratégia parte do princípio de um cenário de ação, que pode ser examinado e requalificado de acordo com o contexto e com as necessidades. Ou seja, ao definir uma estratégia de ensino poder-se-ia lidar com o inesperado, com o incerto e modificar seu desenvolvimento de acordo com as respostas dos alunos. Apenas esta mudança de postura já nos afastaria muito do quadro atual.

⁶ “qué sentido tiene seguir presentando a los alumnos el conocimiento escolar como completo y cerrado, como el único conocimiento posible? Sin duda, es urgente fomentar una perspectiva relativista y crítica que permita otro tipo de relación con el conocimiento.”

Recorremos novamente a Freire e Shor (1987), demonstrando agora o quanto suas ideias estão alinhadas com os autores espanhóis, para trazer a fala de que os dois acreditavam que o professor aprendendo junto com os alunos, sem saber, de antemão, o que resultaria disso, mas inventando o conhecimento durante a aula, junto com os estudantes. Esse é um momento complexo do estudo. O próprio hábito do estudo se desenvolve. O material de estudo se transforma. A relação entre professor e aluno é re-criada. Assim, “a educação não é engolir livros, mas é sim transformadora das relações entre alunos, professores, a escola e a sociedade” (FREIRE e SHOR, 1987, p. 56).

A partir deste ponto do trabalho falaremos sobre os modelos didáticos mais tradicionais, segundo Porlán, para, em seguida, introduzir a proposta da MIE.

1.4 Didática e modelos didáticos

Neste ponto deste trabalho já abordamos nossa perspectiva de limitações do processo de ensino da escola atual através de métodos conteudistas e expositivos. Discutimos também a percepção de diversos autores no que diz respeito às falhas deste sistema e apontamentos sobre o que deveria ser a escola de nosso tempo. Trataremos aqui agora sobre as principais características dos métodos didáticos mais tradicionais, o chamado método tradicional, o método com enfoque técnico e o método enfoque espontaneísta (PORLÁN, 2002). Temos como objetivo apresentar estas três possibilidades como uma introdução a MIE, pois os autores a definem como um modelo que herda características deles.

Sobre o método tradicional, Porlán (2002) afirma que o método tradicional tem obsessão por conteúdo e que por conta de sua ampla utilização, muitos professores acreditam ser a única forma de ensinar, nem considerando seus limites e possibilidades de transformações. Neste trabalho já se tratou sobre o procedimento padrão já que é a explicação dos conteúdos que são considerados chaves, cabendo ao aluno o papel de anotar e preparar-se para provas no qual será testado sobre o quanto aprendeu. Este modelo pretende formar os alunos fornecendo-lhes informações consideradas fundamentais da cultura vigente. Os conteúdos são concebidos sob uma perspectiva enciclopédica e com um caráter acumulativo, sendo a referência para a disciplina. Assim, o conhecimento escolar seria uma espécie de seleção de divulgação do produzido pela investigação científica.

A respeito da forma de ensinar, parte da convicção de que basta um bom domínio dos conteúdos e do currículo por parte do professor, para que esteja apto a passar estas informações aos alunos. O método de ensino limita-se, portanto, a uma exposição o mais ordenada e clara possível do que tem a ser ensinado. Como suporte, o professor pode ir acompanhando a realização de exercícios com a intenção de reforçar ou ilustrar o que foi exposto na aula (GARCÍA PÉREZ, 2000a). Como demos muita ênfase a descrever este método ao longo do trabalho até aqui, dedicaremos mais atenção para os outros.

Destarte, a partir da crítica do método tradicional, teremos dois principais comportamentos: o método tecnicista e o espontaneísta. No que Porlán (2002) chama de enfoque tecnicista, a obsessão está vinculada aos objetivos. Esta tendência apresenta uma visão mais complexa do conhecimento do que o método tradicional. Aqui existe uma busca pelas relações entre conceitos e seus diferentes níveis de complexidade.

Ao contrário do método tradicional, que crê que os conhecimentos podem ser captados pelos alunos através da transmissão, o tecnicismo trabalha através de um processo de assimilação de conceitos cada vez mais complexos, deixando de ser uma situação de aprendizagem passiva de memorização mecânica. Pelo contrário, trata-se de uma situação ativa onde pretende-se que o aluno assimile significado autêntico aos conceitos. Segundo García Pérez (2000a), este modelo insere-se na maneira de ensinar estratégias metodológicas em cada disciplina onde se busca uma combinação de exposição e exercícios específicos elaborados pelo professor de modo que os alunos percorram um ‘caminho’ de pensamento que os levará até onde este deseja chegar. Assim, deposita-se nestas estratégias uma confiança excessiva de que a aplicação destes métodos levará os alunos à aprendizagem das conclusões já alcançadas previamente pelos cientistas. “Pretende racionalizar os processos de ensino, programar de forma detalhada as atuações do docente, os meios empregados e medir a aprendizagem dos alunos terminando em condutas observáveis” (GARCÍA PÉREZ, 2000a, p. 6, tradução nossa)⁷.

Adicionalmente, preocupa-se em ensinar conteúdos mais adequados à realidade do alunado e outorga relevância especial a desenvolver habilidades e capacidades formais (desde as mais simples como a leitura, a escrita, o cálculo, até as mais complexas como a resolução de problemas, o planejamento, a reflexão e a avaliação) que permitam ao aluno uma maior capacidade de adaptação (García Pérez, 2000a) aos problemas da vida cotidiana, seja na vida pessoal ou no mundo do trabalho. Veiga (1993) informa que o tecnicismo foi muito forte no

⁷ Pretende racionalizar los procesos de enseñanza, programar de forma detallada las actuaciones docentes y los medios empleados y medir el aprendizaje de los alumnos en términos de conductas observables.

Brasil durante a década de 1970 e ajuda a compreender o termo ao explicar que o tecnicismo não se restringe a uma maior utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino, mas sim a crença ou convicção de que recursos técnicos (sejam telecursos, vídeos ou técnicas de ensino como fichas) solucionariam os problemas da educação. Para finalizar esta descrição, a avaliação do processo de ensino tem a pretensão de fazer uma avaliação objetiva do progresso dos alunos, que possa promover a recuperação de aprendizagens e mesmo os processos menos exitosos são considerados um aporte valioso ao processo por adicionar possibilidades de análises.

Já no enfoque espontaneísta, existe o foco no aluno. Segundo Porlán (2002), o que diferencia esta maneira de construção da aula é a importância que se dá ao estudante, fazendo uma crítica aos métodos tradicionais de ensino onde acredita haver uma estrutura de poder e dominação. Sendo assim, nos tradicionalmente o professor é quem geralmente decide a forma de ensinar e aprender, os tipos de trabalho e os critérios de avaliação. A fim de colocar o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem para que possa expressar-se, participar e aprender em um clima espontâneo e natural, incluir os interesses dos estudantes funciona como o elemento organizador. Nesta perspectiva, o professor adota o papel de coordenador das atividades que vão surgindo nos debates, improvisando recursos, mediando e solucionando problemas e favorecendo a participação efetiva e comunicação entre os alunos. A este método o autor faz a crítica ao citar que “efetivamente, sem um clima de liberdade de expressão, dificilmente os alunos vão engajar-se realmente no processo de aprendizagem. Mas, da mesma maneira, sem um planejamento prévio e estruturado, mesmo que seja aberto e flexível, o professor dificilmente poderá aproveitar toda a potencialidade de aprendizagem que os alunos possuem (PORLÁN, 2002, p. 152, tradução nossa)⁸.

Temos, portanto, uma situação onde seguir apenas os interesses dos alunos pode chegar a ser tão prejudicial quanto ignorá-los. Não se trata de fazer uma crítica à tentativa de mudança da estrutura de poder da sala de aula, transferindo-a do professor para o aluno, mas sim da dificuldade que este método pode apresentar de conjugar aprendizagem a currículos necessários que não necessariamente serão de interesse espontâneo do aluno. O perigo deste método seria o fato de que uma programação rígida e onipresente pode enganar no que diz respeito ao aprendizado do aluno, mas a ausência completa de um referencial poderia falsear o ensino do professor, levando-o a crer que o aluno aprendeu, mas abrindo possibilidade para

⁸ “Efectivamente, sin un clima de libertad de expresión, difícilmente los alumnos van a enganarse realmente en el proceso de aprendizaje. Pero, de la misma manera, sin un diseño previo estructurado, aunque sea abierto y flexible, el profesor difícilmente podrá aprovechar toda la potencialidad de aprendizaje que tienen los alumnos”

que ele se desvie de assuntos que não interessam ou que tenham dificuldade naquele momento.

Feita esta síntese, verifiquemos abaixo uma ilustração com um compilado de autoria de Porlan.

Figura 2 - Tendências alternativas ao currículo tradicional



Fonte: PORLÁN, 2002, p. 154.

A partir destes três enfoques podemos começar a apresentar a metodologia que iremos discutir a fundo neste trabalho, que é a Metodologia de Investigação na Escola, ou MIE. Fizemos esta longa explanação introdutória no tema para reforçar a ideia de que existe espaço para alternativas na educação. O modelo que vivemos hoje não está acima de críticas e tampouco poderia ser considerado o suprassumo do desenvolvimento nesta área. É na esteira das críticas feitas que nos aprofundaremos na Metodologia de Investigação na Escola que se apresenta como uma alternativa.

1.5 O ensino da Geografia nestas circunstâncias

O ensino de Geografia em específico não é objeto de estudo deste trabalho. No entanto, acreditamos ser importante abordar a situação para que o leitor possa estar inteirado e para compreender um dos motivos que nos levou a escolher a aula de Geografia como ambiente para experimentação da MIE.

Começamos com a seguinte definição sobre o que seria a Geografia para Sacramento (2015). Baseando-se em autores referências na área, para ela a Geografia seria o estudo do conjunto de objetos e ações que são modificados de acordo com as concepções ambientais, técnicas, políticas e sociais que formam o espaço. Estudar Geografia deveria permitir ao aluno perceber a sociedade mais profundamente e as transformações feitas pelos agentes que constroem e reconstróem o espaço. Iremos abaixo refletir sobre a situação do ensino de Geografia a partir desta concepção sobre o que seria Geografia e o que significa estudá-la.

Primeiramente, para nos situarmos como está a situação atual da Geografia escolar no Brasil, acreditamos que um breve apanhado histórico da trajetória desta disciplina é importante. Segundo Rocha (2000) antes do século XIX a Geografia não aparecia nas instituições de ensino de maneira organizada a ponto de constituir uma disciplina. No período em que os jesuítas eram os responsáveis quase que exclusivamente pela educação formal brasileira (estamos falando de praticamente duzentos anos) o ensino dos conhecimentos geográficos se dava de maneira auxiliar para compreensões de textos. Isto é, quando da leitura de um texto poderiam aparecer informações geográficas de caráter bem descritivo, como a descrição de um território, dados de um povo ou dos recursos disponíveis em uma região. O aparecimento da Geografia como disciplina escolar formalizada acontece somente no século XIX, em 1837, quando de acordo com Couto (2015) e Rocha (2000), é fundado o então chamado Imperial Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, através de um Decreto Imperial e em homenagem ao imperador ainda menino na época. A escola é fundada seguindo padrões franceses de ensino de separação das disciplinas e tem adicionada na grade curricular a cadeira de Geografia.

A partir disto as ideias pedagógicas geográficas foram se transformando. Ainda de acordo com Couto (2015), podemos dividi-las em três grandes períodos. O primeiro no século XIX, dominado pela pedagogia tradicional de caráter enciclopédico, em uma escola elitista e para muitos poucos brasileiros, ainda no período escravocrata. O segundo período tem marco inicial a proclamação da República em 1889 e vai cada vez mais sofrendo a influência de um ideário pedagógico liberal, que resultará em diversas reformas do sistema educacional. A partir de 1920 o movimento liberal conhecido como escolanovista rivalizará até 1960 com o ensino tradicional capitaneado pela Igreja Católica, concomitantemente com a transformação do país de uma nação rural e agrária para um país urbano e industrializado. Para o ensino geográfico especificamente, este período marca o embate entre o pensamento positivista da Geografia tradicional (e sua proposta de sistematização de todo conhecimento enciclopedicamente) com a filosofia neokantiana da Geografia clássica (na compreensão de

mundo baseado no embate entre o determinismo e possibilismo geográfico, onde o homem deixa de ser apenas um elemento da paisagem). O terceiro período destacado pelo professor Marcos Couto é o compreendido entre 1970 a 2000. Inicialmente observa-se o surgimento de uma educação produtivista, voltada para servir à economia, ou seja, incorporando a teoria do capital humano, onde uma força de trabalho mais preparada poderia beneficiar a economia brasileira em uma suposta competição internacional pelos investimentos feitos pelas grandes empresas multinacionais. Sofrerá no período da ditadura militar brasileira transformações na sua prática pela pressão exercida no discurso crítico dada a censura do período, retomando em partes um caráter enciclopédico e menos reflexivo.

A partir de 1990, a tendência de educação produtivista ainda permanecerá em foco, porém agora já influenciada pelas políticas neoliberais acrescida da característica de uma escola pública de massa que atinge no período mais de 40 milhões de jovens. Sobre estes números é importante destacar este crescimento expressivo do número de estudantes. Oliveira (2007) trata do assunto em seu trabalho e informa que em 1965 o ensino fundamental possuía 11,6 milhões de matrículas brutas e este número cresceu numa taxa anual de 3,9% atingindo 100% da população em idade escolar por volta de 1990. No ensino de Geografia neste período toma forma a Geografia crítica. Sobre esta corrente geográfica Moura et al. (2008) afirma caracterizar-se por dar evidência as ações do Estado e dos demais agentes da organização social, dentre eles os proprietários fundiários e industriais principalmente, buscando responder às profundas modificações na organização espacial decorrentes do processo intenso de urbanização, industrialização e expansão do capital que a Geografia clássica não conseguia adequadamente responder com as análises deterministas ou possibilistas. Poderíamos entender que ao longo deste processo a Geografia saiu de um método de descrição com os jesuítas e no início do processo do século XIX com professores sem formação específica (ROCHA, 2000, p. 131) para uma Geografia explicativa na atualidade.

A Geografia escolar atual no Brasil, com alguns autores adeptos da Geografia crítica, vem se colocando frente a este modelo de currículo prescritivo e de consequentes aulas tradicionais que falamos até aqui e levantando reflexões importantes sobre o ensino geográfico escolar. As autoras Lana de Souza Cavalcanti e Helena Callai são adeptas da chamada Didática Crítico-Social e os selecionamos para este debate pois acreditamos ser referência dentro do campo. Considerando que “o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino” Cavalcanti (1998, p. 25), através da formação de conceitos e significados ao confrontar conceitos cotidianos aos

conceitos científicos. A autora afirma que é através da escolha de métodos de ensino adequados que podemos chegar a resultados melhores. De acordo com esta metodologia, o ato de ensinar é uma intervenção intencional do professor nos processos intelectuais e afetivos do aluno e não apenas recitar informações para seus educandos. Aqui o professor tem seu papel em um processo de ensino/aprendizagem que conduz o aluno ante um objeto de estudo para que o mesmo possa construir seu conhecimento.

Cavalcanti (1998) também sugere respostas para esta educação excessivamente transferidora de informações e excessivamente focada em currículos que viemos destrinchando nos subcapítulos anteriores. Segundo a autora, um passo a mais na superação do formalismo da escola poderia proporcionar ao professor formas mais eficazes de sua atividade docente e impulsionaria suas competências de prover ajuda pedagógica aos alunos na construção de um raciocínio próprio, escapando de uma mera transmissão de conteúdo dos livros didáticos. Em seu livro que trata do ensino da Geografia escolar, a autora aponta que “o ensino da Geografia, assim, não deve se pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte destes)”. (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

Callai (2001), na mesma linha, defende o desenvolvimento de uma prática de produzir a capacidade de o aluno pensar, agindo com criatividade e autoria de pensamento. Segundo a autora, ao adotar esta postura deve-se questionar propostas prontas. Trazemos especialmente para esta discussão a passagem na qual a autora afirma que “não é possível aceitar que se devam estabelecer planos oficiais com a definição dos conteúdos de cima para baixo a fim de obter através de uma homogeneidade a garantia da qualidade” (CALLAI, 2001, p. 135). Ela defende que um programa oficial pronto e organizado, no qual o professor deve apenas se adequar/utilizar, ignora completamente as contradições existentes na sociedade e as diversidades, sem considerar a realidade onde vivem os alunos e até mesmos os professores. Novamente, o receituário do currículo prescritivo emergindo para ser criticado. Callai (2001) questiona também o papel das disciplinas escolares neste processo. Para a autora, se a formação do educando para ser um cidadão passa pela ideia de prepara-lo para “aprender a aprender”, para o saber fazer, o papel das disciplinas, e particularmente a Geografia, tem a ver com o método de ensino, pois precisa estar alinhado com os objetivos. Conforme havíamos salientado anteriormente, a aula puramente expositiva, dia após dia, não pode atender a estes pressupostos.

As discussões destas contradições apresentadas até aqui no ensino em geral surgem também no ensino de Geografia, como podemos ver. Autores de referência discutem há décadas sobre a importância do método de ensino e da pertinência de questionar os objetivos desta educação. Callai (2001), por exemplo, argumenta que os objetivos do ensino de Geografia já foram enaltecidos o nacionalismo patriótico brasileiro, pouco crítica e mais ligada a assuntos pertinentes à área da chamada Geografia Física, principalmente durante o período dos governos militares entre 1964 e 1985. Hoje, o objetivo desta disciplina transformou-se, e juntamente, a atuação e intencionalidade do professor precisa mudar também. Silva (2015) afirmou que um dos papéis do professor de Geografia nos dias de hoje consiste em encontrar métodos para abordar os conteúdos, buscando que o aprendizado seja significativo para o aluno, de modo que o educador evite práticas de memorização. E embora possa parecer muito simples, Callai (1999) nos diz que apesar de os professores demonstrarem preocupações com uma Geografia mais crítica, politicamente mais consequente na busca de formar um cidadão, na prática ainda está distante disto. Para a autora, a prática da sala de aula é conservadora e os conteúdos são fragmentados, o que não permite a clareza do que seja o objetivo da Geografia.

Tomemos como base a pesquisa de Callai (1999) na qual, entre outras coisas, pesquisou a percepção dos alunos sobre a Geografia. Embora esta pesquisa esteja completando vinte anos, não existem motivos para acreditar que esteja desatualizada, em nossa concepção, permanecendo atual. O que a autora sistematizou das respostas dos alunos sobre o que pensavam da Geografia foi: a Geografia tem um caráter extremamente fragmentado e naturalista; o espaço é sempre fragmentado, são partes de lugares, aspectos descontextualizados e desconectados do conjunto; a Geografia é para se decorar o mapa, significa o exercício de memorização; a Geografia é vista como acontecimentos, atualidades e conhecimentos gerais. Percebemos que a percepção destes alunos está longe dos objetivos da Geografia escolar com a qual estamos trabalhando. Sobre os métodos de ensino, não poderia ficar mais exemplificado do que no depoimento da aluno na mesma pesquisa “Depende da maneira com que ele é colocado fica interessante estudá-lo, porém algumas vezes parece que a Geografia é só livros e não realidade.” (CALLAI, 1999, p. 70). Novamente reforçando, embora a intencionalidade dos professores seja uma, a prática com os métodos tradicionais leva à percepção de conteúdos fragmentados e desconectados do todo, bem como separados do mundo do estudante.

Por consequência destas e outras discussões sobre os métodos, o objetivo e o papel do professor na Geografia, emergem também experiências dignas de notas. Fazemos esta ressalva aqui para não dar a impressão de que o ensino de Geografia está parado no tempo.

Pelo contrário, a pesquisa está viva e diversos movimentos interessantes têm ocorrido no campo e acreditamos que é importante reconhecê-los e dar visibilidade.

Destacamos algumas experiências interessantes. Referimo-nos novamente a Couto (2015), desta vez para falar de atividades realizadas com turmas de Ensino Fundamental no Rio de Janeiro em experiências levadas a cabo por ele. Resumidamente a proposta foi apresentar fotografias das cidades onde residiam os estudantes contrastando paisagens rurais e urbanas. A partir das análises destas imagens, os professores buscavam captar os pensamentos dos alunos e iam introduzindo os conceitos importantes para compreensão do fenômeno, no caso, a situação da migração, a proximidade com a Região Metropolitana, a presença de rios, a proximidade com um polo industrial. A partir disto, trabalhavam com variedades de mapas em escalas diferentes como ferramentas para análises espaciais de diversas matizes. Segundo o autor, podemos resumir a proposta como a utilização de textos, imagens, músicas ou filmes como provocadores de raciocínios iniciais, mas que permitem levantar problemas para pensar. A introdução de conceitos possibilita um futuro reconstruir dos raciocínios iniciais, proporcionando uma participação mais significativa dos alunos e a valorização social da Geografia na escola e nas vidas dos estudantes.

Por outra vertente, referimos também para os jogos educativos no ensino de Geografia. Breda (2013) vem trabalhando com jogos em aulas de Geografia. A autora aponta que os jogos podem dar grande contribuição para a alfabetização cartográfica e da educação ambiental. Ela pontua que a ludicidade nas aulas de Geografia é possível e que mesmo trabalhando com conteúdos considerados de difícil compreensão como localização, orientação e escala, foram de grande proveito, embora apresente os limites da atividade também. Em seu trabalho a autora disponibiliza os jogos e as ideias para outros professores.

Silva (2018) também aborda o tema do ensino de Geografia através de jogos. Destaca em seu trabalho que o jogo encanta as crianças, chamando sua atenção e minimiza um problema escolar que é a falta de atenção às aulas. Observe-se que “os jogos possuem este poder tanto motivacional quanto de tornar o conteúdo interessante.” (SILVA, 2018, p. 588). A contrapartida que o autor apresenta para a produção de jogos para aulas de Geografia é o tempo necessário para a elaboração e por isto apresenta como possibilidade a utilização do jogo *WAR* como ferramenta do ensino, podendo flexibilizar as regras de acordo com os objetivos do professor.

Por fim, destacamos um trabalho sobre utilização da técnica de resolução de problemas associados ao ensino de Geografia. Moraes (2010), em sua tese de doutorado, analisou as possibilidades do uso de aprendizado baseado em problemas ou PBL (*Problem*

based learning), treinou professoras de Geografia e acompanhou as aulas utilizando o método. Para efeitos ilustrativos do poder deste método e da sua amplitude, a autora afirma que atualmente é utilizado regularmente em cursos de bacharelado de Ciências da Saúde, Medicina, Enfermagem, Engenharia e Educação. No caso estudado pela autora tratou-se do seguinte problema: Quais fatores contribuiriam para que as indústrias se instalassem em Pedreira ao longo do Rio Jaguari? Quais as consequências disso? A partir deste problema os alunos, em várias aulas, foram desenvolvendo uma pesquisa.

Estas experiências foram apresentadas de maneira muito resumida e não tínhamos o objetivo de aprofundamento nelas neste trabalho, apenas apontar experiências na área do ensino de Geografia. Sugerimos a leitura dos trabalhos integralmente para aprofundamento.

Enfatizamos assim que o ensino da Geografia não está parado. Movimenta-se, pode-se perceber a busca por novas técnicas ou métodos. No entanto, tanto quanto nos pode causar um vislumbre de melhorias estas buscas por inovações ocorrendo em diversos lugares, também confirmam a ideia de que mudanças são realmente necessárias.

Encerramos assim esta breve apresentação de nossa visão sobre ensino, currículo, papel da escola e a situação deste debate dentro do campo do ensino de Geografia hoje. Apresentaremos a seguir a MIE detalhadamente.

2 A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA (MIE)

Ao ampliar-se a universidade pelas escolas de cultura comum para todos, o preparo do mestre - ou seja, o guardião e transmissor da cultura – se fez até o comêço do nosso século com razoável proficiência. Tanto quanto possível era êle o transmissor de uma cultura cuja significação e limites conhecia e, sobretudo, era o mais importante transmissor dessa cultura, estando em seu poder comandar até certo ponto a formação do educando. Com a expansão dos meios de comunicação, o mestre perdeu esse antigo poder, passando a ser apenas um contribuinte para a formação do aluno, que recebe, em relativa desordem, por êsses novos meios de comunicação, imprensa, rádio e televisão, massa incrível de informações e sugestões provenientes de uma civilização agitada por extrema difusão cultural e em acelerado estado de mudança.

Anísio Teixeira

Neste capítulo iremos trazer a Metodologia de Investigação na Escola (MIE) e seus principais referenciais teóricos e conceitos. E para melhor apresentar a MIE, nos permitimos fazer uma aproximação do conceito de descrição densa de Clifford Geertz (1973). O autor entende que o homem é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu. Estas teias são a cultura para Geertz. Neste sentido, é importante construir e compreender a rede de significados que foram utilizados para construir esta teia, de modo que se possa compreender melhor uma situação ou fenômeno. Sendo assim, a descrição densa consiste em observar com atenção uma situação e descrever com muitos detalhes para um leitor que a desconhece por inteiro.

Para pensar a descrição, ele a divide em diferentes níveis. A descrição superficial que consiste na percepção superficial de uma ação, aquela que poderia ser captada por uma

câmera e a descrição densa na qual também são interpretados os sentidos e conceitos de um fenômeno. As formas de fazer este trabalho seriam selecionar informantes, mapear campos, transcrever textos e fazer a descrição densa. Estes conceitos não explicam tudo, mas explicam algumas coisas do que se passa. Em essência, não seria fazer as perguntas mais profundas e complexas possíveis, mas sim deixar disponível respostas para outras pessoas de modo que possam também consultar este material. Dito isto, o que faremos será explicar detalhadamente os conceitos da MIE, de modo que o leitor possa compreender seus sentidos e significados de maneira mais profunda e esteja apto a formular interpretações; parafraseando Geertz (1973), esta não será a análise e sim uma análise.

2.1 O conceito de MIE

A MIE, que iremos descrever, foi planejada, desenvolvida e segue como objeto de estudos de um grupo de pesquisa da Universidade de Sevilha na Espanha denominado como projeto IRES (Investigación y Renovación Escolar, ou Investigação e Renovação Escolar em português)⁹. A MIE muitas vezes é também referida pelos seus autores como Modelo de Investigação na Escola, no entanto optamos por referirmo-nos a ela como metodologia por compreender que esta nomenclatura expressa melhor o que entendemos e pretendemos dela, coadunando melhor com nossa proposta na pesquisa.

A MIE é definida por García Pérez (2000a) como sendo de caráter alternativo, tendo como finalidade educativa o enriquecimento dos conhecimentos dos alunos em uma direção que conduza a uma visão mais complexa e crítica da realidade e que sirva de fundamento para uma participação responsável na mesma. Adota uma visão relativa, evolutiva e integradora do conhecimento, de forma que na determinação do conhecimento escolar constitua um referencial importante deste conhecimento, mas também do cotidiano, da problemática social e ambiental e também do que os autores no projeto IRES chamam de perspectiva

⁹ O projeto IRES (Investigação e renovação escolar) é um amplo programa de investigação educativa posto em marcha em 1991 por professores universitários e de outros níveis a partir de Sevilha, que deu lugar a uma grande diversidade de iniciativas e produções de caráter educativo, tanto em relação ao currículo dos alunos quanto em relação a formação dos professores. Tendo como referência central um modelo didático alternativo (o “modelo de investigação na escola”), o projeto IRES pretende trabalhar no campo de interações delimitado pela investigação educativa, a experimentação curricular e o desenvolvimento profissional dos professores. Na bibliografia recorre-se a diversas contribuições relacionadas a este projeto. (GARCÍA PÉREZ, 2000a, p. 11, tradução nossa).

metadisciplinar, que diz respeito a grandes conceitos, valores e procedimentos que constituem uma visão holística desejável.

Este conhecimento descrito pode ir adotando significados cada vez mais complexos partindo de significados mais próximos daqueles que os alunos trazem, orientados pela perspectiva metadisciplinar. As ideias e concepções dos alunos - e não apenas seus interesses, diferenciando assim do anteriormente citado método espontaneísta - constituem uma referência inevitável, afetando tanto os conteúdos escolares como o processo de construção dos mesmos. (GARCÍA PÉREZ, 2000a). Percebemos, pelos princípios dispostos, que o método visa a romper a barreira dos currículos prescritivos, trazendo o aluno para o centro da atividade, sem, no entanto, entregar a ele todo o controle do processo de ensino e aprendizagem, que terá o professor como grande mediador dos conteúdos e da análise de atividades.

Temos aqui uma perspectiva construtivista e evolucionista do conhecimento, que se constitui como uma opção com implicações importantes sobre educação, principalmente o rechaço ao conhecimento positivista (GARCIA PÉREZ, 2000a). Este conhecimento construtivista e evolucionista resultaria em um sistema adequado para entender a evolução das ideias dos alunos e para realizar atividades investigativas na forma de “hipóteses de progressão”, isto é, o conhecimento deve estar sempre progredindo e por isto é perfeitamente possível que se volte a um mesmo tema com novas investigações mais aprofundadas.

Sobre a metodologia, é concebida como um processo não espontâneo de investigação escolar, desenvolvido pelo aluno com a ajuda do professor. Esta mecânica é o cerne da metodologia e a relação da pesquisa do aluno apoiada no suporte do professor é o mecanismo considerado mais adequado para favorecer a construção proposta. Assim, a partir do planejamento de ‘problemas’, pode-se desenvolver uma sequência de atividades dirigidas para resolução dos mesmos. O processo de construção do conhecimento é um recurso, e pode-se utilizar novamente uma determinada temática em distintas ocasiões com diferentes níveis de complexidade, favorecendo assim o tratamento complementar de diferentes assuntos do currículo escolar. A avaliação se concebe como um processo de investigação que tenta dar conta permanentemente do estágio de evolução das concepções e ideias dos alunos, da atuação do professor e do próprio funcionamento do projeto de trabalho (GARCÍA PÉREZ, 2000a). A transformação da escola atual para uma escola alternativa, para o autor, pode acontecer orientada por este modelo didático também alternativo. Para melhor entendimento, segue abaixo um quadro com modelo de ação comparativa formulado por García Pérez.

Figura 3 - Modelo comparativo de ações¹⁰

Dimensões analisadas	Modelo didático tradicional	Modelo didático tecnicista	Modelo didático espontaneísta	Modelo didático de investigação na escola
Para que ensinar	- Proporcionar informações fundamentais da cultura vigente. - Foco nos conteúdos.	- Proporcionar uma formação moderna e “eficaz”. - Foco nos objetivos. - Segue uma programação detalhada.	- Educar o aluno imbuindo-o da realidade. - Importância do fator ideológico.	- Enriquecimento progressivo do conhecimento do aluno até modelos mais complexos de entendimento do mundo e atuação no mesmo. - Importância da opção educativa que se tomará.
O que ensinar	- Síntese do saber da disciplina. - Predomínio das informações de caráter conceitual.	- Saberes disciplinares atualizados, com incorporação de alguns conhecimentos disciplinares. - Conteúdos preparados por profissionais para serem utilizados por professores. - Importância do conceitual, mas também concedendo certa importância às habilidades.	- Conteúdos presentes na realidade. - Importância das habilidades e competências.	- Conhecimento escolar, que integra diversos referenciais (disciplinares, cotidianos, problemáticas sociais e ambientais, conhecimento metadisciplinar). - A aproximação ao conhecimento escolar desejável se realiza através de uma “hipótese geral de progressão na construção do conhecimento” ¹¹
Ideias e interesses dos alunos	- Não se tem em conta	- Não se tem em conta - Por vezes procura ter em conta as ideias dos alunos, porém considerando-as erradas e que precisam ser	- Se tem em conta os interesses imediatos dos alunos. - Não se tem em conta as ideias dos alunos.	- Se tem em conta os interesses dos alunos e as ideias, tanto em relação ao conhecimento proposto como em relação à construção deste conhecimento.

¹⁰ Baseado no quadro traços básicos dos modelos didáticos comparados. (GARCÍA PÉREZ, 2000a, p.8).

¹¹ Trata-se do processo de aprofundamento da complexidade dos conceitos e conteúdos gradativamente até que se atinja o objetivo. (Grupo Investigación en la Escuela, 1991 *apud* GARCÍA PÉREZ, 2000a, p. 8)

		substituídas pelos conhecimentos adequados.		
Como ensinar	<ul style="list-style-type: none"> -Metodologia baseada na transmissão do professor. -Atividades centradas na exposição do professor, com apoio de livro didático e atividades de repetição. -O papel do aluno consiste em escutar atentamente, estudar e reproduzir nos exames os conteúdos transmitidos. -O papel do professor consiste em explicar os temas e manter a ordem da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> -Metodologia vinculada aos métodos das disciplinas. -Atividades que combinam a exposição e as práticas, frequentemente em forma de sequência de descobrimento dirigido (e em algumas ocasiões espontâneo). -O papel do aluno consiste na realização sistemática de atividades programadas. -O papel do professor consiste na exposição e na direção das atividades da turma e também da manutenção da ordem. 	<ul style="list-style-type: none"> -Metodologia baseada em “descobrimto espontâneo” por parte do aluno. -Realização por parte do aluno de múltiplas atividades (frequentemente em grupos) de caráter aberto e flexível. -Papel central e protagonista do aluno (que realiza grande diversidade de atividades). -O papel do professor não é diretivo; coordena a dinâmica geral da turma como líder social e afetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Metodologia baseada na ideia de “investigação (escolar) do aluno”. - Trabalho em torno de “problemas”, com sequência de atividades relativas ao tratamento destes problemas. -Papel ativo do aluno como construtor (e reconstrutor) de seu conhecimento. -Papel ativo do professor como coordenador dos processos e como “investigador na aula”.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> -Centrada em lembrar dos conteúdos. - Atende ao currículo prescrito. -Realizada mediante exames. 	<ul style="list-style-type: none"> -Centrada na mediação detalhada da aprendizagem. -Atenta-se ao currículo, mas tenta medir alguns processos (exemplos: teste inicial e final). -Realizada mediante testes e exercícios específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Centrada nas habilidades e em partes, nas competências. -Atende ao processo, mesmo que não de forma sistemática. -Realizada mediante a observação direta e análise dos trabalhos dos alunos (principalmente em grupos). 	<ul style="list-style-type: none"> -Centrada na evolução do conhecimento dos alunos, da atuação do professor e do desenvolvimento do projeto. -Atende de maneira sistemática aos processos, reformulação a partir das conclusões que se vão obtendo. -Realizada mediante diversidade de instrumentos (produções dos alunos, diário do professor, observações variadas).

Fonte: GARCÍA PÉREZ (2000a, tradução nossa).

Conforme já havíamos informado antes, o modelo proposto através da investigação inspira-se tanto no modelo tecnicista quanto no modelo espontaneísta, buscando desta forma atenuar suas limitações. A MIE, segundo García Pérez (2000b), com a ideia da investigação, poderia ser um ‘marco curricular’ válido para alunos e professores. O modelo adota esta vertente de intervenção guiada pelo princípio básico e central da investigação, mas conecta perspectivas teóricas e ideológicas variadas. “Uma perspectiva construtivista e evolucionista do conhecimento” (e, em definitivo, do desenvolvimento humano), uma “perspectiva sistêmica e complexa da realidade escolar” (e, em definitivo, da realidade) e uma “perspectiva crítica da transformação da escola” (e, em definitivo, de mudança social)” (GARCÍA PÉREZ, 2000b, p. 4).

Para que a investigação na escola se dê de maneira ampla e satisfatória para todos, deve-se buscar problemas interessantes, significativos e relevantes, de preferência que conectem os interesses dos alunos e que tenham potencial para aprendizagem. Ao buscar resolver os problemas, os alunos confrontarão suas ‘verdades’ com o que encontrem em sua pesquisa, bem como precisarão também expor-se a variadas opiniões e ideias, levando à necessidade de praticar uma seleção das informações. Estas situações põem em marcha um processo coletivo de investigação reflexiva, natural e cooperativa na escola, de tal maneira que os alunos e o professor se incorporem a um processo de evolução gradual e constante.

García Pérez (2000b) também afirma que este modelo se converte em um princípio didático de grande potencialidade, pois permite superar a contradição entre os interesses dos alunos (o foco central dos modelos espontaneístas) e as diretrizes curriculares estabelecidas pelos programas externos (o foco do modelo tradicional e tecnicista, derivado do gerencialismo, conforme apresentado anteriormente). No entanto, o autor previne que esta investigação não pode converter-se em um modelo onde o aluno investiga para descobrir a “verdade do conhecimento”, mas sim que o processo de descoberta leve a formulações. É mais um caminho que parte de problemas relevantes e das concepções pessoais que vão sendo construídas, destruídas e reconstruídas. Deste modo, incorpora a ideia básica de construção do conhecimento por parte do que aprende e o caráter social do processo, a concepção da realidade como algo complexo, a resolução de problemas, a organização curricular em torno de problemas relevantes. Proporciona também outras questões didáticas como a autonomia e a comunicação.

As situações investigativas na MIE segundo Canãl y Porlán (1987) se caracterizam pelos seguintes aspectos: uma questão ou problema que estimula a ação do sujeito em relação com tendências inatas e com interesses adquiridos que dirigem a resposta e processos

investigativos que modificam tanto o sujeito, que aprende, quanto o objeto, que se transforma perante o olhar do investigador. Neste modelo, o professor deve estar atento para conceber em seu programa um conjunto de objetivos gerais mínimos, um banco de atividades possíveis e recursos de apoio (vídeos, textos, por exemplo).

Os passos para começar a desenhar uma atividade baseada na MIE são descritos por Porlán (2002) nos seguintes passos. O primeiro ato seria o pré-desenho de uma unidade, centro de interesse ou objeto de estudo por parte do professor ou da equipe de professores. Esta unidade poderia ter sido planejada pelo professor, grupo de professores ou negociada com os alunos. O segundo passo seria uma atividade de expressão ou de ampliação dos campos de interesses dos alunos em relação a esta unidade. Trata-se de expor os alunos a situações diversas que lhes permitam descobrir interesses relacionados ao tema. Ao mesmo tempo, pretende-se liberá-los para experimentar outra forma de aprender e estar na escola. Poderiam ser exposições de vídeos, leitura de textos variados ou debates. Interessante é que não seja uma atividade totalmente guiada pelo professor.

O terceiro passo é a seleção e caracterização de problemas significativos relacionados à unidade. “Levantar um bom problema é tão importante como investiga-lo ou resolvê-lo.” (PORLÁN, 2002, p. 18, tradução nossa)¹². Quarto passo, atividades de expressão e análise dos rascunhos dos alunos. Trata-se de diagnosticar e as ideias e hipóteses dos alunos em relação ao problema selecionado com ajuda do professor. O quinto passo: adaptar o pré-desenho da unidade que havia sido feito pelo professor ou grupo de professores em função das mudanças que possam ter ocorrido no decorrer do processo dos alunos. Sexto passo: Organizar atividades contrastantes entre os alunos. Oportunidade para que os alunos percebam que nem todos terão as mesmas perspectivas ou opiniões sobre os problemas da unidade. Estas diferentes visões podem ser organizadas como diferentes correntes de opinião e servirão para um processo de evolução conceitual de todos. Sétimo passo: Atividades de planejamento da investigação dos problemas selecionados e comprovação das diferentes correntes de opinião. Oitavo passo: Atividades de investigação dos problemas e confronto com outras fontes de informação como observações, experiências, textos, recursos audiovisuais, explicações verbais, para citar alguns. Este é o momento central da proposta metodológica. Não se pretende colocar o aluno em contato com qualquer informação, mas sim com aquelas adequadas para abordar os obstáculos de aprendizagem que se manifestam na investigação e que se encontram próximos a seus níveis de formulação

¹² “Plantear un buen problema es tan importante como investigarlo o resolverlo”

conceitual. Não se busca aqui trocar concepções erradas pelas corretas, mas sim fazer as ideias evoluírem até formulações de maiores potencialidades, questionando, apresentado contra evidências, ampliando suas visões de mundo. Nono passo: Atividades de estruturação, aplicação e generalização. Trata-se de confirmar as mudanças produzidas dando estabilidade, ajudando a estabelecer relações significativas e colocando os alunos à prova com problemas e situações diferentes dos que tenham sido objeto de investigação. Pretende-se também, naqueles problemas que sejam possíveis, aplicar o conhecimento em situações práticas.

Durante todo este processo, o professor deve realizar três tarefas: I - Sistematizar a informação que possui sobre as concepções dos estudantes. II - Comparar a informação sistematizada com as redes de conhecimento que haviam sido elaboradas previamente em relação com a unidade, para poder adaptá-las ao nível de formulações que os alunos apresentarem. III - Reelaborar atividades desenhadas inicialmente, adequando-as aos itinerários didáticos estabelecidos.

2.1.1 Desenvolvimento da primeira fase de um projeto de pesquisa utilizando a MIE

Cañal e Porlán (1987) explicam que uma das dificuldades para que um professor comece a utilizar a MIE nas escolas é que os alunos não estão acostumados a aprender de maneira mais autônoma e costumam acreditar que aprendem bem quando o professor também explica bem. Para lidar com esta realidade, os autores propõem um esquema de trabalho para o professor que incorpore aspectos da MIE mas que mantenha outros do método tradicional. Neste primeiro passo, os alunos são guiados pelo professor. Ele define os conteúdos mínimos que os alunos precisam aprender, explica conceitos, define metas e objetivos das pesquisas dos grupos, e resolve exercícios junto com a turma. Este processo serve para que os alunos se acostumem com a possibilidade de pesquisar, investigar e aprender por conta própria. O professor auxilia a turma nos seguintes aspectos: a turma deve empreender uma investigação feita por toda a turma e uma específica para cada grupo. Ao final desta atividade, nas experiências do autor, encontrou-se as seguintes transformações nos alunos: descobriram o valor do contraste das ideias para assimilação dos conceitos; descobriram que sabem mais do que imaginavam. E por fim: começam a pensar que a mudança didática pode ser crível e interessante.

No capítulo três deste trabalho iremos nos aprofundar nesta fase da MIE, fornecendo os passos para sua implementação e adiantamos aqui que esta pesquisa foi desenvolvida com uma atividade baseada nesta etapa de desenvolvimento da MIE, a fase 1. Abaixo descrevemos brevemente os passos para a fase seguinte, para que o leitor compreenda o que se pretende com a fase 1 e como ela relaciona-se com a fase 2. Mas por motivos didáticos, o detalhamento da fase 1 virá a seguir conforme já foi informado acima.

2.1.2 Desenvolvimento da fase dois

Nesta fase, tendo passado pelas transformações descritas acima, os alunos agora também ganham a responsabilidade de preparar a execução e o planejamento. O autor aponta que é comum que surja uma dúvida nos alunos quanto à sua capacidade de avançar sem que alguém lhes diga o que fazer. A solução destes bloqueios é lenta, mas ela acontece nos debates e através das leituras por parte dos alunos. Nesta segunda fase, consolida-se o novo modelo didático e se trabalha em uma ampliação da nova estruturação dos conhecimentos. Agora, a estrutura planejada pelo professor é a seguinte: os grupos fazem uma pesquisa sobre um tema definido pelo professor e todos os grupos farão uma pesquisa à parte com tema de seus interesses diretos. Esta investigação em grupo dos temas de interesses dos alunos segue os seguintes passos:

- 1º - Eleição do tema;
- 2º - Realização de um projeto detalhado;
- 3º - Discussão e aprovação ou modificação do projeto;
- 4º - Realização do estudo;
- 5º - Elaboração de um informe escrito sobre a investigação efetuada;
- 6º - Breve exposição e discussão conjunta com a turma sobre cada tema estudado;
- 7º - Exposição voluntária em uma Semana de Investigação na escola.

Cabe ao professor neste processo orientar e ajudar nas escolhas dos temas, garantir que não existam temas repetidos na mesma turma e organizar um modelo rígido de observações, hipóteses e experimentos (se possível) ou conclusões.

Segundo Cañal e Porlán (1987) os projetos de investigações dos alunos devem tentar prover o maior número de detalhes possíveis. Os estudantes devem definir inicialmente os objetivos do estudo, as formas de coletas de dados que podem ser textos oferecidos pelo professor, consultas na internet, visita a bibliotecas ou mesmo entrevistas. Também deve estar previsto a forma de ordenação e de análise destes dados. Todo este planejamento requer orientação do professor e pode ir sendo alterado ao longo da pesquisa. Ao atingir esta configuração, a MIE já está implementada.

2.2 A avaliação

E quanto à avaliação? O modelo nega a ideia de conhecimento pronto e acabado. A avaliação tradicional possui três princípios básicos, segundo Porlán (2002). a) Avalia-se o aluno e somente o aluno e suas supostas aprendizagens de conceitos, esquecendo-se de suas destrezas, valores, atitudes, esforço. O autor define isto com um problema de “o que avaliar”. b) Avalia-se principalmente através de testes e provas de quantificação numérica, acreditando-se que são indicadores confiáveis desconsiderando-se itens como o ponto de partida de cada aluno, as individualidades e outras variáveis do processo de ensino e aprendizagem. Este seria um problema do tipo “como avaliar”. c) Avalia-se e qualifica para selecionar aqueles alunos que podem continuar seu processo de ascensão no sistema educacional e para adaptar os alunos a certas condutas escolares como atenção nas aulas, tarefas de casa, estudar para as provas e testes. Com isto o autor define que é “para que avaliar”.

Com uma mudança na estrutura da aula que a MIE advoga, precisaríamos também de uma mudança na forma de avaliar. O que avaliar? O conhecimento dos alunos, seus interesses e expectativas. A evolução que conseguiram desde o ponto de onde estavam, quando começaram, ao ponto final. A estrutura e dinâmica das tarefas que foram realizadas na aula. Sua sequência e organização. E por fim, a estrutura e a dinâmica das relações psicossociais que se dão em sala de aula. Os grupos, as funções, liderança e competências. Esclarecido o que avaliar. Como avaliar? Debates, assembleias, tutorias, diários dos alunos, cadernos de exercícios, participação. Para um professor que prefira ou precise de uma avaliação mais sistematizada e concreta, pode-se organizar um diário do professor com anotações diárias dos alunos (Como estão escrevendo, sobre o que estão lendo, como está se comunicando com os

colegas, se consegue ter iniciativa ou se está muito dependente do professor) ou gravação dos debates, para que se possa fazer um acompanhamento sistematizado de cada estudante, sua condição inicial e final. Estas formas permitem avaliações em diversos aspectos que a prova tradicional não permite, contemplando uma gama maior de habilidades e também levando em consideração o ponto inicial e final do estudante e não apenas uma meta comum a ser batida por todos, sem considerar as especificidades de cada um. Nas narrativas dos professores, o Professor 1 inclusive destacou que utilizou o método como fins avaliativos, demonstrando que na prática é possível avaliar com rigor formal uma atividade deste tipo. O esquema abaixo ajuda a compreender o esquema avaliativo proposto pela metodologia.

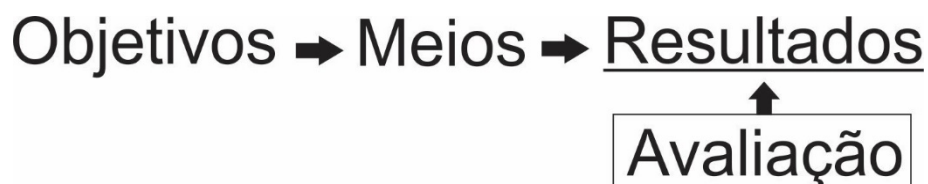
Figura 4 - Esquema de avaliação na MIE



Fonte: CAÑAL, P. 1987, p. 47.

Podemos observar no esquema a proposta de Cañal de avaliação permanente em todos os processos da MIE. Desde a definição dos objetivos das pesquisas, que é combinada com os estudantes, durante os “meios” que os estudantes empreendem em suas pesquisas, sejam eles leituras, vídeos ou aulas, chegando até os resultados. Todos devem ser considerados para a avaliação. Para contrapor, apresentamos abaixo um esquema de avaliação tradicional.

Figura 5 - Esquema de avaliação tradicional



Fonte: O autor, 2019.

No caso acima, como estamos habituados, a avaliação é feita em cima dos resultados da aprendizagem que são testados na prova.

Ainda assim, considerando a realidade educacional brasileira atual, sabemos que muitos professores não teriam condições de substituir a avaliação institucional oficial por uma avaliação subjetiva ou de acompanhamento constante conforme sugerido pelo modelo da MIE. Para isto, poderiam organizar aulas tradicionais expositivas e com anotações no quadro no encerramento do processo para sistematizar o conteúdo pesquisados pelos estudantes. Poderia, eventualmente, até mesmo recorrer aos grupos para que complementar partes da aula com seus achados nas pesquisas, que em alguns casos poderiam estar mais aprofundados até mesmo do que o conhecimento do professor dada a especificidade de alguns temas. Deste modo, os alunos estariam aptos também para provas tradicionais com assuntos que não se aprofundaram em suas pesquisas.

E finalmente, para que avaliar? A avaliação serviria para pôr em marcha uma mudança de atitude do estudante com relação à educação e para que progreda realmente academicamente e nos conceitos estudados. A avaliação deve se dar de modo que os alunos realmente possam evoluir em diversos aspectos e não apenas serem ranqueados. Cañal (1987) defende que é importante separar dois conceitos: Qualificação e avaliação. Pensar sobre estes conceitos poderá nos dar uma dimensão interessante para analisarmos os motivos da avaliação. Para o autor, a avaliação deverá considerar todo o conjunto das operações destinadas a incrementar o conhecimento do estudante guiado pelo professor. Deste modo avalia-se o desenvolvimento do aluno nos conceitos que o professor estiver observando, seja ele conhecimentos matemáticos, históricos, de línguas ou no caso observado aqui, de conhecimentos geográficos. Já a qualificação, por outro lado, tem mais uma função social. Isto é, definir se o estudante está qualificado de acordo com as regras estruturais das instituições, que podem inclusive mudar com o tempo. Portanto, poderíamos considerar que a avaliação diz respeito a perceber o desenvolvimento e estar ciente do nível deste desenvolvimento por parte dos estudantes e qualificação teria mais a ver com estar apto ou não apto a seguir adiante em outros níveis acadêmicos. São elementos que estão relacionados, mas não são necessariamente a mesma coisa. No modelo de avaliação tradicional através de provas, acabamos por misturar os dois e dar mais peso a qualificação do que a avaliação. Isto é, na prova mede-se mais se o estudante está qualificado (ou conseguiu uma nota acima da média mínima exigida na instituição) do que se avalia.

Dito isto, seguiremos dando continuidade ao pensamento no que diz respeito à questão avaliativa e não de qualificação.

Quanto à sala de aula, Cañal e Porlán (1987) sugerem que idealmente deve também estar adaptada para esta atividade. A sala deve estar preparada para a livre circulação de alunos e se possível, possuir um acervo como biblioteca e textos. Os autores defendem que é importante que seja mantido um acervo dos trabalhos dos alunos pois “a transcendência que possui o armazenamento permanente e sistemático da informação obtida e expressada pelos alunos de um colégio ao longo de vários anos, conduzirá à acumulação de uma quantidade enorme de informações sobre o entorno social e natural da escola.” (CAÑAL Y PORLÁN, 1987, p. 227).

Trazemos também aqui a aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e a MIE. Embora seus autores não tenham feito esta referência ou aproximação, acreditamos que trazer esta grande referência na educação brasileira pode contribuir nesta discussão. Conforme veremos, existem muitas coisas em comum. Freire (1996) defende que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para sua produção ou construção. Para exemplificar a afirmação, Freire explica que aprender precede o ato de ensinar. Isto é, antigamente antes da instituição escola, as pessoas aprendiam no dia a dia, dava-se cotidianamente o aprendizado pela observação ou prática e eventualmente conselhos. Daí a forte defesa de que aprender pode ocorrer desta maneira, e não necessariamente apenas através da transmissão. Não apenas isto, mas o autor também afirma a importância no que ele chama de “do-discência”, ou docência-discência. Este processo se dá em ensinar, aprender e pesquisar. Como defende em sua obra (FREIRE, 1996), uma educação que possibilite um aprendizado autônomo no futuro, ou seja, aprender a aprender, destaca a importância da curiosidade no processo de ensino, não apenas uma curiosidade ingênua, mas sim transformar a curiosidade espontânea em uma curiosidade mais rigorosa metodologicamente quanto mais se exercite. Podemos fazer isso ao estimular a curiosidade sobre os temas com perguntas interessantes. “Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas” (FREIRE, 1996, p. 34).

Cabe à escola, portanto, que instigue a curiosidade do estudante e não amaciá-la ou domesticá-la. Acreditamos haver aproximação entre o pensamento do Paulo Freire quanto a um ensino visando autonomia, que se baseia em levar em consideração e fomentar a curiosidade dos estudantes e que preze por fazê-lo pesquisar, aprender junto e principalmente aprender a aprender. De uma forma ou de outra, os próprios termos se repetem com os mesmos sentidos nas descrições da MIE pelos autores e nas palavras de Paulo Freire.

Já em sua obra *Medo e Ousadia* (1987), que trata do cotidiano do professor através de uma conversa com Ira Shor, encontraremos outras aproximações do pensamento de Freire e Shor e das ideias da MIE. Por exemplo, argumentam os autores que o desânimo dos estudantes dentro das instituições de ensino contrasta com sua capacidade criativa fora dela. Para isto, os autores afirmam que vinham trabalhando com a ideia de os estudantes criarem textos próprios e o professor introduzia a criticidade através de sugestões de outros textos e conversas. Um outro apontamento para este desânimo dos alunos é apontado pelos autores pelo fato de que atualmente o conhecimento é produzido longe das salas de aulas e os estudantes sequer percebem seus professores como parte integrante deste sistema. “O conhecimento é produzido por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aulas”. (FREIRE E SHOR, 1987, p. 14).

Ler e reescrever sobre o que estamos lendo é um importante caminho para o estudante descobrir conexão entre o texto e o contexto do texto, e também vincular este contexto do texto com seu próprio contexto. Neste quesito, a MIE encaixa-se perfeitamente, pois esta crítica dos autores é justamente o caminho metodológico proposto na MIE, já que é dada grande importância à produção de material pelos alunos em sua pesquisa. Para finalizar esta conversa entre Freire e Shor com a MIE, destaco a relevância que os autores dão à auto direção dos estudantes. Destaco a passagem a seguir:

O professor aprendendo junto com os alunos, sem saber, de antemão, o que resultaria disso, mas inventando o conhecimento durante a aula, junto com os estudantes. Esse é um momento complexo do estudo. O próprio hábito do estudo se desenvolve. O material de estudo se transforma. A relação entre professor e aluno é re-criada. Estabelece-se uma relação crítica entre o seminário e a sociedade. (FREIRE e SHOR, 1987, p. 56).

Deste modo, os autores afirmam que isto é uma forma de transformar a aula em uma pesquisa social, durante a própria aula. “Aqui, a educação não é engolir livros, mas é sim transformadora das relações entre alunos, professores, a escola e a sociedade.” (FREIRE E SHOR, 1987, p. 56). Destacamos a relevante utilização da expressão transformar a aula em uma pesquisa para corroborar a ideia de que a MIE possui muita proximidade com as ideias de Freire.

2.3 A investigação em sala de aula no Brasil

Conforme já foi apresentado, as ideias de Paulo Freire podem ser aproximadas de uma ideia de investigação em sala de aula. Trata-se de uma visão de educação visionária do autor, porém a falta de trabalhos disponíveis com este tema parece nos demonstrar que não foi uma prática comum em salas de aula. Não se trata também do método utilizado na Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), também já referida anteriormente, onde um problema é lançado para os alunos resolverem e tampouco trata-se de levantar uma grande pergunta inicial. O que estamos considerando como investigação é um aprofundamento constante e ordenado em um tema, com um problema estabelecido e com hipóteses a serem verificadas pelos estudantes investigadores, muito semelhante às pesquisas científicas. Tudo isto acompanhado por um professor que é mediador e atua orientando os estudantes. Considerando assim, nenhum dos dois casos anteriores enquadra-se totalmente numa investigação em sala de aula nos moldes propostos pela MIE.

Temos, entretanto, trabalhos mais recentes sobre ensino com investigação, que nos parecem bem mais próximos da MIE e que poderiam ser considerados semelhantes nos termos do que viemos considerando investigação em sala de aula neste trabalho. Refiro-me aqui às obras de Sasseron (2013), Solino, Ferraz e Sasseron (2015) e Ratz e Motokane (2016) que tratam de uma proposta de investigação científica em sala de aula para ensino de Ciências. A proposta defendida pelos autores consiste basicamente em levantar um problema e investigar possibilidades com foco na argumentação que será gerada pelos alunos. O objetivo é promover a alfabetização científica através da argumentação de modo que os estudantes compreendam os métodos científicos empregados pelos cientistas colocando-os no centro do processo de ensino e aprendizagem. Não nos parece aqui que seja exatamente a mesma coisa que a MIE, mas existem semelhanças.

A visão dos autores do papel da escola também se aproxima; Sasseron (2013) fala sobre como, em sua visão, no passado a escola era tida como um espaço privilegiado de divulgação de conhecimento, mas que atualmente, impactada pelas transformações sociais, exige-se dela outras abordagens de conteúdos. Esta percepção aproxima-se muito de Garcia Perez e Alba Fernandez (2008). No que tange às diferenças, destacamos como maiores distinções o fato de a pesquisa ser orientada a terminar em debates ou argumentos orais dos alunos e a estrutura montada para encerrar-se em uma aula, correspondendo a um assunto específico. Por outro lado, a MIE busca uma investigação mais ampla, menos restrita a um

único assunto e resultando em documentos escritos baseados em orientação dos professores. Mais do que estar atendo às falas dos estudantes para a partir disto conduzir a aula, procura que o aluno vá aprofundando-se no tema para formular e reformular hipóteses.

Encerramos aqui este subcapítulo na expectativa de ter esclarecido que a ideia de investigação em salas de aula no Brasil paira há décadas, mas que ou não foram implementadas largamente ou ainda que tenham sido utilizadas sistematicamente em alguns lugares, não era exatamente igual ou buscava os mesmos objetivos da MIE.

2.4 Por que a MIE na aula de Geografia?

Como vimos anteriormente, já existem questionamentos sobre o método de ensino e da intencionalidade do ensino da Geografia no âmago do debate geográfico escolar brasileiro. A MIE nasce também destes questionamentos, notadamente em outros lugares (em seu conceito geográfico do termo), em outras situações de sistemas educacionais e não necessariamente no campo de ensino de Geografia, mas a origem do debate é semelhante. Faremos então uma aproximação dos objetivos para justificar o método da MIE nas aulas de Geografia.

Na linha da Didática Crítico-Social, uma das mais destacadas no ensino de Geografia, entende-se que “o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino” (CAVALCANTI, 1998, p. 25). Percebamos que o método é de preocupação central e tripé fundamental nesta linha de raciocínio. Silva (2018) alega que é na escolha de métodos de ensino adequados que se pode chegar aos resultados esperados e que o professor, num processo de ensino e aprendizagem, conduz o estudante em relação com o objeto de estudo para que este possa construir seu conhecimento. O alinhamento entre objetivos e intencionalidades nesta perspectiva do ensino de Geografia e na MIE nos parece muito próximo.

Não obstante, uma outra justificativa para a escolha da aula de Geografia como palco de experimentos da MIE é sua característica como área do conhecimento, ou seja, ciências humanas. Uma investigação na área biológica, química ou física, demandaria equipamentos como microscópios ou tubos de ensaios, elementos que não estão presentes em qualquer escola brasileira nos dias de hoje. No entanto, para uma investigação geográfica, a observação

do espaço geográfico na ida e volta para casa do estudante, um filme, fotos, mapas, acesso à internet ou livros são suficientes para munir o aluno de informações ou fontes de dados. E todos estes elementos estão amplamente acessíveis em maior ou menor escala, respeitando-se as diferenças regionais, mas definitivamente ao alcance. É bem verdade que o mesmo se aplica ao estudo da História, mas isto não invalida as afirmações, apenas abre possibilidades para entender que esta pesquisa também poderia suscitar ideias para pesquisas específicas com a MIE na área de História ou que este trabalho possa ser aproveitado também como indícios para o ensino de História escolar, embora reconheçamos as diferenças e especificidades de cada área do conhecimento.

Estes argumentos respondem à pergunta sobre o porquê de utilizarmos a aula de Geografia para experimentarmos com a MIE. No entanto, eles apontam pouco para o porquê de usar a MIE na aula de Geografia. Ou seja, de que forma a aula de Geografia poderia se beneficiar da MIE? Para isto, recuperaremos a discussão apresentada anteriormente no capítulo sobre o Ensino de Geografia no Brasil. Novamente retomaremos as afirmações apontadas na pesquisa de Callai (1999) sobre a percepção dos alunos da Geografia escolar, que indicavam, segundo os entrevistados, uma Geografia desligada da realidade dos alunos, fragmentada a ponto de o estudante não perceber como os dados se inter-relacionam e também a ideia de ser uma disciplina com caráter de memorização dos conteúdos. Couto (2015) também percebe esta situação ao pontuar que muitas vezes o desinteresse dos alunos está relacionado a uma Geografia descritiva e enfadonha, distante do discurso geográfico e daquilo que vivem os alunos. Em suma, a fala de Couto parece sublinhar os achados de Callai mesmo com uma diferença de 16 anos entre os textos. De lá para cá, não nos parece que a realidade tenha mudado tanto ao ponto de desatualizar a fala dos dois, apesar das experiências interessantes que citamos anteriormente. Neste sentido, acreditamos que a MIE tem contribuições a dar em todos estes aspectos.

Vejamos ponto a ponto, em um exercício de reflexão. Ao possibilitar o estudante a oportunidade de realizar pesquisas com temáticas que ele escolha, mesmo que derivadas de um tema central proposto pelo professor, maiores são as chances deste aluno selecionar temas que tenham significado para ele, reduzindo as chances de achar o tema enfadonho. E ao aprofundar-se no tema, ele poderá perceber a relação disto com sua vida ou com seu mundo, combatendo a ideia da Geografia apartada do estudante. Sobre a fragmentação do conteúdo, a dinâmica empregada na MIE também poderia contribuir pois ao realizar pesquisas diferentes a partir de um tema comum, a turma poderia compreender como os diferentes aspectos e visões de mundo conectam-se no todo para formar a realidade percebida, principalmente se

realizada a atividade final de apresentação em seminários ou mesas redondas dos temas estudados. Por fim, o caráter de memorização também perde força em uma condução de aprendizagem em que o estudante vai empreendendo uma pesquisa, coletando dados, refazendo mentalmente suas convicções, percepções e formulando/reformulando hipóteses próprias.

Callai (2001) dedica um espaço de seu trabalho para criticar a forma como a Geografia é tratada em algumas escolas através de descrições de espaços. A autora acredita que a Geografia é a disciplina ideal para implementar um ensino mais cativante, no qual os alunos podem compreender que estes espaços ao invés de meras descrições de lugares possam ser entendidos em suas contradições, assim como estabelecendo uma matriz de percepção da realidade baseada no entendimento de que vivemos uma realidade subordinada a uma ordem social complexa e globalizante, mas não pré-determinada. Isto é, está assim, mas poderia ser outra. Poderia ser melhor ou pior, mas é destas possibilidades que trariam o aluno a pensar e a se interessar. A autora afirma que este tipo de educação é difícil de implementar, porém não impossível. Para isto, cita que muito frequentemente se coloca no aluno a culpa deste tipo de ensino não ser utilizado, alegando falta de interesse, curiosidade ou atenção. No entanto, ela também diz que é momento de argumentar se não é a própria escola que estaria atrasada em relação ao mundo e não estaria em condições de dar conta dos interesses dos jovens.

Callai (2001) sugere que para mudar esta realidade não é uma questão de conteúdos e sim uma questão de metodologia ou práticas pedagógicas adotadas. A maneira proposta por Callai é mudar a relação no processo de aprendizagem. Deslocar do “discurso” do professor para o aprender do aluno. A formação do educando deveria passar para a ideia de prepara-lo para aprender a aprender, para o saber fazer. Portanto, tem a ver com o método e da forma como se irá abordar a realidade. A autora acredita que hoje as análises da geografia escolar costumam ser feitas dividindo o mundo por critérios “naturais” ou físico-geológicos e morfológicos, como se os fenômenos acontecidos no mundo fossem meramente resultados de configurações naturais ou forças físicas. Poderiam, na sugestão de Callai (2001) serem guiados pelos interesses que se expressam no momento. Utilizando-se de acontecimentos locais ou reportagens de repercussão para ir guiando as análises. As aulas de Geografia poderiam neste caso

estudar situações concretas, problemas que os vários povos enfrentam e a estruturação dos seus territórios que apresentam paisagens que expressam a realidade vivida, o aluno adquire os instrumentos para pensar o mundo de sua vida, da vida de todos os homens. Ao confrontar várias situações entre si e com as condições concretas do seu próprio mundo próximo, ele vai construindo um

conhecimento próprio e, mais do que isto, a compreensão de regras e leis que regem este mundo atual; pode inclusive buscar o que as funda e compreendê-las como historicamente construídas. (CALLAI, 2001, p. 144)

A MIE poderia atender ao que está sendo proposto para aulas de Geografia por Callai? Acreditamos que poderia dar bons apontamentos, no mínimo.

Por todo este plano de fundo na discussão e na prática do ensino de Geografia, acreditamos que esta disciplina seria indicada para experimentações com a Metodologia de Investigação na Escola. E como vimos até aqui, diversos dos questionamentos feitos pelos autores da Didática Crítico-Social citados anteriormente são também reproduzidos pelos autores que estudam a MIE. Deste modo, a MIE poderia contribuir nesta discussão.

3 A PESQUISA

Haveremos de ter novas escolas e novos mestres, embora venham ser êles aqui mais os iniciadores do método científico nas escolas do que os simples adaptadores das escolas das sociedades afluentes já em pleno domínio da produção e do progresso científico.

Anísio Teixeira

Neste capítulo apresentaremos a pesquisa realizada. Iniciaremos com os referenciais teóricos para a metodologia empreendida e uma explicação do que foi feito factualmente. Ao fim, apresentaremos nossas conclusões a respeito do trabalho desenvolvido e nossas percepções da experiência.

3.1 As bases da pesquisa

Esta pesquisa tem como um de seus objetivos investigar as possibilidades da MIE nas aulas de Geografia. Tomando como preocupação o importante conselho de que “O novo não é necessariamente melhor do que o velho” (COSTA, 2002, p. 146), procuramos relatar experiências de atividades baseadas na MIE (especificamente da fase um, conforme descrito anteriormente sobre as fases de implementação) para que possamos refletir sobre possibilidades, limites e contribuições desta metodologia em aulas de Geografia, procurando assumir uma postura de não acreditar que por ser uma novidade (que na verdade não é, se aderirmos à ideia de que Paulo Freire já falava de uma proposta bem semelhante décadas atrás) é algo bom. Ao mesmo tempo, destacamos novamente e concordando com Costa (2002) que estes achados e resultados da pesquisa são parciais e provisórios, geograficamente e historicamente localizados, portanto, não temos a pretensão de contar uma verdade total e definitiva.

Justamente por isto, trouxemos o conceito de Geertz como uma derivação da Descrição Densa para descrever profundamente a MIE de modo que o leitor possa também

interpretar e fazer reflexões próprias deste trabalho. Geertz (1973) sugere que mesmo ao utilizar a Descrição Densa, o resultado não será uma análise definitiva, mas sim apenas mais uma dentre tantas possíveis e que, mais do que responder a questões profundas, a Descrição Densa objetiva deixar aberta a possibilidade para que outras pessoas também possam obter e dar respostas a partir do trabalho do pesquisador.

A metodologia que definimos e que acreditamos ser a melhor para entendermos esta experiência é a pesquisa qualitativa através da entrevista narrativa. Sendo assim, haverá liberdade para improvisações por parte dos professores, pois não definimos regras extremamente rígidas para a experiência por considerarmos cada realidade única, não podendo ter cada variável definida e premeditada. Considerando isto, não gostaríamos de limitar as ações dos professores, na expectativa de que a liberdade e seus relatos trariam maior poder de análise e compreensão da realidade. A pesquisa qualitativa nos parece oportuna pois cada aula, sob cuidados de cada professor, em cada localidade poderá assumir aspectos únicos, sendo, portanto, fenômenos específicos e com grau de imprevisibilidade tão alto que não acreditamos ser passíveis de serem encaixados em uma categoria única e definida. Clama, portanto, uma análise detalhada de cada caso para melhor compreensão do evento. Embora tenhamos procurado definir um recorte específico para esta pesquisa, no caso aulas de Geografia, ainda assim o que foi dito acima, sobre a heterogeneidade dos lugares e das situações, permanece uma constante. Sobre esta perspectiva encontramos também respaldo em Alves-Mazzotti & Gewandszajder (1998), quando dizem que, por causa da diversidade e flexibilidade, as pesquisas qualitativas não admitem regras precisas que sejam aplicáveis a uma gama de casos, optando por pouca estruturação prévia. Isto se dá pois a realidade é tão múltipla que é difícil, se não impossível, definir a *priori* todas as variáveis. Assim sendo, para as autoras “a realidade é múltipla, socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seu significado se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 148). O pesquisador, portanto, nesta visão precisa estar atento aos dados da realidade que compõem a pesquisa e não definir regras prévias que talvez não se confirmem na prática. Seguimos concordando com as autoras quando elas afirmam que as pesquisas sociais são de natureza ideográfica (não repetível) e holística (que exige visão da totalidade) dos fenômenos sociais envolvidos. Sendo assim, definições antecipadas sobre o que se procura e muito rígidas não dariam conta desta realidade em sua totalidade com tantas especificidades, podendo ainda turvar a visão do pesquisador, levando-o a desconsiderar aspectos importantes que não se encaixam no pré-estabelecido, resultando em interpretações distorcidas.

Sobre a opção pela entrevista narrativa, esta metodologia tem como finalidade “apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526), compreendendo também o indivíduo, que é o que buscamos aqui. Procura-se nesta experiência, ainda de acordo com Delory-Momberger (2012), aprender e compreender a configuração singular de fatos e de significações que cada entrevistado deu de sua própria existência e de sua participação. Este tipo de intervenção também possibilita uma reflexão própria do participante que é sujeito da pesquisa sobre suas práticas de rotina ao coloca-la sob análise e também uma avaliação própria e única sobre o assunto da pesquisa que ele participou.

Deste modo, a pesquisa torna-se tanto uma ferramenta analítica do fenômeno estudado através do expressar-se dos entrevistados que se transformam também em objetos da pesquisa e motores de transformação do fazer.

Ainda para justificar sobre a escolha pelo método da entrevista narrativa, não tínhamos ideias e preconceitos tão definidos sobre a MIE em contextos de aulas de Geografia no Brasil. Uma vez que os contextos em que a metodologia fora observada e foram descritos através de trabalhos acadêmicos eram muito distintos, em geral na Europa ocidental e em aulas de Biologia e Química. Assim sendo, uma entrevista muito estruturada, com perguntas rígidas que buscassem comprovações ou não de fatos e teorias não nos pareceu tão apropriado, pois poderíamos estar trabalhando com pré-conceitos advindos destas outras pesquisas tão distantes do nosso objeto e da nossa realidade. Ao contrário, procuramos deixar expandir de maneira mais aberta e ampla possível o espaço de fala do narrador e a partir disto, procurar um olhar bem atento e próximo, de modo que pudéssemos obter o máximo de cada experiência.

Nosso problema de pesquisa tensiona a questão sobre quais contribuições a MIE teria a dar ao ensino de Geografia no Brasil. Para responder a este questionamento adotamos o seguinte procedimento: busca por professores atuantes de Geografia que estivessem dispostos a experimentar com a MIE em suas aulas. Esta busca se deu tanto pelo contato com colegas de trabalho e nossa rede de contatos como também através de uma página de internet chamada Portal da Aprendizagem¹³, onde apresentamos a MIE e lançamos a oportunidade de participar da pesquisa. Deste modo, encontramos quatro professores dispostos a participar, sendo três homens e uma mulher. Todos eles professores de Geografia licenciados e formados pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ), tendo terminado seus cursos

¹³ FACEBOOK. **Portal da aprendizagem**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/portaldaaprendizagem/>>. Acesso em: 27 de mar. de 2019.

em períodos diferentes. Feito este contato inicial e explanado resumidamente o que era a MIE, buscamos identificar quais séries tinham em comum para que uma atividade semelhante pudesse ser desenvolvida. Assim, identificamos que todos os quatro professores trabalhavam com pelo menos uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental naquele ano letivo. Sendo a única série que se repetia com todos professores, decidimos por desenvolver a atividade para estas turmas. Não é objetivo desta pesquisa, e também não acreditamos na razoabilidade, ou ainda que existam motivos para comparar escolas privadas e públicas neste tipo de trabalho, mas iremos fornecer algumas informações a respeito das escolas onde as atividades tomaram forma e entre elas estão colégios da rede particular e também de rede municipal.

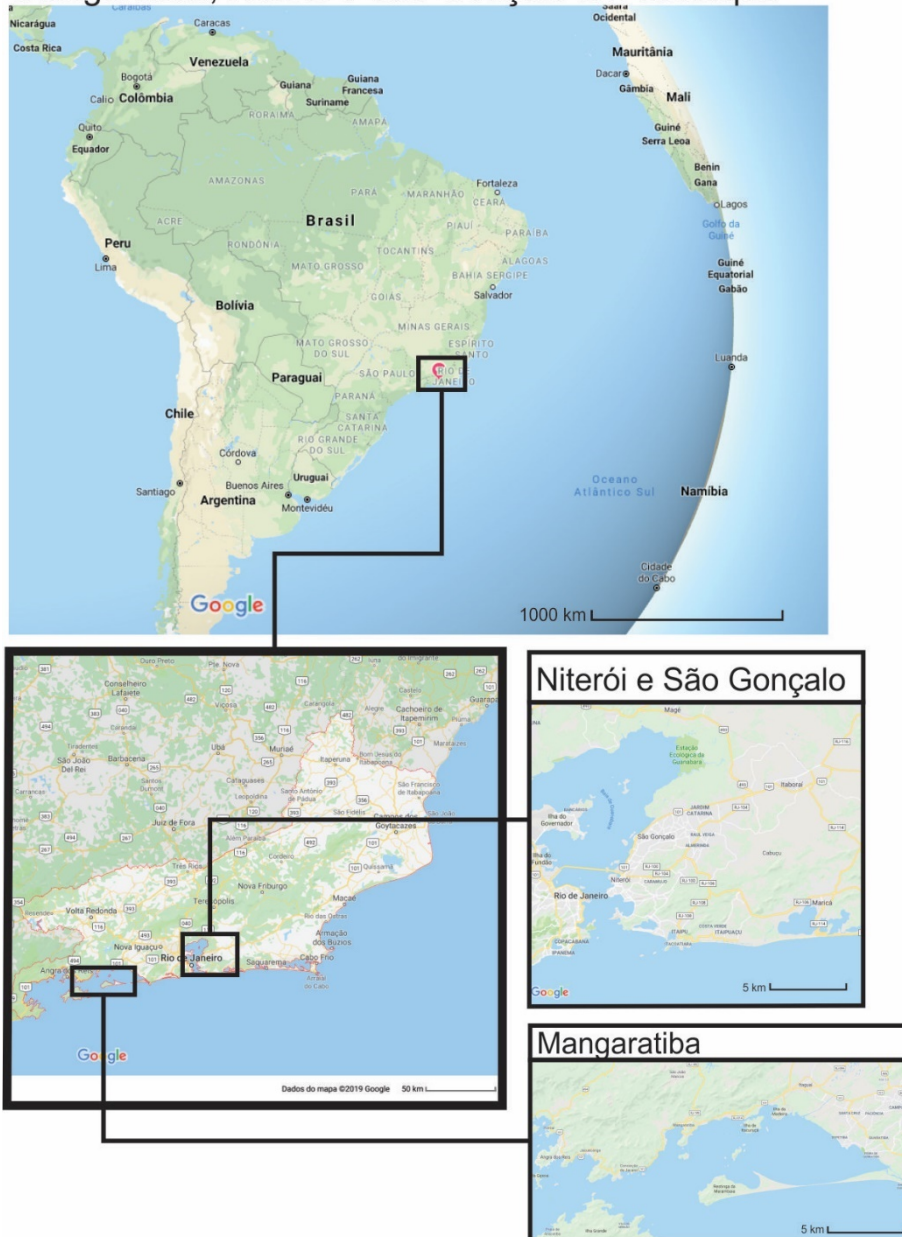
3.1.1 Os sujeitos e os locais da pesquisa

Sendo quatro professores envolvidos nesta pesquisa, são também quatro escolas. Por questões éticas, decidimos que não iríamos disponibilizar o nome das escolas e dos professores, mas iremos fornecer informações que julgamos importantes para compreensão da realidade relatada. A escola que iremos nos referir como escola 1, é uma escola da rede pública municipal do Município de Mangaratiba no Rio de Janeiro, distante 48 km do último município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e distante 126 km do Centro do Rio de Janeiro, capital. É, portanto, uma escola um pouco distante de um grande centro urbano, contando inclusive com alguns alunos provenientes de áreas rurais. A escola 2 é uma escola particular, localizada no município de São Gonçalo na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (assim como as outras restantes). Esta escola está localizada a 20 km de distância do Centro do Rio de Janeiro. Os alunos que frequentam esta escola pertencem a uma classe média de baixo poder aquisitivo, residindo próximos a comunidades violentas da cidade. A escola 3, também particular, localizada na Cidade de Niterói, também Região Metropolitana do Rio de Janeiro, distante 18 km do Centro do Rio de Janeiro. Esta escola atende a famílias de alto padrão socioeconômico. Por fim, a escola 4, assim como a escola 3, está localizada na Cidade de Niterói e também é uma escola da rede privada, porém atende a uma população de nível socioeconômico de classe média de baixa renda. Informamos que estas informações sobre o perfil sócio econômico das escolas foram fornecidas pelos professores entrevistados.

Para critérios informativos ao leitor, destacaremos algumas informações sobre as cidades onde estas escolas se localizam. Acreditamos que estes dados complementam o leque

de informações ao leitor e que ajuda a compor uma análise do cenário da pesquisa. Segundo o IBGE (2019, 2019b, 2019c), São Gonçalo é um município com 1.077.687 habitantes, sendo o segundo mais populoso do Estado do Rio de Janeiro e o décimo sexto mais populoso do Brasil. A renda média mensal é de 2,1 salários mínimos e com 34,5% da população com uma renda *per capita* de menos de meio salário mínimo. Já Niterói possui uma população de 511.786 habitantes com uma renda média mensal de 3,1 salários mínimos. Destes, 29,5% dos habitantes vivem com uma renda *per capita* de menos de um salário mínimo. Por último, o município de Mangaratiba possui uma população de 36.456 pessoas com uma renda média de 2,4 salários mínimos. Destes, 34,2 % vivem com menos de meio salário mínimo *per capita*. Temos, portanto, três municípios bem heterogêneos entre si, sendo três deles da Região Metropolitana, com grandes populações e um pouco mais afastado. Destaca-se que Niterói possui uma renda *per capita* consideravelmente maior. Para melhor entendimento e localização espacial, disponibilizamos abaixo uma representação gráfica da localização:

Figura 6 - Localização de Mangaratiba, Niterói e São Gonçalo



Fonte: GOOGLE EARTH-MAPAS, 2019.

Sobre os sujeitos desta pesquisa, os professores. O professor 1, que trabalha na escola 1 é morador de Itaboraí, tem 38 anos, atua como docente de Geografia há oito, parte deles na rede particular de ensino e nos últimos três é dedicado exclusivamente ao ensino público em duas redes municipais diferentes. Este professor também possui especialização *latu sensu* em Geografia pela UERJ. A professora 2 tem 35 anos. Ela atua como professora desde 2014 na rede particular de ensino tendo iniciado um mestrado *strictu sensu* em Geografia na UERJ, mas sem conclusão. Já o professor 3 concluiu seu curso de Geografia em 2015, 28 anos,

atuando desde sua formação na rede particular de ensino. Finalmente, o professor 4 concluiu a licenciatura em Geografia pela UERJ em 2016 e atua desde então como professor da rede particular de ensino em Niterói.

3.1.2 A escolha do tema para a atividade

Em contato com estes professores, observamos que todos estavam seguindo um cronograma parecido e na época o tema “população” encaixaria no andamento das aulas, contribuindo para a formação dos estudantes, sem atrapalhar os rumos do curso dado por eles.

Por motivos de esclarecimentos ao leitor, vamos aproveitar este momento para esmiuçar o tema sobre população na Geografia. Rua (1997) analisa o estudo da população na Geografia e discute parâmetros para os estudos e ensino da Geografia da População de forma mais crítica. Para o autor, o estudo das populações é importante para compreender diversos aspectos da sociedade como economia, cidadania, migrações e globalização. Todos os quatro temas importantíssimos para estudantes compreenderem os movimentos sociais e políticos no mundo hoje em dia. O autor reconhece que a abordagem puramente quantitativa deste assunto há tempos tornou-se uma análise qualitativa em que as teorias demográficas passaram a ser enfatizadas e que também as relações entre grupamentos humanos, desenvolvimento e populações ganharam destaque. Porém, o autor aponta como grande empecilho para uma compreensão crítica do assunto o chamado fragmentação-colagem, termo cunhado por Ruy Moreira, importante geógrafo. Com este conceito (fragmentação-colagem), o autor aponta para o fato de que quando os livros didáticos e os professores apresentam estes conteúdos de maneira separada (migrações, pirâmides etárias, envelhecimento populacional, taxas de natalidade) não colaboram para uma compreensão global. Concordamos com a visão de Ruy Moreira sobre o assunto, assumindo uma postura de que os temas populacionais devem ser transversais aos demais conteúdos e não vistos apartados, porém, para fins deste estudo acabaram sendo abordados deste modo, seguindo os currículos que os professores sujeitos da pesquisa precisavam (ou já haviam feito) cumprir em suas redes de ensino. Em todo caso, entendemos que esta discussão cabe mais a uma discussão de currículo na formação do professor de Geografia e na estruturação dos currículos das redes do que propriamente do método de ensino e por isto, não iremos nos aprofundar.

Uma outra questão a respeito do assunto é que muitas vezes se adota uma postura evolucionista do assunto. Rua (1997) entende que se desconsidera as diferenças culturais para observar diferenças, e que se parte da concepção ocidental de desenvolvimento para analisar sociedades em todo o planeta. Ou seja, parte-se dos padrões de uma sociedade ocidental industrial moderna comparada a qualquer lugar, desconsiderando assim outros tipos de cultura, encarando o modelo ocidental como o moderno e adequado.

Sobre as migrações, Rua (1997) adverte que as tendências atuais são marcadas por um período pós-fordista e pelo neoliberalismo encaminham o mundo para uma desconcentração e descontinuidade em que o espaço ganha novos atributos e significados. A desindustrialização e o desemprego tecnológico indicam novas características migratórias. Ao mesmo tempo, a maioria dos países desenvolvidos teme uma imigração descontrolada, pois números muito grandes poderiam impactar questões como identidade cultural, emprego, habitação e sistemas de proteção social. Esta dualidade, muitas vezes causadas pelos avanços tecnológicos e de empresas nestes próprios países, acaba causando esta contradição e isto nem sempre aparece no conteúdo de população escolar. O autor critica ainda o estudo das Estruturas das Populações baseado nas pirâmides etárias, com uma abordagem descritiva e descontextualizada. Para ele, estes dados podem ser trabalhados em conjunto com questões econômicas, pois podem estar relacionados a potencial produtivo e a relações entre populações economicamente ativas ou dependentes. Por último, Rua (1997) faz uma crítica à invisibilidade dos excluídos do sistema nestes estudos. Adicionar esta perspectiva aos estudos possibilitaria uma compreensão muito mais ampla e crítica do que é cidadania.

Em suma, sobre os estudos populacionais, o que o autor defende é que ele seja trabalhado associado a outros assuntos, tópicos e temas para que seja compreendido em uma instância muito mais crítica pelos estudantes. Explicaremos a seguir como acreditamos que os textos selecionados poderiam colaborar para alcançar o que João Rua sugeriu.

Sobre a questão da fragmentação-colagem, ela é atacada diretamente ao trabalhar-se com diversos textos de temáticas distintas. Assim, espera-se que o estudante perceba (ou seja guiado pelo professor a perceber) que as informações se relacionam entre os textos, mesmo que às vezes pareçam assuntos tão diferentes.

Sobre a questão da visão evolucionista e também das análises de excluídos do sistema, estudar sobre eles, aproximar-se e apropriar-se do tema, pode possibilitar uma empatia com o assunto e essas populações. Alguns dos textos e reportagens que foram utilizados nas aulas, e que serão detalhadas nos capítulos seguintes, tiveram a intenção de aproximar os alunos de algumas populações pois são trazidas em formas de narrativas ou de entrevistas e poderiam

possibilitar ao estudante aproximar-se do sofrimento ou das ideias destes grupos, podendo inclusive, como almejava o autor, levar a discussões sobre cidadania e pertencimento a uma nação.

No aspecto da questão da população com as questões econômicas, existem textos disponíveis que tratam do assunto como o envelhecimento da população japonesa ou a tentativa de emancipação da Catalunha da Espanha e que poderiam ser discutidos em forma também de reflexos econômicos tanto para crises quanto para soluções ou ainda para comparações a questões brasileiras que de alguma maneira possam aproximar-se.

Foi com estas observações, objetivos e diretrizes que selecionamos o material e preparamos o documento guia para os professores que está disponível como Apêndice A. Abaixo veremos como se deu o processo entre entregar o material aos professores e o desenvolvimento das atividades.

3.1.3 Das preparações das atividades

Neste subcapítulo apresentaremos o passo a passo utilizado para levantamento e produção do material que foi disponibilizado aos professores. O objetivo deste subcapítulo é possibilitar ao leitor compreender de maneira mais detalhada os passos utilizados na produção da atividade e também possibilitar a possíveis entusiastas que tenham um norteador para preparar uma atividade semelhante, seguindo os pressupostos da MIE.

Neste momento da preparação, conforme relatávamos acima, já estava decidido entre todas as partes a série e os temas aos quais a atividade estava destinada: oitavos anos do Ensino Fundamental e conteúdos na Geografia chamados de população, abrangendo uma série de conceitos e informações relacionados. O procedimento adotado em seguida foi enumerar estes conceitos e informações que estavam descritos no programa da disciplina daquelas escolas ou que os professores tinham interesse em abordar. Ressaltemos que embora esta parte do planejamento seja um tanto quanto trabalhosa, se faz necessária pois estamos introduzindo o método da MIE no trabalho com turmas que jamais tiveram experiência ou mesmo qualquer contato com ele antes. Em outra situação, com estudantes que já estivessem acostumados com a MIE, o professor sequer precisaria apresentar textos, reportagens ou artigos científicos que irão compor o referencial bibliográfico inicial destas pesquisas, mas sim auxiliá-los em busca das fontes, mudando um pouco o sentido do trabalho, tornando-se

assim mais investigativo por parte do aluno e mais em forma de orientação na participação do professor.

Prosseguindo, ficamos com os seguintes conceitos em destaque: Deslocamentos populacionais (causas, dinâmicas), fluxos migratórios e interpretação nos mapas, aspectos demográficos (diversidade étnico-cultural, taxa de natalidade, crescimento e distribuição de populações, transformação de perfil etário) e organização política (Conceitos de Estado, nação e território), minorias nacionais e xenofobia. O conjunto destes temas em geral é trabalhado ao longo de um bimestre nas aulas de Geografia, estudando-os ponto a ponto de forma fragmentada, muitas vezes seguindo a ordem em que são apresentados nos livros didáticos. Também é comum que se estude o conceito e o livro traga exemplos como guerras, situações de migrações, situações xenófobas entre outras. Neste caso, trazemos as situações e daí serão retirados os conceitos, invertendo a ordem do processo, visando que a busca por compreender o fenômeno traga a iniciativa de entender o conceito. Neste caso, o que pretendemos com esta proposta é que os conceitos sejam estudados organicamente, conforme os alunos forem sentindo necessidade de compreendê-los para que suas pesquisas ou leituras façam sentido. Este processo inclusive pode ser alcançado autonomamente pelos alunos ou mediado pelo professor quando ele perceber que pode ajudar em um passo que os estudantes não darão sozinhos ou quando procurado por eles para sanar dúvidas.

Neste trabalho, por conveniência do tema e por especificamente estarmos vivendo um período de transição da estrutura demográfica brasileira com discussões sobre reformas de previdência e pelos conflitos que ocorrem na Síria e Norte da África que resultaram em um aumento significativo de migrantes, havia muita cobertura midiática atualizada. Portanto, optamos por trabalhar com reportagens, mas elas poderiam perfeitamente ser substituídas por livros, filmes, charges ou mesmo artigos científicos.

No entanto, nos parece ser conveniente que nos aprofundemos sobre a ideia de utilizarmos reportagens. Sacramento (2015) faz uma interessante reflexão sobre isto. Em seu trabalho sobre mediação no ensino de Geografia, a autora discute a pertinência do uso de elementos do cotidiano e da atualidade para instigar ou fomentar a curiosidade nos alunos. No entanto, ela defende que é preciso cuidado para que o ensino da disciplina não se torne sobre os fatos ou a atualidade. Não é objetivo da Geografia escolar estudar notícias. Estas ferramentas podem e devem ser utilizadas, mas com a intencionalidade de aprofundar conceitos e conteúdos científicos, que permitam aos alunos compreender os fenômenos geográficos do seu cotidiano. Tendo em mente estas observações, podemos afirmar que “Relacionar os conteúdos com o cotidiano e ouvir os alunos se constitui uma forma básica de

criar interesse por uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa” (SACRAMENTO, 2015, p. 18).

Com a observação feita por Sacramento em conta e com os conteúdos e conceitos que os professores desejavam ou precisavam trabalhar, em seguida, fizemos uso da internet para buscar reportagens que ou falassem sobre estes temas ou que precisassem do conhecimento dos mesmos para serem compreendidas. Assim, trabalhamos com duas estratégias: caso o texto traga alguma explicação sobre o tema, o aluno pode compreendê-lo por conta própria dependendo do professor somente para sanar dúvidas, para aprofundamento ou para trabalhar com mais criticidade no assunto. Isto possibilita uma aprendizagem, e conforme foi observado e será tratado mais à frente, os estudantes sequer percebem que estão aprendendo um conceito e não apresentam resistências. A outra opção seria o texto não trazer explicações, mas sim exigir que o leitor já tenha conhecimento prévio do tema. Assim, os estudantes, que imaginamos nesta situação não dominar o tema são levados a descobrir estes conceitos empreendendo pesquisas guiadas pelo professor, para só então retornar ao texto. Pode-se chegar a este modelo suprimindo algumas partes da reportagem original de propósito, especificamente os parágrafos explicativos.

Neste trabalho fizemos uso das duas possibilidades, selecionando reportagens altamente explicativas e também editando algumas para corresponder a esta situação que acabamos de descrever, de obrigar a busca fora da notícia. Assim chegamos à seleção de um total de nove reportagens de grandes veículos variados de mídia. Os títulos destas reportagens são: Curdos estabelecem um território na Síria; Pedidos de asilo por conta da Guerra na Síria e Iraque disparam e criam crise humanitária; Palestinos e Israelenses; Jogos indígenas; Envelhecimento no Japão; A pouca presença de sobrenomes africanos e indígenas e A taxa de natalidade brasileira cai. Estas reportagens foram retiradas de sítios da internet de grande visibilidade como g1.com, bbc.com, ebc.com.br, r7.com.br e a versão brasileira do elpais.com, ou ainda de organismos internacionais como a ONU em nacoesunidas.org.

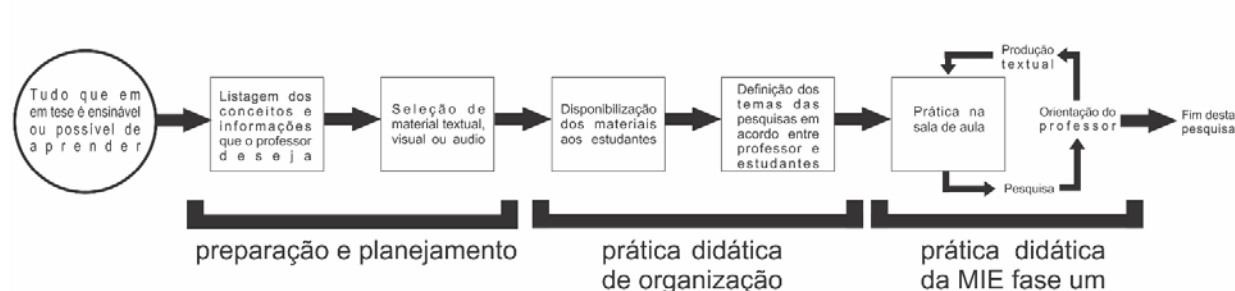
Aos professores então foi disponibilizada uma breve descrição da atividade com apontamentos para auxílio. Este documento está disponível como apêndice, para referências. Adicionalmente, enviamos também as reportagens descritas no apêndice e reforçamos que elas eram um suporte, mas que não precisariam limitar-se a elas. Cabe destacar que a proposta não procurou limitar a atuação do professor, deixando em aberto que criassem possibilidades e adaptações, o que de fato ocorreu e veremos nos capítulos seguintes.

Como esta atividade seria o primeiro contato dos estudantes com a MIE, seguimos as recomendações de Cañal e Porlán (1987) para introdução do método, em que os autores

propõem um esquema de trabalho para o professor que incorpore aspectos da MIE mas que mantenha outros do método tradicional, conforme já descrevemos em detalhes anteriormente no capítulo 2.1.1. Os alunos são guiados pelo professor que define os conteúdos mínimos que os alunos precisam aprender, explica conceitos, define metas e objetivos das pesquisas dos grupos e resolve exercícios junto com a turma. Este processo serve para que os alunos se acostumem com a possibilidade de pesquisar, investigar e aprender por conta própria. O professor auxilia a turma nas suas investigações, definir temas, escolher fontes de pesquisas e na escrita do trabalho, sendo, portanto, bem participativo.

Apresentamos abaixo um esquema explicativo deste processo de preparação.

Figura 7 - Esquema MIE fase 1



Fonte: O autor, 2019.

Devido às distâncias geográficas dos professores, dispostos em três diferentes cidades do Estado do Rio de Janeiro, escolhemos o aplicativo de celular “*WhatsApp*” como ferramenta para retorno destas narrativas biográficas através de áudios. Deste modo, os professores foram orientados a descreverem a experiência livremente, sem limitação de tempo.

Conforme já explicado, de posse destes dados, analisaremos as narrativas buscando dar um sentido a esta experiência e depois retirar conclusões sobre as possibilidades e limites do uso da MIE em aulas de Geografia no Brasil. Por fim, novamente recorrendo a Costa (2002) concordamos que pesquisar é uma tarefa social e, portanto, deve ser socializada.

3.2 As narrativas

Neste capítulo iremos nos dedicar às narrativas dos professores que participaram da pesquisa. E ao trazer à tona a fala destes personagens, gostaríamos de salientar que Tardif (1999, p. 13), tratando destas referências docentes, explica que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo, de sua história de vida escolar”. Os muitos anos de imersão em escolarização formal nos preenchem de conceitos e preconceitos, que se manifestam e permanecem fortes através do tempo, aparecendo “através de suas crenças, de representações e certezas sobre a prática docente” (TARDIF, 1999, p. 13. E que, portanto, a fala destes professores e nossa própria interpretação destas narrativas, também passam por este crivo. É assim, a nosso ver, que professores podem se convencer que uma nova prática ou um outro método pode dar respostas interessantes aos seus desafios diários na prática profissional. Pois, ainda segundo Tardif (1999, p. 13-14), “são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais”, mas que também vão sendo transformados ao longo dos muitos anos de carreira, influenciadas por dimensões identitárias, fases e mudanças.

As informações sobre o breve histórico acadêmico e de atuação profissional dos professores foram obtidas durante uma conversa prévia para explicar a atividade que seria proposta. As narrativas que nos debruçaremos abaixo foram baseadas na seguinte pergunta enviada via “*WhatsApp*”: “Faça uma breve descrição da escola e fale sobre a atividade.”. Deste questionamento, os professores narraram livremente suas experiências, e nossas percepções sobre as respostas serão tratadas abaixo.

3.2.1 Professor 1

Este professor é o que trabalha em Mangaratiba. O primeiro contato foi feito via “*WhatsApp*” para explicação do que consistia a pesquisa e o perfil da atividade que seria feita. Como aconteceu com todos os outros professores envolvidos, estavam muito preocupados com o que queríamos que fizessem, o que esperávamos da atuação deles enquanto profissionais e também do que esperávamos de retorno da atividade. Nossa resposta foi que

fossem o que sempre foram, que esta atividade não consistia em transforma-los em outra coisa, nem mesmo condenar as práticas ou julgar sua atuação como professores. O que esperávamos desta atividade era muito simples, que fizessem uso e depois relatassem o que acharam. Neste trabalho, acreditamos que mais importante do que se deu certo ou não, se a nota subiu ou desceu, mais importante que tudo isto seria o que os professores pensaram a respeito, pois ninguém melhor do que o professor que está todos os dias com seus alunos, conhece-os, sabe minimamente seus limites e potenciais para avaliar o quanto uma atividade foi positiva para eles. Sobre isto, gostaria de novamente recorrer a Tardif:

[...] em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o pólo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. (TARDIF, 2010, p. 234)

Encontramo-nos então para entrega do material. Novamente, expliquei que o que esperava era apenas que fizesse uma leitura breve do material de apoio (Apêndice A) antes de trabalhar com a MIE em sala de aula. Ele teria liberdade para alterar o que quisesse pelos motivos que fosse, mas que gostaríamos depois que ele trouxesse essas questões no relato final. Foi explicado também inclusive que ele sequer precisava ou era desejável que fizesse a leitura de todas as reportagens. Era conveniente que ele também fosse descobrindo junto com os alunos sobre os assuntos, pois, nesta perspectiva de prática de ensino, não se espera que o professor seja o detentor de todo conhecimento possível, mas sim que ele seja também participativo e disposto a se aprofundar nos temas junto com os estudantes. Deste breve encontro, ele seguiu com o material de apoio e as reportagens.

Duas semanas depois, fizemos contato novamente via “*WhatsApp*”, que descrevo abaixo. Antes de mais nada, inclusive do relato via áudio, ele já deixou claro que gostou bastante da proposta. Inicialmente relatou que alterou um pouco o andamento previsto da experiência para atendê-lo melhor. Ele leu todas as reportagens e optou por dividi-las em duas séries diferentes. Sendo assim, em suas palavras:

Então, inicialmente, eu analisei os textos e consegui subdividi-los em dois grupos e consequentemente eu subdividi em dois anos lá na escola. No oitavo e para o nono ano. Percebi que um conjunto de textos tratava com mais coerência sobre a questão territorial e nacional, tema primeiro do oitavo ano. E o segundo conjunto de textos tinha uma coerência sobre população. No qual coincidia de uma forma indireta mas deu pra aproveitar com o nono ano com o qual eu trabalho inicialmente o tema Europa e inevitavelmente eu falo sobre as características da população europeia. (PROFESSOR 1, entrevista em 12/11/2018)

Assim, ele utilizou a atividade para turmas de 8º e 9º anos, sem aparentar perda de sentido, objetivo ou intencionalidade. Portanto, a atividade realmente serviu para séries e turmas diferentes, cada uma delas aprofundava nos assuntos e nas formas próprias para seus níveis intelectuais do momento e também de acordo com interesses do professor. Este traço é importante, pois Cañal e Porlán (1987) já haviam atentado para o fato de que poder-se-ia repetir assuntos com a MIE ao passar dos anos com os mesmos estudantes, pois ao avançarem intelectualmente, um novo olhar sobre um assunto pode permitir aprofundamento, análises mais críticas ou mesmo novas perspectivas. Acreditamos que aqui isto possa estar representado na prática, embora não estejamos falando dos mesmos alunos em lapso de tempo, mas sim de alunos de séries diferentes, que passaram pelo mesmo programa, uma vez que o Professor 1 havia dado aula para esta turma no ano anterior seguindo a mesma proposta programática dos conteúdos. Complementando esta preparação da aula por parte do professor, ele afirmou que dividiu as turmas em grupos, quartetos ou quintetos, e que toda esta atividade teve que encerrar em três aulas (um dia de trabalho). O final da atividade se daria com a produção de um texto por parte dos alunos.

É interessante também em seu relato a afirmação de, como os alunos já possuíam alguma bagagem nos assuntos das reportagens devido às aulas expositivas (que ele chamou de debates, entretanto), acabou servindo como exemplificação factual do conteúdo visto nas aulas teóricas. Sobre isto, disse ele,

Eu acho que me esforcei mais pra eles aprenderem os conceitos para depois no decorrer dos estudos deles nos próximos anos eles conseguirem associar melhor o conceito com o fato. E estes textos foram muito proveitosos porque eles apresentam justamente fatos. Então, como eu conduzi esta situação. Incentivando-os a associarem os conceitos trabalhados com o que estava ocorrendo nos respectivos textos. (PROFESSOR 1, entrevista em 12/11/2018)

Neste caso, o Professor 1 estava se referindo à atividade com alguns textos sobre nação, Estado e território. E concluiu este pensamento resumindo que o trabalho dele nesta atividade foi de tentar lembrar ou instiga-los sobre os conceitos que eles já conheciam.

Quando passou a relatar os trabalhos com textos relacionados a questões indígenas, o professor afirmou que mesmo nunca tendo trabalhado a Constituição, os alunos começaram a buscar estas informações para poder compreender a situação do texto. Neste caso, ocorreu exatamente o que havíamos planejado e foi citado anteriormente, suprimir as informações do texto para obrigar os alunos a buscarem pode funcionar bem. Neste sentido, podemos dizer que as reportagens, e do jeito que foram preparadas, realmente atenderam ao objetivo de

fomentar uma pesquisa e da busca pelo conhecimento partindo realmente dos alunos, ajudando o apoio do professor para orienta-los e não para dizer exatamente como fazer.

O relato do professor também foi muito importante no sentido de apontar dificuldades nesta atividade. Uma delas foi o entevero com pesquisas fora dos textos apresentados e dos cadernos. Devido à situação socioeconômica da escola, conforme já relatado no capítulo 3.1.1, nem todos os alunos possuíam celular e dos que possuíam, muito poucos tinham internet móvel disponível. A escola não disponibilizava internet e tampouco possuía um laboratório de informática disponível. Percebemos assim que a carência de infraestrutura de telecomunicações ou mesmo de uma biblioteca pode converter-se em um empecilho razoável para um melhor andamento das pesquisas dos alunos, principalmente porque o professor estipulou apenas um dia para a atividade, não havendo então possibilidade de pesquisas em casa.

Outra questão importante apontada pelo professor foi que os alunos sentiram, pelo menos inicialmente, uma dificuldade com a tarefa de produzir um texto a partir dos assuntos trabalhados. Nas palavras dele podemos perceber:

Acho que eles corresponderam, foi muito bom e me surpreendi. Inicialmente eles estavam fazendo mais uma interpretação de texto e acho que isso é importante de ser destacado. Eu coloquei que a aula não era de português. Precisamos entender a mensagem que o jornalista está tratando, o que o texto está informando, mas ao perceber que eles estavam apenas interpretando reforcei que precisava fazer um link com nossas aulas. Então, o que isto tem a ver com minorias, marginalização, migração. Lançando de novo o trabalho, permiti a consulta ao caderno obviamente. (PROFESSOR 1, entrevista em 12/11/2018)

Esta dificuldade era esperada, já que realmente os alunos não estão acostumados a este tipo de trabalho. O Professor 1 também afirmou que buscou explorar muito a opinião do grupo sobre os assuntos, incentivar que todos falassem a respeito do que pensavam e que a partir disto o grupo fizesse uma síntese para não ficar somente a opinião de um aluno sobre a de todos os outros, trabalhando assim a aceitação do contraditório. O Professor 1 terminou seu relato afirmando que *“Não exige uma coesão e um texto mais rígido gramaticalmente e funcionou, foi muito bom e positivo”*.

O Professor 1 também explicou que, como estava aproximando-se do final do bimestre e ele acreditou que os alunos iriam se esforçar para realizar a atividade, optou por caracterizá-la como um trabalho avaliativo. De fato, isto afasta-se um pouco da proposta avaliativa da MIE, conforme discutido no capítulo 2.2. Principalmente ao acabar encaixando a atividade em um único dia de aula, ainda mais sem acesso a novas fontes de pesquisas. No entanto, também

buscamos compreender que esta atividade seria uma atividade transitória, no caso de um professor ou colégio decidir por adotar a MIE como modelo. Não se poderia esperar uma mudança abrupta e caberia perfeitamente que em atividades sucessivas um aprofundamento e mudança até mesmo do perfil avaliativo para um acompanhamento e não uma nota final pelo resultado apresentado.

3.2.2 Professora 2

Encontramo-nos com a Professora 2, para entrega do material impresso e para retirar eventuais dúvidas. Neste breve encontro, ela também queria maiores informações sobre como proceder com a atividade e o que eu esperava da atuação dela enquanto professora. Assim como no caso do Professor 1, explicamos que o esperado dos professores que participavam da pesquisa era que agissem de forma livre e espontânea, não procurando corresponder aos desejos do pesquisador. Três semanas depois voltamos a fazer contato, desta vez, via “WhatsApp”, conforme havia ficado combinado, para que ela descrevesse o que ocorreu durante a atividade.

Em seu relato, ela deixa claro que utilizou em apenas uma turma e explicou que levou a proposta de atividade aos alunos, não querendo impor como um trabalho avaliativo ou obrigatório. Ela apresentou a ideia, explicando o que esperava deles em termos de como prosseguir com a pesquisa, como agiriam e que no final deveriam produzir um texto. Esta estratégia da professora serviu como um teste para a receptividade da proposta. É interessante pensar a respeito desta situação, pois um dos objetivos da MIE é que os alunos possam empreender pesquisas que sejam um casamento entre o tema proposto pelo professor e os interesses dos alunos em assuntos relacionados. Como esta atividade simula a implementação da MIE em sua primeira fase, ainda seria uma etapa transitória, onde os alunos possuem menos autonomia e ainda é muito guiada pelos professores. A professora proferiu que “*A gente sabe que uma das dificuldades que a gente tem hoje em dia é a resistência dos alunos em determinadas atividades.*” (PROFESSORA 2, entrevista em 04/12/2018). Deste modo, a professora parece ter conseguido, se não eliminar, reduzir a resistência dos alunos.

Uma das questões marcantes nas palavras da Professora 2 é a ênfase dada à receptividade dos estudantes à proposta. A professora afirmou que “*Eles gostaram da proposta, até porque esta turma especificamente também gostava desta temática*”

(PROFESSORA 2, entrevista em 04/12/2018) e prosseguiu “*Eu achei que o desenvolvimento foi bacana e gostei do interesse deles. Dúvidas, levantamentos, eles levantaram alguns debates com outros grupos, já que os dividi assim*”. Convocamos o leitor a refletir a respeito deste depoimento pois, lembrando, não se trata de uma atividade avaliativa ou valendo pontos, sendo sequer uma atividade obrigatória. Mesmo assim, houve participação ativa dos estudantes, na opinião da professora por se sentirem interessados pelo tema. Aqui, podemos afirmar, aumentam as chances de os alunos se interessarem quando damos a eles opções de escolha, conforme foi feito. Sobre as impressões da professora desta atividade, ela finaliza seu relato com a seguinte fala:

E foi isso. A atividade foi bacana. Pelo menos eles gostaram. Cabe ressaltar que era final de ano letivo, eles não precisavam fazer mais nenhuma atividade e eles fizeram porque gostaram da proposta. Se sentiram interessados o tempo inteiro, então isto é um ponto positivo. (PROFESSORA 2, entrevista em 04/12/2018)

Com isto, percebemos que para a professora o fato de os alunos terem colaborado espontaneamente foi muito marcante e que na avaliação dela, sentirem-se interessados e gostarem da atividade fez valer a pena.

Ainda que possamos perceber qualidades nesta proposta conforme apontado pela professora, iremos expor também os problemas apresentados por ela. Utilizamos as próprias palavras da Professora 2 para iniciarmos o raciocínio:

Como problemas, eu tive problema com o tempo. Na escola a gente trabalha com dois tempos de Geografia e não consegui concluir a atividade nestes dois tempos. Precisei de mais dois tempos. Nos primeiros foi a separação dos grupos, distribuição dos textos, levantamento da proposta, debate, perguntas, questionamentos. E a produção textual em si só começou da terceira pra quarta aula. Então é necessário aí, acredito eu, que pelo menos quatro tempos. (PROFESSORA 2, entrevista em 04/12/2018)

Analisemos mais a fundo esta fala, pois ela apresenta alguns nuances. Primeiramente e mais explicitamente, a questão do tempo. De fato, a questão do tempo se apresenta como problemática. Dispor de quatro tempos (no caso da Professora 2, duas semanas de aula) de aula para uma única atividade pode parecer muito. Porém, convidamos à reflexão sobre a quantidade de conceitos trabalhados. Conforme discutimos brevemente no capítulo 3.1.2, em ritmo normal de aulas seguindo o cronograma, estes conceitos vão sendo apresentados gradativamente aula a aula para os alunos, intercalando com atividades de fixação e exercícios. Isto também levaria diversas semanas com apenas dois tempos disponíveis. Refazendo o pensamento, em duas semanas diversos conceitos puderam ser trabalhados. Ainda assim, a questão que a professora levanta sobre o texto ter sido produzido basicamente

na quarta aula está longe do ideal. Na proposta da MIE, o texto precisa ir sendo produzido junto com a orientação do professor. Isto incluiu fazer, refazer e rever partes do texto em um processo de vai e vem entre o texto do aluno e a visão do professor que orienta. Compreendemos que se tratou da adaptação que a professora precisou ou quis fazer para melhor conduzir sua atividade.

3.2.3 Professor 3

Com o Professor 3 não foi possível um encontro pessoalmente para entrega do material físico e supressão de quaisquer possíveis dúvidas a respeito da atividade. O procedimento então foi de enviar por e-mail todo o material e ele mesmo reproduziu na escola, segundo ele, sem maiores problemas.

O início do seu relato se dá com a informação de que ele já costumava trabalhar com atividades semelhantes e que, portanto, seus alunos já estariam acostumados. E parece que, por já ter esta experiência com atividades semelhantes, o professor alterou em alguns aspectos a atividade proposta. Acreditamos que estas alterações foram para aproximar a atividade de uma área de segurança do professor, pois ele já havia praticado com eles antes e saberia como reagir aos próximos passos. Para nós, ao analisarmos, estas alterações não invalidam a experiência. Pelo contrário, elas enriquecem, desnudam outras possibilidades e levantam um questionamento sobre o motivo do professor ter decidido alterar a forma como foi proposta a atividade. Seria para facilitar o processo, já que na percepção dele, já tinham feito atividades parecidas? Seria para adequar à forma de avaliação que ele emprega? Seria por questões burocráticas da escola? Discutiremos ao final.

Mas talvez o mais interessante deste relato foi o fato de que ele decidiu, inspirado na proposta da MIE, utilizar a metodologia em outra turma, um primeiro ano do Ensino Médio, em outra disciplina. Entretanto, ele estava ministrando aulas de Filosofia para esta turma. Neste caso, ele mesmo procurou por textos, deixou os alunos escolherem os temas que mais lhes interessassem e organizou um debate. Chama a atenção o fato de que a atividade seguinte, inspirada na MIE e preparada pelo próprio professor sem suporte algum de nossa parte, foi muito mais semelhante à ideia original do que o que ele fez com o material já entregue pronto. Nos próximos parágrafos iremos nos aprofundar no relato.

“Separei eles, cada um com uma parte da matéria e pedi para estudar. E posteriormente eles iam aplicar isto.” (PROFESSOR 3, entrevista em 08/12/2018). Podemos perceber algumas mudanças da proposta original nesta fala. O professor direcionou as partes dos conteúdos que os alunos iriam estudar e também deu um caráter mais utilitário a atividade, isto é, eles iriam estudar necessariamente para aplicar aquele conhecimento específico em algo no futuro. Prosseguindo, o professor disse que “[...] cada um iria escrever o conteúdo determinado que foi sorteado pra eles e posteriormente iriam explicar.” (PROFESSOR 3, entrevista em 08/12/2018). Então aqui aparece mais uma diferença. O aluno não escolheu o tema e sim o obteve via sorteio.

Desta atividade o professor alertou que “*Eu não fiz propriamente dito da matéria como você tinha passado. Mas eu já tinha feito este.*” (PROFESSOR 3, entrevista em 08/12/2018). Vemos aqui que realmente parece ter tomado este caminho na atividade por uma questão de já estarem, o professor e a turma, acostumados. Esta nos parece ser a opção para melhor compreender os motivos das mudanças que o professor empregou durante a experiência proposta.

E sobre suas percepções acerca desta atividade, o professor destaca que

Quando eles fizeram isto [a atividade inspirada na MIE], alguns tiveram noção do que deixaram passar em sala de aula conversando ou não. Outros fizeram só cópia do que estava escrito, tirando da internet e outros lugares sem nem perceber. Então isto vai da maturidade de cada aluno. (PROFESSOR 3, entrevista em 08/12/2018)

Esta passagem fala por si só sobre o engajamento dos alunos na atividade. Mas acreditamos que o fato da falta de comprometimento com a atividade por parte de alguns alunos possa se dever ao fato de não ter tido a oportunidade de escolher o tema que mais lhes conviesse.

Com relação à outra turma do Ensino Médio na aula de Filosofia, embora não seja objeto de análise desta pesquisa, acreditamos que vale a pena a caráter informativo colocá-la aqui. Neste caso, o professor estava trabalhando com o tema “cultura”. Ele optou por fazer esta atividade por ter gostado do resultado. Em suas palavras

Peguei o tema de cultura pra primeiro ano, não era este conteúdo mas gostei do jeito que tinha passado e decidi fazer como se fosse uma crítica ou debate. Só polindo brigas, discussões futuras mas vendo o que cada um pensava e ensinando que se você pensa algo, tem que estudar este algo. Com este pensar algo, o que ocorreu. Peguei textos sobre darwinismo social, imperialismo e coloquei pra eles saberem o que é. Posteriormente peguei textos falando sobre mulheres na África, onde numa pequena tribo eles cortavam o clitóris da mulher pra ela não sentir prazer, mas era cultural. Por fim, o debate seria a partir das análises que eles tiveram sobre os textos,

a partir da cultura, social, e da não interferência do social e tudo o mais, pois quis botar [sic] vários pontos pra eles estudarem e possuírem uma crítica. E no final teria um tipo de intervenção ou não. [produção de texto] (PROFESSOR 3, entrevista em 08/12/2018).

Então neste caso o Professor 3 iniciou com uma discussão sobre um assunto polêmico e que, mesmo sem embasamento teórico, os alunos expressavam alguma opinião. A partir disto, ele apresenta a necessidade de se aprofundar teoricamente no assunto para embasar suas falas. Somente aí apresenta os textos para os alunos escolherem. Neste caso, o engajamento dos alunos parece ter sido conquistado pois, diferentemente do relatado na outra turma, aqui ele não falou sobre quaisquer problemas de alunos que não quiseram fazer ou que fizeram de qualquer jeito. Adicionalmente, ele ainda deixou em aberto que estas leituras poderiam resultar em um trabalho escrito ou não. E mesmo a possibilidade da leitura não necessariamente resultar em um trabalho avaliativo, os estudantes participaram, sem coerção.

Quanto à atuação do professor, ele acabou reproduzindo o mesmo processo que nós fizemos de preparação de material para esta atividade. Ciente do objetivo das aulas, buscou textos relacionados e que pudessem fazer os alunos se aprofundarem ou descobrirem assuntos que resultariam em alguma forma de pesquisa. Ainda, o professor não relatou, mas diante da ausência desta fala, não parece ter sido algo muito trabalhoso para ele enquanto preparação da aula.

Quanto aos questionamentos que ficaram pendentes, sobre as causas das alterações que o professor empreendeu, acreditamos que tenham sido um amalgama de situações. Adequação a forma de avaliação, aos objetivos do professor que eram na verdade promover um debate mais do que produzir um texto e acompanhar evolução de alunos, como fica claro em algumas de suas falas, quanto também por questões burocráticas da escola como tempo para realização da atividade e encaixe com os conteúdos programáticos.

Por fim, como considerações sobre o relato desta atividade, o Professor 3 diz que *“surgiram vários pontos maneiras a favor e contra. Porque era isso que eu queria, que o senso crítico deles surgisse. O que eles achavam.”* (Professor 3, entrevista em 08/12/2018). E para nós isto contempla a ideia de aprendizado mais autônomo, menos dependente do professor, potencializador de um senso crítico.

3.2.4 Professor 4

Assim como acontecera com o Professor 3, não foi possível um encontro físico com o Professor 4 para entrega dos materiais. Seguindo o mesmo procedimento, foi enviado por e-mail todo o material. Porém, diferentemente do que ocorreu com o Professor 3, o Professor 4 teve dificuldades para imprimir os materiais na escola, impactando no andamento da atividade, conforme ele mesmo constatou e ficará disponível ao longo do relato.

Iremos ressaltar, antes de mais nada a seguinte fala do professor. *“É um colégio de mais de trinta anos na Região Oceânica de Niterói. Colégio antigo, bem tradicional mesmo. O professor tem que ser bem tradicional com a turma”* (PROFESSOR 4, entrevista em 02/12/2018). Com a expressão “professor tradicional”, acreditamos que o Professor 4 esteja querendo referir-se à postura de aulas tradicionais. Sendo assim, poderíamos imaginar que esta posição da escola poderia inviabilizar a experiência com a MIE. No entanto, de acordo com o relato do professor, isto de fato não veio a ocorrer. Poderíamos levantar duas hipóteses para isto. Hipótese um: A percepção do que é tradicional por parte do professor é elástica. Hipótese dois: O fato da proposta de atividade estar trabalhando com textos pareceu aos olhos da escola como uma atividade tradicional. Não teremos resposta definitiva, mas poderia ainda ser um pouco dos dois. Deixaremos a cargo do leitor esta lacuna interpretativa, ressaltadas já nossas impressões a respeito.

Sobre a atividade em si o professor alegou ter gostado do que viu.

Então, eu achei a proposta bem interessante. Eu pretendo usar para este ano com a turma que for falar sobre a África. Achei bem interessante a ideia de juntar em grupos e entregar textos diferentes sobre o mesmo assunto. Foi uma coisa nova pra eles e pra mim, e foi bem legal. Teve [sic] discussões, teve [sic] troca de ideias. Tiveram dificuldades? Tive que mediar um pouco? Sim. Mas era a primeira vez deles tirando e lendo um texto assim e extraíndo informações para poder discutir. Mas foi uma coisa bem legal, faria novamente sem problemas. Não tive que adaptar muito. (PROFESSOR 4, entrevista em 02/12/2018).

Assim podemos começar a analisar a atividade a partir das impressões do professor sobre a experiência. Como podemos ver, ele aprovou o resultado obtido, não analisando quantitativamente, mas sim de forma qualitativa. Como podemos observar também, ele seguiu bem as instruções dadas sobre como prosseguir com a atividade, com pouca improvisação ou necessidade de fazer adaptações, o que por si só é bem interessante se levarmos em conta a observação inicial deste próprio professor de que a escola exigia posturas bem tradicionais de

seus docentes. Mais adiante em seu relato, no entanto, ele afirma que *“Não tive que adaptar muito. Adaptei porque não foram muitos textos que disponibilizei, foram alguns só. Tive que imprimir em casa”* (PROFESSOR 4, entrevista em 02/12/2018). Neste caso não foi bem uma alteração da proposta e sim uma adequação à realidade, não trazendo grandes impactos na análise, já que a estrutura do trabalho permaneceu a mesma. Ao mesmo tempo, cabe a ressalva aqui de que mesmo uma escola particular exigiu que o professor preparasse o material em sua casa, não disponibilizando sua estrutura (computadores, internet, fotocopiadoras, impressoras) para que o professor tivesse material para trabalhar em sala de aula. Este dado compõe uma das grandes dificuldades para a MIE neste momento. E talvez possamos ressaltar também que o professor pretende repetir a atividade com a mesma turma, mudando o tema, o que por si só consideramos uma pequena conquista para a pesquisa.

A finalização o relator do professor é a seguinte:

Mas pretendo neste ano disponibilizar mais textos e dividir em grupos menores, por que este ano dividi em grupos maiores e gerou um probleminha porque um ou outro não fazia nada. Mas em relação se eu usaria este método, usaria com certeza. Teve dificuldade no começo, tive que ajudar e mediar, mas é uma proposta bem interessante. Eu perguntei se eles gostaram e eles disseram que sim. (PROFESSOR 4, entrevista em 02/12/2018).

Desta fala gostaríamos de destacar que as observações feitas pelo professor são extremamente pertinentes. Os grupos precisam ser pequenos para que a participação de todos seja necessária e perceptível. Principalmente quando os alunos não estão tão acostumados a trabalhar em grupos. A segunda observação é de que realmente esta prática gera algum estranhamento inicial, mas assim como ocorreu com os demais professores que participaram da experiência, com alguma orientação os alunos puderam superar a dificuldade inicial e conseguiram prosseguir. E como última observação a destacar aqui, gostaríamos de frisar que este professor também teve a iniciativa de perguntar aos alunos o que acharam da atividade, e que mais uma vez o retorno foi positivo. Mesmo não sendo uma atividade fácil, mesmo requisitando leitura e escrita, mesmo com a dificuldade inicial pelo ineditismo do método para eles, ainda assim a avaliação por parte dos alunos foi positiva.

3.2.5 Considerações sobre os relatos

Gostaríamos de tecer rápidas considerações sobre os relatos dos professores entrevistados. Primeiramente apontar para o fato de que os professores precisaram improvisar para a realização da atividade. Isto não se configura como um problema para esta pesquisa, pelo contrário, consideramos um registro da potência criativa e da capacidade dos professores em resolver problemas, improvisar, adaptar para o nível dos seus alunos, adaptar atividades e gerar conhecimento. Apontamos novamente para o fato de que restringir a ação do professor a mero intérprete dos currículos, compreendidos aqui tanto como a lista de conteúdos como o método a ser empregado, definidos por “especialistas” externos da realidade do colégio, pode ser danosa a qualidade do ensino praticado. A outra face desta moeda é que também fica evidente que para realizar uma aula minimamente diferente do tradicional, os professores precisam, muitas vezes, agir por conta própria e isto inclui gastos extras.

Quanto à MIE, podemos apreender destes relatos que foi bem recebida pelos professores participantes e também pelos alunos na maior parte dos casos.

3.3 Considerações sobre as contribuições da MIE para as aulas de Geografia

A experiência proposta neste trabalho em forma de atividades e os relatos derivados dela nos trazem uma perspectiva empírica sobre as possibilidades e contribuições da MIE em aulas de Geografia no Brasil. Embora inicialmente nosso objetivo era apenas experimentar com a MIE, encontramos apontamentos interessantes que acreditamos, possam contribuir para o ensino de Geografia escolar. Trataremos aqui disto.

Primeiramente, recorreremos novamente a Couto (2015) que, entre outros assuntos, trata de a questão sobre o ensino de Geografia escolar ainda permanecer, em muitos casos, descritiva e enfadonha, o que na opinião do autor acaba resultando em desinteresse dos alunos pela disciplina. Assim, evocamos outra vez o trabalho de Callai (1999), que faz apontamentos semelhantes aos de Couto (2015) ao expor que para os alunos a Geografia era uma disciplina que apresentava informações desconectadas da realidade e que por isto não a achavam interessante. Neste sentido, acreditamos que a experiência com a MIE mostrou que este método poderia colaborar positivamente nestes aspectos pois pode trazer eventos de interesse

do estudante, casos que estejam na mídia ou que de alguma forma interessem ao aluno de forma conectada com os conteúdos. Por exemplo, o fato de os alunos pesquisarem em textos, reportagens ou vídeos, interpretarem, debaterem e produzirem uma espécie de artigo científico, orientados pelo professor, rompe com a metodologia descritiva sugerida pelos autores. Indo além, nada existe de descritivo neste tipo de trabalho com a MIE. Ao mesmo tempo, ao empreenderem uma pesquisa quase que obrigatoriamente precisam relacionar-se internamente ao tema de alguma maneira. O tema escolhido quase sempre dirá algo para o pesquisador, neste caso o estudante, e, portanto, poderia também colaborar para romper a ideia de uma disciplina que apresenta informações desconectadas da realidade do aluno. Acreditamos que estes exemplos podem ser observados nas reações descritas pelos professores, em que foi relatado que os alunos participaram com afincamento da atividade mesmo que não valesse nota, por acharem temas interessantes, quando na verdade, traziam como plano de fundo os assuntos que já tinham sido trabalhados em sala de aula de maneira tradicional sem despertar o mesmo furor em alguns casos.

Já com relação à proposta de Callai (2001) para uma aula de Geografia que possibilitasse aprender a aprender, ela afirma, e concordamos com ela, que

o que se quer hoje, e a sociedade exige da escola, é uma educação que desenvolva o raciocínio lógico, a criticidade, a instrumentalização para usar coerentemente o conhecimento, a capacidade de pensar e especialmente de poder construir o pensamento com autoria própria. As informações e o conhecimento adquirido são instrumentos para o processo de formação dos estudantes e não o objetivo final. (CALLAI, 2001, p. 135)

Para que isto ocorra, Callai (2001) sugere que na Geografia o estudo de situações concretas poderia possibilitar alcançar estes objetivos. Quando a isto, a MIE está bem próxima do sugerido por Callai. Por exemplo, na atividade observada foram trazidas reportagens, ou seja, situações concretas. A partir destas, instrumentalizou-se um pensamento coerente com a ajuda dos professores. Deste modo estaríamos possibilitando a oportunidade para construção do pensamento próprio e crítico para entendimento de realidades complexas. Ainda, as informações que os alunos tiveram à sua disposição ou que buscaram por conta própria, foram instrumento ao conhecimento e ao processo de formação dos estudantes e não o objetivo. Em seus trabalhos, Callai (1999; 2001) também apresenta preocupações com a fragmentação que o ensino de Geografia pode provocar ao compartimentar informações em aspectos econômicos, populacionais, naturais ou geológicos, conforme é comum encontrarmos nos livros de didáticos de Geografia. Com relação a isto, a MIE também poderia colaborar para reduzir esta fragmentação, ao apresentar a realidade complexa do

mundo real, com a relação entre os planos humanos e físicos, conforme a Geografia costuma dicotomizar. Neste sentido, o processo parece ser invertido. É o aluno que precisa decompor a realidade para compreender o todo e não o que pode ocorrer de pegar uma realidade já fragmentada para uma ‘melhor’ análise feita pelo professor ou livro didático.

Adicionalmente, gostaríamos de extrair das falas dos professores alguns aspectos. Com relação à preparação de aulas, a seleção de material relatada e apresentada neste trabalho baseou-se no modelo de adaptação para introdução da fase 1 da MIE, conforme proposta por Cañal e Porlán (1987). Neste modelo, os alunos ainda não estão acostumados com a proposta e precisam de mais atuação, atenção e preparação da atividade por parte do professor. Sendo assim, embora não se possa dizer que seja uma tarefa muito simples para o professor (procurar por materiais que contemplem os conceitos que se deseja trabalhar, editar os materiais e disponibilizar aos alunos) tampouco apresenta um desafio intransponível.

Tomemos como exemplo o Professor 3, que em seu relato afirmou ter reproduzido a metodologia com outra turma para trabalhar um outro tema, logo em seguida à experiência que propusemos. Ele sequer relatou ter tido muito trabalho ou ter tido dificuldade de encontrar material. Podemos através de um exercício de raciocínio aceitar que não se trata de um trabalho hercúleo a preparação deste tipo de atividade, já que esta dificuldade sequer foi citada por ele. Ainda assim, poderíamos adicionalmente destacar que estas atividades podem ser utilizadas com turmas e séries diferentes, conforme relatado pelo Professor 1, mudando então não o material disponível, mas a profundidade das análises e os conceitos flexionados pelo professor durante a aula e nas produções textuais derivantes. Portanto, a MIE não se configura como um grande peso para o planejamento para o professor. Ressaltemos, estamos falando da fase 1. Nas fases seguintes, o trabalho de curadoria do material passa a ser dos alunos e o professor passa a atuar mais no acompanhamento individual destes alunos e dos grupos nas formas das pesquisas.

Outro aspecto das falas dos professores que gostaríamos de abordar é com relação às análises mais críticas e acesso a diferentes visões de mundo proporcionadas pelas pesquisas. A análise mais crítica pode ocorrer dado que o estudante deve se munir de diferentes fontes para realização de sua pesquisa. Ao mesmo tempo, estará exposto a visões contraditórias ou novas para ele ao tomar ciência das pesquisas de seus colegas. Diferenciando-se de debates, nesta situação, a atenção e consideração ao trabalho dos colegas poderiam permitir uma melhor aceitação do contraditório por compreender os processos de análise crítica empregados por todos para a produção do texto final. Não que não estejam sujeitas a críticas, mas sim que os estudantes saibam que tenham sido feitas de maneira séria e aprofundada, não

se tratando apenas de mera opinião ou sentidos comuns. Infelizmente, este trabalho não pode aprofundar este ponto, mas deixamos como sugestão para trabalhos futuros o acompanhamento de uma apresentação das pesquisas em uma espécie de feira de ciências, conforme proposto por Cañal e Porlán (1987).

A produção de textos em formatos cada vez mais acadêmicos também poderia ser considerada uma contribuição da MIE para e o estudante que desejar seguir com os estudos até chegar à universidade. Marinho (2010) em seu trabalho aborda a dificuldade que os estudantes universitários encontram com a escrita de textos acadêmicos assim que chegam a universidade. A autora explicita que são “[...] constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos” (MARINHO, 2010, p. 364). Segundo a autora, este choque não se deve a uma pobreza cultural ou falta de vocabulário, mas sim da falta de experiência com o gênero de escrita. Marinho adiciona a isto o fato de que mesmo alunos considerados bem sucedidos na sua vida escolar ou mesmo aprovados em vestibulares muito concorrido encontram esta dificuldade inicial pois realmente não foram expostos a estas experiências durante a formação escolar. Marinho (2010) defende que o domínio de um gênero textual depende da experiência que a pessoa tem com ele. Conforme ficou claro no relato do Professor 1 de que a primeira reação dos seus alunos foi começar a tentar interpretar textos, como estão acostumados a fazer. No caso da MIE não se trata apenas de interpretações de texto, mas sim de interpretação, correlação de diferentes textos e de produção de texto, e com o prosseguimento de atividades na MIE poder-se-ia até mesmo a chegar a textos em formatos acadêmicos, com referências de artigos científicos. Um processo mais complexo e mais profundo.

Uma outra questão é que a possibilidade de os alunos escolherem seus temas de pesquisas, mesmo que presos a uma temática definida pelo professor, permite que cada um opte por pesquisar objetos que lhe dizem respeito, causem fascínio ou despertem curiosidades. Isto poderia ser o combustível para despertar o engajamento dos alunos, conforme vimos nos diferentes relatos. Estes conteúdos passam a fazer parte e relação com a vida destes estudantes, além de incentivar uma participação ativa na busca por informações, gerando uma autonomia cada vez maior destes estudantes. Assim, acreditamos que a escola poderia estar preparando cada vez mais para uma vida após a escola, ou seja, quando o estudante precisar realmente empreender em pesquisas ou aprendizados por conta própria, seja por motivos do mundo do trabalho ou da vida pessoal.

Analisemos o fato de que no momento em que o professor deixa de ser o centro da atenção da aula com seus discursos ou apontamentos da lousa, ele passa a circular pela sala

nas orientações dos grupos. Esta, que parece ser uma simples mudança, é na verdade uma grande transformação das relações na sala de aula. Abre espaço para uma aproximação maior com os estudantes. O professor não precisa falar de uma posição de destaque, em algumas escolas representadas fisicamente até mesmo com o tablado que fica em um nível mais alto do que os alunos, podendo sentar com o grupo para conversas mais próximas. Esta mudança pode parecer pequena, mas atentemos que nenhum relato dos professores deu conta de problemas de disciplina. Neste modelo, a conversa em sala de aula deixa de ser um problema para a aula ou performance do professor. Enquanto em um modelo de aula tradicional o silêncio da turma é fundamental para que a voz do professor chegue a todos estudantes, na MIE o silêncio não é sequer desejado. E sabemos, de acordo com Tokuhama-Espinosa (2008), que a atenção dos jovens estudantes dificilmente se prende por mais de 20 minutos.

Finalmente, a aproximação do professor com os alunos e o perfil da atividade, que exige orientação do professor, permite uma avaliação gradual e individual de cada estudante. O professor de posse de um diário de aula pode ir anotando o desenvolvimento de cada estudante, possibilitando avaliações tanto mais completas, pois poderia levar em conta diversos aspectos e não somente a memorização de certas informações conferidas mediante uma prova, mas também poderia permitir que o professor elevasse o nível de aprendizado ao cobrar mais de alunos que ele sabe que poderiam ir um pouco mais à frente, ou instruir estudantes por caminhos que em uma aula voltada para 30 alunos talvez não fosse possível. Poderíamos estar observando uma maior individualização do aprendizado, no sentido de personalização, impossível no modelo tradicional de ensino.

Como não poderia deixar de ser, a MIE também apresenta alguns empecilhos. Destacamos a falta de infraestrutura, seja ela computadores, acesso à internet ou a televisões e datashow. Mas também a falta de bibliotecas em escolas ou mesmo um espaço nas salas de aulas para guardar a produção acadêmica dos estudantes. A falta destes espaços e destes recursos realmente é um grande impasse para a utilização da MIE de maneira mais aprofundada e constante, não parecendo haver solução simples e rápida. O segundo aspecto é com relação à falta de tempo, conforme relatado pelo Professora 2. O currículo é tão restritivo e detalhado quanto aos conteúdos que parece difícil adequar qualquer bloco de conteúdos completos a MIE. Em alguns casos, como o escolhido para este trabalho, pode ser que seja viável, mas em outros precisaríamos de experiências para comprovar na prática. Estes dois elementos parecem ser os mais difíceis de superar para a implementação da MIE como uma metodologia recorrente nas aulas de Geografia. Ao mesmo tempo, não inviabilizam sua utilização, ainda que esporádica.

Sendo assim, acreditamos que a MIE possa contribuir positivamente para aulas de Geografia de diversas maneiras, conforme esperamos que tenha ficado claro acima. Não se trata ainda de substituir por completo todo e qualquer método pela MIE, mas sim de introduzir esta possibilidade no planejamento de aulas de modo que abra uma nova gama de possibilidades para os professores e estudantes, intercalando outras técnicas para melhor proveito de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nossas considerações finais, gostaríamos de destacar que, citando e concordando com Costa (2002), os achados e resultados desta pesquisa são parciais e provisórios. Não tivemos a pretensão de contar a verdade total e definitiva do que ocorreu por entendermos que este trabalho é na verdade uma visão e uma explicação possível de acordo com nosso ponto de vista e experiência. É por acreditar nisto, inclusive, que fizemos a flexibilização do conceito de Descrição Densa de Geertz (1973). Sendo assim introduzimos detalhadamente a MIE, com suas bases, características e principais autores. Desta maneira, acreditamos estar municiando o leitor com informações suficientes para uma releitura de tudo que foi exposto aqui neste trabalho de modo que perceba nuances e olhares que não nos foi possível, dada nossa experiência de vida e foco. De mesmo modo, ainda segundo Costa (2002) ressaltamos novamente, pois já foi exposto ao longo da pesquisa algumas vezes, que rechaçamos a ideia de que alguma novidade é necessariamente melhor do que o tradicional. O mito do progresso não nos encantou a tal ponto, e apresentamos a MIE como uma possibilidade (conforme pode-se ver no título) que talvez tenha a acrescentar ao ensino de Geografia ou ao ensino em geral, mas que não passa disto, uma possibilidade. Tendo feita esta ressalva, sigamos para as considerações finais.

Buscamos neste estudo detalhar a MIE e para que o leitor compreendesse o que motivou este trabalho, procuramos no capítulo 1 fazer uma breve discussão sobre práticas pedagógicas, currículo e ensino. O papel deste capítulo neste trabalho foi introduzir a ideia da importância de também discutirmos práticas metodológicas no ensino. Sabemos de todo o espectro de importância das políticas públicas, das verbas e dos contextos sociais para a educação, que viabilizam ou inviabilizam o processo. No entanto, neste trabalho, optamos por focar neste campo da educação e do ensino, as metodologias. Aproveitamos também neste capítulo para introduzir o tema específico do ensino da Geografia, especialmente no Brasil.

Dedicamos todo o capítulo 2 para a MIE. Procuramos explicar, localizar espacialmente e geograficamente seus usos até então e analisar suas práticas. O objetivo do capítulo foi duplo: introduzir as bases teóricas da metodologia que utilizaríamos como objeto da pesquisa e também apresentar este material em português, já que em nossas pesquisas iniciais nos bancos de teses e dissertações não foi possível encontrar trabalhos sobre a MIE em nosso idioma. Aproveitamos ainda para justificar o uso da MIE nas aulas de Geografia.

Sobre nosso objetivo geral neste trabalho, consistiu em experimentar com a Metodologia de Investigação na Escola em aulas de Geografia, buscando responder a seguinte questão: Quais as contribuições que o uso da MIE poderia dar para a aula de Geografia? Além disto, definimos como objetivos específicos os seguintes: Primeiro, apresentar a MIE de forma aprofundada; segundo, apontar contribuições que as experiências com a MIE relatadas possam dar para o Ensino de Geografia; terceiro, observar as mudanças na relação entre professor e estudante a partir da transformação da dinâmica das aulas; e quarto, verificar as possibilidades de aproveitamento deste método no contexto brasileiro.

Sobre o primeiro objetivo específico, o fizemos no segundo capítulo, conforme já expomos nestas considerações. Reafirmamos aqui que acreditamos ser importante a socialização destas informações de forma ordenada e sistematizada. Ressaltamos que existem trabalhos publicados sobre a MIE em inglês e espanhol desde a década de 1980, porém não encontramos trabalhos específicos em português. Por isto creditamos a importância para este trabalho da divulgação destas informações.

Com relação ao segundo objetivo específico, “apontar contribuições que as experiências possam dar para o Ensino de Geografia”, apresentamos algumas. A metodologia permite aulas menos descritivas e com capacidade de apresentar informações e conhecimentos menos desconectadas da vida dos alunos, bem como demasiadamente fragmentados. Especificamente nas aulas de Geografia, poderia também contribuir trazendo situações concretas para a sala de aula, conforme apresentamos na pesquisa ao utilizarmos reportagens e que ficou evidenciado nos relatos. Todo este processo colabora para a construção de um pensamento mais complexo em relação ao mundo, mais crítico e principalmente, um pensamento próprio e não mera reprodução do que foi lido em um livro ou explicado por um professor.

O objetivo número três consistia em “observar as mudanças na relação entre professor e estudante a partir da transformação da dinâmica das aulas”. Este ponto acabou ficando a cargo de interpretação dos dados, uma vez que os professores não chegaram a narrar especificamente sobre este assunto. No entanto, de acordo com suas falas, podemos perceber algumas coisas. São elas: mudança na forma de acessar o professor já que, fugindo da estrutura enfileirada de uma sala de aula tradicional, os alunos não precisam esperar o professor conceder uma brecha em suas explicações para atender eventuais dúvidas sobre o que foi apresentado a ele.

Com a MIE este processo se inverte e o professor passa a circular pela sala de aula, passando e podendo até mesmo sentar junto aos alunos nos grupos. Deste modo, o aluno pode

vir diretamente ao professor a qualquer momento para conversar ou o professor senta com eles por um momento com uma espécie de orientação individual ou aula particular para o pequeno grupo. Acreditamos que as principais contribuições que esta dinâmica das aulas pode dar é aproximar mais o professor dos estudantes, permitindo uma relação mais direta, menos hierarquizada e conseqüentemente mais franca. Há de se destacar que este item não é algo pequeno. Sacramento (2015), por exemplo, afirma que as interações entre professores e alunos são a parte mais importante do processo de ensino e de aprendizagem, pois é na comunicação entre eles que os conhecimentos são construídos. O problema da indisciplina também parece pormenorizado nesta prática, uma vez que não é necessário silêncio constante em salas de aulas para ouvir explicações. Estas simples transformações possibilitam uma outra experiência de relação entre professores e sua turma, pois reduzem os conflitos e aproximam as relações.

Com relação ao quarto ponto que é “verificar as possibilidades de aproveitamento deste método no contexto brasileiro”, podemos dizer que é perfeitamente aplicável nas aulas de Geografia e embora careça de experiências, muito provavelmente também nas aulas de História ou em outras disciplinas. Os grandes empecilhos devem-se a questões estruturais como possíveis ausências de bibliotecas, recursos de mídias, conexões com internet disponibilizadas aos alunos ou mesmo a impossibilidade de fazer fotocópias dos textos na escola. Estas dificuldades podem impactar negativamente na experiência de um professor e dos alunos ao trabalharem com a MIE, mas por outro lado, não a impedem. Conforme demonstramos nesta experiência, um planejamento não muito complexo poderia permitir ao professor utilizar a MIE em diversas de suas aulas, trabalhando com conteúdos diferentes inclusive. Quanto à relação da MIE e do currículo, mesmo sendo muito descritivo, este não impede o uso. No entanto, provavelmente seria impeditivo no caso de um professor que desejasse trabalhar única e exclusivamente com este método, pois ficaria difícil adequar cada ponto exigido nos currículos mínimos à proposta. Para isto, acreditamos serem necessárias diversas adaptações, tanto do currículo quanto das escolas. Mas como um recurso, a MIE pode ser usada em diversos momentos. Apontamos que para a questão de os alunos não terem como pesquisar, o professor pode já levar artigos de Wikipédia, de livros, artigos científicos e deixar disponível aos estudantes, minimizando o problema.

Finalmente, para responder ao objetivo principal desta pesquisa, que é apresentar as contribuições para as aulas de Geografia, gostaríamos de propor algumas. A utilização da MIE por parte dos professores trouxe reflexão sobre a prática. Esta fala esteve presente em todas as narrativas. Somente por isto já poderíamos alegar que a utilização da MIE seria

produtiva. Ao vivenciar uma experiência diferente de ensino, o professor passou a também revisitar suas práticas rotineiras e enxergar outras oportunidades. Ainda que não esteja usando a MIE em sua totalidade, o professor poderia fazer uso de expedientes de pesquisa, de produção textual, de outras relações professor e aluno que permanecerão nas práticas daquela turma, de cada aluno e daquele professor.

Constatamos também que uma tentativa de aproximar as teorias de ensino e aprendizagem e a realidade encontrada na prática pelo professor em sala de aula constitui a possibilidade de promover mudanças reais e interferir ativamente no processo de ensino e aprendizagem. A possibilidade de os alunos promoverem pesquisas em salas de aula, mais do que meramente interpretar textos, passou a fazer parte do repertório daqueles professores e alunos. Sendo assim, gostaríamos de apontar que pesquisas com a MIE em outras áreas do conhecimento seriam muito interessantes e agregariam muito à nossa compreensão do método.

Por fim, gostaríamos de terminar esta pesquisa respondendo às perguntas que estão na primeira e segunda linha deste trabalho, ainda na introdução. Inicialmente estes questionamentos estavam lá somente como perguntas retóricas, mas ao decorrer da pesquisa foram se tornando cada vez mais nítidas suas respostas para nós. As perguntas são as seguintes: As aulas de Geografia precisam necessariamente ocorrer sempre da mesma forma? Nossa resposta é não. Existem possibilidades. Em seguida, a outra pergunta foi: outras possibilidades são possíveis, mas seriam viáveis? E para este questionamento nossa resposta é sim, seriam viáveis e acreditamos que com esta experiência tenha ficado demonstrado isto. Ainda assim, mesmo com as contribuições postas no decorrer deste trabalho, as pesquisas com metodologias variadas são importantes. Esperamos que este trabalho contribua para reflexões a respeito do assunto.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A, GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2) 2003: 2003a. p. 215-228.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BASTOS, R. M. B. B. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22 n. 70, p. 802-825, 2017.
- BAUMAN, Z. *Sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BREDA, T. V. *O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar*. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História em Ciências da Terra), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286754>>.
- CALLAI, H. C. A Geografia no Ensino Médio. *Revista Terra livre*, São Paulo, n. 14, p. 60-99, jan/jul. 1999.
- _____. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? *Revista Terra livre*, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 133-152, jan/jul. 2001.
- CAÑAL, P. Un enfoque curricular basado en la investigación. *Investigación em la Escuela*, Barcelona, n. 1, p. 43-50, 1987.
- CAÑAL, P.; PORLAN, R. Una experiencia de aprendizaje por investigación directa del medio en la formación de maestros. *Revista de Educación de maestros*, Madrid, n. 284, p. 273-294, 1987.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 18ª edição. Campinas: Papirus Editora, 1998.
- CARVALHO, I. M. *O processo didático*. Rio de Janeiro: FGV, 1974
- COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 139-153.

COUTO, M. A. C. (2015). Práticas educativas na geografia que se ensina na escola pública brasileira. In: Fernandez Caso, V y R. Gurevich (Dir.). (Org.). *Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INDEGEO/REDLADGEO/Ed. Biblos, 2014, v. 1, p. 251-269.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra; 1996.

GARCÍA PÉREZ, F. F.; ALBA FERNÁNDEZ, N. ¿Puedelaescueladelsiglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona, vol. XII, núm. 270, p. 1-14, ago. 2008.

GARCÍA PÉREZ, F. F. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: El modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona, núm. 64, p. 1-26, mai. 2000a.

_____. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona, num. 207, 1-15, fev. 2000b.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. ACESSO em: julho de 2018.

GOOGLE EARTH-MAPAS. <https://www.google.com.br/maps>. Consulta realizada em 27/09/2019.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. 17. Ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HYPOLITO, Á. M.; GANDIN, L. A. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: Uma breve apresentação. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, vol. 11, num. 2, p. 335-341, ago. 2013

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. *Cidades*. Acesso em 28 de junho de 2019, disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mangaratiba/panorama>>

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019b. *Cidades*. Acesso em 28 de junho de 2019, disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/panorama>>

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019c. *Cidades*. Acesso em 28 de junho de 2019, disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo, Cortez. 1998, p 33-58.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola*. 5ª edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MACEDO, E. Mas a escolar não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.17, p.539 -554, 2017.

MONTEIRO, F. M. A; FONTOURA, H. A; CANEN, A. Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 637-654, maio/ago. 2014.

MORAES, J. V. de. *A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de geografia*. 2010. 246 f. Tese (Tese Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOURA, R. et al. Geografia Crítica: legado histórico ou abordagem recorrente? *Biblio 3W*, Barcelona, v.13, n.786, 5 junio 2008. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-786.htm>>. Acesso em: jun. 2019.

OLIVEIRA, I.B.(2003) Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. Texto apresentado na 26ª Reunião anual de ANPEd, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 12 jan. 2018.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagem ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2018.

OLIVEIRA, R.P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). PISA: the OECD Program for International Student Assessment. [Brochura PISA]. [s.d.]. Disponível em: <www.pisa.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf>.

_____. PISA: the OECD Programme for International Student Assessment. [Brochura PISA]. [s.d.]. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en#page46>. Acesso em: 23/06/2019.

PORLÁN, R. *Construtivismo y escuela*. 6ª edição. Espanha: Díada Editorial S.L, 2002.

RATZ, S. V. S.; MOTOKANE, M. T. A construção dos dados de argumentos em uma Sequência Didática Investigativa em Ecologia. *Ciência & Educação*, v. 22, n. 4, p. 951-973, 2016.

ROCHA, G. O. R. "Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil", *Terra Livre*, Nº 15, São Paulo, pp. 129-144. 2000.

RUA, J. Para melhor se entender a Geografia Agrária. *Geo UERJ*, n. 2, p. 81-88, 1997.

SACRAMENTO, A. C. R. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de Geografia. In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. da F.; SANTANA FILHO, M. M. de. (Org.). *Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos*. Rio de Janeiro: Consequência, 2015, p. 11-29.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SASSERON, L. H. Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. In: CARVALHO, A.M.P. (Org.) *Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, T. S. *A criação de tirinha em quadrinhos para ensinar Geografia*. 2015. 49 f. Monografia (Licenciatura em Geografia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, T. S. Utilização do jogo War como ferramenta de ensino de Geografia. In: FONTOURA, H. A. da (Org.). *Pesquisas em processos formativos e desigualdades sociais*. 1º ed. NITEROI: Intertexto, v. 5, 2018, p. 588-593.

SOLINO, A. P.; FERRAZ, A. T.; SASSERON, L.H. Ensino por investigação como abordagem didática: desenvolvimento de práticas científicas escolares. In: XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2015. Uberlândia/MG. *Caderno de resumos*. Uberlândia: p. 1-6.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 11.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, A. Mestres de amanhã. Capturado em 20 fevereiro 2003. Disponibilizado: <http://www.prossiga.br/anisio-teixeira/artigos/mestres.html>. Este texto, disponibilizado na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, foi conferência proferida em sessão do Conselho Internacional de Educação para o Ensino, reunido no Hotel Glória, no Rio de Janeiro, em agosto de 1963, e publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, RiodeJaneiro, v. 40, n. 92, out./dez., 1963. p. 10-19. Doravante, estarei citando o texto online.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T.N. *The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science)*. 2008. 625 f. Tese (Doutorado em filosofia) – Capella University, Minneapolis, EUA, jun. De 2008. Disponível em: http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/1555896291/fmt/ai/rep/NPDF?_s=DNFDsQWI7PoylA3ngJfb4zVgy68%3D. Acesso em 11/04/2014.

VARELA, J. Estatuto do saber pedagógico. In SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 87-96.

VEIGA, I. P. A. (coord.) *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1993.

APÊNDICE

Introdução:

Esta atividade é baseada em uma metodologia de ensino espanhola conhecida como Metodologia de Investigação na Escola. Nesta concepção de ensino, acredita-se que o professor possa atuar como um mediador do processo de ensino, permitindo, orientando, guiando e auxiliando na aprendizagem. Procura-se que os alunos possam ter seu interesse despertado, que tenham seu tempo de aprendizado respeitado e que possam produzir uma investigação sobre um tema, gerando conhecimento real e preparação para a vida que exigirá autonomia deste jovem.

Público alvo

Turmas de 8 ano de Geografia.

Guia da atividade

Fazem parte desta atividade 9 reportagens sobre temas ligados à temática de população.

Estas reportagens tratam de assuntos diferentes e o professor não precisa ler todas antecipadamente. A ideia é que o professor vá aprendendo juntamente com os alunos.

Sugestões para a atividade: Dividir a turma em grupos. Distribuir os textos livremente pelos grupos. Deixem que leiam, que descartem os que não interessem. Estes textos poderão ser usados como material de referência mas o livro didático, pesquisa na internet, vídeos do youtube ou jornais também podem servir de fonte.

Levantar uma pergunta que poderá ser respondida baseada em informações das reportagens. Sugerimos uma pergunta inicial: "Por que as pessoas migram?", que pode ser alterado de acordo com os interesses do professor.

O professor ajudará os alunos a prepararem um material respondendo esta pergunta.

Este material pode seguir um padrão acadêmico com: Título, hipótese, metodologia, desenvolvimento e conclusão.

O papel do professor nesta atividade é auxiliar, nortear, ajudar os alunos a escolherem boas hipóteses e realizarem o trabalho.

Sobre o material:

Reportagem 1: Curdos estabelecem um território na Síria.

Reportagem 2: Pedidos de asilo por conta da Guerra na Síria e Iraque disparam e criam crise humanitária.

Reportagem 3: Palestinos e Israelenses

Reportagem 4: Jogos indígenas

Reportagem 5: Situação dos indígenas é preocupante segundo ONU.

Reportagem 6: Espanha dá benefícios para estrangeiros irem ao interior

Reportagem 7: Envelhecimento no Japão

Reportagem 8: A pouca presença de sobrenomes africanos e indígenas

Reportagem 9: A taxa de natalidade brasileira cai

Finalização da atividade

Esta atividade pode utilizar quantas aulas o professor julgar necessário. No final, pode ser interessante um seminário onde os alunos apresentem o que encontraram ou em formato de mesa de discussões. Também é interessante, caso seja possível, que o professor deixe disponível o material finalizado para os alunos consultarem durante outras atividades ou até mesmo testes e provas, como forma de valorizar a produção de conhecimento destes alunos.