



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira  
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Marco Antonio Tavares Pinto

**Ensino humanístico de Geografia em escola pública municipal: o conceito  
de lugar e o lugar na sala de aula**

Rio de Janeiro

2021

Marco Antonio Tavares Pinto

**Ensino humanístico de Geografia em escola pública municipal: o conceito de lugar e o lugar na sala de aula**

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

Orientador: Profº Dr. Lincoln Tavares Silva

Rio de Janeiro  
2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

P659 Pinto, Marco Antonio Tavares.

Ensino humanístico de Geografia em escola pública municipal: o conceito de lugar e o lugar na sala de aula / Marco Antonio Tavares Pinto. – 2021.

136 f.: il.

Orientador: Lincoln Tavares Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Geografia - Estudo e ensino - Teses. 2. Ambiente de sala de aula - Teses. 3. Estudantes - Teses. I. Silva, Lincoln Tavares Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 372.891

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

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

---

Assinatura

---

Data

Marco Antonio Tavares Pinto

**Ensino humanístico de Geografia em escola pública municipal: o conceito de lugar e o lugar na sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 23 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:

---

Profº Dr. Lincoln Tavares Silva (Orientador)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Profº Dr. Alexander Josef Sá Tobias da Costa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Profº Dr. Rogério Mendes de Lima

Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2021

## AGRADECIMENTOS

À minha esposa Marcelle, por trilhar esse caminho ao meu lado desde a inscrição até o fechamento dessa dissertação. Obrigado por seu amor tornar impossível não chegar até aqui.

Ao meu amigo João Carlos, irmão da vida, companheiro de escrita que sempre fomentou nosso desenvolvimento acadêmico. Essa conquista também é sua.

À minha família: minha mãe Dilene, meu pai Arlindo e minha irmã Deíla, pela compreensão e amor inesgotáveis que me oferecem.

Ao meu orientador Lincoln, por suas inestimáveis contribuições na realização dessa pesquisa.

À banca examinadora, por aceitarem o convite e pelos apontamentos no exame de qualificação que ampliaram e direcionaram as ideias da pesquisa.

Aos amigos Andressa Lacerda e Fábio Tadeu, pela amizade e confiança.

À grande amiga Priscila de Augustinis pelo carinho que sempre pude vivenciar ao estarmos juntos. Contar com sua generosidade e paciência no fechamento deste trabalho foi valioso.

Ao corpo docente do PPGEB – CAp UERJ, em especial às professoras Mara e Patrícia Braun por sua gentileza, pelo aprendizado e pelo profissionalismo. Sou muito grato.

À Daniele e Renata, da equipe da Secretaria do PPGEB – CAp UERJ, pelo tratamento dispensado a nós, discentes, desde a inscrição até a conclusão do curso.

A todos meus ex-alunos, em especial aos participantes da pesquisa, que contribuíram densamente com meu aprendizado enquanto professor.

Aos amigos professores que buscam, cotidianamente, alternativas no sentido de tornar a escola cada vez mais acolhedora e capaz de compreender seus estudantes.

## RESUMO

PINTO, Marco Antonio Tavares. **Ensino humanístico de Geografia em escola pública municipal**: o conceito de lugar e o lugar na sala de aula. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta pesquisa se insere no campo do Ensino de Geografia, baseando-se em proposta pedagógica e humanística, considerando também aspectos avaliativos. Através do Ensino de Geografia, o estudo dá ênfase ao olhar dos estudantes sobre a escola e sobre as relações que nela se estabelecem, para que seja possível ressignificar a sala de aula com ações colaborativas e, igualmente, favorecer a adaptação a esse lugar, respeitando as limitações individuais e incluindo os educandos como participantes e colaboradores da investigação. Concomitantemente, há o propósito de provocar o surgimento de representações, concepções e questionamentos individuais e coletivos sobre o lugar, o espaço vivido, além de outros espaços, envolvendo os discentes na construção e execução de práticas pedagógicas cotidianas e no processo de avaliação. O trabalho tem como objetivo propor e analisar o desenvolvimento de prática pedagógica e de processo avaliativo baseados em perspectiva humanística para o Ensino de Geografia no sexto ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Para tanto, adotou-se a metodologia da pesquisa-ação e pesquisa bibliográfica baseada em fontes sobre Geografia Humanista e Geografia Escolar, assim como, em aspectos ligados ao processo de ensinoaprendizagem (SIC) e da construção de conhecimentos. A proposta pedagógica foi estruturada com base no conceito-chave “lugar” que foi utilizado para conectar os temas abordados nos quatro Momentos Pedagógicos-Avaliativos que compõe a Sequência Pedagógica e Avaliativa. Do mesmo modo, contribuiu com o processo de ressignificação da sala de aula. Por fim, é possível afirmar que desprezando o olhar dos estudantes; sem momentos de ressignificação da sala de aula ou sem a presença de concepções e questionamentos discentes, a SPA se tornaria inviável ou até mesmo improvável de ser realizada. Através do diálogo e da valorização da perspectiva discente, a abordagem pedagógico-avaliativa demonstrou potencial em atrair os estudantes para o desenvolvimento e realização das propostas pedagógicas cotidianas. Os resultados apontam que a realização desse movimento pedagógico foi capaz de atender os propósitos da pesquisa e, juntamente, colaborar como essência do produto desta dissertação. Também são apontadas outras possibilidades de aplicação da SPA e possíveis aprimoramentos para estudos dentro dessa temática.

Palavras-chave: Lugar. Sala de aula. Práticas pedagógicas. Alunos. Significados.

## ABSTRACT

PINTO, Marco Antonio Tavares. **Humanistic Geography teaching in municipal public school: the concept of place and its concept in the classroom.** 2021. 1367 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This research is in the field of Geography Teaching, based on the pedagogical and humanistic proposal, also considering evaluation aspects. Through Geography Teaching, this study focuses on the students' point of view about school and on the relations established there in order to reframe the classroom with collaborative actions, in addition to favor the adaptation to this place, respecting individual limitations and including the learners as participants and collaborators of this investigation. Meanwhile, there is the proposal of arousing individual representations, conceptions and questionings about the place, the space, besides other locations, engaging the students on the construction and performance of the habitual pedagogical practices and on the evaluation process. This work aims at proposing and analyzing the development of the pedagogical practice and at the evaluation process based in a humanistic perspective to the Geography Teaching based on a Pedagogical and Evaluative Sequence on the sixth grade of Ensino Fundamental at Rede Municipal do Rio de Janeiro. Therefore, the research-action methodology and bibliographic research were adopted based on sources of the Humanistic Geography and School Geography, as well as on aspects related to the teaching-learning process and on the construction of knowledge. The pedagogical proposal was structured on the key word "place", which was used to connect the covered topics on the four Pedagogical-Evaluative Moments that support the Pedagogical and Evaluative Sequence. Likewise, it has contributed with the process of re-meaning of the classroom. Finally, it is possible to claim that not taking the students' point of view into consideration and without the moments of re-meaning of the classroom or without the conceptions and questionings of the pupils, the Pedagogical and Evaluative Sequence would be impossible or even unlikely to be accomplished. Through the dialog and valorization of the students' perspective, the pedagogical- evaluative approach has shown potential to embrace students into developing and realizing the habitual pedagogical proposal. The results have demonstrated that the accomplishment of this pedagogical movement has been able to reach the intention of the research, as well as collaborating as the essence of the product of this thesis. Other possibilities of applying the Pedagogical and Evaluative Sequence are suggested and, furthermore, possible improvements of studies in the covered topic.

Key words: Place. Classroom. Pedagogical Practices. Students. Meanings.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Conversas iniciais: Temas desencadeadores .....	26
Figura 2 – Depoimento de estudante sobre avaliação escolar .....	26
Figura 3 – Depoimento de estudante sobre avaliação escolar .....	27
Figura 4– Depoimento de estudante sobre avaliação escolar .....	27
Figura 5– Depoimento de estudante sobre avaliação escolar .....	27
Figura 6 – Depoimento de estudante sobre avaliação escolar .....	28
Figura 7 - Depoimento de estudante sobre avaliação escolar.....	28
Figura 8 – “Constelação” de conceitos.....	33
Figura 9 – Depoimento de estudante sobre Geografia e Escola .....	38
Figura 10 – Depoimento de estudante sobre Geografia e Escola.....	38
Figura 11 – Depoimento de estudante sobre Geografia e Escola .....	39
Figura 12 – Depoimento de estudante sobre cotidiano em sala de aula .....	40
Figura 13 – Depoimento de estudante sobre cotidiano em sala de aula .....	40
Figura 14 – Depoimento de estudante sobre cotidiano em sala de aula .....	42
Figura 15 – Depoimento de estudante sobre cotidiano em sala de aula .....	42
Figura 16 – Depoimento de estudante sobre cotidiano em sala de aula .....	42
Figura 17 – Depoimento de estudante sobre cotidiano em sala de aula .....	43
Figura 18 – Abordagem ilustrativa sobre as escalas de lugar.....	44
Figura 19 – Depoimento de estudante sobre as diferentes concepções de lugar.....	45
Figura 20 – Depoimento de estudante sobre as diferentes concepções de lugar.....	45
Figura 21 – Depoimento de estudante sobre as diferentes concepções de lugar.....	46
Figura 22 – Depoimento de estudante sobre as diferentes concepções de lugar.....	46
Figura 23 – Capítulo do livro didático: As paisagens e a Geografia .....	47
Figura 24 – Depoimento de estudante sobre as paisagens.....	47
Figura 25 – Depoimento de estudante sobre as paisagens.....	48
Figura 26 – Depoimento de estudante sobre as paisagens.....	48
Figura 27 – Sequência do livro didático: Espaço Geográfico .....	50
Figura 28 – Sociedade em movimento .....	52
Figura 29 – Apresentação durante a Feira Cultural .....	56
Figura 30 – Apresentação durante a Feira Cultural .....	56
Figura 31 – Apresentação durante a Feira Cultural .....	57

Figura 32 – Apresentação durante a Feira Cultural .....	57
Figura 33 – Apresentação durante a Feira Cultural .....	57
Figura 34 – Desterritorialização e mudança da paisagem: momento 1 .....	62
Figura 35 – Desterritorialização e mudança da paisagem: momento 2 .....	63
Figura 36 – Desterritorialização e mudança da paisagem: momento 3 .....	63
Figura 37 – Mapa do entorno da residência .....	64
Figura 38 – Mapa do entorno da residência .....	64
Figura 39 – Atividade sobre coordenadas geográficas .....	65
Figura 40 – Depoimento de estudante sobre a atividade com coordenadas geográficas.....	66
Figura 41 – Depoimento de estudante sobre a atividade com coordenadas geográficas.....	67
Figura 42 – Depoimento de estudante sobre a atividade com coordenadas geográficas.....	67
Figura 43 – Depoimento de estudante sobre a atividade com coordenadas geográficas.....	68
Figura 44 – Depoimento de estudante sobre a atividade com coordenadas geográficas.....	69
Figura 45 – Depoimento de estudante sobre a atividade com coordenadas geográficas.....	69
Figura 46 – Mapa-múndi do livro didático.....	72
Figura 47 – Mapa temático: placas tectônicas.....	73
Figura 48 – Mapa físico de Brasil representado no livro didático.....	74
Figura 49 – Mapa físico com espuma de EVA .....	74
Figura 50 – Depoimento de estudante sobre a atividade com mapas físicos .....	75
Figura 51 – Depoimento de estudante sobre a atividade com mapas físicos .....	75
Figura 52 – Depoimento de estudante sobre a atividade com mapas físicos .....	76
Figura 53 – Depoimento de estudante sobre a atividade com mapas físicos .....	76
Figura 54 – Depoimento de estudante sobre a atividade com mapas físicos .....	76
Figura 55 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica.....	78
Figura 56 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica.....	78
Figura 57 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica.....	78
Figura 58 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica.....	79
Figura 59 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica.....	79
Figura 60 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica.....	80
Figura 61 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica.....	80
Figura 62 – Análise de similitude por coocorrência: Geografia.....	89
Figura 63 – Análise de similitude por coocorrência: Lugar .....	90
Figura 64 – Análise de similitude por coocorrência: Escola .....	92
Figura 65 – Análise de similitude por coocorrência: Sala de aula.....	94

Figura 66 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo.....	102
Figura 67 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo.....	103
Figura 68 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo.....	103
Figura 69 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo.....	104
Figura 70 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo.....	104
Figura 71 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo.....	105
Figura 72 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo.....	105
Figura 73 – Formato do produto: Apresentação .....	109
Figura 74 – Formato do produto: Geografia e escola.....	110
Figura 75 – Formato do produto: Cronograma do primeiro MPA.....	110
Figura 76 - Atividade sobre fusos-horários .....	111

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Lugares Específicos.....	60
Gráfico 2: Lugares Gerais.....	61
Gráfico 3: Geografia.....	87
Gráfico 4: Lugar .....	89
Gráfico 5: Escola .....	91
Gráfico 6: Sala de aula.....	93
Gráfico 7: Médias – Primeiro MPA.....	97
Gráfico 8: Médias – Segundo MPA.....	98
Gráfico 9: Médias – Terceiro MPA.....	99
Gráfico 10: Médias – Quarto MPA.....	100

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de estudantes por turma ao longo do ano letivo.....	19
Tabela 2 – Cronograma do primeiro Momento Pedagógico-Avaliativo.....	49
Tabela 3 – Cronograma do segundo Momento Pedagógico-Avaliativo .....	58
Tabela 4 – Cronograma do terceiro Momento Pedagógico-Avaliativo .....	70
Tabela 5 – Cronograma do quarto Momento Pedagógico-Avaliativo .....	81
Tabela 6: Percentual dos resultados por turma em relação à média do primeiro MPA.....	97
Tabela 7: Percentual dos resultados por turma em relação à média do segundo MPA .....	98
Tabela 8: Percentual dos resultados por turma em relação à média do terceiro MPA.....	99
Tabela 9: Percentual dos resultados por turma em relação à média do quarto MPA.....	100

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAp	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MPA	Momento Pedagógico-Avaliativo
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEB	Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
SPA	Sequência Pedagógica e Avaliativa
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 ENSINO DE GEOGRAFIA E PROCESSO AVALIATIVO EM CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL</b> .....	21
1.1 A concepção geográfica de lugar na proposta .....	30
1.2 Que lugar é esse? A teoria praticada em escola da rede pública de ensino .....	33
<b>2 GEOGRAFIA, ESCOLA E... AVALIAÇÃO: UM CONVITE AO EDUCANDO</b> ....	38
2.1 Lugar, paisagem e espaço geográfico: dos temas geográficos à sensibilização sobre a sala de aula .....	50
<b>3 DA SALA DE AULA PARA O MUNDO: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO COM A CARTOGRAFIA ESCOLAR</b> .....	59
3.1. Mapas temáticos e os fenômenos naturais nos diferentes lugares da terra.....	70
<b>4 SIGNIFICANDO O APRENDIZADO: POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES DA PESQUISA A PARTIR OLHAR DOS ESTUDANTES</b> .....	82
4.1 “Professor, eu vou passar?”: aspectos objetivos do processo avaliativo.....	94
<b>5 GEOGRAFIA E SEUS LUGARES NA SALA DE AULA</b> .....	106
5.1 Indicações pedagógicas .....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119
<b>APÊNDICE A</b> – Avaliação escrita do primeiro bimestre .....	123
<b>APÊNDICE B</b> – Atividade com livre evocação de palavras.....	124
<b>APÊNDICE C</b> – Tabulação das palavras evocadas pelos estudantes – Categoria: Geografia .....	125
<b>APÊNDICE D</b> – Tabulação das palavras evocadas pelos estudantes – Categoria: Lugar ....	127
<b>APÊNDICE E</b> - Tabulação das palavras evocadas pelos estudantes – Categoria: Escola ....	129
<b>APÊNDICE F</b> – Tabulação das palavras evocadas pelos estudantes – Categoria: Sala de aula .....	131
<b>APÊNDICE G</b> – Árvore máxima: Geografia.....	133
<b>APÊNDICE H</b> – Árvore máxima: Lugar .....	134
<b>APÊNDICE I</b> – Árvore máxima: escola .....	135
<b>APÊNDICE J</b> – Árvore máxima: sala de aula .....	136

## INTRODUÇÃO

Como docente de Geografia da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro desde 2009, foi possível vivenciar propostas educacionais com características distintas das salas de aula e escolas regulares<sup>1</sup>. Nos anos de 2011 e 2012, ainda na escola de origem, no bairro da Freguesia, em Jacarepaguá, fui regente em turmas de projeto de Aceleração<sup>2</sup>. Entre 2013 e 2017, lecionei em escola municipal com formato de Ginásio Carioca<sup>3</sup>. Uma das especificidades dos projetos de Aceleração e Ginásio Carioca é o maior tempo de convivência com alunas e alunos, fato que me permitiu, com a ajuda dos educandos, compreender a importância do diálogo, da observação e da paciência no cotidiano escolar.

A ampliação do convívio junto ao cotidiano escolar foi valiosa em 2016, durante a atuação como professor supervisor de bolsistas dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES). Somada ao formato do programa<sup>4</sup> e à estrutura da escola à época – Ginásio Carioca, no bairro da Tijuca – essa proximidade possibilitou momentos e condições favoráveis ao amadurecimento desse diálogo junto aos estudantes, como também o desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas para as demandas discentes.

A participação no Pibid/UERJ - CAPES produziu iniciativas docentes não apenas de cunho pedagógico, como também de formação acadêmica para mim e para os estagiários bolsistas envolvidos no programa. Entretanto, em 2018, ocorreram duas mudanças significativas neste cotidiano pedagógico: o término do vínculo a partir da reformulação do Pibid e meu retorno profissional à escola de origem, na Freguesia.

Após cinco anos experimentando possibilidades que não se abrem à grande parte dos docentes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, retornei à escola que me acolheu para o magistério público. Uma escola regular, de Ensino Fundamental II, localizada em um recanto, no centro da Freguesia, em Jacarepaguá, fatores que influenciam na preservação da matrícula, como origem, nesta unidade escolar.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) para designar turmas e/ou escolas que não estejam ligadas a algum tipo de projeto pedagógico específico.

<sup>2</sup> Os projetos de Aceleração ocorrem dentro de unidades escolares regulares, com turmas específicas, num formato de supletivo, onde os estudantes fazem dois anos em um. Fonte: resolução SME nº 1.079 de 27 de maio de 2010.

<sup>3</sup> O Ginásio Carioca é uma unidade escolar com matriz curricular e tempo de permanência diferentes do restante da rede, além de contar com salas ambiente. Fonte: decreto nº 32.672 de 18 de agosto de 2010.

<sup>4</sup> Participei do Pibid/CAPES entre 2016 e 2017. Nesse período, pude contar com sete estagiários bolsistas de iniciação à docência durante o projeto “Diversidade na Escola: O Espaço é de todos, o Tempo é agora” para o XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2017, Belo Horizonte.

Tendo em vista tais mudanças, o projeto inicialmente apresentado no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – CAP/UERJ teve que ser replanejado de acordo com a realidade escolar a ser trabalhada. Essa necessidade nos provocou reflexões sobre como trabalhar aspectos que se mostraram valiosos na construção de práticas pedagógicas significativas, como o diálogo, a paciência e a observação em um contexto escolar mais limitado, em relação ao tempo de interação com os educandos.

Ao longo do trabalho desenvolvido com turmas dos anos finais do Ensino fundamental da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro durante a última década, foi possível perceber que muitos alunos não dominavam os conhecimentos e habilidades, sob o ponto de vista curricular (RIO DE JANEIRO, 2016), a serem trabalhadas pela Geografia no seu respectivo ano de escolaridade ou, muitas vezes, nos anos anteriores. Reconhecendo que são variadas as razões para este cenário, o fato relatado suscitou reflexões sobre práticas que pudessem colaborar pedagogicamente com esta questão.

Dentro de uma perspectiva de educação humanista, os saberes não canônicos também são importantes, tornando as noções de conhecimento e de habilidade contextuais. Assim, a valorização das subjetividades dos educandos pode dar suporte às práticas pedagógicas e contribuir na ampliação do interesse dos estudantes pelo conhecimento. Além disso, esse caminho pode revelar aspectos relevantes a serem considerados na definição do que é necessário para aprender/compreender geografia em determinada conjuntura (FREIRE, 1997, 2005; GADOTTI, 2000; MORIN, 2002).

Embora essa defasagem seja objeto de atenção, ela pode estar relacionada a outro tema comum ao cotidiano escolar e que possui relevância em uma proposta de ensino humanístico: os conflitos em sala de aula. Inerentes aos seres humanos, os conflitos resultam de diferenças, expectativas e investidas interpessoais. A dificuldade na gestão das diferenças e a precariedade ou ausência de comunicação, somadas a alguma desarmonia no entendimento das necessidades e opiniões podem favorecer o desenvolvimento de ambientes conflituosos. Assim, harmonia não significa inexistência de conflito, mas a administração e resolução de conflitos sem uso de violência física, psicológica ou verbal (PASSOS, 2011).

Nesse sentido, é preciso refletir sobre em que grau a experiência social da violência fora do espaço escolar pode influenciar condutas mais agressivas e como o diálogo pode auxiliar na identificação de acontecimentos nesse sentido, também zelando pela segurança no contexto escolar e familiar. Dessa forma, não seria plausível condenar a ocorrência de conflitos na escola, pois “o conflito é relacional e, como tal, faz parte das relações humanas; integra o cotidiano humano e está presente em todos os segmentos da vida em sociedade”

(PASSOS, p. 6). Dessa forma, é reconhecido que embates devem ocorrer, mas, sempre que possível, de modo a valorizar os processos pedagógicos e as relações que se estabelecem no ambiente escolar.

O êxito do processo educativo está diretamente ligado à capacidade demonstrada por docentes e discentes em ampliar suas representações pessoais, através de ações conjuntas, na construção de representações derivadas dos processos de interação coletiva. Tais ações precisam considerar que o conflito é um fenômeno psicossocial e ocorre na interação escolar, por isso, é necessário analisar de forma não tradicional para reconhecer as duas variáveis envolvidas: docente e discente (CARITA, 1999).

Segundo Carita (1999), os professores são uma “importante variável na construção social do fenômeno de indisciplina” (1999, p. 108). Dessa forma, é preciso que os docentes reconheçam suas expectativas e representações sobre esse tema para que a origem de situações de indisciplina não seja atribuída, sistematicamente, a alunas e alunos. Quando a causa do desconforto docente é atribuída diretamente ao educando, ações defensivas tendem a imputar ao outro a origem do problema. Contudo, essa ação pode deixar o professor mais distante de uma resolução pedagogicamente viável (CARITA, 1999).

Seria possível abordar esses conflitos e as tensões que os precedem, numa perspectiva humanística e geográfica em sala de aula? Para tanto, é preciso considerar as emoções de estudantes e professores, pois é a partir das emoções expressadas pelo docente durante sua prática pedagógica que as interações com os alunos acontecem e são, ou não, sustentadas. Dessa forma, o aspecto emocional do regente é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor o principal líder da turma nesse sentido (MONTEIRO & GASPAR, 2007; FERNÁNDEZ-DOMÍNGUEZ, PALOMERO-PESCADOR & TERUEL-MELERO, 2009).

De acordo com Andrade (2013) e Valente (2019), valer-se das emoções de forma produtiva, possibilita o desenvolvimento de habilidades capazes de solucionar problemas e desafios que surgem diariamente no contexto educativo. Pelo fato do conflito ser concebido e estimulado emocionalmente, é importante considerar a relação entre gestão do conflito e habilidades socioemocionais, devido à influência que o estado emocional dos envolvidos tem sobre o modo como o conflito é abordado e resolvido (MONTES, RODRÍGUEZ & SERRANO, 2014; ANDRADE, 2019).

Na intenção de refletir sobre tais questionamentos junto a estudantes recém-chegados à escola e iniciantes em uma nova<sup>5</sup> etapa geográfica, ao fim do ano letivo de 2018, foi solicitada à direção da escola a regência das turmas de sexto para o ano de 2019. Essa iniciativa ocorreu devido a alguns fatores. Dentro das Orientações Curriculares de Geografia (RIO DE JANEIRO, 2016), é o ano escolar onde se inicia uma outra fase, o Ensino Fundamental II. Pedagogicamente e socialmente, o sexto ano representa o início de um processo de transição que se realiza de maneiras particulares para cada estudante. A mudança de escola, de turma e de professores; a ampliação do quantitativo de professores; além da maior especificidade das disciplinas, são alguns exemplos que devem ser considerados pelos docentes em suas práticas pedagógicas.

No contexto desta proposta, o diálogo tem papel fundamental nas interações coletivas em sala de aula. Dessa forma, muitas portas podem se abrir no sentido da construção de conhecimento, tendo em vista que a sala de aula não está desconectada dos lugares de vida dos estudantes e nem do lugar em comum entre docentes e estudantes, que é a escola. Além disso, essa pesquisa é uma forma de valorizar o lugar de origem; um tributo profissional e acadêmico que agrega experiências deste e de outros lugares. É possível que seja uma razão a mais para a escolha do sexto ano, tendo em vista que, como já dito, a maioria<sup>6</sup> dos estudantes é recém-chegado de outras escolas, trazendo novos lugares e diferentes vivências para a pesquisa.

A relevância acadêmica da pesquisa pode ser identificada pela possível contribuição ao aprimoramento da prática docente no Ensino de Geografia e dos processos avaliativos relacionados a estas práticas. Através do diálogo, o conhecimento pedagógico docente foi aliado a uma demanda discente específica e identificada na estruturação desta pesquisa: a avaliação escolar. Nesse sentido, as considerações sobre o formato pedagógico-avaliativo da pesquisa também podem contribuir com estudos acadêmicos dentro dessa temática.

Salvo inúmeras temáticas com inserção nos debates acadêmicos, acredito que ampliar as discussões sobre o tema escolhido para a pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB/CAP-UERJ – possa contribuir para além da minha formação profissional, agregando valores e alargando saberes acadêmicos dentro do recorte proposto. Além disso, existe o entendimento sobre a necessidade da ampliação do diálogo entre universidade (acadêmica) e a escola (profissional), por conceber o curso de

---

<sup>5</sup> É possível afirmar que, para alguns estudantes, o sexto ano não representava uma ampliação dos conhecimentos geográficos, mas sim uma apresentação a tais conhecimentos.

<sup>6</sup> Na unidade escolar em questão, os únicos estudantes do sexto ano que já estudavam nesta escola são aqueles que foram retidos no ano anterior.

Mestrado Profissional como via de concretização dessa tentativa e considerar que o desenvolvimento do sistema educacional passa por essa aproximação.

Sob a perspectiva profissional, essa iniciativa advém da necessidade em refletir sobre os valores que norteiam as práticas docentes cotidianas, propondo caminhos mais participativos. Ao longo da carreira docente, essa demanda pedagógica veio se tornando cada vez mais intensa na tentativa de pensar práticas significativas para os educandos, para mim e, se possível, para outros docentes. Assim, tais pensamentos, somados ao cenário atual de desvalorização da escola e de seus profissionais, nos trouxeram questionamentos sobre as possibilidades de construir uma abordagem dos temas geográficos a partir das demandas dos estudantes.

Esse assunto ganha força nas palavras de René Barbier (2004, p.20), quando questiona

O que nos dizem, na verdade, as ciências antropológicas tradicionais sobre a “exclusão” social e o fracasso escolar, sobre a relação pedagógica em sua dimensão afetiva, sobre a emoção ligada à sexualidade ou sobre as dificuldades de entendimento entre pais e filhos? Em que elas preveem, mesmo sem muita nitidez, a evolução das tensões sociais?

Tais indagações convergem com vivências e testemunhos em diferentes momentos e escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental, durante pouco mais de dez anos em sala de aula. Assim, seja na relação aluno – professor ou aluno – aluno, conflitos negativos<sup>7</sup> descaracterizam o ambiente escolar, trazendo dificuldades a qualquer proposta pedagógica que esteja em desenvolvimento.

No ponto de vista social, a intenção é contribuir para o fortalecimento de laços relacionais e colaborativos entre docentes, discentes e a escola, na construção do conhecimento, a partir de seus cotidianos e trocas. Esse propósito tende a valorizar o caráter social da escola não apenas como espaço de formação e aquisição de conhecimentos, mas um lugar de busca pela conscientização dos indivíduos sobre individualidade e coletividade (FREIRE, 2005), valorizando as contribuições que a Educação pode trazer no desenvolvimento de nossa sociedade. Assim, profissionais que nela atuam são, antes de tudo, agentes sociais.

Este trabalho tem como objetivo geral propor e analisar o desenvolvimento de prática pedagógica e de processo avaliativo baseados em perspectiva humanística para o Ensino de Geografia no sexto ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

---

<sup>7</sup> Classificamos como negativos, quaisquer tipo de violência física, psicológica ou verbal.

Dentro dos objetivos específicos, destacamos a intenção de 1) dar ênfase ao olhar dos estudantes sobre a escola e sobre as relações que ali se estabelecem, utilizando o Ensino de Geografia. A finalidade é 2) ressignificar a sala de aula através de ações colaborativas, contribuindo para adaptação a esse lugar, respeitando as limitações individuais e incluindo os educandos como participantes e colaboradores da pesquisa.

A abordagem emocional citada anteriormente é reforçada pelas palavras de Barbier (2004, p. 21), ao afirmar que “não se pode ignorar a sensibilidade enquanto fato social”. Por isso, a sensibilidade é fundamental para, igualmente como objetivo específico, 3) provocar o surgimento de representações, concepções e questionamentos individuais e coletivos sobre o lugar, o espaço vivido e outros espaços. Dessa forma, temos também como objetivo específico 4) envolver os discentes na construção e execução de práticas pedagógicas cotidianas e no processo de avaliação. Para tanto, a SPA foi dividida em quatro Momentos Pedagógico-Avaliativos – MPA’s – em decorrência da estruturação avaliativa bimestral da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Portanto, o diálogo foi utilizado como instrumento para o desenvolvimento do processo de *ensinoaprendizagem*<sup>8</sup> na sala de aula (principal “espaço vivido” na proposta). Concomitantemente a isso, acreditamos que o aluno

deve começar a estabelecer relações entre os lugares, a ler os fenômenos em diferentes escalas, mobilizando o raciocínio e educando o olhar para que possa fazer a leitura do espaço vivido. O saber agir sobre o lugar de vivência é importante para que o aluno conheça a realidade e possa comparar diferentes situações, dando significado ao discurso geográfico – isso seria a concretização da educação geográfica, do mesmo modo que ocorre com a Matemática, a Física, ou outras áreas do conhecimento escolar. (CASTELLAR, 2005, p. 213)

Colocando esta experiência sob a luz de tais pensamentos, é possível observar a necessidade e, ao mesmo tempo, o desafio de fomentar relações sociais baseadas no diálogo dentro da escola no contexto atual.

Com a definição do objetivo geral e a concordância da direção da escola em relação à regência das turmas do sexto ano, revelam-se pertinentes as palavras de Barbier (2004), quando pontua que “geralmente, uma pesquisa-ação não é suscitada pelo pesquisador. Este, preferentemente, acolhe-a” (BARBIER, 2004, p. 119). Como mostra a tabela 1, o coletivo

---

<sup>8</sup> Referenciado em Alves (2001; 2004) quando os considera, apesar de distintos, indissociáveis enquanto um processo construído continuamente. Para enfatizar seu ponto de vista, Alves (2001) inverte a ordem dos termos, cunhando a expressão *aprenderensinar* (ALVES, 2001, p.2) sob a justificativa de sua não hierarquização. Ainda segundo a autora, o uso dos termos juntos se deve à “importância de superar os limites do modo dicotomizado moderno de pensar” (ALVES, 2004, p.34).

participante desta pesquisa foram os 145<sup>9</sup> estudantes do sexto ano de uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro, divididos em cinco turmas, sendo duas pela manhã e três no turno da tarde.

A seguir, a tabela 1 mostra a evolução quantitativa de estudantes por turma e total ao longo do ano letivo. As cores utilizadas na confecção da tabela intencionam chamar a atenção para a redução no total de educandos na comparação entre o primeiro e o último bimestre. Também é possível perceber que o decréscimo no número de estudantes foi mais acentuado nas turmas 2, 3 e 4.

Tabela 1 – Número de estudantes por turma ao longo do ano letivo

<i>Estudantes</i> <i>Turmas</i>	<b>1º Bim.</b>	<b>2º Bim.</b>	<b>3º Bim.</b>	<b>4º Bim.</b>
1	37	35	33	33
2	40	32	35	31
3	35	33	30	26
4	38	35	28	28
5	30	29	29	27
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>164</b>	<b>155</b>	<b>145</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar da quantidade de participantes, esta pesquisa tem viés qualitativo pelo fato de considerar, em seu desenvolvimento e realização, as subjetividades presentes no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula. Além disso, existe a compreensão de que a realidade concreta é constituída de acontecimentos e informações somados à “percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá na relação dialética entre objetividade e subjetividade” (FREIRE, 1984, p. 35).

Estudos pós-positivistas defendem a necessidade de ter algum controle sobre essa subjetividade. Entretanto, dentro do pensamento construtivista há o entendimento de que não se pode evitar ou controlar totalmente as subjetividades, tendo em vista que o pesquisador constrói significados junto aos indivíduos pesquisados (PATIAS, N. D; VON HOHENDORFF, 2019).

Para que este trabalho seja útil à maior quantidade possível de profissionais, foi considerada a relevância de propor estratégias que possam se aproximar ao máximo da

<sup>9</sup> Considerando apenas os estudantes que terminaram o ano letivo – ver tabela 1.

realidade – estrutural e socioeconômica – que se coloca à grande parte das escolas e dos alunos desta rede de ensino. Sendo assim, os materiais pedagógicos empregados serão, na maioria das vezes, o básico para uma aula: caderno, livro didático e lousa. Entretanto, em momentos específicos, foram utilizadas tecnologias como aparelhos digitais (celulares e Data Show) e materiais como barbante e folha de espuma (EVA).

## **1 ENSINO DE GEOGRAFIA E PROCESSO AVALIATIVO EM CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

Atualmente, com o contexto de Pandemia do COVID-19, falar em realidade, dentro da educação, é falar em distanciamento social e no desenvolvimento de processos de ensino remoto. Apesar de as redes estarem estabelecendo estratégias diferentes, a demanda em comum é o contato, a troca, e de que forma acontecerá. Tendo em vista que nossa experiência ocorreu ao longo do ano letivo de dois mil e dezenove e pôde contar com a vivacidade e o contato que o cotidiano presencial tem a oferecer, atribuímos a noção de realidade posta sem regras de isolamento social.

O trabalho dialoga com estudos sobre a Geografia Escolar, Cartografia Escolar, Alfabetização Cartográfica. São pensamentos pertinentes na relação cada vez mais explorada entre Educação e ensino de Geografia, permeando conceitos comuns a estas duas áreas de conhecimento. Assim, a aproximação com tais campos teóricos, aliada a elementos empíricos pode contribuir, pedagogicamente, para práticas de viés freiriano no Ensino de Geografia.

Por compreender a escola como espaço de formação e de inclusão social, as ações devem ser significativas para a construção de conhecimentos sobre a sociedade e sobre o campo da educação básica e pública. Diferentes estudos defendem um Ensino de Geografia que, além de um desenvolvimento das habilidades espaciais e cartográficas, colabore para a compreensão das diferentes formas, individuais e coletivas, de se relacionar com o espaço. Ser capaz de perceber e interpretar esse conjunto de tramas socioespaciais é fundamental na formação de um indivíduo consciente de si e da coletividade (CALLAI, 2005; CASTELLAR, 2005; CAVALCANTI, 2012; NOGUEIRA, 2016; DUARTE, 2016).

Tais pensamentos, quando colocados à luz de pesquisas que analisam o real papel que a Geografia tem desempenhado na construção dos conhecimentos citados anteriormente, por parte dos estudantes da educação básica, deixam claro que ainda há um caminho a percorrer (STRAFORINI, 2001; GOMES, 2013; ALMEIDA, 2014; DUARTE, 2016). Este cenário nos faz admitir a existência de não apenas uma, mas de várias direções para um ensino de Geografia que possa colaborar no processo de socialização dos educandos. Neste trabalho, será apresentada uma Sequência Pedagógica e Avaliativa “na qual os temas sejam tomados não como fim da aprendizagem, mas como meio que favoreça o reconhecimento das interações entre diversos e diferentes componentes espaciais” (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p. 6).

Tendo em vista que a participação dos estudantes é uma das etapas desta pesquisa, o diálogo e a escuta atenta se consolidam como fundamentais na sua realização, permitindo a identificação de demandas e habilidades discentes. Para isso, o conceito geográfico de lugar foi utilizado como central na abordagem a outros temas pertinentes à Geografia e ao cotidiano dos estudantes. O compartilhamento de narrativas sobre o lugar sala de aula e outras vivências escolares pode estimular a interação e o engajamento coletivo, a fim de ressignificar a sala de aula e as relações que nela se estabelecem. Isso porque, a prática docente é significativa quando possibilita ao educando participar ativamente do processo de *ensinoaprendizagem* a partir das suas representações de mundo, considerando os saberes por ele trazidos (FREIRE, 1997).

Assim, o pensamento é de que o ensino deve ser contextualizado dentro de um grande enredo e isso requer a problematização dos temas, fatos e acontecimentos para que se possa ressignificar as relações sociais não apenas na sala de aula, mas nos diferentes lugares. A partir disso, buscar a compreensão do que nós somos hoje para propor algo que permita que o mundo seja melhor amanhã (SANTOS, 1995). Por isso, dentro da perspectiva apresentada, o processo de representação deve ser fomentado, visando o desenvolvimento cada vez mais autônomo do indivíduo (FREIRE, 1997).

Segundo Freire (2005), o afeto tem relação com um compromisso transformador e desalienante para com o educando, sendo concebido de forma concreta como fundamental na construção do conhecimento. Portanto, deve estar presente nas práticas docentes que promovam a conscientização, a interação e a inclusão, favorecendo o processo de *ensinoaprendizagem* em um ritmo compatível com o seu cognitivo. Como dito anteriormente, um dos motivos que levaram à escolha do sexto ano do ensino fundamental para a pesquisa foi o fato desta ser a etapa curricular em que alunos e alunas têm o primeiro contato com abordagens mais abrangentes de conceitos fundamentais para o desenvolvimento de uma forma geográfica de pensar. Nesse sentido, tal momento foi considerado oportuno para lidar com a defasagem identificada que demanda, dentre outros, o processo de Alfabetização Cartográfica.

Considerando o quantitativo de participantes – 145 estudantes – que experimentam realidades e níveis de conhecimentos/habilidades distintos, as ações adotadas devem levar em conta essa pluralidade. Por esse motivo, houve a necessidade de suporte teórico pesquisas que abordam a relação entre Geografia e inclusão escolar, como Roberto Souza Ribeiro, Silvio Marcio Montenegro e Ruth Nogueira (2016).

Entretanto, cabe salientar que o caráter inclusivo da proposta não se refere, especificamente, ao público-alvo da Educação Especial<sup>10</sup>, mas sim, a qualquer aluna ou aluno que, por alguma razão, esteja se sentindo excluído ou se excluindo do processo de *ensinoaprendizagem*. A relação entre educação e utopia tem importância no pensamento freiriano, por isso, essa proposta pode apresentar aspectos desafiadores, haja vista o crescente silenciamento a que estudantes e profissionais de educação estão sujeitos por conta do amplo histórico de políticas públicas que tendem a contribuir para uma educação tecnicista, eurocêntrica e hierárquica (FRIGOTTO, 2017).

Práticas docentes de caráter inclusivo são desafiadoras e importantes diante de seu aspecto relacional, pois nos parece intrínseco à noção de diferença sua constante associação à melhor/pior, apto/não apto, qualificando ou até mesmo sentenciando ao silêncio as possibilidades de um ser humano a partir de uma dada condição/característica. Por isso, uma prática coletiva que valorize as variadas formas de se ser/pensar, como no conceito de equidade pensado por Rodrigues (2013), pode tirar o foco das diferenças que podem se caracterizar como excludentes/segregadoras.

Como mencionado acerca dos sujeitos da pesquisa, existem diferenças em relação ao domínio dos conhecimentos sobre os temas geográficos, onde uma parte dos estudantes teve pouquíssimo ou nenhum contato com a Geografia ao longo da primeira etapa do ensino fundamental. Além disso, são estudantes que vieram de diferentes unidades escolares, algumas no entorno, outras, não tão próximas. Diante disso, o estímulo ao diálogo e a valorização das subjetividades pode ajudar a lidar, pedagogicamente, com essas questões.

No recorte aqui proposto, a Geografia Escolar se aproxima de algo composto por Geografia Social; Geografia Humanista, reforçando seu caráter já destacado por Rafael Straforini (2018, p. 177) quando diz que “a Geografia Escolar tem um papel ímpar na leitura reflexiva e crítica do mundo contemporâneo quando seus conceitos e procedimentos metodológicos são acionados pelos estudantes”. Para tanto, o lugar aparece como conceito-chave nesta abordagem teórico-metodológica dada sua compatibilidade com os objetivos da pesquisa. Ainda, segundo Milton Santos (1996), o lugar se mostra como diretamente ligado ao espaço vivido, logo, ao cotidiano (escolar). Em consonância a isso, Helena Callai (2010, p. 26) nos diz que

---

<sup>10</sup> De acordo com a Lei nº 9.394/96, em seu art. 58, que diz: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

a escola, o cotidiano e o lugar apresentam-se como conceitos básicos a serem trabalhados na aula de geografia. Mas eles são mais do que conceitos à espera de serem trabalhados. São a referência para fazer o ensino e a aprendizagem na geografia. Nesse rumo, a geografia, como conteúdo curricular escolar, possibilita a interligação da escola, por meio dos conteúdos curriculares, com a vida, considerando que a aprendizagem escolar pode ser a forma de permitir que a criança se reconheça como sujeito de sua vida, de sua história.

Dentro da perspectiva ora apresentada, os três elementos destacados pela autora precisam ser conceituados em sala, servindo de objeto de estudo e estimulando os próprios estudantes a criarem suas representações sobre o “espaço geográfico escolar”. Esta pesquisa não adota um reducionismo que intenciona trabalhar apenas com o lugar escola, mas sim reconhecer que, dentre todos os outros lugares frequentados/conhecidos, a escola se assume como lugar onde todos os envolvidos neste processo compartilham um cotidiano em comum.

Nesse sentido, a abordagem dos temas geográficos a partir do conceito de lugar foi utilizada para permitir o compartilhamento das representações discentes sobre o cotidiano escolar e, conseqüentemente, a sala de aula. Essa dinâmica suscitou a discussão de um tema que demonstrou ser extremamente significativo para os estudantes e de grande importância na prática pedagógica: a avaliação escolar.

Há diferenças entre avaliar e examinar e, infelizmente, o que ocorre nas escolas brasileiras, de forma geral, são exames escolares, e não uma avaliação da aprendizagem dos estudantes. Isso porque, com o passar do tempo, a nomenclatura foi alterada, mas a prática não. Portanto, o que é vivenciado se torna questionável, pois carrega o nome, mas, não se realiza de fato (LUCKESI, 2005).

A primeira diferença é que os exames são pontuais, ou seja, o antes e o depois perdem importância diante da prova ou teste. A avaliação, por sua vez, utiliza cada resultado obtido como base para o próximo passo; por isso, é não-pontual, dinâmica e inclusiva. Dessa forma, a partir do entendimento do educando como um ser humano em desenvolvimento, o antes, o agora e o que poderá acontecer são elementos que interessam à avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2005).

A avaliação ocorre de forma processual, tendo como alguns de seus componentes a observação e a permanente reelaboração. Além disso, o fato deste tema ainda fomentar relevantes discussões, mostra a lacuna a ser preenchida no debate – acadêmico e profissional – entre os educadores sobre as formas mais eficazes de executá-la, a fim de obter informações de qualidade sobre os resultados de suas práticas docentes (NÓVOA, 2005).

Esse fato remonta ao pensamento de Oliveira (2013) sobre *políticaspráticas*<sup>11</sup> e convida o docente à reflexão sobre o papel da avaliação – e de quem avalia; o professor; o sistema – nos processos de significação da escola por parte dos estudantes. Para isso, é preciso considerar que, historicamente, os exames escolares se tornaram um instrumento pedagógico utilizado autoritariamente e, muitas vezes, como meio de controle disciplinar<sup>12</sup> sobre os educandos (LUCKESI, 2005).

É inegável a herança psicológica<sup>13</sup> de docentes que foram examinados à exaustão nos tempos de escola. Hoje, na posição de regentes e diante da necessidade de controle disciplinar, a tendência é a reprodução, até inconsciente, dessa forma de agir sem questionar sua validade porque “nossa psique não tem referências para o verdadeiro conceito de avaliação, mas tem para o conceito de exame” (LUCKESI, 2005, p. 3). Entretanto, está ao alcance de docentes valorizar e refletir sobre o significado dado por essas crianças e jovens aos primeiros responsáveis por determinar o seu sucesso ou fracasso perante a comunidade/sociedade (FREIRE, 1997).

Nesse contexto, os educandos são participantes e colaboradores da pesquisa, pois os entendimentos compartilhados sobre a escola, a sala de aula e as relações que ali se estabelecem tornam-se relevantes e contribuem para a estruturação da proposta pedagógica. Assim, diante de uma demanda discente específica, identificada nas discussões iniciais sobre a Geografia, a escola e a sociedade, a pesquisa abrange, além do Ensino de Geografia, o processo avaliativo que se relaciona a ele.

De forma simbólica, a figura abaixo mostra a relação estabelecida entre os temas desencadeadores a partir das conversas com os estudantes.

---

<sup>11</sup> Sob a mesma ótica de Alves (2001;2004), Oliveira (2013) utiliza esse termo.

<sup>12</sup> Falas comuns e que podem ser associadas mais a ameaças veladas do que a orientações pedagógicas como “Olha a brincadeira, na hora da prova irão se dar mal.” Ou “Quero ver essa postura na hora da prova.”

<sup>13</sup> Luckesi (2005) cita ainda mais duas heranças além da mais próxima (psicológica): a herança histórica da educação no Brasil, sistematizada nos séculos XVI e XVII e a herança histórico-social burguesa, baseada na seletividade.

Figura 1 Conversas iniciais: Temas desencadeadores



Fonte: Elaborado pelo autor.

O esquema anterior mostra os temas abordados inicialmente, localizados nas extremidades, abrangendo os assuntos que geraram maior repercussão. Como o livro didático<sup>14</sup> já era um elemento a ser utilizado na pesquisa, as conversas foram direcionadas para o processo avaliativo com o intuito de compreender o olhar dos estudantes sobre o tema. A seguir, são mostrados alguns exemplos dessa perspectiva discente.

Figura 2 – Depoimento de estudante sobre avaliação escolar

É o ato de avaliar ou determinar a nota daquilo que a pessoa fez. Exemplo: a prova é um feito de saber se aquele aluno aprendeu o que foi ensinado, saber se ele progrediu, isso é uma avaliação, ou um tipo de avaliação.

Existe não só avaliação escrita, mas avaliações que você observa a pessoa, dá a nota de acordo com aquilo que ela fez, a avaliação tem uma coisa boa, pelo menos para a pessoa que está sendo avaliada, se a pessoa fez tudo de acordo, tudo certo ela ganha pontos (nota boa!).

Fonte: Produção textual de estudante da turma 4.

<sup>14</sup> Na unidade escolar em questão, a escolha do livro didático – de qualquer disciplina – se dá pelos docentes da própria escola, a partir do Programa Nacional do Livro Didático. Tendo em vista a vigência trienal do PNLD à época – 2017, 2018 e 2019 – a escolha foi efetuada no ano de 2016. Sendo assim, não tivemos gerência sobre este aspecto. Apesar disso, é possível afirmar que o livro didático utilizado (BOLIGIAN; ALVES, 2015) contemplou alguma parte das demandas pedagógicas de sua alçada. Isso porque, mesmo através de uma abordagem mais tecnicista, se apresenta de forma objetiva e, por vezes, propõe reflexões sociais convergentes pertinentes à esta proposta pedagógica.

Figura 3 – Depoimento de estudante sobre avaliação escolar

A avaliação é para avaliar a performance  
 caso. Tem as atitudes de outras que não  
 podem ter, mas se ela se comporta que  
 não na sala de aula, mas o quanto  
 a pessoa se esforça o quanto ela se  
 dedica se ela tem uma boa comunica-  
 ção com a turma, saber lidar com  
 as opiniões dos seus colegas e respeitar  
 a opinião que cada um tem. Tem se isso  
 porque se dedica ao máximo na pro-  
 va e tem muitas boas ideias pro meu e  
 avaliação

Fonte: Produção textual de estudante da turma 5.

Figura 4– Depoimento de estudante sobre avaliação escolar

Com mesmo nível todas (os) alunos  
 sejam avaliados e difícil por que os  
 professores não conhecem muito os alunos,  
 os professores estão ali mais para ficar com  
 o que eles entendam a matéria como  
 no exemplo a partir do momento que  
 a escola e os professores têm conhe-  
 cimento da dificuldade de cada  
 aluno, e mais fácil estabelecer maneiras  
 de avaliá-los.

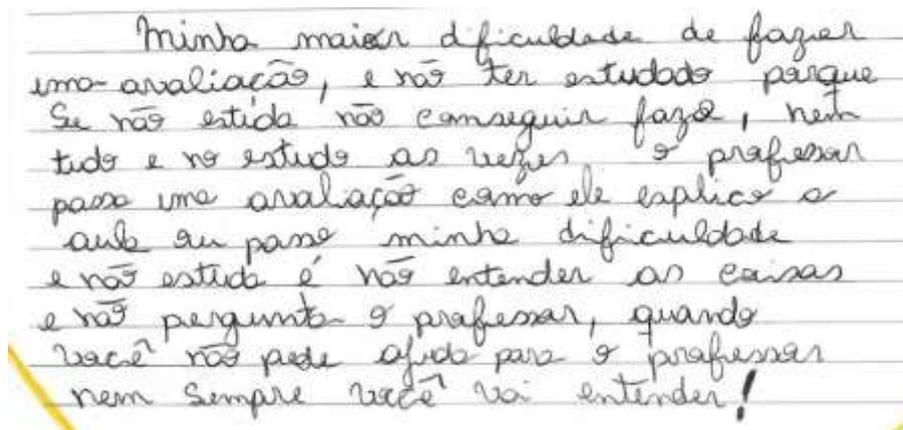
Fonte: Produção textual de estudante da turma 2.

Figura 5– Depoimento de estudante sobre avaliação escolar

A minha ~~maior~~ dificuldade é porque as  
 vezes eu não presto atenção na aula, e quando  
 eu vou apresentar algo ou eu fazer trabalhos  
 de casa eu fico com dificuldade, e por que  
 também eu não estudo muito, por isso na  
 hora de apresentar um trabalho eu não consigo  
 explicar o que tem no trabalho e por que eu  
 coloquei isso no trabalho e também eu tenho difi-  
 culdade para escrever.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 1.

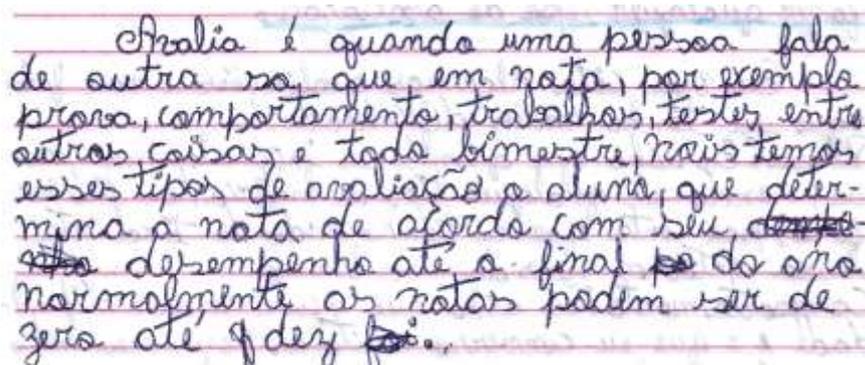
Figura 6 – Depoimento de estudante sobre avaliação escolar



Minha maior dificuldade de fazer uma avaliação, e não ter estudado porque se não estuda não conseguir fazer, nem tudo e no estudo as vezes o professor para uma avaliação como ele explica o aula ou para minha dificuldade e não estuda é não entender as coisas e não pergunto o professor, quando você não pede ajuda para o professor nem sempre você vai entender!

Fonte: Produção textual de estudante da turma 3.

Figura 7 - Depoimento de estudante sobre avaliação escolar



avaliação é quando uma pessoa fala de outra na, que em nota, por exemplo prova, comportamento, trabalhos, testes entre outras coisas e toda bimestre, mais temos esses tipos de avaliação e alunos, que determinam a nota de acordo com seu ~~com~~ desempenho até o final do ano normalmente as notas podem ser de zero até dez pontos.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 2.

De forma geral, as falas evidenciaram um pensamento coletivo que considera as avaliações como importantes, porém, ao mesmo tempo, expõe algum tipo de desconforto ao executá-las. Essa visão pode ser resultado do engessamento das estruturas avaliativas e converge com nossa intencionalidade de propiciar processos avaliativos mais agradáveis, onde o discente possa se sentir, ao mesmo tempo, propositos e executor (FREIRE, 1997). Por isso, os educandos foram convidados a participar da elaboração dos processos avaliativos, na tentativa de desconstruir os estigmas relacionados a este tema. Junto a isso, a notada apreensão<sup>15</sup> de alguns estudantes durante provas, testes ou outros tipos de avaliação, pode ser

<sup>15</sup> Qual docente nunca foi interpelado pela célebre frase: “Professor(a), vale nota?”

resultado de uma cultura escolar onde as avaliações tornam-se instrumentos de controle, sendo associadas a momentos de tensão, preocupação e exclusão<sup>16</sup>.

Essa cultura escolar contribui para a perpetuação dos estigmas já apresentados reforçando alguns significados atribuídos à sala de aula. As experiências escolares dos estudantes – positivas ou negativas – tem potencial de marcar esses indivíduos, podendo influenciar seus sentimentos e condutas, não apenas diante de situações em que esteja sendo avaliado, como também nas relações a serem estabelecidas com seus professores e colegas dentro do ambiente escolar. Se a intenção é contar com a participação do educando para um ensino que seja significativo, a avaliação, neste contexto, revelou-se como um componente importante, pois o processo avaliativo, assim como o próprio conhecimento, deve ser construído junto ao educando, levando em conta suas demandas pedagógicas e concepções sobre o cotidiano escolar.

Entretanto, essa metodologia avaliativa foi adotada somente a partir do Segundo MPA letivo. No primeiro MPA, foi aplicada uma avaliação diagnóstica – prova – a fim de obter um panorama sobre os conhecimentos geográficos dos estudantes até aquele momento. Além disso, esse período foi utilizado para desenvolver junto às turmas, gradativamente, a ideia da participação discente no processo avaliativo durante o ano letivo.

Assim, foi aplicada uma prova “convencional” dissertativa (Apêndice 01) como avaliação final<sup>17</sup> sobre os temas discutidos durante o bimestre. No restante da SPA, tal avaliação foi construída juntamente aos alunos, levando em consideração suas percepções, opiniões e dificuldades.

Além dos fatores citados anteriormente sobre sua representatividade dentro da metodologia proposta e por ser um elemento comum aos temas desenvolvidos até o momento, a sala de aula foi apresentada como um lugar rico em significados pelo fato de cada um ali presente possuir memórias e saberes que tem influência nos significados atribuídos a esse lugar.

De acordo com Halbwachs (2006), o ser humano só consegue alcançar e formar lembranças enquanto integrante de uma totalidade ou coletivo que o transcenda, tanto quantitativa, quanto qualitativamente. Isso porque a memória é sempre uma memória de grupo e, dessa forma, o indivíduo tem suas memórias fecundadas uma vez que pertence a algum grupo social. Portanto, a memória é relacional, pois é na interação com o outro que

---

<sup>16</sup> Na perspectiva abordada em VIDAL, Talita. QUANDO A EXCELÊNCIA PRODUZ A EXCLUSÃO. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

<sup>17</sup> Nos respaldamos na Resolução SME N.º 1.123, DE 24 de janeiro de 2011, onde a avaliação é vista como contínua, com instrumentos avaliativos elaborados pelo professor para a composição da nota final.

alimentamos nossas lembranças, não as produzindo ou, ao menos, não as sustentando por muito tempo de forma isolada. Certamente, é necessário que haja alguma convergência ou “pontos de contato” entre as memórias individuais para que, a partir da complementação entre elas, seja criado um legado coletivo de lembranças sobre uma base comum. Nas palavras de Halbwachs (2006, p. 29) “recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação”.

Mesmo considerando que é do indivíduo a competência de lembrar e a existência de uma sensibilidade ou intuição nas lembranças, a pessoa é apenas um recurso das memórias do grupo, até quando lembra de forma individual. A memória individual pode ser compreendida como uma visão parcial dos acontecimentos vivenciados em comum; um subconjunto da memória coletiva. Apesar de mais densa, não é tão abrangente quanto a memória coletiva. Na concepção de Halbwachs, a sensação individual de liberdade pela singularidade pode ser considerada uma ilusão. Isso porque, apesar de cada um possuir suas especificidades, elas são resultado de diferentes elementos sociais simultâneos. Em outras palavras, as diferentes condutas podem ser entendidas como fruto da ação de distintos fatores e/ou agentes sociais sobre cada sujeito. Assim, o indivíduo experimenta, conjuntamente, a interferência de múltiplas formas de pensamento coletivo. Porém, pelo fato de não poder atribuir seu comportamento unicamente, a nenhuma dessas formas, confia que suas ações ocorrem de forma totalmente autônoma e responsabiliza a si mesmo por suas condutas (HALBWACHS, 2006).

Com isso, é feita uma aproximação entre elementos que podem ser considerados conectados ao Ensino de Geografia: prática docente e avaliação escolar a fim de dar suporte ao objeto de pesquisa com diferentes perspectivas além da geográfica. Essa tentativa vai na mesma direção dos pensamentos de Porto-Gonçalves (2006, p. 7) quando diz que “as ciências sociais são instituídas por e instituintes da sociedade e, assim, a superação da divisão do trabalho científico, tal como ela se apresenta, faz parte da luta pela superação das contradições dessa mesma sociedade”.

### **1.1 A concepção geográfica de lugar na proposta**

Os debates sobre o espaço, inspirados na Fenomenologia ganharam força dentro da Ciência Geográfica a partir da evolução dos estudos da corrente humanística, na década de 1970. No decorrer desse processo, o lugar assume a posição de categoria chave para a

compreensão dos sentimentos espaciais, a partir da experiência vivida. Sobre essa aproximação, Silva (2015, p. 34) nos diz que

A influência da Filosofia nos geógrafos humanistas trouxe para o âmbito da Geografia alguns conceitos clássicos da Fenomenologia como o mundo da vida de Husserl, o mundo vivido de Merleau-Ponty e a visão do espaço como qualidade existencial de Bachelard.

Nesse sentido, o lugar é concebido como palco do mundo da vida e com o propósito de aliar ambos os termos, buscamos suporte nas palavras de Missaggia (2018, p. 192), entendendo

O mundo da vida como a experiência e o conjunto coerente de vivências pré-científicas, [...] em contraste com o mundo propriamente científico, no qual a realidade é analisada a partir dos elementos próprios da ciência corrente, com seus correspondentes pressupostos e orientações de método, sejam tais pressuposições explícitas ou não.

O mundo da vida, portanto, diz respeito ainda à vida partilhada com outros sujeitos, na qual todos atuam como pertencentes a um mundo comum.

No contexto da pesquisa, as vivências pré-científicas são encaradas como os saberes individuais e coletivos anteriores a formação escolar, adquiridos através das experiências da vida cotidiana; como colocado anteriormente, a “bagagem” cultural<sup>18</sup> dos educandos. Como também já dito neste texto, a vida levada fora da escola não está dissociada da vida escolar. Por isso, as concepções discentes sobre a escola e a sala de aula foram utilizadas como introdução ao diálogo e à reflexão.

Sob um ponto de vista “geográfico-pedagógico”, o conceito de lugar foi adotado como central na abordagem dos temas a serem apresentados aos educandos ao longo da SPA. Na tentativa de facilitar, ampliar e usufruir do diálogo em sala de aula, o “lugar” escola – instituição escolar – foi tomado como referência inicial. Posteriormente e de forma contínua, o “lugar” sala de aula também foi analisado, além de outros, devido ao interesse em dialogar sobre as relações que nela se constroem, além de trabalhar com a ideia de escalas de lugar.

Essa escolha leva em conta as palavras de Cavalcanti (2008), quando destaca ser comum a concepção de lugar associada apenas a um ponto do espaço, ou seja, simplesmente um local no Ensino de Geografia. A estratégia busca estimular alunos e alunas à reflexão

---

<sup>18</sup> Não incorrendo na distinção positivista entre os saberes cotidianos e os saberes acadêmicos. Pelo contrário, a intenção é evidenciar aos educandos como estes saberes estão relacionados na construção dos conhecimentos.

sobre seus cotidianos, resgatando histórias vividas e memórias, na tentativa de que sejam capazes de relacionar, inicialmente, tais pensamentos à ideia de lugar. Em seguida, foram agregados outros conceitos fundamentais ao longo do ano escolar: paisagem, espaço geográfico e território.

De acordo com Callai (2004), o lugar pode ser concebido como espaço construído – geográfico – e resultado da existência das pessoas. Por isso, possui história e símbolos que carregam um pouco de cada indivíduo, sendo a realidade de diversos grupos sociais ao ocupar um dado espaço num determinado tempo. Assim, a vida acontece no cotidiano individual e coletivo, conformando o espaço e dando origem ao lugar. Sendo esse lugar o espaço vivido – realidade – as experiências se renovam constantemente, permitindo considerar o passado e vislumbrar o futuro. A compreensão disto pode resgatar os sentimentos de identidade e de pertencimento, reproduzindo também a si próprio, como sujeito.

Desde o início, o estímulo à manifestação de ideias e pensamentos sobre o tema foi uma premissa. Por isso, o respeito mútuo e a noção de coletivo são aspectos importantíssimos a serem trabalhados no prosseguimento do projeto. Por não se tratar de tarefa simples, parece adequado buscar suporte em Paulo Freire em suas concepções sobre como

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade; e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. [...] Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais” (FREIRE, 1997, p. 99).

As representações dos alunos sobre a escola e, principalmente, a sala de aula, por ser o “palco” para a realização desta pesquisa, foram utilizadas como estímulo para dialogar sobre o cotidiano escolar. Os depoimentos serviram de reflexão sobre as diversas relações cotidianas que se estabelecem em sala de aula e na escola, permitindo demonstrar que muitas delas acontecem de forma contínua em nossa sociedade. Consequentemente, também ocorrem de maneira constante dentro do ambiente escolar, não apenas na relação docente – discente, como também nas relações sociais que estabelecem entre si.

Dada a quantidade de conceitos geográficos a serem apresentados, o “lugar” foi utilizado como ponte para a compreensão de outros assuntos. Isso faz com que ele ocupe uma posição de destaque na proposta pedagógica, como algo que se associa à ideia de

uma discussão ampla sobre a possibilidade de uma “constelação” ou família de conceitos, que resultou na proposição de uma teia conceitual em que se situam,

relacionalmente, os principais conceitos trabalhados pela Geografia e que, hoje, interessam às mais diferentes áreas das Ciências Sociais. (HAESBAERT, 2014. P. 15).

Esse conceito chave foi utilizado para a interpretação de questões de ordem geográfica, junto aos alunos, reconhecendo o valor de “um professor que: (i) entenda o conceito como uma construção e não um dado; (ii) seja capaz de operar a partir de conceitos e não de, simplesmente, informar conceitos em sala de aula” (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p. 11).

Figura 8 – “Constelação” de conceitos



Fonte: Haesbaert, 2014. Adaptado pelo autor.

Em coerência com os objetivos da proposta, foi estabelecida uma rotina flexível em relação aos temas curriculares e ao processo avaliativo, dando atenção ao desenvolvimento e às demandas discentes dentro desses aspectos. A divisão da apresentação da proposta em Momentos Pedagógico-Avaliativos – MPA’s – ocorreu na intenção de preservar a referência existente para os estudantes em relação ao ano letivo do sistema avaliativo bimestral adotado pela Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, colaborando para o entendimento e a continuidade da SPA.

### 1.2 Que lugar é esse? a teoria praticada em escola da rede pública de ensino

A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro é composta por mil quinhentas e quarenta e três unidades escolares. Dentre elas, setecentas e noventa e duas<sup>19</sup> possuem o segmento de Ensino Fundamental II, sendo neste segundo universo que a escola pesquisada se encontra. A pluralidade nessa etapa de ensino pode e deve ser contemplada através da autonomia docente na aplicabilidade do currículo, levando em conta as especificidades de

<sup>19</sup> Dados da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>.

cada escola e localidade. Além disso, é de suma importância que os conhecimentos geográficos complementem as práticas pedagógicas, propondo uma reflexão crítica do conteúdo a partir da realidade vivida pelos estudantes (FANTINATO, 2020).

Assim como todas as outras unidades da rede, a escola onde a pesquisa foi realizada possui algumas características particulares que tem relevância dentro da pesquisa. Para contextualizar este trabalho, é preciso retornar um pouco no tempo, pois até o fim de 2003, a escola vivia um período de grande instabilidade no aspecto disciplinar, com episódios de vandalismo e depredação. A partir de 2004, com a chegada da direção nomeada como Rigorosa, a escola passou por mudanças significativas em relação ao “resgate da tranquilidade” no ambiente escolar.

Em 2009, ao conhecer a escola, foi possível perceber que a questão disciplinar já se confundia com a própria identidade escolar, sendo esta combinação entre normas rígidas e a política de “tolerância zero” corroborada por docentes e responsáveis não apenas no cotidiano, como também nas sucessivas reeleições da gestão escolar até aquele momento. Em 2018, ao retornar à escola após cinco anos, o panorama era o mesmo. Entretanto, os instrumentos de controle haviam se tornado mais eficientes no sentido de passar a ideia de uma escola onde os sujeitos vivem em harmonia e equilíbrio e, ao mesmo tempo, coibir quaisquer ações – discentes e docentes – que viessem a perturbar a ordem vigente. Diante disso, foi possível compreender que tais mecanismos estavam atrelados à práticas excludentes e silenciadoras, num cotidiano de constante vigilância, com regras impostas a gritos, punições, suspensões e expulsões<sup>20</sup>.

Um dos reflexos dessa dinâmica pode ser percebido na diminuição do quantitativo de estudantes nas turmas de sexto ano. A tabela 1 mostrou que, no início do ano, eram cento e oitenta estudantes, mas apenas cento e quarenta e cinco terminaram o ano letivo com a matrícula ativa na escola. Isso representa a perda de trinta e cinco crianças e jovens, ou seja, praticamente uma turma, ao fim do ano. Dentre estes, há os que saíram por questões particulares e alheias à escola; alguns eliminados por ausências não justificadas e consecutivas; outros expulsos por normas disciplinares intransigentes.

Como dito anteriormente, essa dinâmica seletiva sempre contou com certa aprovação por parte da comunidade escolar, sendo até mesmo considerada positiva pelo corpo docente sob o argumento de um menor número de estudantes em sala e uma “melhor qualidade” de

---

<sup>20</sup> Apesar de não estar prevista no Regimento Escolar, a expulsão compulsória de estudantes na referida unidade escolar ocorria à revelia da Coordenadoria Regional de Educação. Após consumada a decisão pela direção Rigorosa, era proibida a entrada do(a) respectivo estudante na escola.

aula. Tal cenário pode ser associado à concepção dominante de que a disciplina é um elemento central da vida escolar. Sem desconsiderar a importância da organização para a construção do conhecimento, a hipervalorização da disciplina tende a inibir o crescimento intelectual e a diversidade entre os estudantes

Outra característica das turmas, diz respeito à sua enturmação inicial. Apesar de haver uma tendência a agrupar as turmas de acordo com um suposto nível de conhecimento e conduta dos estudantes, essa ação não se aplica ao sexto ano nesta unidade escolar. Isso porque, salvo exceções, alunas e alunos vêm transferidos de outras escolas da Rede com Ensino Fundamental I<sup>21</sup> e são alocados a partir da chegada das matrículas. No ano de 2019, a unidade escolar apresentada recebeu estudantes oriundos de escolas do Anil e de Rio das Pedras<sup>22</sup>. Quanto à localização de suas residências, os participantes desta pesquisa vêm de outros lugares além destes, como Gardênia Azul, Cidade de Deus, Taquara e Pechincha.

A enturmação não seguiu um padrão para a formação das classes nem em seu histórico escolar, tampouco na questão da moradia dos estudantes. Dessa forma, não houve uma classificação intencional de acordo com a origem nem com um suposto “nível” dos estudantes. O que existia, era um prévio conhecimento de alguns estudantes entre si, fato que se mostrou vantajoso e desafiador no estabelecimento do diálogo cotidiano.

No entanto, é preciso considerar a possibilidade de que mesmo diante de propostas ou estímulos semelhantes, cada turma desenvolva suas próprias características, pois cada turma representa uma realidade e um universo específico, mas que dialoga e tem interfaces com as demais turmas. Assim, as relações previamente existentes entre os educandos podem contribuir na promoção do diálogo entre as turmas, atenuando os impactos da divisão entre elas e fazendo com que as experiências e acontecimentos relevantes dentro da SPA sejam compartilhados não apenas pelo professor, como também pelos estudantes. Cabe ressaltar que essa iniciativa não busca qualquer tipo de homogeneização, mas sim a construção de falas coletivas a partir da valorização de falas individuais.

Inicialmente, houve a necessidade de analisar as experiências e conhecimentos dos estudantes através da abordagem dos elementos trazidos anteriormente por Callai (2010): a escola, o cotidiano e o lugar, a fim de dimensionar o contato que cada um teve com a Geografia até aquele momento e, a partir daí, trazer exemplos de representações sobre os temas. Para isso, o debate foi fomentado a partir de uma série de questionamentos como, por

---

<sup>21</sup> É comum na Rede Municipal de Janeiro que escolas de Ensino Fundamental I encaminhem seus estudantes concluintes do quinto para escolas de Ensino Fundamental II. A escolha das escolas que encaminham e recebem os estudantes é feita pelas Coordenadorias Regionais de Educação.

<sup>22</sup> Ao todo, foram nove escolas. Seis localizadas no Anil e outras três em Rio das Pedras.

exemplo, “Para que serve a Geografia?”, “Para que serve a Geografia na/da escola?” ou “Para que serve a escola?”.

Como já dito, a aproximação entre escola e universidade é uma das justificativas deste trabalho que enxerga na escola pública uma função social/cultural tão importante quanto a intelectual, pois consideramos que ela representa um projeto de sociedade. A união de uma oportunidade profissional a um desafio acadêmico, ou de uma oportunidade acadêmica a um desafio profissional, embasa a aposta no diálogo e nas teorias que o preconizam como elemento fundamental nos processos de *ensinoaprendizagem*, construção de conhecimento e, conseqüentemente, no estabelecimento de relações sociais.

Para tanto, a prática docente foi associada a um saber-fazer<sup>23</sup> em sala de aula que valorize o cotidiano e com constante fomento à fala, colocando esse estudante como parte fundamental na existência e na função da escola. Desta forma, foi preciso construir junto aos discentes o valor de sua participação no cotidiano escolar e na construção do “lugar” escola (FREIRE, 2005).

Após os questionamentos iniciais deste capítulo, perguntamos se seria possível uma escola sem alunos? De que serve um professor sem ter para quem ensinar? Foram tentativas de ambientação e reflexão junto a alunos e alunas que, como já foi dito, estão vivenciando uma transição em sua trajetória estudantil. O sexto ano é o *espaçotempo*<sup>24</sup> da mudança na quantidade de docentes por turma, gerando certa dificuldade de organização ou acompanhamento para determinados discentes.

Trazidas de forma retórica no parágrafo anterior, as indagações almejam iniciar o debate sobre a importância da participação discente na construção das práticas docentes. Nesse sentido, Tardiff (2000) e Freire (2005) consideram que os seres humanos, apesar de suas coletividades, existem como indivíduos e essa questão da individualidade humana está do cerne do trabalho docente. Isso porque, ainda que se trabalhe com grupos de alunos, é preciso atingir a cada um desta coletividade, pois, de fato, quem aprende é o indivíduo.

Além da questão da transparência, essa posição foi assumida na tentativa de despertar nos educandos o olhar sobre a importância das pesquisas e da construção de conhecimentos para a escola e para a sociedade. Por isso, durante as conversas, foi explicado o que é, basicamente, um curso de Mestrado Profissional e suas possíveis semelhanças com a realidade escolar, como as aulas presenciais das disciplinas e avaliações escritas e orais,

---

<sup>23</sup> Tardiff (2000, p.10) relaciona o saber-fazer à epistemologia da prática profissional, que seria “o estudo do conjunto os saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

<sup>24</sup> Adotamos o mesmo entendimento aplicado em *ensinoaprendizagem*, segundo Alves (2001; 2004).

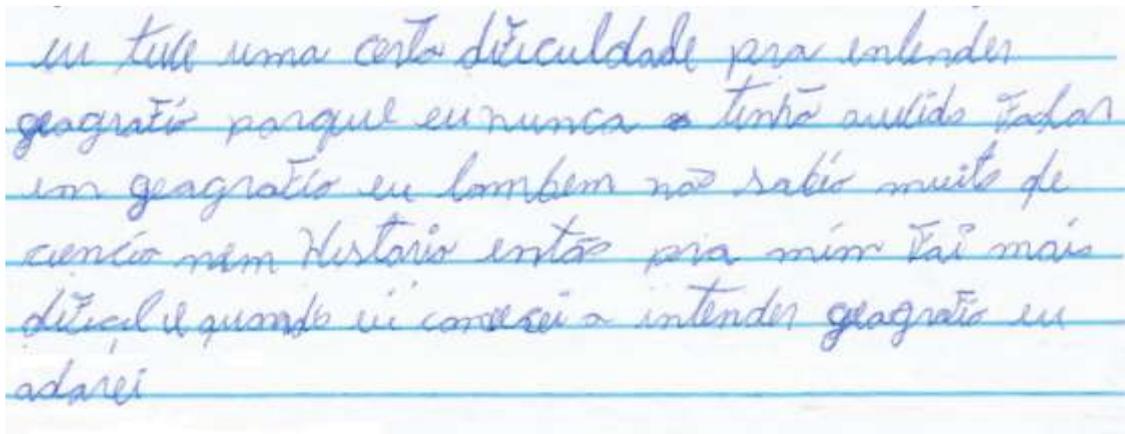
compartilhando as experiências para promover a proposta e incentivar o compromisso coletivo.

## 2 GEOGRAFIA, ESCOLA E... AVALIAÇÃO: UM CONVITE AO EDUCANDO

Ao iniciar o primeiro MPA, o foco foi identificar e compreender as representações dos estudantes sobre o espaço escolar, sobre seu cotidiano e sobre a Geografia, antes de apresentar a concepção de lugar a ser trabalhada. Dentro de um planejamento de oito semanas, a primeira delas – ou seja, três tempos de aula – foi voltada para que os educandos colocassem suas experiências e seus entendimentos sobre a Geografia e a escola. Em seguida, eles foram indagados sobre qual seria a relação existente entre ambas, a fim de, posteriormente, mencionar a Geografia Escolar.

As três perguntas citadas anteriormente “Para que serve a Geografia?”, “Para que serve a Geografia na/da escola?” ou “Para que serve a escola?” visam explorar as possibilidades de entendimento sobre o conteúdo que apresenta a Geografia como Ciência Social, sendo utilizadas para promover o debate sobre o seu papel na sociedade contemporânea. As conversas resultantes dos questionamentos contribuíram no sentido de reconhecer, de forma mais específica, os temas desconhecidos por eles dentro da Geografia, para, assim, verificar quais os principais assuntos a serem revisitados ao longo da SPA.

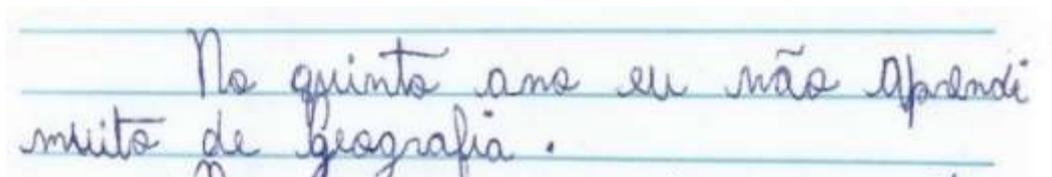
Figura 9 – Depoimento de estudante sobre Geografia e Escola



eu tenho uma certa dificuldade para entender geografia porque eu nunca tive aulas boas em geografia eu também não sabia muito de ciência nem história então pra mim tá mais difícil quando eu consigo entender geografia eu adoro

Fonte: Produção textual de estudante da turma 5.

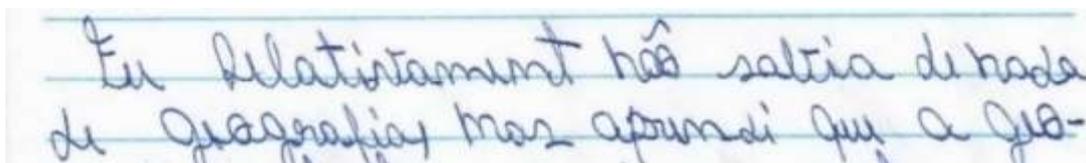
Figura 10 – Depoimento de estudante sobre Geografia e Escola



No quinto ano eu não aprendi muito de geografia.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 3.

Figura 11 – Depoimento de estudante sobre Geografia e Escola



Fonte: Produção textual de estudante da turma 2.

A partir das devolutivas, foi observado que as falas anteriores representavam, nas cinco turmas, um grupo considerável de educandos. Diante deste fato, a mediação docente ganha ainda mais importância no sentido da contextualização do livro didático em relação aos conhecimentos de referência dos estudantes. Assim, o livro didático foi apresentado na discussão sobre Geografia, escola e sociedade, sendo considerado como uma interpretação geográfica da sociedade. Esse movimento converge com a intenção de proporcionar uma atenção especial à leitura e interpretação de ideias, através da relação do referido instrumento pedagógico com a participação individual e coletiva nas aulas, bem como o a necessidade de desenvolver tal habilidade e a capacidade de interpretação.

Apesar do aperfeiçoamento nas concepções de ensino, os livros didáticos, de modo geral, ainda apresentam aos estudantes mais informações a respeito do Brasil e do mundo do que, de fato, sobre o seu próprio lugar. Na visão de Freire (1993), isso acontece porque os livros são produzidos a partir de uma perspectiva “de cima para baixo”, ou seja, através de políticas públicas educacionais que desconsideram os anseios e demandas dos sujeitos diretamente ligados ao espaço escolar, sendo essa uma das condições fundamentais para o reforço de uma visão bancária da educação. Por isso, a mediação docente desse material didático é fundamental no aproveitamento do lugar como conteúdo escolar, podendo atenuar a ausência da realidade vivida pelos discentes, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Muitos docentes ainda não exploram as possibilidades do lugar no desenvolvimento de estudos geográficos e como fonte de conhecimentos para os alunos sobre sua realidade cotidiana. Dessa forma, a Geografia acaba limitando-se ao material didático, não sendo reconhecida pelo aluno na sua vida (NASCIMENTO, 2012).

Por se tratar de um elemento presente inúmeras vezes no cotidiano, o livro didático também foi colocado como objeto de análise por parte de professores e alunos. Assim, foi desenvolvida junto aos educandos a noção de que, em alguns momentos, seria possível encontrar discordâncias de entendimento em relação às informações nele contidas, por isso, trabalhamos continuamente as interpretações sobre suas narrativas e as possibilidades de

questionamento em relação às explicações existentes. Nesse contexto, os objetivos da proposta foram apresentados aos estudantes, realçando o valor do respeito às individualidades para a construção do diálogo em sala de aula.

Também foi pontuada a importância do compromisso cotidiano, colocando abertamente o caráter colaborativo e investigativo do projeto apresentado. A seguir, são apresentados registros dos estudantes sobre suas experiências no cotidiano escolar.

Figura 12 – Depoimento de estudante sobre cotidiano em sala de aula

nos primeiros dias acho que o professor era igual o outro por que eles explicavam de um jeito que a gente não entendia e depois eles terminaram de explicar passaram deitar os mesmos jeitos sem a gente entender e sentaram na cadeira esperando o sinal bater e a gente não tinha entendido não vai passar muito

Fonte: Produção textual de estudante da turma 2

Figura 13 – Depoimento de estudante sobre cotidiano em sala de aula

quando eu era mais nova eu morava em Brasília.  
Eu era muito diferente eu preferia dizer assim tem como eu era além de preferir perguntar como eu estava eu nunca falei nada mais um dia uma professora me chamou para ir comer lá, com ela eu ~~comi~~ comi nela.  
Ela me prometeu que nunca ia falar pra ninguém, mais eu falei e no outro dia ela falou com a minha mãe, eu me lembro disso toda hora.  
Ei eu parei de dizer assim e num capítulo falei para ninguém sobre algumas coisas.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 2

O próximo passo já inclui o tema chave no ensino de Geografia – lugar – também abordado de início pelo livro didático. Neste momento, foram destinadas duas semanas – seis tempos de aula – para a desenvolver as conversas sobre a ideia de lugar e sua relevância no nosso trabalho. Em sala de aula, o conceito-chave foi trabalhado partir de relatos oriundos da noção trazida pelo livro didático – lugar enquanto uma localização. Posteriormente, apresentamos a noção de lugar na perspectiva de Tuan (1983), Callai (2004) e Carlos (2007), onde o espaço se torna lugar a partir do conhecimento, da experiência, do valor atribuído. Assim, ao relacionar lugar e significado, foi apresentada a ideia de significação e que, através dela, o lugar pode ser concebido não apenas pela vivência, mas também quando obtemos informações – visuais, audiovisuais, verbais, não verbais – sobre determinado espaço ou local.

Como colocado anteriormente, a concepção de lugar foi trabalhada a partir de dois significados principais: o concreto, aquele, teoricamente, mais simples, o lugar como um local; o espaço servindo como localização de algo ou alguém, como consta no livro didático. Além deste, foi apresentado um outro entendimento sobre o “lugar” dentro da Geografia, aquele que está relacionado ao significado, às experiências e memórias. Tendo em vista o caráter mais complexo e abstrato desta concepção, a reflexão partiu do palco principal da pesquisa: a sala de aula. Também foi ressaltada a naturalidade diante de qualquer dificuldade no entendimento inicial desta concepção de lugar. Mesmo porque, de acordo com a proposta, as conversas sobre a importância do lugar perpassaram todo o ano letivo na abordagem de outros temas geográficos a serem desenvolvidos com os estudantes.

O sentido da sala de aula torna-se relevante nesta concepção alternativa àquela registrada no livro didático, devido ao seu potencial em marcar indivíduos de diferentes formas. Tal pensamento mostra-se em harmonia com as palavras de Calandro (2020, p. 23), quando afirma que

A coexistência de múltiplas identidades forma os lugares. [...] Contudo, essa coexistência é conflituosa e, em certo sentido, existe uma relação entre o conflito e o essencialismo da identidade.

Tais identidades influenciam-se e têm, cada uma em contextos específicos, relações com as geometrias do poder. Destarte, acabam deixando marcas e são marcadas pelo espaço, criando espacialidades que, por sua vez, reconfiguram a identidade. O que fica evidente nesse processo é que o processo de formação de lugares não é coerente, linear ou romântico, mas um processo histórico de conflitos que envolvem um grande extrato de identidades menos ou mais essencialistas e que, em certo sentido, negociam-se internamente na construção do espaço.

Por isso, inicialmente, foi necessário identificar e compreender os significados atribuídos pelos discentes à sala de aula através dos questionamentos colocados no início deste capítulo. Assim, o diálogo gerado a partir de depoimentos sobre experiências, vivências e memórias sobre a sala de aula permitiu criar situações hipotéticas a fim de ilustrar como, ao mesmo tempo, nós, através de nossos comportamentos, temos influência sobre o lugar e o lugar exerce influência sobre nós e sobre nossas condutas.

Figura 14 – Depoimento de estudante sobre cotidiano em sala de aula

Eu antes era agressivo porque eu perdi meu irmão e um dia o professor conversou comigo quando eu sussurra o olho para ele ta

Fonte: Produção textual de estudante da turma 4.

Figura 15 – Depoimento de estudante sobre cotidiano em sala de aula

Quando chego todos começam a estudar, depois quase toda sala dormia, do que a pouco a sala vira um hospício.

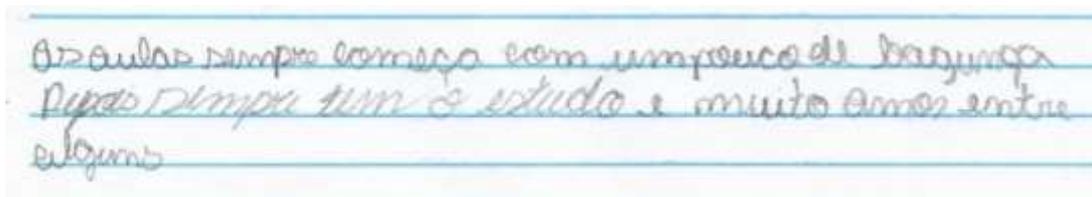
Fonte: Produção textual de estudante da turma 1.

Figura 16 – Depoimento de estudante sobre cotidiano em sala de aula

Por que na maioria das vezes as aula vem por ultimo, por que os alunos não param de gritar

Fonte: Produção textual de estudante da turma 2.

Figura 17 – Depoimento de estudante sobre cotidiano em sala de aula



Fonte: Produção textual de estudante da turma 3.

O debate sobre condutas abre espaço para retomar o tópico sobre conflitos em sala de aula, suas causas e consequências, eventos que colocamos como questões a serem analisadas neste trabalho. Nesse sentido, encontramos suporte nas palavras de Barbier (2004), quando afirma que

com relação a formulação do problema, a pesquisa-ação não tem de formular a priori hipóteses e preocupações teóricas, nem de traduzi-las em conceitos operatórios suscetíveis de serem medidos por instrumentos padronizados (questionários, testes). A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de o grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (BARBIER, 2004, p.54)

Nesse sentido, é possível perceber que os desafios em sala de aula têm origem em diferentes contextos. Por isso, o diálogo foi o principal aliado para identificar e dirimir as possíveis causas dos desafios detectados, incentivando uma tomada de consciência dos atores num movimento colaborativo em sala de aula. Tal movimento se baseia em ações de incentivo e respeito à fala, desenvolvendo o valor da participação e da contribuição discente nesse objetivo.

Ainda dentro do período de duas semanas estipulado para essa abordagem inicial sobre o lugar, também foram utilizadas as contribuições do livro didático acerca do tema. Tendo em vista a referência adotada pelo livro, o lugar é apresentado somente como localização. Dessa forma, acaba por apontar apenas para uma direção cartográfica, colocando o estudo dos lugares a partir das escalas de lugar sob uma perspectiva micro para macro ou macro para micro, como na figura a seguir.

Figura 18 – Abordagem ilustrativa sobre as escalas de lugar



Fonte: Boligian; Alves, 2015

Nesse ponto, o lugar associado à localização favoreceu o resgate de habilidades cartográficas de anos anteriores no desenvolvimento de atividades com mapas de diferentes escalas. Por exemplo, a diferenciação entre a cidade do Rio de Janeiro e o estado do Rio de Janeiro, tanto no aspecto cartográfico, quanto no político, foi uma dificuldade encontrada por boa parte dos estudantes.

Ao longo dos trabalhos com mapas, as perguntas e dúvidas ocorreram de forma recorrente sobre o tema. Por esse motivo, a quarta semana foi baseada em aulas expositivas e atividades com mapas, além de um projetor visual para utilizar a ferramenta digital Google Maps, visando ampliar as possibilidades de compreensão. Talvez pela abordagem tecnológica, a iniciativa tenha se mostrado atrativa aos estudantes que participaram e manifestaram interesse em “visitar” outras cidades – de nascimento ou origem familiar – em diferentes estados e regiões. Todavia, essa dinâmica gerou falas que foram consideradas inadequadas em relação à origem ou características de alguns estudantes.

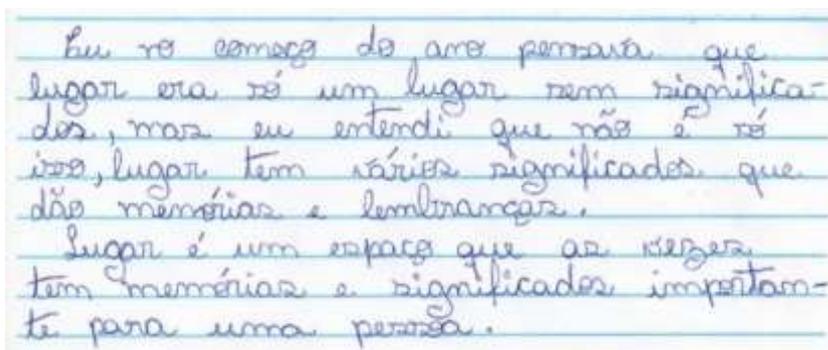
Na semana seguinte – quinta semana – as conversas sobre o lugar sala de aula e seus significados foram retomadas a partir da perspectiva das mudanças de lugar que acontecem em nossas vidas. Essa ação teve o intuito de valorizar a participação dos discentes diante da atividade anterior e, ao mesmo tempo, promover o diálogo sobre condutas indevidas que podem ser interpretadas como preconceituosas. Sendo assim, as conversas sobre o lugar sala de aula e seus significados se deram a partir da perspectiva das mudanças de lugar que acontecem, cotidianamente, com os indivíduos.

Foi utilizado o exemplo hipotético de um estudante recém-chegado na escola que tenha sido recebido de maneira negativa e desconfiada pela turma, não sendo, por isso,

acolhido. Foi questionada qual seria a atitude mais provável deste aluno: se sentir à vontade e iniciar conversas com outros alunos ou se colocar de forma discreta para não chamar a atenção? Certamente não há uma resposta precisa, pois existem inúmeros fatores a se considerar, inclusive a personalidade do suposto estudante. Por outro lado, a pergunta teve como objetivo estimular a reflexão individual, convidando cada aluna ou aluno na sala a se colocar diante da situação exposta e compartilhar como agiria.

A ação foi uma alternativa diante da importância de despertar o olhar sobre o respeito mútuo para um desenvolvimento coletivo em determinados momentos. O exemplo em questão foi apenas uma das distintas situações propostas com base em depoimentos compartilhados na semana. Essa estratégia se mostrou eficiente na discussão sobre como podem ser construídos os processos de significação dos lugares e contribuiu para a ampliação diálogo entre as turmas no sentido de reconhecimento coletivo a partir de situações conhecidas ou semelhantes.

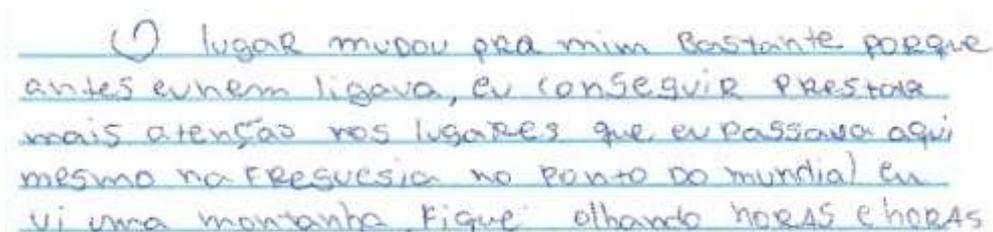
Figura 19 – Depoimento de estudante sobre as diferentes concepções de lugar



Eu no começo da aula pensava que lugar era só um lugar sem significados, mas eu entendi que não é só isso, lugar tem vários significados que dão memórias e lembranças.  
Lugar é um espaço que ao longo tem memórias e significados importantes para uma pessoa.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 2.

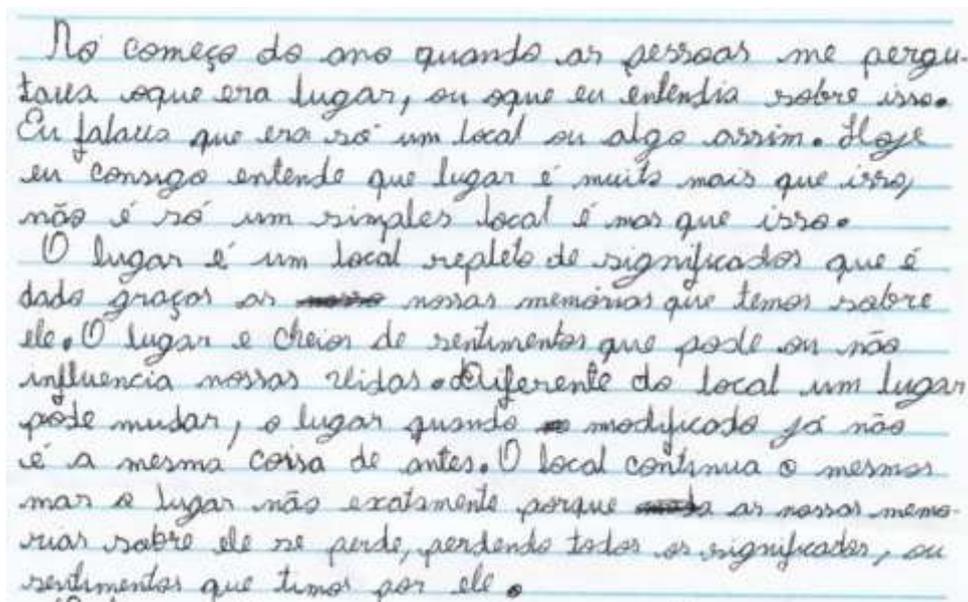
Figura 20 – Depoimento de estudante sobre as diferentes concepções de lugar



⊙ lugar mudou pra mim bastante porque antes eu nem ligava, eu conseguia prestar mais atenção nos lugares que eu passava aqui mesmo na Freguesia no ponto do mundial eu vi uma montanha. Fiquei olhando horas e horas

Fonte: Produção textual de estudante da turma 1.

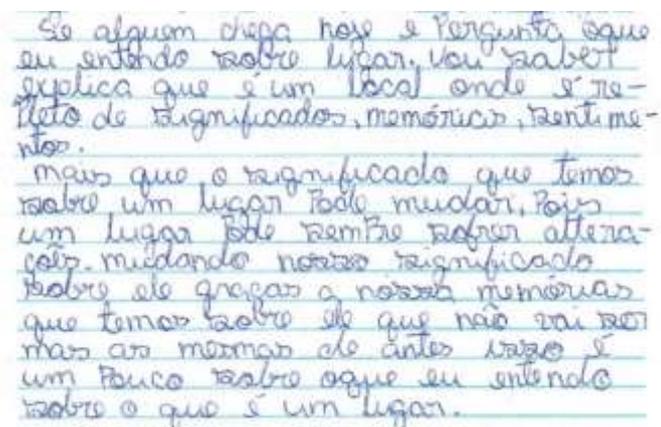
Figura 21 – Depoimento de estudante sobre as diferentes concepções de lugar



No começo do ano quando as pessoas me perguntava o que era lugar, ou o que eu entendia sobre isso. Eu falava que era só um local ou algo assim. Hoje eu consigo entender que lugar é muito mais que isso, não é só um simples local é mais que isso. O lugar é um local repleto de significados que é dado graças as ~~nosas~~ nossas memórias que temos sobre ele. O lugar é cheio de sentimentos que pode ou não influencia nossas vidas. Diferente do local um lugar pode mudar, o lugar quando ~~é~~ modificada já não é a mesma coisa de antes. O local continua o mesmo mas o lugar não exatamente porque ~~as~~ as nossas memórias sobre ele se perde, perdendo todos os significados, ou sentimentos que temos por ele.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 5.

Figura 22 – Depoimento de estudante sobre as diferentes concepções de lugar



Se alguém chega hoje e pergunta o que eu entendo sobre lugar, vou saber explicar que é um local onde é repleto de significados, memórias, sentimentos. Mais que o significado que temos sobre um lugar pode mudar. Pois um lugar pode sempre sofrer alterações mudando nossas significados sobre ele graças a nossas memórias que temos sobre ele que não vai ser mas as mesmas de antes logo é um pouco sobre o que eu entendo sobre o que é um lugar.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 4.

Nas duas semanas seguintes – sexta e sétima – foi apresentada as concepções de paisagem apresentadas pelo livro didático e suas relações com o lugar, desenvolvendo a noção de paisagem cultural e paisagem natural – figura 23. Além de estar alinhado à proposta, esse caminho condiz com o livro didático, como é possível observar a seguir.

Figura 23 – Capítulo do livro didático: As paisagens e a Geografia



Fonte: Boligian; Alves, 2015

As conversas anteriores sobre os significados dos lugares, foram revisitadas para que os estudantes refletissem se a paisagem poderia ter influência sobre os significados dos lugares. A intenção foi demonstrar a complementaridade dos termos e as possibilidades de compreendê-los de forma conjunta, como nos ensina Callai (2000, p. 97) “o lugar mostra, através da paisagem, a história da população que ali vive, os recursos naturais de que dispõe e a forma como se utiliza tais recursos”.

Figura 24 – Depoimento de estudante sobre as paisagens

“já a paisagem, pode ser definida como aquela em que você compreende de acordo com os seus sentidos, faz parte das questões culturais e naturais do planeta, como você encara, sente, que está ao seu redor. Para facilitar pode ser tudo aquilo do meio externo.”

Fonte: Produção textual de estudante da turma 5.

Figura 25 – Depoimento de estudante sobre as paisagens

Eu também aprendi diferentes paisagens. Tem a paisagem cultural que é a que as pessoas constroem, edifícios, casas, fábricas, plantações de estradas. A outra paisagem é aquela marcada pelo predomínio de elementos da natureza, como as cachoeiras de montanhas, as florestas ou as grandes selvas, que é a paisagem natural.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 1.

Figura 26 – Depoimento de estudante sobre as paisagens

O significado de lugar pra mim, não mudou tanto, porém, comecei a enxergar as coisas diferente de antes, isso, desde que nos aprofundamos nesse tema nas aulas. Por exemplo, quando estou na praia, olhando pra maré, eu vejo (um exemplo) a praia, eu percebo sua paisagem, o significado super importante pra mim (de um modo bom) e também percebo como aquele espaço tem interferências humanas, que nós, mudamos, antes, seria só a praia, né, areia, pedras, etc. Hoje eu vejo isso com um olhar diferente.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 3.

Na última semana antes da avaliação bimestral, o conceito de significação foi utilizado para dar suporte a uma das características dessa proposta que está relacionada com a avaliação. Como foi afirmado anteriormente, a avaliação, além de possuir papel relevante nas discussões acadêmicas e profissionais dentro da educação, também representa um objeto de importância dentro dos significados atribuídos à escola pelos estudantes. Além disso, foi realizada a prova diagnóstica como avaliação final do Primeiro MPA.

A partir das avaliações escritas sobre os temas apresentados no primeiro MPA (apêndice 01), foi possível constatar que uma parcela significativa de estudantes, além de problemas de letramento e oralidade, teve pouco ou nenhum contato com a Geografia durante sua trajetória escolar. São aspectos que evidenciam a importância de uma prática voltada para a investigação sobre as reais – e diferentes – necessidades dos alunos.

Com o intuito de proporcionar uma leitura mais objetiva, o primeiro MPA foi sintetizado através da tabela a seguir, o ocorrendo da mesma forma ao fim de cada etapa da SPA.

Tabela 2 – Cronograma do primeiro Momento Pedagógico-Avaliativo

Semana 1	03 tempos	Depoimentos dos educandos sobre suas experiências e seus entendimentos sobre a Geografia e a escola. Juntamente, a indagação sobre qual seria a relação existente entre ambas, a fim de, posteriormente, mencionar a Geografia Escolar. O livro didático foi outro fator importante trazido para esta discussão sobre Geografia, escola e sociedade.
Semana 2 Semana 3	06 tempos	Apresentação da noção de lugar e sua relevância no nosso trabalho de pesquisa. Mostramos também as contribuições do livro didático acerca do tema, tendo em vista a referência adotada para o lugar como localização. Revisitamos a noção de escala e trabalho com mapas.
Semana 4	03 tempos	Com base nos questionamentos da semana anterior, foram realizadas aulas expositivas e atividades com mapas, além de um projetor visual, acessando a ferramenta digital Google Maps.
Semana 5	03 tempos	Conversas sobre o lugar sala de aula e seus significados, a partir da perspectiva das mudanças de lugar no nosso cotidiano.
Semana 6 Semana 7	06 tempos	Apresentação da ideia de paisagem e suas relações com o lugar enquanto conceitos geográficos.
Semana 8	01 tempo	Retomada dos diálogos sobre a escola, com o olhar voltado para a avaliação na escola e seu papel na significação da sala de aula.
	02 tempos	Avaliação Final – prova dissertativa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cabe ressaltar que, em determinado momento da pesquisa, foi feita uma análise do desempenho dos estudantes em relação à nota obtida na média final em cada MPA. Essa média bimestral é uma nota composta não apenas pela avaliação final, mas por diferentes instrumentos avaliativos<sup>25</sup>. Sendo assim, apenas a execução da avaliação final não resulta, obrigatoriamente, na média necessária para a aprovação<sup>26</sup>.

A fim de tornar a SPA mais compreensível, é pertinente salientar que as dinâmicas foram distintas nos quatro MPA's. Sendo que, após a avaliação dissertativa no primeiro MPA,

<sup>25</sup> Ainda de acordo com a Resolução SME N.º 1.123, de 24 de janeiro de 2011, o docente deve utilizar, no mínimo, três instrumentos avaliativos. O documento também destaca a importância de considerar o “aspecto formativo do desenvolvimento do aluno”. Neste trabalho, consideramos como formativo o conjunto de habilidades apresentadas pelos estudantes para lidarem com as adversidades individuais e coletivas que venham a surgir. Na tentativa de associar o processo avaliativo como aliado na construção da autonomia e criticidade, estabelecemos como componentes da avaliação formativa: presença; execução e participação em atividades e capacidade de diálogo e respeito à fala.

<sup>26</sup> Tendo em vista que são necessários vinte pontos para a aprovação, considera-se uma média de cinco pontos por bimestre como suficiente.

as principais culminâncias avaliativas foram definidas junto aos estudantes e colocadas em debate nas cinco turmas, promovendo o diálogo entre elas, mesmo que não de forma direta.

Nesse sentido, as avaliações bimestrais de referência foram representadas pela Feira Cultural no segundo bimestre; no terceiro bimestre, foi utilizada como avaliação final uma atividade envolvendo Coordenadas Geográficas e participação coletiva; enquanto no quarto bimestre, a avaliação consistiu em um quebra-cabeça com mapas físicos feitos com espuma EVA. Essa metodologia teve a intenção de, primeiramente, propiciar condições comparativas de desempenho – nota – entre este tipo de avaliação e as demais, assim como, colher depoimentos dos estudantes sobre suas experiências com as diferentes propostas avaliativas. Além disso, o formato da avaliação inicial foi utilizado a fim de analisar aspectos como capacidade de leitura e escrita, conhecimentos específicos anteriores e definir as demandas a serem trabalhadas na alfabetização cartográfica da maneira mais adequada.

A partir das avaliações escritas sobre os temas apresentados no primeiro MPA (apêndice 01), foi possível constatar que havia uma grande quantidade de estudantes que, além de problemas de letramento e oralidade, tiveram pouco ou nenhum contato com a Geografia durante sua trajetória escolar. Fatos que indicaram a importância de uma prática voltada para a investigação sobre as verdadeiras – e variadas – necessidades dos alunos.

## **2.1 Lugar, paisagem e espaço geográfico: dos temas geográficos à sensibilização sobre a sala de aula**

Dentro das nove semanas do segundo MPA, a discussão sobre o lugar e a paisagem foi ampliada ao somar a eles outro conceito da Geografia, o espaço geográfico. Além de convergir com o livro didático, essa direção dá suporte ao desenvolvimento do processo de abstração através do uso das imagens e na interpretação das abordagens nele contidas. Para mais, foi reiterada junto aos estudantes a premissa de um processo avaliativo construído de forma coletiva. Conseqüentemente, para que as demandas por eles colocadas fossem levadas em consideração, seria necessário compromisso e participação para usufruir do diálogo.

A primeira semana – 03 tempos de aula – foi direcionada para a retomada das relações entre lugar e paisagem, abordando os diferentes tipos de paisagem apresentados pelo livro didático: paisagem natural – não humanizada – e paisagem cultural – humanizada, além de introduzir a ideia de espaço geográfico, como mostram as imagens do livro didático a seguir.

Figura 27 – Sequência do livro didático: Espaço Geográfico

**As paisagens culturais e o espaço geográfico**

Nos primeiros tempos de sua existência, há muitos milhares de anos, o ser humano pouco alterava os elementos da natureza, retirando dela apenas o que necessitava para sobreviver.

No decorrer da história, determinadas sociedades passaram a desenvolver técnicas e instrumentos para extrair mais recursos da natureza. Por meio do trabalho, esses grupos humanos começaram a cultivar lavouras; criar várias espécies de animais; construir estradas, cidades e fábricas; produzir ferro, como alimentos, roupas, máquinas e edifícios. As transformações causadas à natureza por essas sociedades aumentam gradativamente. Em contrapartida, outros grupos sociais vivem, atualmente, da coleta e da caça ou desenvolvem o pastoreio e a agricultura com técnicas rudimentares.

De qualquer forma, tanto nas sociedades tecnologicamente mais avançadas como nas mais tradicionais, o espaço terrestre está sempre sendo modificado. As alterações não ocorrem apenas nos lugares que a humanidade habita, mas também em locais que, de alguma forma, recebem a interferência das atividades humanas, como os oceanos e a atmosfera terrestre. Esse espaço ocupado e transformado continuamente pela sociedade recebe o nome de **espaço geográfico**.

**Técnicas e sociedades**

No mundo há hoje sociedades que utilizam técnicas rudimentares de cultivo, de criação de animais ou de produção de artefatos conviver com outras que empregam técnicas sofisticadas para essas atividades. De qualquer caso, o ser humano está constantemente transformando o espaço terrestre em apenas um pedaço de lugar no local onde está presente sobre a superfície do planeta.

**A Geografia e o estudo do espaço**

Como vimos, o ser humano está constantemente modificando a superfície do planeta Terra. Por isso, ao estudar Geografia, podemos compreender a mudança e os motivos pelas quais as sociedades transformam o espaço terrestre em espaço geográfico.

Também podemos compreender fenômenos e processos naturais, assim como a interação existente entre a natureza e a sociedade. Vamos analisar os exemplos a seguir.





Por meio do estudo da Geografia, podemos entender como os diversos processos e fenômenos naturais (as diferentes formações vegetais e do relevo, a transformação das formas do relevo e das terras, as variações climáticas, a dinâmica das marés etc.) formam as paisagens diferentes, e de que maneira podem interferir nas atividades humanas. Assim, formação do relevo do Chapadão Diamantino, Goiás, em foto de 2004 (foto A) e a transformação apresentada pela ação do ser humano, com a construção de monumentos, sobre áreas antigadas (paisagem) em um bairro de São Luís, Maranhão, em 2012 (foto B).




A Geografia também nos auxilia a desenvolver as relações entre os fenômenos naturais e os seres humanos, que se aproximam, por exemplo, nas diferentes formas de trabalho, nas desigualdades sociais e nos trabalhos culturais. Assim, construção de um templo, na Alemanha, em 2002 (foto C) e a suspensão cultural de um grupo de indígenas do povo Kamayurá, que vive no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, em 2014 (foto D).

Os aspectos representados nas imagens acima que podem ser associados com o conceito geográfico? Troque ideias com os colegas sobre essas questões.

Fonte: Boligian; Alves, 2015

Ao atentar para o retorno dos estudantes, foi possível identificar certas dificuldades em compreender essa diferenciação, assim como o termo humanização, citado pelo livro didático, mas de forma superficial. Neste momento, o principal desafio pairava sobre a equivocada relação que alguns faziam entre a paisagem natural e o meio rural, enquanto a paisagem cultural era associada ao meio urbano. Foi percebido que o termo humanização não havia sido compreendido como parte de processo que se referia à ação dos seres humanos no espaço e, conseqüentemente, na paisagem. Nesse sentido, houve a necessidade de desenvolver a concepção sobre o termo humanizar no sentido do resultado da ação humana, além de contextualizar que tanto uma paisagem rural, quanto uma paisagem urbana são paisagens culturais, consistindo a paisagem natural naquela que não recebeu interferência dos seres humanos<sup>27</sup>.

Durante as duas semanas seguintes – 06 tempos – a questão da humanização serviu como ponte para que o espaço fosse abordado enquanto espaço geográfico – forma humanizada – ou espaço natural – forma não humanizada. De forma sucinta, o livro didático

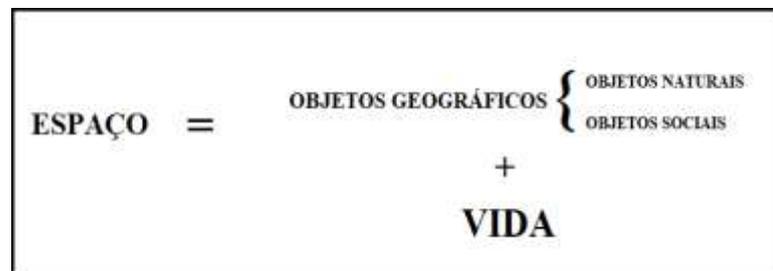
<sup>27</sup> Diante do cenário ambiental mundial, julgamos importante refletir junto aos estudantes sobre os tipos de paisagem que, atualmente, ainda poderiam ser considerados, realmente, como naturais.

coloca que o espaço geográfico é “o espaço ocupado e transformado continuamente pela sociedade” (BOLIGIAN; ALVES, 2015, p.22). Além disso, para refletir sobre o cotidiano de forma mais abrangente,

o espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável do qual participam, de um lado, um certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro lado, a vida que os anima ou aquilo que lhes dá vida. Isto é a sociedade em movimento (SANTOS, 1988, p. 16).

Dada a necessidade em se adequar esse pensamento ao contexto vivenciado, foi projetado um pequeno esquema que tenta ilustrar, de forma mais objetiva, a fala citada, mostrando que a sociedade em movimento e o cotidiano estão, inevitavelmente, conectados. Decerto foi necessário desenvolver a ideia sobre objetos naturais e sociais, por isso, houve investimento em conversas nesse sentido. A imagem a seguir foi utilizada como simplificação dessa ideia, no intuito de potencializar as possibilidades de abstração sobre os temas envolvidos.

Figura 28 – Sociedade em movimento



Fonte: Santos (1988). Adaptado pelo autor.

Posteriormente, a questão da humanização foi problematizada em relação às possibilidades de preservação do meio ambiente, introduzindo a ideia de desenvolvimento sustentável. A aproximação com esse assunto contribuiu com os diálogos sobre atitudes colaborativas que podem afetar as diferentes escalas de lugar.

Após explorar as relações entre lugar, paisagem e espaço geográfico, os diálogos sobre o processo avaliativo foram revisitados a fim de definir a culminância do bimestre. Durante a quarta semana – 03 tempos – a questão foi sendo desenvolvida a partir das propostas dos estudantes que eram analisadas e debatidas em sala de aula. Ao fim da semana, houve o acordo de que, naquele bimestre, a culminância avaliativa do MPA seria baseada nas apresentações realizadas para a Feira Cultural da escola. Um dos fatores que contribuíram

nesse sentido foi a insegurança demonstrada pelos estudantes em como proceder em relação ao evento.

Essa definição foi resultado de conversas sobre comprometimento individual e coletivo, aspecto fundamental não só para o desenvolvimento das apresentações, como também para a SPA. A iniciativa pareceu ter impacto positivo, tendo em vista a parceria entre alguns professores de História e Geografia, servindo como objeto avaliativo relevante para ambas as disciplinas no período. A finalidade foi fortalecer, junto aos estudantes, um olhar que pode ser compartilhado por ambas as disciplinas: a ideia de como é possível identificar e compreender as mudanças nos lugares, nos espaços e nas paisagens através do tempo.

Diante do fato dos estudantes possuírem diferentes níveis de autonomia (FREIRE, 1997), foi natural o surgimento de questionamentos. Muitos deles relacionados à interação coletiva e a disposição de demandas e atribuições. Com a consciência de que a ação representava certo desafio para os estudantes, foi separado, em cada uma das turmas, um tempo de aula por semana, do total de três da grade horária semanal. A finalidade foi abordar os assuntos escolhidos por cada grupo para a Feira, visando dar o apoio necessário para o desenvolvimento dos trabalhos. Essa ação também se deu por conta da dificuldade de muitos discentes em manter contato fora do ambiente escolar, seja pela distância, pela impossibilidade de se deslocar, falta de acesso à internet na residência, dentre outros fatores.

A “diferenciação” na especificidade das aulas semanais abriu a oportunidade de trazer o debate sobre lugar e espaço utilizando o componente que é um dos focos desta pesquisa, a sala de aula. Através desses momentos com características próprias, foi mostrado aos educandos a importância de sua participação na formação de diferentes lugares – aula de Geografia e orientação dos trabalhos – dentro do mesmo espaço – sala de aula – pois as práticas e dinâmicas que ocorriam em cada um desses momentos eram capazes de criar ambientes reconhecidamente diferentes.

Nos momentos de orientação dos trabalhos sobre a Feira, os educandos se reuniam em seus respectivos grupos para organizar os materiais que possuíam, gerando uma distribuição espacial não convencional. O diálogo sempre foi, obviamente, permitido e incentivado durante esses encontros, mas, para conseguir atender às demandas mais específicas sobre as apresentações, cada grupo recebeu uma numeração a fim de ordenar os atendimentos em um sistema de “rodízio”. Essa medida foi adotada devido à grande procura ou, ainda, à ansiedade demonstrada por alguns estudantes logo no início dos encontros. Tais comportamentos inviabilizavam as conversas com outros alunos com menor iniciativa. Ou seja, foi a maneira encontrada para que fosse possível dar a atenção de forma equilibrada aos grupos.

Como o trabalho aposta na participação discente a fim de estimular o desenvolvimento do processo de autonomia entre os discentes, foi preciso tentar mantê-la mesmo diante dos conflitos que, invariavelmente, ocorressem nas suas diferentes formas e intensidades. Brincadeiras sem relação com os trabalhos, ausência de material, discussões, bullying, brigas e/ou xingamentos estiveram presentes e foram utilizados, quando apropriado, como exemplo de significação dos lugares.

Foi preciso recorrer ao diálogo, como já dito, peça fundamental neste processo. E como foi difícil incentivá-los a dialogar. Cada vez mais se fortalecia a impressão adquirida nas vivências no Ensino Fundamental II da Educação Pública Municipal: a quantidade de crianças/adolescentes que não estão acostumados com diálogos em sala, mas sim monólogos. Resultado, talvez, de uma estrutura educacional engessada na hierarquia que produz uma cultura escolar forjada na relação mandar-obedecer e, infelizmente, onde muitos profissionais enxergam no silêncio, um porto seguro – para quem? Esse contexto é resultado da educação bancária que não permite que o estudante se perceba como parte dessa construção do conhecimento (FREIRE, 1993).

Como, na maioria das vezes, as dificuldades encontradas eram testemunhadas pelos presentes na sala, consideramos pertinente identificar, junto aos educandos, os possíveis motivos que geravam ações ofensivas mesmo durante um momento claramente ansioso por eles. Essa última afirmação se baseia nos discursos advindos dos próprios alunos e alunas quando estes perguntavam se “não era possível ter mais de um tempo de orientação?”, ou então quando reclamavam que “passava muito rápido!”.

Utilizando esses questionamentos, foram lembrados alguns enfrentamentos ou comportamentos prejudiciais ao trabalho e ao respeito em sala de aula para possibilitar e fomentar narrativas contendo opiniões sobre as razões que levavam a tais condutas. Assim, as vozes, algumas tímidas e outras nem tanto, começam a surgir, provocando concordâncias e discordâncias entre os presentes. Neste ponto, foi possível aprofundar a ideia sobre diálogo e a sua importância, mostrando que ele não é composto apenas pelo falar, mas também pela escuta e, principalmente o respeito entre os envolvidos.

A partir daí, foram abordados os processos de significação e a forma como são produzidos pelos sujeitos. Lembrando Tuan (1983), foi apresentada a ideia de significação como o ato de conceber, ou seja, dar significado às coisas. Em seguida, os educandos foram convidados a lembrar as experiências vividas para que fosse possível, de alguma forma, estabelecer relações entre essas memórias e as condutas atuais. Para isso, o lugar volta a ser

objeto de discussão, pois é ele que significamos a partir de nossos pensamentos e condutas e, ao mesmo tempo, influencia o modo que agimos através do significado que atribuímos a ele.

Inicialmente, o que fora apenas dito, havia se tornado realidade a ser analisada coletivamente entre os participantes através de relatos voluntários dos estudantes sobre suas próprias condutas. Por exemplo, ao analisar sua postura, um aluno A, da turma 2, colocou que sua postura desinteressada e propensa a brincadeiras se baseava no entendimento de que nunca aprenderia nada. Quando foi solicitado que narrasse sua trajetória escolar, o mesmo estudante afirmou que gostava de estudar, mas sempre teve dificuldade em aprender. Também comentou que nunca ganhou muita atenção de professores em sala de aula, mas, apesar disso, foi sendo aprovado. Ao chegar no sexto ano, na escola atual, teve sua primeira reprovação. Em consequência disso, começou a considerar a sala de aula um lugar a ser ocupado de forma obrigatória, e, por isso, brincava para passar o tempo de uma forma mais agradável.

Essa valiosa fala trouxe outras possibilidades de exemplificar a relação entre lugar, significados e condutas. Foram apresentados questionamentos para que os estudantes refletissem sobre como os sujeitos presentes na sala de aula ou até a estrutura de ensino podem interferir e construir os significados sobre a escola e a sala de aula. Quem seria responsável pela mudança de atitudes do aluno A? Apenas ele? Os docentes? Os outros estudantes? As aprovações e/ou reprovações? Todos eles? Outros fatores?

Devido às diferentes ponderações criadas a partir do relato anterior, ele foi utilizado em outras turmas por sua clareza e simplicidade, motivando tantas outras falas que ampliaram o debate e foram, gradativamente, reforçando a sala de aula como um lugar onde os discentes falam e ouvem. Enquanto docente, pode haver um subconsciente que avalia positivamente a atenção ganha através da própria oratória. Porém, foi igualmente satisfatório presenciar a manifestação de perspectivas muitas vezes desconhecidas, amparada pelo respeito ao próximo e ao lugar compartilhado. Após essas conversas e ao longo deste MPA, a significação do lugar teve sua continuidade sempre que as tentativas de diálogo foram interrompidas, tanto nas aulas de Geografia, quanto nos encontros de orientação.

Ao fim do MPA, os trabalhos apresentados trouxeram olhares sobre temas que os estudantes julgassem importantes a seres discutidos na escola e na sociedade, desde que relacionados a assuntos trabalhados nas aulas de Geografia ou História. Além de ter sido utilizada como culminância avaliativa do período, a Feira Cultural contribuiu de diferentes formas no desenvolvimento da proposta. Pedagogicamente, foi possível iniciar a alfabetização cartográfica daqueles que não tiveram acesso a esses conhecimentos. Para outros, contribuiu na retomada de habilidades trabalhadas nos anos anteriores. Socialmente, possibilitou

pavimentar o caminho do diálogo e da participação comum, passando pela identificação das necessidades individuais e coletivas, até a autonomia demonstrada na apresentação final com temas perpassando aspectos sociais e naturais. A seguir, algumas imagens de momentos da Feira Cultural e, por fim, o cronograma do segundo MPA.

Figura 29 – Apresentação durante a Feira Cultural



Fonte: Imagem produzida pelo autor (turma 1).

Figura 30 – Apresentação durante a Feira Cultural



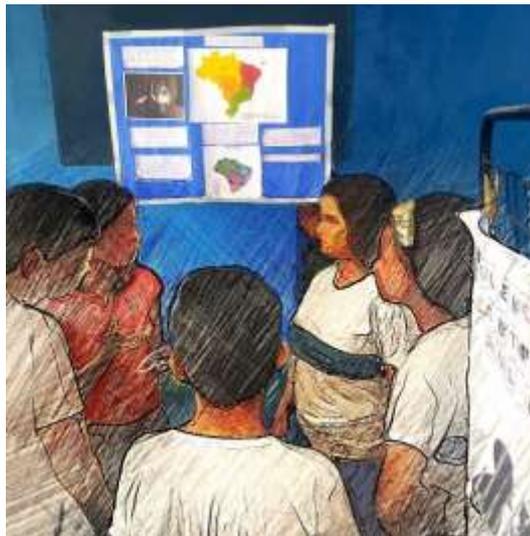
Fonte: Imagem produzida pelo autor (turma 2).

Figura 31 – Apresentação durante a Feira Cultural



Fonte: Imagem produzida pelo autor (turma 3).

Figura 32 – Apresentação durante a Feira Cultural



Fonte: Imagem produzida pelo autor (turma 4).

Figura 33 – Apresentação durante a Feira Cultural



Fonte: Imagem produzida pelo autor (turma 5).

Tabela 3 – Cronograma do segundo Momento Pedagógico-Avaliativo

Semana 1	03 tempos	Revisitar a as relações entre lugar e paisagem, abordando os diferentes tipos de paisagem apresentados pelo livro didático: paisagem natural – não humanizada – e paisagem cultural – humanizada.
Semana 2 Semana 3	06 tempos	Ideia de humanização para abordar o espaço em sua forma humanizada – espaço geográfico – e não humanizada – espaço natural.
Semana 4	03 tempos	Retomada os diálogos sobre a avaliação visando estruturar a culminância do bimestre.
Semana 5	01 tempo	Atividades relacionadas à definição, elaboração e apresentação dos trabalhos para a Feira Cultural.
	02 tempos	Aulas expositivas fomentado os debates sobre lugar, paisagem e espaço geográfico a partir de atividades do livro didático.
Semana 6	01 tempo	Atividades relacionadas à definição, elaboração e apresentação dos trabalhos para a Feira Cultural.
	02 tempos	Aulas expositivas fomentado os debates sobre lugar, paisagem e espaço geográfico a partir de atividades do livro didático.
Semana 7	01 tempo	Atividades relacionadas à definição, elaboração e apresentação dos trabalhos para a Feira Cultural.
	02 tempos	Aulas expositivas fomentado os debates sobre lugar, paisagem e espaço geográfico a partir de atividades do livro didático.
Semana 8	03 tempos	Apresentação dos grupos na Feira Cultural.
Semana 9	03 tempos	Apresentação dos grupos na Feira Cultural.

Fonte: Elaborado pelo autor.

### **3 DA SALA DE AULA PARA O MUNDO: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO COM A CARTOGRAFIA ESCOLAR**

Durante a primeira semana – 03 tempos – os processos pedagógicos e avaliativos experimentados até o momento foram objeto de análise, na perspectiva dos estudantes e do professor. Segundo a maioria dos discentes, os benefícios foram a não obrigatoriedade de uma prova escrita e a possibilidade de se aproximar mais do tema a ser estudado; já as dificuldades mais mencionadas tiveram relação com a timidez ou nervosismo pelas apresentações e nas formas de organização do trabalho coletivo.

Dessa forma, foi preciso pensar um processo avaliativo que contemplasse as principais demandas docentes e discentes, proporcionando interação e produção de conhecimento. Junto a isso, neste terceiro MPA, a concepção de lugar como localização ganha destaque junto aos significados, através do estudo de temas cartográficos e o trabalho com mapas. Na sequência do trajeto pedagógico, o lugar foi levado para dentro do mapa na intenção de uma alfabetização cartográfica que também leve em consideração as subjetividades contidas nos mapas.

Entretanto, este percurso pedagógico pode ser considerado lento, se forem consideradas as Orientações Curriculares de Geografia (RIO DE JANEIRO, 2016), que colocam o espaço geográfico, a Alfabetização Cartográfica e coordenadas geográficas como assuntos a serem abordados ainda no primeiro bimestre. Contemplar essa demanda curricular, dentro do contexto vivenciado na pesquisa e considerando a metodologia proposta, torna-se inviável e nos remete às discussões sobre essencialização/adaptação do currículo, assuntos que não fazem parte da discussão ora apresentada.

Na segunda semana foi abordada a ideia de território, contemplando o grupo de conceitos geográficos alinhados na proposta e iniciamos a apresentação das principais convenções cartográficas através de atividades com mapas. Assim, este território só existe enquanto interpretação do espaço por algum ator, sendo a natureza a essência do espaço natural, enquanto os seres humanos figuram como responsáveis pela transformação desse espaço natural em espaço geográfico através de suas ações diretas e indiretas sobre ele (BOLIGIAN, 2003).

Como ponto de partida referenciado para desenvolvermos a noção de território, apresentamos as palavras de Souza (1995, p.78-79) que coloca o território como “[...] um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder [...], poder investido em alguém ou em algo por um grupo de pessoas”. Essa conhecida definição pareceu adequada

por possibilitar o diálogo com o território a partir de uma articulação das escalas de poder com as escalas de lugar, lembrando, por exemplo, as dificuldades pedagógicas encontradas na diferenciação entre estado e município do Rio de Janeiro.

A noção de território foi importante para trabalhar algo que se assemelha à uma Cartografia Escolar a partir da utilização de tecnologias digitais e produções manuais – individuais e coletivas. Através da interação entre mapas e narrativas sobre os lugares mapeados, a abordagem pedagógica apresentou os componentes da Cartografia formal, estimulando o educando a ler, interpretar, e criar mapas compreendendo sua importância nos processos de representação do território e da sociedade (DUARTE, 2016).

Na terceira semana, além de dar continuidade às atividades com mapas e convenções cartográficas a partir do livro didático, foram realizadas atividades com o globo terrestre e o mapa-múndi na intenção de trabalhar a noção de representações planas e esféricas que auxiliaram nas aprendizagens abarcadas pela Geografia em anos anteriores, orientadas pelos registros sobre conteúdos e habilidades em aparente defasagem.

Em seguida, foi solicitado que os educandos produzissem um texto individual sobre o lugar considerado mais importante por eles e os motivos para essa escolha. A ação teve como finalidade ampliar a discussão sobre os processos de significação tomando outros lugares – além da sala de aula – como referência para, posteriormente, uma abordagem cartográfica sobre o território.

A leitura atenta sobre as narrativas dos alunos mostrou que quase metade do alunado indicou a própria residência, mas também houve menção a outros lugares referentes à origem dos estudantes. A seguir são apresentados dois gráficos que representam as respostas dos estudantes nesta atividade.

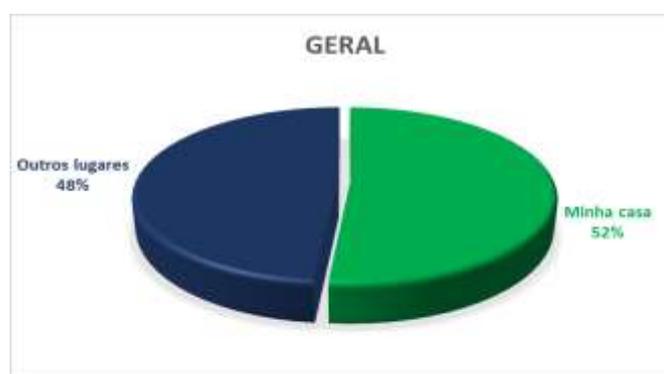
Gráfico 1: Lugares Específicos



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico 1 mostra uma identificação mais específica do lugar escolhido, pois respeita as respostas individuais, a fim de caracterizar melhor tais lugares. Já o gráfico 2, o quarto – cômodo da casa – foi considerado como parte da casa e as demais respostas foram agrupadas em “Outros lugares”. Apesar do aparente equilíbrio ao dividir as respostas em apenas dois grupos, dentro destes “Outros lugares” estão residências de familiares que marcaram ou ainda marcam a vida destas crianças e jovens. Essas falas serviram como base para a abordagem dos temas cartográficos, valorizando a já mencionada relação entre a história individual e a escola. Essa dinâmica teve como finalidade dar continuidade às abordagens sobre os processos de significação e representação territorial dos lugares.

Gráfico 2: Lugares Gerais



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ciente dos diferentes níveis de conhecimentos espaciais e cartográficos existentes nas turmas, além do livro didático, foi utilizado um projetor audiovisual para trabalhar com a ferramenta digital Google Maps em sala de aula. Essa ação teve a intenção de retomar o trabalho com escalas e, posteriormente, introduzir a ideia de territorialidade, através da exibição de um curta-metragem.

Não apenas as memórias escolares têm influência no significado assumido pela escola para cada um de nós, como também as experiências vividas no seio familiar. Vale lembrar que a casa foi considerada como extensão fundamental da sala de aula no que diz respeito à aproximação da família com o desenvolvimento das aprendizagens. Em consonância com o viés inclusivo, a escolha pela ferramenta digital foi feita após a verificação de que todos os estudantes teriam acesso a essa plataforma digital em casa ou na escola<sup>28</sup> para executar as atividades propostas.

---

<sup>28</sup> Na unidade escolar onde ocorreu a pesquisa, os estudantes podem frequentar a Sala de Leitura, durante o contraturno, para realizar atividades escolares utilizando computadores.

Na quarta semana, para dar continuidade às conversas sobre os processos de significação durante a abordagem dos temas cartográficos, foi exibido um curta-metragem a fim de atrair a atenção dos estudantes para o tema a partir de uma ferramenta digital. Com pouco mais de seis minutos, o vídeo chamado “Nunca é noite no mapa” (CARVALHO, 2016) traz uma narrativa sobre o mapa, utilizando o *Street View*<sup>29</sup>, do *Google Maps*, para mostrar uma perspectiva de “dentro do mapa”, como o autor mesmo diz. Após o curta, houve uma problematização sobre a ocupação e a utilização dos espaços a partir das representações dos educandos sobre as mudanças na paisagem da cidade do Rio de Janeiro exibidas na produção audiovisual. Essa dinâmica também colaborou na construção da noção de público e privado e nas relações estabelecidas entre as concepções de lugar, espaço e paisagem.

Figura 34 – Desterritorialização e mudança da paisagem: momento 1



Fonte: Cena do curta-metragem “Nunca é noite no mapa” (CARVALHO, 2016).

---

<sup>29</sup> Essa ferramenta possibilita acessar a perspectiva horizontal, com imagens provenientes do *Google Car*.

Figura 35 – Desterritorialização e mudança da paisagem: momento 2



Fonte: Cena do curta-metragem “Nunca é noite no mapa” (CARVALHO, 2016).

Figura 36 – Desterritorialização e mudança da paisagem: momento 3



Fonte: Cena do curta-metragem “Nunca é noite no mapa” (CARVALHO, 2016).

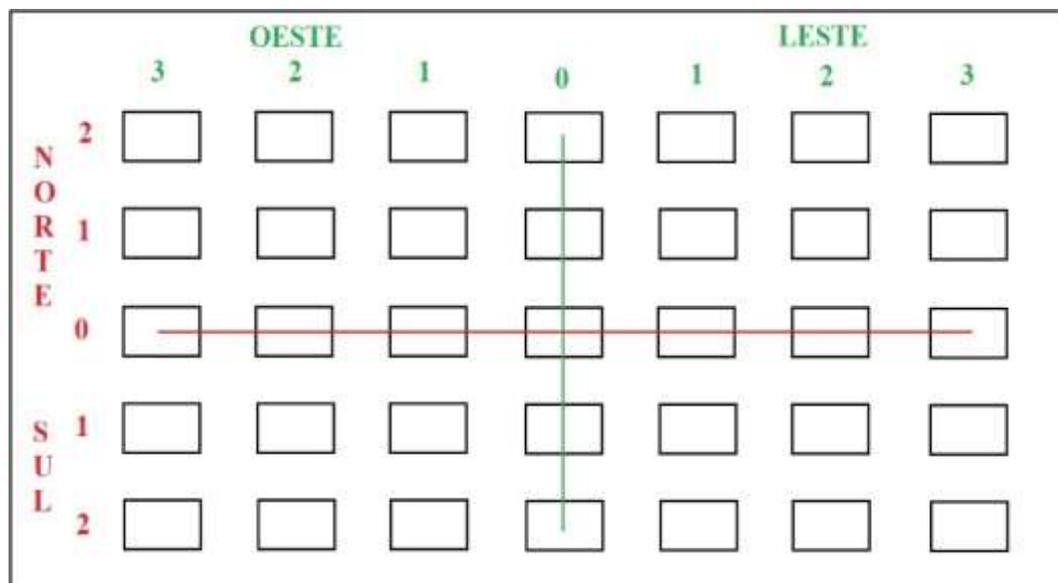
Durante a quinta semana, o *Google Maps* também foi utilizado pelos alunos na produção de mapas de suas moradias. Para isso, um dos tempos de aula da semana foi direcionado para auxiliar no uso dessa ferramenta e na confecção cartográfica. A fim de trabalhar diretamente com a escala cartográfica, foi solicitada a produção de três cartas em escalas diferentes e com legenda. Devido a isso e ao fato de a atividade ser individual, foi possível identificar as dificuldades e os avanços a serem considerados no processo avaliativo. Com a plataforma digital servindo de referência, os estudantes demonstraram mais confiança, apresentando um retorno bastante positivo na produção cartográfica e na participação em sala.



atividades relacionadas às Coordenadas Geográficas. Após a apresentação teórica, atividades do livro didático e o uso da tecnologia digital, boa parte de alunas e alunos não demonstrava confiança ao abordar o assunto, enquanto um pequeno quantitativo participava de forma positiva. Na intenção de manter a ideia de estar “dentro” do mapa, planejamos para a sexta semana uma atividade que ajudasse no desenvolvimento de habilidades cartográficas e espaciais, estimulando também a interação social.

Para a realização da atividade, a sala foi organizada com as mesas e cadeiras configurando linhas e colunas, com o intuito de representar os paralelos e meridianos e que possam ser identificadas por quem estiver em pé. Com dois barbantes foram demarcadas a linha e a coluna do meio como as principais referências. Os estudantes que estiverem nas extremidades destas linhas e colunas esticam os barbantes para que sirvam como Linha do Equador e Meridiano de Greenwich, respectivamente. Em seguida, os estudantes devem identificar quais são as coordenadas de cada localização na sala de aula a partir do esquema a seguir.

Figura 39 – Atividade sobre coordenadas geográficas



Fonte: Elaborado pelo autor.

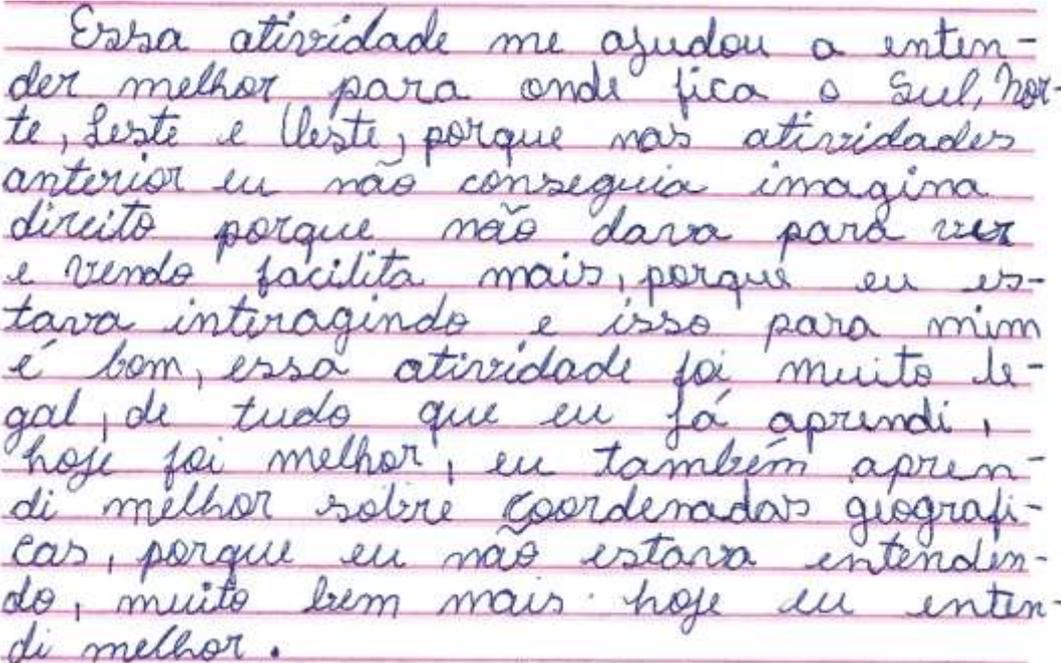
Cada quadrinho corresponde a um lugar na sala de aula que, ocupado ou vazio, representa uma coordenada geográfica. A proposta foi que o aluno identifique, num primeiro momento, a sua própria coordenada e, posteriormente, outros lugares na sala. De início, houve insegurança e timidez, mas a adesão ia aumentando a cada tentativa correta que gerava

comemoração ou que, mesmo errada, era seguida de compreensão e explicação individual. Em dado momento, os próprios educandos se propunham a explicar a outro colega a forma correta de identificar a coordenada. Pouco a pouco, a ação proporcionou momentos de diversão e até competição, com alunas e alunos querendo acertar mais questões. Os braços levantados foram motivo de satisfação e possibilitaram que fosse observada atentamente a participação e o desenvolvimento de cada um dos estudantes, valorizando o protagonismo dos que queriam continuar a aprender, ensinando (FREIRE, 1997).

Devido à perspectiva inclusiva, é preciso salientar a necessidade de paciência e respeito diante das diferentes temporalidades manifestadas na construção destes conhecimentos (NOGUEIRA, 2016). A prática se estendeu além do programado – adentrou a sétima semana – em decorrência disso e por iniciativa dos educandos, diante do justo argumento de que determinados colegas estavam ausentes nas referidas aulas.

Além disso, foi solicitada aos estudantes a produção de um pequeno texto com suas impressões sobre a atividade, tentando identificar os sentimentos despertados e os conhecimentos construídos durante a experiência. A interação produzida somada às considerações discentes nos incentivaram a propor uma avaliação final estruturada de forma similar à ação pedagógica efetuada anteriormente.

Figura 40 – Depoimento de estudante sobre a atividade com coordenadas geográficas



Essa atividade me ajudou a entender melhor para onde fica o Sul, Norte, Leste e Oeste, porque nas atividades anteriores eu não conseguia imaginar direito porque não dava para ver e vendo facilita mais, porque eu estava interagindo e isso para mim é bom, essa atividade foi muito legal, de tudo que eu já aprendi, hoje foi melhor, eu também aprendi melhor sobre coordenadas geográficas, porque eu não estava entendendo, muito bem mais hoje eu entendi melhor.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 1.

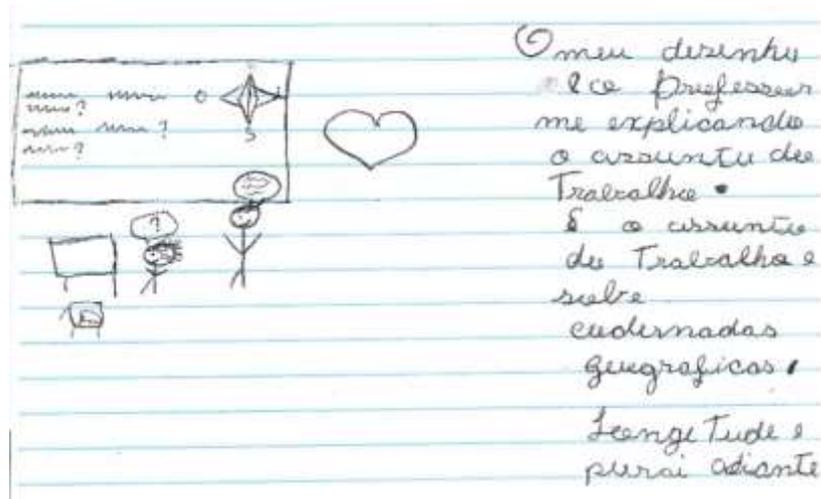
Figura 41 – Depoimento de estudante sobre a atividade com coordenadas geográficas

A experiência que eu tive hoje foi muito legal eu não tinha estado quando o professor explicou no quadro mais agora eu entendi, foi melhor uma explicação para mim. Agora eu já sei o que um parâmetro foi legal eu acho que eu aprendi mais coisas do que aprender mais antes eu fiquei com medo porque eu sabia que ia ser prova.

Quando o professor falou para mim falar minha coordenada geográfica eu fiquei nervoso até viri mais depois acabei. Também eu sei que é normal errar e é normal ficar com nervos também e assim ficou muito fácil de entender e muito fácil de lembrar para a prova de geografia e agora eu sei o que eu não sabia sobre a linha de equador e a linha de longitude.

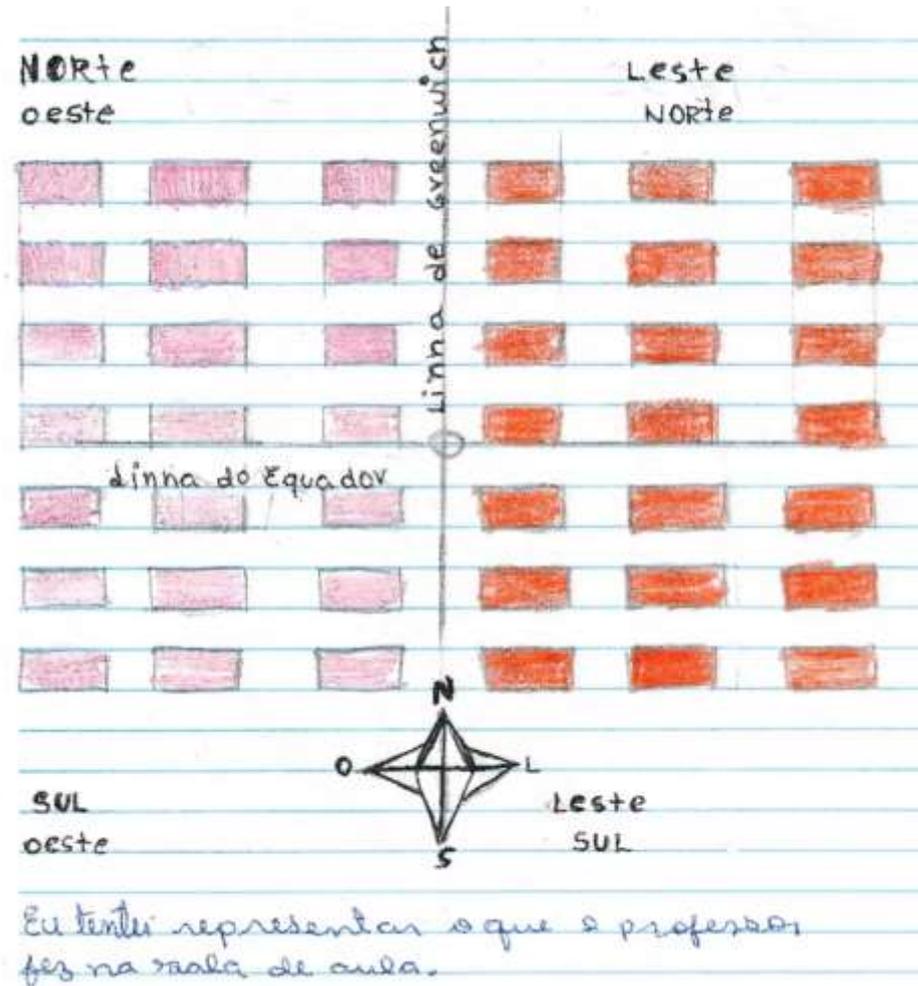
Fonte: Produção textual de estudante da turma 3

Figura 42 – Depoimento de estudante sobre a atividade com coordenadas geográficas



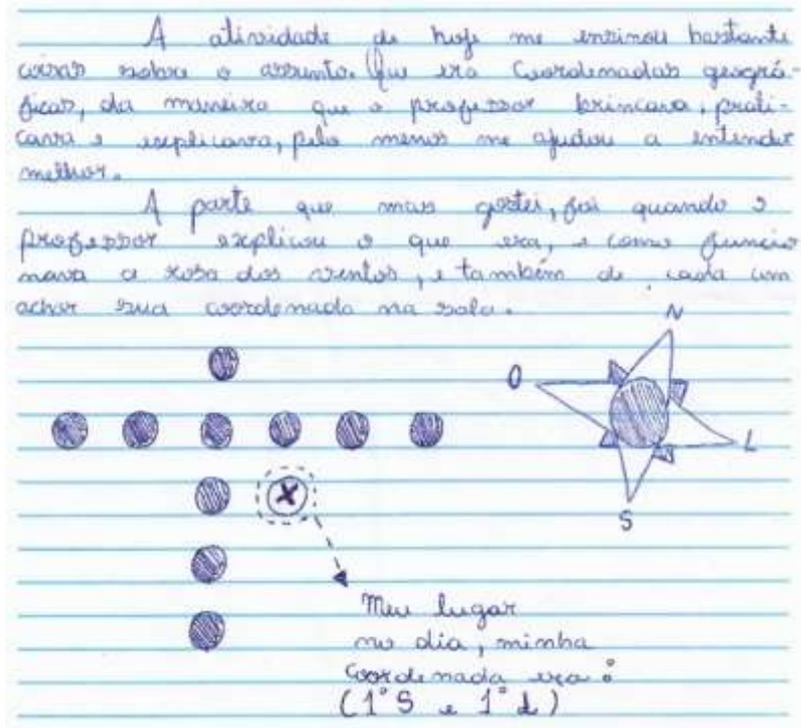
Fonte: Produção textual de estudante da turma 2.

Figura 43 – Depoimento de estudante sobre a atividade com coordenadas geográficas



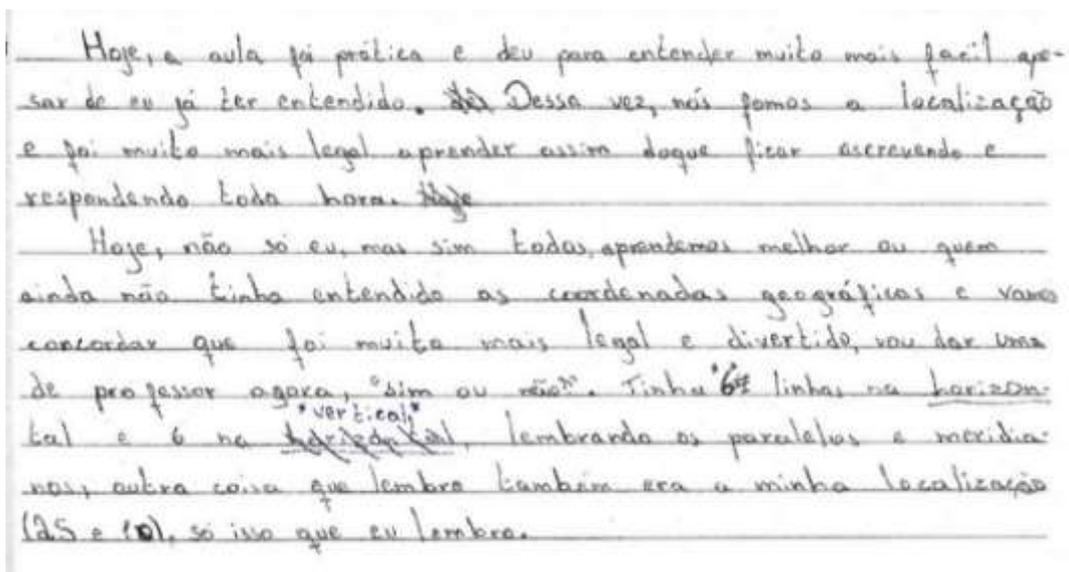
Fonte: Produção textual de estudante da turma 5.

Figura 44 – Depoimento de estudante sobre a atividade com coordenadas geográficas



Fonte: Produção textual de estudante da turma 3.

Figura 45 – Depoimento de estudante sobre a atividade com coordenadas geográficas



Fonte: Produção textual de estudante da turma 4.

Tendo em vista que, inicialmente, os assuntos relacionados à Coordenadas Geográficas geravam insegurança e desconforto a uma maioria, a iniciativa viabilizou uma prática

pedagógico e que estimulasse a superação de desafio. Além disso, a autoconfiança e a coletividade tiveram na atuação discente a materialização das perspectivas de diálogo e autonomia desta proposta, que foi valorizada e reconhecida com a realização da culminância avaliativa do terceiro MPA no mesmo formato da última atividade.

Tabela 4 – Cronograma do terceiro Momento Pedagógico-Avaliativo

Semana 1	03 tempos	Colocar em pauta os processos pedagógicos e avaliativos vivenciados, no intuito de identificar e refletir os benefícios e dificuldades encontrados na perspectiva de alunas, alunos e do professor.
Semanas 2 e 3	02 tempos	Desenvolvimento da noção de território e articulação das escalas de poder com as escalas de lugar.
	02 tempos	Apresentação das principais convenções cartográficas com ampliação das atividades com mapas.
	02 tempos	Produção de texto individual sobre os lugares considerados mais importantes e razões da escolha.
Semana 4	01 tempo	Exibição do curta-metragem “Nunca é noite no mapa” (CARVALHO, 2016) e apresentação do <i>Street View</i> , do <i>Google Maps</i> .
	02 tempos	Refletir sobre a ocupação e a utilização dos espaços a partir das representações dos educandos sobre as mudanças na paisagem da cidade do Rio de Janeiro.
Semana 5	01 tempo	Orientações sobre o uso do <i>Google Maps</i> e na produção cartográfica do entorno da residência.
	02 tempos	Produção de mapas de suas moradias.
Semanas 6 e 7	04 tempos	Atividade para o desenvolvimento habilidades cartográficas e espaciais, estimulando também a interação social. Considerações dos estudantes sobre a atividade.
	02 tempos	Culminância avaliativa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.1. Mapas temáticos e os fenômenos naturais nos diferentes lugares da terra

Assim como no MPA anterior, as conversas iniciais foram direcionadas para analisar o processo pedagógico e avaliativo, relembrar conhecimentos construídos que seriam úteis no fechamento da SPA. Neste momento, foram apresentados temas referentes à Geografia Física. Por isso, também o conceito de lugar foi explorado não só através das memórias e significados concebidos, mas também do lugar, provavelmente, imaginário, ainda não vivido ou experimentado e que também faz parte da realidade estudada pela Geografia.

Ainda dentro da primeira semana, o livro didático contribuiu na introdução sobre os movimentos da Terra e fusos horários. Como material auxiliar, foram utilizados o globo terrestre, uma lanterna de celular e estudantes voluntários representando a dinâmica que se

estabelece entre o planeta Terra e o sol. Cabe ressaltar que a atividade sobre coordenadas geográficas executado no bimestre anterior, pode inspirar um movimento semelhante<sup>30</sup> em relação aos fusos horários.

Na sequência, foram apresentados dois documentários sobre fenômenos naturais como terremotos, erupções, formação de ilhas, falhas geológicas, tsunamis, entre outros. A exibição digital desses eventos teve efeito positivo no sentido de despertar amplo interesse por parte dos estudantes que, por sua vez, se mostraram curiosos e atentos.

Tal estímulo serviu para ampliar a visão sobre a cartografia na continuidade do trabalho com mapas, mostrando que também pode estar associada a outros assuntos, como hidrografia, clima, relevo, dentre outros. Assim, foi possível trabalhar com a concepção de mapas temáticos e prosseguir com o processo de alfabetização cartográfica para que aqueles que expuseram o distanciamento dos conhecimentos geográficos pudessem iniciar efetivamente a participação nos processos de ensinoaprendizagem nessa área, no sentido de ampliar sua capacidade de interpretar outro código além do linguístico e desenvolver habilidades socioespaciais.

A atividade posterior foi baseada na observação, por parte dos estudantes, do mapa-múndi (Figura 46) contido no livro didático e, com a ajuda do professor, a identificação dos locais exibidos nos documentários.

---

<sup>30</sup> Por não ter sido aplicada, essa atividade adaptada para fusos horários fará parte apenas do produto pedagógico desta proposta.

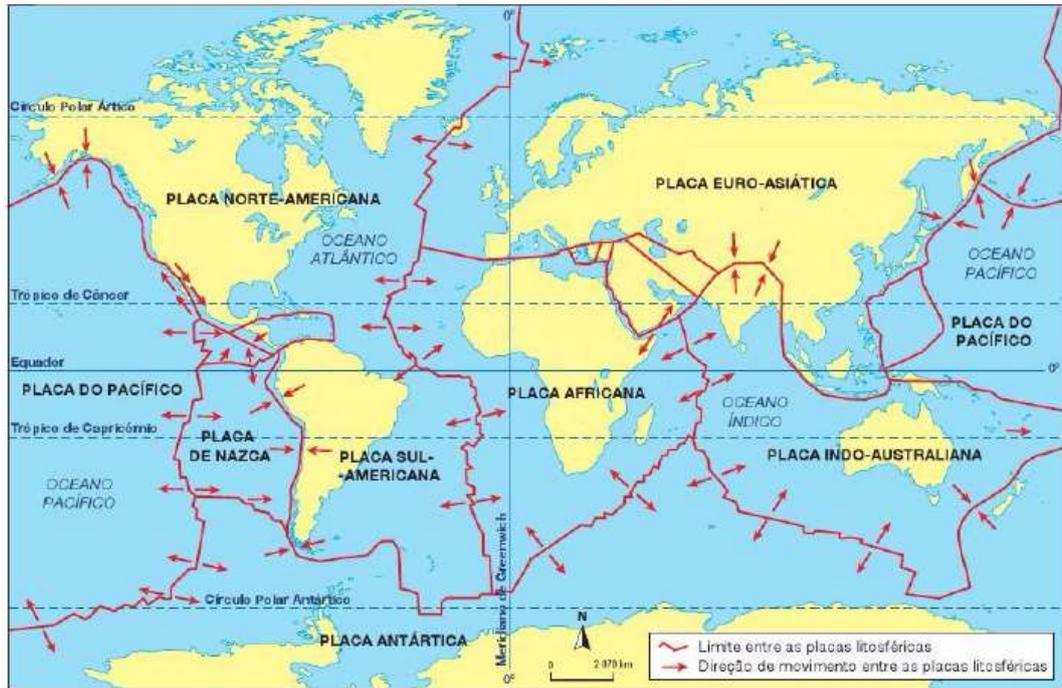
Figura 46 – Mapa-múndi do livro didático



Fonte: Boligian; Alves, 2015.

Em seguida, essa localização foi apontada no mapa sobre Placas Tectônicas (Figura 46), a fim de analisar a incidência desses fenômenos a partir de sua posição em relação às Placas Tectônicas. O fato de os mapas possuírem temáticas e escalas diferentes serviu para revisar conceitos trabalhados anteriormente como legenda e escala. No decorrer da atividade, ainda foi possível desenvolver a abstração e a capacidade de interagir com informações de diferentes mapas ao mesmo tempo.

Figura 47 – Mapa temático: placas tectônicas

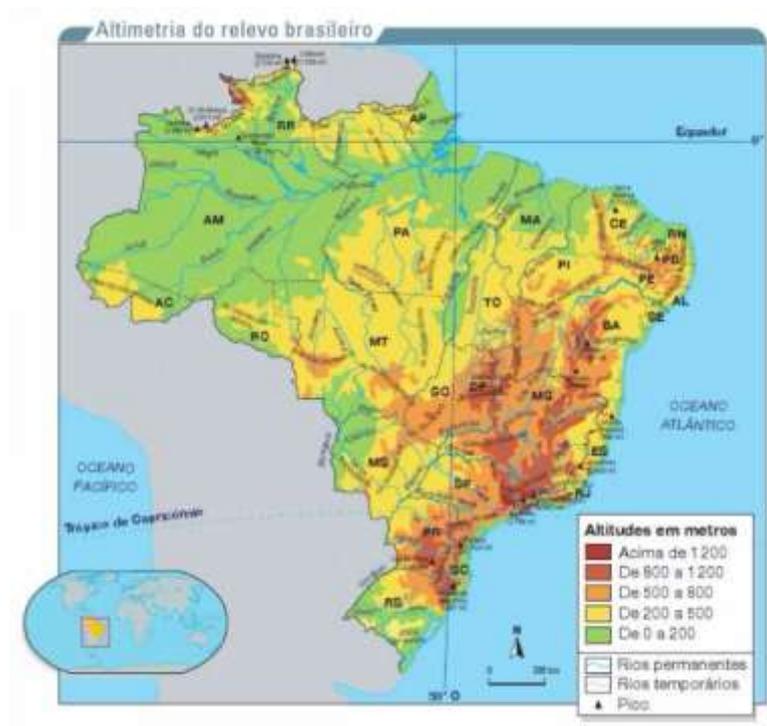


Fonte: Boligian; Alves, 2015

Durante o desenvolvimento das atividades relacionadas a mapas temáticos, o diálogo com os estudantes expôs dificuldades na interpretação de mapas físicos. No início do trabalho com mapas, a questão da visão vertical relacionada à visão frontal já havia gerado certa insegurança nas respostas e desconforto em alguns estudantes. Sendo assim, foi necessária uma experiência mais concreta para despertar o interesse dos educandos e facilitar o seu entendimento e construção de conhecimento. Foram produzidos mapas físicos com folhas de espuma (EVA) de diferentes cores (Figura 49). Trata-se de uma produção já difundida dentro da Cartografia Escolar, onde as cores e a textura em alto-relevo ampliam as possibilidades pedagógicas com diversidade visual e interação tátil.

Na quarta semana, o material foi utilizado em conjunto com o livro didático buscando associar os dois tipos de representações em uma dinâmica de “quebra-cabeça”, utilizando os mapas do livro didático como referência para que os discentes pudessem construir a representação da forma correta.

Figura 48 – Mapa físico de Brasil representado no livro didático



Fonte: Boligian; Alves, 2015.

Figura 49 – Mapa físico com espuma de EVA



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por conta das características da atividade e as habilidades a serem trabalhadas durante sua execução, foi necessário equilibrar a coletividade e a individualidade. Isso porque, assim como ocorreu na atividade com Coordenadas Geográficas, uma parcela dos estudantes compreendeu o assunto mais rapidamente, fato que não diminuiu sua interação com os demais. Para isso, o respeito às diferentes temporalidades foi fundamental, no sentido de sua naturalização e para que os educandos não julgassem a si nem aos outros meramente pela velocidade/capacidade de compreensão de um assunto.

Figura 50 – Depoimento de estudante sobre a atividade com mapas físicos

Eu entendi que no mapa do livro não dá para ver quais está por cima ou por baixo só se olhar muito bem.  
 E no outro mapa eu percebi que olhando de lado dá para ver as altitudes mais elevadas e do lado dá para sentir quais está mais elevada ou mais baixa.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 3.

Figura 51 – Depoimento de estudante sobre a atividade com mapas físicos

Eu acho que a principal diferença do mapa do livro é o que o professor fez, é que no livro o mapa fica numa superfície plana, e o do professor não, ele estendeu o mapa para representar o relevo com as cores representadas, verde de 0 a 200, amarelo de 200 a 500, laranja 500 a 800, marrom claro de 800 a 1200 e marrom escuro acima de 1200.  
 E o bom é que dá pra ver a diferença do relevo, quem é mais baixa e quem é mais alta.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 2.

Figura 52 – Depoimento de estudante sobre a atividade com mapas físicos

Eu consegui entender melhor com o mapa do relevo porque é do próximo agente país. Tocar e sentir o volume do relevo. Já o do livro é mais difícil de entender porque é do livro e completamente plano, como quer dizer que não tem volume e não dá pra ver o relevo. Mas dá pra ver as cores e com ~~que~~ as palavras se tirasse um relevo um pouco saber qual é o mais alto. O mapa do próximo foi como um foguete foi dividido e se alinha-se mas no vertical. Dava pra ver o relevo mais alto então foi mais fácil entender.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 1.

Figura 53 – Depoimento de estudante sobre a atividade com mapas físicos

No livro conseguimos entender o mapa através da ligação do exemplo que o professor fez em sala de aula. Foi visualizado melhor o mapa e sua forma comparado ao mapa do livro que vimos de cima. O mapa do professor vimos em visão horizontal ou visão oblíqua. E vimos melhor a formação do mapa.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 4.

Figura 54 – Depoimento de estudante sobre a atividade com mapas físicos

A diferença principal dos dois mapas é que pelo que eu entendi na aula o mapa que o professor apresentou na sala de aula é que esse mapa que ele fez dava pra sentir as elevações do terreno. O outro mapa do livro ele estava muito menos explicado. Ele está focado na ilustração e na linguagem verbal e o mapa que ele mostrou estava na linguagem não verbal e o mapa mais fácil que achei foi o que ele apresentou.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 5.

A partir dos depoimentos dos estudantes e do retorno pedagógico obtido, essa atividade orientou a culminância avaliativa do último MPA, baseada na montagem de “quebra-cabeças” de mapas físicos com folhas de EVA a partir de mapas do livro didático. Dentro dessa perspectiva, foram formados grupos de quatro a cinco estudantes, para montar diferentes mapas. De início a construção foi coletiva, onde cada integrante do grupo colocava uma peça por vez. Ao errar, começava-se novamente. A observação do desenvolvimento da dinâmica em cada grupo, possibilitou o remanejamento de integrantes de modo a equilibrar as temporalidades dos estudantes.

Nesse processo, o professor atua como mediador, observando o desenvolvimento de diferentes dinâmicas em cada grupo. O agrupamento de acordo com o desempenho e a conduta colaborativa fortaleceu o equilíbrio entre aprender e ensinar. Por outro lado, alguns grupos tiveram sua motivação em competições de montagem individual, com contagem de tempo para determinar os “vencedores”.

Na sexta semana, foi retomada a discussão inicial sobre lugar e seus significados. Desta vez, a sala de aula foi “conectada” a outros lugares do mundo através da tecnologia, usando novamente o projetor audiovisual e a ferramenta digital *Google Maps*. Através da associação já realizada em atividade anterior entre mapas temáticos do livro didático – figuras 46 e 47 – os estudantes escolheram um lugar do mundo onde algum fenômeno tenha ocorrido de forma marcante para, em seguida, refletir e debater sobre a questão: “Como seria viver nesse lugar?”. As respostas foram usadas para estabelecer uma conexão com a significação dos lugares a partir de diferentes fontes de informação; não construída a partir da experiência real. O foco foram as justificativas, devido a seu potencial conteúdo de produção de sentido.

Essa ação foi importante para retomar um pensamento colocado ainda no primeiro MPA, de que, mesmo sem referências empíricas, os indivíduos podem representar uma outra realidade a partir de informações obtidas por diferentes meios, não deixando de fazer parte das representações sobre os diversos lugares onde a experiência *in loco* não tenha ocorrido. Com esse pensamento, foi conduzida a reflexão sobre as limitações que essa forma de significação pode impor e como esse processo está se reconstruindo constantemente.

Na última semana, foi proposta uma retrospectiva do ano geográfico, por meio de conversas sobre as vivências locais a fim de refletir, junto aos estudantes, sobre a proposta de ressignificação da sala de aula a partir do ensino de Geografia. As indagações feitas sobre Geografia e escola para promover o debate no início do ano, foram lembradas como fomento a reflexões e produções de sentido.

Figura 55 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica

O no primeiro dia de aula de Geografia eu pensei que o professor de Geografia Marcos Antonio parecia ser chato, mas com as suas brincadeiras que agente gostava, e o jeito de querer a ensinar que agente aprenda.

Você foi o meu professor Vovrito gostei muito das suas aulas Você me fez aprender e entender sobre o que é geografia Entender sobre o mundo Suas aulas foram muito boas Vou ser ruim não conviver com você ano que vem Sua aula que eu gostei Sobre fazer um mapa da vida Real

Fonte: Produção textual de estudante da turma 1.

Figura 56 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica

Nesses meses eu aprende muita coisa de geografia eu aprende como se forma uma ilha, aprende sobre sociedade, escalas, coordenadas e também o que significa geografia Significa: terra e descrição, sobre lugar e paisagem, cultura da natureza. De fevereiro pra cá eu aprende muito e também já ia me esquecendo das vulcões. Obrigada, Professor por nós ensinar tudo o que você sabe. Se não fosse por você eu não sabia o que eu sei agora.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 2.

Figura 57 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica

Com o professor Marcos Antonio eu aprendi muitas coisas eu aprendi sobre lugar, paisagem, paisagem cultural, localizações, relevo eu também aprendi a ter uma opinião própria e a não ter medo de perguntar as coisas o professor

Fonte: Produção textual de estudante da turma 5.

Figura 58 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica

Aprendizado do ano

Logo no começo do ano em uma das primeiras aulas de Geografia aprendi o valor de trabalhar em equipe, a importância de admitir os seus erros, a importância de ajudar os amigos quando precisão fora que aprendemos muito sobre a matéria.

Neste ano fizemos amizade e vamos estudar juntos um com os outros, nas aulas tivemos muitas experiências boas.

Para mim uma das melhores aulas era de Geografia porque além de aprender a matéria brincamos, jogamos, falamos mais, brigamos os jogos mas acante, mas tirando isso amo a aula.

Parabéns prof, por ser o ótimo professor que você é.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 3.

Figura 59 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica

Significaram diversão, matéria nova, responsabilidade e atenção, isso porque esse ano foi bem diferente. Tive um professor não professora, tive mais jogos nas aulas, por a matéria ter sido bem explicadinho pelo professor e aprendi bem mais coisas que no ano passado.

Vamos recapitular a matéria, primeiro aprendemos "lugares e paisagem" até "placas tectônicas", entre essas duas matérias aprendemos outras bem importantes. Esse ano foi muito bom, fico triste em saber que o professor não está o mesmo ano que vem, me acostumei com o jeito engraçado e sério dele.

A minha aula preferida foi quando fomos a sala de vídeo e vimos o vídeo do vulcão Kilauea, aquilo me impressionou de uma forma...

Adorei os trabalhos que fizemos durante o ano, e fico feliz por ter conseguido notas boas, mas isso agradeço ao professor, que conseguiu ser muito firme e paciente com a minha turma, que falando sério em comportamentos não é uma das melhores.

E isso foi tudo que aconteceu, mesmo mesmo tendo muitos eventos e puxações de orelha, foi um ótimo ANO!

Fonte: Produção textual de estudante da turma 4.

Figura 60 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica

Eu gostei muito desse ano passou rapido mais foi um objetivo eu sempre gostei muito dos meus professores mais voce Marco Antonis foi um professor um amigo muito mais muito legal voce explicava as coisas com carinho mesmo quando voce estava estuçado voce era legal.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 5.

Figura 61 – Depoimento de estudante na retrospectiva geográfica

Gostei muito pouco tempo, que eu entendi que eu gostei, eu de verdade não gostei de lá e aí eu fui conhecendo os professores e gostei de todos, mas o que mais me impressionou, que eu mais gostei foi o de geografia o professor Marcos de lá e o professor mais legal de lá e o que eu do ano lá eu de um modo que gostei para entender e gostei muito dele de mais sem palavras para dizer o quanto eu como eu gostei.

Ode longe! Não mais é por isso não porque de repente a gente a gente que podemos melhorar cada vez mais, esse ano de 2023 foi um ano que me marcou muito que tem muitas coisas que eu gostei, e quando entendi que eu gostei eu sou muito estranho e aí eu gostei o professor de minha matéria foi o de geografia. Esse ano tivemos muitas aulas de verdade e todos eles têm um significado para mim, mas todos as aulas, mesmo a aula que o professor pediu para falarmos sobre as coordenadas geográficas foi muito bom, também tem uma joguinha que eu gostei que fomos para lá de vocês foi muito legal e vocês em outra aula eu aprendi coisas que eu não sabia e que eu gostei e o professor me explicou que não tinha a primeira coisa que eu gostei.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 1.

A proposta pedagógica derradeira foi uma atividade baseada no Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), com o intuito de analisar o potencial dessa prática na produção de sentidos dos discentes. Para isso, foram escolhidos quatro temas pertinentes à pesquisa – geografia, lugar, escola e sala de aula – para que os estudantes registrassem as três primeiras palavras que vêm à mente ao ouvi-las. Na realização da atividade, cada um dos temas foi apresentado de forma separada, na ordem registrada anteriormente. As informações

produzidas a partir da interpretação desses dados<sup>31</sup> foram utilizadas no produto desta pesquisa para captar os sentidos manifestados pelas palavras evocadas sobre temas centrais nesta pesquisa, após a SPA.

A seguir, o quadro 11 apresenta o cronograma do quarto MPA, assim como nos momentos pedagógicos anteriores.

Tabela 5 – Cronograma do quarto Momento Pedagógico-Avaliativo

Semana 1	01 tempo	Análise do processo avaliativo junto aos estudantes.
	02 tempos	Aula expositiva sobre os movimentos da Terra e fusos horários utilizando o livro didático.
Semanas 2 e 3	02 tempos	Analisando o livro didático, revisitar a ideia de paisagem e abordar o relevo e seus agentes de formação – internos e externos.
	02 tempos	Apresentação de dois documentários sobre fenômenos naturais.
	02 tempos	Concepção de mapas temáticos. Atividade relacionando mapas temáticos distintos. Desenvolver a construção de referências cartográficas.
Semana 4	03 tempos	A partir de modelos de mapas físicos com folhas de espuma (EVA). Utilizar cores e a textura em alto-relevo para ampliar as possibilidades pedagógicas com interação visual e tátil.
Semana 5	01 tempo	Considerações dos estudantes sobre a atividade interativa com mapas.
	02 tempos	Culminância avaliativa do MPA.
Semana 6	02 tempos	Como os diferentes lugares do mundo são afetados pelos fenômenos naturais a depender de sua localização. Pesquisa sobre a incidência desses eventos.
	01 tempo	Breve narrativa de como seria viver no lugar escolhido como instrumento de debate.
Semana 7	01 tempo	Retrospectiva do ano geográfico.
	02 tempos	Atividade produção de sentido com evocação de palavras.

Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>31</sup> Apêndices 03, 04, 05 e 06.

#### **4 SIGNIFICANDO O APRENDIZADO: POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES DA PESQUISA A PARTIR DO OLHAR DOS ESTUDANTES**

Ainda que a pesquisa dê voz aos participantes, as interpretações foram feitas pelo pesquisador. Além disso, para apresentar a SPA de forma mais concisa, os cronogramas bimestrais foram organizados a partir de uma perspectiva de tempo médio disponibilizado em cada etapa. Isso porque, ainda que a base do percurso pedagógico tenha sido a mesma, a observância das temporalidades promoveu um caminhar específico em cada uma das cinco turmas.

A consciência pedagógica sobre os momentos de seguir ou permanecer teve como base o investimento no diálogo. Com ele, foi possível equilibrar a discrepância proveniente dos eventos e movimentos didáticos vivenciados nas turmas e reconhecer as particularidades semelhantes e distintas no desenvolvimento dos grupos. Isso porque, no decorrer da SPA, o compartilhamento de experiências e realidades dentro das turmas, assim como entre elas, favoreceu o reconhecimento das perspectivas – docentes e discente – dentro da sala de aula e possibilitou a discussão sobre ações que configurem uma interseção das demandas geradas a partir dessas perspectivas.

Além disso, a construção coletiva das propostas pedagógicas e culminâncias avaliativas oportunizou o fortalecimento das redes interpessoais de comunicação entre os participantes. Essa condição se mostrou favorável diante de um desafio comum ao processo de ensinoaprendizagem, a identificação de demandas discentes. Ao ganharem espaço no cotidiano, as dificuldades individuais se descobriram coletivas, dando amparo à manifestação sobre os impedimentos encontrados.

O aperfeiçoamento da SPA deu-se de forma gradual, em compasso com a edificação do diálogo em sala e entre as turmas. Essa conjuntura ampliou as condições para a proposição de diferentes propostas pedagógicas e avaliativas, e mostrou-se positiva para o entendimento das necessidades dos educandos. Diante disso, qualquer leitura feita sobre as identidades coletivas das turmas, antes do fim do percurso, poderia potencializar o risco de não se mostrar relevante ou consistente. Mesmo tratando-se de inferências do pesquisador, tal reflexão se faz pertinente, neste momento, no sentido de contextualizar as diferentes respostas obtidas durante o percurso pedagógico.

No turno da manhã, a turma 1 teve uma ocupação média de 34,5 alunos por bimestre e faixa etária média dos estudantes era de 13,4 anos. A integração desses estudantes – atrelada à formação de poucos grupos – ocorreu de forma mais célere em relação às outras turmas, com

seus componentes demonstrando, em sua maioria, notável necessidade dialógica desde as aulas iniciais. Tais características proporcionaram experiências distintas sob o ponto de vista pedagógico, pois da mesma forma que o debate coletivo ganhou força quando fomentado, as conversas paralelas – e, eventualmente, descontextualizadas – foram inerentes ao cotidiano em sala de aula. A intenção não é resumi-los como “falantes”, mas sim salientar as múltiplas conexões estabelecidas entre alguns estudantes, tendo em vista que, mesmo visivelmente fragmentada em poucos subgrupos, estes possuíam certa concentração numérica de estudantes. Entretanto, havia elementos que transitavam entre esses grupos, criando algum nível de comunicação entre a turma de forma geral.

O vigor dessa aproximação enquanto turma foi proporcional à necessidade de dialogar sobre aspectos relacionais<sup>32</sup> na intenção de utilizar essa comunicação de forma favorável aos movimentos pedagógicos. Nesse sentido, as propostas realizadas durante o segundo MPA, como a significação do lugar a partir da sala de aula e da organização da Feira Cultural, podem ter contribuído para o desenvolvimento de um diálogo mais fluente e uma interação mais agradável no decorrer da SPA, fortalecendo a confiança e as relações cotidianas em sala para que fosse possível efetuar as práticas seguintes.

Ainda no turno matutino e com média de 12,7 anos, é possível dizer que a turma 2 assemelha-se à turma 1 não apenas na ocupação média de 34,5 alunos por bimestre como também em matéria de entusiasmo. Isso porque a oralidade também foi um aspecto que, de modo geral, não pareceu causar desconforto aos estudantes. Inicialmente, o principal desafio encontrado foi alguma resistência ao trabalho de desenvolvimento de leitura, escrita e interpretação. Outra particularidade foi que, diferentemente da classe anterior, não foi percebida uma integração inicial que sugerisse a formação de grupos maiores, sendo a comunicação mais próxima e constante, dando origem a uma turma composta, em geral, por duplas ou trios sem uma visível interação mais contínua que indicasse alguma concentração de interesses comuns.

Assim como em outras turmas, parte dos estudantes apontou possuir pouco ou nenhum contato anterior com a Geografia. Apesar disso, desde o início, foi a turma a demonstrar mais curiosidade e ímpeto ao se debruçar sobre os temas geográficos. Esse fato pode estar relacionado à propensão de parte dos estudantes a indagações, o que acarretou condições

---

<sup>32</sup> Considerando que em alguns momentos o limite entre intensidade e agressividade foi ultrapassado por parte de alguns estudantes.

favoráveis ao diálogo em sala de aula. Isso porque, condutas opressoras ou intimidadoras<sup>33</sup> sobre questionamentos individuais levantados eram, em sua maioria, rechaçados pela turma. Essa característica se mostrou fundamental para estudantes que apresentavam maior resistência em manifestar seus entendimentos, pudessem fazê-lo quando julgassem necessário. Esse talvez tenha se mostrado o principal desejo compartilhado entre a maioria dos estudantes dessa classe, resultando em uma desfragmentação da turma que, mesmo diante dos percalços cotidianos, foi se fortalecendo ao longo da SPA.

Já no turno da tarde, com faixa etária em torno de 12,9 anos e possuindo a segunda menor ocupação média de 31 alunos por bimestre, a turma 3 demonstrou no início do ano letivo, de maneira geral, o mesmo ímpeto das classes anteriores em relação à comunicação entre si. Entretanto, a abordagem inicial sobre Geografia gerou não apenas hesitação, mas uma notável insegurança nas falas. A partir das discussões sobre a Geografia e a escola, foram predominantes os depoimentos que mostravam certo distanciamento ou até mesmo ausência de temas geográficos em sua trajetória escolar ou em parte dela. Mesmo na contramão de perspectivas positivistas ou conservadoras, o que poderia ser considerado como um cotidiano sossegado mostrou-se, na verdade, um compartilhamento de silêncios.

Somadas a certo nível de indiferença, tais condições requisitaram momentos de escuta para acolher os fatos relatados e identificar as vulnerabilidades coletivas a partir das convergências nos discursos individuais. A propensão ao diálogo enquanto turma ou às atividades de escrita e interpretação foi tímida durante o primeiro MPA com alguma evolução no segundo. Apesar dos resultados, a partir do terceiro MPA houve maior entendimento sobre as diferenças temporais no processo de ensinoaprendizagem, tendo efeito positivo na confiança dos estudantes e no desenvolvimento das propostas pedagógicas, principalmente nos trabalhos com mapas, na atividade específica com coordenadas geográficas e nos resultados em relação à oralidade e autoconfiança.

Com média de faixa etária de 13,04 anos, a turma 4 se mostrou, em geral, receptiva aos temas geográficos desde o início do processo mesmo por parte dos estudantes com alguma defasagem em relação a assuntos geográficos. Teve um quantitativo intermediário de 32,25 estudantes por bimestre e, assim como nos outros casos, não faltou disposição comunicativa. Os agrupamentos por afinidade não se mostraram consistentes durante o primeiro MPA e, junto a isso, foram recorrentes as divergências coletivas entre os discentes

---

<sup>33</sup> É possível reconhecer tais condutas quando vem carregadas de deboche ou ofensividade, porém sob a forma de “zoação” entre os estudantes que, muitas vezes, enfraquecem a comunicação entre professor e os estudantes ao tentar rotular aqueles que questionam ou tem dúvidas durante as aulas como “puxa-saco” ou “burro”.

que deram origem a enfrentamentos e, por vezes, reivindicaram a reflexão sobre condutas<sup>34</sup> interpessoais, em ações semelhantes àquelas realizadas na turma 1.

Cabe salientar que a turma 4 sempre apresentou, de forma geral, boa capacidade de concentração e inferência. Mesmo propensa ao diálogo, essa classe não manifestou o mesmo nível de conexão inicial entre estudantes praticado pela turma 1. De forma gradual, as atividades envolvendo a ressignificação da sala de aula a partir do lugar serviram de referência para o aumento da interação pedagógica não apenas dos discentes com o professor, como também entre si. Junto a isso, o segundo MPA, pode ter contribuído com o fortalecimento das condições de diálogo e maior entendimento sobre as propostas pedagógicas. Entretanto, tais avaliações contrastaram com a acanhada participação na Feira Cultural e a pequena evolução no resultado das médias bimestrais. Ao relacionar o aproveitamento pedagógico às médias bimestrais na continuidade da SPA, parece ter sido encontrado um entrosamento entre os participantes nos desenvolvimentos das propostas pedagógicas e das culminâncias avaliativas dos MPA's seguintes.

A turma 5 teve a menor média de faixa etária – 12,04 anos – e menor ocupação média bimestral – 28,75 estudantes. A organização coletiva da turma não se associou a nenhuma das anteriores, podendo ser descrita como espacialmente fragmentada e não conflituosa. Isso porque, devido ao menor quantitativo de estudantes, os agrupamentos se apresentavam de forma mais distanciada e perceptível. Porém, isso não a diferenciou das demais em relação à vivacidade de seus componentes que, inicialmente, foi testemunhada durante as reflexões sobre a escola e que suscitaram contribuições dos educandos. Por outro lado, o embaraço e as incertezas de grande parte da turma diante de assuntos relacionados à Geografia eram similares ao dos colegas da turma 3 e, da mesma forma, os casos que apontavam para um caminho trilhado com pouco ou nenhum aporte das concepções geográficas se mostraram numerosos.

Diferentemente da classe número 3, tal fato não gerou silenciamentos ou configurou alguma indiferença em relação à Geografia. O fato dessa defasagem se manifestar em diferentes discursos, aliado ao caráter amigável que predominava na turma, pode ter reforçado a importância do diálogo e da confiança na identificação dos principais assuntos a serem trabalhados. Vale ressaltar que a disposição demonstrada, em geral, pela turma no estabelecimento do diálogo em sala não se estendia às atividades de leitura e escrita, com exceção de alguns estudantes. Entretanto, as propostas realizadas durante o segundo MPA,

---

<sup>34</sup> Assim como na nota 37, considerando que em alguns momentos o limite entre intensidade e agressividade foi ultrapassado por parte de alguns estudantes.

como a significação do lugar a partir da sala de aula e o as apresentações da Feira Cultural, tiveram efeito positivo no desenvolvimento desses aspectos. A culminância avaliativa do terceiro MPA, não alcançou o mesmo êxito nessa turma, tendo em vista que parte dos estudantes encontrou dificuldades com a atividade de coordenadas geográficas por conta da lateralidade. Durante o quarto MPA, a turma apresentou evolução na realização dos trabalhos com mapas e teve bom aproveitamento na culminância avaliativa final.

A semana final da SPA foi dedicada à uma retrospectiva em virtude da relevância das memórias no processo de significação dos lugares. A dinâmica se deu a partir da leitura, em sala de aula, de trechos das retrospectivas escritas pelos estudantes. Através da mediação do professor, essa ação foi ganhando caráter de discussão, levantando consensos e dissensos. A partir de termos relacionados às narrativas produzidas, o fechamento da proposta se deu diante de uma atividade<sup>35</sup> de livre evocação de palavras. A intenção foi gerar informações a fim de interpretar possíveis produções de sentido por parte dos estudantes e avaliar o alcance das ações pedagógicas realizadas.

Foi realizada uma atividade semelhante ao Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), o que pode ajudar a relacionar ainda mais a prática ao assimilado e representado pelos estudantes, observando avanços e permanências na aquisição de conhecimentos. As palavras evocadas também podem dialogar com temas como Geografia, Lugar, Escola e Sala de aula sob o prisma adotado no trabalho. Ou seja, como se deu o ensino de Geografia a partir do Lugar ou de que forma a Escola foi significada e como isso pode dialogar com teorias sobre escola pública.

Nesse contexto, Sá (1996) e Pereira (2005) apontam a utilização de softwares como alternativa para possibilitar essa operação. Portanto, para a análise de similitude também contamos com a mediação de um software, neste caso foi utilizado o IRAMUTEQ, programa desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud:

O IRAMUTEQ é um software gratuito e desenvolvido sob a lógica da open source, licenciado por GNU GPL (v2). [...] Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras). (CAMARGO & JUSTO, 2013, p.515)

---

<sup>35</sup> O formato da atividade em si consta no apêndice 02. Já o somatório total das palavras evocadas aparece nos apêndices 03, 04, 05 e 06.

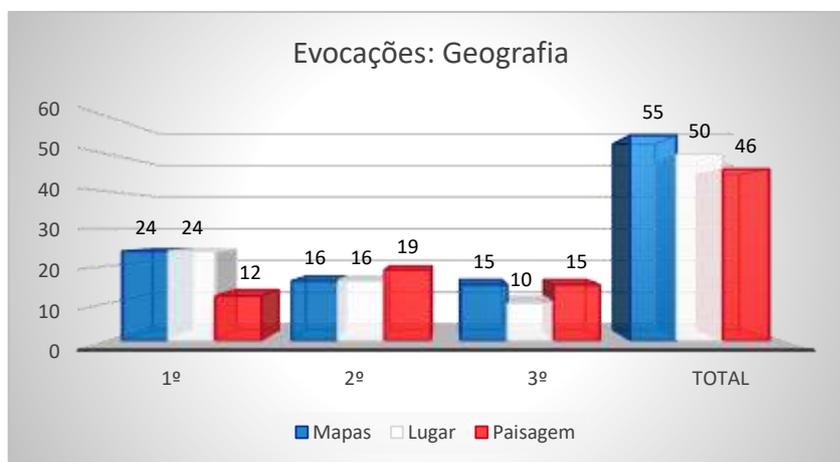
A base de dados é confeccionada através de tabelas em planilhas eletrônicas que devem conter as palavras na ordem evocada pelos estudantes. Através do método de coocorrência, o programa consegue organizar os termos evocados a partir da correlação feita pelos participantes em suas evocações, criando a chamada árvore máxima. Cabe ressaltar que, para a produção dessa árvore, foram utilizadas apenas palavras com frequência igual ou superior a dois.

Por essa dinâmica ter sido realizada apenas após a SPA, não é possível afirmar que, de fato, ocorreu uma apreensão dos sentidos trabalhados pela proposta, pois muitos entendimentos registrados poderiam já existir. A seguir, foram feitas inferências que podem refletir a produção de sentidos dos estudantes ao fim dos quatro MPA's a partir dos gráficos sobre as três palavras mais evocadas em cada categoria e das árvores máximas, contendo as análises de similitude por coocorrência.

A atividade teve início com a palavra “Geografia” norteando as produções de sentido dos alunos e alunas. O gráfico 8, mostra que a clássica associação entre Geografia e mapas pareceu se confirmar dentro do universo desta pesquisa. Não muito distantes, os conceitos de Lugar e Paisagem aparecem em seguida. Vale observar que, dentre as primeiras escolhas desta categoria, os termos mapas e lugar empatam com vinte e uma citações e, na segunda posição, lugar aparece à frente de mapas.

Diante das respostas, mostra-se positivo o surgimento do termo lugar quase de forma equivalente a mapas, o que pode indicar efeitos da colocação desse termo como central nas ações pedagógicas executadas no percurso pedagógico. Mesmo estando em terceiro lugar no somatório desta categoria, o termo paisagem foi o segundo lembrado.

Gráfico 3: Geografia



Fonte: Elaborado pelo autor.

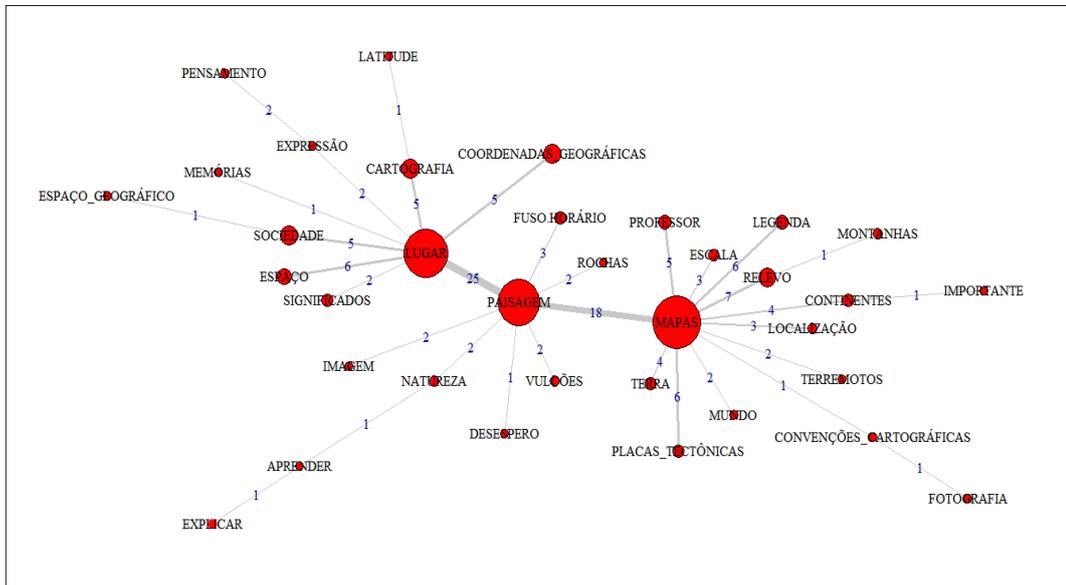
Sob um olhar mais detalhado, a análise de similitude por coocorrência da palavra Geografia permite notar que, de forma geral, a produção de sentidos está estruturada em duas palavras principais: lugar e mapas. Em segundo plano, mas com a relevância de ligar as partes do polo de sentidos, aparece a palavra paisagem que se conecta mais fortemente a lugar do que a mapas.

Visto mais de perto, o termo mapas também produz significados ao ser relacionado de forma notável com palavras abordadas em sala durante o terceiro e quarto MPA's, como relevo, placas tectônicas, legenda, professor, (planeta) Terra. Houve também outras conexões menos intensas com vocábulos trabalhados em sala nos dois últimos MPA's. Foram eles: escala, localização, terremotos e convenções cartográficas.

Também exercendo centralidade na produção de sentidos, o lugar se junta a outros termos como espaço, sociedade, cartografia e coordenadas geográficas. Mesmo compreendendo que, teoricamente, os dois últimos teriam mais proximidade com mapas, a associação de cartografia e coordenadas geográficas ao termo “Lugar” pode estar relacionada à mobilização provocada pela atividade na qual os lugares dos estudantes na sala representavam coordenadas geográficas. Além disso, o lugar também foi ligado a termos mais subjetivos trabalhados em sala de aula como significados, memória e expressão, o que pode sugerir a apreensão dessas concepções por parte de alguns estudantes.

Mesmo não fazendo parte do núcleo central, o termo paisagem surge de forma marcante e, assim como o lugar, também foi objeto de estudo durante o segundo MPA. Sua presença e posição, possibilitam a inferência de que, para alguns estudantes, o sentido de paisagem foi construído e consolidado a partir de mapas e lugar. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que a compreensão dos termos centrais pode ter se tornado mais abrangente com a presença desse termo que pode dar suporte à ao entendimento da Geografia para além dos mapas.

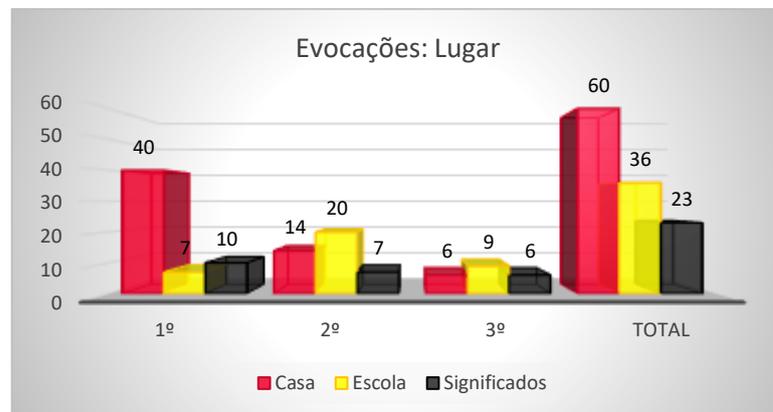
Figura 62 – Análise de similitude por coocorrência: Geografia



Fonte: Dados elaborado pelo autor por meio do programa IRAMUTEQ.

Em seguida, foi a vez da palavra lugar com a confirmação da casa como lugar mais importante e representativo<sup>36</sup> na concepção dos educandos. Mesmo com o segundo lugar na contagem total, o termo escola lidera entre as segundas e a terceiras escolhas, evidenciando-se como componente do cotidiano dos discentes. O aparecimento da palavra significado entre as menções dos estudantes é significativo como primeira menção, podendo sugerir algum nível de compreensão das subjetividades por parte dos estudantes.

Gráfico 4: Lugar



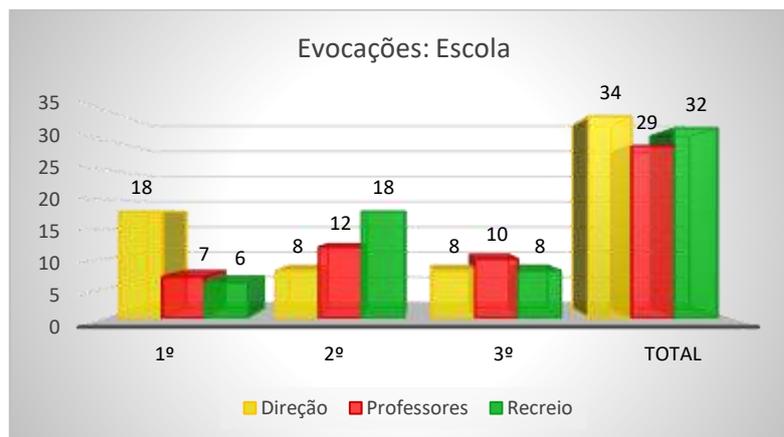
Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>36</sup> Considerando todas as categorias, o maior número de menções foi “Casa”, na categoria “Lugar”.



Na sequência, foi a vez da palavra escola, o termo que mais foi citado tanto na primeira escolha, como no total desta categoria, foi direção<sup>37</sup>, com trinta e quatro repetições. No gráfico 7, nota-se que, dentre os termos que mais foram apontados na primeira posição, professores tem apenas sete menções, por outro lado, é o mais lembrado na segunda e terceira posição, ficando em segundo no total de referências sobre escola. A sala de aula completa o trio com maior evidência nas evocações registradas nesta categoria.

Gráfico 5: Escola



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao observar a análise de similitude do termo escola, torna-se visível a palavra direção como núcleo central da produção de sentidos dos estudantes. Em torno de direção, orbitam outros termos que se conectam mais fortemente a esse núcleo de entendimento, recreio, professores e outros funcionários. Este último, mesmo não produzindo ramificações, faz parte do universo de sentidos produzidos pelos estudantes acerca da escola. Além destes, a infraestrutura escolar e as aulas também foram lembradas nessa rede de conexões.

Em ambos os termos secundários é possível identificar ramificações que, mesmo em menor grau, permeiam a ideia dos estudantes sobre a escola. Muito citada, a palavra recreio também revela ligações com outros espaços escolares como, por exemplo, quadra, secretaria, biblioteca, sala dos professores ou sala de vídeo que, para além da sala de aula, foram agrupados em um único termo, considerando-os como espaços onde, em geral, se estabelecem dinâmicas diferentes das praticadas em sala de aula. Além desses espaços, o recreio aparece conectado a elementos que soam como positivos, como amigos, saída e diversão, podendo sugerir alguma satisfação dos estudantes em ocupar esses outros espaços escolares. Espaços estes que se mostraram diretamente associados à própria sala de aula através de significativa quantidade de conexões. Já mais distante de recreio, houve a ocorrência de termos que

<sup>37</sup> As palavras “direção”, “diretor” e “diretora” foram consideradas compondo o mesmo sentido. Esse critério foi aplicado com todos os termos com pequena ou nenhuma variação de sentido no contexto aqui observado.



Gráfico 6: Sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise de similitude por coocorrência das evocações sobre sala de aula indica que a produção de sentidos dos estudantes está centralizada na figura dos professores. Essa inferência se assenta na quantidade de conexões estabelecidas a partir do principal polo de sentidos que, em maior ou menor intensidade, abrangem diferentes elementos da sala de aula. Os termos que se conectam a professores de forma mais acentuada são alunos, quadro, estudar e amigos. Cabe ressaltar que, no contexto escolar, segundo os próprios estudantes, amigos são alunos, mas nem todos os alunos são amigos.

A palavra alunos foi a mais associada a professores e mesmo não produzindo muitas ramificações, esteve ligada a termos que também invocam a relação discente – docente, como prova e mural. Outra palavra do entorno, o quadro também está presente na relação citada anteriormente e invoca outros objetos do cotidiano escolar, como caderno e ar-condicionado.

Apesar de apresentar um grau de ligação com professores um pouco menor, as palavras estudar e amigos foram cercadas de uma maior variedade de vínculos. Estudar foi associado à educação e seus subtemas como material escolar e avaliações, além do famigerado recreio. Vale salientar o surgimento dos termos lugar e, conectado a ele, paisagem. Mesmo que não seja possível afirmar, existe a possibilidade desse registro ser fruto dos desdobramentos da SPA em relação a esses temas.

Como afirmado anteriormente, a palavra amigos se conectou significativamente ao polo de sentidos e gerou ramificações que podem indicar a compreensão de que o ato de ensinar passa por algo entre carinho, dúvidas, diversão e respeito. Além disso, existem ainda duas outras conexões junto a professores de quantitativo relevante que podem ou não se



Antes de analisar às médias finais, é pertinente revisitar a SPA, suas culminâncias e o significado deste percurso na perspectiva discente. Isso porque o processo avaliativo foi fundamental no envolvimento dos estudantes na proposta. A construção contínua do momento avaliativo – tido como algo habitualmente tenso, isolado e questionador – tem início na concordância de alunas e alunos em participarem da pesquisa e na decorrente manifestação de suas inseguranças acerca das avaliações escolares. Dessa forma, a elaboração dos métodos avaliativos foi concebida a partir de acordos e da observação das necessidades discentes.

Com a escuta atenta, foi possível identificar uma dessas demandas estudantis: ser aprovado(a). Esse desejo estudantil também pode ser visto como objetivo docente e, em contrapartida, a efetiva participação nos processos de *ensinoaprendizagem* e avaliação deve permear os pensamentos discentes para que possa ser criada uma convergência de interesses. Dentro dessa zona de importância comum a docentes e discentes, a avaliação se apresentou como base profícua para o desenvolvimento do trabalho. Apesar de tal fato soar como positivamente simples, é preciso ter em mente que o processo avaliativo deve ser realizado de maneira ética, criteriosa e atenciosa, atendendo, igualmente, as exigências acadêmicas – de pesquisa – e profissionais – pedagógicas – baseando-se em registros documentais e na contextualização dos resultados obtidos ante as realidades individuais

Como já mencionado, a avaliação final do primeiro MPA<sup>40</sup> foi pensada exclusivamente pelo professor-pesquisador, servindo como referência ou ponto de partida para as conversas sobre avaliação. As culminâncias avaliativas dos outros MPA's contaram com a participação dos estudantes em seu desenvolvimento e definição a fim de dar sentido pedagógico ao processo avaliativo como um todo, e não apenas às principais avaliações de cada bimestre.

Dessa forma, as médias bimestrais – elemento fundamental para a aprovação – foram interpretadas junto aos educandos ao fim de cada MPA, lembrando os critérios adotados<sup>41</sup>. O direcionamento do diálogo nesse sentido permitiu identificar dificuldades por eles encontradas não apenas nas avaliações, como também no cotidiano da SPA e, assim, projetar os movimentos seguintes. A continuidade das conversas sobre o tema favoreceu o

---

<sup>40</sup>A intenção foi recriar um contexto semelhante ao que já é experimentado na maior parte das disciplinas escolares, com uma prova escrita e individual (apêndice 01) onde o silêncio é imprescindível. Todavia, a prova foi composta de apenas uma questão a fim de favorecer a concentração e analisar a capacidade de escrita.

<sup>41</sup>De acordo com a Resolução SME N.º 1123, de 24 de janeiro de 2011, a avaliação deve considerar o “aspecto formativo” do educando, porém não discute tal conceito. Por formativo, compreendemos como aquilo “que oferece alguma contribuição para a formação de alguém; formador” (MICHAELIS, 2020). Com base nesse pensamento, as conversas em sala estabeleceram critérios básicos para a avaliação formativa. Assiduidade, respeito e ações colaborativas ganham valor junto à organização e realização de atividades, vislumbrando um processo avaliativo equilibrado entre individualidades e coletividades.

entendimento de que os números expressos pelas médias bimestrais era a consequência de circunstâncias e decisões individuais e coletivas que levaram aos resultados de cada momento, não possuindo caráter definitivo. Essa ação foi importante no aspecto motivacional e inclusivo por permitir a reflexão sobre a responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos no processo avaliativo. Ao destacar que o aluno não deve ser considerado o único motivador dos resultados escolares alcançados, foi possível discutir sobre a responsabilização individual e seus efeitos na autoestima e, conseqüentemente, na continuidade escolar dos educandos.

Os resultados da primeira avaliação indicaram a necessidade de investimento em leitura, escrita e interpretação, dadas as limitações identificadas em relação a esses aspectos. Ao debater<sup>42</sup> as médias finais do primeiro MPA, uma parcela significativa de discentes acusou ter enfrentado dificuldades em realizar avaliação. De acordo com as narrativas, o fato de trazer apenas uma questão foi encarado de forma positiva por dar um caráter objetivo à avaliação. Em contrapartida, a avaliação também despertou certa dificuldade em desenvolver um pensamento contínuo, de forma escrita, sobre determinado tema.

As devolutivas demonstraram a importância da participação dos estudantes no desenvolvimento dos processos avaliativos. A mencionada harmonia de interesses entre discentes e docente serviu de base para aproximar os movimentos pedagógicos e avaliativos com o entendimento dos educandos para verificar os efeitos do processo de ensinoaprendizagem de forma contextualizada. Assim, foi trabalhada a ideia de que não apenas o avaliado precisa de auxílio para executar a avaliação; o avaliador também necessita de informações para elaborar modelos adequados.

De acordo com as diretrizes avaliativas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o estudante deve realizar diferentes avaliações que devem compor sua média bimestral. Nesse contexto, o estudante com média inferior a cinco (5,0) “não atingiu os objetivos mínimos propostos para o período” (RIO DE JANEIRO, 2011). Assim, foi considerado que, mesmo não se tratando de uma leitura minuciosa do desempenho das turmas, também é um dado, pedagogicamente, relevante na elaboração das etapas seguintes.

Em números absolutos, os gráficos a seguir mostram os estudantes das cinco turmas<sup>43</sup> divididos, quantitativamente, em dois grupos: aqueles com média bimestral maior ou igual a cinco ou com média bimestral menor que cinco. Tanto na tabela 6, quanto no gráfico 7, é

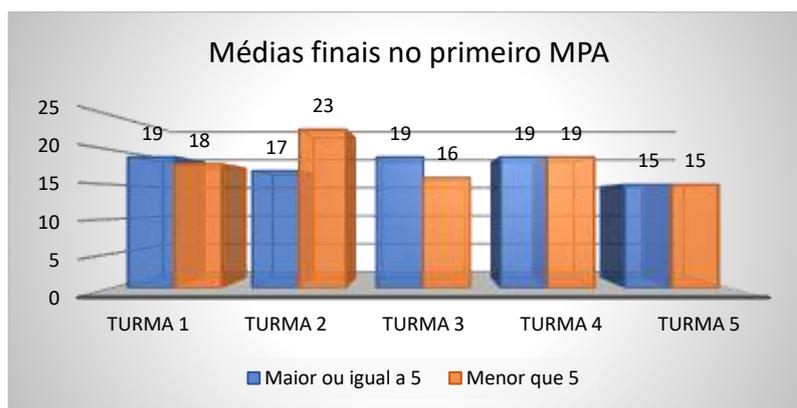
---

<sup>42</sup> As médias foram sempre analisadas de forma coletiva, no intuito de desenvolvimento coletivo, enquanto turma. As conversas sobre médias/notas individuais dos estudantes ocorreram de forma privada e, quando necessárias, com a presença do responsável.

<sup>43</sup> Turmas 1 e 2 são do turno da manhã; turmas 3, 4 e 5 são do turno da tarde. No lado esquerdo do gráfico é possível observar, a variação no número de alunos.

possível perceber a representatividade do grupo de educandos que não atingiu média mínima<sup>44</sup> no primeiro MPA, expondo certo desequilíbrio nas habilidades de escrita e leitura, além dos temas geográficos. A quantidade notável de estudantes nessa situação, fortaleceu a parceria entre o apelo discente frente a desafios avaliativos e o valor de sua participação no aprimoramento do processo de avaliação.

Gráfico 7: Médias – Primeiro MPA



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 6: Percentual dos resultados por turma em relação à média do primeiro MPA

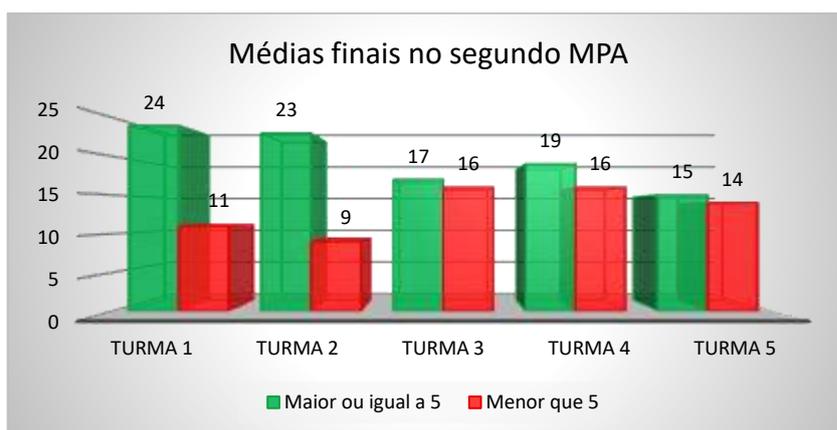
Turma	Média > ou = 5,0	Média < 5,0
1	61%	48%
2	42%	57%
3	54%	45%
4	50%	50%
5	50%	50%

Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>44</sup> Na Rede Municipal do Rio de Janeiro, a média cinco tem como base a necessidade de atingir vinte pontos ao fim do ano em cada disciplina para aprovação. Além disso, existe o conceito “global” do estudante. Ele é definido pelos docentes através de uma análise das médias bimestrais de cada educando, variando entre MB (Muito bom); B (Bom); R (Regular) e I (Insuficiente).

Durante o segundo MPA, o conceito de lugar foi relacionado a temas como paisagem e espaço geográfico. A preparação dos trabalhos para a Feira Cultural contribuiu para a interação e o diálogo, permitindo ampliar as discussões sobre a concepção do lugar. Os desafios presentes no processo de desenvolvimento da autonomia e da organização coletiva produziram diferentes aproveitamentos entre as turmas, mostrando a necessidade de propor formas mais elementares de participação e interação interpessoal entre os estudantes. A tabela 7 e o gráfico 4 devem ser interpretados a partir do fato de que nas turmas 1 e 2 – turno da manhã – houve uma mobilização envolvendo a maioria dos estudantes, enquanto nas turmas 3, 4 e 5 – turno da tarde – as estratégias adotadas não surtiram o mesmo efeito no engajamento coletivo. Apesar disso, é possível identificar uma diminuição no percentual de estudantes com média inferior a 5,0 em relação ao primeiro MPA.

Gráfico 8: Médias – Segundo MPA



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 7: Percentual dos resultados por turma em relação à média do segundo MPA

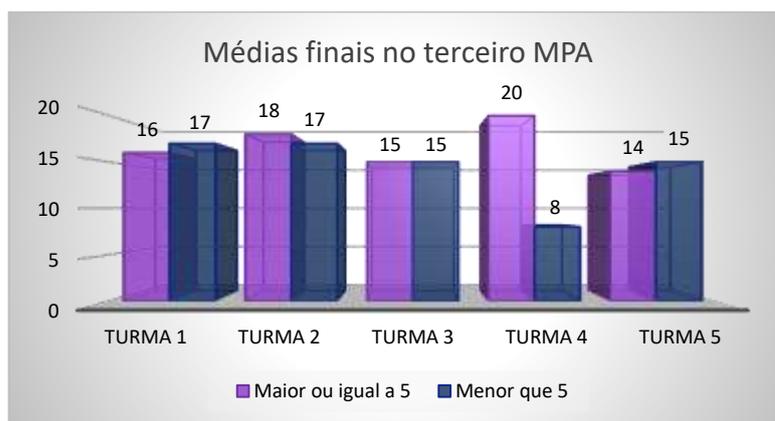
Turma	Média > ou = 5,0	Média < 5,0
1	68%	31%
2	71%	28%
3	51%	48%
4	54%	45%
5	51%	48%

Fonte: Elaborado pelo autor.

No terceiro MPA, foi necessário recuperar as conversas sobre o processo avaliativo e propor atividades interativas e colaborativas para o desenvolvimento desses aspectos. Sob o

ponto de vista pedagógico, foi, a etapa na qual houve uma maior atenção aos temas cartográficos, o que acarretou certa variação nas atividades pedagógicas em sala de aula, elevando a participação coletiva e estabelecimento do diálogo. Entretanto, tais condições não produziram efeitos imediatos nas médias bimestrais, como é possível observar na tabela 7 e no gráfico 5 – com exceção da turma 4.

Gráfico 9: Médias – Terceiro MPA



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 8: Percentual dos resultados por turma em relação à média do terceiro MPA

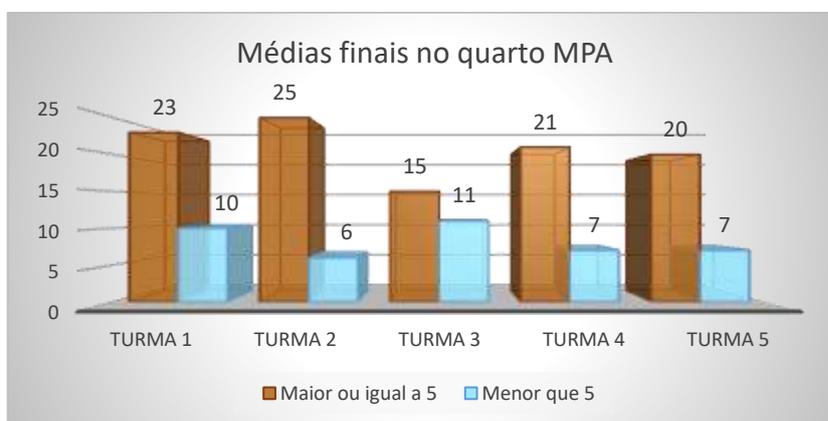
Turma	Média > ou = 5,0	Média < 5,0
1	48%	51%
2	51%	48%
3	50%	50%
4	71%	28%
5	48%	51%

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quarto e último MPA mostrou-se eficiente no sentido de atrair a atenção dos educandos por intermédio de documentários sobre fenômenos naturais e atividades com mapas temáticos. Além disso, a dinâmica avaliativa do terceiro MPA inspirou a culminância avaliativa, proporcionando maior confiança e naturalidade na sua realização. A tabela 9 e o gráfico 6 mostram que o aproveitamento pedagógico alcançado em sala de aula e o rendimento dos estudantes em relação à média bimestral se apresentaram de forma semelhante após o derradeiro MPA. Além dos dados do gráfico 6, a afirmativa se sustenta nas

experiências cotidianas de construção do conhecimento e das relações interpessoais cotidianas que, em diversos momentos, se sobrepuseram às adversidades encontradas.

Gráfico 10: Médias – Quarto MPA



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 9: Percentual dos resultados por turma em relação à média do quarto MPA

Turma	Média > ou = 5,0	Média < 5,0
1	69%	30%
2	80%	19%
3	69%	30%
4	75%	25%
5	74%	26%

Fonte: Elaborado pelo autor.

O título deste subcapítulo busca transmitir a essência das razões que levaram a interpretação das médias finais – mais relacionadas à objetividade dos números – o que poderia gerar a sensação de distanciamento da perspectiva humanística da pesquisa. Entretanto, foi justamente através da troca de experiências e entendimentos em sala de aula que esse aspecto avaliativo da proposta ganhou força, fazendo com que os educandos se sentissem encorajados a participar desse processo.

O “passar de ano” compõe o imaginário dos estudantes, seja através da curiosidade; uma preocupação mais intensa ou até mesmo pela questão da autoestima. Nesse sentido, a pergunta que abre as análises numéricas pode levar à reflexão sobre as formas de abordar os aspectos inerentes ao cotidiano escolar, como o avaliativo.

É importante frisar que tanto na rede pública, quanto na rede privada existem diretrizes institucionais a serem respeitadas para que o processo educacional ocorra em sua plenitude. A cultura do “boletim” tornou comum termos como “rendimento” do estudante ou, em alguns casos, do professor. Assim, não se trata de reforçar a educação bancária criticada por Freire (1993), mas sim reconhecer que esse tipo de análise avaliativa faz parte da estrutura educacional brasileira. Não se pode ignorar que, no contexto da pesquisa e em outros, trata-se de uma obrigatoriedade profissional para o docente e de formação para o estudante; sendo também o processo avaliativo um instrumento que pode aproximar ou distanciar as partes nele envolvidas.

Diante disso, a abordagem das médias bimestrais não significa um afastamento do pensamento humanista. Pelo contrário, a ideia é mostrar que a abordagem pedagógico-avaliativa pode ajudar a despertar a consciência sobre como determinada demanda institucional pode ter influência no cotidiano escolar e nas relações que nele se estabelecem. Dessa forma, talvez seja possível aliar a construção de conhecimentos a uma trajetória escolar contínua e acolhedora.

Nos depoimentos dos estudantes sobre os fatos que consideravam mais marcantes ocorridos na SPA, é possível identificar referências aos aspectos citados anteriormente – continuidade e acolhimento – o que pode corroborar a perspectiva humanística da pesquisa, como mostram as imagens a seguir.

Figura 66 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo

Eu gostei muito desse ano porque passou rapido mais foi bem objetivo eu sempre gostei muito dos meus professores mais voce Marco Antonio foi um professor um amigo muito mais muito legal voce explicava as coisas com carinho mesmo quando voce estava estufado voce era legal.

A aula que eu mais gostei foi a aula que voce arrumou a sala toda fez a linha do Equador fez o meridiano de Greenwich e pediu para cada um fala a sua latitude e longitude essa aula foi muito legal para mim eu achei bem divertida mais na hora que voce pediu para mim fala a minha latitude e longitude eu fiquei com vergonha.

Eu nunca achei uma aula sua ruim e serio estou falando a verdade todas as aulas eram boas para mim só tinha vezes que eu estava mais alegre ai a aula ficava um pouquinho melhor.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 2.

Figura 67 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo

O No primeiro dia de aula de ~~Geografia~~ Geografia eu pensei que o professor de Geografia Marcos Antonio parecia ser chato, mas com as suas brincadeiras que agente gostava, e o jeito de querer e ensinar que agente aprenda.

Você foi o meu professor favorito gostei muito das suas aulas Você me fez aprender e entender sobre o que é geografia Entender sobre o mundo Suas aulas foram muito boas Vai ser ruim não conviver com você ano que vem Sua aula que eu gostei Sobre fazer um mapa da vida Real

Fonte: Produção textual de estudante da turma 1.

Figura 68 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo

Eu gostei mais na parte que agente vai localizar e falar as localizações das antigas e mais... Eu achei muito bom no início aprendi tudo no (norte, sul, oeste, leste).

mais agora sei as datas certas da casa das festas.

Também me dificultei muito nas páginas 92 de linear a quinta até eu não entendo nada quando o professor falava da ~~linha~~ linha... mais depois que fizemos a coordenada eu aprendi.

Saber outras coisas

linhas de nome pumero deus, e a pergunta está sobre a sociedade e aprendo que sociedade é um agrupamento de seres que convivem em estado geográfico... e sobre o racismo que também faz parte da sociedade e também estudamos ~~isso~~ isso e entendi muita coisa sobre isso! e não vou falar tudo se não, não vai das outras falar nas outras aulas.

Também gostei muito da apresentação sobre saberes das águas, e como isso acontece... agente fazemos esse trabalho em grupos, cada grupo tinha seu tema e sua explicação.

É isso professor espero que você entenda minha aula e que minha explicação foi ótima.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 3.

Figura 69 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo

Nesses meses eu aprende muita coisa de geografia eu aprende como se forma uma ilha. Aprende sobre sociedade escalas, Coordenadas e também o que significa geografia significa: terra e descrição, sobre lugar e paisagem, cultura da natureza. De fevereiro pra cá eu aprende muito e também já ia me esquecendo das vulcões. Obrigada, Professor por não ensinar tudo o que você sabe. Se não fosse por você eu não sabia o que eu sei agora.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 3

Figura 70 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo

Significaram diversão, matéria nova, responsabilidade e atenção, isso porque esse ano foi bem diferente. Tive um professor não professora, tive mais jogos mais aulas, por a matéria ter sido bem explicadinha pelo professor e aprendi bem mais coisas que no ano passado.

Vamos recapitular a matéria, primeiro aprendemos "lugar e paisagem" até "placas tectônicas", entre essas duas matérias aprendemos outras bem importantes. Esse ano foi muito bom, fico triste em saber que o professor não será o mesmo ano que vem, me acostumei com o jeito engraçado e sério dele.

A minha aula preferida foi quando fomos a sala de vídeo e vimos o vídeo da vulcão Kilauea, aquilo me impressionou de uma forma...

Adorei os trabalhos que fizemos durante o ano, e fico feliz por ter conseguido metas boas, mas isso agradeço ao professor, que conseguiu ser muito firme e paciente com a minha turminha, que falando sério em comportamento não é uma das melhores.

E isso foi tudo que aconteceu, ~~em~~ mesmo tendo muitos esportes e recreação de volta, foi um ótimo ANO!

Fonte: Produção textual de estudante da turma 4.

Figura 71 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo

Olá! Eu sou a [nome] e gosto um pouco de geografia, no começo do ano eu não gostava de geografia porque eu não entendia e também só ficava lá atrás fazendo a bagunça mas de tanto o professor puxar o meu pé, eu mudei e hoje eu sei fazer todos os trabalhos dele.

Depois do 3º Bimestre, muitas notas aumentaram e eu aprendi muito em história e em todas as matérias a geografia que era a matéria que eu nunca gostei, hoje eu adoro. Minha coisa que eu sempre amei agora é a paisagem e o lugar, mas eu só tô pegando o jeito, e o ano tá tá acabando mesmo então ano que vem eu aprendo mais e entendo o que isso diz.

Fonte: Produção textual de estudante da turma 5.

Figura 72 – Depoimento de estudante sobre o ano letivo

Eu tinha uma professora, que ela falou, que existem professoras que nós não nomeamos corretamente, a professora Marice Antonio, eu nunca vou esquecer, é um dos professores especiais da minha vida. Um dia, quando eu fui adulta, se eu te encontrar na rua, eu vou te dizer, "você é feliz das motivos de eu ser professora!"  
 Deje eu sou muito agradecida por todos os materiais que o senhor me ensinou.  
 Sembrar também que fiz aquela matéria dos sistemas solar, eu amo o sistema solar, a galáxia...  
 Obrigada, professora! 🍀

Fonte: Produção textual de estudante da turma 2.

## 5 GEOGRAFIA E SEUS LUGARES NA SALA DE AULA

Os elementos apresentados nesta pesquisa foram organizados em um livro que contém a SPA e a interpretação das informações obtidas. Dessa forma, antes de abordar o desenvolvimento da proposta, é pertinente lembrar a concepção de Oliveira (2013) do termo “produto” como “Políticaspráticas Educacionais Cotidianas”, pois, de fato, elas representam desde o conjunto de decisões e atitudes que passam pelos altos cargos políticos e empresariais até o chão da sala de aula. Segundo a autora, a junção dos termos se justifica

pela ideia de que não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada. Debruçado sobre uma reflexão a respeito do modo como são tecidas essas políticaspráticas cotidianas, o texto defende a ideia de que elas incorporam as formas de expressão de si de seus políticopraticantes no acontecer cotidiano e que, portanto, processos de aprendizagemensino são redes nas quais estão presentes escolhas, desejos e possibilidades políticaspráticasexpressivas desses sujeitos (OLIVEIRA, 2013, p. 375).

Nesse sentido, o livro – produto – apresenta a Sequência Pedagógica e Avaliativa realizada em escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Por ser fruto de uma pesquisa que aborda não só o ensino humanístico de Geografia, como também a concepção de lugar na ressignificação da sala de aula, possui elementos que podem ser adaptados para outras disciplinas. Isso porque, além dos temas geográficos, as abordagens pedagógicas valorizam dos aspectos socioemocionais presentes no cotidiano escolar.

Além disso, se destina a docentes das redes pública e privada de ensino que considerem válida a ampliação do diálogo entre educadores e educandos. Com base nessa premissa, o percurso foi fortalecido através da perspectiva dos estudantes no desenvolvimento e na realização das propostas pedagógicas e avaliativas compatíveis com o seu entendimento.

A opção pelo “lugar” deriva da busca por essa compatibilidade, mesmo que, inicialmente, apenas no diálogo. Por parecer tão simples e cotidiano, o termo lugar poderia ser subestimado sob uma análise superficial, entretanto, foram justamente essas características que se mostraram valiosas para dar ênfase ao olhar dos estudantes sobre a escola e sobre as relações que ali se estabelecem, utilizando o Ensino de Geografia, o primeiro dos objetivos específicos da pesquisa. Além disso, deu suporte à abordagem dos temas socioemocionais através do compartilhamento de experiências escolares.

As outras etapas da pesquisa estão presentes no produto, como a atenção dispensada ao olhar discente sobre o cotidiano escolar e a ressignificação da sala de aula a partir dos temas geográficos, principalmente o lugar. O livro também mostra os momentos em que foi possível realizar dinâmicas pedagógicas desenvolvidas em compasso com o entendimento discente. Ações como, por exemplo, as aulas de orientação para a Feira Cultural, no segundo MPA; as atividades com o Google Maps e a experiência com coordenadas geográficas com os lugares da sala de aula, no terceiro MPA ou ainda os documentários sobre placas tectônicas e as dinâmicas com mapas temáticos, se mostraram eficazes no sentido de envolver os discentes na construção e execução de práticas pedagógicas cotidianas e no processo de avaliação, além de provocar o surgimento de questionamentos, representações e concepções individuais e coletivas sobre o lugar, o espaço vivido e outros espaços.

Presente no processo, o olhar do educando foi fundamental para alcançar os objetivos específicos que foram revisitados no parágrafo anterior. Dessa forma, as representações discentes produzidas durante as atividades e reflexões coletivas estão contidas no produto. Além disso, o resultado dessas autorrepresentações e de “autocartografias” somadas aos conhecimentos adquiridos com a Cartografia, podem produzir variados tipos de leituras do espaço e da realidade (GOMES, 2017).

O livro representa a síntese material do alcance do objetivo geral da pesquisa de propor e analisar o desenvolvimento de prática docente e de processo avaliativo baseados em perspectiva humanística para o Ensino de Geografia com base numa Sequência Pedagógica e Avaliativa no sexto ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Porém essa estrutura não configura qualquer obrigatoriedade na ordem de realização dos MPA's, corroborando a flexibilidade pedagógica da proposta.

Também presentes no produto, as produções de sentido dos estudantes, geradas a partir do TALP, foram consideradas relevantes por conter, em algum grau, os efeitos da SPA. Este ensaio se deve, em muito, à resposta obtida em relação aos assuntos que fomentaram o investimento na cooperação. Assim, a perspectiva dos estudantes mostrou-se valiosa no sentido de expor pensamentos que venham a incentivar o diálogo dentro da sala de aula.

O produto será confeccionado em versões impressa e digital, com os registros das perspectivas docente e discente dentro do contexto pedagógico e avaliativo da proposta. Além disso, o material utiliza uma linguagem acessível ao cotidiano escolar, para que possa ser utilizado como suporte pedagógico ou na elaboração de outros materiais didáticos. Isso considerando as múltiplas realidades e contextos vivenciados na Educação e a necessidade de promover a sala de aula como lugar significativo na produção de conhecimentos e sentidos.

Sendo assim, apesar de ter sido elaborado a partir da perspectiva de um trabalho com alunos, o produto é centrado na figura do docente, enquanto condutor do processo de ensinoaprendizagem. Em linhas gerais, este produto se propõe a estimular a investigação, por parte dos docentes, acerca das demandas pedagógicas dos estudantes e o que pode ser feito, para amenizá-las, na intenção de um ambiente escolar cada vez mais inclusivo. Ao dar voz e vez para crianças e jovens que, por diferentes razões, se sentem ou estão excluídos dos processos educacionais, tornando o lugar sala de aula mais acolhedor e ampliando as interpretações curriculares para além de uma educação conservadora e hierarquizada (BRASIL, 2018). A seguir, algumas páginas do material.

Figura 73 – Formato do produto: Apresentação



Para isso, assumimos a missão de fomentar tal debate, estimulando uma série de questionamentos como, por exemplo:



*“Para que serve a Geografia?”*

*“Para que serve a Geografia na/da escola?”*

*“Para que serve a escola?”*

Para tanto, associamos nossa prática docente a um saber-fazer em sala de aula que valorize o cotidiano e com constante fomento à fala, colocando esse estudante como parte fundamental na existência e na função da escola. Desta forma, buscamos construir junto aos discentes o valor de sua participação no cotidiano escolar e na construção do “lugar” escola (FREIRE, 2005).

Após os questionamentos iniciais deste capítulo, perguntamos se seria possível uma escola sem alunos? De que serve um professor sem ter para quem ensinar? Foram tentativas de ambientação e reflexão junto a alunos e alunas que, como já foi dito, estão vivenciando uma transição em sua trajetória estudantil. O sexto ano é o espaço-tempo da mudança na quantidade de docentes por turma, gerando certa dificuldade de organização ou acompanhamento para determinados discentes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 74 – Formato do produto: Geografia e escola

**Depoimentos** **Sobre Geografia e a Escola**

*eu tive uma certa dificuldade para escrever  
geografia porque eu nunca a tinha escrito antes  
em português eu lembro no começo eu não sei se  
era em português ou não eu não sei se era  
em português ou não eu não sei se era  
em português ou não eu não sei se era*

*La géographie est sortie de nous  
de quelque chose dans ce sens que la géo*

*Na quinta ano eu não fiz  
muito de geografia.*

*Quando chego todos começam a estu-  
dar, depois quase toda sala dorme,  
depois a pouco a sala fica um horri-  
co.*

As fotos anteriores representam um grupo considerável de estudantes, em todas as turmas. Diante desse fato, a mediação docente ganha ainda mais importância no sentido da contextualização do livro didático em relação aos conhecimentos de referência dos estudantes. Assim, o livro didático foi acrescentado na discussão sobre Geografia, escola e sociedade, sendo considerado como uma interpretação geográfica da(s) sociedade(s). Além disso, contribui com nossa intenção de proporcionar uma atenção especial à leitura, devido à sua relação com a participação individual e coletiva nas aulas, bem como à necessidade de desenvolver tal habilidade e a capacidade de interpretação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 75 – Formato do produto: Cronograma do primeiro MPA

**Depoimentos** **Sobre Geografia e a Escola**

*eu tive uma certa dificuldade para escrever*

**Cronograma do primeiro Momento Pedagógico-Avaliativo**

SEMANA 1	05 TEMPOS	Depoimentos dos estudantes sobre suas experiências e seus entendimentos sobre a Geografia e a escola. Juntamente, a indagação sobre qual seria a relação existente entre ambas, a fim de, posteriormente, rememorar a Geografia Escolar. O livro didático foi outro fator importante trazido para este momento sobre Geografia, escola e sociedade.
SEMANA 2 E 3	10 TEMPOS	Apresentação da noção de lugar e sua relevância no nosso trabalho de pesquisa. Mostramos também as contribuições do livro didático acerca do tema, tendo em vista a referência adotada para o lugar como localização. Revisitamos a noção de escola e trabalho com mapas.
SEMANA 4	10 TEMPOS	Com base nos questionamentos de semana anterior, foram realizadas aulas expositivas e atividades com mapas, além de um projeto visual, acessando o ferramenta digital Google Maps.
SEMANA 5	10 TEMPOS	Conversa sobre o lugar sala de aula e suas significadas, a partir da perspectiva das instituições do lugar no nosso cotidiano.
SEMANA 6 E 7	16 TEMPOS	Apresentação da ideia de paisagem e suas relações com o lugar enquanto conceitos geográficos.

Fonte: Elaborado pelo autor.



Novamente, cada círculo representa um lugar na sala de aula. Porém, desta vez, a intenção não é encontrar uma coordenada, mas reconhecer a diferença entre os fusos-horários dos territórios a partir de suas localizações, onde cada estudante representa um lugar inserido em alguma faixa de fuso-horário. A atividade consiste em determinar a hora correta de um território a partir da hora marcada em local com fuso diferente. Por exemplo, o professor escolhe um estudante, aleatoriamente, que deve informar um horário hipotético para o seu território. Com base nessa informação, é escolhido um outro aluno para calcular a hora correta em sua faixa de fuso a partir da informação dada pelo colega anterior.

Essa ação pode contribuir para a construção de conhecimentos de outros temas relacionados a fusos-horários, como o movimento de rotação da Terra, assunto compartilhado com a disciplina de Ciências, além disso, trabalha operações de soma e subtração com números positivos e negativos, dialogando também com a Matemática.

Cabe ressaltar o valor atribuído durante toda a SPA a aspectos da Língua Portuguesa, como leitura e interpretação, além da oralidade e escrita. Tal cuidado se mostrou favorável para os registros individuais e interações coletivas. Na mesma proporção, a História teve papel fundamental nas discussões sobre mudanças na paisagem e no espaço, como também nas conexões sobre o lugar, a escola e a sala de aula.

Essa abordagem demonstra algumas possibilidades de interagir com outros componentes curriculares a fim de contextualizar os temas a serem apresentados da maneira mais adequada a realidade vivenciada. Portanto, é preciso analisar as demandas pedagógicas de docentes e discentes para que seja possível mensurar o grau de contribuição que a SPA pode oferecer a partir de sua aplicação integral, parcial ou adaptada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo propor e analisar o desenvolvimento de prática docente e de processo avaliativo baseados em perspectiva humanística para o Ensino de Geografia com base em uma Sequência Pedagógica e Avaliativa no sexto ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Diante disso, é possível afirmar que este objetivo foi atingido com a elaboração e a realização da SPA, assim como a análise dos registros por ela produzidos. A proposta pedagógica foi estruturada com base no conceito-chave “lugar” que foi utilizado para conectar os temas abordados nos quatro Momentos Pedagógico-Avaliativos.

Como mencionado no capítulo anterior, a suposta simplicidade atribuída ao lugar foi aliada da pesquisa no sentido de abrir caminhos para o diálogo e com o desenvolvimento da SPA foi possível notar avanços e uma maior participação dos estudantes ao trabalhar com as subjetividades também presentes na concepção de lugar. Essa participação tem início nas conversas iniciais sobre Geografia, escola e sociedade que revelaram, de maneira geral, certo desconforto por parte dos alunos em relação aos processos avaliativos e seus efeitos na significação da escola e da sala de aula.

O principal desafio encontrado nesse sentido foi a elaboração de uma avaliação diagnóstica elementar que indicasse as capacidades de leitura e escrita além da noção sobre o que havia sido discutido no primeiro MPA. O modelo utilizado produziu resultados que, em parte, possuíam semelhança com a participação cotidiana em sala. Entretanto, revelou também uma parcela de educandos que apesar de demonstrarem iniciativa nas interações orais, não apresentaram o mesmo desempenho diante formato de avaliação.

Em seguida, no segundo MPA, a perspectiva humanística da pesquisa ganhou força através da organização dos trabalhos para a Feira Cultural que, portanto, intensificou as discussões sobre o lugar sala de aula. Através do direcionamento específico de um dos tempos de aula da semana para essa finalidade, foi possível refletir sobre os significados atribuídos à sala de aula nos dois contextos vivenciados, analisando as condutas de docentes e discente que poderiam contribuir ou prejudicar os processos de construção de conhecimento.

Nessa etapa, os obstáculos mais significativos ficaram por conta da mediação das atividades em grupo que demandaram organização coletiva e certo nível de autonomia. Porém, como foi colocado no parágrafo anterior, a estratégia pedagógica de destacar encontros semanais para o atendimento das demandas apresentadas teve efeito positivo por contribuir,

em diferentes níveis entre as turmas, com a realização da Feira Cultural e com as conversas sobre a significação da sala de aula e de outros lugares.

De acordo com os registros da retrospectiva geográfica, as ações pedagógicas de aproximação com a Cartografia Escolar, realizadas a partir do capítulo 3 – terceiro MPA – também tiveram impacto na valorização dos aspectos relacionais através da crescente participação dos estudantes nas atividades de coordenadas geográficas e com mapas temáticos, por exemplo. Além disso, a interação provocada pelas atividades citadas, deu visibilidade às distintas temporalidades vivenciadas pelos estudantes no processo de ensinoaprendizagem, mostrando a necessidade constante de mediação por parte do professor.

O planejamento das ações para os dois últimos MPA's, foi produzido com base nas informações obtidas durante a primeira metade da SPA. Apesar disso, o diálogo novamente teve relevância na superação dos desafios encontrados na realização das propostas pedagógicas, tendo em vista que a partir dele foi possível promover a conscientização sobre respeito ao tempo de aprendizado de cada estudante. Dessa forma, as atividades citadas no parágrafo anterior, podem ser consideradas de potencial interativo e inclusivo, diante dos resultados em relação à continuidade na produção e compartilhamento de conhecimentos.

Em relação aos objetivos específicos, a primeira etapa foi utilizar o ensino de Geografia para dar ênfase ao olhar dos estudantes sobre a escola e sobre as relações que nela se estabelecem. Tal objetivo pode ser considerado atingido em diferentes momentos da SPA. De início, houve um alinhamento da proposta à questão avaliativa, frente às considerações dos educandos acerca dos processos avaliativos experimentados em suas trajetórias escolares. A atenção dada a esse tema desencadeou, minimamente, outras três situações nas quais foi dado destaque ao olhar dos estudantes, considerando as culminâncias avaliativas dos MPA's, com exceção do primeiro.

Uma dessas contrapartidas pedagógicas foi a escolha da Feira Cultural como culminância avaliativa do segundo MPA. Por se tratar de um evento da escola e, naquele contexto, não opcional, os educandos demonstraram, em geral, alguma insegurança em relação ao desenvolvimento e apresentação dos temas. Posteriormente, a escuta atenta ainda motivou o direcionamento de um tempo específico dedicado à resolução das dificuldades encontradas pelos estudantes na estruturação das apresentações.

Durante o terceiro MPA, as produções textuais sobre o lugar mais importante e a posterior representação cartográfica da residência também foram fruto de colocações dos estudantes em sala de aula, assim como a solicitação de repetição da atividade de coordenadas

geográficas para que alunos que não estiveram presentes no dia de sua realização pudessem participar.

Já no último MPA, o interesse demonstrado pelos documentários sobre placas tectônicas contrastava com os depoimentos negativos ou recusas diante dos mapas temáticos. Nesse contexto, a atividade de quebra-cabeça com peças de EVA promoveu um maior interesse pelo assunto e auxiliou pedagogicamente na conexão entre os temas dos documentários e suas representações nos mapas. Além disso, a realização da retrospectiva geográfica e do TALP também representaram formas de valorizar a visão dos estudantes.

O segundo objetivo específico foi ressignificar a sala de aula através de ações colaborativas, contribuindo para adaptação a esse lugar, respeitando as limitações individuais e incluindo os educandos como participantes e colaboradores da pesquisa. Embora não seja possível afirmar que essa ressignificação ocorreu em sua plenitude, há indícios de que, em alguns momentos da SPA, tal objetivo foi atingido.

Além das experiências pedagógicas narradas anteriormente, a afirmação se baseia também nas análises de similitude da palavra sala de aula, feitas no capítulo 4, que mostram o surgimento de termos congruentes com a perspectiva humanística da pesquisa como amigos, estudar, aprender, trabalho, ensinar, carinho, diversão, amor e atenção. Destas, as quatro primeiras estão fortemente conectadas à figura do professor, sugerindo algum êxito no sentido da ampliação das possibilidades pedagógicas entre estudantes e professores. Cabe ressaltar que o termo estudar revela ramificações compostas por lugar, paisagem, avaliações, educação e atenção, o que pode indicar alguma relação entre a ressignificação da sala de aula e a apreensão de concepções geográficas.

Conectada à sala de aula, mas sob uma perspectiva mais abrangente, a palavra escola gerou citações que permitem enxergar a própria sala de outra forma. Enquanto as evocações sobre a sala de aula produziram uma árvore máxima centrada no docente, o mesmo não ocorreu na composição da produção de sentidos sobre a escola, onde esses dois termos aparecem nas extremidades de um centro ocupado pela palavra direção, não apresentando conexões entre si. Em vez disso, a sala de aula surge ligada a outros espaços escolares, como quadra, sala de vídeo e biblioteca. Essa associação, somada ao distanciamento de um polo que conta com termos como professores, alunos, aula, avaliações, estudar e aprender, pode sugerir uma visão da sala de aula, de certa forma, não padronizada ou indicando alguma flexibilidade pedagógica, o que converge com momentos da SPA como a atividade com coordenadas geográficas, aulas na sala de vídeo ou organização da Feira Cultural que, por vezes, ocorria na biblioteca, no contraturno.

Uma das etapas do segundo objetivo específico foi contribuir para adaptação ao lugar sala de aula. Por isso, em dados momentos, a sala de aula serviu como referência para o processo de significação dos lugares, como, por exemplo, no compartilhamento de experiências sobre as trajetórias escolares ou nos momentos específicos de orientação para a Feira Cultural. Assim, também parece relevante mencionar os resultados obtidos a partir da análise de similitude da palavra lugar.

A árvore máxima criada a partir das evocações de lugar evidencia a importância da residência na concepção dos estudantes sobre esse tema. Porém, também é possível notar a existência de dois polos de sentido que se conectam através da paisagem, o que pode indicar a apreensão, por parte dos estudantes, de termos utilizados nas conversas sobre as subjetividades do lugar e da paisagem. Isso porque, enquanto lugar, a sala de aula pode ser relacionada a essa análise, mesmo que não diretamente, através da palavra escola que foi o segundo lugar mais citado, possuindo forte ligação com a casa na configuração da árvore. Além da casa, outros lugares frequentados pelos estudantes surgiram a partir deste termo, como rua, praia, campo, cinema, shopping e, mesmo estando dentro da casa, o quarto também é lembrado de maneira relevante. Esses termos representam o lugar de pertencimento, seja ele habitado ou desejado, evidenciando a casa como elo entre os núcleos de prazer.

Entretanto, a compreensão dos significados atribuídos individualmente e coletivamente a esses lugares parece ter encontrado suporte na ideia de paisagem que, vale lembrar, está sendo associada ao lugar. Tal inferência parte da observação do polo de significados e sentidos, representando o lugar simbólico. O termo significados foi o terceiro mais citado, formando um polo que, mesmo em segundo plano, revelou conexões de sentido relevantes como memórias, sentimentos, condutas e importante. O surgimento desse centro demonstra que, em algum nível, a concepção de paisagem fortalece as condições dos estudantes no entendimento e na produção de sentidos sobre os lugares, inclusive a sala de aula.

O terceiro objetivo específico, foi provocar o surgimento de representações, concepções e questionamentos individuais e coletivos sobre o lugar, o espaço vivido e outros espaços. As ações que deram conta do cumprimento desse objetivo podem ser identificadas em todas as etapas da SPA e não poderiam ser realizadas sem alcançar o primeiro objetivo específico de considerar o olhar dos estudantes. Isso porque, mesmo tendo o lugar como elemento central nas discussões, houve a apresentação de diferentes temas em cada MPA, o que exigiu mudanças nas propostas pedagógicas visando a continuidade dos questionamentos dos educandos frente a essas variações.

No primeiro MPA as conversas sobre Geografia e escolar proporcionaram o surgimento dessas representações e concepções através dos questionamentos apresentados aos estudantes no início da SPA: “Para que serve a Geografia?”, “Para que serve a Geografia na/da escola?” ou “Para que serve a escola?”. Posteriormente, as reflexões propostas desencadearam falas sobre avaliação seguidas de questionamentos sobre a o processo avaliativo.

Esse convite ao educando para participar das propostas pedagógicas e avaliativas pareceu ter receptividade ampliada no segundo MPA, diante da iminente realização da Feira Cultural e a dúvidas que cercavam o evento. Sem dúvida, o processo de organização e apresentação dos grupos na Feira Cultural contribuiu para o surgimento de questionamentos sobre o lugar, o espaço vivido e outros espaços.

Mesmo dando centralidade o conceito de lugar, o fato de abordar outros temas fez com que fossem adotadas ações pedagógicas específicas nos dois últimos MPA's, tendo em vista que temas cartográficos ainda representavam um desafio para muitos estudantes. Nesse sentido, é possível afirmar que a utilização de recursos digitais<sup>45</sup> diante dos temas cartográficos também favoreceu a manifestação de representações e questionamentos. Através da possibilidade de “acessar” lugares conhecidos e desconhecidos, houve ampliação do interesse, busca por informações e, conseqüentemente, um crescimento da participação nas ações pedagógicas.

O quarto e último objetivo específico foi envolver os discentes na construção e execução de práticas pedagógicas cotidianas e no processo de avaliação. As etapas narradas anteriormente favoreceram o atingimento dessa meta de forma cada vez mais abrangente, tendo em vista que esse último objetivo representou condição fundamental na realização da SPA. Isso porque, desprezando o olhar dos estudantes; sem momentos de ressignificação da sala de aula ou sem a presença de concepções e questionamentos discentes a SPA se tornaria inviável ou até mesmo, improvável de ser realizada.

O envolvimento dos educandos não foi apenas fruto das outras metas estabelecidas. Isso porque, eventualmente, ele pode surgir diante de qualquer iniciativa pedagógica, servindo como combustível para o engajamento de outros alunos. Da mesma forma que os objetivos anteriores se mostraram facilitadores para o envolvimento dos estudantes nas propostas pedagógicas e avaliativas, estes mesmos objetivos específicos não poderiam ser alcançados sem o comprometimento e participação dos estudantes.

---

<sup>45</sup> Projetor audiovisual, conexão à internet, aplicativo Google Maps, documentários sobre fenômenos naturais.

Os resultados apontam que a realização da SPA foi capaz atender os objetivos propostos, se configurando também como essência do produto desta dissertação. Através do diálogo e da valorização da perspectiva discente, a abordagem pedagógico-avaliativa demonstrou potencial em atrair os estudantes para o desenvolvimento e realização das propostas pedagógicas cotidianas.

Quanto aos possíveis aprimoramentos da pesquisa para estudos futuros dentro dessa temática, é possível destacar a necessidade de realização do TALP antes e após a SPA, gerando um maior potencial de análise sobre os efeitos da proposta pedagógica. Como já mencionado, o ordenamento da SPA realizada foi configurado de acordo com contexto da escola pesquisada, sendo uma das possibilidades de aplicação, tendo em vista sua flexibilidade na realização de cada MPA.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. (Org.) **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2014.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. Imagens de escolas: espaçotempos de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004.
- ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimento e currículos escolares. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 53-62, 2001.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília, DF. Líber Livro Editora. 2004.
- BOLIGIAN, L; ALVES, A. **Geografia espaço e vivência**. 5ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- BOLIGIAN, L. “A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia.” Dissertação de Mestrado em Geografia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2003.
- CALANDRO, T. L. **Memória e lugar: espaço-tempo no ensino de Geografia**. 2020. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2020.
- CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago. **Geografia: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- \_\_\_\_\_. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, p. 227-247, 2005.
- \_\_\_\_\_. O Lugar como possibilidade de construção de identidade e pertencimento. Artigo apresentado no VII Congresso Luso-Afro-brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004. <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em 12/12/2020.
- \_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia**. Práticas e Textualizações no Cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. P. 83- 131.
- CAMARGO, B. V; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas 119eograf.*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em . Acesso em: 16. Mai. 2016.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CARVALHO, E. d. (19 de jul de 2016). 1 vídeo (06 min). Nunca é noite no mapa / It's never nighttime in the map. Disponível em: <<https://vimeo.com/175423925>>
- CASTELLAR, S. Educação Geográfica: a Psicogenética e o Conhecimento Escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 290-225, maio/ago, 2005.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo-SP: Contexto, 2005. 167 p. (Coleção Novas abordagens. GEOUSP; v. 5). ISBN: 85-7244-311-8.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. Concepções Teórico-metodológicas e docência da Geografia no mundo contemporâneo. In: \_\_\_\_\_. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas: Papirus, 2012. P,129-54.

DUARTE, R. G. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do ensino fundamental.** São Paulo, 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

FANTINATO, C. A. **A Geografia por meio do jogo: Um recurso didático colaborativo para entender o conceito de lugar.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FERNÁNDEZ-DOMÍNGUEZ, M. R., PALOMERO-PESCADOR, J. E., & TERUEL-MELERO, M. P. El desarrollo socioafectivo em la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 33–50, 2009.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisas alternativas: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984. P. 34-41.

\_\_\_\_\_. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M.H.S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar.* São Paulo: T.A. Queiroz, 1986, p.54-70.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 46. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. (org.) **Escola “sem” partido.** Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADOTTI, M. Saber aprender: Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. Congresso Internacional Évora, Évora: 2000. Disponível em:

<<http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0043>>. Acesso em: jul. 2020.

GOMES, Marquiana F. V. B. Cartografia social e Geografia escolar: aproximações e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/488/230>>.

GOMES, Paulo C. C. **O lugar do olhar.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/ transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva.* São Paulo: Ed. Centauro, 2006

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: visão geral. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em: . Acesso em: 10 abril 2021.

MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em:<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 29 set . 2020.

MISSAGGIA, J. A noção Husserliana de mundo da vida (Lebenswelt): em defesa de sua unidade e coerência. *Trans/Form/Ação*, Marília (SP), v. 41, n. 1, p. 191-208, jan./mar. 2018.

MONTEIRO, I. C. C., & GASPAR, A. Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula. *Investigações em Ensino de Ciências*, 1(1), 71–84, 2007.

MONTES, C., RODRÍGUEZ, D., & SERRANO, G. Estratégias de manejo de conflito en clave emocional. *Anales de psicología*, 30(1), 238–246, 2014. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.135171>

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações Sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica (Org.), 2007.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Org.). Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, L. K. do. **O Lugar do lugar no ensino de Geografia**: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade De São Paulo, São Paulo, 2012.

NOGUEIRA, R. E. (ORGANIZAÇÃO). **Geografia e inclusão escolar**: teoria e práticas. Florianópolis, Edições do Bosque, CFH-UFSC, 2016.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

PASSOS, C. Teoria do conflito. Apostila do Curso Mediação de Conflitos – Ministério Público – RJ, Mediare – cursos técnicos e gerenciais. Rio de Janeiro. 2011.

PATIAS, N. D.; VON HOHENDORFF, J. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa 121 eograficid. *Psicologia em Estudo*, v. 24, p. e43536, 2019. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.43536>

PEREIRA, F. J. da C. Análise de Dados Qualitativos Aplicados às Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes(org.) **Perspectivas Teórico Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005, p.25- 60.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A 121eograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. **Revista**

**Eletrônica da Associação de Geógrafos Brasileiros** – Seção Três Lagoas, Três Lagoas – MS, V 1 – nº 3 – ano 3, Maio de 2006.

RIO DE JANEIRO, SME. **Resolução SME N.º 1123, de 24 de janeiro de 2011**. SME/RJ, 2011. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/84691401/dom-rj-normal-25-01-2011-pg-9>.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares de Geografia** SME/RJ, 2016. Disponível em <http://www.rioeduca.net/blogViews.Php?id=5265>.

RODRIGUES, D. 19 parágrafos sobre equidade e inclusão em educação. **Equidade e Educação inclusiva**. Coleção a Página. Lisboa: Profedições, pp.17-26, 2013.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.7, n.14, p.5-23, jul./dez. 2017.

SÁ, C. P. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, M. O espaço geográfico como categoria filosófica. *Terra Livre (AGB)*, nº 5, 1988, p. 9-20.

\_\_\_\_\_. Entrevista. Programa Jô Soares onze e meia. Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Concedida em 10 de julho de 1995. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jzUIHAAilSM>, 11.04.2013. Acesso em 25 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. *A natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, K. C. R. A memória para pensar o espaço: a perspectiva do lugar. **Geograficidade**. V. 5, n. 2. Pp. 26-37. Inverno 2015.

SOUZA, M. J. L. “O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento”. In **Geografia: conceitos e temas**. Castro, I. E., Gomes, P. C. C.; Corrêa, R. L. (orgs.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências: Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Revista Estudos Avançados**. N°32 (93), 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação** nº 13, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24.

VIDAL, T. QUANDO A EXCELÊNCIA PRODUZ A EXCLUSÃO. 37ª Reunião Nacional da ANPed – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

ZANATTA, B. A. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Caderno CEDES**. Campinas, v.25, n. 66,p. 165- 184, maio 2005.



**APÊNDICE B** – Atividade com livre evocação de palavras

 RIO PREFEITURA	ESCOLA MUNICIPAL XXXXXXXXXXX	Nota:
Professor: Marco Antonio Tavares	Disciplina: Geografia	Data:
Nome:	Turma:	Nº:

Quais são as três primeiras palavras que vêm à sua mente quando você ouve a palavra \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

APÊNDICE C – Tabulação das palavras evocadas pelos estudantes – Categoria: Geografia

<i>Palavra</i>	<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>	<i>TOTAL</i>
Altitude	-	1	-	1
Aprender	2	-	-	2
Aula	-	-	1	1
Cartografia	5	4	6	15
Casa	-	1	-	1
Chato	-	2	-	2
Ciências	-	1	-	1
Coordenadas geográficas	6	5	4	15
Continente(s)	-	1	4	5
Convenções Cartográficas	-	2	-	2
Demonstração	-	-	1	1
Descrição	-	1	-	1
Desespero/Preocupação/Dificuldade	3	1	1	5
Desmatamento	-	1	-	1
Escala	1	2	1	4
Educação	-	1	1	2
Ensino	-	1	-	1
Erosão	-	-	1	1
Esforço/Estudo	-	1	2	3
Espaço	3	4	1	8
Espaço Geográfico	1	-	-	1
Estados	1	1	-	2
Expressão	-	2	-	2
Filme	-	-	1	1
Física	1	-	-	1
Fotografia	2	-	1	3
Fuso-horário	2	3	1	6
Geógrafo	2	-	-	2
Gráficos	1	-	1	2
Imagem	1	-	2	3
Importante	1	1	1	3
Informação	1	1	-	2
Interessante	-	1	2	3
Latitude	-	-	3	3
Legendas	-	2	6	8
Livro	-	1	-	1
Localização/Local	2	-	2	4
Longitude	-	1	-	1
Lugar	24	16	10	50
Mapas	24	16	15	55
Memória(s)	-	2	-	2
Montanhas	1	2	1	4
Mundo	3	-	-	3
Natureza	-	2	2	4
Oceanos	-	-	1	1
Ouvir	-	1	-	1
Paisagem	11	18	13	42

Paisagem Natural	2	-	1	3
Paralelos e Meridianos	-	1	1	2
Pecuária	-	-	1	1
Pensamento	-	-	1	1
Pensamento positivo	1	-	1	1
Placas Tectônicas	1	3	2	6
Planeta Terra	1	4	1	6
Planícies	-	-	1	1
Prestar atenção	1	-		1
Professor	7	1	1	9
Região	-	1	-	1
Relevo	3	4	4	11
Rochas	-	-	2	2
Sedimento	-	1	-	1
Significado	1	1	5	7
Social/Sociedade	5	5	3	13
Superfície terrestre	1	-	-	1
Temas	1	-	1	2
Terremoto	-	1	1	2
Terreno	-	1	-	1
Textos	-	-	1	1
Tranquilidade	-	-	1	1
Translação	1	-	-	1
Viagem		-	1	1
Vida	-	-	1	1
Vulcão	-	-	4	4

APÊNDICE D – Tabulação das palavras evocadas pelos estudantes – Categoria: Lugar

<i>Palavra</i>	<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>	<i>TOTAL</i>
Alegrias	-	-	1	1
Ambiente	1	1	-	2
Atores Sociais	1	-	-	1
Casa de familiar	-	5	-	5
Bairro	1	2	2	4
Cadeira	-	-	1	1
Campo	-	4	4	8
Casa	40	14	6	60
Ceará	1	-	-	1
Cidade	2	-	3	5
Cinema	1	-	3	4
Clima	-	1	-	1
Chube	-	-	1	1
Comportamentos/Ações	2	3	-	5
Cozinha	-	1	-	1
Cristo Redentor	-	-	1	1
Diferentes	-	1	1	2
Escola	7	20	9	36
Espaço	1	1	1	3
Espaço Geográfico	-	1	1	2
Estado	-	-	1	1
Favorito	-	1	-	1
Festa	-	-	1	1
Floresta	1	1	1	3
Geografia	1	2	1	4
Guaratiba	1	-	-	1
Igreja	-	-	1	1
Importância	-	-	2	2
Judô	-	-	1	1
Lanchonete/Mc Donald's	2	1	1	4
Localização/Local	3	2	2	7
Mãe	-	-	1	1
Mapa	-	1	-	1
Maracanã	-	-	1	1
Memórias/Momentos/Lembranças	5	11	6	22
Mercado	-	-	2	2
Montanha	-	1	-	1
Mundo	-	-	1	1
O professor	-	1	-	1
Objetos	-	-	1	1
Paisagem	10	2	7	19
País	-	2	-	2
Parque	1	-	-	1
Pessoas	3	2	3	8
Pinturas	-	1	-	1

Ponto de ônibus	-	-	1	1
Posição	-	-	1	1
Praia	7	2	8	17
Prédio/Condomínio	-	-	2	2
Quarto (cômodo)	1	2	6	9
Rua	3	8	8	19
Sala de aula	1	-	1	2
Sentimento	-	2	5	7
Shopping	1	4	2	7
Significados	10	7	6	23
Sistema Solar	1	-	-	1
Tempo	1	-	-	1
Verão	-	1	-	1
Visão	-	1	-	1

APÊNDICE E - Tabulação das palavras evocadas pelos estudantes – Categoria: Escola

<i>Palavra</i>	<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>	<i>TOTAL</i>
Advertência	1	-	-	1
Alunos/Estudantes	6	5	5	16
Amigos/Amizades	9	5	5	19
Amor	-	-	1	1
Aprendizado	6	3	1	10
Atenciosa/Carinho	-	2	1	3
Aula(s)	1	5	-	6
Avaliações/Provas	-	2	-	2
Bagunça	-	1	-	1
Banheiro	-	-	1	1
Bebedouro	-	1	1	2
Briga	-	-	1	1
Bullying	-	1	-	1
Caderno	-	1	1	2
Cadeira	1	1	2	4
Calça	-	-	1	1
Caneta	-	-	1	1
Cheia	1	-	-	1
Conhecer	-	1	-	1
Conversa	-	2	-	2
Coordenador	-	-	2	2
Corredores	-	1	-	1
Deveres/Trabalhos	1	-	4	5
<b>Direção</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>34</b>
Disciplina/Regras/Rigidez	9	3	2	14
Diversão	-	1	-	1
Drama	-	1	-	1
Educação	1	1	3	5
Educação Física	-	-	1	1
Emoção	1	-	-	1
Ensinar/Ensino	1	2	-	3
Entrada/Portão	-	1	1	2
Esforço	-	1	-	1
Espaço	-	2	-	2
Espaços escolares	6	11	8	25
Estudar	9	1	5	15
Expulsão	-	-	1	1
Família	-	-	1	1
Felicidade	-	1	-	1
Férias	1	-	1	2
Futuro/Objetivos	2	2	2	6
Geografia	-	-	1	1
Hospício	-	-	1	1
Localização	1	-	-	1
Lugar	1	-	-	1

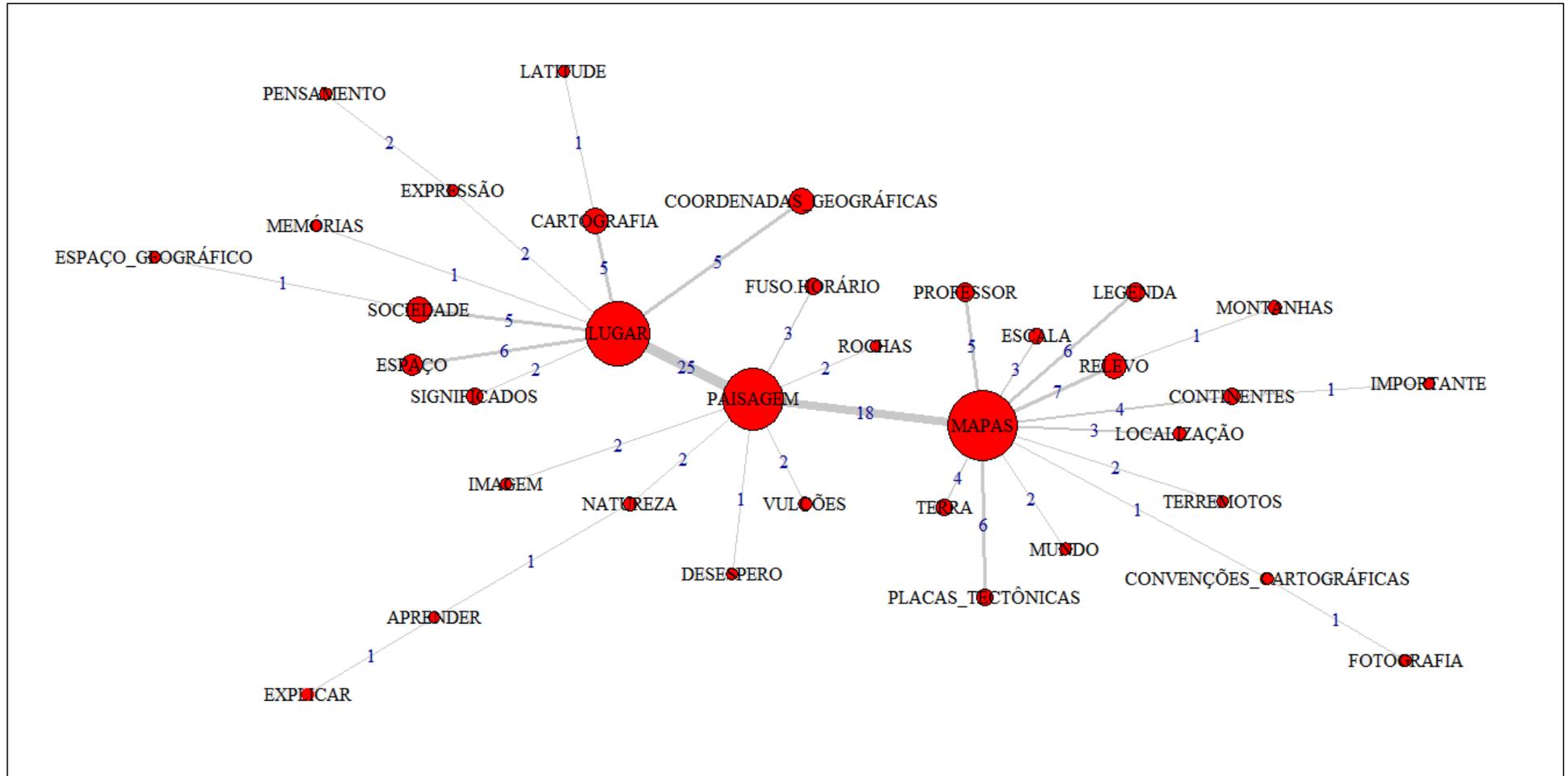
Material	2	-	-	2
Matérias	-	3	3	6
Natural	-	-	1	1
Oportunidade	-	1	-	1
Outro funcionários	2	7	11	20
Pessoas	2	2	2	6
Porta	1	-	-	1
Preguiça	1	-	1	2
Prisão	2	-	-	2
Professores	7	12	10	29
Proteção	1	-	1	1
Provas	2	-	-	2
Quadro	-	1	-	1
Recreio	4	5	4	13
Respeito	-	2	-	2
Responsabilidade	-	-	1	1
Saída	-	1	3	4
Sala(s)	13	7	6	26
Sentimento	-	-	1	1
Tristeza	-	-	1	1
Turmas	3	2	3	8
Uniforme	-	-	1	1
Zoação	-	-	1	1

APÊNDICE F – Tabulação das palavras evocadas pelos estudantes – Categoria: Sala de aula

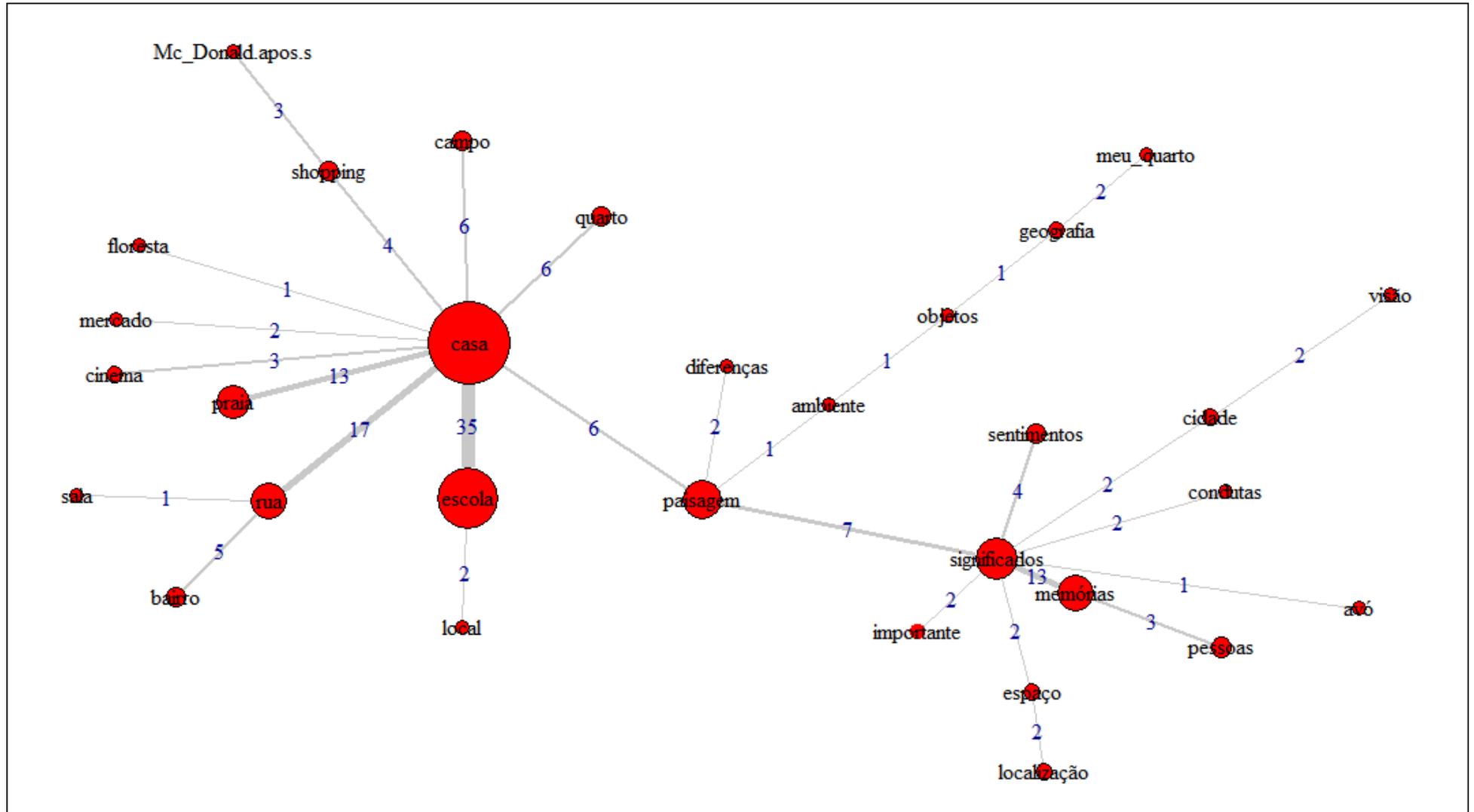
<i>Palavra</i>	<i>1º</i>	<i>2º</i>	<i>3º</i>	<i>TOTAL</i>
Alunos	3	8	9	20
Amizade(s)/Amigos	5	10	9	24
Amor	-	-	2	2
Aprender/Aprendizado	5	4	1	10
Ar-condicionado		2	-	2
Artes (Disciplina)	1	-	-	1
Atenção	-	-	3	3
Aula	1	2	-	3
Bagunça/Gritos/Agitação	5	7	2	14
Bons Resultados	-	-	1	1
Cadeira	8	6	8	22
Caderno	1	1	3	5
Carinho	-	4	1	5
Chamada	1	-	-	1
Conversas	-	-	1	1
Copiar	-	1	-	1
Delegacia/Prisão	2	1	-	3
Disciplina/Regras	2	-	4	6
Divertida	1	-	-	1
Diferente	-	-	1	1
Dormir	-	1	-	1
Dúvidas	-	2	-	2
Educação	3	1	1	5
Ed. Física (Disciplina)	1	-	1	2
Emoção	-	-	1	1
Ensinar/Ensino	1	2	-	3
Escrever	1	2	2	5
Espaço	-	-	1	1
<b>Estudar</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>30</b>
Falsidade	1	-	1	2
Geografia (Disciplina)	1	-	-	1
História (Disciplina)	-	1	-	1
Hospício	-	-	1	1
Inglês (Disciplina)	-	-	1	1
Livro	-	-	1	1
Lixo/Lixeira	1	-	1	2
Lugar	2	3	-	5
Marco Antonio	1	-	-	1
Matéria	1	2	4	7
Material	1	7	1	9
Medo	1	-	-	1
Metros quadrados	-	-	1	1
Mesa	4	6	5	15
Mochilas	-	-	1	1
Mural	-	1	1	2
Português (Disciplina)	-	-	1	1

Norte/Sul	-	-	2	2
Ódio	-	-	1	1
Paisagem	-	2	1	3
Pessoas	3	2	-	5
Preconceito	1	-	-	1
Preguiça	1	-	-	1
Professor(es)	24	15	16	55
Prova(s)/Avaliação(ões)	-	3	1	4
Quadro	8	10	12	30
Recreio	1	1	2	4
Refúgio	1	-	-	1
Representante de turma (aluno)	-	-	1	1
Respeito	1	-	1	2
Respostas	-	-	1	1
Saída	1	-	1	2
Saudade	-	-	1	1
Sexta-feira	-	1	-	1
Silêncio	-	1	1	2
Surpresa	1	-	-	1
Tempo vago	-	1	2	3
Trabalho/Exercício/Deveres	6	2	4	12
Turma	-	-	1	1
Úmida	1	-	-	1
Verbo	-	-	1	1
Vitória	-	1	-	1

APÊNDICE G – Árvore máxima: Geografia



APÊNDICE H – Árvore máxima: Lugar



APÊNDICE I – Árvore máxima: escola

