

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Básica e Profissional
Centro Pedagógico
Curso de Especialização em Residência Docente para a Formação de
Educadores da Educação Básica

Lauro Lima Corrêa

OS RISCOS SOCIOAMBIENTAIS RELACIONADOS AO CONSUMO DE
ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS: uma experiência fundamentada na
Aprendizagem Baseada em Problemas

Belo Horizonte

2020

Lauro Lima Corrêa

**OS RISCOS SOCIOAMBIENTAIS RELACIONADOS AO CONSUMO DE
ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS: uma experiência fundamentada na
Aprendizagem Baseada em Problemas**

Versão Final

Monografia de especialização apresentada à Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica.

Orientador: Marcos Elias Sala

Belo Horizonte

2020

CIP – Catalogação na publicação

C824r Corrêa, Lauro Lima
Os riscos socioambientais relacionados ao consumo de alimentos industrializados: uma experiência fundamentada na Aprendizagem Baseada em Problemas / Lauro Lima Corrêa. - Belo Horizonte, 2020.
48 f.; enc.

Monografia (Especialização): Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, Belo Horizonte, 2020.

Orientador: Marcos Elias Sala.

Inclui bibliografia.

1. Autobiografia. 2. Geografia – Estudo e ensino. 3. Aprendizagem por atividades. I. Título. II. Sala, Marcos Elias. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico.

CDD: 372.89

CDU: 372.893



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
CENTRO PEDAGÓGICO
SECRETARIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO "RESIDÊNCIA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA"

FOLHA DE APROVAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Cursista: LAURO LIMA CORRÊA

Matrícula: 2018723159

Título do Trabalho: Os riscos socioambientais relacionados ao consumo de alimentos industrializados: uma experiência fundamentada na Aprendizagem Baseada em Problemas

BANCA EXAMINADORA:

Professor(a) orientador(a): Marcos Elias Sala

Professor(as) examinador(as): Carla Juscélia de Oliveira Souza, Eliane Ferreira Campos Vieira, Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci, Tania Margarida Lima Costa

Aos 30 dias do mês de agosto de 2020, reuniram-se através de Teleconferência pelo aplicativo Zomm, os (as) professores(as) orientadores(as) e examinadores, acima descritos, para avaliação do trabalho final do(a) cursista **LAURO LIMA CORRÊA**. Após a apresentação, o (a) cursista foi arguido e a banca fez considerações conforme parecer abaixo.

PARECER: APROVADO NOTA: 95 CONSIDERAÇÕES:

Este documento foi gerado pela Secretaria do Curso de Especialização "Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica" baseado em informações enviadas pela banca examinadora para a secretaria do curso. E terá validade se assinado pelos membros da secretaria do curso.



Documento assinado eletronicamente por **Samuel Moreira Marques, Secretário(a)**, em 27/10/2020, às 21:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0338416** e o código CRC **778CE1E4**.

RESUMO

O percurso de formação de um professor geralmente deixa marcas na construção de seu perfil profissional e na sua forma de atuação como docente. Muitos dos que estão em atividade atualmente tiveram uma trajetória de formação forjada pela educação tradicional, onde predominava o ensino enciclopédico fundamentado na memorização de conhecimentos científicos selecionados previamente pelo professor e transmitidos passivamente ao aluno em forma de aulas expositivas. Portanto, isso parece justificar o fato de muitos docentes ainda terem muita dificuldade em romper com ensino tradicional e assimilarem novas metodologias de ensino e aprendizagem. O presente trabalho inicia-se com um memorial de percurso relatando a trajetória de formação de um docente marcada pela metodologia tradicional e sua busca pela ressignificação do seu trabalho enquanto professor de Geografia da educação básica. Posteriormente, é apresentado um plano de ação fundamentado, através de uma breve revisão bibliográfica, da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), como uma estratégia metodológica inovadora em que o aluno assume um papel de evidência no processo educativo, priorizando o seu trabalho em grupo de forma participativa e colaborativa, objetivando o envolvimento e a mobilização em torno de questões-problema. O estudo de caso atenta sobre os riscos socioambientais relacionados ao consumo de alimentos industrializados e a proposição dessa metodologia como um caminho possível na busca por uma aprendizagem mais significativa. Os resultados observados permitiram inferir que os estudantes tendem a apresentar maior interesse e envolvimento com os conteúdos escolares a partir de situações-problema contextualizadas e relacionadas à sua realidade, justificando a viabilidade da aplicação dessa metodologia inovadora de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: metodologias ativas, aprendizagem baseada em problemas, ensino da Geografia, aprendizagem significativa.

ABSTRACT

The training path of a teacher generally leaves marks on the construction of his professional profile and on his way of acting as a teacher. Many of those who are currently active have had a training path forged by traditional education, where the encyclopedic teaching predominated based on the memorization of scientific knowledge previously selected by the teacher and passively transmitted to the student in the form of lectures. Therefore, this seems to justify the fact that many teachers still find it very difficult to break away from traditional teaching and assimilate new teaching and learning methodologies. The present work begins with a memorial of the course describing the trajectory of the formation of a teacher marked by traditional methodology and his search for the resignification of his work as a teacher of Geography in basic education. Subsequently, a grounded action plan is presented, through a brief bibliographic review, of the active methodology of Problem Based Learning (PBL), as an innovative methodological strategy in which the student assumes an evident role in the educational process, prioritizing its group work in a participatory and collaborative way, aiming at involvement and mobilization around problem issues. The case study looks at the socio-environmental risks related to the consumption of industrialized foods and proposes this methodology as a possible path in the search for more meaningful learning. The results observed allowed us to infer that students tend to show greater interest and involvement with school content from contextualized problem situations and related to their reality, justifying the feasibility of applying this innovative teaching and learning methodology.

Keyword: active methodologies, problem-based learning, teaching geography, meaningful learning.

SUMÁRIO

1 MEMORIAL.....	7
1.1 Introdução	7
1.2 Experiências no ensino fundamental.....	7
1.3 Ensino médio: “caindo de paraquedas” no magistério	12
1.4 A odisseia da graduação.....	13
1.5 Eu professor: a trajetória de afirmação na carreira	18
1.6 Eu professor: relatos do início de uma metamorfose pedagógica.....	21
1.7 Considerações parciais	24
2 PLANO DE AÇÃO	27
2.1 Introdução	27
2.2 O problema: a questão dos riscos socioambientais relacionados ao consumo de alimentos industrializados.....	30
2.3 Objetivos	32
2.3.1 Objetivo geral	33
2.3.2 Objetivos específicos.....	33
2.4 Justificativa.....	33
2.5 Duração do Plano de Ação e público alvo.....	34
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	36
4 PERCURSO METODOLÓGICO	38
4.1 Recursos	40
4.2 Avaliação.....	41
4.3 Cronograma	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45

REFERÊNCIAS.....	47
------------------	----

1 MEMORIAL

1.1 Introdução

No ano de 2018, quando ingressei no curso de especialização em Residência Docente para Formação de Professores da Educação Básica, recebi a incumbência de escrever um memorial de percurso que relatasse as minhas experiências educacionais desde a formação inicial na educação básica, passando pela formação acadêmica até a carreira como docente.

O texto do memorial trata de uma reflexão profunda acerca de minha formação no ensino tradicional e a construção de um perfil profissional na docência carregado pelas marcas desse tipo de educação escolar, centrado nas figuras do professor como único detentor do conhecimento e do aluno como sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem.

A partir de relevantes reflexões acerca das metodologias de ensino ao longo da minha trajetória de formação e na carreira docente, percebo a necessidade de utilização de novas práticas metodológicas como potenciais instrumentos pedagógicos na busca constante por aprendizagens mais significativas no ensino da Geografia.

1.2 Experiências no ensino fundamental

Meu nome é Lauro Lima Corrêa, sou graduado em Geografia e concluí o ensino superior na Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo - MG no ano de 2002. Atualmente sou professor de Geografia da educação básica na rede estadual de Minas Gerais, trabalhando com turmas do último ano do ensino fundamental e do ensino médio e da rede municipal de Belo Horizonte, onde leciono para os dois anos finais do ensino fundamental.

Meu primeiro contato com a educação formal ocorreu aos seis anos de idade na cidade de Ponte Nova onde nasci, no interior de Minas Gerais, em um jardim de infância (pré-escola) particular que funcionava em um espaço físico improvisado formado apenas por uma loja e uma casa no mesmo bairro onde residia minha

família. Nesse período não havia educação infantil na rede pública de ensino, sendo necessário as mães ficarem com os filhos em casa ou terem que arcar com os custos de uma instituição privada.

Na minha experiência inicial de escolarização foram-me proporcionados os primeiros contatos com o mundo das letras e dos números, mas essa vivência não foi tão exitosa assim. O jardim de infância dispunha de uma única professora, que muito provavelmente não possuía formação em pedagogia e a infraestrutura da instituição pré-escolar era bastante precária, sendo constituída apenas por um quadro negro e alguns conjuntos de carteiras escolares.

Meu primeiro contato com a educação formal ocorreu em um período relativamente curto e um pouco conturbado. Minha mãe, mesmo com sua pouca escolaridade, já me ensinava alguma coisa em casa e avaliou que eu não estava aprendendo muito em relação ao que ela já tentava ensinar, não justificando sacrificar o orçamento familiar com o pagamento da mensalidade da pré-escola. Ainda em um belo dia, a professora resolveu me castigar com uma tarde sem recreio ajoelhado em alguns caroços de milho por alguma traquinagem infantil. Dessa forma, o meu primeiro contato com a educação formal acabou durando apenas dois meses, sendo, para mim, uma experiência bastante traumática.

Aos sete anos, fui matriculado em uma turma da primeira série do primeiro grau (hoje, ensino fundamental) em uma escola estadual localizada também nas imediações da minha casa em minha cidade natal. Essa escola possuía uma infraestrutura padronizada pelo governo do Estado que oferecia condições mínimas para a formação dos estudantes. Entretanto, a instituição escolar ainda apresentava muitos problemas e carências, como a falta de livros e outros materiais didáticos, a existência de salas com muitos alunos, além do fato que não haver um espaço adequado para as aulas de Educação Física, que eram realizadas em um campinho de terra, o que resultava em voltarmos muitas vezes com o uniforme bastante sujo para casa.

Mesmo com todas as adversidades, não tive maiores dificuldades no início do primeiro grau (1ª a 4ª série). Nesse período, como o ensino era seriado, o aluno poderia ser reprovado ao final de cada ano, mas eu não apresentava problemas de aprendizagem e sempre alcançava boas notas e elogios de minhas saudosas

professoras que acabavam suprindo as carências da instituição escolar com muito carinho e dedicação na sua importante missão de alfabetizar e proporcionar os primeiros contatos com os conhecimentos científicos.

O início da minha segunda etapa do primeiro grau (5^a a 8^a séries) foi marcado por relevantes transformações na estrutura e na organização do ensino que não foram tão facilmente assimiladas por mim, e acredito, até nos dias de hoje, ser um processo de transição carregado de complexas transformações vividas e sentidas por grande parte dos estudantes. Nesse período da escolarização básica, os alunos são surpreendidos por diversas mudanças na organização escolar e no ensino dos conteúdos. Entre elas, destaco o aumento no número de professores como consequência da adoção da pluridocência.

Nesse contexto de transição da primeira para a segunda fase do ensino fundamental não existia mais minha querida professora, a quem chamava carinhosamente de tia, e sim um “entra e sai” de professores diferentes com suas disciplinas e conteúdos específicos. Como a rotatividade de professores era muito grande, criar algum tipo de vínculo era algo difícil e a relação com esses professores era estabelecida de uma forma bem mais fria e distante. Foi complicado o processo de adaptação às mudanças tão profundas para o entendimento de uma criança de apenas 10 ou 11 anos, mas enfim, foi possível e necessário me adaptar a elas.

Atualmente outras formas de organização do ensino fundamental que visam, entre outros fatores, facilitar a transição das séries iniciais para as finais, já foram colocadas em prática, como os ciclos de formação e a inserção de alguns professores de áreas específicas nos anos iniciais. Considero que essas tentativas de mudanças têm alcançado certo êxito, pois contribuem à medida que tornam essas mudanças menos intensas e minimizam, para os estudantes, os impactos dessa transição.

Além da dificuldade de assimilação às mudanças na transição do ensino e na organização das séries iniciais (1^a a 4^a série) para as finais (5^a a 8^a série) do primeiro grau (ensino fundamental), foi nesse momento que se despertou em mim algum tipo de consciência crítica, mesmo que de forma embrionária, das minhas expectativas e frustrações acerca da educação escolar. A partir desse momento da minha trajetória de formação na educação básica já questionava a alguns professores sobre, por

exemplo, a necessidade e a importância do estudo de determinados conteúdos, pois considerava muitos deles desnecessários e aleatórios a minha realidade.

Era quase uma unanimidade a existência de professores disciplinadores e extremamente conteudistas que nos faziam decorar a tabuada com os fatos fundamentais da Matemática e até mesmo as capitais de Estados brasileiros e de países do mundo nas aulas de Geografia. Não entendia que razão existia em memorizar qual era a capital do Sri Lanka, por exemplo, sendo que, muito dificilmente algum aluno daquela escola ou mesmo do Brasil teria, alguma vez na vida, a experiência de conhecê-la.

Naquele tempo, nós alunos, copiávamos muitos textos do quadro negro, fazíamos muitos resumos dos livros e praticamente desconhecíamos qualquer outra forma diferente de aprender. O conhecimento era considerado como propriedade exclusiva do professor e os estudantes deveriam absorvê-lo passivamente de forma gradativa, a cada dia, a cada aula.

No decorrer do ano de 1990, quando cursava a sexta série do primeiro grau, meus pais resolveram migrar para a Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) em busca de melhores condições de emprego e de vida. Mudamos para uma localidade denominada Sarzedo, na periferia da RMBH onde também não encontramos uma realidade fácil, mas pelo menos foi possível vislumbrar, naquele momento, algumas oportunidades de trabalho, de estudo e melhoria de vida devido à relativa proximidade geográfica com a capital.

Chegando à Sarzedo, que na época ainda era um distrito do município de Ibirité, fui matriculado em uma escola pública que possuía um prédio com estrutura física quase idêntica à minha escola anterior devido à padronização das construções pelo governo estadual. Até as carências e os problemas enfrentados pareciam os mesmos.

Nessa nova escola, apesar de ainda predominarem os professores conteudistas e as aulas ainda serem pautadas na aprendizagem passiva, foi possível encontrar alguns raros docentes que pensavam o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira diferente do que estava habituado.

Nesse contexto me recordo de algumas aulas diferentes que chamaram muito a minha atenção, como algumas atividades que envolviam trabalhos em grupo,

representações teatrais e debates sobre temas polêmicos através de júris simulados. Essas inovadoras experiências educativas, apesar de muito raras, eram muito significativas porque nelas enxergava possibilidades de aprendizado dos conteúdos escolares de forma lúdica, participativa e prazerosa. Tanto que, dos meus antigos professores, os que carrego mais vivos em minha memória são justamente os que se aventuraram em aulas diferentes das que estávamos convencionalmente acostumados.

Nos anos finais do primeiro grau (7^a e 8^a série) eu já era um adolescente relativamente crítico e questionador, que muitas vezes não assimilava muito bem as metodologias tradicionais utilizadas por determinados professores em certas aulas e os inúmeros conteúdos escolares que considerava muito distantes da minha realidade.

Depois de um período tenso de rebeldia, marcado por pequenos conflitos com alguns professores e outros funcionários da escola, acabei sendo reprovado em Matemática na oitava série, quando chegava até me recusar a participar de algumas atividades, que julgava não serem importantes e acabava sempre na sala da orientadora educacional ou da diretora. Certa vez, ocorreu uma sucessão de situações conflituosas entre mim e a professora de Matemática porque insistia em questionar que o que era ensinado não teria importância para a vida, causando-a certa irritação. Esse fato acabou resultando em algumas semanas de visitas constantes a diretoria e, indiretamente, na reprovação no ano escolar.

No ano seguinte, após um período de broncas e sermões por parte dos meus pais pela reprovação desnecessária, resolvi que seria melhor estudar e me dedicar às matérias e aulas que mais apreciava, ou seja, que faziam sentido para mim e, paralelamente, buscava garantir o percentual mínimo para a aprovação naquelas disciplinas escolares que não despertavam muito o meu interesse.

Nesse momento, concluindo o primeiro grau (ensino fundamental), já era possível perceber, com alguma clareza, que não seria possível a desconstrução de uma cultura escolar historicamente arraigada, muito influenciada pela educação no recente período de governos militares, do dia para noite e que as mudanças seriam resultado de processos muito mais amplos e demorados, dos quais ainda inconscientemente, pretendia fazer parte algum dia.

1.3 Ensino médio: “caindo de paraquedas” no magistério

Ao ingressar no antigo segundo grau, conhecido hoje como ensino médio, procurei uma instituição escolar pública que ofertasse o ensino técnico integrado com o objetivo de facilitar meu acesso ao mercado de trabalho.

Naquele momento, a inserção precoce no mercado de trabalho significaria uma possibilidade de poder arcar futuramente com os custos das mensalidades em uma universidade particular, já que a universidade pública, na minha concepção limitada de futuro, era só para os jovens de classes mais abastadas que podiam frequentar os badalados colégios privados e os famosos cursinhos pré-vestibulares. Além de tudo me parecia um enorme contrassenso, pois a universidade pública possuía poucos estudantes oriundos do ensino médio público e era povoada por inúmeros jovens de famílias com melhores condições socioeconômicas.

Busquei agarrar-me na única alternativa que considerava possível naquele momento, o ensino médio de formação técnica. Realizei então a matrícula em uma escola da rede estadual, localizada no município de Ibitité, que possuía turmas de segundo grau (ensino médio) integrado onde era possível escolher entre os cursos técnicos de contabilidade, agropecuária e magistério.

Não apreciando muito os complexos, e para mim abstratos, cálculos matemáticos da contabilidade e considerando não haver muito futuro para um técnico agropecuário em uma área urbana, por eliminação e por constatar que seria um dos poucos rapazes em meio a inúmeras moças, devido ao fato da figura feminina predominar nos cursos de magistério, optei por essa escolha.

Inicialmente a experiência no curso técnico em magistério ocorreu de uma forma um pouco ingênua e despreziosa. Não conseguia ainda enxergar em mim um futuro professor. Não existiam professores em minha família ou outras pessoas próximas que servissem de referência e que influenciassem nessa importante decisão. Dessa forma, acabei demorando a começar a encarar o curso com alguma seriedade.

O interesse profissional pela educação começou a surgir no decorrer das aulas do curso médio de magistério através das leituras obrigatórias e voluntárias de textos escritos pelos principais pensadores da educação contemporânea, como Jean

Piaget e Paulo Freire, no envolvimento em atividades do curso que ocorriam de forma mais dinâmica e participativa, além das ricas experiências de estágios em escolas e em programas de educação em tempo integral que eram realizados em horários e ambientes extraescolares.

Ao término do segundo grau (ensino médio), com a formação técnica em magistério concluída, já atuava como professor das séries iniciais em escolas públicas municipais e estaduais. Lecionava através de contratos temporários, sempre dependendo de favores políticos ou da participação em complicados processos de designação pública. Era uma situação empregatícia instável e de completa incerteza acerca do futuro.

Apesar de serem momentos marcados por inúmeras dificuldades inerentes à inexperiência e às complexidades da inserção de um jovem professor no mercado de trabalho, foi nesse período que me ocorreu algum tipo de afirmação em relação ao meu projeto de carreira profissional.

As experiências com a regência de turmas de alfabetização e de outras séries iniciais do ensino fundamental foram muito relevantes no meu processo de formação, pois através delas foi possível acompanhar e contribuir efetivamente para o desenvolvimento inicial da escrita, da leitura, além de outras habilidades e conhecimentos fundamentais para o processo formativo de muitas crianças.

1.4 A odisseia da graduação

Cursar uma universidade ainda parecia uma realidade muito distante para mim, pois não alimentava esperanças de realizar um curso superior, considerando que a condição socioeconômica da minha família não permitia outra situação que não fosse largar prematuramente os estudos para trabalhar como forma de garantir a subsistência.

Meus familiares não vislumbravam na educação possibilidades de constituição de uma carreira profissional ou mesmo melhoria de vida. Meu pai por diversas vezes dizia que ser professor não daria futuro e que eu tinha é que procurar um serviço de verdade, que fosse para homem. Embora suas palavras me desmotivassem um pouco, entendia que ele não atribuía valor à educação como

projeto de realização profissional e de vida porque o acesso à formação escolar foi-lhe negado, assim como a inúmeros outrossocidadãos por muitos anos nesse país. Apesar de tudo, resolvi que a única forma possível de trilhar outros caminhos seria investir e me dedicar muito aos estudos na busca pela inserção no ensino superior.

Com reduzidos recursos financeiros, quase sem apoio e incentivo da família e ainda tendo realizado um curso de segundo grau (ensino médio) de nível técnico com pouca ênfase no conteúdo da base científica que eram pré-requisitos para os vestibulares, realizei no ano de 1997 o processo seletivo (vestibular) para o curso de História na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mesmo sem ter realizado o segundo grau regular e não tendo frequentado um cursinho preparatório para o vestibular, só não consegui a aprovação na primeira etapa do processo seletivo por poucos pontos e acabei, naquele momento, desistindo de tentar ingressar na universidade pública por imaginar ser incapaz e não ter chances na concorrência com tantos outros candidatos que julgava serem bem mais preparados.

Quando estava prestes a desistir de cursar o ensino superior, comprometendo minha perspectiva de futuro como profissional na área da educação, uma alternativa, que naquele momento considerava possível, surgiu. Algumas universidades particulares localizadas em cidades do interior, relativamente distantes de Belo Horizonte, ofertavam cursos superiores na área educacional em que as aulas ocorriam apenas aos finais de semana, com valores de mensalidades mais acessíveis.

Nesse contexto, ainda no ano de 1997, visualizei essa oportunidade como a única alternativa possível de acesso ao curso superior e realizei o vestibular na Faculdade de Ciências Humanas do Alto São Francisco, localizada na cidade de Luz a cerca de 200 quilômetros de Belo Horizonte. Fui aprovado juntamente com um grupo de outros professores que, assim como eu, não possuíam formação superior.

O curso, que era de licenciatura curta em Estudos Sociais, habilitava professores para lecionar nas disciplinas de Geografia e História para turmas da segunda metade do ensino fundamental (5^a a 8^a série), iniciou-se no mês de fevereiro do ano de 1998. Diferentemente do que imaginava as aulas não ocorriam apenas nos fins de semana, aconteciam às noites de terça, quarta e sexta, além das manhãs de sábado, sendo necessários deslocamentos desgastantes através

deslocações diárias de 400 quilômetros (200 Km na ida e 200 Km na volta). Na metade do curso de quatro anos os alunos optariam pela continuidade da realização da licenciatura plena em uma das áreas.

O meu início de caminhada na graduação foi marcado por inúmeros percalços, além daqueles eminentes à realização de um curso superior para estudantes que precisavam conciliar a dura rotina de trabalho e de estudo. As desgastantes viagens para a faculdade ocorriam em uma van fretada por um grupo de nove estudantes que dividiam o seu custo. Apesar de serem cansativas as viagens, aproveitava o tempo para ler e realizar estudos relativos ao curso, já que quase não dispunha de tempo livre em função dos horários e compromissos do trabalho como professor que ocorriam concomitantemente à faculdade.

No decorrer dos primeiros semestres cursados na Faculdade de Ciências Humanas do Alto São Francisco em Luz – MG, os gastos com transporte foram ficando muito elevados, tornando-se praticamente inviável a sequência do curso. Nosso grupo de estudantes chegou até a financiar a compra de uma Kombi (ano 1996) pensando em tornar possível a continuidade dos estudos nessa faculdade. Mas além do veículo estragar várias vezes na estrada no meio das viagens, só possuía oito lugares, sendo necessário a realização de um “rodízio de faltas”, onde ocorria alternadamente a ausência programada de um dos alunos do grupo por dia de aula. Se ocorresse alguma apresentação de trabalho ou outra avaliação importante do curso no meu dia de faltar, tinha que tentar negociar a troca com um colega ou dialogar com o professor na faculdade para pedir a repetição da atividade em outra data.

Em um determinado semestre foi necessário até deixar de frequentar as aulas em algumas disciplinas do curso que ocorriam na sexta-feira à noite porque só tinha conseguido uma escola para dar aulas divididas nos turnos da tarde e da noite porque, naquele momento, não havia possibilidade de escolher horários de trabalho, já que se tratava de contrato temporário e as aulas que eram disponibilizadas nas escolas eram as que sobravam dos professores efetivos e/ou com formação superior e sempre nos piores horários.

Portanto, não tinha escolha, se não trabalhasse, não seria possível manter o pagamento das mensalidades e o transporte para a realização do curso.

A situação da realização do curso superior na distante cidade mineira de Luz chegou a um limite após dois anos quando as prestações da Kombi financiada estavam bem atrasadas, chegando ao ponto de perdermos o veículo para a instituição financeira. Essemomento, marcado por incertezas e indefinições acerca da continuidade dos estudos na graduação, foi bastante difícil porque todo o esforço que havia sido mobilizado para tentar concluir o ensinossuperior estava comprometido.

Para conseguir dar continuidade a graduação foi preciso realizar um processo de transferência para outra instituição de ensino superior que fosse menos distante. Por questões relativas à incompatibilidade de grades curriculares, não foi possível a transferência para uma universidade em Belo Horizonte, sendonecessário a busca por outra alternativa.

AFaculdade de Ciências Humanas do município de Pedro Leopoldo, localizada a aproximadamente 67 quilômetros da minha residência em Sarzedo, ainda dentro dos limites da Região Metropolitana, acabou sendo a instituição mais próxima onde se tornou realizável a transferência, sem uma perda considerável das disciplinas já cursadas. Essa alternativa apresentou-se possível devido à viabilidade do deslocamento através do transporte público.

Não se tratava mais de uma viagem diária de 400 quilômetros, sendo possível continuar os estudos. Entretanto, mesmo assim, não foi fácil atravessar cotidianamente a região metropolitana com seu trânsito congestionado principalmente nos horários de pico e enfrentar exaustivas esperas e baldeações entre ônibus e metrô.

O curso de licenciatura plena em Geografia na Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, no que se refere à qualidade da estrutura física e do corpo de professores, não era muito diferente da outra instituição que antes frequentava. Assim como ocorria nos ensinoss fundamental e médio, as aulas na graduação, nas duas instituições por onde passei, eram predominantemente tradicionais, com uma sucessão interminável de aulas expositivas e avaliações escritas (provas), com algumas raras exceções porque no curso de Geografia ocorriam esporadicamente alguns trabalhos em campo. Nesse contexto, imaginava

que um bom professor era aquele que dominava os conteúdos e sabia explicá-los com clareza a seus alunos.

No encerramento do primeiro semestre do ano de 2002, depois de uma longa e exaustiva jornada para conseguir continuar estudando, finalmente alcancei o que considerava inatingível alguns anos atrás, concluir o ensino superior. Depois de tantos obstáculos que se colocaram diante mim nessa difícil caminhada, finalmente me sentia realizado após essa imensa conquista que se tornou ainda mais valorosa pela persistência e por todas as dificuldades enfrentadas.

A partir de então, já era um professor de Geografia com formação superior, mas embora já estivesse lecionando em escolas públicas estaduais e municipais durante a maior parte do curso de graduação, precisava ainda enfrentar o desafio de me inserir de uma forma definitiva no mercado de trabalho, pois permanecia dependendo de contratos temporários para trabalhar.

Foi nesse momento marcado pelos inúmeros obstáculos encontrados no mercado de trabalho que resolvi me dedicar à preparação para concursos públicos na área da educação, que havia escolhido como carreira profissional. A dedicação aos estudos, almejando a efetivação como professor da educação pública, passou a fazer parte da minha rotina.

Aproveitei o ritmo de estudos adquirido durante a graduação e me esforcei muito para ser aprovado em um concurso público, dessa forma não dependeria mais da enorme concorrência de professores por contratos temporários. Foi quando consegui ser aprovado e nomeado, um mês após o término da graduação, para dois cargos de professor de Geografia das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio na rede estadual de Minas Gerais. Essa conquista foi um fato muito representativo porque, a partir desse momento, passei a ter convicção que a carreira docente me acompanharia ao longo dos próximos anos.

Por ironia do destino, uma das escolas estaduais para qual fui nomeado, foi aquela onde cursei a segunda etapa do ensino fundamental, a mesma que eu, ainda adolescente, insistia em criticar pelos métodos tradicionais empregados por grande parte dos professores e pela maioria das aulas que não despertavam muito o meu interesse. A partir de então, passei a ter a oportunidade, como professor, de fazer algo diferente, entretanto, acabei reproduzindo exatamente o mesmo exemplo da

grande maioria dos meus antigos professores, baseando meu trabalho docente quase que exclusivamente em aulas expositivas.

1.5 Eu professor: a trajetória de afirmação na carreira

Tendo conquistado o tão sonhado curso superior e sendo nomeado como professor efetivo em duas escolas de educação básica da rede estadual de Minas Gerais no município onde morava, considerava que já estava com a “vida ganha” e era só seguir trabalhando para completar trinta anos de contribuição previdenciária até alcançar a minha aposentadoria.

Nesse início de carreira como professor, passei por um período de acomodação, onde não mais estudava e nem mesmo buscava alguma forma de aperfeiçoamento profissional.

Nesse contexto, acabei por reproduzir durante muitos anos as mesmas práticas educativas que permearam quase todo o meu processo de formação educacional e que tanto critiquei na condição de aluno. Considerava-me um professor que dominava os conteúdos da Geografia, sendo esse conhecimento muito mais do que o suficiente para a pouca exigência de aprendizado por parte dos meus alunos que, na sua grande maioria, não demonstravam muito interesse pelas aulas. Ainda não conseguia perceber a minha grande parcela de responsabilidade no desinteresse dos meus alunos e permanecia conduzindo as aulas como se fosse o único e soberano detentor do conhecimento geográfico que deveria ser absorvido pelos estudantes para alcançarem melhores notas nas provas.

No ano de 2006 fui nomeado como professor de Geografia na rede municipal de Belo Horizonte, sendo necessário exonerar um dos cargos que exercia em uma das escolas estaduais. Mas a minha prática profissional continuou, por muito mais tempo, sendo a mesma. Minhas aulas resumiam-se à exposição oral de conteúdo, vistos no caderno e provas, e ainda, frequentemente tirava pontos daqueles estudantes que ousassem interromper minhas explanações. Insistia em perceber o aluno como um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem, tornando essas práticas, que hoje considero equivocadas, como naturais no meu trabalho como docente.

Através de cursos de formação ofertados pela rede municipal de educação de Belo Horizonte que ocorriam em horários de serviço e que inicialmente comparecia apenas por obrigação do trabalho, acompanhei alguns debates e reflexões apresentados por especialistas e pesquisadores em educação sobre diferentes temas, entre eles o processo de construção de diretrizes curriculares para o 3º ciclo (7º ao 9º ano do ensino fundamental). Nesse processo, foram colocadas em pauta discussões sobre os conteúdos que deveriam compor a matriz curricular das escolas do município e, por consequência, como seria possível aproximar o ensino e a aprendizagem da realidade dos estudantes.

Foi nesse contexto de participação compulsória em reuniões de cursos de formação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) em parceria com professores da UFMG que comecei a perceber que os estudantes não se adaptavam mais as tradicionais formas passivas de aprendizagem e que essa incompatibilidade pedagógica acabava por gerar o desinteresse do aluno e até algumas situações conflituosas em sala de aula que desgastavam muito minhas relações com os estudantes.

Em decorrência dessas proveitosas experiências carregadas de aprendizados e reflexões necessárias sobre minha prática docente ocorridas durante os cursos de formação, foi possível começar a perceber os diversos equívocos cometidos durante boa parte de minha trajetória como professor de educação básica na rede pública. A partir daí resolvi buscar outros cursos de formação que, de alguma forma, resultassem em mudanças na minha prática profissional.

Entre os cursos realizados, um foi muito significativo nesse importante momento de busca por aprendizado e qualificação como docente, o TEITEC (Tecnologia e Inovação no 3º ciclo) que ocorreu durante um período de seis meses e foi oferecido pela SMED. O curso de formação do TEITEC consistia em uma proposta inovadora de uso de diferentes tecnologias com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa e conectada ao mundo atual, mais próxima da realidade e dos anseios dos alunos. Durante a realização do curso ocorreram muitas descobertas e aprendizados relevantes, tanto que, tornou-se possível a implementação de algumas mudanças nas minhas aulas através do uso de algumas tecnologias como o computador, a internet, o data show e o *smartphone*.

Mesmo descobrindo o uso de diferentes tecnologias como ricas ferramentas pedagógicas e percebendo a eficácia dos seus inúmeros usos como meio para despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos escolares, minhas aulas de Geografia transformaram-se apenas em aulas expositivas tecnológicas que ocorriam através de apresentações de slides e de exibições de pequenos vídeos onde os alunos permaneciam com a mesma postura passiva das aulas tradicionais. Apesar da inserção do recurso tecnológico no planejamento e na execução das aulas, ainda me faltava descobrir como envolver meu aluno efetivamente como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto de desafios e descobertas sobre o meu fazer pedagógico, passei a compreender a importância e a necessidade de se estabelecer um processo de formação contínua na carreira. Comecei a perceber a necessidade de se estabelecer um estado constante de ação/reflexão/ação sobre minha prática pedagógica, sendo possível avançar um pouco mais nessa minha caminhada rumo a mudanças mais significativas na prática docente. Foi então que no ano de 2017 realizei o meu primeiro curso de especialização, a pós-graduação em Gestão Educacional através da Fundação Pedro Leopoldo em aulas presenciais que ocorriam em duas noites por semana.

Inicialmente, o fator determinante para a realização da minha primeira especialização foi a possibilidade de progressão na carreira docente e a melhoria salarial condicionada à realização de cursos de especialização lato sensu. Mas o contato permanente com textos acadêmicos, além das produtivas discussões e debates realizados em grupos de trabalho acerca de questões relacionadas à organização escolar, os processos e as diferentes metodologias de ensino e aprendizagem se constituíram em experiências muito ricas e contribuíram consideravelmente para minha mudança de mentalidade sobre a prática educacional.

Terminando o meu primeiro curso de pós-graduação e considerando muito produtivo o meu retorno a vida acadêmica, decidi aproveitar o embalo nos estudos e realizar outro, o curso de especialização em Educação e Gestão Ambiental também pela Fundação Pedro Leopoldo. Nesse período já desenvolvia alguns projetos na escola relacionados à educação ambiental, como o plantio de hortaliças em espaços alternativos com a utilização de materiais recicláveis. A partir dessa experiência, foi

possível dar início a construção de uma horta escolar, acompanhada da criação de mudas com a utilização de garrafinhas de água mineral e copinhos descartáveis. Os alunos participavam e acompanhavam todo processo, desde a germinação das sementes até a colheita das hortaliças. Através desse projeto da horta escolar foi possível contribuir, de alguma forma, para a melhoria dos hábitos alimentares e da consciência ambiental de diversos estudantes.

Terminando o meu segundo curso de especialização e considerando muito exitosas as diversas experiências dessa nova fase do meu processo de formação profissional, já foi possível vislumbrar inúmeras possibilidades de trilhar outros caminhos na sequência da carreira como professor de Geografia da educação básica. A partir desse momento, depois de muitos estudos e profundas reflexões acerca da minha prática como docente, conclui que o processo de ensino e aprendizagem e a relação com meus alunos não deveria consistir-se em algo penoso e desgastante como ocorria até então e sim ser algo significativo tanto para mim quanto para meus alunos.

1.6 Eu professor: relatos do início de uma metamorfose pedagógica

Aproveitando um momento da vida profissional marcado por inúmeras descobertas e muitos aprendizados, realizei no final do primeiro semestre de 2018 uma inscrição visando participar de um curso de pós-graduação na UFMG, sabendo que havia uma parceria estabelecida entre a universidade e a SMED para a oferta de cursos de formação para professores da rede municipal de Belo Horizonte.

Entretanto, não considerava que conseguiria uma vaga, pois imaginava que a concorrência fosse muito elevada por se tratar de cursos oferecidos por uma universidade federal. E para minha surpresa, fui selecionado para participar do curso especialização em Residência Docente para a formação de professores da educação básica que foi ofertado através de um convênio estabelecido entre a secretaria de educação de Belo Horizonte e o Centro Pedagógico da UFMG. E por ironia do destino, a mesma instituição pública de ensino superior que um tempo atrás considerei ser incapaz de frequentar.

O primeiro contato com o campus da UFMG foi de total deslumbramento, pois fiquei muito impressionado com o tamanho da universidade e a estrutura física e pedagógica disponível. As diversas bibliotecas com grandes acervos, a enorme variedade e intensidade de eventos acadêmicos ocorrendo permanentemente e disponíveis para a participação me fizeram acreditar que deveria aproveitar ao máximo essa oportunidade. Fiquei empolgado com o fato de tornar-me um estudante de pós-graduação da UFMG, mas existiam muitas dúvidas e expectativas sobre a realização do curso de Residência Docente por não saber muito bem como era seu funcionamento e suas exigências.

Na atividade inaugural do curso de especialização em Residência Docente, ocorrida no início do segundo semestre de 2018 no auditório da Faculdade de Educação (FAE), foi esclarecido pela equipe de coordenação do curso que ele seria estruturado através dos núcleos das diferentes áreas do conhecimento que fazem parte da base curricular da educação do ensino fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. Sua organização consistiria em seminários temáticos mensais envolvendo todas as áreas, em encontros semanais por área específica e atividades desenvolvidas e postadas em uma plataforma virtual, além da escrita de um memorial de percurso, de um artigo científico e a aplicação de um projeto de ação na escola de origem de cada cursista.

No primeiro momento ainda não assimilava bem a organização do curso que não possuía as tradicionais aulas expositivas, sem um professor como figura central ensinando as matérias. Era uma experiência diferente realizar um curso de pós-graduação fazendo imersões em aulas e outras atividades no Centro Pedagógico, além de diversas leituras e discussões sobre diferentes textos científicos e acadêmicos relacionados às novas tendências do ensino da Geografia. Também foi diferenciada a oportunidade de participar de inúmeras outras atividades que ocorrem permanentemente na universidade, diferindo-se ainda mais dos cursos de especialização que havia participado anteriormente em que predominava as habituais aulas expositivas.

Apesar da organização e da dinâmica do curso de Residência Docente serem muito diferentes do que estava habituado durante toda minha trajetória como estudante e como professor, as experiências vivenciadas apresentaram-se como

desafiadoras e muito relevantes para minha formação acadêmica e profissional a partir do instante que descortinaram-se novas perspectivas e possibilidades que certamente impactariam minha prática como docente.

Durante os primeiros meses de realização do curso de especialização em Residência Docente, em meio a inúmeras outras leituras e pesquisas, nos foram apresentadas as metodologias ativas da aprendizagem como alternativa inovadora ao ensino da Geografia escolar. Em uma reunião, os quatro cursistas e os professores orientadores do núcleo da disciplina no Centro Pedagógico, decidiram conjuntamente que o enfoque principal para as atividades do curso seria direcionado as metodologias ativas. A partir da leitura de muitos textos que tratam de diferentes metodologias ativas e algumas observações no Centro Pedagógico foi possível perceber que seria viável tornar minhas aulas mais atrativas e participativas colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Embora as atividades do curso já tenham resultado em algumas mudanças nas minhas práticas como docente, não está sendo fácil abandonar velhos hábitos. Reconhecer que passei os vinte anos da minha carreira docente reproduzindo a metodologia tradicional, pautando meu trabalho basicamente em aulas expositivas, vistos no caderno e provas, não é tão simples assim. Trata-se de um processo árduo de reflexão sobre as práticas pedagógicas tradicionais que comodamente insistia em reproduzir a cada ano que se passava. Assim, tornou-se necessário aceitar o novo em minha prática docente com o despertar de diferentes possibilidades apresentadas pelas diferentes metodologias ativas da aprendizagem.

Com as enriquecedoras experiências vivenciadas no curso de Residência Docente tenho procurado realizar desde já algumas mudanças no planejamento das minhas aulas de Geografia nas turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Realizo mais atividades com os alunos organizados em grupos, utilizo diferentes recursos pedagógicos como letras de música, filmes e documentários, além de apresentar alguns desafios ou problemas com objetivo de incentivar a participação ativa do aluno através de debates, júris simulados, dramatizações como forma dos estudantes expressarem os conhecimentos construídos.

Nesse contexto, é possível perceber que as experiências do curso e os estudos sobre as metodologias ativas da aprendizagem e suas possibilidades no

ensino da Geografia escolar já interferem positivamente na dinâmica das minhas aulas, aumentando e qualificando meu repertório como docente.

Mesmo travando uma briga constante contra os hábitos adquiridos na minha formação tradicional, consigo claramente perceber o maior envolvimento e o interesse dos meus alunos pelas aulas e a diminuição considerável no conflito que era cotidianamente estabelecido entre um professor que queria explicar tudo da Geografia e os alunos que não queriam saber dos conceitos organizados enciclopedicamente e sem nenhuma relação com sua realidade.

Apesar dos desafios inerentes ao início de um processo de formação de um professor pesquisador que deve procurar estabelecer uma prática cotidiana de ação/reflexão/ação e da necessária desconstrução de uma postura pedagógica tradicional forjada por anos de escolarização e formação acadêmica que apontavam esse como único caminho, percebo com bastante clareza que as crianças e adolescentes de hoje aprendem de formas diferenciadas. A figura do professor como o único detentor do conhecimento científico a ser apresentado ao estudante não se aplica mais ao contexto atual onde os alunos estão conectados a internet e possuem uma grande variedade de fontes de informações acessíveis e em tempo real.

Nesse contexto de mudanças propiciadas pelas inovações tecnológicas, o docente deve apropriar-se desse maior acesso à informação para direcionar e conduzir os estudantes a serem protagonistas no processo de construção do conhecimento, que as aprendizagens sejam significativas e que façam sentido para eles, sendo mais próximos do seu cotidiano, da sua realidade.

1.7 Considerações parciais

Passados vários anos da minha carreira como docente, só agora foi possível perceber que atravessei a grande maioria desse tempo reproduzindo o ensino tradicional baseado nas figuras do professor como detentor único do conhecimento e do aluno como coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem que deveria apenas absorver passivamente o máximo de conteúdos escolares para alcançar boas notas nas provas.

Essa percepção só ocorreu devido à participação e o envolvimento em atividades de formação profissional e acadêmica e, especialmente, através das experiências vivenciadas no curso de especialização em Residência Docente, onde ocorreram importantes descobertas das infinitas possibilidades apontadas para as metodologias ativas da aprendizagem para o ensino da Geografia.

As metodologias ativas da aprendizagem correspondem a meios inovadores que colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, incentivando que os estudantes aprendam de forma autônoma e participativa, aproximando o ensino escolar da realidade.

A partir dos diversos estudos bibliográficos, da participação em discussões e debates com outros educadores e da experimentação de algumas dessas metodologias ativas na minha prática docente, já se tornou possível inferir ser viável e necessário promover aulas de Geografia em que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa para o estudante.

Acredito que o processo de transformação da minha prática como docente, inspirada pelas fecundas experiências vivenciadas no curso de Residência Docente e na descoberta das metodologias ativas da aprendizagem, tem um impacto muito positivo no meu desenvolvimento e realização como professor de Geografia da educação básica.

Mas apesar da relevância dessas experiências para o meu desenvolvimento e formação como docente, vejo como fundamental a consolidação de um movimento muito mais abrangente de disseminação dessas teorias inovadoras de ensino e aprendizagem que passam essencialmente pela formação acadêmica. Os cursos de licenciatura devem promover profundas transformações pautadas no uso intenso das metodologias ativas, em que os futuros professores tenham contato teórico e prático com essas novas abordagens metodológicas objetivando que as inovações cheguem com força e amplitude nas escolas públicas e privadas do país.

No decorrer dos relatos e reflexões estabelecidos nesse memorial foi possível concluir o quanto as experiências vivenciadas na trajetória de formação na educação básica e acadêmica influenciam no perfil metodológico do professor. Os docentes com seu percurso de formação educacional fundamentado por práticas de ensino tradicional, dificilmente serão professores diferentes.

Se pretendermos colocar em prática um movimento capaz de representar transformações significativas na educação brasileira é preciso um esforço conjunto para repensar as aulas como estão estabelecidas ainda em modelos tradicionais de memorização e ensino enciclopédico desvinculado da realidade. É nesse horizonte que se abre um caminho promissor para a inserção definitiva das metodologias ativas de aprendizagem no cotidiano das escolas, em que o ensino escolar possa efetivamente contribuir para uma melhor compreensão das inúmeras complexidades presentes em nossa sociedade e em nosso planeta.

2 PLANO DE AÇÃO

2.1 Introdução

Apesar de vivermos atualmente em um contexto social bastante dinâmico e marcado por inúmeras transformações, o cotidiano das aulas das escolas de educação básica no Brasil encontra-se ainda bastante influenciado pelas práticas metodológicas tradicionais. Continuamos a reproduzir o que Freire (1987, p.33) denomina de educação bancária onde “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.”

A cultura da aula expositiva permanece arraigada na práxis educativa brasileira, onde professores insistem em se considerar donos do conhecimento e os estudantes meros receptores passivos.

Nas últimas décadas, inúmeros esforços acadêmicos ocorreram por parte de importantes pesquisadores sobre metodologias de ensino que se mostrassem inovadoras, atendendo as demandas da sociedade em cada período histórico, na busca pelo enfrentamento dos diferentes desafios educacionais que foram surgindo ao longo do tempo.

Dentro desse conjunto de esforços para propor novas metodologias de ensino, surgem as metodologias ativas da aprendizagem, que para Gemignani (2012 apud GOIS; BEZERRA, 2018, p. 06 e 07):

É uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade.

As metodologias ativas da aprendizagem propõem novos paradigmas educacionais em que os alunos assumem a centralidade no processo de ensino e aprendizagem, sendo estimulados e mediados pelo professor. Através do uso de temas mais próximos a realidade e de atividades que privilegiam o trabalho coletivo e que promovam a pesquisa, a interação, a cooperação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes, passamos a tornar possível a construção de ambientes de aprendizagem mais próximos às demandas dos estudantes na atual

sociedade da informação, que é muito mais dinâmica e marcada por rápidas e constantes transformações.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) constitui-se em uma dessas metodologias inovadoras em que os estudantes, geralmente reunidos em grupos, trabalham com o objetivo de solucionar questões-problema baseadas no mundo real a partir de um contexto ou situação de aprendizagem. Tratando-se, portanto, de um “método de aprendizagem centrado no aluno, que deixa o papel de receptor passivo do conhecimento e assume o lugar de protagonista de seu próprio aprendizado por meio da pesquisa” (SOUZA; DOURADO, 2015, p.182).

Para Borochovicus e Tortella (2014, p.268), “a ABP tem como premissa básica o uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do discente”. Quando o objeto de aprendizagem parte de um problema real e contextualizado, o envolvimento e a participação dos estudantes tendem a ser bem maior, pois não se trata de um aprendizado vago e aleatório, e sim uma experiência mais próxima a realidade que o cerca, portanto, mais significativa.

Entre as vantagens do uso da ABP, enquanto metodologia de aprendizagem inovadora, precisamos salientar a sua dimensão formativa para a vida. A aprendizagem nessa abordagem metodológica não se limita apenas à memorização de conceitos científicos selecionados previamente pelo professor como parte integrante da base curricular da disciplina. A ABP fundamenta-se em experiências educativas relevantes que muitas vezes são ignoradas pelo ensino tradicional, como a habilidade de trabalhar em grupo, o estímulo ao respeito às opiniões divergentes, o incentivo a construção de estratégias de investigação e pesquisa utilizadas na resolução de questões-problema, além da busca pelo protagonismo e a autonomia do estudante.

Entretanto, apesar de experiências promissoras ocorridas com a implantação da ABP no cotidiano educacional em alguns cursos de graduação de universidades e escolas de educação básica de diferentes lugares do mundo, a utilização dessa metodologia no cenário escolar brasileiro constitui-se em algo ainda bastante incipiente.

Em um contexto, até o momento, embrionário de estudos sobre a ABP no ambiente acadêmico brasileiro e de sua apropriação ainda distante pelos docentes que atuam pelas escolas de educação básica do país, estamos diante de inúmeros desafios. Dentre eles, podemos destacar a resistência de diversos professores a novos métodos para a promoção da aprendizagem e também a dificuldade de adaptação por parte dos estudantes que estão ainda muito habituados ao ensino tradicional, com a memorização de conceitos científicos e a realização periódica de provas, tendo a figura do professor como o único detentor do conhecimento.

Mesmo endossando os diversos benefícios da ABP com a finalidade promover mudanças relevantes no processo de ensino e aprendizagem escolar, corroboro como argumento de Moraes e Castellar (2010, p. 08) quando defendem a não existência de “uma metodologia de ensino que garanta, por si mesma, o bom desempenho de aluno e de professor, no sentido de oferecer todos os recursos necessários para a assimilação e construção de conceitos científicos”.

Par tanto, necessitamos lançar mão de diferentes propostas metodológicas para que o ensino e a aprendizagem possam fazer sentido tanto para alunos quanto para professores, e que estejam em consonância com a atual realidade. Dessa forma, a prática educativa tende a se constituir como um processo mais prazeroso por passar a ter maior significado diante da possibilidade de utilização dos saberes escolares para além dos muros da escola.

Considerando a conjuntura atual, marcada por inúmeros desafios e obstáculos à difusão da metodologia da ABP pelas escolas brasileiras, ratifico o que pensam Torres e Souza (2013, p.08) quando dizem que:

apesar de tais dificuldades (normais quando se trata de mudanças em práticas de ensino) a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas apresenta-se como uma metodologia facilitadora à promoção do pensamento crítico nos alunos.

Levando em consideração os diversos benefícios que podem ser agregados à formação cidadã de inúmeros estudantes, a metodologia da ABP deve ser considerada um poderoso instrumento didático para o ensino da Geografia na educação básica, assim como das demais disciplinas.

No caso específico da Geografia escolar, por se tratar de um valioso instrumento para a leitura e para a compreensão dos fenômenos socioespaciais que permeiam o cotidiano dos alunos, o uso de uma metodologia de ensino centrada no estudante apresenta-se como uma intenção pedagógica muito mais promissora. Metodologias inovadoras de ensino como a ABP possuem uma abordagem mais dialética, em que o discente participa e interage mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem, tendo assim uma percepção mais evidente da razão e da importância dos conteúdos apresentados pela escola.

Portanto, a defesa de novas abordagens metodológicas como a ABP justifica-se pela necessidade de confrontar a permanência do modelo tradicional de ensino dos saberes geográficos, em que a transmissão dos conteúdos ocorre de forma unilateral, onde o professor é detentor de todo o conhecimento e apenas repassa ao aluno, que o recebe passivamente.

A hipótese desse trabalho fundamenta-se no uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como importante ferramenta para o ensino de Geografia na educação básica, por se tratar de uma metodologia ativa de aprendizagem centrada no estudante e também por abranger dimensões formativas muito mais amplas do que ocorre comumente no ensino tradicional da disciplina.

Assim, após a proposição de alguns fundamentos teóricos da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, apresento um estudo de caso realizado na Escola Municipal Cônego Sequeira, localizada na regional Barreiro no município de Belo Horizonte, na forma de um projeto de ação, como uma das atividades que compõem o curso de especialização em Residência Docente para a Formação de Professores da Educação Básica. A apresentação desse estudo de caso nos convida a um diálogo e uma reflexão acerca das potencialidades do uso da ABP no ensino da Geografia no cotidiano das escolas de educação básica.

2.20 problema: a questão dos riscos socioambientais relacionados ao consumo de alimentos industrializados

Um dos maiores desafios da profissão docente na atualidade, não apenas no ensino da Geografia como qualquer outra disciplina, consiste em estar sempre

atento aos graves e urgentes problemas socioambientais que afligem nossa sociedade. É fundamental inserirmos temáticas que permeiam a realidade dos estudantes nas práticas educativas como forma de aproximar o ensino escolar dos problemas reais da sociedade contemporânea.

A escolha dos riscos socioambientais relacionados ao consumo de alimentos industrializados como temática estabelecida para o projeto de ação foi construída a partir de uma demanda apresentada por estudantes de três turmas do 9º ano do ensino fundamental ao longo dos primeiros meses de aulas do ano letivo de 2019. Um grupo de estudantes começou a observar o excesso de embalagens de produtos alimentícios industrializados que eram jogados no chão do pátio da escola, principalmente após os recreios, apesar de se tratar de uma instituição pública e a merenda ser servida regularmente na cantina com acompanhamento e supervisão periódica de nutricionistas.

Partindo de uma questão-problema presente no ambiente escolar e proveniente da realidade dos alunos, foi colocado em prática o plano de ação, acreditando ser possível a busca por uma aprendizagem mais significativa, envolvendo diferentes conceitos científicos da Geografia e de outras disciplinas, além do desenvolvimento de habilidades atitudinais e procedimentais advindas das inúmeras experiências vivenciadas ao longo das atividades do projeto.

O consumo de alimentos industrializados expandiu-se por todo o mundo, tornando-se uma característica marcante da atual sociedade urbano-industrial. Considerando o ritmo acelerado de vida, principalmente em grandes cidades, a praticidade desse tipo de alimento foi essencial para sua popularização, efetivando-se como um hábito cultural, especialmente entre crianças e adolescentes. Essa preocupação surgiu em meio a um conteúdo das aulas de Geografia que tratava de globalização e meio ambiente, quando se tornou possível uma maior aproximação entre a teoria e a realidade vivida pelo aluno, aumentando assim o seu envolvimento e interesse pelas aulas.

Diante dessa eminente e preocupante disseminação dos alimentos industrializados, torna-se urgente e necessário que a educação escolar problematize a questão dos diferentes riscos socioambientais envolvidos no processo de produção, transporte e consumo de alimentos industrializados.

Considerando que as instituições escolares e os educadores devem estar alertas aos principais problemas da sociedade, reforça-se a importância da proposição de atividades pedagógicas que abordem temas reais de relevância e significado para a aprendizagem dos estudantes. Portanto, é extremamente relevante a realização de um projeto de ação que aborde e promova uma profunda reflexão sobre a questão da formação dos hábitos alimentares de crianças e adolescentes na atualidade e que se disponha a apresentar alternativas que objetivem a prática de uma alimentação mais saudável.

A partir do estudo desse contexto de uma sociedade atual marcada por uma grande produção industrial e por um expansivo consumo de produtos alimentícios industrializados, além dos diferentes riscos socioambientais envolvidos nessa questão, a prática educativa expressa por esse projeto de ação pretendeu diminuir a distância entre a teoria e a prática que envolve as atividades escolares no ensino da Geografia e a busca por parcerias com outras disciplinas partindo de temas comuns e convergentes, objetivando construir um processo de aprendizagem de uma forma holística e que tenha de fato significado para a vida do estudante.

2.3 Objetivos

A questão da problemática do consumo massivo de alimentos industrializados foi a temática central do plano de ação, utilizando-se da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como uma estratégia didático-pedagógica que possui imenso potencial para a promoção de transformações necessárias no ensino dos saberes geográficos nas escolas do país. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar, assim como as demais disciplinas, não deve se distanciar da realidade, nem muito menos se tornar algo obsoleto e aleatório à vivência do aluno, sendo esse o elemento fundamental na ação educativa.

Esse trabalho apresentou como principal finalidade propor uma experiência pedagógica fazendo o uso da metodologia da ABP, analisando sua viabilidade, as potencialidades e suas limitações como estratégia para o ensino e a aprendizagem nos diferentes anos da educação básica.

2.3.1 Objetivo geral

Desenvolver experiências educativas que promovam um processo de reflexão/ação sobre os malefícios de uma cultura alimentar baseada em produtos industrializados a partir da utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como estratégia metodológica.

2.3.2 Objetivos específicos

Buscando atingir o objetivo geral estabelecido por esse projeto de ação, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Possibilitar experiências educativas que incentivem o aprendizado cooperativo a partir de uma situação-problema pautada na questão dos riscos socioambientais relacionados ao consumo de alimentos industrializados pela sociedade contemporânea.
- Promover pesquisa e análise sobre as informações nutricionais contidas em rótulos de alimentos industrializados consumidos pelos estudantes.
- Realizar investigações sobre as principais doenças que podem estar relacionadas ao consumo excessivo de alimentos industrializados.

2.4 Justificativa

Ao refletir sobre o ambiente escolar como um espaço essencial para a formação humana, torna-se preciso repensar o cotidiano da escola, reavaliando sua organização e os procedimentos metodológicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, para que não seja apenas permeado pela transmissão passiva de conhecimentos científicos preestabelecidos, na maioria das vezes, alheio a realidade dos estudantes.

Para que se torne possível contribuirmos para um processo educativo que resulte em aprendizagens mais significativas que façam sentido para o estudante, faz-se necessária a busca por estratégias metodológicas inovadoras. Nesse sentido, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), por se tratar de uma metodologia

ativa centrada no aluno como sujeito protagonista no processo de ensino e aprendizagem, apresenta-se como uma alternativa possível para a promoção de mudanças no ensino da Geografia na educação básica, ainda muito influenciado pelo ensino tradicional.

Nessa metodologia inovadora de ensino e aprendizagem, os estudantes, reunidos em grupos, compartilham vivências bastante relevantes, pois participam das aulas com posturas que se diferenciam muito do ensino tradicional. Sua participação ocorre de forma mais autônoma, interativa e colaborativa, mobilizando esforços em torno de situações-problema apresentadas pelo professor que são contextualizadas e se aproximam mais da sua realidade. Ao estabelecer essa nova proposta metodológica busca-se romper com os parâmetros do ensino tradicional, objetivando, além da aquisição de conhecimentos científicos fundamentais, a proposição de experiências essenciais que podem ser adquiridas no trabalho coletivo e que são imprescindíveis para a vida além dos muros da escola.

Promover o debate, a reflexão e, conseqüentemente, a conscientização sobre o processo de produção, transporte e consumo de alimentos industrializados pela sociedade contemporânea através de uma abordagem metodológica inovadora como a ABP constitui-se em uma ação válida no sentido do rompimento com a inércia estabelecida pela manutenção do ensino enciclopédico promovido cotidianamente na maioria das escolas de educação básica do país.

2.5 Duração do Plano de Ação e público alvo

O contexto problemático relativo aos riscos socioambientais referentes ao consumo de alimentos industrializados foi selecionado como temática para a realização de um plano de ação a partir do envolvimento de um grupo de estudantes com um dos conteúdos apresentados durante as aulas de Geografia que tratava do processo de globalização e a questão ambiental. Esse plano de ação foi executado na Escola Municipal Cônego Sequeira, localizada na regional Barreiro do município de Belo Horizonte, ao longo do segundo semestre do ano de 2019, como atividade do curso de especialização em Residência Docente para a Formação de Professores da Educação Básica realizado através de um convênio estabelecido

entre a secretaria de educação da prefeitura municipal de Belo Horizonte e o Centro Pedagógico da UFMG.

O projeto de ação partiu de uma escolha temática estabelecida por uma demanda apresentada pelos próprios estudantes no decorrer das aulas de Geografia que tratavam da questão da globalização e os diversos problemas ambientais da atualidade, nas suas mais diferentes escalas. Envolvidos com esse tema, um grupo de estudantes passou a observar o excesso de embalagens de produtos alimentícios industrializados encontrados no chão do pátio da escola, principalmente após os recreios. Dessa forma foi construída a proposição de uma ação pedagógica que objetivou envolver diretamente cerca de 90 estudantes distribuídos em três turmas do 9º ano do ensino fundamental.

A partir da questão-problema do consumo de alimentos industrializados e seus riscos socioambientais, além da constatação dessa temática como uma questão presente em todo mundo e no ambiente escolar, foi possível empreendermos na busca por uma aprendizagem mais significativa. Essa experiência educativa envolveu diferentes conceitos científicos da Geografia e de outras disciplinas, além do desenvolvimento de habilidades atitudinais e procedimentais advindas das inúmeras experiências que os estudantes vivenciaram ao longo das atividades do projeto.

3PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O presente projeto de ação apresenta como base metodológica uma sequência didática em consonância com as metodologias ativas da aprendizagem, especialmente a ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas).

Segundo Silva e Gontijo (2015, p.01):

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), também conhecida pela sigla PBL (*Problem Based Learning*), é uma metodologia na qual a apresentação de uma situação-problema é utilizada para motivar a aprendizagem.

Em acordo com os autores citados anteriormente podemos inferir que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) consiste em uma metodologia educacional centrada no aluno e que sua utilização fundamenta-se no uso de situações-problema, reais ou fictícias, que podem ser inseridas no cotidiano escolar com a finalidade de envolver e motivar os estudantes a participar ativamente do processo de aprendizagem.

Outro ponto relevante a ser destacado é a dimensão formativa dessa metodologia, porque não é limitada apenas à memorização de conceitos e à realização de provas, envolvendo também a proposição de experiências relevantes de aprendizagem que na maioria das vezes são ignoradas pelo ensino tradicional, como a habilidade de trabalhar em grupos, saber respeitar opiniões divergentes, a elaboração de estratégias de investigação, pesquisa e resolução de problemas, entre outras.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) surge como uma estratégia metodológica inovadora em que os estudantes trabalham como o objetivo de solucionar um problema real ou simulado a partir de um contexto. Trata-se, portanto, de um método de aprendizagem em que o estudante deixa o papel de receptor passivo do conhecimento e assume o lugar de protagonista de seu próprio aprendizado por meio da pesquisa (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 182).

Promover a difusão da metodologia da ABP como proposta educativa a ser apropriada por professores de escolas de educação básica significa um relevante esforço na busca pelo gradual rompimento com a lógica do ensino tradicional

centrada no conhecimento do professor e na memorização pelo aluno de conceitos científicos preestabelecidos pelos programas curriculares. Nessa metodologia, propõe-se que o aluno tenha um papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem através de sua participação individual e em grupos nas diferentes etapas que envolvem a tentativa de resolução de uma questão-problema.

Considerando a Geografia uma disciplina escolar viável para a aplicação de atividades envolvendo a metodologia da ABP, à medida que alguns dos seus conteúdos curriculares podem ser associados à realidade cotidiana e serem contextualizados em situações-problema, podemos ter como resultado experiências de aprendizagem mais significativas para os estudantes.

Embora a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) encontre um campo fértil no ensino da Geografia, ao estabelecer uma situação-problema como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, os caminhos e estratégias para sua resolução muitas vezes passam por conhecimentos próprios de outras disciplinas, resultando em uma abordagem metodológica multidisciplinar ou transdisciplinar. Um problema do mundo real certamente exige múltiplas habilidades e conhecimentos para a busca de possíveis soluções. Entretanto, para que possamos obter maior sucesso na utilização dessa metodologia educativa torna-se necessário e relevante o estabelecimento de parcerias com professores de outras disciplinas presentes no currículo escolar.

A questão da expansão do consumo de alimentos industrializados pela sociedade atual, bem como os respectivos problemas socioambientais relacionados à cadeia de produção, transporte e consumo desse tipo de alimento, são as principais indagações que nortearam a experiência educativa proposta por esse projeto de ação.

4PERCURSO METODOLÓGICO

A trajetória metodológica estabelecida para esse plano de ação foi apresentada em forma de uma sequência didática seguindo o modelo sugerido por Souza e Dourado (2015) em quatro etapas: elaboração do cenário ou contexto problemático, as questões-problema, a resolução dos problemas e a apresentação do resultado e autoavaliação. Em todas as etapas previstas os estudantes foram estimulados a se envolver de forma ativa, sendo protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro momento foi destinado à criação de um cenário ou contexto problemático, onde se objetivou envolver e instigar a participação dos estudantes no projeto. A atividade inicial ocorreu através da exibição do documentário brasileiro “Muito além do peso” (2012) que trata do consumo excessivo de alimentos industrializados por crianças e adolescentes e seus efeitos sobre sua saúde, além de abordar a influência do mercado publicitário sobre o consumo desse tipo de alimento. Posteriormente os estudantes, organizados em grupos, se mobilizaram para a coleta de embalagens de produtos alimentícios industrializados após os recreios ao longo de uma semana, com o objetivo de construir um grande mural que, em seguida, foi afixado em local de destaque no pátio da escola com a finalidade de chamar a atenção da comunidade escolar para questão-problema.

Essa fase inicial caracterizou-se pela busca do envolvimento emocional e o interesse dos estudantes pelo tema proposto no contexto problemático apresentado pelo professor, constituindo em uma etapa de fundamental importância para a realização bem sucedida dessa experiência pedagógica com o uso da ABP. Como destaca Hung (2009 apud LOPES et al., 2019, p. 52 e 53):

A característica básica da ABP é a resolução de problemas. O problema inicia ou dispara o processo de ensino e aprendizagem nessa estratégia. Tal característica proporciona a ABP uma abordagem completamente diferente do ensino tradicional quanto às atividades direcionadas para a aprendizagem dos alunos.

Sendo possível alcançar um relativo envolvimento e interesse dos alunos acerca da questão-problema do excesso de consumo de alimentos industrializados, se tornou viável, através da investigação e da pesquisa dos estudantes reunidos em

grupos, o levantamento de outras questões possíveis de serem exploradas a partir do cenário problemático apresentado na fase inicial de realização do plano de ação. Dentre essas questões podemos destacar as doenças que podem ter relação direta com os hábitos alimentares inadequados; a necessidade de sabermos ler e interpretar as informações nutricionais que constam nas embalagens dos produtos; a produção excessiva de lixo e as consequências de seu descarte e/ou destinação incorretas; o dimensionamento da contribuição da produção e do transporte de alimentos industrializados como elemento propulsor da elevação dos níveis de poluição atmosférica; o incentivo às práticas de agricultura urbana como alternativa ao consumo excessivo de alimentos industrializados; dentre outras questões.

É relevante salientar que as questões-problema mencionadas anteriormente foram elencadas a partir de um processo de pesquisa e investigação efetivadas pelos próprios estudantes organizados em grupos, sendo apresentadas e problematizadas por eles em sala de aula com o acompanhamento e a orientação do professor. Como destacam Lopes et al. (2019, p.59):

Na ABP os casos a serem resolvidos devem abarcar situações que os estudantes poderiam enfrentar em seu cotidiano. O aprendiz na ABP entra na situação-problema e se apropria dela. É importante que o papel dos estudantes na resolução faça com que eles naturalmente tenham algo a dizer, ou melhor, que sejam parte interessada na busca da resposta.

Portanto, os estudantes se apropriaram da temática apresentada no processo de problematização, não se tratando apenas de uma proposta pedagógica imposta verticalmente pela figura docente, nem muito menos o simples repasse de um conjunto de conhecimentos científicos alheios à realidade dos alunos.

A sequência dessa experiência pedagógica fundamentada no uso da ABP foi destinada a terceira fase do projeto de ação denominada “resolução dos problemas”, quando os grupos de estudantes prepararam trabalhos relativos às questões-problema levantadas para a apresentação dos resultados em uma mostra que realizou-se no pátio da escola, visando mobilizar e conscientizar os demais alunos e outros integrantes da comunidade escolar sobre os riscos socioambientais relacionados à questão dos alimentos industrializados.

As experiências educativas que valorizam a participação dos estudantes em grupo de forma interativa e colaborativa são pressupostos básicos para o processo

de ensino e aprendizagem na metodologia da ABP. Reforçando essa premissa, Torres e Souza (2013, p.08 e 09) destacam que:

a organização de tarefas em grupos , valorizando as experiências vividas, que permitem desenvolver a pluralidade de percepções sobre temas e aprofundar a argumentação, permite a construção de um saber geográfico global no qual o aluno se enxerga como agente produtor do espaço e como cidadão detentor de direitos e do poder de transformação social.

A última etapa da sequência didática, correspondente a fase de apresentação do resultado e a autoavaliação, foi marcada pela realização de uma mostra denominada “Cuidado: alimentos industrializados”. Essa atividade foi considerada o momento culminante do projeto de ação, contando com grande participação e envolvimento dos estudantes na exposição e apresentação de seus trabalhos.

Através da realização dessa mostra foi possível dar visibilidade aos trabalhos dos alunos reunidos em grupos, ocorrendo a busca pela promoção do protagonismo dos estudantes, além da tentativa de despertar a atenção da comunidade escolar para os inúmeros riscos socioambientais envolvidos na produção e consumo excessivo de produtos alimentícios industrializados.

4.1 Recursos

Durante a realização das diferentes etapas do plano de ação envolvendo a temática dos riscos socioambientais relacionados à produção, ao transporte e ao consumo de alimentos industrializados não foram demandados materialidades e recursos pedagógicos além dos que já se encontravam disponíveis no ambiente escolar. Na produção de cartazes, painéis informativos e outros trabalhos que foram desenvolvidos pelos grupos de estudantes, todos os materiais necessários encontraram-se disponibilizados pela escola.

Por se tratar de uma proposta pedagógica com um caráter essencialmente transdisciplinar, o desenvolvimento do plano de ação pretendeu envolver professores de diferentes áreas do conhecimento, como a Geografia, Ciências, História e Língua Portuguesa. Cada disciplina contribuiu em etapas distintas ou

mesmo compartilhadas do projeto, buscando o estabelecimento de uma abordagem mais ampla sobre a situação problemática tratada nesse plano de ação.

Em relação aos espaços físicos necessários à realização das atividades inseridas nessa proposta pedagógica com uso da ABP, foram utilizados o auditório, a biblioteca, o laboratório de informática, o pátio central, a horta escolar e as salas de aula. Dessa forma, conferiu-se ao processo de ensino e aprendizagem um formato mais dinâmico e interessante ao aluno porque não se limitou à organização estanque da sala de aula em carteiras enfileiradas, onde o estudante espera passivamente pela exposição de conhecimentos científicos centralizada pela figura do professor.

4.2 Avaliação

A avaliação constitui-se em um aspecto de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, tanto para o professor acompanhar o desenvolvimento dos estudantes quanto para ele refletir sobre a efetividade de sua prática pedagógica.

Na metodologia tradicional, ainda preponderante no cotidiano das escolas brasileiras de educação básica, a avaliação da aprendizagem, segundo Lopes et al. (2019, p. 118) “é reduzida a números e médias que buscam classificar os alunos a partir da capacidade que eles possuem de memorizar determinados conteúdos para realizar provas, testes ou exames.” Dessa forma, a avaliação escolar distancia-se de seu caráter formativo, limitando-se a classificação dos estudantes por notas e conceitos.

Portanto, difundir uma metodologia inovadora como a ABP nas práticas educativas das escolas do país significa uma tentativa de romper com a lógica classificatória, seletiva e excludente do processo de avaliação do aluno comumente reproduzida pelo ensino tradicional em diferentes etapas da educação básica brasileira.

O presente plano de ação procurou seguir as premissas de avaliação da metodologia da ABP que, segundo Lopes et al. (2019, p. 65) ocorre “de maneira

formativa ao longo de todo o ciclo de aprendizagem, permitindo o acompanhamento de todo o processo de construção de conhecimento por parte dos aprendizes”.

Todavia, apesar do acompanhamento atento do desenvolvimento dos alunos nas diferentes etapas do plano de ação, fez-se necessário a promoção de tempos e espaços para a reflexão e análise sobre os aspectos positivos e negativos da atividade pedagógica em conjunto com os estudantes envolvidos, resultando em um momento de autoavaliação, que se traduziu em uma experiência relevante na busca por aprendizagens mais significativas.

Esse momento de autoavaliação, que ocorreu posteriormente à mostra denominada “Cuidado: alimentos industrializados” como ponto culminante do plano de ação, foi realizado através de algumas rodas de conversa com os estudantes em sala de aula, além da aplicação de um questionário com questões dissertativas que buscou avaliar como essa experiência didática, fazendo o uso da metodologia da ABP, impactou no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia.

Esse relevante momento de autoavaliação e reflexão em conjunto com os alunos, que é uma característica do processo avaliativo em uma abordagem metodológica usando a ABP, têm cunho processual e prioriza a aprendizagem contextualizada a partir de questões-problema e a valorização da formação do indivíduo em detrimento da memorização de conteúdos científicos.

Portanto, o acompanhamento pelo professor de todas as etapas ao longo do desenvolvimento do plano de ação e as análises e considerações apresentadas pelos estudantes no momento reflexivo ao final do processo foram fundamentais para nortear o procedimento avaliativo. Esse tipo de avaliação processual e formativa contribui na busca por uma aprendizagem mais significativa, pois não tem caráter punitivo e valoriza toda a participação do aluno a partir de uma visão mais ampla do processo educativo.

4.3 Cronograma

As atividades pedagógicas relacionadas a esse projeto de ação foram desenvolvidas ao longo de oito semanas nos meses de setembro e outubro do ano letivo de 2019, envolvendo aproximadamente 90 estudantes do 9º ano do ensino

fundamental da Escola Municipal Cônego Sequeira. Essas atividades ocorreram seguindo os cronogramas a seguir:

Cronograma do projeto de ação – Setembro de 2019

Etapa	Atividade Prevista	Semana			
		1	2	3	4
Elaboração de contexto ou cenário problemático	- Exibição do documentário: Muito além do peso (2012).				
Elaboração de contexto ou cenário problemático	- Organização dos estudantes em grupos após os recreios, ao longo de uma semana, para o recolhimento de embalagens de alimentos industrializados consumidos pelos alunos da escola municipal Cônego Sequeira (refrigerantes, salgadinhos, biscoitos, etc.).				
Elaboração de contexto ou cenário problemático	- Construção de mural com as embalagens de produtos alimentícios industrializados e sua afixação em local de destaque no pátio da escola.				
Questões-problema	- Cada grupo de estudantes selecionou uma embalagem e reproduziu em uma versão ampliada as informações nutricionais presentes nos rótulos de alimentos industrializados consumidos pelos estudantes.				
Questões-problema	- Realização de pesquisa sobre as principais doenças relacionadas ao consumo elevado de alimentos industrializados/processados.				
Questões-problema	- Investigação sobre a destinação da grande quantidade de lixo produzido pela sociedade atual decorrente do descarte incorreto das embalagens de produtos industrializados.				
Resolução dos problemas	- Organização dos estudantes em pequenos grupos, para a realização de intervenções cotidianas na horta escolar objetivando a sua efetiva participação nas distintas etapas de sua manutenção.				

Cronograma do projeto de ação – Outubro de 2019

Etapa	Atividade prevista	Semana			
		1	2	3	4
Questões-problema	- Os estudantes em grupo realizaram pesquisas e discussões sobre a temática do alimento industrializado na sociedade contemporânea e apresentaram seus resultados aos colegas em sala de aula.				
Questões-problema	- Realização de trabalhos para mostra com as questões-problema elencadas pelos grupos de estudantes relativos aos riscos socioambientais relacionados ao consumo de alimentos industrializados.				
Resolução dos problemas	- Organização de uma mostra no pátio para toda comunidade escolar.				
Resolução dos problemas	- Organização dos estudantes em pequenos grupos, para a realização de intervenções cotidianas na horta escolar objetivando a sua efetiva participação nas distintas etapas de sua manutenção.				
Apresentação do resultado	- Realização da mostra “Cuidado: alimentos industrializados” no pátio da escola, com a apresentação de alguns resultados do trabalho de investigação realizado pelos estudantes em grupos com o objetivo de disseminar as reflexões sobre os hábitos alimentares baseados no consumo exagerado de alimentos industrializados.				
Autoavaliação	- Autoavaliação em conjunto com os estudantes sobre suas experiências ao longo das atividades descritas no projeto de ação e a socialização dessas experiências educativas em apresentação e rodas de conversa em sala de aula.				

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos atualmente em uma sociedade, predominantemente urbana e industrial, onde o desenvolvimento científico e tecnológico imprime uma dinâmica de frequentes transformações sociais, econômicas e ambientais em nosso espaço geográfico. Portanto, tudo muda muito rapidamente e a humanidade precisa adaptar-se e reinventar-se constantemente.

A Geografia escolar no presente contexto da educação brasileira encontra-se ainda muito influenciada pelo ensino tradicional, parecendo pouco assimilar esse movimento de intensas e contínuas transformações. Mantém-se notória a prevalência das aulas expositivas e do ensino enciclopédico, predominando a memorização de conhecimentos científicos, geralmente aleatórios e distantes da realidade, selecionados previamente pelo professor que os transmite unilateralmente, cabendo aos estudantes recebê-los de forma passiva.

Diante desse quadro, urge a necessidade de empenharmos esforços na busca por metodologias inovadoras que possam resultar em mudanças efetivas na forma como é conduzido o processo de ensino e aprendizagem em grande parte das escolas de educação básica do país.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) apresenta-se como uma das metodologias ativas da aprendizagem a propor mudanças significativas, tanto no ensino da Geografia, quanto das demais disciplinas escolares, por se tratar de uma metodologia centrada no aluno, que privilegia o trabalho colaborativo em grupo a partir de questões-problema sobre temáticas que se aproximam mais da realidade dos estudantes.

O presente plano de ação, que apresenta uma proposta de ensino sobre a temática dos riscos socioambientais envolvidos na produção, transporte e consumo de alimentos industrializados, constitui-se apenas em uma das inúmeras possibilidades de utilização da ABP no contexto das aulas de Geografia em turmas da educação básica.

Mesmo não havendo uma metodologia capaz de garantir a total efetividade e excelência do ensino e a aprendizagem para alunos e professores,

considerando a imensa variedade de fatores que podem influenciar nesse processo, precisamos inovar e buscar outros caminhos que se apresentem mais promissores.

Nesse contexto de necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas para que possamos adequar o ensino escolar às demandas dos novos tempos é que se reforça a possibilidade da utilização da ABP como estratégia metodológica, com a finalidade de aproximar o ensino da Geografia escolar da realidade e tornar o seu estudo algo significativo para a formação do indivíduo como sujeito que não só acompanha, mas participa ativamente das transformações do mundo.

REFERÊNCIAS

- BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. **Aprendizagem Baseada em Problemas**: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.22, nº 83, p. 263-294, abr./jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362014000200002&script=sci_abstract&lng=pt . Acesso em: 24 jun. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOIS, Douglas Vieira; BEZERRA, Jaldemir Batista. **Metodologias Ativas no Ensino de Geografia na Educação Básica**. I Colóquio Internacional de Educação Geográfica e IV Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade, Universidade Federal de Alagoas - Maceió/AL, 2018. p. 151-163. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/educacaogeografica>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- LOPES, Renato Matos et al. **Aprendizagem Baseada em Problemas**: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. 1. ed. Rio de Janeiro: Publiki, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432641>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. PBL: uma proposta para o ensino de Geografia. In: Congresso Internacional-PBL 2010: Conectando pessoas, ideias e comunidades, 2010, São Paulo. **Anais do Congresso Internacional- PBL**. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0531-1.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.
- SILVA, John Kennedy Fonsêca; GONTIJO, Fábio de Brito. Aplicação do Método Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ao Curso de Engenharia Civil do UNIPAM. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação e III Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos, 2015, Uberaba - MG. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação e III Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos**. Uberaba: Universidade de Uberaba - UNIUBE, 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/13.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.
- SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luis. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, Natal, v.5, p. 182-200, out. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880/1143>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- TORRES, Joana Maria Santana; SOUZA, Samir Cristino de. A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP): uma metodologia para aprendizagem da Geografia. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2013, Curitiba-PR. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**: Formação docente e

sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. Curitiba-PR: PUC-PR, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6977_4098.pdf. Acesso em: 03 ago. 2019.