ReGeo ISSN: 2177-3246

PROJETO GEOVIC: UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GEOVIC PROJECT: AN EXPERIENCE IN SCIENTIFIC INITIATION AND STUDENT EMPLOYMENT IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

PROYECTO GEOVIC: UNA EXPERIENCIA EN LA INICIACIÓN CIENTÍFICA Y EL EMPLEO ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

https://doi.org/10.56238/revgeov17n9-027

Data de submissão: 04/08/2026 **Data de publicação:** 04/09/2026

Wellington de Brito Silva

RESUMO

Este artigo é um relato da experiência de iniciação científica do Projeto GEOVIC. Partindo de uma perspectiva sócio antropológica de educação, descreve a proposta de execução do projeto e seus resultados mais significativos. A metodologia utilizada na proposta consiste na elaboração coletiva de uma espécie de "jornada", com etapas bem definidas e atividades que deveriam ser cumpridas ao longo do projeto. A primeira etapa tem por objetivo a preparação dos alunos para a participação na Olimpíada Brasileira de Geografia - OBG e a escolha da temática que foi desenvolvida na pesquisa de campo. Na segunda, os alunos realizaram as atividades inerentes à uma pesquisa científica, tais como: leituras, trabalhos de campo, coleta e análise de dados, organização e apresentação dos resultados obtidos. As metodologias mobilizadas pelo professor durante a execução do projeto e o estímulo ao protagonismo, permitiram que os alunos não só desenvolvessem habilidades e competências relacionadas aos conteúdos geográficos, mas criaram uma ambiência propícia à produção reflexiva do conhecimento científico. Por fim, defendemos a premissa de que a produção do conhecimento, considerado aqui como uma efetiva prática social, resultou na melhora do desempenho escolar e ganhos significativos de capital cultural para os alunos envolvidos na ação educativa.

Palavras-chave: Educação Básica. Iniciação Científica. Reflexividade Docente.

ABSTRACT

This article is an account of the scientific initiation experience of the GEOVIC Project. From a socio-anthropological perspective of education, it describes the proposed execution of the project and its most significant results. The methodology used in the proposal consists of the collective elaboration of a kind of "journey," with well-defined stages and activities that should be completed throughout the project. The first stage aims to prepare students for participation in the Brazilian Geography Olympiad (OBG) and the choice of the theme that was developed in the field research. In the second stage, students carried out activities inherent to scientific research, such as: readings, fieldwork, data collection and analysis, organization, and presentation of the results obtained. The methodologies mobilized by the teacher during the execution of the project and the encouragement of student protagonism allowed students not only to develop skills and competencies related to geographical content but also created an environment conducive to the reflective production of scientific knowledge. Finally, we defend the premise that the production of knowledge, considered here as an effective social practice, resulted in improved school performance and significant gains in cultural capital for the students involved in the educational action.

Keywords: Basic Education. Scientific Initiation. Teacher Reflexivity.

RESUMEN
Este artículo describe la experiencia de iniciación científica del Proyecto GEOVIC. Desde una perspectiva socioantropológica de la educación, se describe la ejecución propuesta del proyecto y sus resultados más significativos. La metodología empleada consiste en la elaboración colectiva de un recorrido, con etapas y actividades bien definidas que deben completarse a lo largo del proyecto. La primera etapa tiene como objetivo preparar a los estudiantes para participar en la Olimpiada Brasileña de Geografía (OBG) y para la elección del tema desarrollado en la investigación de campo. En la segunda etapa, los estudiantes realizaron actividades propias de la investigación científica, tales como lecturas, trabajo de campo, recolección y análisis de datos, organización y presentación de los resultados obtenidos. Las metodologías movilizadas por el docente durante la ejecución del proyecto y el fomento del protagonismo estudiantil permitieron a los estudiantes no solo desarrollar habilidades y competencias relacionadas con el contenido geográfico, sino que también crearon un entorno propicio para la producción reflexiva de conocimiento científico. Finalmente, se defiende la premisa de que la producción de conocimiento, considerada aquí como una práctica social efectiva, resultó en una mejora del rendimiento escolar y en importantes ganancias de capital cultural para los estudiantes involucrados en la acción educativa.

Palabras clave: Educación Básica. Iniciación Científica. Reflexividad Docente.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto GEOVIC é uma proposta de criação de um Grupo de Estudos que foi desenvolvida no Instituto Federal de Alagoas - IFAL, Campus Viçosa em parceria com o Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior - PIBIC Jr, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas - FAPEAL. Nas próximas páginas, descreveremos a experiência de iniciação científica realizada pelo professor que procurou articular os conteúdos, exercícios e atividades que foram exigidos na 8ª edição da Olimpíada Brasileira de Geografia-OBG, no ano de 2023, com as práticas pedagógicas vivenciadas cotidianamente na disciplina de geografia, resultando numa pesquisa exploratória curta. A experiência envolveu 11 alunos, entre bolsistas e voluntários do segundo ano do Curso Integrado em Informática para a Internet da referida instituição.

Partindo do pressuposto de que a produção do conhecimento é reflexiva, processual e não linear, as atividades do Projeto GEOVIC foram planejadas para que os alunos pudessem vivenciar uma experiência de pesquisa científica para além de um simples contato abstrato com o conhecimento. As temáticas e questões previamente escolhidas no grupo, a partir do qual o percurso geral da elaboração da pesquisa foi se desenvolvendo, (como também a identificação dos seus procedimentos básicos e a percepção dos percalços e desafios inerentes a uma pesquisa científica) adquiriram um caráter processual, visto que iam sendo aprofundadas à medida que os "marcos da jornada" eram sistematicamente planejados, depois simulados em situações práticas por meio das atividades cotidianas realizadas ao longo do projeto.

Neste percurso, os alunos eram estimulados a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a exercerem protagonismo nas decisões tomadas no projeto. Tal concepção reflexiva de iniciação científica foi se constituindo a partir das experiências vivenciadas pelo grupo ao longo dos doze meses, dividida em etapas de execução e marcos preestabelecidos que nomearemos aqui de "Jornada GEOVIC". Desse modo, o Projeto GEOVIC, que na sua proposta inicial tinha como objetivo principal a criação de um "Grupo de Estudos" para estimular a participação dos alunos do ensino médio em olimpíadas de conhecimento - como também ser um espaço de reflexão sobre a disciplina de Geografia na escola - foi gradativamente ampliado, tornando-se uma ação educativa riquíssima, pois a partir do desenvolvimento de habilidades e competências trabalhadas ao longo do projeto, os alunos realizaram um processo reflexivo que resultou numa aprendizagem significativa e repleta de sentido.

A análise da experiência que será descrita neste relato articula alguns elementos da teoria psicológica da autodeterminação com as noções de reflexividade utilizadas na perspectiva socioantropológica de pesquisa. Consideramos tais articulações importantes para situar a experiência desenvolvida no projeto. Elas são as lentes teóricas que guiam este estudo.

Diante do quadro apresentado, defendemos uma concepção de iniciação científica completamente imersa na experiência do ensino e da pesquisa na escola e não apenas articulada com esta, desenvolvendo novos formatos, orientados para um processo reflexivo de produção de conhecimento, pensados para além de uma linearidade de tempos e espaços.

Esta postura exige que se abra também um campo de discussão e reflexão sobre as experiências da pesquisa na educação básica. Quando as práticas de ensino e pesquisa resolvem objetivar o saber que elas mesmas produzem, a distância entre o conhecimento científico produzido na universidade e a realidade social cotidiana dos alunos pode ser consideravelmente reduzida.

2 A JORNADA GEOVIC: A CONSTRUÇÃO DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA NA AÇÃO EDUCATIVA

Para o filósofo Wilhelm Dilthey (1833-1911), as Ciências Humanas se ocupam de explicar como os seres humanos pensam e sentem sobre como as coisas funcionam, diferentemente das Ciências Físicas, onde as explicações são impessoais sobre como as coisas funcionam. Isso acontece porque as pessoas possuem uma forma muito particular de compreender os eventos dos quais participam.

Uma palavra que traduz muito bem essa particularidade das pesquisas qualitativas vem do alemão *verstehen* (vair stay'em) que pode ser interpretada como a compreensão experiencial de ações e contextos. Durante a experiência desse projeto, colocou-se como cerne de toda a reflexão o processo de construção da pesquisa como objeto principal da investigação, numa tentativa de objetivação da própria prática científica.

Na perspectiva de reflexividade[1] defendida por Bourdieu (2009) que servirá de base analítica para este relato, a prática de pesquisa é, essencialmente, uma relação social que ocorre sob a influência da estrutura social em que ela está inscrita e, dessa forma, irá tomar parte e produzir efeitos nos resultados alcançados. Assim sendo, mais do que fazer uma pesquisa linear e abstrata, o experimento de iniciação científica realizado pelo Projeto GEOVIC se propôs a investigar a relação que os alunos estabelecem com o conhecimento científico, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma pesquisa. Em outras palavras, o foco de interesse foi deslocado dos resultados para o processo da pesquisa em si e sua potencialidade como ferramenta pedagógica.

[1] Nestes termos, a prática de pesquisa assume "uma reflexividade reflexa, baseada num 'trabalho', num 'olho' sociológico, que permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza, ou seja, começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas." (BOURDIEU, 2009, p.694).

Como é possível desenvolver tal nível de reflexividade com alunos do ensino médio? No entanto, imediatamente refiz minhas expectativas, pois lembrei de uma das lições mais importantes que aprendi durante todo o processo de construção do meu habitus docente. No doutorado, tive a oportunidade de ler um livro do filósofo francês Jacques Rancière (2002) intitulado "*O Mestre ignorante: 5 lições Sobre a Emancipação Intelectual",* que mudou radicalmente a minha percepção sobre a prática docente que realizava e, consequentemente, a relação que eu estabelecia com os alunos.

Uma das principais reflexões que Rancière traz nesta obra parte do princípio de que os sujeitos podem se emancipar intelectualmente e se instruírem a si mesmos, pois são iguais em inteligência. Para isso, basta que sejam mobilizados pelo mestre a "mergulhar" nos conteúdos que desejam aprender. Portanto, cabe ao mestre desenvolver o interesse genuíno pelo conhecimento que o aluno está construindo, reforçando a sua livre expressão e os progressos alcançados para que ele adquira autoconfiança, consolidando a aprendizagem adquirida no processo de ensino-aprendizagem. De algum modo, essa perspectiva dialoga com as ideias do educador Paulo Freire sobre a relação dialógica que deve existir entre professor e aluno na construção do conhecimento quando afirma que: o "educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa". (FREIRE, 1980, p. 64). E como essas perspectivas se relacionam com a experiência do Projeto GEOVIC?

Depois dos primeiros contatos que tive com os alunos bolsistas e voluntários, uma preocupação rondava minhas reflexões. Como manter os bolsistas do projeto minimamente motivados para desenvolver uma experiência de pesquisa por 12 meses, para além de um estímulo financeiro de uma bolsa de estudos e livre de qualquer coerção ou premiação meritocrática que envolvesse algum tipo de bônus ou pontuações extras na disciplina de Geografia?

Ao entrar em contato com outros professores orientadores de outros projetos no programa, percebi que a preocupação com a permanência dos alunos nos projetos era uma preocupação corrente. Procurando alternativas teóricas para lidar com essa questão, pois ela me interessava substancialmente como parte da proposta de objetivação que eu me propunha para a pesquisa, busquei referências nas perspectivas socioantropológicas de educação e na psicologia para encontrar formas de interação com os alunos que permitissem que eles se engajassem no projeto a partir de uma experiência coletiva e colaborativa de conhecimento, mobilizados por uma motivação intrínseca, baseada numa visão pessoal (e não em metas) que tornaria a execução da proposta de pesquisa minimamente viável. Dessa forma, dois objetivos importantíssimos do projeto seriam alcançados: o desenvolvimento de uma prática educativa como efetivamente, uma prática social, onde o professor e os alunos interagem e produzem

conhecimentos mobilizados por um sentido comum que é partilhado pelo grupo, ao mesmo tempo em que também desenvolvem suas habilidades individuais.

Da perspectiva antropológica, me interessava a dimensão experiencial e interpretativa com a qual essa ciência desenvolve suas análises. Dela, lancei mão de um dos seus conceitos mais importantes: o de alteridade, entendida, de forma geral, como o estudo das diferenças e o estudo do "outro", pois o ser humano só pode existir, na sua forma individual, a partir do momento que interage e/ou cria relações de dependência com os demais.

Para Laplantine (2012, p.21) o exercício da alteridade nos faz perceber que "aquilo que tomávamos por natural em nós mesmos é, de fato, cultural" e só aí nos damos conta do quanto é problemático o que se apresentava para nós como incontestável, pois nos tornamos incapazes de enxergar aspectos relevantes de nossa própria cultura. Assim sendo, passamos então a nos observar e a perceber que o nosso olhar sobre as coisas é só mais um dentre tantos. Nesses termos, o contato entre as pessoas não deve ser marcado pela tentativa de exercício de supremacia de uma cultura sobre a outra, mas pela capacidade destas em estabelecer diálogos a partir de suas diferenças. Além disso, na abordagem antropológica, em quaisquer que sejam suas opções teóricas, sempre estará presente o "olhar a alteridade", pois nessa abordagem de pesquisa há uma busca de "ruptura inicial em relação a qualquer modo de conhecimento abstrato e especulativo" (LAPLANTINE, 2012, p. 149).

Portanto, pelos motivos anteriormente citados, tínhamos por objetivo que a experiência de iniciação científica propiciada pelo projeto ensinasse aos alunos não só os elementos básicos de uma pesquisa científica, mas que fosse uma oportunidade de autoconhecimento, a partir do contato intensivo com os colegas, por meio de uma convivência mediada pelo professor e orientada a partir de uma ação educativa, ou seja, uma experiência de produção de conhecimento reflexiva, oportunizando aos alunos o contato com uma metodologia de pesquisa que propõe o "estranhamento do familiar" (DA MATTA, 1978).

Assim sendo, a alteridade torna-se não apenas a constituição de uma forma específica de enxergar e lidar com o "outro", mas uma forma de observar-se e de lidar consigo próprio. Esta foi a estratégia que encontrei para que os alunos pudessem desenvolver, minimamente, alguma reflexividade a partir da experiência de construção de uma pesquisa. Cumprida esta etapa, faltava ainda encontrar uma estratégia metodológica que desse conta de resolver o problema da motivação intrínseca, questão crucial para o desenvolvimento do processo de engajamento dos alunos nas atividades do projeto, estimulando a autonomia e o protagonismo, ao mesmo tempo que eles pudessem produzir conhecimento significativo através de um processo de emancipação intelectual.

Às vezes, na busca por concepções teóricas que abarquem as nossas questões de pesquisa, nos deparamos com situações muito inusitadas. Muitas vezes, os insights mais importantes ocorrem de maneira muito intuitiva. Ao procurar alternativas que tornassem a transposição didática de alguns conceitos e procedimentos de pesquisa mais compreensíveis para os alunos, me deparei com uma noção de motivação muito interessante que li num livro sobre procrastinação, de forma bastante despretensiosa. Em "*O fim da Procrastinação*", Petr Ludwig (2020) discorre sobre as barreiras da produtividade e propõe um "kit de ferramentas" prático para lidar com elas. Mas o que efetivamente me chamou a atenção neste livro foi a forma simples e lúdica com a qual o autor desenvolve o conceito de motivação intrínseca baseada na jornada, fundamental dentro da *Teoria Psicológica da Autodeterminação*.

Elaborada em 1981, por Richard M. Ryan e Edward L. Deci, essa teoria propõe uma abordagem sociopolítica da saúde e do bem-estar psicológico, tendo por objeto de estudo a análise das condições do contexto social que facilitam a saúde psicológica dos indivíduos. Constituída por quatro mini-teorias (que, infelizmente, não há espaço para discorrer sobre elas neste artigo), duas delas me chamaram atenção: a *Teoria das necessidades básicas e a Teoria de avaliação cognitiva*[2], pois apontaram possibilidades teóricas para o tipo de motivação que eu pretendia desenvolver com os alunos: aquela baseada em valores refletidos e intrínsecos, desenvolvidos em interação com o contexto externo e em relação com outras pessoas. Em outras palavras, uma perspectiva teórica sociocultural que levasse em consideração tanto o contexto onde as ações se realizam, quanto a experiência das pessoas, suas necessidades e motivações pessoais.

E foi exatamente nas interconexões entre as teorias socioantropológicas e psicológicas que encontrei um caminho possível para delinear o objeto de estudo desta investigação, tendo como ponto central o conceito de *motivação intrínseca baseada na jornada*, que pode ser definido como uma espécie de motivação que move a pessoa para a ação pela mobilização de motivos internos e com valor internalizado, baseados em necessidades intrínsecas. Desse modo, a gratificação da pessoa se dá pela ação em si, sem que sejam necessários benefícios externos como impulsionadores (Assor, Vansteenkiste, Kaplan, 2009; Silva, Wendt, Argimon, 2010). E era justamente o que eu pretendia desenvolver com os alunos.

Respondendo a pergunta que fiz anteriormente sobre como essas teorias se relacionam com a proposta do Projeto GEOVIC, eis a minha intenção mais profunda: realizar uma ação educativa que

[2] A Teoria Psicológica da Autodeterminação articula quatro mini-teorias que desenvolvem os seus conceitos principais. São elas: a teoria das necessidades básicas, a teoria da avaliação cognitiva, teoria das orientações de causalidade e teoria da integração organísmica (Deci & Ryan, 2002).

mobilizasse nos bolsistas e voluntários envolvidos no projeto o gosto pela ciência para além de uma recompensa extrínseca, fundamentada por uma necessidade básica imprescindível a todo ser humano: aprender aquilo que não se sabe para que possamos ter condições de nos relacionar com o mundo em nossa volta. Neste caso, desenvolver saberes e práticas, por intermédio do conhecimento do método científico, visando uma participação ativa, autônoma e reflexiva com o conhecimento, considerando a alteridade antropológica como parte integrante da construção de uma aprendizagem significativa, com forte vínculo social.

Para atingir tal fim, me inspirei nas três necessidades intrínsecas propostas pela teoria da autodeterminação e que dialogam com os objetivos do projeto: *a necessidade de autonomia, de competência pessoal e de vínculo social.* A articulação dessas três necessidades e de suas motivações intrínsecas associadas, orientadas com os interesses e ações do projeto constituem o que denominei de "Jornada GEOVIC", uma estratégia pedagógica que se tornou o eixo central por onde todo o planejamento da pesquisa se deu e que será descrito com mais detalhes nos próximos tópicos.

3 A ESTRUTURA DA JORNADA: O SENTIDO É IMPORTANTE!

Como apresentamos anteriormente, havia uma preocupação inicial com a execução do projeto que acabou se tornando uma questão de pesquisa que consideramos muito pertinente para quem pretende desenvolver projetos de iniciação científica na escola. Como fazer com que os alunos da educação básica tomem gosto pela pesquisa científica através do desenvolvimento de uma motivação intrínseca?

Partindo do pressuposto de que a iniciação científica é uma experiência de aprendizagem efetiva, com o objetivo de desenvolver com os alunos algumas noções pertinentes ao método científico, como também de apresentar aspectos importante da cultura do universo acadêmico, considerei desenvolver um percurso metodológico organizado em etapas que fizesse com que os alunos fossem acessando cada passo da construção de uma pesquisa paulatinamente. Num primeiro momento: a escolha da temática, o delineamento do objeto de estudo, a formulação de um problema e a elaboração de hipóteses. No segundo momento, realizamos os trabalhos de campo, a coleta e análise dos dados, a escrita dos relatórios finais e apresentação dos resultados. Basicamente, este foi o escopo da pesquisa.

Ele era suficientemente claro para mim, mas como fazer a transposição didática e mobilizar os alunos para cumprir cada etapa do projeto e mantê-los motivados e engajados durante um ano? Então, retomo os insights que tive naquela leitura a que me referi sobre procrastinação. Nela encontrei alguns elementos que precisava para mobilizar os 11 alunos envolvidos no projeto. Uma das teses defendidas pelo autor que me chamaram atenção foi a de que é possível construir motivação genuína a partir de

um processo de articulação entre a nossa visão pessoal e as atividades que realizamos, o que subverte totalmente a ideia de que a motivação extrínseca ou, uma motivação intrínseca baseada em metas é suficiente para nos fazer felizes e realizados. Antes de continuar essa reflexão, farei aqui uma digressão para que eu possa falar sobre as motivações iniciais que me levaram às escolhas teóricas que fiz para fundamentar esse estudo:

Certo dia, numa aula de geografia no segundo ano, fui procurado por alguns alunos que me questionaram sobre a possibilidade de submeter um projeto no edital PIBIC Junior FAPEAL. Na ocasião fiquei muito reflexivo, pois tinha um volume enorme de atividades no campus e a preocupação em não poder dar conta de mais uma responsabilidade, de conduzir um projeto era muito legítima. No entanto, percebendo a motivação dos alunos, acabei me motivando também e inscrevi a proposta na trilha do conhecimento "Olimpíadas do Conhecimento". Nela, via a oportunidade de continuar um trabalho que eu já desenvolvia na escola, preparando alunos para participarem da Olimpíada Brasileira de Geografia-OBG.

Uma atividade bastante exitosa, pois oportuniza uma experiência de aprendizado que considero extremamente rica na disciplina de geografia, pois muitos alunos que orientei já foram finalistas e medalhistas nacionais e tiveram a oportunidade de aprofundar conhecimentos da ciência geográfica a partir da experiência na OBG. Então, resolvi articular os objetivos de aprendizagem inerentes a preparação para OBG com a proposta de iniciação científica exigida pela agência de fomento e assim surgiu o Projeto GEOVIC, que consistia em:

> Uma proposta que visa a criação de um Grupo de Estudos no IFAL-Campus Viçosa, orientado tanto para fomentar a participação dos alunos na Olimpíada Brasileira de Geografia- OBG, como para ser um espaço de reflexão mais amplo sobre a ciência geográfica e suas problemáticas na escola. O propósito principal do Projeto GEOVIC é que as atividades e desafios propostos pela olimpíada sirvam de ponto de partida para o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas para os alunos e que os resultados obtidos na OBG (para além de uma visão meritocrática) sejam resultantes de uma prática educativa que prioriza uma visão crítica, sistêmica e colaborativa do conhecimento. (Proposta do Projeto GEOVIC, 2023, p.01)

De onde veio a ideia de criar um Grupo de Estudos? Na minha percepção, a criação de um grupo de estudos seria a melhor maneira de simular uma prática de pesquisa nos moldes do que se faz na universidade, pois o que efetivamente um grupo de pesquisa faz? Reúne pesquisadores e estudantes em torno de temáticas que compõem uma linha de pesquisa, numa determinada área do conhecimento para desenvolver pesquisa científica. Desse modo, eu conseguia realizar a conversão de uma prática puramente acadêmica em uma prática pedagógica, nos moldes da educação básica. Evidentemente que eu não procurei reproduzir o nível de complexidade de aprofundamento que se tem na academia, na

vivência de um grupo de pesquisa na educação básica. O objetivo era didático. A intenção era criar uma ambiência de imersão onde os alunos pudessem se sentir participantes de uma construção coletiva de conhecimento.

Resolvida as questões iniciais do projeto, agora podia me debruçar com mais atenção a uma questão que considero muito importante em qualquer pesquisa: a construção da relação com as pessoas. Depois de cumprida todas as exigências da agência de fomento quanto a regularização do projeto, começamos as primeiras atividades em junho de 2023. Naquela altura, já se apresentava diante de mim o desafio de motivar 11 jovens para se engajarem comigo na aventura de realizar uma pesquisa científica e de desenvolver alguma reflexividade e aprendizagens significativas através dela. Foi então que a Teoria Psicológica da Autodeterminação me forneceu os elementos que faltavam para montar o quebra-cabeça da empreitada a que me propus - o de fazer um experimento de emancipação intelectual por meio da prática do conhecimento científico. De que modo? Mobilizando os alunos para descobrirem por si mesmos suas próprias motivações, habilidades e competências e mobilizá-las numa ação coletiva, (o que em tese representava um exercício reflexivo), procurando articular suas necessidades intrínsecas com os objetivos do projeto.

De modo geral, o que pretendia ensinar aos alunos é que eles enxergassem que um processo de aprendizagem decorrente do engajamento coletivo, baseado numa motivação intrínseca com valores internalizados, era muito mais recompensador do que se engajar nas atividades para cumprir metas, em busca de recompensas e visando resultados previamente elegidos, rígidos e futuros. Vou explicar utilizando uma situação que vivenciamos no Projeto GEOVIC.

Apesar de considerar a obtenção de medalhas como um indicador de resultado relevante do projeto, a meta “obter medalhas” não era o foco da ação educativa, pois o objetivo proposto foi o de aprofundar os conhecimentos da ciência geográfica trabalhados em sala de aula e explorados na Olimpíada Brasileira de Geografia - OBG. Em nenhum momento os alunos foram coagidos a conseguir medalhas ou pressionados por mim para obter resultados. Em todas as atividades propostas, o esforço do grupo era direcionado constantemente para a ação em si e não para a obtenção de resultados, até porque eles serão produzidos invariavelmente e, de acordo com o processo executado. Nesses termos, o resultado é colocado como consequência e não como o fim da atividade em questão.

Portanto, a experiência de responder as questões da Olimpíada de geografia em grupo, os encontros on-line e presenciais no laboratório que realizamos, as pesquisas e discussões realizadas e a alegria que vivenciávamos ao conferir os resultados de cada uma das três etapas eram colocadas em primeiro plano e valorizadas pelo grupo, em detrimento de quaisquer imposições ou exigências por resultado.

Essa postura manteve os alunos engajados em todas as fases da olimpíada e o resultado veio como consequência do esforço coletivo: todos os alunos foram medalhistas na olimpíada. Em outras palavras: o foco da atividade é deslocado do resultado para o processo através de uma inversão do sentido. E essa foi a tônica de todas as atividades que realizamos, fazendo com que os alunos percebessem por si mesmos os ganhos de direcionarmos os nossos esforços prioritários para a realização das pequenas etapas do processo e não para o resultado final, pois este é consequência das ações realizadas; de que a satisfação com a conclusão de cada etapa é o cerne da satisfação pessoal que teremos quando todo o processo for concluído.

Em suma, o que estava sendo proposto era um exercício reflexivo onde os alunos fossem capazes de deslocar o foco de atenção da motivação (que pode ser extrínseca ou intrínseca) focada em metas, para uma motivação baseada na construção de uma jornada, ou seja, uma motivação intrínseca elaborada a partir de um sentido partilhado pelo grupo e articulado com uma espécie de visão pessoal que representaria o que cada aluno pretendia aprender com o projeto, a partir de suas próprias expectativas pessoais. Para atingir esse objetivo, nas diversas reuniões que tivemos, provocava-os a refletir sobre o sentido de estarem ali e com qual habilidade pessoal poderiam contribuir para o grupo. A intenção era a de que os alunos fossem desenvolvendo uma motivação de caráter mais duradouro que contribuísse para o desenvolvimento do seu potencial ao longo do processo, em detrimento de uma ação mobilizada apenas por uma recompensa, coerção ou para fugir de uma punição, o que Petr Ludwig (2020) define como “porrete da motivação extrínseca”, um dos responsáveis por nossas procrastinações, pois:

> “Em geral, o porrete imaginário pendendo sobre nós faz com que desprezemos a tarefa a cumprir. Esse porrete pode vir em formas variadas: pode ser o financiamento que impede a pessoa de se demitir do emprego que odeia, podem ser pais impondo aos filhos um hobby ou uma profissão, pode ser o chefe que manda seus subordinados fazerem coisas sem explicar o porquê… A aversão é um resultado natural dos estímulos extrínsecos e muitas vezes leva ao aumento da procrastinação.” (LUDWIG, 2020, pag. 48)

E uma das últimas coisas que eu desejava era que os alunos se sentissem desmotivados ou que procrastinassem as atividades do projeto. Além disso, eu queria que a experiência fosse significativa para eles também, assim como lecionar e fazer pesquisa para mim é recompensador, não num sentido material, mas pela satisfação que sinto em fazer uma atividade tão importante para a sociedade e, ao mesmo tempo, aprender com ela, pois tanto o ato de ensinar, como o de pesquisar são ferramentas poderosas de aprendizagem.

De acordo com a Teoria Psicológica da Autodeterminação, a maneira como a nossa motivação se desenvolve está diretamente ligada ao processo de como introjetamos ou internalizamos o

significado dos regulamentos internos, ou seja, é uma construção de sentido. E como se dá essa construção de sentidos no processo de ensino e aprendizagem? Se considerarmos que o ato de aprender é uma construção simbólica cheia de significados que devem ser internalizados pelos indivíduos, podemos supor que ele prescinde de motivações intrínsecas e extrínsecas.

Pense nas coisas mais relevantes que você aprendeu na vida? Que tipo de motivação predominante você desenvolveu para aprendê-las? Extrínseca ou Intrínseca? Alguns estudos de neurociência vêm afirmando que um cérebro inundado de dopamina funciona melhor e aumenta nossa capacidade de aprendizado e desenvolvimento de habilidades. Portanto, diferenciar os tipos de motivação mobilizados numa ação educativa pode ser um indicador muito importante para o professor definir estratégias pedagógicas que produzam efeitos positivos na aprendizagem dos alunos. Então, o que diferencia uma motivação extrínseca da motivação intrínseca?

> "A motivação extrínseca é aquela em que a pessoa é movida por condições externas a ela, sejam benefícios ou punições, mas que a ação por si só não a satisfaça. A motivação intrínseca é quando o que move a pessoa para a ação são motivos internos baseados em necessidades intrínsecas." (ASSOR, VANSTEENKISTE & KAPLAN, 2009)

Ou seja, a motivação intrínseca ocorre quando um regulamento externo é internalizado com valor, motivando a pessoa para a ação, através de um sentido elaborado que gera auto realização. Se desejamos mobilizar a motivação intrínseca, os nossos objetivos pedagógicos devem produzir alguma articulação com aquilo que é significativo para os alunos, ou seja, uma correspondência de sentidos. O nosso desafio como educadores é aprofundar nossa percepção sobre o sentido das ações que planejamos, como elas são introjetadas e internalizadas pelos alunos e quais efeitos produzem.

4 O FIM DA JORNADA: A REALIZAÇÃO PESSOAL

Seguindo essa perspectiva, as atividades foram planejadas para desnaturalizar a ideia meritocrática (muito presente nas motivações extrínsecas ou nas motivações intrínsecas baseada em metas) de que deveríamos perseguir objetivos rígidos para obter resultados ou, que toda ação concluída precisa de uma recompensa para quem as realizou e, para aqueles que não as cumpriram, restariam as punições. Pelo contrário, procuramos substituir essas concepções por um plano de ação com marcos bem definidos que eram considerados como indicadores da direção a ser seguida no projeto.

Constituído de pequenas ações sistematizadas dentro de um fluxo, as ações do projeto eram refletidas constantemente pelos membros do grupo, no que diz respeito a sua importância e pertinência. Neste sentido, o papel do professor é decisivo, pois é ele quem conduz a reflexão com os alunos sobre quais atividades fazem sentido para a proposta e para o grupo e porque elas devem ser executadas, ou

não. Quais atividades devem ser descartadas e por quê; quais os ganhos para o grupo se a atividade for desempenhada em tempo hábil e quais as perdas para o fluxo do processo quando há atrasos. É, literalmente, um exercício de alteridade, onde a comunicação precisa ser reflexiva e dialógica. Também exige do professor um nível de abertura para o contraditório e para o exercício da crítica.

Neste sentido, a comunicação deve ser muito assertiva, clara e objetiva. A princípio, pode parecer muito trabalhoso, mas os ganhos a longo prazo são enormes para a construção de aprendizagem significativa e produz efeitos positivos na qualidade da relação do professor com os alunos.

Durante a execução do projeto, optou-se por dedicar-se bastante tempo pedagógico na construção de uma relação dialógica de ensino-aprendizagem, reflexiva e pautada pela "igualdade de inteligências" (RANCIÈRE, 2002) e que fizesse sentido não só para mim, mas para os alunos também. Muitas vezes, este sentido não está claro, justamente porque é construído numa prática social, ou seja, é resultante de um processo onde cada pessoa se engaja para construí-lo. A todo esse processo, que vai desde a concepção inicial da proposta, até os resultados finais, denominamos de "Jornada GEOVIC", ela engloba também o percurso metodológico da pesquisa, nossos marcos principais e todas as ações significativas que realizamos.

Ao término dessa reflexão, apresentamos um esboço de toda a trajetória do projeto. Uma proposta de percurso metodológico para a iniciação científica na educação básica, voltado para o desenvolvimento de comportamento autodeterminado, orientado para o desenvolvimento da motivação intrínseca dos alunos e que pode ser reproduzido por outros professores-pesquisadores.

Ao mesmo tempo em que apresenta todas as etapas, ações significativas e as principais atribuições do professor, articula-as com os principais indicadores de comportamento autodeterminado que, em nossa percepção, podem auxiliar no desenvolvimento de propostas de ações educativas orientadas para uma relação pedagógica que valorize a emancipação e autonomia dos alunos.

Para facilitar a compreensão, elaboramos uma tabela que mostra a estrutura da Jornada GEOVIC. Apesar dos elementos e componentes da estrutura estarem dispostos em colunas e seções, a leitura deve ser feita numa perspectiva relacional, pois necessidades, motivações e ações estão integradas e refletidas nas atribuições realizadas pelo professor.

Figura 1 - Estrutura da JORNADA GEOVIC

ESTRUTURA DA JORNADA GEOVIC		
ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA CONSTRUÇÃO DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA		
NECESSIDADES	MOTIVAÇÃO	AÇÃO
INDICADORES DE COMPORTAMENTO AUTODETERMINADO	ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA ORIENTADA	PRINCIPAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO
AUTONOMIA Tomada de decisão e realização de ações baseadas num valor internalizado e refletido. COMPETÊNCIAS PESSOAIS Adaptação aos contextos a partir do desenvolvimento de habilidades individuais, orientadas para a execução de uma prática e resolução de problemas. comportamento de enfrentamento, de resiliência, resistência, autorregulação emocional e autoconfiança. cumprimento de atividades com eficiência e efetividade, comunicação e expressão de ideias e opiniões, demonstração de habilidades e competências, organização e planejamento VÍNCULO PESSOAL Internalizar regulamentos externos com responsabilidade, sensibilidade, empatia, alteridade, preocupação, flexibilidade cognitiva, desenvolvimento da comunicação e ampliação do capital cultural.	Estimular a autonomia e o protagonismo, acompanhando o processo e tornando os alunos corresponsáveis pelos resultados, por meio do exercício da reflexividade constante. Evitar punições ou coerções. Auxiliar os alunos na identificação de suas necessidades extrinsecas e intrínsecas. Valorizar o protagonismo e a livre iniciativa dos alunos. Promover ações baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento de metas ou resultados. Estimular a livre expressão dos alunos. Estimular o desenvolvimento das habilidades individuais para a ação coletiva e tomada de decisões. Criar situações que permitam o fortalecimento da relação do grupo. Reforçar positivamente os alunos a cada pequena etapa concluída. Incentivar o trabalho cooperativo e colaborativo. Estimular a reflexão sobre normas e regras, orientadas para o bem estar comum. Utilizar os momentos de divergência e conflito como oportunidades de reflexão das consequências das ações individuais e coletivas. Reconhecer as competências individuais e mobilizá-las para as ações e objetivos coletivos. Deslocar o foco das ações do resultado para o processo. Exercitar comunicação assertiva. Auxiliar na elaboração do sentido coletivo da jornada.	PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA- OBG Preparação para a Fase I da OBG. Preparação para a Fase II da OBG. Preparação para a Fase III da OBG. PREPARAÇÃO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA: O Rio Paraíba do Meio: uma análise da situação de degradação e da qualidade da água na área urbana de Viçosa e Cajueiro Formulação do problema Revisão bibliográfica Trabalho de campo I. Trabalho de campo II. Trabalho de campo III. Coleta de dados Fichamentos e relatórios REALIZAÇÃO DO SEMINÁRIO GEOVIC: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS PARCIAIS RELATO DA EXPERIÊNCIA AUTOAVALIAÇÃO SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL

Fonte: do autor, 2025.

Como o trabalho desenvolvido nesta experiência tinha por base uma perspectiva socioantropológica, os resultados finais foram organizados levando em consideração a coleta de dados feita nas diversas etapas do projeto, oriunda das observações participantes, diários de campo, registros audiovisuais, relatórios, entrevistas estruturadas, análise de formulários e de planilhas de acompanhamento do desempenho dos alunos.

Ao término do estudo, consideramos como altamente proveitoso o resultado das ações realizadas, observado tanto pela postura de engajamento efetivo em todas as atividades, expresso nos depoimentos dos alunos, quanto nas produções resultantes das ações educativas mobilizadas. Abaixo, listamos alguns dos resultados mais relevantes obtidos pelo Projeto GEOVIC:

- No início da proposta, muitos alunos colocaram como motivações iniciais para participar do projeto as dificuldades apresentadas na disciplina de geografia. Com a conclusão das atividades, pudemos constatar que a ação educativa produziu melhorias no desempenho dos alunos na disciplina.
- A participação no projeto permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades e competências, tais como: melhora na escrita e comunicação oral, leitura e interpretação de mapas e gráficos, como também exercitar conhecimentos oriundos das disciplinas técnicas do curso de informática em que estão matriculados.
- Os alunos apresentaram excelente desempenho e progressos significativos no desenvolvimento de competências socioemocionais, especialmente aquelas relacionadas à comunicação, autogestão, pensamento científico e crítico, argumentação, consciência social, habilidades de

relacionamento, tomada de decisão responsável, autoestima e autoconfiança, fundamentais para um comportamento autodeterminado.

Há fortes evidências de que os alunos, ao longo do processo, desenvolveram motivação para estar no projeto, para além de recompensas externas, aprendendo a regular expectativas, desenvolvendo interesse e prazer genuíno na realização das atividades, ou seja, desenvolvendo motivação intrínseca, como indicam alguns depoimentos:

> “Inicialmente, fui motivada a participar do projeto pela vontade de desenvolver conhecimentos sobre a Geografia, devido a dificuldade de ensino geográfico no período do ensino fundamental. Ao longo do projeto, pude desenvolver a escrita e as capacidades de auto análise e oratória. Na experiência do trabalho de campo no Rio Paraíba do Meio, em Viçosa-AL, pude conectar a teoria com a prática, observando os fenômenos e danos ambientais presentes na realidade diária. Na Viagem à Piranhas, pude adquiri conhecimentos a respeito da cultura dos povos indígenas de Xingó, podendo reconhecer tamanha inteligência vinda de um povo nato que viviam sobre uma realidade simples, mas que desenvolviam métodos e tecnologias eficientes de uso diários. E ainda, a aprendizagem rica sobre a história da Usina Hidrelétrica de Xingó me mostrou a complexidade de sua existência. A preparação para o seminário, foi um momento rico em companheirismo e as atividades realizadas em conjunto refletiram muito positivamente o que queríamos construir. A apresentação do artigo científico "A Ação Antrópica e o Processo de Eutrofização no Rio Paraíba do Meio" para os professores e alunos produziu grande satisfação, pois consegui desenvolver meu papel de fala e deixei fluir pela voz todo processo de estudo e esforço que tive. Reconheço tamanha importância em refletir o que vivemos, com isso, hoje, consigo externar o significado da experiência, pois foi através dela que pude desenvolver meus relatos e minhas reflexões. É necessário estar aberto a sentir o desafio de participar de algo em que não se conhece, “experiência única” é uma das palavras chave que o projeto deixou para mim.” (Bolsista, 1, 19 anos)

> “A OBG, nosso ponto de partida, foi essencial durante essa jornada, os trabalhos de campo e a visita técnica, além do nosso seminário foram as atividades que fizeram bastante sentido para mim. O professor, prezando sempre pela transparência, deixou bem claro quais eram suas intenções com o projeto desde de o início, mediando diálogos e conversas que traziam sentido para o projeto. Com certeza, o projeto sempre mostrou o conhecimento de uma maneira diferente da que aprendemos dentro da sala de aula, muito mais detalhada. A viagem técnica foi essencial, pois pudemos conhecer e ver mais de perto, parte da história do nosso estado. Já o seminário, foi crucial para que fosse exposto todo conhecimento desenvolvido dentro do projeto.” (Bolsista 2, 17 anos)

> “Tive a oportunidade de aprender muito com o meu orientador não só na disciplina de geografia, e com os demais membros do grupo, lições que vou levar para a vida. Fiz vários amigos e procurávamos sempre nos entender e pude conhecer pessoas com as quais eu não tinha uma relação. Tive o privilégio de fazer parte da organização do Seminário GEOVIC como um todo e deixar minha marca em cada detalhe. Além de me desenvolver como pessoa, no contexto de uma oficina que propus junto com amigos e que foi um sucesso, pude desenvolver muitas habilidades, entre elas a comunicação, a paciência e a organização. Lembro que no início do projeto, nosso orientador nos fez a seguinte pergunta: "O que você traz para o projeto?". Não lembro ao certo o que respondi, mas foi algo sem muita convicção ou certeza. Hoje, entendi que entrar em algo desconhecido é aprender a se autoconhecer e se descobrir. O projeto me fez mudar e me desenvolver como pessoa; pude aprender coisas que não sabia sobre mim. São essas oportunidades que possibilitam desenvolver pessoas e torná-las mais humanas, e reafirmo que, sim, a educação transforma vidas, e eu sou uma delas.” (Bolsista 3, 18 anos)

“As atividades que mais me impactaram foram as fases das olimpíadas, onde nos reunimos para debater e chegar a um consenso na resposta. Foi uma experiência colaborativa e enriquecedora, que destacou a importância do trabalho em equipe e da troca de ideias. Além disso, o nosso seminário foi um desafio intenso, exigindo dias cansativos e muito esforço, mas no final, o sucesso da conclusão fez tudo valer a pena. Nossa relação é bastante harmoniosa, pois sempre nos respeitamos e cumprimos com nossas responsabilidades. É claro que ocasionalmente surgiam desentendimentos, mas compreendemos que isso faz parte do convívio. Durante nossa viagem a Piranhas-AL, aprendemos muito e nos divertimos bastante. Além disso, o seminário que participamos nos desafiou a nos organizar para cumprir os prazos, gerando uma mistura de sentimentos. No geral, aprendemos sobre trabalho em equipe, organização e gerenciamento de tempo. Eu reconheço que tenho muito a melhorar, apesar de considerar minha participação satisfatória e por ter conseguido cumprir todas as atividades propostas.” (Bolsista 5, 17 anos)

“O Seminário GEOVIC no IFAL - Campus Viçosa, foi o momento em que conseguimos demonstrar tudo o que tinha se passado no projeto e alguns dos resultados parciais do produto final de cada um, além de dar espaço para outros alunos e professores serem protagonistas no seminário. Foi um momento de aprendizado muito importante, consegui administrar um minicurso junto com dois colegas do projeto, onde conseguimos passar um pouco do nosso conhecimento na área de informática para outros alunos. Desenvolvi, com certeza, a habilidade de trabalhar em grupo, de analisar melhor artigos e textos, além de uma melhor comunicação.” (Bolsista 6, 17 anos)

“O seminário foi uma experiência inesquecível que vivi, trabalhei em equipe, desenvolvi mais comunicação, apresentei em público meu trabalho e foi realmente algo inesquecível e que agradeço por ter vivido. A escrita dos relatórios foi de grande importância para exercitar a escrita. Com a leitura e análise de artigos, aprendi a entender melhor gráficos e o que é um estudo científico. Os trabalhos de campo trouxeram para mim olhares diferentes sobre as coisas, que antes deles não reparava. Foi uma experiência agradável, consegui ter um bom desempenho com os colegas, trabalhamos em equipe e nos ajudamos muito. O orientador foi muito importante, me orientou e ajudou nos momentos de dúvida, encorajou e ensinou coisas essenciais. (Bolsista 7, 17 anos)

“Nas atividades de campo, aprendi a olhar com mais criticidade o espaço ao qual estou inserido, pois, quando você entende a atual situação de um local, você pode pensar em como mudar o que é ruim, melhorando isso e lutar para manter as partes boas. E em relação ao que é "de fora" do meu espaço, aprendi a como interpretar diferenças. Em muitas atividades de campo, era extremamente perceptível o quão interessados nós alunos do projeto ficávamos em nossas atividades, sempre fazendo comentários e perguntas, o que enriqueceu consideravelmente o conhecimento do grupo. Então esse tipo de atividade, a meu ver, é o ápice de um projeto na área de geografia. A viagem para Piranhas foi muito importante porque conheci outras características físicas de meu estado e acompanhar as transições da paisagem, da zona da mata-agreste para agreste-sertão foi algo único. No nosso seminário no campus, o SEMINÁRIO GEOVIC, nós criamos um evento do zero, recebemos convidados e os resultados e elogios foram gratificantes. Uma coisa era saber como funcionava na teoria, mas ao experienciar cada acontecimento, passei a entender de uma melhor forma a pesquisa, tudo faz parte de um enorme processo. Me vi mais interessado em tudo, estudos, projetos e atividades extraclasse. Acredito que deixei minha marca com minha participação, como protagonista da minha própria história.” (Aluno voluntário do Projeto, 17 anos)

“O que fez bastante sentido para mim na jornada do projeto foi a leitura do livro " O Fim da Procrastinação", em que uma das principais reflexões que surgiram desse livro foi a importância de aproveitar os momentos significativos na vida. A verdadeira motivação deve vir de dentro, como uma chama interna, e não deve depender de buscar motivação temporária ou passageira em outras fontes. É uma atividade individual. Além disso, algo que fez bastante sentido para mim foi o estudo das provas anteriores da OBG. Foram apresentadas tarefas individuais que exigiam pesquisas e analisássemos padrões evidentes nas provas anteriores que, além de enriquecer e facilitar nossa compreensão da prova, nos ensinou muito sobre como nós organizarmos como equipe.” (Bolsista 8, 18 anos)

> "Durante a participação na OBG, era muito notável a nossa união, todos se ajudaram. O dia da apresentação do Projeto GEOVIC, em que recebemos medalhas de honra e fomos homenageados por nosso orientador, colocando em evidência nossas qualidades, habilidades, a notória evolução de cada um, tendo em vista suas particularidades e limitações foi de extrema importância para mim. Essa experiência me ensinou como é importante o trabalho em equipe, o quanto é importante escutar o próximo. Além disso, me fez perceber que a Geografia está presente em nosso cotidiano de forma mais profunda do que imaginamos e despertou em mim um interesse ainda maior pela disciplina. Foi uma jornada enriquecedora que me deixou com boas lembranças e um aprendizado duradouro." (Bolsista 09, 16 anos).

> "A Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG) foi uma etapa muito importante para mim, uma vez que me levou a pesquisar sobre diversos assuntos e me ensinou a trabalhar em equipe, compreendendo o outro e sabendo conversar da maneira correta. As pesquisas e fichamentos de artigos foram muito significativas para mim, pois me fizeram compreender melhor a área de estudo e me ajudaram a aprofundar melhor meus conhecimentos. Neste momento foram apresentados diversos dados importantes que não puderam ser vistos no trabalho de campo e outros que conseguimos identificar. O trabalho de campo no Rio Paraíba do Meio, em Viçosa, foi essencial para o desenvolvimento do meu tema no seminário, me fazendo refletir sobre o estado do rio e as consequências que podem surgir em uma área que fica extremamente próxima de onde eu moro e nunca me dei conta do quão ruim a situação está, o que só confirma a negligência da população, que deixa outra parte da população à mercê de um rio extremamente degradado, o que também é culpa do descaso governamental. Com toda certeza, conseguimos ver na prática o que havíamos lido nos artigos científicos ao longo do projeto, sendo essencial para notar a importância da pesquisa como geradora de conhecimento. Ao mesmo tempo que foi emocionante se aprofundar em um tema dessa maneira, tornou-se triste descobrir uma realidade alarmante que não está sendo discutida pela população. Desde então, minha percepção de mundo mudou, sendo capaz de vê-lo como um lugar de questionamentos ao invés de aceitação. E a pesquisa científica é a melhor forma de achar respostas para as questões, ainda mais se estimulada desde cedo como aconteceu no projeto." Bolsista 10, 18 anos)

> "Comparando o meu desempenho de quando entrei e agora no final, vejo uma grande mudança, porque antes eu era tímido e tinha pouca comunicação, e graças ao projeto fui aprimorando e melhorando meus pontos fracos, com ajuda do orientador e de meus amigos do projeto. Agora consigo ver os projetos de uma nova maneira. Eu nunca tinha participado de um projeto por conta da timidez, mas quando embarquei no projeto GEOVIC, minha visão mudou completamente e consegui superar o meu medo e timidez. Agora estou pronto para embarcar em novas jornadas." (Bolsista 11)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva antropológica me ensinou que um dos melhores indicadores de qualidade de uma política pública é o retorno social que ela gera naqueles que foram os seus beneficiários diretos, nesse caso: os alunos. Além dos resultados apresentados, gostaríamos de acrescentar outros produtos desenvolvidos, resultantes do engajamento efetivo dos alunos. Todas as equipes formadas por alunos bolsistas e voluntários do projeto foram medalhistas de prata na 8ª edição da Olimpíada de Geografia-OBG; produção de dois curtas-metragens sobre a temáticas geográficas locais; os alunos também desenvolveram toda a concepção visual do projeto e de suas redes sociais, além de criarem um site específico para as ações desenvolvidas, realização uma oficina de desenvolvimento de sites intitulada GEODEV, orientado para os alunos do IFAL-Campus Viçosa e, por fim a organização coletiva de todo um evento científico, auge desta proposta de iniciação científica: o Primeiro Seminário GEOVIC: o

ensino de geografia e a pesquisa na educação básica, que foi realizado entre os dias 26 e 27 de março de 2024. Paralelamente, desenvolvemos uma pesquisa exploratória sobre a situação de degradação das margens urbanas do Rio Paraíba do Meio e o projeto ainda incentivou a criação de uma associação comunitária na comunidade quilombola do Sabalangá, pois um de nossos alunos bolsistas, nativo da comunidade, realizou uma observação de campo e registros fotográficos, denunciando o abandono da comunidade pelo poder público.

Durante a experiência do Projeto GEOVIC, a relação construída entre o orientador e os orientandos pautou-se pelo exercício contínuo de estabelecer uma comunicação reforçadora, assertiva e horizontal, valorizando a participação ativa dos alunos nas decisões importantes do projeto, desafiando-os intelectualmente e, ao mesmo tempo, estimulando o senso de responsabilidade com as atividades, indispensável a qualquer procedimento de pesquisa. A decisão de assumir uma abordagem reflexiva na construção da proposta educativa produziu efeitos substanciais no desempenho dos alunos, durante as atividades realizadas.

Além disso, o estímulo ao protagonismo permitiu que os alunos assumissem a responsabilidade pela construção da jornada do grupo, forçando-os a abandonar a condição de meros coadjuvantes ou executores de metas pré-estabelecidas. Portanto, uma das maiores descobertas desse estudo é qualitativa e dialoga com as abordagens educacionais que reconhecem o "fazer pedagógico" como prática coletiva, onde a relação educativa é considerada uma prática social.

As habilidades desenvolvidas e os progressos apontados pelos próprios alunos aqui descritos são indícios de que a experiência de aprendizagem foi significativa para eles e que as decisões tomadas pelo orientador, especialmente aquelas direcionadas para a construção da relação pedagógica, em detrimento de decisões meramente técnicas, tais como: está atento aos mínimos saltos qualitativos apresentados pelos alunos ao longo do processo e o reforço contínuo após cada marco superado; o estímulo ao protagonismo, ao trabalho cooperativo e colaborativo, a reflexão e autoavaliação produziram efeitos na motivação desenvolvida pelos alunos que repercutem positivamente no processo de aprendizagem. Ao invés de invalidar ou reduzir a importância do professor, um processo educativo voltado à autonomia posiciona-o como protagonista da ação educativa, ressignificado a noção de autoridade pedagógica da função docente e, por retroalimentação, também colabora para o desenvolvimento de uma postura mais autônoma e autodeterminada dos alunos para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

APPEL-SILVA, Marli; WELTER WENDT, Guilherme e IRACEMA DE LIMA ARGIMON, Irani. **A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade.** Psicol. rev. (Belo Horizonte). Vol.16, n.2, pp.351-369, 2010.

ASSOR, A; VANSTEENKISTE, M. & KAPLAN, A. **Identified and introjection approach and introjection avoidance motivations in school and in sport: the limited benefits of self-worth strivings**. Journal of Educational Psychology, 101, 482-497, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DA MATTA, Roberto. **O ofício do etnólogo e como ter "anthropological blues**". In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. (org.). ***The handbook of self-determination research***. Rochester: University of Rochester Press, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

Petr LUDWIG, **O Fim da Procrastinação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.