



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (PRPGP)
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA (DG)
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA**

ANA PAULA DA SILVA

**A UTILIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS – ABP NAS
AULAS DE GEOGRAFIA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL -ERE**

**CAMPINA GRANDE
2021**

ANA PAULA DA SILVA

**A UTILIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS – ABP NAS
AULAS DE GEOGRAFIA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL -ERE**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de monografia, apresentado ao Curso de Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Orientador: Prof^a Dr^a Josandra Araújo Barreto de Melo

**CAMPINA GRANDE
2021**

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

S586u Silva, Ana Paula da.
A utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP nas aulas de geografia durante o ensino remoto emergencial - ERE [manuscrito] / Ana Paula da Silva. - 2021.
70 p. : il. colorido.

Digitado.
Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo , Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC."

1. Ensino de geografia. 2. Recursos metodológicos. 3. Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP. I. Título
21. ed. CDD 372.89

ANA PAULA DA SILVA

**A UTILIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS – ABP NAS
AULAS DE GEOGRAFIA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL -ERE**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de monografia apresentado ao Curso de Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Aprovada em 30/08/2021

Banca Examinadora



Prof^a. Dr^a Josandra Araújo Barreto de Melo – UEPB
Orientadora



Prof. Me. Jonas Marques da Penha- UEPB
Examinador



Prof^a. Ma. Maria Marta dos Santos Buriti – UEPB
Examinador

A minha família, apoio e força em todos os momentos,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Lúcia da Silva, que sempre esteve presente em cada momento dessa jornada e sempre me deu o apoio necessário. A quem a educação foi negada em decorrência do contexto social do qual fazia parte, mas que não poupou esforços para que seus filhos pudessem usufruir desse bem tão valioso.

Ao meu pai, Paulo Vicente da Silva (*in memoriam*), homem forte e que carregou as marcas de lutas e glórias que o Semiárido concede a seus filhos. A quem a educação também foi negada, mas utilizou desse obstáculo para ensinar-nos que a escola é o caminho para se chegar a algum lugar. Através de sua sabedoria e do seu jeito simples, nos ensinou que a escola é o lugar de vencer as batalhas que nos são impostas por um sistema tão opressor.

Aos meus irmãos Ana Maria e Rivelino, que caminham comigo de mãos dadas, motivo pelo qual suportamos todas as adversidades. A vida nos ensinou que, juntos, superamos mais facilmente todos os desafios e que, por isso, nunca soltamos nossas mãos.

A Pedro, sempre presente em cada etapa deste processo, apoio constante nos bons e desafiadores momentos.

A minha orientadora Prof. Dr^a. Josandra Araújo Barreto de Melo, sempre solícita e de coração tão grande, com ela aprendi que os desafios existem para que possamos superá-los e nos tornarmos mais fortes.

A todos os meus mestres, com eles aprendi e reaprendi a arte de ensinar, ato de bravura nesses tempos tão difíceis.

Temos um longo caminho pela frente, “a lua é pequenina, e a caminhada perigosa” (Antonio Carlos Roberto Moraes)

RESUMO

Com o intuito de mediar o processo de construção de conhecimento em Geografia durante o Ensino Remoto Emergencial – ERE, vivenciado durante o período de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, foram realizadas intervenções didático-pedagógicas em duas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Areial – PB na perspectiva da Aprendizagem Baseada em Problema - ABP. Assim, este trabalho tem a premissa de analisar a contribuição da utilização da metodologia de ABP no processo de ensino e aprendizagem geográfica durante o ERE como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem a distância, bem como as principais causas e consequências dos problemas surgidos no ERE para os discentes que não dispõem do acesso à internet. A pesquisa desenvolveu-se através de uma abordagem dialética ancorada nos fundamentos da pesquisa-ação. Além do conceito de ABP utilizamos as categorias de análises geográficas Espaço, Região e Lugar como meio de fundamentar a pesquisa em uma abordagem geográfica. O uso desse recurso, além de auxiliar na desconstrução dos estereótipos acerca da Região Nordeste, despertou nos discentes o senso crítico e reflexivo, bem como a sua autonomia, autoconfiança e protagonismo.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia. Recursos Metodológicos. Aprendizagem Baseada em Problemas.

ABSTRACT

In order to mediate the process of knowledge construction in Geography during Emergency Remote Teaching - ERE, experienced during the period of social isolation caused by the COVID-19 pandemic, didactic-pedagogical interventions were carried out in two schools of the Municipal Education Network of the city of Areal – PB in the perspective of Problem Based Learning - ABP. Thus, this work has the premise of analyzing the contribution of the use of the PBL methodology in the geographic teaching and learning process during the ERE as a facilitating tool in the distance teaching-learning process, as well as the main causes and consequences of the problems that have arisen. at the ERE for students who do not have internet access. The research was developed through a dialectical approach anchored in the fundamentals of action research. In addition to the ABP concept, we use the categories of geographic analysis Space, Region and Place as a means of basing the research on a geographic approach. The use of this resource, in addition to helping to deconstruct stereotypes about the Northeast Region, awakened in students a critical and reflective sense, as well as their autonomy, self-confidence and protagonism.

Keywords: Teaching Geography. Methodological Resources. Problem-Based Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Luiz de Araújo.....	42
Figura 2: Escola Municipal de Ensino Fundamental João Izidro dos Santos.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Etapas do Projeto de ABP	45
Quadro 2- Número de alunos participantes no Projeto de APB	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

ANATEL - Agência Nacional de Telecomunicações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMGLA – Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Luiz de Araújo

EMJIS – Escola Municipal de Ensino Fundamental João Izidro dos Santos

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira

LDB - Lei de Diretrizes e Base para a Educação

MTDIC - Mediação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: MUDANÇAS E DESAFIOS	15
2.1 Um breve histórico das metodologias utilizadas nas aulas de Geografia no Brasil....	15
<i>2.1.1 O papel da Geografia escolar no ensino tradicional do Brasil Império</i>	<i>15</i>
<i>2.1.2 Ensino de geografia no período republicano e o advento da Escola Nova</i>	<i>18</i>
<i>2.1.3 Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a geografia moderna no Brasil.....</i>	<i>19</i>
<i>2.1.4 Aroldo de Azevedo e a Geografia escolar na pedagogia tecnicista.....</i>	<i>22</i>
<i>2.1.5 Novas perspectivas para a Geografia escolar brasileira e o surgimento de novas Tendências Pedagógicas</i>	<i>25</i>
2.2 A geografia escolar nos desafios da atualidade.....	29
3 AS AULAS DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS - ABP	33
4 O LADO PERVERSO DA GLOBALIZAÇÃO E AS DISPARIDADES EDUCACIONAIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA	37
5 METODOLOGIA.....	42
5.1 Caracterização Geográfica do Espaço da Pesquisa.....	42
5.2 Tipo de pesquisa	43
5.3 Técnica e procedimento.....	43
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
6.1 Apresentação dos principais resultados	46
6.2 Os desafios encontrados na aplicação do Projeto	50
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	55
ANEXOS	61
Anexo 1: História em Quadrinhos	61
Anexo 2: História em quadrinhos	62
Anexo 3: História em Quadrinhos	63
Anexo 4: História em Quadrinhos	64
Anexo 5: Poema	65
Anexo 6: Poema	66
Anexo 7: Poema	67
Anexo 8: Poema	68
Anexo 9: Produção textual.....	69
Anexo 10: Produção Textual	70

1 INTRODUÇÃO

Em tempos como o que vivenciamos de acriticidade, em que está sendo semeado na sociedade um discurso de negação do conhecimento como proteção da integridade moral dos cidadãos, urge a missão primordial da disciplina de Geografia de despertar nos discentes o senso crítico e reflexivo acerca do contexto social em que se inserem, pois, como defende Oliveira (1989), a crítica é a base para a formação do estudante.

Morais (1987) nos adverte sobre a importância de buscarmos uma Geografia mais generosa e um espaço mais justo, que seja organizado em função dos interesses dos homens. Entretanto, eis o desafio dos professores de Geografia, o de desconstruir a imagem de que esta é uma disciplina enfadonha e pouco contributiva para a formação do discente, pois estes são os estigmas que essa disciplina carrega ao logo de sua história no Brasil.

Partindo dessa perspectiva, abordaremos a importância do uso de metodologias que tornem o ensino de Geografia mais atrativo e que contribua positivamente para a formação de um indivíduo crítico e capaz de perceber o contexto social em que está inserido, buscando a sua transformação e não um indivíduo passivo e incapaz de perceber a alienação pela qual são submetidos durante o Ensino Remoto Emergencial – ERE, momento em que foi gerado um distanciamento dos alunos do espaço físico escolar, devido ao isolamento social por Coronavírus, levando-os a migrarem para as plataformas digitais, bem como compreender o impacto negativo no processo de aprendizagem geográfica causado pela falta de acesso à internet por parte dos alunos buscando, com isso, entender as suas principais causas e consequências.

Nessa perspectiva, a metodologia escolhida para ser usada na aula de Geografia deve ser feita de forma acurada, pois quando o professor escolhe uma metodologia que desperta no discente o interesse pelo conteúdo abordado e aplica-a de forma eficiente, esta desperta nos alunos toda potencialidade que carrega.

Partimos da hipótese de que a escolha de uma metodologia a ser trabalhada pelo professor com o intuito de despertar no discente a curiosidade, autonomia, autoconfiança, liderança e criticidade permitirá que o discente desenvolva o interesse pelo ensino de Geografia, pois buscará subsídios para a resolução dos possíveis problemas que surgiram, mesmo que esse processo de ensino esteja acontecendo de forma remota. Entretanto, também partimos da conjectura de que se este discente não tem acesso as ferramentas necessárias para esse fim, seu processo de aprendizagem ficará defasado, pela dificuldade que ele enfrentará para acompanhar o restante da turma.

Nessa perspectiva, esta pesquisa busca analisar a eficácia da aplicabilidade da Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP no ensino de Geografia durante o Ensino Remoto Emergencial, como ferramenta que facilite o processo de aprendizagem a distância. Para tanto, buscamos conhecer e empregar essa metodologia em sala de aula virtual, como forma de despertar nos discentes o interesse pela disciplina de Geografia. Dessa forma, procuramos desenvolver nos discentes o senso de autonomia, autoconfiança e criticidade, bem como as principais causas e consequências dos problemas surgidos durante esse modelo de ensino remoto por parte dos discentes que não tem do acesso à internet.

Também procuramos apontar eventuais impactos que a falta de acesso à internet tem causado no processo de aprendizagem geográfica na vida dos alunos que se encontram desprovidos de tal ferramenta buscando, dessa forma, relacionar essa falta de acesso à internet a desigualdade social pela qual muitos alunos estão inseridos.

Objetivando a eficácia da pesquisa, ela foi dividida em cinco etapas partindo de uma revisão bibliográfica acerca das principais metodologias utilizadas no ensino de Geografia ao longo da história dessa disciplina escolar em terras brasileiras, relacionando cada período que a Geografia escolar vivenciou com as Tendências Pedagógicas. Para tanto, mesmo conhecedores da importância dos estudos de Saviani (2019) sobre essas tendências, debruçamos nas pesquisas de Libânio (2017), pelo fato de sua linha de pesquisa se enquadrar melhor com nosso trabalho.

Porém, destacamos que a nossa intenção não é correlacionar cada período da evolução do pensamento geográfico com uma tendência pedagógica. Todavia, buscamos compreender o impacto que a disciplina de Geografia sofreu ao longo do tempo, devido a introdução de alguns modelos de ensino empregados na educação brasileira ao longo da história.

Em seguida foi feita uma análise do impacto causado na disciplina de Geografia, a partir da criação de Leis e documentos norteadores para a educação brasileira. Logo após buscamos compreender a importância do uso da Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP, como uma metodologia capaz de despertar o interesse pela disciplina de Geografia, bem como a criticidade, autonomia e o interesse pela pesquisa, como meio de realizar novas descobertas.

Em seguida fizemos uma análise dos principais problemas surgidos durante o Ensino Remoto Emergencial – ERE, no tocante a falta de acesso à internet por parte de uma grande quantidade de alunos, bem como as principais causas e consequências dessa exclusão digital.

Por fim, foi feito a aplicação do projeto em duas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Areial-PB, no segundo semestre do ano de 2020. Nesta perspectiva, o projeto de ABP foi aplicado nas turmas de 7º ano A, B, C e D da Escola Municipal de Ensino Fundamental

Geraldo Luiz de Araújo, localizada na zona urbana e na turma de 7º ano A da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Izidro dos Santos, localizado na Zona Rural da mesma cidade, onde ao total 134 discentes participaram do projeto. O desenvolvimento do projeto seguiu as quatro fases de um projeto de ABP, como nos orienta a maioria dos autores que trabalham com a temática.

Como o intuito de realizar uma pesquisa consistente, utilizamos a abordagem dialética, fazendo-se uso da técnica de pesquisa-ação, também foi necessário o uso das categorias geográficas Espaço, Lugar e Região para que a mesma pudesse ser ancorada em uma perspectiva geográfica.

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: MUDANÇAS E DESAFIOS

2.1 Um breve histórico das metodologias utilizadas nas aulas de Geografia no Brasil

Quando nos colocamos na situação de preparar uma aula de Geografia hoje, vem logo na nossa mente as mais variadas metodologias que podem ser usadas para se obter um bom resultado a partir do conteúdo escolhido. Isso se dá pelo fato de que nos dias atuais os professores têm a liberdade de trabalhar de diversas formas em sala de aula com seus alunos.

Entretanto, nem sempre foi assim, pois ao se fazer um breve histórico das metodologias usadas nas aulas de Geografia, ao longo da história dessa disciplina no Brasil, pode-se constatar que a realidade de hoje é bem diferente da que tínhamos há um século atrás. Também é notável que essa realidade não é a mesma nos dias de hoje em todas as salas de aula, pois muitos docentes ainda repetem práticas tradicionais, consideradas infrutíferas no que concerne à função da Geografia na atualidade.

No entanto, ao nos referirmos a metodologia tradicional, é importante abrir um parêntese, pois sabe-se que, nem tudo que é considerado tradicional, é ineficaz. Porém, não vamos nos debruçar nesse debate sobre os benefícios e malefícios do ensino tradicional, visto que este tema extrapola o recorte que é dado a este trabalho.

2.1.1 O papel da Geografia escolar no ensino tradicional do Brasil Império

A disciplina de Geografia segundo Pessoa (2007) começa a ganhar espaço e maior importância nas salas de aula do Brasil apenas no século XIX, com a criação do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, colégio este pertencente a corte portuguesa e que oferecia uma educação aos moldes jesuítas. Neste colégio, considerado um modelo a ser seguido pelas demais instituições, a Geografia tinha um caráter tradicional, visto que essa era a tendência da época.

Para uma melhor compreensão dos métodos e metodologias empregadas nas aulas de Geografia nesse período, é importante situá-la no contexto histórico em que se encontrava a sociedade brasileira, que tinha por base um modelo pedagógico de ensino denominado posteriormente por importantes autores da pedagogia, de Tendência Pedagógica Liberal Tradicional ou Pedagogia Liberal.

Método esse onde os alunos não são estimulados a aprender, mas obrigados a decorar os conteúdos, dispensando as relações interpessoais e as trocas de experiência, onde o aluno é um ser passivo e o conteúdo, considerado verdade absoluta, é oferecido de forma igual, sem levar em consideração as dificuldades individuais.

Assim, concordamos com Libânio (2017), quando este corrobora que o processo de ensino e aprendizagem nesta tendência acontece a partir da ação de agentes externos na formação do aluno. Dessa forma, o professor transmite o conhecimento para o aluno, que por sua vez, estando neutro, recebe e armazena em sua mente conteúdos que antes não conhecia. Essa tendência que mais tarde foi fortemente criticada por Paulo Freire (1987), que a denominou de educação bancária, onde os alunos eram meros depósitos de conhecimentos teve sua base nos estudos de Herbart.

Assim, pode-se afirmar, a partir das observações de Vlach (2004), que esse era o modelo de ensino empregado até então, quando ela comenta que os trabalhos da época intitulados de descritivos não passavam de pura nomenclatura.

Ao comparar ainda a indagação de Vlach (2004) com os estudos de Issler (1973) sobre os métodos utilizados nas aulas de Geografia durante este período, é possível afirmar que essa disciplina estava apenas voltada para a nomenclatura, onde buscava-se memorizar uma série de características da paisagem de um lugar. Esse era o modelo de ensino oferecido no Imperial Colégio Pedro II, onde o professor, através de toda autoridade que lhe foi concebida, transmitia os conhecimentos tidos como verdades absolutas e incontestáveis.

Conhecimentos de uma Geografia distante da realidade do aluno brasileiro, pois aqui foi implantado um modelo de ensino aos moldes franceses, portanto, a Geografia aqui ensinada descrevia mais as paisagens francesas que as brasileiras. Assim, segundo Rocha (1996) a Geografia estudada em terras brasileiras era a que a França considerava interessante.

Para se obter resultados satisfatórios por parte dos alunos, Pessoa (2007) comenta que era utilizado o método dialogístico. Dessa forma, era praticado o método de repetição de perguntas e respostas acerca do conteúdo abordado para uma fácil memorização. Assim, aprendia-se Geografia através de nomenclaturas, descrição e enumeração dos fenômenos e, sobretudo, pela memorização. Tudo isso acompanhado por castigos e pequenas correções, como punição para os que não obtinham bom êxito nos testes.

Contudo, é importante lembrar que a Geografia de então não tinha o mesmo caráter da Geografia dos dias atuais. Pessoa (2007) nos adverte que essa disciplina tinha como objetivo a descrição da Terra, assim como afirma o sentido original da palavra, portanto, não sobraria jamais, espaço durante as aulas para debates críticos.

Quanto ao material didático utilizado nas aulas, é importante destacar a obra do padre Manoel Aires de Casal, *Chorographia Brasílica*. Nessa obra, Aires de Casal reproduz um modelo de Geografia mnemônico, descritivo e enumerativo. Prado Junior (1961) faz duras

críticas a obra de Aires de Casal e afirma que ela deixou grandes sequelas no ensino de Geografia. Acerca dessas sequelas, Pessoa (2007, p.35) tece importante comentário:

Podemos afirmar que a profunda influência que teve a *Chorographia Brasilica* sobre autores de livros didáticos de geografia no Brasil foi tão negativo e retrocesso que serviu como poderosa barreira a penetração das renovações metodologias presentes na geografia moderna. A geografia ensinada e produzida em terras brasileiras, por longos anos, ficaria reduzida e limitada ao caráter enciclopédico, enumerativo e descritivo, sem nenhum espírito crítico. [...] Aires de Casal em conjunto com os seus discípulos produziram uma geografia asséptica, baseada num discurso desinteressante e fastidioso, isso quando não se limitou à tarefa mais estéril de apenas ensinar as nomenclaturas dos fenômenos naturais e sociais visíveis no espaço.

Mesmo sofrendo inúmeras críticas, esse foi o livro usado por anos nas aulas de Geografia das escolas brasileiras e, por quase meio século, foi o maior e mais importante modelo de inspiração para a produção de livros didáticos de Geografia no país.

Outro livro que teve importante prestígio durante o período imperial foi a obra “Geografia geral e especial do Brasil”, de Thomaz Pompeo de Souza Brasil, este por muito tempo foi o mais aceito nas escolas brasileiras, pois segundo Souza Neto (2000), acompanhava o modelo de ensino vigente, o da descrição e enumeração dos fenômenos.

Em se tratando de um modelo de ensino tradicional e nomeclaturista, voltado para a descrição e enumeração dos fenômenos, pelo qual a disciplina de Geografia tinha apenas o papel de descrever a Terra e o que nela existe, o método que melhor se enquadrava para esse ensino foi o de decorar os conteúdos. Observa-se, portanto, que a Geografia de então se absteve de qualquer envolvimento com os problemas sociais e econômicos, se ausentando das relações políticas e sociais.

Nesse contexto, a Geografia ensinada nas escolas, segundo Vlach (1991), tinha um caráter patriótico, modelo esse, capitalista, implantado nas escolas brasileiras onde os alunos eram formados para exercer seus papéis na sociedade, cada um de acordo com a classe social em que se encontravam. Ou seja, as escolas brasileiras, aparelhos ideológicos do Estado por excelência, oferecia uma Geografia que estava a serviço do capitalismo e da reprodução de classes. Nessa perspectiva, Vlach (1991, p.6) aclara que:

Essa rede de escolas públicas significava a possibilidade objetiva de imposição da ideologia do nacionalismo patriótico; para tanto, a descrição do quadro natural era essencial pois, através do estudo da terra natal encobriam-se as questões políticas em jogo, e se conseguia transmitir (e inculcar) a ideia de que inexistiam diferenças sociais internas, o que sinalizava para a necessidade de construção do referido Estado-nação.

Assim, um modelo de ensino nomeclaturista encobria as reais assimetrias sociais em que os alunos estavam inseridos, não sobrando espaço para discussões sobre esses temas, uma vez que debates eram considerados ineficazes no concernente a aprendizagem.

Esse modelo de ensino sofreu duras críticas por Ruy Barbosa, que o considerou “inútil e embrutecedor. Nulo como meio de cultura, incapaz mesmo de atuar duradouramente na memória, não faz senão oprimir, cansar e estupidificar a infância, em vez de esclarecê-la e educá-la” (BARBOSA, 1946, p.307). Era necessário, portanto, a reflexão sobre reformas no âmbito da educação brasileira, que acompanhasse as mudanças ocorridas na sociedade, pois o modelo de ensino vigente já não atendia mais as necessidades do contexto social de então.

2.1.2 Ensino de geografia no período republicano e o advento da Escola Nova

Durante o período republicano, a educação brasileira vivenciou cinco grandes reformas, a começar pela primeira que foi planejada por Benjamim Constant, em 1890. Em 1901, entra em vigor a segunda reforma denominada de Eptácio Pessoa, que perdura até 1911 quando é substituída pela terceira reforma com o nome de Rivadávia da Cunha Corrêa. A quarta reforma, denominada de Carlos Maximiliano entra em vigor em 1915 e em 1925 dá lugar a quinta e última reforma desse período, denominada Reforma Luiz Alves Rocha-Vaz.

Apesar da educação brasileira ter passado por cinco grandes reformas no início do período republicano, a disciplina Geografia em nada se beneficiou de positivo no tocante as quatro primeiras reformas. As únicas alterações se deram apenas no que se refere ao número de anos e ao número de aulas semanais a serem ofertados, pois, no tocante ao conteúdo e aos métodos de ensino, esta continuou com o mesmo caráter - descritivo e mnemônico.

Entretanto, diferente das quatro primeiras reformas educacionais, a quinta reforma se mostrou como um marco para a Geografia escolar. Novas mudanças se deram no cenário da educação brasileira, através da Reforma Luiz Alves Rocha-Vaz, realizada em 1925. Essa reforma partiu da preocupação de o país se consolidar como Estado-Nação e, para isso, a escola como aparelho ideológico do Estado por excelência era o melhor lugar para implantar o sentimento de patriotismo, que precisava emergir na sociedade brasileira. “Nesse contexto, coube a Geografia escolar ocupar-se desse estudo do Estado-Nação, tendo privilegiado as suas bases físicas tentando, assim, disseminar a ideia de que havia uma identidade entre as pessoas que nasceram no mesmo território nacional” (ROCHA apud PESSOA, 2007, p. 45).

Todavia, para a melhor compreensão do papel da Geografia escolar durante o período republicano é preciso situá-la no contexto educacional em que se desenvolvia. A educação brasileira passava por importantes mudanças, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação

de 1932, onde importantes nomes, entre eles Anízio Teixeira, se reuniram para propor um modelo de educação pautado na democracia, onde o Estado tinha por obrigação oferecer ensino laico, obrigatório e para todos, um modelo de ensino que estivesse a serviço da sociedade como busca de superação das desigualdades sociais.

Esse manifesto tinha suas raízes no movimento da Escola Nova, que no Brasil chegava e ganhava força através da luta por uma educação que rompesse com o modelo tradicional burguês, até então vigente que, segundo Martins (1987), foi herdado pelo longo tempo de escravidão e analfabetismo, condicionando a maior parte da população a miséria e ao isolamento sendo necessário, portanto, uma reforma na sociedade por meio do ensino. Libânio (2017) tece importante comentário, quando salienta que muitos daqueles que estavam a frente do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova traziam o real interesse em superar o modelo de educação elitista e discriminadora, que pairava sobre a sociedade brasileira de seu tempo.

O Manifesto dos pioneiros defendia uma escola que oferecesse uma cultura própria, diferente do modelo tradicional, que ensinava aos moldes franceses. Uma escola que formasse para a função social, preparando os alunos para seus possíveis papéis na sociedade, ou seja, para a convivência social e suas regras, onde, segundo (SOUSA JUNIOR, (2011, p.10-11) “confere ao Estado do dever, alto, penoso e grave de promover a educação para desenvolver no povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los”.

Assim, diante do que Sousa Junior (2011) define como dever do Estado, observa-se veemente que a educação estava a serviço do mesmo, que por sua vez, oferecia um modelo de ensino pautado em seus interesses.

2.1.3 Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a geografia moderna no Brasil

Importante contribuição teve Delgado de Carvalho para a Geografia escolar brasileira durante esse período. Tendo feito sua formação na Europa, onde nasceu, sendo filho de brasileiros que lá residiram, por muito tempo. Veio para o Brasil e aqui lutou pelo que considerava verdadeiramente eficaz no tocante a Geografia, mesmo não sendo essa sua formação. Tendo estudado na França, Suíça e Inglaterra conhecia o que era de mais moderno sobre a educação e não mediu esforços para implantar aqui no Brasil esse modelo de Geografia denominada de Geografia Moderna.

Diferente dos demais grandes nomes da Geografia que pelo Colégio Pedro II até então tinham passado, Delgado de Carvalho não propunha um padrão de ensino voltado para conteúdos sobre a Europa, como era de se esperar, pelo fato de lá ser o berço da sua formação. Este tratou de desenvolver uma Geografia nacionalista. O mesmo, segundo Melo e Vlach

(2001) introduziu na educação brasileira uma Geografia de cunho explicativo, diferente do modelo descritivo que aqui existia.

Nessa perspectiva, é importante lembrar o contexto social que se encontrava o Brasil na década de 1930, onde o país iniciou essa década e atravessou toda ela politicamente apoiada em um governo militar autoritário, liderado por Getúlio Vargas, pela qual assumiu o poder através do golpe militar, conhecido como Revolução de 30. Sobre esse modelo de Geografia pautado nos interesses do Estado, (VLACH, 2001, p. 159) traça formidável discussão:

[...] a Geografia de D. de Carvalho caminhou ao encontro dos interesses do Estado, que em seu processo de constituição/consolidação usou o recurso do sentimento de amor à terra natal para conseguir o concurso de todos ao trabalho de edificação da riqueza material da nação (o progresso), cujo significado foi exatamente a subsunção da nação por um Estado autoritário.

Essa Geografia proposta por Delgado de Carvalho só ganhou força a partir do Manifesto dos Pioneiros, pois até então este estudioso foi muito criticado pelos professores ao propor um novo método de ensino. Os professores já dominavam os métodos mnemônicos.

Entretanto, parafraseando Albuquerque (2011), esses professores, que resistiram piamente a essas mudanças, não tinham uma formação na área da Geografia, posto que não existiam no Brasil ainda cursos de formação de professores para esta disciplina. Aí se encontrava o motivo da luta contra o progresso do ensino, que partia principalmente dos professores, que já tinham se acomodado aos métodos tradicionais mais cômodos e não almejavam enveredar por caminhos que lhes proporcionassem maiores desafios.

Sobre essa resistência dos professores a esse novo modo de pensar e fazer Geografia (VLACH, 1988) comenta que “generalizando, este modelo de ensino, chamado de Geografia moderna/científica/explicativa chegou à escola, mas não eliminou a abordagem anterior, denominada tradicional/clássica”.

Delgado de Carvalho foi, portanto, um divisor de águas entre a Geografia descritiva/mnemônica denominada por ele de tradicional e a Geografia Moderna. Este, segundo Pessoa (2007), defendia a ideia de que era preciso romper com esse modelo de ensino tradicional voltado para as nomenclaturas e caminhar para um ensino científico. Para tanto, este estudioso sugere como método de ensino uma Geografia que partisse da escala local, ou seja, da realidade do aluno, sobre este método de ensino de Geografia proposto por Delgado de Carvalho (FERRAZ, 1994, p. 55-56), esclarece que:

Este método consistia em descrever a realidade estudada de forma objetiva, empiricamente comprovada, racionalmente exata, de maneira a inviabilizar dúvidas e contradições. Para tal, a indução, análise e síntese eram elementos

cruciais, pois, ao se estudar a realidade como um todo, dividir-se-ia este todo em partes, descrevendo suas características principais após criteriosa observação, estabelecer-se-iam as relações que cada parte tinha com a outra e, somar-se-iam estas várias partes para se ter à noção do todo sistematizado. Eis, em rápidas palavras, o método científico, de fundamentação positivista-funcionalista, que os geógrafos brasileiros identificavam como único capaz de resolver os problemas da ciência e da sociedade brasileira.

Percebe-se, portanto, que o novo modelo de ensino de Geografia deu a esta disciplina um olhar voltado para a diferenciação de áreas, um estudo das particularidades regionais, diferenciando-se do modelo tradicional, que priorizava o estudo das paisagens. Para Delgado de Carvalho, essa nova Geografia seria introduzida de início nas salas de aula da educação secundária, haja vista ainda não haver até então cursos superiores de Geografia no Brasil.

No bojo dessa discussão, percebe-se que o Manifesto dos Pioneiros teve a importante missão de introduzir a Geografia Moderna no Brasil e que, durante a Reforma Luiz Alves Rocha-Vaz, esta disciplina vivenciou um grande processo evolutivo, principalmente no que se refere a implantação de cursos superiores de Geografia, que passaram a formar professores para essa área, que antes era ocupada por pessoas vindas de outros cursos, ou até mesmo autodidatas. Portanto, não tem como discordar de Rocha (1996) quando afirma que os cursos superiores de Geografia no Brasil já nascem sob a luz da Geografia Moderna.

Esta reforma que deu grandes passos na educação brasileira reduziu a carga horária das aulas de Geografia que, segundo Pessoa (2007), só voltaram a integrar todas as cinco séries do ensino secundário a partir da reforma seguinte, denominada de Francisco Campos. Nesta nova reforma, a disciplina Geografia se revestiu de uma nova metodologia, passando a valorizar a aprendizagem através de demonstrações e experiências, tendo como base o método intuitivo.

Essa reforma foi de grande valia, pelo fato de criar padrões de ensino a serem seguidos por todo território nacional, organizado em um sistema educacional que, até então, se encontrava desarticulado. Dessa forma, o modelo de ensino de Geografia, que era conhecido apenas nas grandes escolas do Distrito Federal, passou a compor o currículo de todo o país.

Percebe-se que essas reformas educacionais proporcionaram uma evolução significativa na Geografia escolar, fato que aconteceu em meio a duas grandes renovações no âmbito pedagógico. De início, a Geografia e não só ela, mas toda a educação brasileira passa a se inovar no tocante aos métodos de ensino, surgindo o que chamamos de Tendência Pedagógica Revoadada Progressivista, pela qual o conhecimento deixa de estar centralizado no professor que era, até então, uma figura autoritária e passa a ser produzido através das experiências do aluno, através do aprender a fazer por meio da pesquisa.

Com isso, o professor deixou de ser a figura central e passou a ser um auxiliar do aluno no processo de ensino-aprendizagem nessa tendência, que teve como principais representantes a nível internacional Maria Montessori, John Dewey, entre outros. Libânio (1983) comenta que aqui a escola tem o papel de levar o aluno a educar-se, num processo de construção e desconstrução, onde ele aprende interagindo com o meio.

Este modelo de ensino foi e é ainda hoje palco de importantes pesquisas das quais se destaca o método Montessori, estudado e aplicado em várias escolas de diferentes países. Libânio (2017) traz à tona uma excelente discussão sobre essa tendência, quando nos lembra que as pedagogias ativas tem como centro da atividade escolar o aluno e não o professor ou a matéria estão diretamente ligadas a essa tendência, surgindo como uma contraposição ao modelo de ensino tradicional. Todavia, esse progresso pelo qual a educação brasileira vivenciava, deu espaço para as novas propostas educacionais que em nada contribuíram com o avanço que a Geografia escolar estava passando, pelo contrário, esta disciplina sofreu um retrocesso causado pelo modelo de pedagogia tecnicista aqui implantado, no qual Aroldo de Azevedo teve grande destaque, como veremos a seguir.

2.1.4 Aroldo de Azevedo e a Geografia escolar na pedagogia tecnicista

Em meio a tanto avanço na educação brasileira com uma educação voltada para a sociedade, surge uma nova reforma denominada Reforma Capanema. Sobre esta reforma, Pessoa (2007) aclara que a mesma tinha um caráter patriótico como nunca visto antes, sugerindo um modelo de ensino voltado totalmente para a pátria, onde o aluno seria ensinado a amar, enaltecer e ser subserviente a ela.

Objetivando esse fim patriótico, Gustavo Capanema, então Ministro da Educação de 1942 segundo Pessoa (2007), não mediu esforços para estender ainda mais as aulas de Geografia no ensino secundário, alegando que essa disciplina, juntamente com a de História, seriam as principais disseminadoras dessas ideias patrióticas. Verifica-se, portanto, que Gustavo Capanema tinha total conhecimento do poder da Geografia e soube usá-la bem em favor do Estado.

Essa reforma teve maior impulso devido ao grande número de professores de Geografia ainda não serem formados nessa Ciência, visto que ainda era recente o surgimento dos primeiros cursos superiores de Geografia no Brasil. Assim, para Pessoa, ainda persistia em grande parte das salas de aula aquele mesmo método simplista, mnemônico e descritivo de ensinar Geografia escolar, reforçado pelos livros didáticos existentes na época, método esse tão criticado anteriormente, mas que foi muito valorizado nessa reforma.

Cabe destacar a importante influência que teve Aroldo de Azevedo durante este momento do ensino de Geografia no Brasil. Este importante estudioso formado de início em Direito, enveredou em seguida pelos caminhos da Geografia, sendo um dos primeiros alunos e, posteriormente, um dos primeiros professores do curso de Geografia e História da recente Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Paulo.

Aroldo de Azevedo se dedicou de forma primorosa a esta ciência e foi um dos primeiros autores a produzir os seus livros didáticos. Tornou-se presidente da Associação Brasileira de Geógrafos- AGB, sendo o primeiro a fazer uma classificação do relevo brasileiro. Portanto, suas contribuições para a Geografia escolar foram em demasia relevantes.

Entretanto, essas contribuições não foram satisfatórias do ponto de vista de uma Geografia que caminhasse para um conhecimento crítico e reflexivo, pois tinha suas raízes no patriotismo exacerbado, que dominava toda a educação brasileira até então. Importante comentário sobre esta Geografia de Aroldo de Azevedo é tecido por Vlach (2004), quando salienta que sua produção de livros didáticos serviu para mascarar a ideologia liberal e as questões nacionais, não abrindo espaço para discussões metodológicas, aproximando-se, portanto, da Geografia Tradicional.

A Geografia pensada por Aroldo de Azevedo foi fortemente disseminada nas salas de aula de todo o Brasil com menos resistência que a proposta por Delgado de Carvalho, que sofreu tanta aversão, uma vez que o pensamento daquele estudioso estava presente nas salas de aulas da faculdade que estava formando os futuros geógrafos, que atuariam no ensino secundário, bem como no material didático que chegava nas escolas e era usado também pelos professores de áreas afins ou autodidatas, que preferiam um modelo de ensino mais simplório.

O modelo de geografia escolar pensado por Aroldo de Azevedo vai ao encontro da pedagogia que conhecemos por Tendência Pedagógica Liberal Técnico. Esta tendência pedagógica buscava modelar o indivíduo para integrá-lo na sociedade, objetivando a ordem social, enfatizando a profissionalização e articulando-se com o sistema produtivo capitalista.

O papel do professor que era visto como especialista nessa tendência era o de transmissor dos conhecimentos para o aluno que, por sua vez, era visto como depósito passivo desses conhecimentos. Libânio (1983) mais uma vez tece importante comentário, quando afirma que nesta tendência a escola tem a função de modelar o comportamento do aluno, de acordo com o sistema social harmônico, orgânico e funcional então vigente.

Essa tendência assemelhava-se em demasia a Tendência Tradicional por seu caráter autoritário, simplório e distante de uma educação que estivesse preocupada com a sociedade e com o fim das desigualdades aí existentes, distanciando-se da Pedagogia Progressivista. A

Geografia escolar nesse contexto se adequou a esse caráter tecnicista e, mais uma vez, exerceu o seu papel de servidora do Estado Maior, servindo posteriormente de base para uma proposta pedagógica pensada para a educação brasileira durante o período militar, que se iniciou em 1964.

No dia primeiro de abril de 1964 o Brasil sofre, mais uma vez, um golpe militar levando ao fim o governo democrático de João Goulart, a partir desse momento a história da educação brasileira reveste-se de outra roupagem. Vale salientar que o processo de industrialização, que tinha se iniciado tardiamente no Brasil estava a todo vapor. Portanto, a partir desse momento, a proposta pedagógica que formasse o aluno para ocupar seu espaço de direito nos corredores das fábricas, através de uma educação na qual não se tinha espaço para reflexão sobre sua função social, mas apenas para formar operários ampliou-se ainda mais.

Nesse contexto, a Geografia escolar sofreu um impacto ainda maior do que já vinha sentindo com as inovações de Aroldo de Azevedo. Pois o Estado, conhecedor da importância desta disciplina para a formação do aluno, utilizou-se da mesma como arma para silenciar os cidadãos e impor seus ditames. Com isso, podemos concordar com Althusser (1976) quando o mesmo tece pertinente comentário sobre a importância dos Aparelhos Ideológicos do Estado para a propagação de ideologias e a manutenção do poder e do *status quo* por parte do mesmo sobre a sociedade, sendo a escola um dos principais aparelhos ideológicos.

Podemos confirmar essa ideia de Althusser ao analisarmos a retórica de Jacomeli (2010), quando ela argumenta sobre o quanto o Estado se apropriou da educação brasileira, em particular da então criada disciplina de Estudos Sociais como forma de silenciar a população e torná-la passiva diante da alienação a qual era submetida, disseminando seus valores. Com isso, concordamos com Ghiraldelli Junior (1991), quando comenta que a Pedagogia Nova precisou passar por uma adaptação ao longo do tempo para atender as necessidades do novo governo ditatorial.

Dessa forma, a escola pública tinha o importante papel de tornar o aluno um patriota nato e subserviente a sua pátria e prepará-lo para ocupar seu papel na sociedade. Pode-se constatar esse modelo de educação já nas primeiras linhas do Art.1º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL,1971), onde define que “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Sobre este novo modelo de ensino, Gebran (2003) comenta que a educação escolar nesse período serviu de treinamento de profissionais técnicos capacitados para serem incorporados ao mercado de trabalho.

Assim, não podemos discordar de Jacomeli (2010) quando ela discorre que na medida em que o Estado se utilizava da educação para preparar futuros operários, conseqüentemente, tornava-os doces, pois tinha a educação a seu favor. Gebran (2003) ainda comenta que foi estabelecido um modelo de ensino acrítico pois, sabedores do poder de criticidade da Geografia e da História retiram essas disciplinas do currículo, criando um novo componente curricular denominado de Estudos Sociais, integrado pela educação Moral e Cívica.

Essa nova disciplina nasceu com a finalidade de desenvolver o espírito patriótico nos alunos, pois enaltecia em demasia os símbolos nacionais e o discurso patriótico. Na busca por resultados satisfatórios acerca desse novo modelo de ensino, o Estado se incumbiu de garantir a sua eficiência através de leis e de distribuição de material didático adequados a esta proposta. É importante destacar que a disciplina de Estudos Sociais perdurou por muitos anos após o fim do governo militar e muitos dos professores que ainda estão atuando hoje foram formados a luz dessa educação patriótica e acrítica.

No entanto, grandes geógrafos acompanhando as mudanças na sociedade e as exigências que o capitalismo criava com sua expansão acelerada, viam a necessidade de repensar a Geografia, pois esta já não respondia aos questionamentos que estavam surgindo. Pereira (1988) comenta sobre essa incapacidade da Geografia Tradicional de explicar as mudanças ocorridas pela expansão do sistema capitalista, bem como as conseqüências advindas dessa expansão.

Esse questionamento acerca da ciência geográfica e, conseqüentemente, da Geografia escolar chegou ao Brasil e desafiou o modelo de ensino de Geografia que se tinha nas salas de aula, o qual já era notório não corresponder a realidade da sociedade. Urgia, portanto, a necessidade de uma Geografia que abordasse o contexto político e social vigente até então, e que fosse capaz de analisar as causas e conseqüências dessas relações políticas e sociais. Assim, novos caminhos despontavam para esta disciplina em terras brasileiras no tocante ao seu papel de tornar o indivíduo crítico e capaz de mudar o seu contexto social através do surgimento da Geografia Crítica e do ressurgimento da Geografia Cultural, que serão abordadas a seguir.

2.1.5 Novas perspectivas para a Geografia escolar brasileira e o surgimento de novas Tendências Pedagógicas

A educação brasileira atravessava a segunda metade do século XX percebendo que era cada vez mais necessário a luta por uma Geografia escolar que mostrasse a realidade da sociedade brasileira, que desse espaço ao diálogo e a construção de novas perspectivas para a sociedade, desmascarando o falso *status quo* que o governo ditatorial tinha criado e introduzido na mente da população.

Essa Geografia, que desafiava tanto o velho modelo Tradicional quanto o Moderno, surgiu na década de 1970, primeiramente nos Estados Unidos e se expandiu para outros países pelos quais passava por significativas mudanças, a partir do avanço do capitalismo. Denominada de Geografia Crítica, esse novo modelo de pensar e conceber a Geografia questionava o modelo vigente pautado na alienação por parte do Estado, que se utilizava da mesma para manter os indivíduos subservientes, dóceis e silenciados.

Esses novos pensadores enfatizavam a carga ideológica que esta ciência carrega. Moraes (1983), justamente durante esse período de advento da Geografia Crítica no Brasil fez excelente ressalva sobre o seu poder, quando afirma que a Geografia tem tanto o poder de dominação, quanto de libertação e que ela tinha sido, até o momento, uma arma de dominação. Muito embora Rocha (1996) contradiga se de início essa disciplina tenha sido implantada em terras brasileiras com o mesmo viés nacionalista com que foi disseminado posteriormente, uma vez que a Geografia escolar tradicional, ensinada nas escolas brasileiras até o início do século XX, não passava de uma mera reprodução da Geografia francesa.

Esse poder da Geografia que estava a serviço do Estado foi citado não apenas por Moraes, mas por geógrafos como Ives Lacoste (1988) quando afirmou que o Estado, sabedor do real poder que tem a ciência geográfica, bem como também a Geografia escolar, oferecia um modelo de Geografia aparentemente inútil como forma de mascarar seu fidedigno poder. Uma Geografia incapaz de explicar o contexto em que tais aspectos estudados estavam inseridos. Importante comparação (LACOSTE, 1988, p.9) faz ao ensino de Geografia tradicional quando cita Hérodoto, que diz “uma vez que se ousou dizer que o rei está nu, falta explicar porque ele é rei, acima de tudo”.

Assim, a Geografia Crítica surge divergindo do padrão vigente e propõe um modelo de ensino que dê espaço para a reflexão do aluno perante os desafios da sociedade, bem como as causas e consequências desses desafios e seu papel como ser integrante desta sociedade. Nesse contexto, torna-se importante lembrar que no Brasil esta proposta não surge nas salas de aulas das universidades, e sim no meio escolar secundário, onde uma parcela de professores insatisfeitos com modelo de Geografia presente buscaram acompanhar as mudanças pelas quais passava esta ciência e deram início as discussões em sala de aula. Visto que diante do contexto social vigente de um governo autoritário, as poucas vozes que já tinham se levantado no meio acadêmico para reivindicar por uma Geografia preocupada em formar cidadãos críticos tinham sido silenciadas.

Então, foi nas salas de aula do ensino fundamental que a Geografia Crítica engatinhou, abrindo espaços para aulas onde o aluno tinha lugar para reflexão, desconstrução dos conceitos

e reconstrução, a partir da sua análise do cotidiano. Uma geografia que desmascarava o falso *status quo* e denunciava as injustiças sociais.

Nessa perspectiva, Vesentini, (2004) tece importante reflexão quando salienta que esse ensino crítico da Geografia escolar não se limita apenas a mudança de conteúdo, mas também e, principalmente, a valorização das atitudes e habilidades pelo qual o aluno é levado a desenvolver e para isso a adoção de novas metodologias durante as aulas são de muita valia, bem como os recursos tecnológicos adotados e as atividades.

A partir dessa importante reflexão de Vesentini podemos perceber que a Geografia tomava rumos nunca vistos antes, pois a partir de todo caminho percorrido até aqui, nunca essa disciplina ousou dar tão grandes passos.

A Geografia Crítica no Brasil teve início, como salienta Antunes (2001), Vesentini (2004) e Pessoa (2007) pelo ensino fundamental, que ganhou força na medida em que muitos professores iam se dando conta do contexto social em que se inseriam, contexto este de ditadura, violência e repressão a nível nacional, bem como aos problemas a nível internacional sobre meio ambiente e subdesenvolvimento. Assim, abre-se espaço para debates em torno dos conceitos de espaço e território.

Concomitantemente a esse período de surgimento da Geografia Crítica renasce a Geografia Cultural. Sobre esta abordagem da Geografia, Corrêa (2017) esclarece que ela já aflorava no meio acadêmico desde o final do século XIX, surgindo na Europa, e logo depois ganhando espaço em várias partes do mundo através dos importantes trabalhos de Carl Sauer.

Zatana (2008) nos lembra que o termo cultura sempre foi utilizado em estudos de diferentes áreas, mas que somente no século XIX é que foi feita uma relação entre cultura, sociedade e natureza, onde Ratzel foi um dos pioneiros a utilizar esse termo com ênfase.

Claval (2002) faz importante comentário sobre a Geografia Cultural quando alega que a mesma, de início, não levava em consideração a dimensão psicológica e mental da cultura, mas apenas os aspectos materiais. O autor ainda comenta que essa Geografia Cultural só se estabelece em terras brasileiras no final da década 1970, período de seu renascimento como ramo importante da Geografia. Agora não mais como um subdomínio da Geografia Humana como outrora o foi, e sim, com a mesma importância dos demais ramos da Geografia, apresentando a partir de então, uma preocupação com os problemas morais do mundo atual.

Ainda segundo Zatana (2008), esse renascimento da Geografia Cultural denotou um interesse pelo pensamento pós-moderno, passando a dar maior atenção as questões anímicas e ontológicas dos seres humanos. A partir de então, a cultura passa a ser estudada não mais a partir de conteúdos materiais, mas pela subjetividade dos indivíduos pela qual denotam de

significados, representações e valores as coisas que criam, dando origem a uma identidade, de modo que, ao compartilhar socialmente esse misto de representações que trazem em si, surge toda uma diversidade cultural, ou seja, um sistema cultural, simbólico e imaginário.

Dessa forma, observa-se que a Geografia Cultural diverge do materialismo histórico dialético por aprofundar a questão da subjetividade. Entretanto, esses dois ramos da Geografia se tornaram importantes caminhos para que o professor conseguisse despertar em seu aluno um interesse por estudar a sua realidade e procurar mudá-la, a partir de práticas sociais. Pois, por mais que a Geografia Cultural divirja da Geografia Crítica, elas, de certa forma, se complementam, ao passo que uma aborda a dialética entre riqueza e pobreza e a outra aborda a subjetividade desta sociedade inserida em tamanha desigualdade.

A Geografia Crítica e a Geografia Cultural no Brasil vão ao encontro das novas tendências pedagógicas que surgiam concomitantemente a elas, como forma de reivindicação aos métodos de ensino considerados alienadores por parte de alguns autores que reinventaram a educação brasileira, denominada de Tendência Pedagógica Progressista. Essa proposta pedagógica nasce justamente da inquietação dos professores com a realidade vigente e do desejo de transformar o meio social através da educação.

Paulo Freire foi o pioneiro nessa nova pedagogia, que se iniciou pela Tendência Progressista Libertadora e que propunha uma educação pautada na análise do contexto social do aluno, na qual este era conduzido através de temas geradores a fazer uma análise de seu contexto e, a partir daí, transformar o meio em que vive.

Assim, observa-se que essa nova proposta pedagógica comungava com a Geografia Crítica, bem como nas tendências que se seguiram como a Tendência Libertaria e a Tendência Crítico-social dos Conteúdos, que se firmam em um ensino que tenha como foco o conteúdo indissociável da prática, despertando no aluno o desejo pela mudança de seu contexto social.

Libânio (1983) ressalta que estas tendências já surgem em um contexto capitalista, logo, não serão institucionalizadas como deveriam ser, pois sustentam a ideia de que a educação deve partir da análise crítica das realidades sociais. Assim, jamais o Estado usaria esse modelo de ensino em suas instituições, uma vez sabedores de que estariam oferecendo uma educação díspar de seu projeto de manipulação dos indivíduos. Foram e são os professores que utilizaram e ainda continuam utilizando essas tendências como instrumento de luta a favor de uma educação que liberte.

Ainda sobre as Tendências Pedagógicas Progressistas, Libânio (1983) é perspicaz quando salienta que a Tendência Pedagógica Libertadora é marcada pela atuação não-formal e

questiona a realidade das relações do homem entre si e com a natureza, objetivando uma transformação social, por isso carrega em si todo um caráter crítico.

Freire (1987), considerado o pai desta tendência, propõe um modelo de educação em que os conteúdos são extraídos da prática de vida dos estudantes, daí o seu caráter político, como meio de transformação da sociedade. Segundo Freire, este é o motivo que leva este modelo de educação não ser praticado nas instituições formais. Logo, é importante lembrar que a Pedagogia de Freire estava voltada para a educação extraescolar de jovens e adultos, porém, muitos professores do ensino formal adaptaram-na na sua prática.

Ao que concerne a Tendência Pedagógica Crítico-Social dos Conteúdos, Libânio (1983) comenta que nessa tendência o papel primordial da escola é o de difusão dos conteúdos de forma concreta e indissociáveis a realidades sociais. Dessa forma, essa tendência objetiva privilegiar a aquisição do saber, vinculando-o as realidades da sociedade, ou seja, o conteúdo está sempre relacionado a vivência do aluno.

A Pedagogia Progressista comunga com a Geografia Crítica e com a Geografia Cultural, na medida em que permite uma análise do contexto social do indivíduo durante a construção do conhecimento. Pode-se perceber também, que o ressurgimento da Geografia Cultural acontece quase que concomitantemente ao contexto educacional da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, onde é possível compreender e estudar o contexto social do indivíduo, partindo de sua subjetividade, levando em consideração a dimensão psicológica e ontológica, como já comentado anteriormente, para se compreender a relação do indivíduo com o lugar em que está inserido, partindo da identidade que este aluno tem com seu lugar.

A partir de então, um longo caminho de transformações foi percorrido até os dias atuais, no que concerne aos métodos e metodologias utilizadas em sala de aula. É importante lembrar que esse modelo de Geografia pautado na contextualização da realidade do aluno como formação de um indivíduo crítico sofreu e ainda sofre muita resistência por parte dos professores no âmbito escolar, bem como daqueles que pensam e fazem os materiais didáticos e as leis que regem a educação e que são seguidas nas escolas de todo o Brasil.

2.2 A geografia escolar nos desafios da atualidade

A Geografia Crítica e a Geografia Cultural se apresentaram no final do século XX como um meio de desalienação dos discentes que, ao serem inseridos nesse processo de aprendizagem, teriam a capacidade de transformar o seu meio social. Caminho eficaz a ser percorrido a partir de então, porém, não foi o que efetivamente aconteceu. Em 1989, os Estados Unidos e o Reino Unido, visando implantar uma política neoliberal eficiente do ponto de vista

dos seus próprios interesses, criaram o Conselho de Washington, que foi um conjunto de regras a serem implantadas nos países da América Latina, com exceção de Cuba, com a finalidade de sanar os principais problemas econômicos desses países. Apesar de o Brasil não ter assinado este acordo de início, logo em seguida o fez e foi o primeiro a executar as regras que compunham o documento.

É importante lembrar que o Consenso de Washington estava articulado ao Fundo Monetário - FMI Internacional e ao Banco Mundial, e que os países que tinham aderido a este acordo precisariam se adequar as normas estabelecidas por essas instituições. Assim, a educação começou a ser repensada para atender as exigências que surgiam. Podemos observar, que a partir de então, novos documentos normalizadores para educação brasileira foram criados, um exemplo é a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB.

Em 1998 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs como documentos norteadores para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, foram elaboradas as DCNs, como documento de caráter obrigatório, que tem sua origem na LDB e é fixado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, com o objetivo de direcionar as atividades para as modalidades de Ensino Fundamental e Médio. As DCNs estabelecem competências e diretrizes em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, oferecendo currículos mínimos visando assegurar uma formação básica comum.

Pode-se observar, ao fazer uma leitura desses documentos, que eles são um detalhamento pormenorizado da LDB. Este último, por sua vez, também sugeriu a criação de uma base curricular comum para ser seguida em todo o país. De fato, essa base curricular foi criada e, em 2017, foi homologada no tocante ao Ensino Infantil e Fundamental e, em 2018, no Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC surge como um documento de caráter obrigatório e define os conhecimentos e habilidades essenciais que os alunos devem apreender em cada etapa de sua vida escolar.

Ao observar cada um desses documentos, pode-se perceber que, por trás do discurso de autonomia da escola para com sua proposta pedagógica, está escondida a real função que estes trazem, de engessar a educação brasileira, modelando-a de acordo com as exigências do capitalismo neoliberal. É necessário questionar sobre essa autonomia que a escola aparenta ter, uma vez que como afirma Pistrak (2011) não é um dom, mas uma construção do sujeito social, que deve ser estimulada a todo momento, através do processo educativo e que as diferentes dimensões da escola têm um papel de suma importância.

Giroto (2017) analisa esse modelo de políticas curriculares neoliberais e afirma que elas definem, rigidamente, os conteúdos que devem ser trabalhados por alunos e professores,

não deixando espaço para a participação efetiva. Apple (2002) também faz importante reflexão sobre essas propostas curriculares, denominando-as de pré-empacotadas, onde ele comenta que não resta interação por parte do professor, pois tudo já chega em suas mãos, com as especificações de como deve ser executada.

Esses documentos não tem função isolada, pelo contrário, se completam e atendem a um mesmo princípio, fomentam um modelo de educação que atende as exigências estabelecidas pelos órgãos internacionais para com os países em desenvolvimento, no caso o Brasil, como salienta Pontuschka (1999), afetando profundamente o trabalho pedagógico nas escolas brasileiras.

Assim, torna-se difícil uma aula de Geografia pautada na análise crítica da realidade social quando o professor já recebe um modelo pronto a ser seguido, com conteúdo, objetivos e habilidades pré-estabelecidos. Nessa perspectiva, observa-se que o sonho por uma educação alicerçada na pedagogia crítico-social dos conteúdos e em uma Geografia que desperte o aluno para o seu papel social é silenciada pelos currículos prontos, que chegam na escola, produzidos por quem entende o papel da educação como arma de alienação e utiliza-se da mesma para atender aos caprichos do Estado que, por sua vez, impõe, como salienta Spósito (1999) a execução dessas diretrizes.

Percebe-se o quanto o modelo de educação que o Estado brasileiro oferece está a serviço do capitalismo neoliberal ao observar também as avaliações realizadas pelos órgãos governamentais, como forma de medir o desempenho da educação brasileira. Giroto (2017) tece oportuna crítica ao modo como a educação brasileira é avaliada, questionando o fato de a qualidade da nossa educação ser medida através de avaliações quantitativas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB. O autor salienta que esse modelo de avaliação tem servido como punição para as escolas, que não alcançam as metas estabelecidas invés de contribuir positivamente para a construção de uma educação de qualidade.

Outro fator que deixa claro o papel da educação no processo de ascensão de um país são as metas estabelecidas pelo Governo Federal para a educação brasileira. O Plano Nacional de Educação – PNE que entrou em vigor em 2014 e tem 10 anos de duração estabelece vinte metas para o desenvolvimento da educação, onde algumas dessas metas tinham períodos menores que dez anos a serem cumpridos. Ao fazer uma análise dessas metas percebe-se mais uma vez a ação do Estado na busca por se incorporar no mercado internacional tentando cumprir as exigências estabelecidas para esse fim. Dessa forma podemos concordar com Giroto (2017) quando o mesmo comenta que a proposta pedagógica que a educação brasileira vivencia na

atualidade como forma de suprir as exigências do capitalismo neoliberal pouco se diferencia do caráter tecnicista da segunda metade do século XX.

Diante desse contexto de imposição de uma educação que atenda aos interesses do Estado, na qual é imposto um modelo de ensino pronto a ser seguido, cabe a Geografia escolar mais uma vez lutar por um ensino pautado na desalienação e formação de um cidadão crítico. Para tanto, compete aos professores a importante missão de lutar por uma Geografia que se distancie da que nos é infligida pelos documentos norteadores que chegam nas escolas.

O professor deve, acima de tudo, aproveitar o pouco de autonomia que ainda lhe resta e, na sua sala de aula com seus alunos, construir seu próprio currículo, como salienta Giroto (2017) um currículo que nasça do diálogo contínuo entre educação e sociedade, mesmo que este seja anônimo, pois o que realmente importa são os frutos na vida de cada aluno que poderá, a partir da análise de seu mundo, aprender a se posicionar criticamente acerca de sua realidade e lutar pela transformação de seu contexto social.

Conteúdos, habilidades e objetivos podem já estarem prontos em sua mesa para serem executados, mas o modo como o professor o fará será o meio pelo qual ele terá a chance de transformar a vida de seu aluno, através de uma Geografia comprometida com a sociedade, que vá além do currículo. Assim, a metodologia utilizada pelo professor nas aulas tem o poder de romper com esses modelos de ensino empacotados e oferecidos como forma de alienação e desenvolver no discente toda criticidade necessária para que ele compreenda seu papel na sociedade. Partindo dessa premissa, a metodologia de ABP se apresenta como uma ferramenta relevante nesse processo, por contribuir com o desenvolvimento dos discentes no tocante a vários aspectos que serão abordados em seguida.

3 AS AULAS DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS - ABP

“Das coisas sem serventia uma delas é a Geografia”. Essa frase de Manoel Fernandes de Souza Neto (2007, p.67), sem sobra de dúvidas, está nos diálogos de inúmeros alunos quando discutem a importância que cada disciplina escolar tem para sua vida, isso, quando não precedido de argumentos em que afirmam que, além de sem serventia, a geografia é uma disciplina enfadonha, cansativa e difícil.

Certamente a prática de aulas apenas tradicionais desestimula o aluno a desenvolver a curiosidade pelo conhecimento. Dá-se a entender que o aluno só precisa aprender um conteúdo específico por determinado tempo e que, depois dos exames avaliativos, esses conhecimentos podem ser descartados, pois não servirão mais. E os alunos já se habituaram a esse sistema de aprender para a prova e não para a vida, porquanto nesse modelo de ensino a Geografia não tem nenhuma serventia na vida deles.

Como mudar essa realidade? Como levar esses discentes a compreenderem o verdadeiro papel da Geografia? Como tornar as aulas mais interessantes e despertar no aluno o senso crítico acerca do seu contexto? Esses questionamentos têm sido palco para os mais importantes debates acerca de como despertar no aluno a importância da Geografia em suas vidas em tempos como esse. Despertar sobre a importância desta disciplina como meio de desalienação do indivíduo, assim como salienta Souza Neto (2007), alienação essa, que tem cegado propositalmente os sujeitos, desde a infância.

E nesse contexto de debates sobre como ensinar Geografia nas salas de aula no século XXI, surgem e ressurgem as mais variadas metodologias, como forma de tornar as aulas mais prazerosas e o conhecimento mais interessante e frutífero. Assim, dentre tantas metodologias que vem surgindo ao longo do tempo, escolhemos a Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP como uma das possibilidades de fazer da Geografia escolar um caminho para uma aprendizagem significativa na vida dos alunos.

A Aprendizagem Baseada em Problemas ou ABP, é uma metodologia ativa, que tem sido praticada em escolas e universidades de várias partes do mundo, como nos Estados Unidos (Problem-Based Learning – PBL em inglês), Portugal (Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas – ABRP) e tantos outros, portanto, tem literatura muito vasta.

Tendo sido inspirada pela obra *Democracia e Educação* de John Dewey, “a Aprendizagem Baseada em Problemas, surge nos anos de 1930, na Harvard Business School” (SOUZA, 2010, p.241) “e ganha força nas décadas de 1950 e 1960, nas escolas de Medicina e de Ciências Naturais da Universidade de Hamilton, Ontario e McMaster, no Canadá”

(DASTGEER, 20015, p. 1316). Em seguida, devido ao êxito na sua execução, foi adaptada para os diferentes meios do ensino chegando as escolas de ensino regular. Em pouco tempo, a ABP passa a ser praticada nos Estados Unidos, na Holanda em 1970 e em várias partes do mundo, tanto no meio acadêmico como no âmbito escolar.

Esta metodologia consiste em levar o aluno a adquirir conhecimento por meio da resolução de problemas. Assim, Dastgeer (2015) considera a ABP uma metodologia que desperta a curiosidade do aluno, na medida que os desafia a solucionar problemas existentes no mundo real. Barrows (1986) considera que a utilização de problemas é o ponto de partida para que o aluno adquira novos conhecimentos. Souza (2010) salienta que as habilidades são desenvolvidas a partir da resolução dos problemas de início detectados.

Essa forma de pensar o processo de aprendizagem leva em consideração os estudos de Dewey (1959), que propõem uma educação centrada na experiência, onde o aluno aprende a aprender e esse processo de aprendizagem acontece de forma contínua. Leite e Esteves (2005) também trazem contribuições acerca da ABP, quando acentuam que esse processo de aprender a aprender, quando bem orientado, deixa frutos no discente para toda sua vida.

Nesta perspectiva, Farias (2017), Souza e Dourado (2015) e Souza (2010) confluem com a afirmação de que na ABP o aluno torna-se o protagonista no processo de aprendizagem e o papel do professor passa a ser de mediador. Essa metodologia diverge das metodologias tradicionais de ensino que traziam o professor como o protagonista do processo de aprendizagem. Na ABP, o aluno ocupa o lugar central nesse processo e, orientado pelo seu mediador, busca solucionar problemas em seu microcosmo. Essa resolução de problemas pode ser feita individualmente ou a partir do trabalho em grupos, que é característica marcante da ABP por trabalhar nos alunos a coletividade e as relações sociais. Essa busca por solucionar esses problemas desperta nos alunos a curiosidade por novos conhecimentos que vão sendo agregados aos que já traziam.

A peça chave desta metodologia no ensino de Geografia é fazer com que os alunos percebam que os problemas sugeridos pelo professor em seu microcosmo se relacionam com o contexto social em que se inserem e, desse modo, vão desenvolvendo o senso crítico e reflexivo, de forma exequível acerca de seu papel na sociedade, bem como estes podem mudar a sociedade em que se inserem, transformando a solução de um microproblema criado em sala de aula para um macroproblema, em seu meio social. Percebe-se, portanto, que a ABP torna a aprendizagem significativa para os alunos, despertando o desejo de continuar participando de forma ativa em suas vidas, segundo Farias (2017, p. 227-228):

A Aprendizagem Baseada em Problemas surgiu como uma opção para focalizar o processo no educando, promovendo a autoaprendizagem, o trabalho em equipe, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a adoção de estratégias facilitadoras das tomadas de decisão e a aprendizagem significativa.

Para que essa metodologia seja realmente eficaz na vida do aluno, Engel (1997 apud LEITE e AFONSO, 2001) enfatiza que o currículo baseado em problemas deve seguir alguns princípios, tais como aprendizagem cumulativa, de modo que um dado tópico não deva ser estudado uma única vez, aprendizagem integrada de forma que os conteúdos não sejam estudados separadamente, além de progressão na aprendizagem, de forma que ao passo que os alunos ampliem seus conhecimentos devem progredir a passos mais complexos e, por último, o autor destaca que deve-se levar em consideração a consistência na aprendizagem.

Para a organização e efetivação de um projeto baseado na APB, de acordo com a análise da literatura de alguns autores que trabalharam essa temática, como Leite e Afonso (2001), Leite e Esteves (2005) e Souza e Dourado (2015), são necessárias quatro fases de organização com objetivos e durações diferentes. Na primeira fase, acontece a escolha do tema pelo professor, de modo que esse tema esteja inserido no contexto real do aluno.

Nesta fase, o professor também escolherá o material de pesquisa para que o aluno possa dar os primeiros passos na resolução do problema. É importante que o material escolhido não traga claramente as conclusões do problema, mas que apresente desafios para o aluno. Assim, o aluno, partindo do que já conhece sobre o tema, busca conhecer o que ainda não sabe, despertando a curiosidade por novas descobertas e assim, aprofundar-se no tema.

Em seguida, os autores supracitados enfatizam a segunda fase como sendo o momento em que os alunos receberam do professor o problema escolhido. Nesta fase, o professor fará uma breve exposição do tema de forma a orientá-los, não dando conclusões prévias, além de dividir a turma em pequenos grupos, quando necessário, para melhor resolução do problema.

A terceira fase se segue pelo desenvolvimento da investigação dos alunos por meio dos diversos recursos disponibilizados pelo professor. Nesta fase, os alunos irão se apropriar do material disponibilizado, através de uma análise crítica e reflexiva e de debates onde levantarão as hipóteses para a suposta solução do problema.

A quarta e última fase consiste na síntese e avaliação do processo. Nesta fase, os alunos, juntamente ao professor, avaliarão se o problema teve soluções e se este tem aplicabilidade na sua vida, partindo de uma autoavaliação do trabalho desenvolvido pelos grupos. A quarta fase é o momento em que o professor deverá estar mais atento, haja vista ser o momento em que os alunos avaliarão os trabalhos dos colegas.

Para que um projeto de ABP seja realizado de modo eficaz é necessário que o professor tenha atenção e cuidado na realização de cada etapa, levando sempre em consideração a autonomia dada aos alunos. Desta forma, o professor no papel de tutor deve orientar os grupos, de modo que eles se sintam livres para desenvolver a pesquisa sabendo que podem sempre ir além do solicitado, desenvolvendo em si o senso de pesquisador. Em contrapartida, o professor deve sempre lembrar que essa liberdade é dada até certo ponto, de modo que a turma não se sinta livre ao ponto de achar desnecessário realizar as atividades.

Portanto, a Aprendizagem Baseada em Problemas torna-se uma metodologia muito rica para a disciplina de Geografia, haja vista o importante papel que esta disciplina tem de despertar no discente o desejo pela aprendizagem geográfica e, conseqüentemente, pela mudança na sociedade, através de um posicionamento crítico.

Contudo, mesmo diante de tantas discussões sobre a eficácia de novas metodologias no ensino de Geografia que acompanhem o desenvolvimento da sociedade e, conseqüentemente, o papel da escola nos dias atuais, cabe-nos questionar se a ABP atende as necessidades surgidas no âmbito escolar em tempos de pandemia, onde repentinamente tivemos que migrar para o ensino remoto, sem nenhuma preparação prévia.

4 O LADO PERVERSO DA GLOBALIZAÇÃO E AS DISPARIDADES EDUCACIONAIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

E de repente professores e alunos recebem a notícia de que não poderiam mais ir à escola, devido ao aumento de casos de contaminações por COVID-19 causada pelo novo vírus SARS-CoV2. Era meado de março de 2020, quando discentes e docentes tiveram que trocar o espaço físico da escola, ambiente de interação entre colegas e seus professores, pelo ambiente virtual. Muito rapidamente, os professores precisaram se adaptar aos múltiplos ambientes virtuais que a internet oferece para introduzir seus alunos no que denominamos de realidade on-line. Essa medida extrema foi adotada em cumprimento ao parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP Nº 5/2020).

Entretanto, já se esperava que tal medida fosse tomada em decorrência do aumento do número de infectados e mortes, não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro, tendo o Ministério da Saúde já decretado estado de emergência um mês antes através da Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020. Contudo, não foi apenas no Brasil que as escolas tiveram que fechar as portas para o ensino presencial, pois, de acordo com dados do Banco Mundial, aproximadamente 1,4 bilhões de estudantes passaram a não frequentar a escola depois do início da pandemia em mais de 156 países, em 2020. A Fundação das Nações Unidas para a Infância-UNICEF apontou dados de que na América Latina mais de 154 milhões de discentes enfrentavam esse mesmo problema, até junho do mesmo ano.

A partir de então, professores e alunos passaram a se encontrar virtualmente através da Mediação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação-MTDIC para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem e, como relatam Moreira, Henriques e Barros (2020), não só migraram os professores e alunos, mas também as metodologias e práticas pedagógicas antes executadas nos espaços físicos. Assim, surgia o Ensino Remoto Emergencial – ERE, pelo qual diferentes espaços formais (como e-mail, Google Classroom) e informais (como WhatsApp, Google Meet), além do Youtube, entre outros, acompanhados de atividades síncronas e assíncronas passaram a ser utilizados para que esse processo de ensino aprendizagem pudesse surtir efeito.

Bredarioli (2020) nos faz lembrar que o processo de globalização da economia e da comunicação já vinha acontecendo há algum tempo e, conseqüentemente, em paralelo a este processo as tecnologias estavam dando grandes saltos evolutivos, tendo gerado uma grande mudança na sociedade, impulsionando, assim, o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino aprendizagem. Portanto,

lembramos de que muitos professores já vinham introduzindo as MTDIC em suas aulas em paralelo com o ensino presencial, como forma de introduzir seus alunos nesse processo tecnológico. Todavia, nunca imaginávamos que de um dia para o outro teríamos que migrar totalmente para o ERE devido a uma pandemia como aconteceu em 2020.

Desde então, as turmas passaram a se encontrar virtualmente em aulas virtuais e, graças a essas novas tecnologias digitais, o processo de ensino aprendizagem pôde continuar. Devido ao fornecimento de vários aplicativos foi possível que os professores pudessem desenvolver vários projetos, mesmo que a distância. Um exemplo prático é o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas abordada anteriormente, que pode ser desenvolvida perfeitamente no ERE, na medida em que a turma participa efetivamente das aulas online.

Desse modo, o professor como mediador pode adaptar um projeto de ABP para a realidade remota e, assim, levar os alunos a protagonizar o seu próprio processo de aprendizagem, pois o ensino a distância favorece essa autonomia ao discente, de modo que este aprende a ser um pesquisador, tendo a internet como um importante recurso para desenvolver essa prática, pois ela oferece diversos aplicativos que facilitam esse processo.

Entretanto, a pandemia trouxe à tona um grande problema enfrentado pela sociedade brasileira, que o Estado tentava esconder por trás de dados que não correspondem com o que se vê na realidade, a desigualdade social já existente, ocasionada pelo processo funesto da globalização, denominado por Santos (2000) de fábula e o processo de ensino aprendizagem de forma remota mostrou essas disparidades entre os alunos. A desigualdade ao acesso a uma educação de qualidade para todos, que deveria ser garantida pelo Estado, como declara o Artigo 205 da CF, está distante da realidade de muitos alunos e se agravou mais em 2020. A falta de condições por parte de uma grande parcela da população ao acesso à internet passou a ser o principal problema enfrentado pelo ERE, diante desse contexto de fragilidade na educação, Silva (2020) comenta que um dos principais desafios do professor no Ensino Remoto foi se adequar as aulas em um sistema repleto de falhas apontado como a única saída.

Uma grande parcela de estudantes se deparou com um grande desafio, a impossibilidade de dar continuidade aos seus estudos de forma eficiente, devido ao fato de não disporem de um provedor de internet que atendesse as suas necessidades, porém, o que se pode perceber é que esse problema de falta de acesso à internet já era uma realidade de muitos brasileiros mesmo antes da pandemia. Nascimento e Santos (2020) fazem excelentes observações sobre o perfil da desigualdade de acesso à internet no Brasil quando comentam que em 2018 a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) revelou que dentre os domicílios brasileiros das camadas D e E apenas 9% possuíam computador, 55% utilizavam a internet através de dados móveis no modelo

pré-pago e 33% das residências não possuíam qualquer tipo de acesso à internet. Durante esse mesmo ano, o Comitê Gestor da Internet no Brasil concluiu que o telefone celular era o único meio de acesso à internet, principalmente nas classes D e E.

Segundo o IBGE (2018), cerca de 45 milhões de brasileiros não tinham acesso à internet até o ano de 2018, durante este mesmo ano o país voltou a fazer parte do mapa da fome, com isso aumentou-se ainda mais as disparidades entre a população com e sem acesso à internet, pois diante de uma situação de dificuldade financeira as necessidades básicas serão sempre a prioridade de uma família. Diante do exposto, concordamos com Santos (2000), quando ele afirma que o acesso díspar de tais meios agrava ainda mais a desigualdade.

Essa desigualdade social vivenciada por tantos brasileiros já vinha afetando diretamente na educação e se agravou ainda mais durante a pandemia, pois o acesso à internet por parte de alguns alunos é feito apenas através de dados móveis, e em muitas localidades de zona rural a internet a cabo ainda não existe devido à distância da torre de transmissão que se encontra na maioria das vezes na zona urbana, além de muitas famílias não terem condições financeiras para contratar um serviço de internet que não seja através de dados móveis.

Por mais difícil que seja para esses alunos acompanharem as aulas durante o ERE, ainda encontramos situação mais graves, como a dos alunos que não tem acesso nenhum a internet e recebem as atividades impressas. Para esses alunos, a pandemia foi ainda mais crítica, como argumentam Guedes e Rangel (2020) quando tecem interessante comentário ao afirmar que as consequências da pandemia foram ainda mais severas para os alunos mais empobrecidos, pelo fato de sofrerem ainda mais com a desigualdade social existente que já os deixavam vulneráveis, mas que foi agravada em 2020, pois essa desigualdade socioeconômica presente na sociedade brasileira se torna um grande desafio para a garantia do direito a educação de qualidade a todos.

Assim, concordamos também com Ribeiro Júnior et. al. (2020) quando salientam que o ERE é excludente devido ao fato de a sociedade brasileira estar inserida em tamanha desigualdade e que, dessa forma, parte dos alunos estão sendo sobremaneira prejudicados pelo modelo de ensino emergencial proposto pelo Ministério da Educação, devido a tamanha desigualdade social pela qual vivenciam, gerada e mantida ao longo do tempo e agora agravada.

Barbosa (2020) faz pertinente comentário sobre essa desigualdade social quando afirma que, há vários anos, já vinha sendo tomadas medidas econômicas restritivas por parte do Estado no tocante a uma ampla distribuição de renda e oferecimento de serviços públicos de qualidade no Brasil, assim, com a chegada da pandemia nos deparamos com um cenário de educação que se mostra como elo fraco em meio a uma sociedade na qual a segregação e a exclusão estão

enraizadas na população. Um problema que afeta as classes menos favorecidas que tem a educação como único meio de ascender na sociedade.

Percebe-se, portanto, que nesse contexto a internet invés de estar a serviço da sociedade rompendo barreiras, faz o trabalho inverso, pois o não acesso por uma parcela da população acaba agravando ainda mais as desigualdades, excluindo essa parcela de alunos do acesso à educação. Santos (2000) tece relevante comentário quando afirma que, ao passo em que as técnicas da informação escapam da possibilidade de acesso a todos, os excluídos entraram cada vez mais no abismo da periferia existencial. Ressalta ainda que “a promessa de que as técnicas contemporâneas pudessem melhorar a existência de todos caem por terra e o que se observa é a expansão acelerada do reino da escassez, atingindo a classe média e criando mais pobres” (SANTOS, 2000, p. 58). Indivíduos esses que não terão acesso a uma educação que os possibilite romper as barreiras da desigualdade e que, assim, serão sempre marginalizados pelo fato de serem impedidos de desfrutar de algo que é seu por direito.

Diante do exposto percebe-se o quanto os alunos sem acesso à internet estão enfrentando um grande desafio de exclusão, pois mesmo recebendo atividades de forma impressa, estas não cobrem a lacuna que a falta de uma aula virtual gera, onde o professor direciona-o a construção de novos conhecimentos, além do fato destes alunos não estarem aprendendo a manusear as ferramentas que fazem parte do cotidiano da maioria dos ambientes, sejam educacionais ou de trabalho na sociedade atual. Logo, essa exclusão não será apenas a curto prazo, somente durante o período de pandemia, mas ela sempre esteve presente e permanecerá na vida desses discentes se políticas eficientes não forem desenvolvidas para sanar esses problemas sociais tão graves.

Assim é necessário que se criem políticas que possam sanar essa lacuna existente na educação brasileira. Pois, enquanto existir essa diferença de acesso às diferentes técnicas utilizadas em sala de aula, em decorrência de uma sociedade desigual onde, como afirma Santos (2020), a velocidade seja desigual gerando essa disparidade, onde muitos alunos fiquem restringidos ao acesso ao conhecimento, devido à falta de acesso aos meios tecnológicos, não teremos uma educação para todos, mas apenas para aqueles que já nascem providos do direito de acesso a ela.

Como forma de contribuir para amenizar este problema, espera-se que o uso de metodologias como a ABP, quando bem trabalhada no Ensino Remoto Emergencial ERE, possa favorecer o processo de ensino e aprendizagem geográfica, principalmente se este processo estiver pautado numa perspectiva da Geografia Crítica e Cultural, por despertar no discente o pensamento crítico e o senso de reponsabilidade, autonomia, confiança, liderança, entre outros aspectos, pois, nesta modalidade de ensino remoto, os alunos buscaram os diversos caminhos

que a internet oferece para realizar suas pesquisas. Entretanto, como comentado anteriormente, se os discentes não dispuserem deste recurso, seu processo de aprendizagem não surtirá efeitos positivos.

5 METODOLOGIA

5.1 Caracterização Geográfica do Espaço da Pesquisa

Como forma de obtenção de melhores resultados acerca da pesquisa por se tratar de uma pesquisa-ação, foi realizado o projeto de ABP em duas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Areial-PB. Neste caso, as escolas selecionadas para aplicação do projeto foram a E.M.E.F. Geraldo Luíz de Araújo (Figuras 1), e a E.M.E.F. João Izidro dos Santos (Figuras 2), localizada no Sítio Lagoa do Giral, zona rural do mesmo município.

A E.M.E.F. Geraldo Luíz de Araújo, localizada na Rua Natanael Barbosa, 921, cidade de Areial, PB oferece a modalidade de ensino regular nos anos finais do ensino fundamental. Esta escola atende alunos da zona urbana como também de toda zona rural por ser a única escola na zona urbana a oferecer o ensino fundamental II neste município.

Figura 1: Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Luiz de Araújo



Foto: Arquivo Ana Paula da Silva – 2021

A E.M.E.F. João Izidro dos Santos, localizada no sítio Lagoa do Giral, Areial-PB, oferece a modalidade de Ensino do Campo, sendo está, a única escola no município a oferecer esta modalidade de ensino. Esta escola recebe alunos não apenas do Sítio Lagoa do Girau, mas também de outros Sítios como Areial II, Lagedo do Cedro, Três Lagoas, Lagoa Comprida, Queimada Redonda e Campo Formoso, ambas localidades pertencentes a Areial-PB, além de receber alunos da zona rural dos municípios de Pocinhos-PB e de Esperança-PB.

Figura 2: Escola Municipal de Ensino Fundamental João Izidro dos Santos



Foto: Arquivo Ana Paula da Silva – 2021

5.2 Tipo de pesquisa

O desenvolvimento deste trabalho se deu por meio de uma pesquisa fundamentada na abordagem dialética, método este que, segundo Lefebvre, (1975) busca entender a realidade concreta como uma unidade em movimento que é diferenciada em sua totalidade e especificamente contraditória, tendo como algumas das regras básicas a análise dos conflitos a partir das contradições, evidenciação e articulação entre os elementos, aprendizagem da coisa como totalidade e unidade de contraditórios entre outras. Prodanov e Freitas (2013) também traz excelentes contribuições sobre este método ao passo que afirma ser um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos são revelados dentro de um contexto social, político, econômico, entre outros aspectos.

Partindo desta perspectiva, a pesquisa-ação foi a técnica pertinente para que a pesquisa se tornasse plausível. Ainda segundo Provanov e Freitas (2013), esse tipo de pesquisa pode ser realizado em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, onde os pesquisadores e participantes da pesquisa se envolvem de modo cooperativo ou participativo na mesma. Esta pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2020, período de prevalência do Ensino Remoto Emergencial.

5.3 Técnica e procedimento

Objetivando tornar o ensino de Geografia mais interessante, prazeroso e útil para o processo de formação do discente como indivíduo capaz de perceber e transformar sua realidade foi realizada uma intervenção ancorada na Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP nas turmas supracitadas em ambas as escolas. Nesse contexto, o uso das categorias geográficas

Espaço, Lugar e Região foram a âncora em que esta pesquisa se apoiou para uma maior sustentação na Geografia.

O conceito de Espaço nos foi de fundamental importância para a realização dessa pesquisa. Partindo do conceito de espaço social, proposto por Souza (2015), compreendemos ser esta a parte do espaço apropriado, transformado e produzido pela sociedade, possibilitando a compreensão das transformações ocorridas na disciplina de Geografia no Brasil, ao longo do tempo, bem como sobre o projeto de ABP desenvolvido em campo, que abordou as relações socioespaciais ocorridas no espaço nordestino.

A análise da categoria Região também nos foi importante na compreensão das particularidades que a Região Nordeste tem, e assim, desconstruirmos os estereótipos através de argumentos plausíveis, onde buscou-se ir além do conceito de Hartshorne de diferenciação de área, procurando dar um olhar de valorização a partir, não apenas do viés econômico ou natural, mas, sociocultural também. Uma nova ressignificação pautada em valores, história, cultura como diferenciação de área, e assim como Lacoste (1988,), fazer uma superposição de quebra-cabeças bem diferencialmente recortados.

Esse aspecto de região definido por Lacoste vem se enraizando na sociedade nordestina, onde aquela imagem deturpada de região problema que o próprio homem do Nordeste copiava como correta está dando lugar a um novo sentimento. Um sentimento de valorização e pertencimento deste espaço, pelos que aí vivem.

O conceito de Lugar serviu de apoio para a pesquisa por remeter-se ao espaço percebido e vivido, ou seja, “base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar” (CARLOS,2011, p.11). Nesta perspectiva, concordamos com a autora ao definir que o lugar é a porção do espaço apropriável para a vida, por ser o produto das relações entre o ser humano e a natureza. Portanto, esta categoria foi de tamanha importância para a desconstrução dos estereótipos, no tocante a importância do sentimento de pertença e valorização pelo lugar de vivência.

Como forma de alcançar melhores resultados esta pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas, como sugere a maioria dos autores consultados. A tabela a seguir (Quadro 1) mostra detalhadamente as fases e etapas do desenvolvimento do projeto.

Quadro 1- Etapas do Projeto de ABP

Etapas do Projeto de ABP		
1º Fase		<ul style="list-style-type: none"> • Escolha do tema: A Região Nordeste e a desconstrução de seus estereótipos; • Escolha dos Matérias: Artigos, notícias, reportagens, vídeos disponíveis no YouTube, músicas, filmes.
2º Fase		<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do tema a ser trabalhado; • Debate sobre o conteúdo para exposição dos conhecimentos pré-existentes; • Divisão das equipes e escolha do líder de cada equipe; • Apresentação do material de apoio disponibilizado pela professora.
3º Fase	1º Etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega da primeira missão: pesquisar conteúdos que abordem esses estereótipos sobre a Região Nordeste (artigos, vídeos, reportagens, entre outros).
	2º Etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e debate acerca do material colhido e selecionado por cada grupo na missão anterior; • Entrega da próxima missão: pesquisar as principais características do meio físico de cada sub-região nordestina (clima, relevo, solo hidrografia e vegetação).
	3º Etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e debate em turma sobre material colhido na missão anterior; • Entrega da próxima missão: pesquisar sobre as principais atividades econômicas e atividades turísticas de cada sub-região nordestina.
	4º Etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e debate em turma sobre material colhido na missão anterior; • Análise de letra de músicas; • Entrega da próxima missão: pesquisar sobre as diferentes manifestações culturais do espaço nordestino no tocante as lendas, dança, música, culinária, artesanato, etc).
	5º Etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e debate em turma sobre conteúdo colhido da missão anterior; • Entrega da próxima missão: produção de poemas, textos e HQs acerca do conteúdo abordado durante todo o projeto.
4º Fase	Culminância do projeto: Exposição de todo material colhido durante o projeto e debate acerca da eficácia e aplicabilidade no cotidiano.	

Fonte: Ana Paula da Silva (2021)

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Apresentação dos principais resultados

Os resultados apresentados neste trabalho são fruto das observações feitas a partir da execução do projeto de Aprendizagem Baseada em Problemas -ABP. O projeto foi aplicado levando em consideração as quatro fases de um projeto de ABP, nesta perspectiva, foi escolhido, logo na primeira fase, o tema a ser trabalhado. A escolha deste tema foi baseada na premissa de que o estudo da Região Nordeste é conteúdo presente no currículo de Geografia e que tem ligação direta na vida dos estudantes, sendo muito debatido na atualidade, além de ser uma Região que historicamente sofreu com o preconceito vindos de outras regiões.

Sobre este preconceito, nos ancoramos dos argumentos de Albuquerque Junior (2011) quando aborda sobre o preconceito contra o Nordeste, que sempre foi condenado a decadência devido ao clima tropical, tendo seu povo execrado pelo caráter mestiço de sua raça. Uma imagem do Nordeste construída através de paradigmas naturalistas, mas que, infelizmente, até hoje é alimentada.

O autor também destaca a imagem de superioridade que se dava a parte sul do país, com destaque ao estado de São Paulo, que tinha seu desenvolvimento justificado pela superioridade do clima temperado e por abrigar um povo de raça branca, tendo, portanto, que suportar seu árduo destino, o de “puxar o trem descarrilhado de uma nação tropical e mestiça” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p.75).

Na busca por tornar o conteúdo abordado mais interessante, o estudo sobre esta região partiu da desconstrução desses estereótipos. Assim, na primeira fase foi escolhido o tema a ser trabalhado como supracitado e os materiais necessários para as pesquisas.

A metodologia praticada absorve as necessidades de cada contexto onde ela acontece. Assim, alguns artigos de fácil entendimento presentes em alguns sites na web foram escolhidos para sugestão de leitura. Também fizeram parte da escolha alguns sites jornalísticos, considerados seguros e éticos para que os alunos pudessem fazer suas pesquisas, bem como vídeos no Youtube, que abordam o conteúdo em análise.

Outros materiais também foram de suma importância para o êxito do projeto, como músicas e filmes que retratam o Nordeste, bem como conteúdos que abordam a vida e a história de grandes personalidades filhas dessa Região.

Na segunda fase do projeto foi apresentado o tema para os alunos através de aula expositiva e dialogada, a partir da apresentação de textos e imagens extraídos de redes sociais, que mostram o preconceito por parte de pessoas de outras regiões, contra os nordestinos.

Durante esta fase foi gerado um debate entre as turmas, possibilitando a professora colher os conhecimentos prévios do conteúdo por parte dos alunos, bem como ter uma noção dos seus interesses prévios acerca do conteúdo em pauta. Nesta fase, as turmas foram divididas em grupos e em cada grupo foi escolhido um responsável para estar à frente e manter o elo entre este o grupo e a professora. Também nesta fase os alunos, juntamente com a professora, se debruçaram nas leituras norteadoras para a resolução do problema.

A terceira fase do projeto foi realizada em cinco etapas, onde em cada uma destas etapas foi realizado um procedimento nas turmas participantes. Na primeira etapa, os alunos receberam da professora a missão de pesquisar materiais que abordassem o conteúdo, como artigos, reportagens, vídeos e materiais afins na internet. Assim, os discentes deveriam pesquisar sobre assuntos que mostrassem a visão deturpada do Nordeste e o preconceito contra os nordestinos exposta na mídia, principalmente em redes sociais, além de materiais que desconstruíssem essa imagem.

Portanto, os grupos se debruçariam na desconstrução desses estereótipos acerca da sua região, colhendo material necessário para esse fim através de pesquisas em artigos, vídeos e reportagens que desmistificassem essa imagem errônea que a mídia apresenta do Nordeste.

Levando em consideração o período pandêmico que possibilitava apenas um encontro por semana entre a professora e a turma, esse era o momento de apresentar o material colhido e debatido entre cada grupo em particular e expor para a turma gerando assim, uma discussão sobre o que foi apresentado. No fim do encontro semanal, a professora orientava a turma para a próxima etapa do projeto.

A segunda etapa desta fase se iniciou através da apresentação do material colhido e selecionado pelos alunos partindo para um debate entre as turmas e a professora acerca dos conhecimentos adquiridos através das pesquisas. Nessa oportunidade, os alunos relataram a indignação em saber o quanto o Nordeste é desvalorizado por pessoas de outras regiões, mas que ao procurar desconstruir essa imagem negativa adquiriram um vasto conhecimento acerca da história de sua região, bem como do potencial que a mesma tem para se desenvolver.

Ainda nesse encontro, a professora lançou como novo desafio para os alunos, a busca por material que mostrasse as peculiaridades da Região Nordeste, através de um estudo minucioso a começar pela aula e dando continuidade pelas pesquisas assíncronas, oportunidade em que os alunos buscaram conhecer o meio físico de cada sub-região no tocante ao relevo, clima, vegetação, hidrografia e solo. Também foi sugerido pela professora que assistissem o filme “o Auto da Compadecida”. A escolha desse filme se deu pelo fato de ser de fácil acesso, ter sido produzido a partir de uma obra de Ariano Suassuna, filho do Nordeste e retratar as

características socioeconômicas, naturais e culturais do povo do semiárido paraibano, em meados do século passado.

Na terceira etapa, o encontro se iniciou pela exposição do material selecionado pelos alunos e mais uma vez foi gerado um debate entre as turmas acerca do conteúdo abordado. Nessa etapa foi notório o envolvimento dos alunos e o interesse pelo conteúdo abordado, bem como o entusiasmo para expor suas novas descobertas. Nesta oportunidade os discentes relataram o quanto foi importante aprender a cerca de cada particularidade existente em cada sub-região, destacando o quanto foi interessante saber a relação entre cada um desses fatores para a existência de diferentes climas e vegetações no espaço nordestino.

Ao final do encontro, a professora solicitou a realização de uma nova missão. Desta vez, os discentes deveriam pesquisar sobre as principais atividades econômicas e as principais atividades turísticas em cada sub-região nordestina.

A quarta etapa teve início através da exposição do material escolhido pelos discentes e debate sobre o mesmo. Nessa oportunidade, os alunos destacaram o potencial de cada sub-região enfatizando a sua, o Agreste, e fizeram excelentes observações acerca de como esse potencial vem sendo explorado. Além de destacarem a importância do turismo para a economia do Nordeste, dando ênfase ao turismo no interior que vem crescendo em demasia nos últimos anos, principalmente no tocante ao turismo rural.

Essa etapa foi em demasia produtiva, levando em consideração ao quanto serviu para desconstruir os estereótipos destacados no início do projeto. Também nesta etapa os discentes fizeram, juntamente com a professora, uma análise de músicas de artistas nordestinos que retratam as belezas naturais e culturais do Nordeste como: “Tropeiros da Borborema” de Rosil Cavalcante (1980) cantada por Luiz Gonzaga, “Feira de Mangaio” de Sivuca e Glorinha Gadelha (1970) muito cantada por Clara Nunes, “Paraíba Joia Rara” do cantor e compositor Tom Oliveira (2013) e “Leão do Norte” de Lenine e Paulo César Pinheiro (1993).

Ao fazer a análise das letras dessas músicas, os discentes mostraram o quanto já conheciam aspectos nelas abordados, bem como seus cantores e compositores. Dessa forma, muito foi discutido neste encontro sobre a importância do capital cultural na vida de um indivíduo e o quanto é importante que conheçam a história de seu povo e de seu lugar. Ao final do encontro, a professora lançou uma nova missão que consistia em pesquisar sobre as principais manifestações culturais existentes no espaço nordestino no tocante a música, dança, lendas, religião, festas populares, culinária, entre outras.

A quinta e última etapa se iniciou mais uma vez pela exposição do material selecionado pelos discentes e debate sobre o mesmo, nesta etapa os discentes relataram o quanto foi

importante estudar sobre cada manifestação cultural existente no Nordeste e como estas manifestações estão ligadas diretamente com as atividades turísticas da Região. Os mesmos ainda relataram que já tinham conhecimento sobre muito do que pesquisaram, mas que não percebiam o quanto seus conhecimentos acerca dessas características da sua região eram tão importantes para sua formação como indivíduos integrantes da sociedade nordestina.

Ao final do encontro foi solicitado aos alunos a produção de história em quadrinhos (Anexos 1, 2, 3 e 4), poemas (Anexos 5, 6, 7 e 8) e produção textual (Anexos 9 e 10) como forma dos alunos expor o conteúdo aprendido. A divisão dessa atividade ficou a critério de cada grupo. Onde cada integrante de cada grupo iria produzir o material de acordo com suas habilidades, levando em consideração que o material produzido seria apenas uma expressão de toda aprendizagem adquirida ao longo do projeto como forma de explorar a habilidade que cada um tem.

A cada etapa executada foi notório o envolvimento dos discentes nas atividades realizadas, bem como a curiosidade por descobrir o que as novas etapas trariam de novo. Desse modo, concordamos com Souza e Dourado (2015) quando afirmam que na ABP o aluno é o centro da aprendizagem. Assim, ao passo que iam pesquisando acerca de sua Região na busca por desconstruir os estereótipos, aprendiam mais a história do Nordeste, bem como sobre as suas potencialidades.

A quarta fase do projeto se deu por meio da exposição feita pela professora de todos os materiais selecionados pelos alunos, bem como da última atividade solicitada. Nesta etapa foi realizado um debate sobre o conteúdo abordado, bem como sobre a resolução de cada problema debatido em sala e, por fim, se esse projeto tem aplicabilidade no seu cotidiano.

Esta fase do projeto serviu, portanto, como avaliação da sua aplicabilidade. Assim, ao passo em que o debate seguia, os discentes foram relatando sobre a importância do conteúdo abordado para suas vidas e como a metodologia de um projeto de ABP foi importante para eles, na medida que exigia de cada aluno um maior engajamento e dedicação despertando, dessa forma, um senso de responsabilidade e autoconfiança, pensamento crítico, respeito por diferentes pontos de vista, trabalho em equipe, características essas que, segundo Cachinho (2011), fundamentam a ABP.

Nessa perspectiva, o projeto seguiu uma sequência lógica de etapas desenvolvidas, levando a um só ponto em comum: a desconstrução de estereótipos e a reconstrução da imagem dessa Região como ela realmente é, através de um estudo sistematizado, dinâmico e atrativo onde os alunos tiveram a oportunidade de aprender sobre um conteúdo presente no currículo

através de uma metodologia que lhes possibilita toda uma autonomia para buscarem novos conhecimentos através da resolução de pequenos problemas.

É importante levar em consideração que os alunos se reuniam com seus respectivos grupos, sob a orientação do líder de cada grupo pelas plataformas digitais, como WhatsApp, Google Meet entre outras, para organizarem as pesquisas, logo, sem a presença da professora, o que gerou nos discentes um senso de responsabilidade, autoconfiança e protagonismo, sendo esses, um dos principais objetivos da ABP.

Os discentes também deixaram explícito o quanto este projeto está diretamente ligado ao cotidiano, pois estão inseridos nas diversas redes sociais e, frequentemente, se deparam com debates acerca da imagem distorcida de sua Região. Por fim, os alunos afirmaram o quanto o projeto foi importante para sua formação, não apenas escolar, mas como indivíduos que compõe a sociedade, uma vez que alegaram ter agregado uma infinidade de novos conhecimentos em cada pesquisa que se debruçavam.

6.2 Os desafios encontrados na aplicação do Projeto

Diante da exposição de cada etapa do projeto foi notório o quanto ele foi importante para a vida dos discentes como indivíduos que estão inseridos na sociedade. Foi notório também o engajamento dos alunos em cada fase do projeto, pois dos alunos que participaram das aulas pelo Google Meet, a maioria se engajou nas atividades realizadas.

Entretanto, a maior preocupação encontrada consistiu na grande quantidade de alunos que não participaram do projeto, pelo fato de não prover de condições para assistir as aulas pela plataforma Meet em ambas as escolas, sendo mais crítico caso da E.M.E.F. João Izidro dos Santos. Essa realidade de falta de acesso aos meios digitais já existia na vida desses discentes, Barbosa (2000) afirma que essa desigualdade de acesso gerada pela desigualdade social já vinha sendo alimentada na sociedade brasileira a muito tempo e que foi agravada na pandemia.

Uma grande quantidade de alunos, principalmente os que frequentam a E.M.E.F. João Izidro dos Santos, que está localizada na zona rural alegaram não ter provedor de Internet em casa e alguns relataram não ter aparelhos de celular para acompanhar as aulas. Assim, apenas um aluno desta turma participou do projeto, participando das aulas pelo Meet. Este aluno, mesmo sozinho, esteve presente em todas as aulas durante o ERE bem como no projeto desenvolvido através da ABP. O Quadro 2 apresenta o quantitativo de alunos por turma, bem como o efetivo de alunos que participou do projeto.

Quadro 2- Número de alunos participantes no Projeto de APB

Turma	Nº de alunos matriculados	Número de alunos que participavam das aulas	Número de alunos que não participavam das aulas
EMGLA			
Turma A (Manhã)	28	23	5
Turma B (Manhã)	29	23	6
Turma C (tarde)	26	10	16
Turma D (tarde)	25	11	14
EMJIS			
Turma A (tarde)	26	1	25

Fonte: Ana Paula da Silva (2021)

Também foi notório e preocupante a grande quantidade de alunos que frequentavam a E.M.E.F. Geraldo Luiz de Araújo, no turno da tarde (turmas C e D), que não participaram das aulas via Meet, neste caso, mais da metade das turmas alegava a falta de condições para a mesma. Percebeu-se, portanto, que a maior participação dos discentes nas aulas aconteceu por parte dos alunos as turmas de 7º ano A e B, no turno da manhã da E.M.E.F. Geraldo Luiz de Araújo, localizada na zona urbana.

Os alunos da E.M.E.F Geraldo Luiz de Araújo que não tinham acesso as plataformas digitais recebiam suas atividades de forma impressa, na qual quinzenalmente seus responsáveis se dirigiam a escola para recebe-las, nesta oportunidade, já devolviam as anteriores para que os professores pudessem corrigi-las. Os alunos da E.M.E.F João Izidro dos Santos recebiam as atividades quinzenalmente em casa, pois devido à dificuldade de comunicação com a escola pela falta de acesso aos meios de comunicação a diretora fazia a entrega das mesmas e já recolhia as atividades anteriormente entregues. Assim, os alunos respondiam através de pesquisas em textos inseridos nas próprias atividades, pois não haviam recebido sequer livro didático.

Quinzenalmente, a gestora da escola retornava a casa do aluno para recolher as atividades e entregar as próximas. Quanto as dúvidas que eventualmente apareceriam por parte do aluno em relação a atividade, o mesmo deveria consultar em seu material as explicações que os professores anexavam por escrito. Logo, era grande a quantidade de atividades entregues em branco, pois os discentes alegavam muita dificuldade em realizá-las sem a orientação da professora.

Assim, na medida em que o tempo foi passando, foi perceptível a disparidade existente entre os discentes que participavam das aulas e estavam engajados no projeto, para os demais que apenas recebiam as atividades impressas, pois os discentes engajados no projeto demonstravam a cada dia que passava, um maior envolvimento nas atividades assíncronas, bem como nos debates durante as aulas na sala Meet, isso foi perceptível em ambas as escolas.

Foi perceptível o quanto os discentes que estavam ausentes nesses ambientes digitais, apresentavam a cada atividade impressa mais dificuldades em realizá-las. Muitos alegavam até a falta de interesse pelos estudos, devido a tamanha lacuna que tinha surgido entre eles e a escola durante o período de Pandemia por Coronavírus. Alguns até chegaram ao ponto abandonar os estudos para trabalhar

Assim, pôde-se observar a grande disparidade no tocante a aprendizagem geográfica entre os discentes com acesso as ferramentas digitais e os discentes sem acesso a essas ferramentas, na qual os discentes que não proviam de tais meios passaram a apresentar grande defasagem em seu processo de aprendizagem o que é um grande problema, haja vista o importante papel da Geografia na formação do cidadão. Assim, concordamos com Ribeiro Junior (2020) ao afirmar que o ERE é excludente, pois uma grande parcela dos alunos não teve acesso a esse modelo de ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, portanto, que o projeto de ABP foi de muita valia para os discentes no tocante ao período pandêmico, uma vez que essa metodologia desenvolve no indivíduo o senso de autonomia, autoconfiança e responsabilidade. Assim, mesmo distante do meio físico escolar, os alunos que tinham acesso as ferramentas digitais continuaram aprendendo não apenas os conteúdos, mas aprendendo a aprender, estudando de uma maneira mais prazerosa, onde estes discentes se tornaram os protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Essa metodologia se torna, portanto, uma importante ferramenta a ser utilizada no ensino de Geografia, pois pode ser aplicada em uma sala de aula física ou virtual favorecendo ao aluno, uma maior autonomia no processo de aprendizagem. Assim, o discente se torna um pesquisador e, ao passo que o professor desperta sua curiosidade, vai em busca de saná-las e, assim, aprende de forma prazerosa e eficaz.

Através da aplicação do projeto foi perceptível ver que, na medida em que o professor traz para a sala de aula um problema que se aplica no cotidiano do aluno, através do uso Aprendizagem Baseada em Problemas, o discente desperta em si o senso de corresponsabilidade com os problemas presentes na sociedade em que se inserem. Assim, além de construir novos conhecimentos, esses alunos aprendem a ser cidadãos responsáveis.

Em contrapartida, também foi perceptível a grande lacuna que a desigualdade social gerou na vida dos discentes que não tinham acesso aos meios tecnológicos, pois estes perderam quase que completamente o contato com seus professores. Para esses alunos, a pandemia escancarou as portas da grande desigualdade pela qual sempre enfrentaram. Esses alunos foram excluídos do convívio com seus colegas e professores, mas não apenas disso, foram excluídos também do conhecimento.

Para esses alunos, a escola sempre foi o ambiente de resistência contra a desigualdade pela qual estão inseridos. É na escola que estes discentes recobram um pouco de esperança por dias melhores. Para esses alunos, a escola é refúgio e descanso de uma vida muitas vezes de trabalho árduo, pois mesmo sendo tão pequenos ainda, muitos já tiveram sua infância tomada pelo peso da responsabilidade de ajudar seus pais a proverem o sustento da casa.

Na mesma escola que estes aprendem os conhecimentos no currículo escolar, também encontram tempo para brincar de aprender e brincar de ser criança, pois a escola também é lugar de proteção da insegurança que lhes cerca cotidianamente, principalmente os que estão inseridos em um contexto de pobreza e desestrutura familiar maior.

Porém, esse direito que já lhes vinha sendo roubado paulatinamente, sem que percebessem foi restringido ainda mais durante o período de pandemia, pois quando as portas físicas da escola foram fechadas, as portas da desigualdade social foram escancaradas para esses alunos, que ficaram privados das salas virtuais, restringidos ao conhecimento e ainda mais expostos a essa insegurança, que sempre os ameaçou, bem como a todos os problemas que a desigualdade social gera na vida de uma criança e de um adolescente.

Portanto, podemos concluir a partir de tudo que foi exposto que a ABP é metodologia eficaz a ser utilizada nas aulas de Geografia, tanto no ambiente físico como virtual e que essa metodologia seria melhor aproveitada e teria muito a contribuir no ensino durante o período de pandemia, se não fosse a exclusão digital por parte de uma gama de discentes que estão inseridos em um problema ainda maior, ou seja, a tamanha desigualdade social que os assola e que os limita de terem acesso a uma educação que possibilite sua ascensão social.

Assim, a partir do que foi discutido, pode-se concluir que esta pesquisa atingiu os seus objetivos, por propor meios que facilitem o processo de aprendizagem geográfica ao abordar o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas durante o Ensino Remoto Emergencial, como uma alternativa para se obter resultados satisfatórios no tocante a esse processo de aprendizagem. Como discutido no corpo deste trabalho, algumas lacunas foram surgindo como consequências as que os discentes enfrentaram acerca da falta de acesso as ferramentas digitais, o que nos levou a uma discussão sobre as principais causas dessa exclusão digital e os desafios enfrentados por essas discentes, tornando a pesquisa ainda mais relevante.

Por fim, poderá servir de subsídio para futuras pesquisas no tocante a importância do uso da metodologia de ABP nas aulas de Geografia, de forma remota, como caminho para uma aprendizagem que possibilite a criticidade e o engajamento do discente na mudança da realidade na qual estão inseridos, além de ser um ponto de partida para futuras pesquisas que busquem abordar e analisar as consequências geradas, a longo prazo, pela desigualdade de acesso aos meios digitais durante a pandemia pelos discentes inseridos em um meio social desigual e excludente.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**; prefacio de Magalhães Rago. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da geografia escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 1, n. 2, p. 19-51, 2011. Disponível em: <http://revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/29>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985.
- ANTUNES, Charles da França. **Os estudantes e a transformação da Geografia Brasileira**. Geografares, Vitória, n. 2, p.35-50, jun/2001. Acesso em <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1139>. Disponível em: 11 jun. 2021
- APPLE, Michael Whitman. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- BARBOSA, Otavio Luis; DA CUNHA, Paulo Giovanni Moreira. **Pandemia e a precarização do direito ao acesso à educação**. Revista Pet Economia UFES, v. 1, n. 1, p. 33-36, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/peteconomia/article/view/31745>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- BARBOSA, Ruy. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da educação pública. In: BARBOSA, Ruy. **Obras completas de Ruy Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.
- BARROWS, H. S. A Taxonomy of Problem-Based Learning methods. *Medical Education*, v.20, p. 481-486, 1986.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/06/2021
- BRASIL. Decretos e Leis. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 mar.2021
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 23 mar.2021
- BREDARIOLI, Cláudia Maria Moraes. **Do Ensino Remoto Emergencial à Educação Digital em Rede por Meio de Metodologias Ativas na Pandemia**. ESPM-SP, São Paulo, SP. 2020.
- CACHINHO, Herculano. **Inovações didáticas e ensino da Geografia: do potencial da aprendizagem baseada em problemas**. J. Delgado Peña, ML Lázaro y Torres & MJ Marrón Gaité (Eds.). *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*, p. 242-257, 2011.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p.

CLAVAL, Paul. “**A volta do cultural**” na Geografia. Mercator, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/192>. Acesso em: 01 jun.2021.

CORRÊA, Jhonatan Silva. **Geografia Cultural: uma breve história**. Geographia Opportuno Tempore, v. 6, n. 1, p. 9-23, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/34824>. Acesso em: 12 jul. 2021.

DASTGEER, Ghulam et al. **Improving English writing skill: A case of problem based learning**. American Journal of Educational Research, v. 3, n. 10, p. 1315-1319, 2015. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1085.2645&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

DEWEY, Jhon. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FARIAS, Cleilton Sampaio de. **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA**: os benefícios da aprendizagem baseada em problemas por meio de um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 7, n. 14, p. 224-241, 2017. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/500>. Acesso em: 04 mai. 2021.

FERNANDES, Manoel. **Aula de geografia e algumas crônicas**. 2 ed. Campina Grande: Bagagem, 2007, 109p.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. **O discurso geográfico**: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira – 1913 a 1942. 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEBRAN, Raimunda Abou. "A geografia no ensino fundamental-Trajatória histórica e proposições pedagógicas." *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207. Vol. 1. No. 1. 2003. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/186>. Acesso em: 08 jun. 2021.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia da educação**. DP & A, 2000.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Dos PCNs a BNCC**: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. GEO UERJ, n. 30, p. 419-439, 2017.

G1. **Unicef diz que 154 milhões estão sem aulas na América Latina e Caribe devido ao coronavírus e alerta para risco de abandono escolar. 2020**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/23/unicef-diz-que-154-milhoes-estao-sem->

aulas-na-america-latina-e-caribe-devido-ao-coronavirus-e-alerta-para-risco-de-abandono-escolar.ghml. Acesso em: 09 jun.2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pnad Continua TIC. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

ISSLER, Bernardo. **A geografia e os estudos sociais**. 1973. 253f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Presidente Prudente, 1973.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania**. Revista HISTEDBR On-Line, v. 10, n. 39, p. 76-90, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718>. Acesso em: 21 mai. 2021.

LACOSTE, Y. **A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São Paulo: Papirus, 1988.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEITE, Laurinda; AFONSO, Ana Sofia. **Aprendizagem baseada na resolução de problemas: Características, organização e supervisão**. 2001.

LEITE, Laurinda; ESTEVES, Esmeralda. **Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na Licenciatura em Ensino de Física e Química**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LIBANELO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE, v. 3, p. 11-19, 1983. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61023628/tendencias_pedagogicas_libaneolo20191026-104281-2zt5nh-with-cover-page-v2. Acesso em: 06 jul. 2021.

MARTINS, Luciano. **A Gênese de uma Intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil de 1920 -1940** in Revista Brasileira de Ciências Sociais (4) vol.2, junho,1987.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Diário Oficial da União: seção I, edição 24-A, 2020b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP N.º: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c.

- MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia RF. Uma Introdução à História da Geografia Escolar Brasileira. **Anais do VIII Encontro de Geógrafos da América Latina**, 2001. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/08.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- MORAIS, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. *Dialogia*, p. 351-364, 2020.
- NASCIMENTO, Iracema Santos do; SANTOS, Patrícia Cerqueira dos. **A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil**. *Caderno De Administração*, v. 28, p. 122-130, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53834>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.
- PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007, 130p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- PEREIRA, Diamantino Alves. O ensino escolar e a Geografia que se ensina. In: **Espaço e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 115-137, 1988.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PONTUSCHKA, N. N. **Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola** In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernane Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO JUNIOR, Manoel Cícero et al. **Ensino remoto em tempos de covid-19: aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão**. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 3, n. 9, p. 107-126, 2020.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 297f. Dissertação (Mestrado em Educação: supervisão e currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Ensenanzadelageografia/Desempeno_profesional/824.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2019.

SILVA, Regina. **Como o mundo, os professores nunca serão os mesmos após a pandemia**. Revista Educação. 08/06/2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/> Acesso em: 16 jun.2021.

SOUSA JUNIOR, J. G. Apresentação. In: PEREIRA, E. W.; MAGALHAES, F. H.; ROCHA, L. M. F.; COUTINHO, L.; HENRIQUES, C. M. N.; MENDONÇA, A. W.; MORAES, R. A. (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. 1 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

SOUSA NETO, Manuel Fernandes de. **O Compêndio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil**. Terra brasilis, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 08-51, 2000. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/283>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SOUSA, Sidnei de Oliveira. **Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade**. Acta Scientiarum. Education, v. 32, n. 2, p. 237-245, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303324252010.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. Rio de Janeiro, 2. ed: Bertrand Brasil, 2015.

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luis. **Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. Holos, v. 5, p. 182-200, 2015.

SPÓSITO, M. E. B. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise**. In: CARLOS, A. F. A; OLIVEIRA, A. U. de Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988, 206f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “orientação moderna” em Geografia. **VESENTINI, JW Geografia e ensino: textos críticos**, v. 3, p. 149-160, 1989.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. Papel da geografia tradicional na instituição escola. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1991.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, p. 187-219, 2004.

VESENTINI, José William. **Ensino de Geografia No Século XXI (o)**. Papyrus Editora, 2004.

ZANATTA, Beatriz. **A abordagem cultural na Geografia**. v.1, n.9, Universidade Estadual de Goiás, 2007.

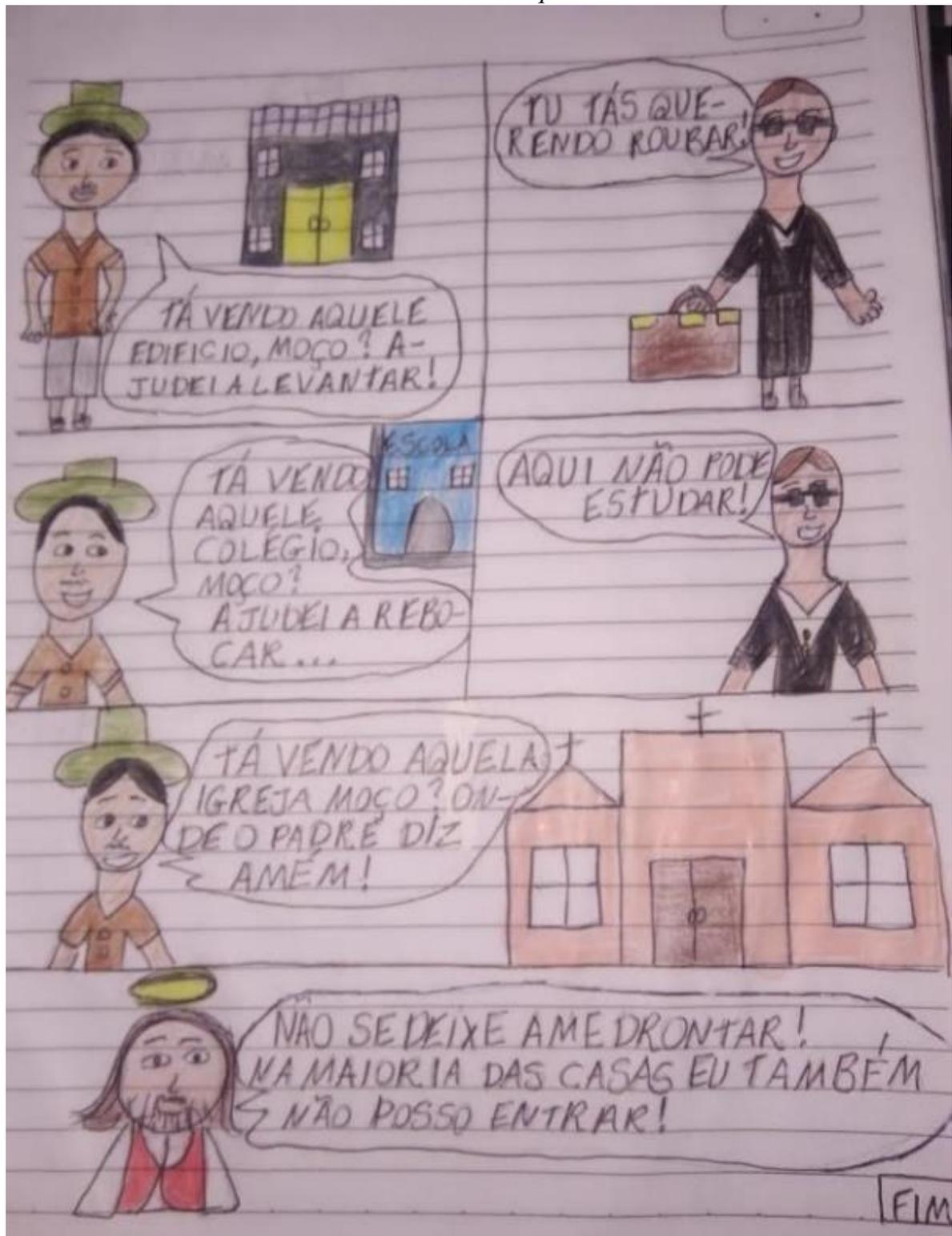
ANEXOS

Anexo 1: História em Quadrinhos



Fonte: Aluna MGBS

Anexo 2: História em quadrinhos



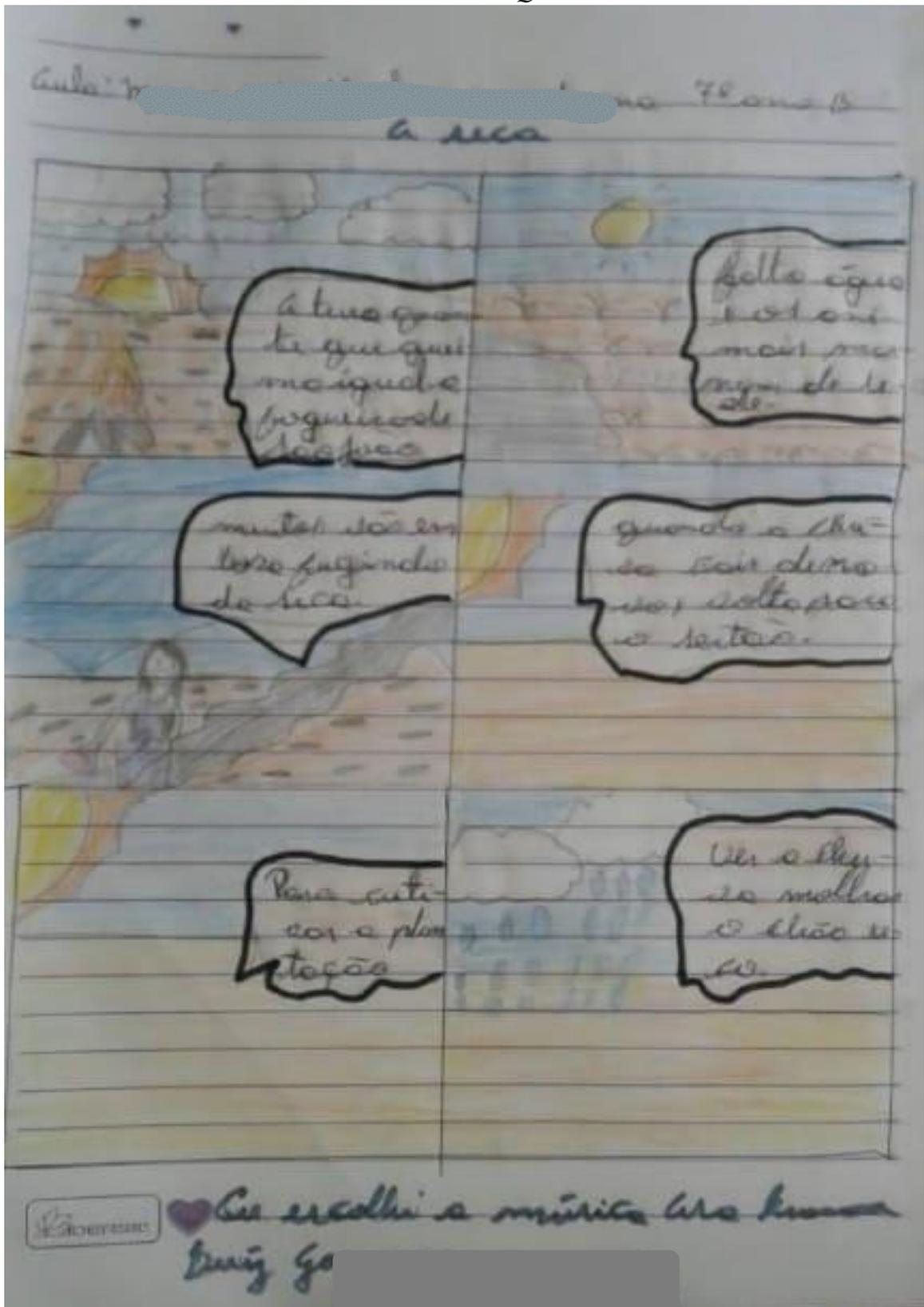
Fonte: Aluna MGFL

Anexo 3: História em Quadrinhos



Fonte: Aluna ABDA

Anexo 4: História em Quadrinhos



Fonte: Aluno MFSS

Anexo 5: Poema

PROF: Mano Paulo :: GEOGRAFIA :: 02/11/2020

Nome: [REDACTED] série: 4º ano "A"

Situação: **POEMA**

A essência de um homem de verdade,
vem do pai pra formar um cidadão,
vem da mãe pra lhe dar educação,
e um menino virar homem carater.

Macho, com muita sinceridade,
Lhe digo que aqui no meu sertão,
caracter e honestidade já vem da criação,
Tem família profundo com sede e fome,
sem dinheiro nem suco e sem "sobrenome"
foi feito e nenhum viria ladrão.

Fonte: Aluna MESH

Anexo 6: Poema

A Seca

Quando a seca vem
O povo se preocupa
Ela não alivia pra ninguém
e o povo esperando a chuva.

Com a seca não se brinca
ela é esse de ruim
e o povo sem ter o que fazer

Os políticos
não fazem nada
Os ricos de um jeito
e o pobre no se larca.

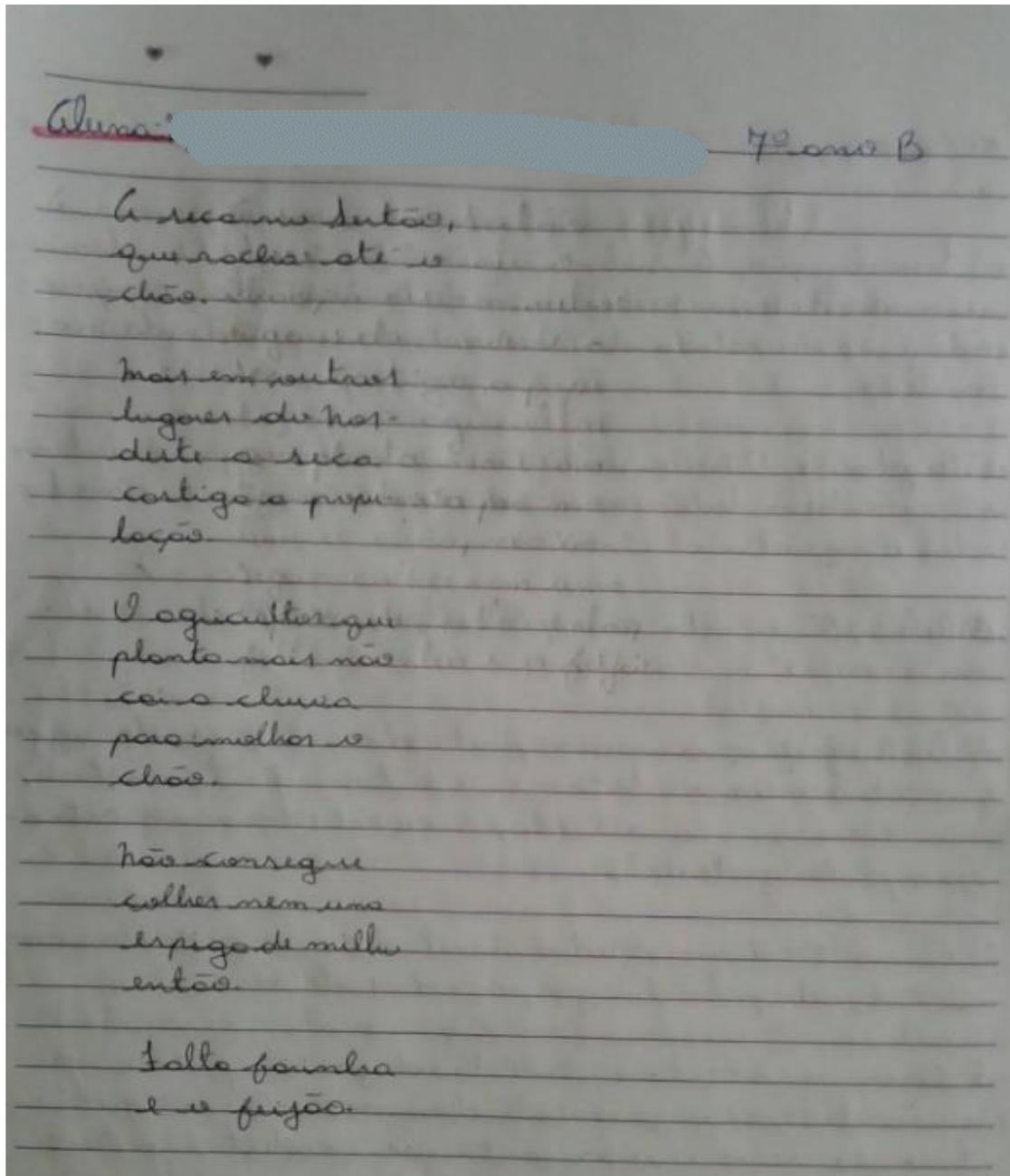
Anexo 7: Poema

Poema: "A força do Nordeste"

Ainda tô pra ser
 Nesse Brasil ter
 Povo mais sofrido
 Gente que não desiste
 Que sobretudo resiste
 Com muita fé no criador
 Em ser florir o Nordeste
 Sumir, seca, fome e peste
 Sem papel engomado
 Ainda tô pra ser
 Nesse Brasil ter
 Povo mais sofrido
 Políticos em estratégia
 Se apressitam da tragédia
 Que há anos nos causa dor
 Outros sem fim que trazem
 E as ações que pouco fazem
 Sem sempre como fofor
 Ainda tô pra ser
 Nesse Brasil ter
 Povo mais sofrido.

Fonte: Aluno MFA

Anexo 8: Poema



Fonte: Aluno GPO

Anexo 9: Produção textual

Aluna, [REDACTED] 7º B

O Nordestino e o Sertão

Muitas pessoas nos grandes centros urbanos tem preconceito com os nordestinos, uns acham engaçado e frito de feijão, chamam de copias de matuto. Mas são povos trabalhadores, com sua cultura e costume, faveira, feijão, arroz, etc, etc.

Sou nordestina com orgulho, mas meu nordeste muitos povos deixam o nordeste, em busca de uma condição de vida melhor, há lugares no nordeste que a seca é muito grande, falta água para as pessoas e para os animais.

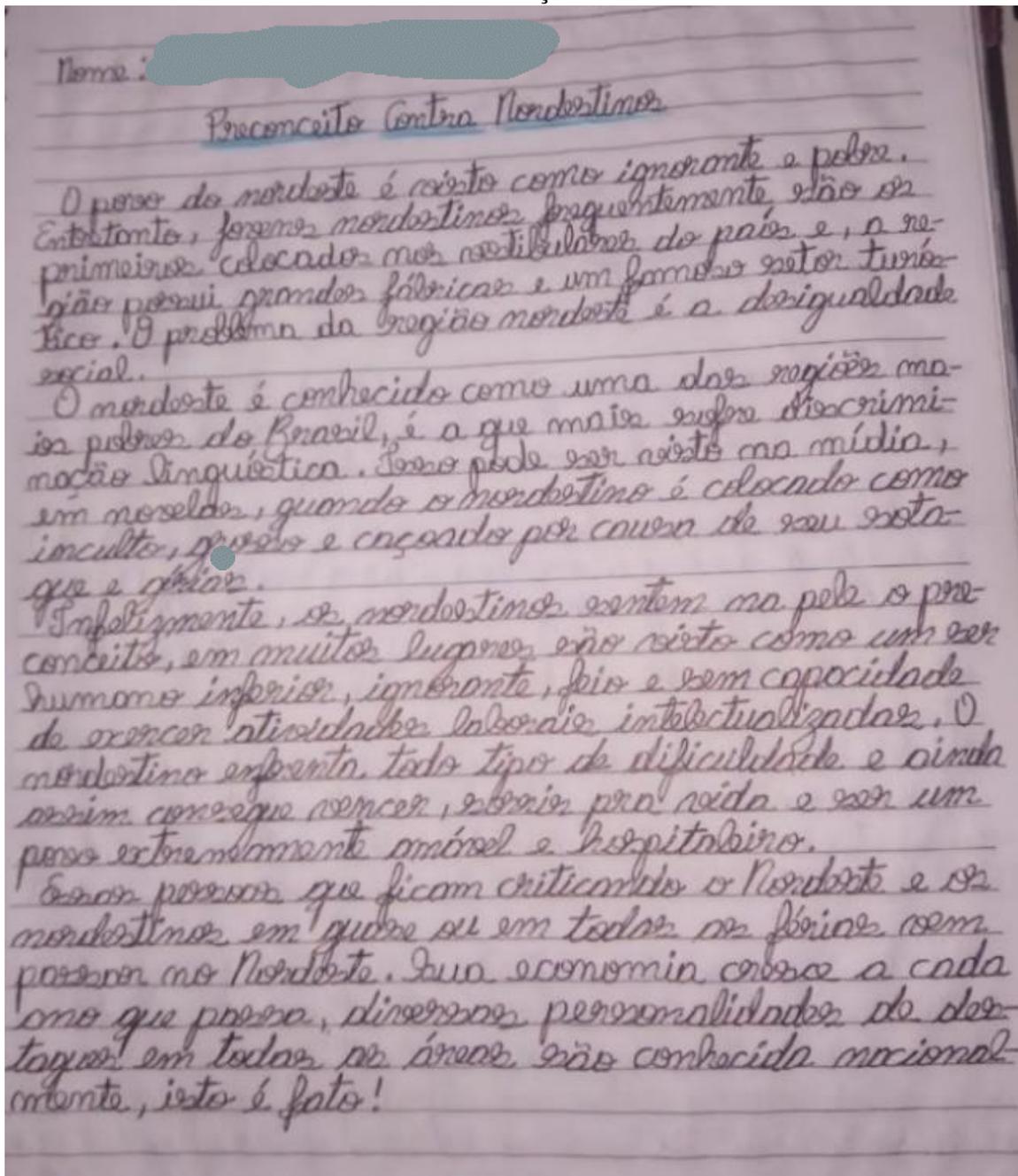
Vida dura dos nordestinos que mora no sertão, sol muito quente que queima a paisagem e seque o chão, ficando verde a palma e o chique-chique, para alimentos os cabras, ovelhas e o gado do sertão.

Porque queremos, que tem o fi no coração, a certeza de que Deus vai mandar água, chuva pra molhar o chão, que tem seria que nenhum nordestino precisaria deixar o sertão, rumo a cidade grande, para ser seu melhor pão.

Fonte: Aluno RVSO

Anexo 10: Produção Textual



Fonte: Aluna MEBC