



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – DG
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

MARIA EDWIRGES GOMES DA SILVA

**CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DO ENSINO HÍBRIDO NO CONTEXTO DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR**

**CAMPINA GRANDE
2021**

MARIA EDWIRGES GOMES DA SILVA

**CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DO ENSINO HÍBRIDO NO CONTEXTO DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado a/ao Coordenação/Departamento
do Curso de Geografia da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. 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.

S586c Silva, Maria Edwirges Gomes da.
Concepções e perspectivas do ensino híbrido no contexto de formação inicial de professores de geografia e construção do conhecimento geográfico escolar [manuscrito] / Maria Edwirges Gomes da Silva. - 2021.
52 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.

Orientação : Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, Departamento de Geografia - CEDUC.

1. Educação. 2. Geografia escolar. 3. Tecnologias. 4. Formação docente. I. Título

21. ed. CDD 372.89

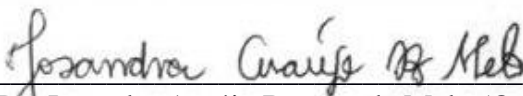
MARIA EDWIRGES GOMES DA SILVA

CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DO ENSINO HÍBRIDO NO CONTEXTO DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR

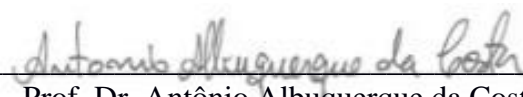
Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado a/ao Coordenação/Departamento
do Curso de Geografia da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Aprovada em: 22/09/2021.

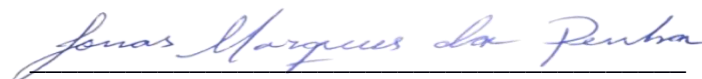
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Josandra Araújo Barreto de Melo (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Antônio Albuquerque da Costa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Mestre Jonas Marques da Penha
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus familiares, que acreditaram nesse grande sonho e não mediram esforços que para que eu pudesse alcançá-lo, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Mestre celestial, dono de toda ciência, sabedoria e poder, por ser fonte de inspiração e base para todas as decisões de minha vida.

À minha mãe, Gilvaneide, minha professora particular, por sua dedicação, amor, cuidado e, principalmente, por acreditar nos meus sonhos junto comigo.

Ao meu tio, João (*in memoriam*), por cada aconselhamento que me deu em vida, por ter sido um dos maiores apoiadores desse projeto e meu exemplo de pessoa.

Aos meus amados irmãos, que se fazem, a cada dia mais, fundamentais em minha trajetória de vida, incentivando, motivando e contribuindo, gratidão por tê-los.

À minha avó Angelita e meu avô João, que tanto me ajudam e apóiam.

Aos colegas de curso, Aleksandro Moraes e Clara Célia, pelo companheirismo, pelas contribuições e parceria firmada nessa caminhada.

À minha querida professora, Josandra, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pelas oportunidades concedidas e por acreditar em mim quando descreditei.

Aos demais professores com quem tive o prazer de estudar, sou grata pela partilha de conhecimento e por cada contribuição à minha formação profissional e humana.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento de Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro concedido através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que tanto auxiliou no desenvolvimento deste trabalho.

“Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (RUBEM ALVES).

RESUMO

Este trabalho advém de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) durante a quota 2020/2021 e elege como objeto de estudo a formação inicial de professores de Geografia do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, mais precisamente, o grupo de 16 licenciandos do curso cotados como bolsistas do Programa Residência Pedagógica, quota 2020/2022. Tem-se por objetivo principal refletir acerca do processo formativo de professores de Geografia para o trabalho na educação básica em face das demandas e perspectivas contemporâneas da educação brasileira. De forma específica, assume-se a pretensão de analisar a dimensão formativa, em seus aspectos didático-metodológicos, do curso de Licenciatura plena em Geografia da instituição supracitada, no que se refere à formação dos licenciandos para atuarem no contexto escolar caracterizado pelo Ensino Híbrido; Compartilhar as reflexões teóricas e práticas metodológicas para a hibridização do ensino e construção do conhecimento geográfico escolar, de forma autônoma e crítica; Comparar a compreensão e as perspectivas dos licenciandos acerca do Ensino Híbrido e sua aplicação no ensino de Geografia, antes e após as colaborações realizadas durante a pesquisa por meio da realização de três oficinas pedagógicas. Desta forma, do ponto de vista metodológico, o trabalho caracteriza-se como pesquisa qualitativa, cuja fundamentação dá-se com base em técnicas de pesquisa colaborativa e no método dialético. Como resultados, observou-se que, inicialmente, a compreensão dos licenciandos sobre o ensino híbrido e seus modelos era pouco aprofundada, ressalta-se, nesse sentido, as contribuições das oficinas no que se refere a colaboração com a formação didático-metodológica e teórico-conceitual dos licenciandos pesquisados acerca do Ensino Híbrido, tendo como produto final das oficinas um Padlet com sete planos de aula pensados para a hibridização do ensino de Geografia. Em suma, os resultados alcançados demonstram a dualidade e contradições existentes no que concerne aos discursos em prol de mudanças educacionais e a necessidade de que a formação inicial de professores possa tratar acerca dessas iniciativas de mudanças na educação, não apenas como forma de instrumentalização técnica e metodológica, mas iluminando questões que muitas vezes podem passar despercebidas nos discursos de inovações. Preconiza-se, portanto, uma formação pautada na figura do professor enquanto um sujeito autônomo, crítico-reflexivo e autor de sua prática educativa, ou melhor, um “intelectual transformador”, categoria proposta por Giroux (1997), que se opõem a concepção de professor como mero técnico-executor.

Palavras-Chave: Educação. Geografia escolar. Tecnologias. Formação docente.

ABSTRACT

This paper comes from a research developed under the Institutional Program of Scholarships for Scientific Initiation (PIBIC) during the quota 2020/2021 and elects as object of study the initial training of Geography teachers of the Degree in Geography of the State University of Paraíba, Campina Grande - PB, more precisely, the group of 16 undergraduates of the course listed as scholarship students of the Pedagogical Residency Program, quota 2020/2022. The main objective is to reflect on the process of training Geography teachers to work in basic education in view of the contemporary demands and perspectives of Brazilian education. Specifically, we intend to analyze the educational dimension, in its didactic-methodological aspects, of the undergraduate course in Geography of the aforementioned institution, regarding the training of undergraduates to work in the school context characterized by Hybrid Teaching; To share theoretical reflections and methodological practices for the hybridization of teaching and the construction of school geographic knowledge, in an autonomous and critical way; To compare the students' understanding and perspectives about Hybrid Teaching and its application in Geography teaching, before and after the collaborations carried out during the research by means of three pedagogical workshops. Thus, from the methodological point of view, the work is characterized as qualitative research, which is based on collaborative research techniques and the dialectical method. As results, it was observed that, initially, the students' understanding of hybrid teaching and its models was not very deep. We emphasize, in this sense, the contributions of the workshops in terms of collaboration with the didactic-methodological and theoretical-conceptual training of the undergraduate students about Hybrid Teaching, having as a product of the workshops a Padlet with seven lesson plans designed for the hybridization of Geography teaching. In short, the results achieved demonstrate the duality and contradictions that exist regarding the speeches in favor of educational changes and the need for initial teacher education to address these initiatives for changes in education, not only as a form of technical and methodological instrumentalization, but also by shedding light on issues that often go unnoticed in the discourse of innovations. Therefore, we advocate a training based on the figure of the teacher as an autonomous subject, critical-reflective and author of his educational practice, or rather, a "transforming intellectual", a category proposed by Giroux (1997), which opposes the conception of the teacher as a mere technician-executor.

Keywords: Education. School geography. Technologies. Teacher education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	12
3	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, AS DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES E A GEOGRAFIA ESCOLAR.....	18
4	O ENSINO HÍBRIDO E O DISCURSO EM PROL DE MUDANÇAS.....	23
5	METODOLOGIA.....	31
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	34
6.1	Concepções e perspectivas dos licenciandos em Geografia acerca do Ensino Híbrido.....	35
6.2	Oficinas pedagógicas: pensando as possibilidades do Ensino Híbrido no contexto da Formação inicial de Professores de Geografia.....	39
7	CONCLUSÃO	46
	REFERÊNCIAS.....	48
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS LICENCIANDOS RESIDENTES.....	52

1 INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, o avanço tecnológico, intensificado nos últimos anos, tem repercutido diretamente em diferentes esferas e domínios da vida individual e coletiva das pessoas na sociedade, inclusive sobre a Educação. Conforme discute Castells (2000), assim como as históricas revoluções industriais modificaram a vida das pessoas e suas atividades produtivas, a revolução tecnológica iniciada no século XX tem se traduzido em intensas transformações no mundo moderno, sobretudo, mediante a rápida difusão das tecnologias informacionais e da comunicação e suas potencialidades para que se proponham inovações.

Enquanto reflexo da sociedade, a escola, desde sua origem, incorpora as demandas da sociedade e do mundo do trabalho. Nos últimos anos, com o período de intensas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais instaurado mundialmente, a partir dos anos 1980, observa-se a urgência de um mundo globalizado, pós-moderno, mais flexível, dinâmico, heterogêneo, e também contraditório e instável, no qual as tecnologias e os interesses capitalistas influenciam fortemente, não só o trabalho, mas a vida das pessoas, em seu estatuto ontológico, isto é, a nova lógica do capital exige, agora, um novo perfil de cidadão e as escolas têm sido influenciadas por um movimento externo, de caráter político e ideológico à formá-lo (MÉSZÁROS, 2008), para isso requer uma série de mudanças e inovações.

No cenário recente, os modelos educacionais estabelecidos historicamente, com base nos padrões de sociedade dos séculos passados, isto é, a partir da homogeneização do ensino, vêm sendo repensados para abarcarem as novas exigências. No bojo dessas discussões, o Ensino Híbrido, mundialmente conhecido como *Blended Learning*, tem sido concebido como um conceito-chave para se pensar a educação na atualidade, caracterizando-se pela promoção de novas formas de ensinar e aprender, a partir do misto entre ensino *on-line* e *off-line* e de estratégias direcionadas à personalização do processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, um movimento de transformações no que concerne a escola, ao ensino e a formação docente tem sido impulsionado nos últimos anos por um conjunto articulado de reformas educacionais, visando alinhar a educação escolar às atuais demandas da sociedade e do mundo do trabalho. Ainda nessa conjuntura, uma (re)configuração dos modelos educacionais que se distingue das convencionais instituiu-se pela adoção do Ensino Remoto, caracterizado, principalmente, pelo incisivo uso de tecnologias para possibilitar o acesso à educação diante da necessidade de distanciamento geográfico, imposta pela pandemia do Coronavírus. A educação brasileira enfrenta, portanto, uma realidade complexa e dualista, a qual modifica não só o ensino e aprendizagem, mas também o trabalho docente.

Não obstante, outra modificação vem se estabelecendo, a começar pelas escolas de educação básica, exigindo dos profissionais da educação novos conhecimentos, competências e habilidades, além de um posicionamento crítico para lidar com a complexidade da profissão, na realidade vigente e prospectiva. Trata-se da adoção do Ensino Híbrido, com o objetivo de possibilitar o retorno presencial dos estudantes às escolas de forma que, combinando as atividades educativas remotas com as presenciais, se obedeça aos protocolos sanitários.

Desta forma, considerando o atual contexto de mudanças educacionais, as perspectivas de adoção do Ensino Híbrido pelas escolas de educação básica e a necessidade de que os professores estejam preparados para atuar nessa nova realidade, questiona-se: Será que os futuros professores estão sendo formados para uma educação inovadora, além do formato tradicional? Como o curso de formação inicial dos professores de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba está formando os futuros professores para o trabalho com o ensino misto? Como os licenciandos do curso compreendem este modelo de ensino e quais as suas perspectivas para a prática do ensino híbrido nas aulas de Geografia na educação básica?

A partir de tais questionamentos e motivado pelo atual cenário que se encontra a sociedade e, precisamente, a Educação, o presente trabalho embasa-se na necessidade de pensar a formação dos futuros professores de Geografia, diante das atuais necessidades educacionais e das perspectivas futuras de implementação do modelo de Ensino Híbrido no país. As discussões aqui propostas advêm dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), quota 2020/2021, cujo objeto de estudo foi a formação inicial de professores de Geografia do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, sendo realizada com a amostragem de 16 licenciandos cotados como bolsistas no Programa Institucional Residência Pedagógica, quota 2020-2022.

Assume-se, diante disso, o objetivo principal de refletir acerca do processo formativo de professores de Geografia para o trabalho na educação básica, em face das demandas e perspectivas contemporâneas da educação brasileira. Sobre essas demandas, considera-se, além das novas exigências asseveradas pelos desdobramentos da pandemia, as propostas da atual Base Nacional Comum Curricular. Dessa maneira, será tratado sobre as propostas que se referem ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação e das Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem escolar, focalizando, sobretudo, no Ensino Híbrido e em suas implicações quanto à formação inicial docente em Geografia e sua prática profissional.

Com relação aos objetivos específicos, destaca-se a pretensão de analisar a dimensão formativa, em seus aspectos didático-metodológicos, do curso de Licenciatura plena em

Geografia da instituição supracitada, no que se refere à formação dos licenciandos para o trabalho docente no contexto escolar caracterizado pelo Ensino Híbrido; Compartilhar as reflexões teóricas e práticas metodológicas para a hibridização do ensino e construção do conhecimento geográfico escolar, de forma autônoma e crítica; Comparar a compreensão e as perspectivas dos licenciandos acerca do Ensino Híbrido e sua aplicação no ensino de Geografia, antes e após as colaborações realizadas durante a pesquisa.

Considera-se, nesse sentido, que refletir sobre a formação inicial de professores de Geografia constitui-se numa tarefa complexa, que demanda considerar que a profissão docente, desde o seu surgimento, tem passado por transformações “adquirindo novas características para responderem às novas demandas da sociedade” (PIMENTA, 1999, p. 18). Para tanto, o trabalho apresentará discussões que perpassam pela temática da Formação inicial de professores no Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais, pela Formação de Professores de Geografia e suas Diretrizes Curriculares Nacionais e a Geografia escolar, concluindo as discussões teóricas iniciais tratando do Ensino Híbrido e das propostas de mudanças educacionais atuais.

Nesse ínterim, em seguida, ter-se-á os resultados concretos da pesquisa realizada com os licenciandos do curso de Geografia da instituição supracitada, apresentando discussões inerentes à formação propiciada pelo referido curso, as concepções e perspectivas dos licenciandos quanto ao Ensino Híbrido antes da etapa de pesquisa colaborativa e, por fim, discute-se as oficinas realizadas e as possibilidades de hibridização do ensino de Geografia.

Do ponto de vista metodológico, a adoção de técnicas de pesquisa colaborativa fez-se imprescindível para o alcance dos objetivos pretendidos, pois estimou-se pela participação ativa dos participantes e pela interação entre pesquisador e pesquisados durante o processo de pesquisa. A abordagem qualitativa, com fundamentação no método dialético, por sua vez, permitiu analisar os resultados a partir de um olhar crítico, apreendendo as singularidades e subjetividades relacionadas ao objeto de estudo, posto que, buscou-se entendê-lo em suas contradições, entendendo que a educação escolar, como endossa Freire (2002), é uma forma de intervir no mundo e não pode ser concebida a partir do princípio da neutralidade.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

No Brasil, a formação inicial de professores, tal como se conhece hoje, estruturou-se, por muito tempo, de forma completamente distinta. Segundo Scheibe (2008, p. 41):

Derivada de uma concepção empirista na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado, a concepção de docência restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes. A busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental.

Sobre a trajetória da formação docente no Brasil, Saviani (2009) pondera sobre ela ter despertado a preocupação por parte dos governantes no século XIX e já ter passado por diversos momentos, apresentando-se com características diferentes, de acordo com os contextos políticos e econômicos vivenciados pela sociedade, em cada período. Assim como destaca Scheibe (2008), no percurso da formação docente no Brasil houve, constantemente, ajustes entre o projeto educativo nacional e o profissional que se pretendia para cada época.

A princípio, nota-se que a questão da formação docente no país é uma condição política e estratégica. Nóvoa (2019), ao discutir sobre a origem dos cursos preparatórios de professores no contexto de Portugal, apresenta os interesses a eles atrelados por parte do Estado. Segundo o autor, a intervenção do Estado foi fundamental para a constituição da profissão docente, mas os interesses dessa ação transpõem o intuito da profissionalização, visto que, ao criar os cursos de formação de professores, estaria garantindo uma vantagem ímpar no que se refere a legitimação do poder estatal e à reprodução social, por meio dos professores. Encontra-se, nessa perspectiva, uma dualidade no sentido de que:

É nestas instituições especializadas de formação de professores que nasce e se reforça o corpo profissional que, ao serviço do Estado, promove a educação popular (...). Mas é também nestas instituições que se normaliza o modelo escolar, conseguindo que, num tempo histórico curto, se passe de uma certa desordem nos espaços e nos processos educativos para uma forma escolar estruturada e padronizada (NÓVOA, 2019, p. 3).

Essa realidade chama atenção para os primeiros cursos de formação docente no Brasil, os quais foram implantados com base no caráter de instrução para atuação pedagógica nas Escolas das Primeiras Letras, criadas em 1827. Inspirados no modelo de Escola Normal, que já vinha sendo adotado para a formação de professores na Europa, as escolas normais de nível médio foram sendo difundidas em todo país, ao longo dos anos, destinando-se ao preparo

profissional de professores para o trabalho nas escolas de ensino primário. O modelo formativo das Escolas Normais, até pouco tempo, caracterizou a maioria dos cursos superiores destinados à formação dos profissionais da educação, restando ainda suas heranças.

Reconhecer a herança histórica da constituição dos cursos de formação docente é fundamental para a compreensão dos modelos formativos adotados hoje. Outrossim, as discussões contemporâneas acerca desta formação tratam-na como complexa e dualística, haja vista que analisar a educação de professores em uma sociedade marcada pelas lógicas neoliberais, subjugada aos interesses do capital, demanda considerar a tríplice relação entre Estado, Educação e Economia, sem, contudo, perder de vista os movimentos de resistência.

Levando em consideração a trajetória da formação e profissão docente, portanto, entende-se que, para que se discuta a formação inicial docente na contemporaneidade, faz-se indispensável considerar as mudanças que vêm acontecendo nacionalmente na educação, desde o final dos anos de 1990, pois, de acordo com Scheibe (2008), tais mudanças estão inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais, que vêm se expandindo por toda América Latina, sendo impulsionadas pelos interesses do Estado, tanto nacional quanto supranacional, e concretizadas através das políticas educacionais e reformas curriculares.

No âmbito dessas políticas nacionais de formação de professores, encontram-se um conjunto de leis, parâmetros e diretrizes com orientações para a organização dos cursos superiores destinados à formação de professores para a educação básica, conferindo-lhes legalidade, organicidade e normatizações. A partir dos anos de 1990, as reformas educacionais assumiram novos rumos. Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tornou-se constante a proposição e revisão de documentos normativos para os cursos de ensino superior, sobretudo, os destinados à formação inicial de professores, referentes a sua administração, organização curricular e pedagógica.

Isso se justifica porque, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), em virtude da urgência no contexto mundial de uma nova ordem, este período foi marcado por intensas reformas orquestradas, principalmente, por interesses de grandes corporações e organizações internacionais, dentre as quais os autores destacam o Banco Mundial, a UNESCO e o FMI. Face a essa nova lógica mundial, os autores observam que:

Do ponto de vista educacional, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

De forma complementar, Nogueira (2003, p. 22) endossa que:

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do ‘novo’ mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

Compreende-se, portanto, que, ao mesmo tempo em que encontram-se ancorados no discurso de redemocratização da educação, tais documentos mascaram a complexidade e antagonismo envoltos em seu cerne. Analisadas a partir de um posicionamento crítico, depreende-se que as políticas e reformas destinadas à Educação e Formação de Professores deste período sustentam, de forma contraditória, intenções diferentes quanto ao que se pretende desses profissionais e da educação nacional, em sua totalidade (MACEDO, 2000).

Seguindo essa perspectiva, com a resolução nº 1 do CNE/CP, de 2002, foi homologado o documento contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nessas diretrizes, acentuou-se notoriamente a preocupação com a formação de professores perante o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício docente nas escolas. Preconiza-se, nesse sentido, que os cursos de formação inicial docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam incorporar em seus currículos a necessidade de formar profissionais docentes a partir das competências e habilidades exigidas pela sociedade e nas escolas, principalmente, quanto à apreensão e uso das tecnologias de informação e comunicação, haja vista que elas consistem em um dos principais elementos que caracterizam a sociedade do século XXI.

A formação docente calcada no desenvolvimento de competências ampara-se fortemente na concepção empresarial de que é necessário formar profissionais com saberes, habilidades e conhecimentos capazes de os permitirem executar suas funções de forma eficiente. De acordo com Zabala e Arnau (2010), este termo tem adentrado ao sistema educacional em consequência da necessidade de superar o método tradicional. Tal assertiva, corrobora com a análise feita por Macedo (2000), quando afirma que as competências apresentam-se no documento das diretrizes sempre em contraposição a um ensino voltado para conteúdos. Nisso destaca-se a necessária articulação apontada pelo documento entre as competências profissionais a serem desenvolvidas pelos estudantes durante o curso e as avaliações do curso, legitimando, assim, o discurso da formação de profissionais competentes.

Nessa medida, chama atenção a preocupação exposta pelas DCNs de 2002 para que se (re) estructurem os cursos superiores de formação inicial de professores no que se diz respeito às suas dimensões organizacionais e pedagógicas, visando, antes de tudo, o alcance de

competências gerais e específicas ditas necessárias ao ser-fazer docente, delineando, dessa forma, um novo modelo de formação e também de profissionalidade docente.

Nesse sentido, Apple (2002) permite olhar essas reformas perante a iniciativa de introdução dos interesses e da lógica capitalista no âmbito escolar, por meio dos professores, mesmo que estes atuem inconscientemente na difusão das ideologias hegemônicas. Neste processo, há uma característica típica no movimento reformista que se trata da desqualificação e requalificação do fazer docente. Esse pensamento permite compreender um dos pontos centrais das diretrizes, o qual parte do “diagnóstico da situação atual da educação brasileira no que se refere à formação de professores, chegando, por vezes, mesmo a atribuir a uma suposta má-formação do professor às mazelas da educação básica” (MACEDO, 2000, p. 1).

Mais adiante, fecundas de um amplo processo de discussões públicas e em coordenação com as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), em 2015, com a Resolução do CNE/CP n. 2/2015, tornou-se público as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Nesse novo referencial, estima-se a garantia de que os futuros docentes em seus processos formativos, dominem os “conhecimentos específicos de sua área de atuação, fundamentos e metodologias e das tecnologias” (BRASIL, 2015, p. 48). Em uma perspectiva geral, observa-se significativas mudanças no que se refere a abordagem dada à formação inicial docente neste segundo documento.

Dentre as diretrizes, estabeleceu-se que os cursos de formação inicial de professores para o magistério compreendem não somente aos cursos de graduação, de licenciatura, mas também aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015). Além disso, houve uma ampliação na carga horária desses cursos, de modo que instituiu-se a ampliação da carga horária, com acréscimo de mais 400 horas a serem distribuídas nas atividades formativas do curso do núcleo de estudos de formação geral e do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional.

As DCNs de 2015 enfatizam, no que concerne à formação inicial do profissional do magistério, a articulação entre teoria e prática, uma valorização da prática e uma maior ênfase é atribuída aos conhecimentos pedagógicos, somado a isso, estima-se no documento pela aproximação dos IES e as escolas de educação básica para que se possibilite uma formação dos futuros docentes coerente com a realidade que tangencia a educação básica. Salienta-se, nesse sentido, que a elaboração dessas diretrizes adveio de um longo processo de discussões envolvendo os interesses da sociedade, dos profissionais da educação, mas também de

organizações não governamentais, órgãos internacionais e mesmo de empresários. Assim, ao representar significativas mudanças, continua a escamotear interesses de cunho neoliberais.

Na atual conjuntura, no bojo das mudanças políticas, econômicas e sociais que vêm ocorrendo nos últimos dez anos, iniciou-se recentemente um outro amplo movimento de reformas educacionais. O processo de elaboração e discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciado em 2016, é um dos principais reflexos dessa reforma, e estabelece obrigatoriamente um currículo mínimo a ser seguido pelas diferentes modalidades e níveis de ensino da Educação Básica. Com o intuito de alinhar o currículo de formação inicial de professores ao que se apresenta na atual BNCC, a Resolução do CNE/CP nº 2 de 2019 responsabilizou-se por definir novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e pela instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Pautada na BNCC que define as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes na Educação Básica, a BNC – Formação estima nos cursos de ensino superior pelo desenvolvimento de dez competências gerais docentes articuladas com as previstas pela base para a educação básica e com as necessidades do mundo contemporâneo.

A partir de pensadores como Giroux (1997) e Laval (2004) pode-se compreender que a formação docente, bem como a constituição de um currículo nacional pautado por competências representa uma forma nítida de se articular os interesses econômicos do mercado de trabalho à educação escolar. Tratando-se da articulação entre BNCC e BNC - Formação, vislumbra-se, através da análise dos documentos, a formação da mão de obra para o mercado tal como ele espera. É mediante esse conjunto articulado de reformas e políticas educacionais que se consegue estabelecer um evidente controle sobre a formação e profissão docente, de maneira a ajustar o trabalho desses profissionais ao desenvolvimento de um novo projeto social e econômico para o país (APPLE, 2002; GIROTTO, 2017).

As atuais diretrizes e a Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) reforçam a necessidade de que a formação inicial de professores esteja diretamente relacionada ao exercício de sua prática profissional, que, por sua vez, tem se tornado mais complexa e moderna. Nas palavras de Perrenoud (2002, p. 89), “as reformas atuais confrontam os professores com dois desafios: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão”. Assim, para reais mudanças, requer-se que os professores, principais sujeitos do processo educativo escolar e responsáveis por criar, gerenciar e mediar situações de ensino e aprendizagem, estejam preparados para isso, reinventando-se em seu pensar-fazer docente.

Resta, nesse viés, refletir sobre os interesses hegemônicos que se pretendem para a educação brasileira mediante o controle da formação docente. Além disso, importa, aqui, questionar como essas mudanças estão sendo tratadas durante a formação dos professores?

Segundo Imbernón (2011, p. 21), “o professor e as condições de trabalho são núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas, mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes e sim nos processos políticos, sociais e educativos”. Ao tecer essa assertiva, o autor considera o fato de os professores, geralmente, não serem devidamente considerados quando se trata sobre mudanças educacionais. Nesse mesmo direcionamento, verifica-se que a educação escolar brasileira tem sido historicamente delineada pela concepção liberal, e pelos interesses e projetos de governos alinhados à lógica do mercado, cenário no qual reformas e mudanças educacionais são consubstancialmente estratégicas.

Quando se trata do viés acadêmico, acredita-se que na formação inicial de professores as questões referentes aos componentes teórico-pedagógicos e metodológicos precisam ser elucidadas em uma perspectiva holística e crítica, visto que, assim como a educação oferecida pelas escolas está sendo delineada pela concepção liberal, pelos interesses capitalistas e neoliberais (GIROTTI, 2017), a formação de professores também está sujeita a uma série de variáveis, que podem determinar a forma de atuação dos profissionais docentes, por meio de um controle técnico e corroborar, dessa maneira, com a permanência e manutenção dos interesses hegemônicos (GIROUX, 1997; APPLE, 2002).

Em face da relevância social dos docentes e da dualidade educacional contemporânea, considera-se indispensável que os professores estejam atentos aos pressupostos teórico-metodológicos que orientam o pensar e o fazer na e/ou sobre a educação escolar, visto que, tratando-se de mudanças e inovações educacionais, é importante que partam das necessidades dos próprios autores e sujeitos que compõem a escola, não detendo-se à imposição de currículos e demandas externas que, geralmente, desconsideram a autonomia dos docentes para ensinar e mediar as aprendizagens dos estudantes, subjugando-os a figura do profissional técnico executor diante das subjetividades e dos contextos diversos das práticas docentes.

Ademais, conforme pondera Nóvoa (2019, p. 207), “a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente”. Sendo assim, ressalta-se a possibilidade de que a formação inicial dos professores seja efetivada numa perspectiva crítico-reflexiva, a fim de que se subsidie saberes e conhecimentos que permitam aos futuros profissionais analisarem os contextos, os conflitos e as nuances de sua prática profissional e participarem ativamente no processo de mudanças, como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997).

3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, AS DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES E A GEOGRAFIA ESCOLAR

Como visto anteriormente, no conjunto das políticas públicas referentes à formação de professores no Brasil, destaca-se nos últimos anos uma série de legislações, projetos e encaminhamentos para a reformulação dos currículos dos cursos de Ensino Superior. Tais medidas têm se reverberado na organização institucional, curricular e pedagógica dos cursos de licenciatura, atingindo, particularmente, os cursos de formação inicial de professores de Geografia e fazendo com que haja novos desdobramentos nas discussões acerca do processo formativo deste profissional e de sua atuação docente na Educação Básica.

No debate hodierno referente à formação inicial e atuação dos profissionais docentes da Geografia, nota-se uma intensa preocupação com o perfil do profissional que está sendo formado para trabalhar nas escolas de educação básica, principalmente, considerando a função social que os professores de Geografia assumem na sociedade atual. Além disso, as competências e habilidades consideradas necessárias, as reformas curriculares, a autonomia docente e aos aspectos teórico-conceituais e didático-metodológicos dos cursos de licenciatura em Geografia, são questões que têm assumido certa centralidade no campo de pesquisas sobre o professor de Geografia (SOUZA; KATUTA, 2001).

Notadamente, essas são questões que se inter-relacionam. Neste caso, considera-se que pensar o papel social do professor de Geografia, inicialmente, é uma premissa fundamental para que se possa iluminar questões que, muitas vezes, passam despercebidas. Isso porque, diante de uma sociedade com relações cada vez mais complexas e contraditórias, o profissional docente da Geografia deveria assumir um encargo social de grande importância no que concerne à formação de sujeitos para o exercício da cidadania (CALLAI, 2001).

De acordo com Santos (2007, p. 20), “a cidadania, sem dúvida, se aprende. (...). A cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada”. Seguindo esse delineamento, a Geografia (acadêmica e escolar) oferece aportes teóricos e metodológicos que permitem aos estudantes conceberem a realidade complexa do espaço geográfico e se situarem nele, para que, dessa forma, assumam-se enquanto cidadãos críticos e pensantes. A educação geográfica apresenta-se, portanto, como uma prática que contribui, dentre outras coisas, para a emancipação cidadã.

Para Callai (2010), a finalidade da educação geográfica reside na construção de um pensamento geográfico. Há importantes implicações desse conceito para a Geografia escolar, pois permite compreender a importância da Geografia não apenas enquanto uma disciplina

escolar, mas como um conhecimento válido para a vida cotidiana das pessoas. Nesse contexto, pensar a realidade partir da Geografia é uma atividade complexa que parte, necessariamente, da dimensão espacial dos fenômenos, posto que, os fenômenos geográficos são vistos como “resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em espaços e tempos” (CALLAI, 2010, p. 17). Desse modo, o compromisso com a formação cidadã que os professores assumem em sua prática educativa trata-se de um elemento preponderante para que se reflita sobre a importância social desses profissionais na atualidade.

É essencial abrir espaço para esta questão, porque vivencia-se no Brasil atualmente um grande movimento de questionamentos e contradições quanto à importância de determinados saberes, conhecimentos e até mesmo de profissões, e, no bojo desses debates, encontra-se um grave movimento de reformas, que mais se assemelham a projetos de desmonte da educação pública, ancorados sobretudo pela desvalorização profissional do professor, visto que, ora entende-se os docentes como técnicos executores, ora atua-se subordinando-os ao discurso do notório saber.

Nesse viés, ao tratar sobre a formação dos professores para o exercício docente na educação básica, no atual contexto de complexidade do espaço geográfico e encarando a escola como parte desse espaço, Souza e Katuta (2001) conduzem uma importante reflexão sobre o processo de formação inicial de professores de Geografia para o exercício docente, levando em consideração que, no atual momento, exige-se desses profissionais ainda mais o domínio teórico, metodológico e instrumentalização técnicas. Nesse contexto, salienta-se que

Pensar a questão da formação docente no Brasil, e especificamente a dos professores de Geografia, parece-nos, na atual conjuntura, tarefa árdua e valiosa, sobretudo porque as universidades e escolas públicas de ensino fundamental e médio veem-se pelo sucateamento material e humano alavancado por um projeto político pedagógico que autoritariamente, a partir dos ditames do Banco Mundial e da subserviência do governo de Fernando Henrique Cardoso, impõe a nós, professores de todo nível de ensino, como devemos pensar, agir em sala de aula, que conteúdos deveremos trabalhar (Parâmetros Nacionais, aliados a “avaliações externas” ou provões), que livros didáticos adotar, entre outros (SOUZA; KATUTA, 2001, p. 18)

Evoca-se, portanto, uma questão anteriormente discutida, que se refere a função ideológica e política dos professores assumida, consciente ou inconscientemente, no que se trata da difusão de um conjunto de ideias, valores, crenças e conhecimentos (CALLAI, 2001), isso porque, acredita-se que em sua prática educativa esses profissionais acabam influenciando no perfil do cidadão que está sendo formado. Não obstante, Macedo (2000) discute os interesses envolvidos nos documentos que norteiam a educação brasileira atualmente, ressaltando a

pretensão desses, no que tange a formação cidadã. Quanto a proposta da DCNs dos anos 2000, autora alerta que:

A cidadania subordinada a interesses privados passa a ser associada ao treinamento de uma conduta cívica aceitável e ao respeito a normas e regras estabelecidas. (...). A prolongada preocupação com a cidadania, esconde, desta forma, uma preocupação com a inserção do sujeito no mercado de trabalho (MACEDO, 2000, p. 6).

Encontra-se, nesse sentido, um cenário desafiador para os professores que entendem sua profissão como uma prática social e que, numa perspectiva progressista, crêem na educação como um meio de transformação, pois trata-se de uma realidade bastante presente nos discursos e documentos oficiais que normatizam a educação brasileira no contexto vigente. Assim, algumas inquietações se colocam em evidência no que se refere à formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior e o tipo de profissional docente da Geografia demandado na atualidade pela dinâmica econômica e política da sociedade contemporânea.

Em primeiro lugar, pergunta-se: Qual o perfil profissional dos professores de Geografia delineado pelas atuais reformas educacionais? Como os cursos de formação inicial de professores de Geografia organizam os seus projetos pedagógicos e currículos?

Os cursos destinados à formação inicial de professores de Geografia possuem projetos pedagógicos próprios, que observam as diretrizes nacionais. No entanto, além das DCNs para a Formação de Professores para a Educação básica, há Diretrizes Curriculares Nacionais específicas destinadas exclusivamente aos cursos de Geografia, que orientam e propõem competências e habilidades, nesse caso, o documento que até o presente momento é seguido pelas IES propõe nove competências gerais e sete específicas, as quais os formandos devem dominar ao finalizarem sua formação no curso. Além disso, é estimado o perfil desses futuros profissionais, os quais que devem, indispensavelmente,

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia; Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico (BRASIL, 2001, p. 10).

Percebe-se, nesse sentido, que o domínio teórico-metodológico e dos conhecimentos geográficos é considerado uma premissa fundamental para o trabalho dos profissionais da Geografia. Historicamente, o domínio dos conhecimentos científicos da Geografia pelos professores constituiu-se em um elemento favorável aos interesses políticos e ideológicos. A chamada “geografia dos professores” sem muita aplicação prática na vida dos estudantes, não

despretensiosamente, legitimou discursos que muito têm a ver com os projetos políticos de sociedade pretendida.

Não se pode esquecer, nesse viés, que a Geografia foi instituída como disciplina escolar no Brasil com a finalidade de formação de um ideário nacionalista e patriótico (FANTIN; TAUSCHECK, 2005), e que a preocupação com a formação de professores para ensinar geografia nas escolas sucede sua instituição enquanto essa disciplina escolar, mas que foi fundamental para garantir os conteúdos a serem ensinados aos estudantes nas escolas. Nesse sentido, destaca-se que tanto as ações tomadas em relação à Geografia escolar quanto à formação inicial desses profissionais são minimamente estratégicas em se tratando da garantia dos interesses hegemônicos que estabelecem sobre os currículos oficiais.

Com a proposta recente das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e de uma Base Nacional Comum Curricular para Formação de Professores (BNC – Formação), em 2019, novas competências e habilidades foram propostas para a formação de professores. O documento que trata da BNC – Formação organiza essas novas competências em: dez competências gerais que assumem concordância com as competências propostas para a Educação Básica, e competências específicas que contemplam três dimensões do trabalho docente, sendo elas: a do conhecimento profissional, a da prática profissional e a do engajamento profissional.

Verifica-se, diante das colocações feitas nos documentos que instituem a BNCC e a BNC - Formação, que aos profissionais docentes da Geografia recai a tarefa de desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, para isto, é importante que esses profissionais possuam habilidades que levem ao alcance dos objetivos de aprendizagem. Um dos principais objetivos da instituição dessa base situa-se em alinhar os cursos de formação de professores às novas mudanças ocorridas no ensino das disciplinas da educação básica.

Em consonância com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, uma proposta preliminar de orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia foi divulgada no semestre final de 2020 pelo Conselho Nacional de Educação elaborada por um coordenador e cinco colaboradores, propondo a reestruturação dos cursos superiores de Geografia a partir de uma reforma curricular com a justificativa de que eles estariam desatualizados e/ou inadequados diante das demandas atuais tanto do mundo moderno quanto do próprio campo profissional, com o avanço e complexidade das novas técnicas e tecnologias.

Problematiza-se, portanto, a formação docente e o ensino de Geografia no que se refere à inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Pois, no tocante à formação

docente articulada às tecnologias, a quinta competência geral da BNC – Formação salienta que o profissional docente deve:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 8).

É bem verdade que as escolas, principalmente as públicas, são carentes de recursos e aparatos tecnológicos, o que dificulta o trabalho didático-pedagógico dos professores com tais recursos nesse ambiente. Contudo, essa assertiva não justifica o fato de professores não estarem sendo efetivamente preparados para o trabalho com tais ferramentas no contexto atual, pois, como corrobora Callai (2003, p. 22), “os alunos de hoje serão profissionais de amanhã e ao formá-los com parâmetros de hoje já estamos em atraso”. Há de se pontuar, no entanto, que não basta formar para que os professores saibam fazer, é preciso uma formação mais abrangente, que contemple as desigualdades, subjetividades e incertezas presentes no exercício prático da docência, enquanto prática social (PIMENTA, 1999).

Ademais, destaca-se que a BNC – Formação propõe mais de 20 competências que se desdobram no domínio de outras tantas habilidades. Nessa perspectiva, levando em conta que a assertiva de Pimenta (2002, p. 42), “competência no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho”, compreende-se que a preocupação excessiva em formar profissionais docentes por competências pode empobrecer ainda mais a condição do ser e do fazer docente desempenhado por esse profissional.

Acredita-se, portanto, que o professor de Geografia mais do que ensinar conteúdos, tem o dever de ensinar os estudantes a pensarem do ponto de vista dialético a realidade socioespacial em que se encontram, articulando as diferentes escalas de análise da Geografia e apreendendo os fenômenos que compõem a totalidade e complexidade do espaço geográfico, a fim de que eles não só o compreendam, mas que também percebam seu papel diante dele.

Nesse ínterim, a construção do conhecimento geográfico escolar é um exercício que merece maior atenção dos docentes, haja vista a concepção de que a docência em Geografia não consiste em transposição didática de um saber já produzido pela ciência geográfica, mas, como prática educativa e social, possibilitando analisar, investigar, comparar e pesquisar os diferentes fatos e fenômenos que compõem o espaço geográfico, no processo contínuo de (re)construção dos conhecimentos geográfico escolar no cotidiano das aulas de Geografia.

4 O ENSINO HÍBRIDO E O DISCURSO EM PROL DE MUDANÇAS

Apontado como um conceito-chave para se pensar a educação na atualidade (MORAN, 2015), o Ensino Híbrido emerge de um movimento educacional que se embasa na existência de múltiplas formas de ensino e aprendizagem, as quais deveriam ser consideradas no processo educativo escolar. Tal conceito vem se expandindo no cenário educacional brasileiro desde os anos de 2013, por influência das pesquisas experimentais impulsionadas pelo Instituto Península e Instituto Lemann, organizações não governamentais.

Conforme endossam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), este modelo de ensino tem suas raízes na concepção de que a educação escolar deve ser híbrida. Nesse sentido, os autores discutem que para se construir o modelo híbrido de ensino, requer-se considerar importantes aspectos do processo educacional, tais como a autonomia do estudante, os papéis desempenhados pelos professores e estudantes, a gestão e cultura da escola, o uso de tecnologias, os espaços de ensino e outras variáveis, visto que trata-se de uma proposta inovadora para a educação, distanciando-se dos padrões tradicionais de ensino, considerados, atualmente, como pouco produtivos ou, mesmo, obsoletos.

Não obstante, são muitos os teóricos que tratam sobre a necessidade de mudanças na escola e nas formas de ensino e aprendizagem no cenário contemporâneo. Salienta-se, contudo, que essa questão é um tanto delicada e complexa, pois incorpora discussões que não são recentes, tampouco neutras. A necessidade de que ocorram mudanças na educação não se restringe aos teóricos e pesquisadores, ela é apontada também pelos estudantes, professores e demais profissionais que atuam na educação. O fato é que, transpondo a necessidade de ruptura com o formato tradicional do ensino, encontram-se em proeminência, na atualidade, discursos que propõem novas formas de ensinar e aprender, com o pressuposto de atender às novas exigências da sociedade. Surgem, portanto, outros interessados por mudanças. A esse respeito Michael Apple (2002, p. 152) destaca que:

Aqueles grupos na educação que são a favor de um alinhamento mais estreito entre as escolas e as necessidades da indústria no que se diz respeito ao capital econômico e cultural tornar-se-ão mais explícitos em suas tentativas de utilizar as escolas em favor das necessidades de legitimação da esfera econômica. Esses tipos de mudanças estão ocorrendo no presente momento.

Nesta questão, é importante ter em vista que a escola na atual sociedade é um espaço de contradições e lutas, pois, se por um lado têm-se os interesses hegemônicos a serviço do capital, por outro encontram-se os interesses da classe trabalhadora. Como afirma Mészáros (2008, p. 25), “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais

abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”, isto é, em menor escala, a escola insere-se no conjunto de mecanismos destinados à reprodução social e da lógica do capital. Complementarmente, como destaca Macedo (2011, p. 1);

Novas demandas educativas têm sido delineadas para a escola face à elaboração de novos modelos organizacionais que emergiram das mudanças no mundo do trabalho, intensificação na produção de novos conhecimentos, desenvolvimento vertiginoso das tecnologias da comunicação e informação, da globalização que trouxe transformações não só no âmbito econômico, mas também nas relações sociais, papel do Estado, novos padrões de comportamentos e conceitos referentes à família, consumo, cultura, arte e formas de pensar e compreender a vida em sociedade.

Para tratar, pois, sobre alterações na escola, ensino e formação de professores, torna-se imprescindível considerar o papel e os interesses inerentes a essas três instâncias, os quais podem ser concebidos de diferentes maneiras, a depender dos sujeitos e da perspectiva analítica. Dessa maneira, o conhecimento acerca das vertentes pedagógicas e do que elas preconizam sobre a prática educativa na educação urge como de extrema importância, haja vista que “a prática escolar, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.” (LIBÂNEO, 1992, p. 1), sendo necessário conhecê-los para poder assumir um posicionamento crítico/dialético sobre o tipo e os sentidos que envolvem as mudanças no campo da educação.

De acordo com o autor supracitado, a concepção liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função intrínseca preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Nesta vertente, a ênfase dada às práticas educativas, ao currículo, aos papéis da escola e dos profissionais da educação coadunam com os interesses da sociedade capitalista, de maneira que a educação é pensada primorosamente para a formação de mão de obra para o mundo do trabalho, visando, antes de tudo, a reprodução da sociedade de classes e legitimação de ideologias dominantes (MÉSZÁROS, 2008).

Na segunda vertente, caracterizada pela perspectiva progressista, defende-se a educação escolar como um meio para a transformação social. Sendo assim, o cerne dessa perspectiva encontra-se na transformação da realidade dos estudantes e dos contextos em que eles se encontram por meio da educação. Nacionalmente, há três importantes tendências pedagógicas baseadas nesta concepção: a libertária, libertadora e a crítica social dos conteúdos, as quais atuam como instrumentos de lutas em prol de uma educação que considere as subjetividades, realidades e os interesses reais dos estudantes, visto que, por se posicionarem de forma contrária

às perspectivas liberais dominantes nas escolas, encontram-se muitos empecilhos e desafios para sua concretização nas atuais escolas capitalistas.

Questiona-se, portanto, as atuais mudanças que estão sendo propostas e implementadas na educação do Brasil, indagando-se: Qual concepção tem delineado o impulsionamento de práticas de ensino pautadas pelas metodologias ativas, pela ampliação no uso de tecnologias de informação e comunicação na educação, e, principalmente, qual o interesse envolto, quando se trata de uma perspectiva futura para adoção do Ensino Híbrido?

As propostas presentes nas recentes reformas educacionais para a educação no país denotam uma crescente preocupação com a formação dos estudantes para o mundo do trabalho. Como tratado pela BNCC, as transformações ocorridas no mundo nos últimos anos tornam-se um elemento essencial para proposição de mudanças, posto que afetaram sobremaneira o mundo do trabalho, alterando, conseqüentemente, suas demandas quanto à educação e ao trabalho dos professores nas escolas de educação básica.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

No documento, evidencia-se nitidamente a pretensão anteriormente discutida por Apple (2002), haja vista que o perfil estimado para a formação dos estudantes baseia-se, sobretudo, no domínio de novas competências, que não podem ser plenamente constituídas diante do formato tradicional de ensino e das escolas. Diante disso, o próprio documento sugere outras perspectivas teórico-metodológicas para o trabalho dos professores, visando ao alcance das competências preteridas pela base para formar indivíduos mais flexíveis, capazes de resolver problemas de forma autônoma e criativa (BRASIL, 2017).

Nesse pano de fundo, as Metodologias ativas, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) recebem significativo destaque. As metodologias ativas têm sido muito repercutidas ultimamente, principalmente, por influência da BNCC, mas também pelo cenário de Ensino Remoto, que tem feito com que os professores repensem suas formas de ensino. Teoricamente, essas metodologias se opõem aos métodos tradicionais, tendo suas bases nos ideais postulados de Rousseau ao endossar a importância da experiência para o desenvolvimento da aprendizagem em relação à teoria (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2016).

No Brasil, por influência do movimento escolanovista, as metodologias ativas foram concebidas a partir da década de 1980, para possibilitar um processo de ensino e aprendizagem no qual o estudante assumisse a centralidade do processo, de forma a exercer sua autonomia para aprender fazendo, refletindo, pesquisando, (...), com a mediação do professor. Baseando-se nessa perspectiva, encontram-se, hoje, diferentes tipos de metodologias de ensino que, se por um lado permitem explorar a criatividade e autonomia do docente para desenvolvimento de práticas de ensino emancipatórias, transformadoras, por outro, à medida que “em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico” (GIROUX, 1997, p. 159), podem tornar o ensino em um processo mecânico.

No que concerne à implementação de tecnologias na educação, na elaboração da atual BNCC já se previa a necessidade de maior aproximação entre ambas. O principal elemento para essa articulação, no entanto, tem sido o ensino remoto, que, ao possibilitar a inserção das TICs de forma incisiva na educação escolar, desponta outras problemáticas. No tocante à isso, Coll e Martí (2007, p. 422) consideram ser

Possível identificar com clareza algumas tendências e alguns desafios e tensões que convém levar em conta para entender o papel que pode desempenhar a educação na sociedade da informação e o impacto que o surgimento e generalização das NTIC podem ter sobre a educação escolar.

De acordo com os autores, as Tecnologias da Informação e Comunicação vêm modificando a forma de vida das pessoas, e, nessa conjuntura, apresentam interessantes possibilidades de interação, transmissão e criação de informações, conhecimentos e aprendizagens, que podem ser usufruídas no contexto da educação escolar. No entanto, reconhecem como uma limitação a desigualdade de acesso existente na sociedade atual à medida que implica, conseqüentemente, na desigualdade de acesso à informação, o que, por sua vez, configura-se como um paradoxo na “sociedade da informação”.

Nessa conjuntura, também destaca-se o Ensino Híbrido, que tem emergido sobremaneira mediante as discussões impulsionadas com o advento da pandemia. Assim, ao apresentar-se como uma alternativa para amenizar os impactos do distanciamento social e possibilitar aos estudantes e profissionais da educação o retorno às aulas presencialmente, a partir do híbrido, entre o ensino tradicional e o ensino on-line, o hibridismo do ensino também permite incorporar à educação brasileira métodos e metodologias que convergem com

interesses políticos e ideológicos, que têm ameaçado o papel social dos professores e da educação.

Isso pode ser compreendido quando remete-se ao fato de que, apesar da proeminência recebida recentemente no contexto nacional, o conceito de Ensino Híbrido origina-se nos Estados Unidos, sendo proposto entre as décadas de 1960 e 1970, como uma forma de inovação para as escolas, a fim de elas pudessem atender às demandas do mundo contemporâneo e amparando-se na justificativa de que “o modelo industrial da educação atual, no qual agrupamos estudantes em classes e ensinamos a mesma coisa no mesmo dia, é uma forma ineficaz de aprendizagem para a maioria das crianças” (HORN e STAKER, 2015, p. 8). Surge, portanto, baseando-se, sobretudo, na concepção industrial e empresarial de redução de custo pelo hibridismo, personalização e flexibilidade dos processos educativos.

Do ponto de vista crítico, Laval (2004, p. 17) ressalta que,

A nova pedagogia, “não diretiva” e “estrutura com leveza”, a utilização de novas tecnologias, um mais extenso “menu” de opções oferecido aos alunos e aos estudantes, o hábito adquirido de um “controle contínuo”, são pensados como introdução na “gestão das situações de incertezas” nas quais o jovem trabalhador será mergulhado ao sair de seus estudos.

De acordo com Apple (2002, p. 152), “a combinação das linguagens e procedimentos do capital com os discursos liberal dos direitos da pessoa é ainda mais importante agora na educação, uma vez que as pressões que partem da economia, de outros setores do governo, e de outros locais, será bastante intensa”. Em seus estudos, Laval disserta que as escolas, diante das novas exigências do capital, tendem a se flexibilizar cada vez mais. Essas condições se refletem nas contradições do neoliberalismo econômico em face da educação, ao passo em que, teoricamente, o Estado deveria garantir os direitos básicos dos cidadãos, mas que, nessa dinâmica, obedece às lógicas do capital ofertando uma cidadania controlada pelos interesses econômicos na formação de mão de obra adequada, primando pela reprodução social.

Ao tratar dos motivos pelos quais os modelos tradicionais que caracterizam as escolas dos Estados Unidos não estão mais sendo eficientes para a formação dos estudantes, os autores Horn e Staker (2015) citam três fundamentos que, se por um lado, é citado como desafio das escolas tradicionais, por outro, é concebido como potencialidades do novo modelo. Sendo eles, o desejo de personalização das experiências de ensino e aprendizagem de cada estudante, a fim de possibilitá-los um ensino que contemple as suas particularidades e individualidades; o desejo de ofertar aos estudantes acesso as diferentes oportunidades de cursos, nesse sentido, a tecnologia é tida como uma ferramenta que aproxima os discentes às oportunidades de

aprendizagem; e, por fim, o desejo de redução de custos que, seguindo a lógica neoliberal, tem sido uma das principais preocupações tanto dos estados quanto das instituições educacionais em relação à educação. Dessa forma, conjugando os benefícios e as possibilidades do misto entre ensino presencial e ensino *on-line*, propõe-se o Ensino Híbrido como solução para que se estabeleça uma ruptura de paradigmas, mais especificamente, quanto às questões que concernem ao modelo tradicional das escolas.

Tratando-se do contexto nacional, as potencialidades do ensino misto preconizadas pelos autores norte-americanos em contraponto às condições atuais do modelo tradicional de ensino, que caracteriza a maioria das escolas brasileiras pode fazer com que o modelo seja visto como uma inovação benéfica e promissora, principalmente porque promete melhorias no rendimento dos estudantes em seus processos de ensino e aprendizagem, um dos objetivos principais que, há anos, justificam as reformas educacionais.

Convém, no entanto, que se ilumine algumas questões...

Em uma análise mais atenta, nota-se uma intrínseca articulação entre a concepção que tangencia os modelos híbridos e os pressupostos que orientam a atual BNCC. Observe-se que,

O ensino híbrido e a aprendizagem baseada em competências, bem implementados e em conjunto, formam a base de um sistema de aprendizagem centrado no estudante. Uma característica importante dessa modalidade é que os estudantes desenvolvem um sentido de atuação e propriedade por seu progresso e, subsequentemente, a capacidade de conduzir sua aprendizagem. Isso se traduz na capacidade de se tornar um eterno aprendiz, necessário no mundo em que vivemos, no qual conhecimento e habilidades tornam-se obsoletos rapidamente (HORN e STAKER, 2015, p. 10).

Além da aprendizagem centrada no estudante, que é um dos pontos de congruência entre estas duas perspectivas de mudanças, o Ensino Híbrido, assim como orienta a base, repousa seus ideais sobre os propósitos de um ensino pautado por competências, abrindo espaço para o entendimento de que se o aluno fracassar, a culpa também será imputada a ele mesmo, nessa individualidade de projeto articulada pelo sistema. O principal destaque, nesse contexto, é a preocupação presente em ambos os discursos no sentido de que as escolas propiciem uma formação aos estudantes que seja capaz de torná-los sujeitos autônomos, flexíveis e que aprendam a aprender. Com base no que discute Laval (2004), o perfil almejado no atual momento de mutação das escolas em virtude das exigências do sistema capitalista e dos próprios sujeitos é a formação do “homem flexível” e do “trabalhador autônomo”, isto porque “com a doutrina do capital humano, o trabalhador se dotaria de conhecimentos e competências ao longo da sua vida, sem poder mais se definir por um emprego estável ou um estatuto definido” (LAVAL, 2004, p. 16). Essa é a real formação cidadã aludida pela BNCC.

Nesse ínterim, ressalta-se que há diferentes modelos educacionais fundamentados com base na concepção dos híbridos, os quais distinguem-se entre modelos sustentados (aqueles que incorporam características, tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino online) e disruptivos (rompem com o formato tradicional de ensino). Os modelos de Sala de Aula Invertida, Rotação por Estações e Laboratório Rotacional são classificados como sustentados, enquanto os modelos Flex, A La Carte, Virtual Enriquecido e de Rotação Individual são considerados disruptivos (CHRISTENSEN; HORN E STAKER, 2013), os quais contemplam diferentes públicos e modos de vida, a partir dos interesses do capital.

Os modelos sustentados são, geralmente, os mais conhecidos e adotados pelos professores no contexto educacional brasileiro, enquanto os modelos disruptivos, até pouco tempo, representavam uma possibilidade muito distante das condições que se tinha. Acontece que, com a adoção do Ensino Remoto, o uso dos recursos digitais e tecnológicos para fins educacionais tem sido, não a única, mas, uma das principais alternativas, demonstrando que a combinação entre tecnologia e educação possui grande potencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente, se essa combinação for adotada de forma planejada, ou seja, abre-se um cenário oportuno para o investimento em modelos disruptivos. Contudo, vale endossar que isso só poderá acontecer efetivamente e com qualidade se houver valorização da profissão, refletida em melhores condições de trabalho e salários.

Cabe trazer à memória, neste momento, a intenção de institutos não governamentais em difundir o Ensino híbrido no sistema educacional brasileiro. Desse modo, atualmente em ascensão como uma possível solução para os problemas e desafios enfrentados pelo sistema de ensino na pandemia, não se pode perder de vista que faz parte de mudanças que, a princípio, surgem como ameaças, mas que também trazem consigo possibilidades para o trabalho do profissional docente como “intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997).

Requer, com isso, a (re)constituição de um posicionamento crítico-reflexivo dos professores e profissionais da educação. Pois, como alerta Laval (2004, p. 11)

Convém, no entanto, observar que esse discurso modernizador constituiu, historicamente, um meio de redefinir contra o humanismo tradicional o sistema de ensino como uma máquina produtiva, levantando modos de raciocínio e de abordagem que podem ser aplicados a outros setores de produção. Muitos progressistas aderiram a tais propostas ainda mais facilmente porque pareciam ir no sentido dos avanços promissores da ciência e do “desenvolvimento das forças produtivas”.

Tendo situado, portanto, o contexto oculto das discussões acerca das mudanças e perspectivas contemporâneas para a educação, há de se ressaltar a importância e as possíveis contribuições dessas novas metodologias e tecnologias para as práticas de ensino, se encaradas

com base na perspectiva crítica e progressista. Preconiza-se, nesse sentido, pela necessidade de valorização da autonomia tanto dos docentes como das escolas. Há um movimento de resistência que precisa estar ativo no atual cenário, ora reafirmando o papel dos professores como profissionais capazes de pensar, refletir e planejar seu ser-fazer docente, a fim de formar cidadãos críticos ativos, ora atuando como transformadores da escola, a partir de mudanças que partam de dentro do próprio espaço escolar (GIROUX, 1997; FREIRE, 2002).

Não se pretende, com isso, negar ou ausentar a responsabilidade e a intencionalidade que há por parte dos poderes hegemônicos (políticos e econômicos) que regem o país em relação a educação brasileira. Compreende-se que o ensino no Brasil decolaria se não fosse intencional o contínuo descaso, pois diante dos discursos de modernização e inovação encontram-se um cenário no qual os professores brasileiros estão envoltos de problemas dos alunos, com baixos salários e baixa remuneração, escolas públicas em condições precárias e muito pouco dos alunos dessas escolas públicas possuem recursos materiais que os permite inserir-se, de fato, nesse projeto.

Nesse sentido, quando se pensa os professores enquanto intelectuais transformadores acredita-se na possibilidade de que a atuação nas entrelinhas do sistema possa trazer frutos positivos, porém sabe-se que dificilmente poderá ocorrer em macro escala e ao ponto de constituir uma transformação geral na educação, pois esta precisaria ser abraçada pelo Estado. Todavia, tal categoria revela-se como um ponto de partida de suma importância, contribuindo não só com as discussões teóricas mas também com as práticas dos profissionais docentes diante do contexto em que se encontra a educação atualmente, principalmente, por proporcionar a formação de pensamento crítico/dialético e coletivo dos docentes (GIROUX, 1997).

5 METODOLOGIA

A abordagem empregada neste trabalho consiste em pesquisa qualitativa, cuja fundamentação embasa-se no método dialético. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 34), esse método de abordagem “busca interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis”. Sendo assim, associado à pesquisa qualitativa, busca-se a apreensão e compreensão do fenômeno investigado, considerando suas particularidades e subjetividades (MINAYO, 2001).

Os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa consistiram na combinação entre pesquisa bibliográfica e técnicas de pesquisa colaborativa. A pesquisa bibliográfica apresenta-se como um fator essencial para a consolidação teórica das discussões e análises propostas nesta escrita. As técnicas de pesquisa colaborativa, por sua vez, foram utilizadas visando o estudo exploratório do objeto pesquisado, haja vista que estimou-se pelo envolvimento mútuo entre pesquisador e pesquisados, a fim de que se pudesse explorar e analisar a realidade, de forma a atuar sobre ela, buscando alcançar os objetivos propostos, para que, desta forma, concilie-se a investigação acerca do objeto de estudo da pesquisa com a formação pedagógica dos sujeitos pesquisados, através da realização de oficinas.

Assumiu-se, portanto, como população de estudo o grupo de 16 estudantes do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, os quais caracterizaram-se por serem bolsistas do Programa Institucional Residência Pedagógica, quota 2020-2022, desenvolvendo as atividades do Subprojeto Geografia, pela atuação de oito bolsistas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo, em Queimadas – PB e oito na Escola Municipal Padre Antonino, localizada em Campina Grande – PB. Denominados residentes no contexto do programa, esses bolsistas são estudantes da segunda metade do curso, que encontraram-se cursando entre o 5º ao 7º período do curso, no momento de desenvolvimento prático da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário semi-estruturado, gravação audiovisual das oficinas pedagógicas e pela elaboração de planos de aula realizados pelos sujeitos da pesquisa. O questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas (objetivas e subjetivas) foi aplicado junto aos participantes no período de 08 a 20 de Março de 2021. Após essa etapa, seguiu-se com a análise dos dados e elaboração de uma sequência de três encontros virtuais síncronos para a realização das oficinas (Quadro 1), que ocorreram respectivamente nos meses de Março, Abril e Maio. Assim, finalizou-se com a

elaboração e apresentação de sete planos de aula para o ensino de Geografia, no último encontro virtual.

Para análise dos dados, recorreu-se à análise qualitativa das respostas dos questionários aplicados junto aos licenciandos participantes da pesquisa e de suas falas durante as oficinas, bem como a análise crítica dos produtos didático-pedagógicos constituídos durante as oficinas, tornando-se possível, dessa forma, apreender as concepções dos licenciandos acerca do Ensino Híbrido e da dimensão formativa do curso em seus aspectos pedagógicos e didático-metodológicos e analisá-las a partir de uma abordagem crítica, contemplando o debate inerente a educação contemporânea e a profissão docente.

Quadro 1 – Técnicas utilizadas na realização das oficinas.

Realizada em:	Oficina	Objetivos	Metodologia
25 de Março de 2021	Educação e tecnologias: Possibilidades para o Ensino Híbrido na educação básica	Compreender o conceito de Ensino Híbrido, distinguindo-o de outros conceitos repercutidos na atualidades tal qual ensino remoto e EaD, e analisar as possibilidades de implementação do Ensino Híbrido na educação básica.	Realizada em dois momentos consecutivos. Inicialmente, com um momento dedicado ao aprofundamento teórico da temática de Ensino híbrido visando o esclarecimento do que é e do que não é Ensino híbrido, a apresentação das modelos de Ensino híbrido, e sugestão de algumas ferramentas didático-tecnológicas que podem auxiliar na personalização e hibridização do ensino. Por conseguinte, um momento dedicado à prática, no qual buscou-se demonstrar uma possibilidade para adoção do modelo de Sala de Aula Invertida no ensino de Geografia, por meio de duas estratégias metodológicas e apresentação de diversas ferramentas digitais.
14 de Abril de 2021	Ensino híbrido e Metodologias ativas: possibilidades para hibridização do ensino de Geografia na educação básica	Compreender o conceito de Metodologias ativas e como essas metodologias podem se articular ao contexto de Ensino Híbrido e como elas podem ser utilizadas no contexto de hibridização do ensino de Geografia.	Inicialmente, com o momento dedicado ao aprofundamento teórico, foi feito a apresentação do conceito e princípios das Metodologias ativas, das diferentes metodologias consideradas ativas, e com a reflexão sobre os pontos de convergência entre essas metodologias e o Ensino Híbrido, bem como as possibilidades de combinação entre ambas estratégias para o enriquecimento do ensino de Geografia e construção do conhecimento geográfico escolar. A partir dessas reflexões, foi apresentado pontos importantes a serem considerados no planejamento de aulas utilizando e articulando tais metodologias. Após isso, ocorreu a realização da atividade prática, na qual os participantes da oficina foram convidados a organizarem-se em grupos de acordo com as séries de ensino fundamental e médio em que atuam para pensarem possibilidades de aulas para o ensino de Geografia utilizando os conceitos discutidos e aprendidos nas oficinas.
05 de Maio de 2021	Ensino híbrido e Metodologias ativas: possibilidades para hibridização do ensino de Geografia na educação básica	Relacionar o conceito e os modelos de Ensino Híbrido com as principais estratégias de Metodologias ativas apresentadas e planejar uma proposta para o ensino de Geografia utilizando metodologias ativas, tecnologias e modelo(s) híbrido(s).	Os participantes, inicialmente, foram instruídos a planejar uma aula de Geografia usando os conceitos das diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e as competências adquiridas na oficina. Assim, eles utilizaram grupos do WhatsApp para conversarem e discutirem, entre si, sobre a escolha dos conteúdos destinados à cada série e as estratégias que poderiam ser utilizadas no processo de hibridização do ensino desse conteúdo e construção do conhecimento geográfico escolar. Tendo discutido as possibilidades, cada grupo elaborou seu plano de aula de forma colaborativa. Após concluírem, os grupos apresentaram seus planos para os demais participantes da oficina, discutindo os desafios e possibilidades de implementação de tais planos e modelos de ensino na educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em uma das etapas da pesquisa indagou-se por meio da aplicação de um questionário semi-estruturado acerca da formação teórico-metodológica propiciada pelo curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba para o trabalho docente na educação básica numa futura realidade de implementação de modelos híbridos, com o intenso uso das tecnologias digitais, metodologias híbridas e ativas. Questionou-se, ainda, quanto às concepções desses futuros docentes em relação às possibilidades e desafios de implementação do modelo híbrido do ensino na educação básica e, em específico, no ensino de Geografia.

Nesse sentido, verificou-se no que concerne ao curso que as atuais demandas educacionais estão sendo tratadas do ponto de vista teórico, porém, ainda, de forma tímida. De acordo com os sujeitos pesquisados, alguns dos componentes de cunho pedagógico presentes na grade curricular do curso têm lhes possibilitado conhecer os conceitos de ensino híbrido, metodologias ativas, suas possibilidades de implementação e seus modelos.

Quando perguntados se do ponto de vista teórico-metodológico essas experiências formativas têm possibilitado uma formação sólida para o trabalho docente em uma realidade condicionada pelo hibridismo, a maioria dos participantes afirmaram que não se sentem preparados para atuar em tal realidade, de forma que apenas três pesquisados declararam se sentirem seguros. Ainda nesse contexto, um dos participantes declarou: *“Na faculdade somos preparados para ensinar presencialmente, e não de forma remota, sendo assim, não tive uma formação teórica e metodológica para ensinar de forma híbrida, sem falar que falta preparação para o professor usar as tecnologias.”* (RESIDENTE A, 2021).

A partir dessas constatações, pode-se reportar duas questões fundamentais neste trabalho. Primeiramente, as mudanças que estão se estabelecendo na educação brasileira têm se iniciado pela educação básica chegando aos professores e ao âmbito da formação docente com o imperativo de serem demandas urgentes. Teoricamente, o papel dos professores nessas novas realidades passa a ser ainda mais decisivo, percebe-se, portanto, que a formação inicial docente é incumbida de prepará-los para as incertezas e complexidades. É necessário, diante disso, que os cursos de formação docente tenham consciência em relação aos controles que se estabelecem, tanto em relação aos currículos quanto às formas de ensinar, distanciando-se da racionalidade técnica que escamoteia as propostas de mudanças na escola, no ensino e, principalmente, no trabalho do professor.

Em segundo lugar, permite questionar sobre como é ser formado para atuar no ensino presencial. Seria a concepção de que para ensinar é preciso estar em escolas estruturalmente

padronizadas? É apenas transmitir conhecimentos aos estudantes enfileirados? Sabe-se, sim, que essa é uma herança histórica que sustenta muitos dos modelos formativos de professores.

Em relação às possibilidades e desafios, na concepção da maioria dos licenciandos, os desafios sobrepujam as possibilidades. Trata-se de resultado pertinente, pois revela que os futuros docentes têm consciência da realidade desafiadora presente no cenário educacional brasileiro. Mas, não pode ser considerado em sua totalidade sem um olhar crítico, visto que, mesmo diante dos desafios e das mudanças, os professores podem subverter os desafios de suas realidades específicas de trabalho, para isso é preciso que se apropriem de um novo conceito de profissionalização do professor (IMBERNÓN, 2011).

Nesse entendimento, mediante a análise do questionário e considerando os objetivos específicos da pesquisa, constatou-se a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico dos futuros docentes de Geografia, no que concerne ao Ensino Híbrido, vislumbrando-se desmistificar e/ou validar as concepções e perspectivas tendo como base o arcabouço teórico produzido pelos principais pesquisadores norte-americanos e brasileiros do assunto, a saber: Horn e Staker (2015) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e as reflexões teóricas que foram tecidas no escopo deste trabalho.

Para tanto, toma-se como base a ideia defendida por Giroux (1997) de que, mesmo diante de um cenário político e ideológico desfavorável, os professores são oportunizados a se engajarem em uma atitude de autocrítica em relação à natureza e a finalidade das reformas educacionais. Além da necessidade de que esses profissionais se organizem coletivamente, a fim de melhorar as condições em que trabalham, assumindo o lugar de autores de mudanças educacionais e não de técnicos executores, visto o caráter técnico e instrumental que subjazem a maioria das reformas educacionais, as oficinas pedagógicas foram planejadas com o intuito de despertar um olhar crítico nos discentes e, a partir do que tem sido posto, como necessidade de pensar as possibilidades de subversão e (re)construção.

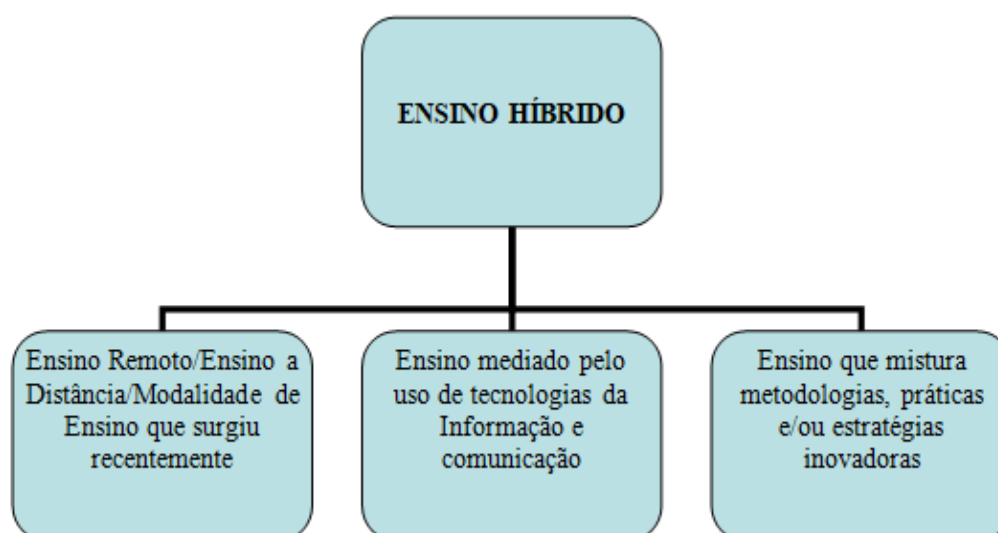
Preconiza-se, portanto, pelo fortalecimento de uma formação inicial de professores que considere os futuros profissionais da educação como “intelectuais transformadores”, e isto implica pensar uma formação para além do domínio de competências. Essa categoria proposta por Giroux (1997), permite que os professores sejam os autores de mudanças na educação. Sendo assim, problematiza-se o papel dos professores de Geografia na atualidade. Será que há espaço para que o professor delinear um ensino crítico no contexto híbrido?

6.1 Concepções e perspectivas dos licenciandos em Geografia acerca do Ensino Híbrido

A primeira questão diretamente relacionada ao Ensino Híbrido indagou aos pesquisados se tinham eles conhecimento sobre o termo, e, em resposta, todos os participantes responderam já terem conhecimento. Para alguns, esse contato deu-se no âmbito do curso de licenciatura ao qual estão integrados, enquanto para outros deu-se pelas mídias e notícias locais. Nas mídias, há uma intensa repercussão que apontam o Ensino Híbrido, ora como uma das principais propostas de modernização das escolas, ora como solução para os problemas decorrentes da pandemia do Coronavírus na educação brasileira, observa-se, nessa conjuntura, a disseminação de compreensões diversas acerca do conceito, desdobrando-se em dubiedades e ambiguidades das compreensões conceituais derivadas do cenário atual.

Apesar de conhecerem o termo, na questão seguinte, quando indagados quanto às suas concepções sobre o conceito, obteve-se respostas que sugerem, grosso modo, um conhecimento raso do que se trata o Ensino Híbrido em suas bases teóricas e metodológicas. Durante a análise das respostas, notou-se que os licenciandos enfatizam três perspectivas diferentes atreladas à compreensão do conceito de Ensino Híbrido pelos sujeitos pesquisados, as quais desdobram-se na associação entre os conceitos de Ensino Híbrido ao de Ensino Remoto e/ou Ensino a Distância; na articulação de um ensino pautado no uso de tecnologias, e, por fim, referindo-se às metodologias, práticas e/ou estratégias inovadoras (Figura).

Figura 1: Concepções dos licenciandos acerca do termo Ensino Híbrido



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A compreensão do conceito a partir da associação entre o conceito de Ensino Remoto e o de Ensino Híbrido endossada na maioria das respostas fundamenta-se em torno da relação existente no contexto hodierno entre ensino online e o uso de tecnologias em ambas

modalidades. Cabe, diante disso, ressaltar que há distinções entre elas, sobretudo, porque o Ensino Remoto trata-se de uma forma de ensino emergencial adotada em virtude do atual estado de calamidade pública, devido à Pandemia. O cerne da proposta de Ensino Híbrido, no entanto, é possibilitar modelos de ensino em que os estudantes possam controlar seu processo de aprendizagem, para isso, utiliza-se das tecnologias como um meio para aprimorar as experiências educativas. Como salientam Horn e Staker (2015), une-se, nesse modelo, o ensino presencial ao on-line, a fim de aproveitar o melhor de ambas as modalidades.

Ademais, como visto, a relação estabelecida entre educação e tecnologias digitais tangencia a maioria das concepções apresentadas pelos participantes. Evidencia-se, nesse caso, a importância das tecnologias para o Ensino Híbrido, contudo, ao estabelecer essa relação faz-se pertinente ser cauteloso, tendo em vista o perigo de se amparar conceitualmente em extremos, posto que, para os autores Horn e Staker (2015), se por um viés, pode-se relacionar o conceito a todo uso de tecnologias na educação, por outro, pode-se restringir apenas ao tipo de aprendizagem que combina o ensino on-line ao off-line, o presencial e o remoto. Sendo ambas perspectivas incoerentes com o que se pretende pelo hibridismo.

Este é um ponto elementar para discussão que se propõe, pois resalta-se que não é o uso de tecnologias digitais que caracteriza o modelo híbrido de ensino, uma vez que, se assim o fosse, haveria conflito com os conceitos de Ensino Remoto e de Ensino a Distância, visto que são modalidades que também utilizam tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, o uso de tecnologias é impreterível ao hibridismo, vislumbrando-se, sobretudo, a mistura dos ambientes físico e virtual e dos recursos tradicionais e modernos.

Nesse universo, acrescenta-se um outro elemento que muito tem se destacado nos discursos sobre a adoção do modelo híbrido pelas escolas de educação básica do país, que refere ao fato de que pode-se implementar tal modalidade de ensino, mesmo que as escolas não possuam tantos recursos ou mesmo a infraestrutura adequada para essa finalidade. Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 62) “nessas muitas realidades, é possível pensar em uma prática híbrida, desde que ela tenha uma forma sustentada, isto é, não como uma forma puramente disruptiva”, conservando-se as características tradicionais que sustentam a escola.

Pensar o hibridismo como mistura de metodologias, práticas e estratégias de ensino converge, direta ou indiretamente, com compreensão de que “a expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma única forma de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52). Contudo, interessa

dizer que o ensino híbrido não se restringe à combinação de metodologias de ensino, tampouco surgiu no atual cenário pandêmico, como concebido por alguns dos pesquisados.

Ademais, a partir das discussões delineadas neste trabalho, compreende-se que essa concepção pode abrir espaços para que se pense o Ensino Híbrido no Brasil de forma que seja conivente com as desigualdades já existentes no sistema nacional de educação, podendo até mesmo corroborar com a intensificação da desigualdade de acesso à informação. Isto porque, atualmente, com o Ensino Remoto e devido a falta de acesso de alguns estudantes às tecnologias (internet e/ou equipamentos eletrônicos) há a necessidade de que os professores recorram à outras alternativas e estratégias de ensino como forma de atender a demanda de acesso à educação particular da realidade de cada estudante. A partir desse contexto, tem se evidenciado, ainda mais, a necessidade de os professores trabalharem de forma mista, articulando diferentes formas, ritmos e ambientes de ensino e aprendizagem, de modo a oferecer um ensino personalizado, com vistas no alcance da aprendizagem pelos estudantes.

Assim, acredita-se que a prerrogativa que endossa uma Educação Híbrida como uma necessidade potencializada não apenas momentaneamente, mas que se estenda ao período de retorno às aulas presenciais possa institucionalizar um discurso, que contempla muito mais os interesses capitalistas do que os interesses legítimos dos estudantes e profissionais da educação. Por isso, ressalta-se que a importância de se direcionar essas problemáticas para o contexto da formação inicial de professores de Geografia, a fim de que não só se aprenda, mas que também se reflita, ainda na academia, sobre as inovações educacionais, atentando, especialmente, para o que não é dito quando são propostas e para quem as propõe.

Sobre as perspectivas dos participantes em relação às possibilidades metodológicas para a hibridização do ensino de Geografia na educação básica, as respostas enveredaram-se por três vertentes (Quadro 2). Em uma dessas, os participantes demonstraram pouca clareza sobre as possibilidades e citam o uso de recursos tecnológicos. Há também aqueles que consideram que os desafios anulam as possibilidades e a viabilidade de hibridização desse ensino. As demais respostas, correspondentes a apenas três participantes, apontaram para o uso de ferramentas e recursos tecnológicos e digitais para a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem da disciplina, destacando as potencialidades do uso de ferramentas de Geotecnologias nesse processo.

Quadro 2 – Perspectivas e possibilidades de hibridização do ensino de Geografia

Possibilidades relacionadas ao uso de recursos tecnológicos
<ul style="list-style-type: none"> ● Existem diversas ● Muitas. ● Utilizar as aulas remotas para a utilização de recursos e pesquisas. E o presencial para explicar os assuntos. ● Grandes. ● Uso de TICs como: internet, Moodle, WhatsApp, Google Forms, Google Meet, Zoom. ● Pode ser um ensino virtual mais aprimorado e uma sala de aula mais flexível. ● Uso de algumas ferramentas já utilizadas atualmente, entre outros recursos metodológicos. ● O surgimento de novos aplicativos, sites e também a especialização dos professores ● A possibilidade de novas tecnologias integradas a abordagens mais contemporâneas e maior utilização de recursos visuais como forma didática.
Possíveis possibilidades e seus desafios
<ul style="list-style-type: none"> ● As possibilidades estão bem reduzidas, desde o aumento dos casos da doença, acusados pela pandemia. ● As possibilidades de uso no ensino de geografia podem ser variadas, mas ainda acho um desafio, pois, falta uma fundamentação teórica e metodológica consistente para o professor. ● Primeiramente tem o desafio da conectividade a todos os alunos. ● As possibilidades metodológicas para esse feito estão intrinsecamente ligadas ao uso e domínio dos artifícios da tecnologias que auxiliam no ensino e aprendizado, o que é um desafio atualmente.
Possibilidades para o ensino de Geografia
<ul style="list-style-type: none"> ● A Geografia, em si, já é uma ciência que está em constante transformação, e o ensino da Geografia não é diferente, faz-se necessário se reinventar, buscando formas de aplicar a Geografia, no espaço onde eles se encontram, trabalhar a espacialidade da sua casa por exemplo, a paisagem do seu bairro, mapas mentais entre outras. ● Há um melhor aproveitamento do conteúdo no ensino híbrido, podendo fortalecer o ensino de Geografia através dos materiais de base para as discussões em sala juntamente com o estudo individual em casa do aluno. ● Vejo que o ensino em Geografia necessita de muitos recursos visuais que muitas vezes não estão disponíveis em sala de aula, algo que poderia ser intensificado no Ensino Híbrido seria a utilização desses recursos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Nesse ínterim, os resultados alcançados pela aplicação do questionário apontam para a diversidade de compreensões do conceito de Ensino Híbrido pelos Licenciandos, que, em grande parte, associam-se às experiências individuais dos participantes, tanto no âmbito acadêmico quanto em suas vivências cotidianas. Além disso, verifica-se que as concepções dos licenciandos quanto ao conceito reverberam sobre a forma como eles pensam suas possibilidades de aplicação no Ensino da Geografia e, conseqüentemente, seus papéis nessa conjuntura de mudanças na educação.

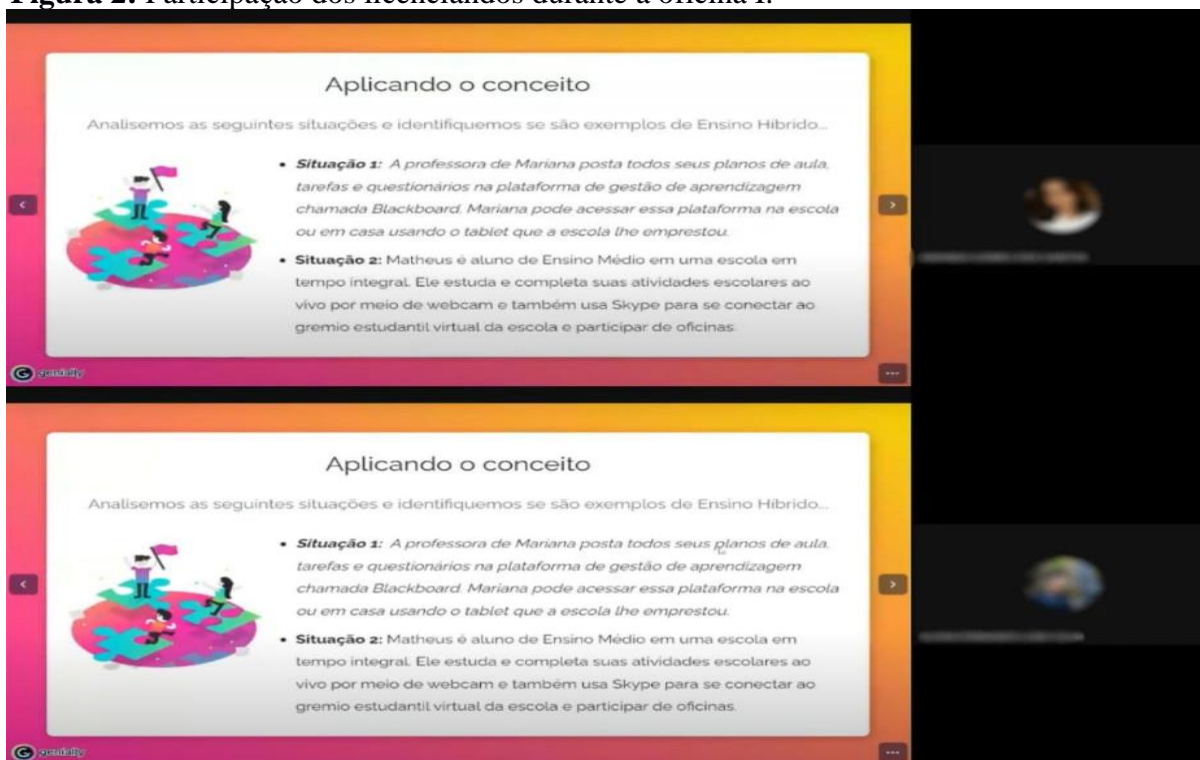
6.2 Oficinas pedagógicas: pensando as possibilidades do Ensino Híbrido no contexto da Formação inicial de Professores de Geografia

A primeira oficina assumiu a pretensão de possibilitar a ampliação da compreensão do conceito e dos modelos híbridos, distinguindo-os de outros termos repercutidos na atualidade,

tal como Ensino Remoto e Ensino a Distância, juntamente, buscou-se refletir possibilidades de implementação do Ensino Híbrido na educação básica. A dinâmica adotada pautou-se na participação contínua e ativa dos participantes, de maneira a engajá-los no processo de pesquisa. Desse modo, conforme houve a contextualização do tema da oficina, demonstrou-se os modelos híbridos (sustentados e disruptivos) fazendo o detalhamento de cada um deles, e apresentando ferramentas tecnológicas digitais acessíveis e que podem ser aliadas ao contexto de hibridização do ensino. A finalização da oficina deu-se apresentando duas estratégias didático-metodológicas baseadas no modelo de Sala de Aula Invertida, uma elaborada a partir de uma trilha de aprendizagem no Padlet e outra por meio da metodologia de *Webquest*.

Merecem destaque duas circunstâncias apreendidas durante este primeiro momento, sendo elas: o confronto conceitual e o contato com diversas ferramentas digitais tecnológicas. Em relação ao momento denominado de “confronto conceitual”, os licenciandos puderam aplicar o conceito de Ensino Híbrido, a partir de uma abordagem provocativa em que eles foram instigados a participar de uma atividade pautada na perspectiva de resolução de problemas, através da qual, dentre três situações de aprendizagem com uso de tecnologias que foram expostas deveriam identificar e classificar se alguma delas pertencia ao Ensino Híbrido ou eram constituintes de outras formas de uso de tecnologias no processo educativo.

Figura 2: Participação dos licenciandos durante a oficina I.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Nesse sentido, já tendo sido apresentado o conceito postulado pelos teóricos Horn e Staker (2015) considera-se que os participantes nessa dinâmica depararam-se com uma situação de confronto entre suas concepções, a teoria e a realidade empírica do fenômeno, coadunando, dessa maneira, com uma ressignificação das compreensões antes postas aos modelos híbridos.

No tocante às tecnologias, tornou-se notório o interesse dos discentes ao conhecerem as possibilidades que determinados recursos e ferramentas digitais oferecem, os quais podem enriquecer a prática de ensino de Geografia no cenário de hibridização do ensino e também no contexto de Ensino Remoto. Cabe, diante disso, endossar que, ao apresentar as ferramentas e estratégias didático-metodológicas, estimulou-se por despertar a criatividade dos licenciandos ressaltando as possibilidades, e não engessando-as a uma única forma ou modelo de prática de ensino, como em uma abordagem prescritiva e acrítica.

Ao finalizar o encontro, os participantes deixaram seus comentários avaliativos sobre o conteúdo e a dinâmica da oficina, resultando em respostas como: *“Na minha opinião, a oficina foi muito enriquecedora, tanto para melhorarmos nosso entendimento sobre o que vem a ser o ensino quanto para nós alimentar com ferramentas maravilhosas para o ensino virtual”* (RESIDENTE B, 2021), *“A oficina foi muito bem planejada e executada, nela pude ter conhecimento do que é o ensino híbrido de forma leve e de boa compreensão. Aprendi um pouco sobre novas formas de ensino pela internet e conheci ferramentas que posso usar com meus alunos que antes não conhecia”* (RESIDENTE C, 2021).

Em suma, os participantes consideraram esse momento formativo enriquecedor, tendo em vista que “descomplicou” o conceito e demonstrou possibilidades de recursos tecnológicos, metodologias e estratégias de ensino que podem vir a contribuir com a prática docente, tanto futuramente quando formados quanto no âmbito de suas atividades docentes no Programa Residência Pedagógica.

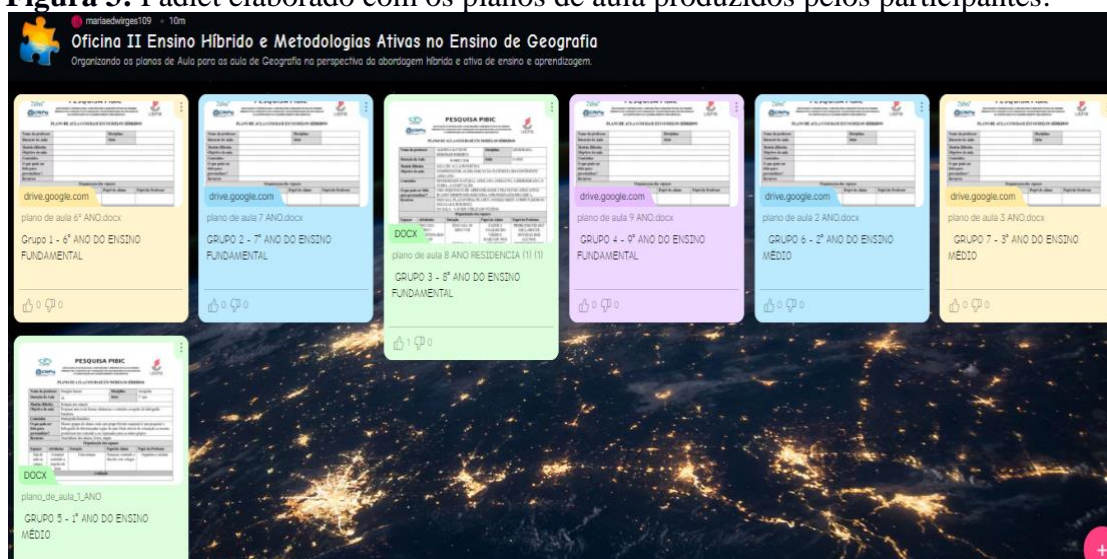
Haja vista as contribuições desse primeiro encontro, a segunda oficina aprofundou sua abordagem em dois modelos híbridos sustentados, a Sala de Aula Invertida e a Rotações por Estação, ressaltando suas respectivas possibilidades para hibridização do ensino de Geografia na educação básica. Desse modo, pautando-se no entendimento de que os modelos de Ensino Híbrido têm suas raízes na concepção das Metodologias Ativas e de que as tecnologias são importantes ferramentas para esse modelo e para a prática docente na atualidade, a oficina foi proposta seguindo uma abordagem de aproximação e articulação entre as metodologias ativas, as tecnologias digitais e os modelos híbridos sustentados, apresentado pontos de convergência entre esses e estimulando os participantes a pensar sobre possibilidades didático-metodológicas

que poderiam derivar da combinação desses três perspectivas no processo de construção do conhecimento geográfico em sala de aula.

Como futuros professores que, possivelmente, atuarão na realidade híbrida de ensino, este segundo momento de interação com os colegas para reflexão da realidade do ensino escolar e das possibilidades didático-pedagógicas pressupondo a tomada de decisões, constituiu-se como fundamental para construção de novas possibilidades, reflexões e concepções. Considera-se, portanto, a necessidade de que a formação de professores de Geografia contemple um dos princípios básicos para o trabalho docente na atualidade, que é a formação crítica, para que se possa distanciar da racionalidade técnica que se impõe.

Uma vez que são variadas as possibilidades de práticas para a hibridização do ensino de Geografia no contexto educativo, no terceiro encontro virtual atribuiu-se maior autonomia aos participantes para moldar e adequar os modelos apresentados nas oficinas anteriores à realidade dos estudantes e das turmas de educação básica em que atuam no Residência Pedagógica. Assim, utilizando-se de grupos no WhatsApp, deu-se início a elaboração de forma colaborativa e utilizando a ferramenta Google Docs. Nessa dinâmica obteve-se sete planos de aula construídos das séries iniciais do Ensino Fundamental II aos anos finais do Ensino Médio, após os participantes concluírem, realizou-se a apresentação desses materiais para os demais participantes da oficina, discutindo-os em suas possibilidades e desafios.

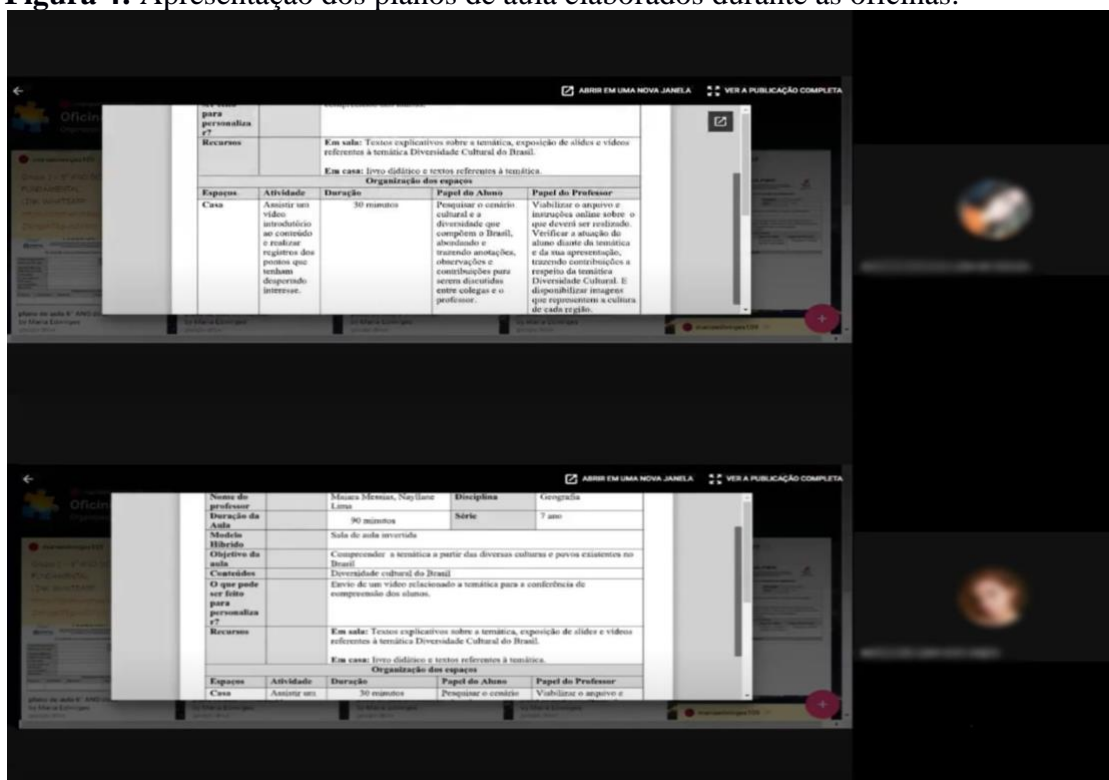
Figura 3: Padlet elaborado com os planos de aula produzidos pelos participantes.



Fonte: <<https://padlet.com/mariaedwires109/85dctqcm8dh4nfj7>>¹, 2021.

¹ O link pode ser acessado livremente, ele direciona ao Padlet com os planos de aula produzidos pelos licenciandos durante a pesquisa.

Figura 4: Apresentação dos planos de aula elaborados durante as oficinas.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Na seleção dos modelos híbridos, os participantes priorizaram pela escolha dos modelos sustentados, de modo que houve predominância na seleção do modelo de Sala de Aula Invertida, tendo sido elaborados seis planos com base neste e um com base no modelo de Rotação por Estações. Nesse sentido, vale ressaltar que, mesmo com a escolha predominante do modelo de Sala de Aula Invertida, para cada série utilizou-se estratégias, recursos e abordagens diferentes para o ensino de Geografia. De acordo com as possibilidades de cada série de atuação no Programa Residência Pedagógica e as particularidades de cada escola, foram traçados caminhos diferentes para a hibridização do ensino.

O único plano de aula elaborado com base no modelo híbrido de Rotação por Estações foi pensado para o trabalho com estudantes do nível médio de ensino e de forma presencial. Desse modo, a hibridização do ensino de Geografia foi pensada apenas para o espaço escolar, a partir da disposição de estações de aprendizagens em sala de aula, de modo que uma dessas estações caracterizou-se pela utilização de tecnologias, sendo escolhido aparelhos eletrônicos com acesso a navegadores de busca para realização de pesquisas sobre o conteúdo da aula.

As possibilidades de ferramentas e recursos tecnológicos apresentados na primeira oficina foram referidas pelos licenciandos nos seus respectivos planos de aula como meios para possibilitar a personalização da experiência de aprendizagem dos estudantes. A partir do critério

da acessibilidade dos estudantes em relação à tecnologia escolhida e dos objetivos a serem cumpridos por meio delas, optou-se por ferramentas convencionais ao contexto de ensino remoto, tais como as ferramentas do Google For Education, além do Padlet, Kahoot, as Redes Sociais, e outros recursos para captura de imagens e gravação de áudio e vídeo.

Os papéis desempenhados pelos alunos em cada plano foram também pensados pelos participantes em conformidade com as características das turmas em que atuam. Considerou-se a centralização do estudante no processo de ensino e aprendizagem como um fator indispensável para a personalização, porém não diminuindo o papel do professor e sua autonomia. Nesse sentido, destacou-se nos planos encaminhamentos didático-metodológicos nos quais o docente é o mediador dos processos de aprendizagem a serem trilhados pelos estudantes, relacionando os diferentes meios, espaços e modos de ensino e aprendizagem de forma a cumprir os objetivos de desenvolver nos discentes um pensamento geográfico. Nesse sentido, o papel do professor não é determinado pelo caminho pedagógico, mas no movimento de construir com os estudantes o conhecimento geográfico escolar.

Seguindo esse delineamento, realça-se a viabilidade do desenvolvimento de estratégias e práticas de ensino inéditas e individuais, adequando os modelos híbridos às diferentes realidades em que os professores atuam e vivenciam em suas práticas de ensino, pois, como afirma Batista (2019, p. 30), “valeria menos nos tornarmos inimigos do discurso oficial e valeria mais pervertê-lo, tornando-o profano, imoral e transgressor”. Assim, o processo de elaboração de planos de aula pelos participantes permitiram pensar uma aula de Geografia que para além da forma, primasse pelos resultados possíveis através dos modelos que vêm sendo sacralizados atualmente, não os quantitativos mas os qualitativos.

Importa salientar, neste momento, que, a partir da aproximação dos discentes aos aspectos teóricos e metodológicos do Ensino Híbrido, foram atribuídos novos direcionamentos no que se refere à reflexão acerca dos desafios e possibilidades do hibridismo no ensino de Geografia antes postos pelos licenciandos no questionário. Aqueles estudantes que antes atribuíram maior peso às dificuldades e inviabilidade de implementação dos modelos de Ensino Híbrido, em sua maioria, consideraram suas perspectivas iniciais. Pontuou-se, ainda, os desafios, mas a partir de um ponto de vista dialético, ponderou-se a viabilidade para hibridização do ensino, sobretudo o ensino de Geografia mediante um encaminhamento pautado na construção do conhecimento geográfico juntamente com os discentes e a partir de processo crítico-reflexivo de pensar e fazer docente o qual envolve, antes de mais nada, pensar a realidade social dos estudantes (FREIRE, 2002).

Considera-se, nesse ínterim, que a compreensão conceitual acerca do Ensino Híbrido foi elucidativa quanto à apreensão de sua essência, no sentido de mesclar espaços, estratégias de ensino, e recursos, e realidades de atuação docente, de modo que as oficinas resultaram positivamente tanto para a formação dos participantes quanto para reflexões de outras nuances entrelaçadas no contexto educacional brasileiro.

Além disso, convém destacar que o planejamento de uma aula híbrida não trata-se de uma tarefa simples, pois exige considerar outras variáveis do processo educativo que tradicionalmente não se pensara substancialmente antes. Desse modo, ao finalizar a pesquisa com o planejamento de aulas híbridas, estimou-se por construir novas perspectivas e possibilidades para o ensino de Geografia a partir dos modelos híbridos, e de metodologias ativas aliadas às tecnologias digitais, entendendo o professor como um profissional crítico, autônomo e ator de suas próprias aulas, e consciente de sua importância social.

Ademais, a pesquisa colaborativa constituiu-se em uma metodologia fundamental para o alcance dos objetivos inicialmente propostos, visto que, estando diretamente envolvida no espaço e com os sujeitos pesquisados, foi possível explorar e analisar a realidade, de forma a atuar sobre ela conciliando a investigação do objeto de estudo e a formação pedagógica dos participantes da pesquisa através das oficinas. No campo teórico, essa metodologia tem sido bastante discutida por suas possibilidades e contribuições para as pesquisas no âmbito da educação, principalmente, no tocante a uma maior aproximação entre ensino e pesquisa.

7 CONCLUSÃO

Encarregando-se por refletir acerca do processo formativo de professores de Geografia e das mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira nos últimos anos, este trabalho, mediante abordagem crítica, permitiu perceber a dualidade que tangencia a relação entre as mudanças educacionais e a profissão docente, pois, se por um lado, elas se fazem necessárias, por outro, é preciso estar atento aos interesses e a forma como eles se concretizam na educação escolar e como repercutem sobre o trabalho e a formação docente.

Ademais, no contexto da realidade investigada durante a pesquisa, constatou-se uma profunda carência no que se refere à formação propiciada pelo curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, aos futuros professores de Geografia para o trabalho com tecnologias, metodologias e modelos de ensino “inovadores”, sendo este um dos resultados que direcionou o trabalho para a necessidade de se estar atento ao processo de formação inicial docente e que culminou na realização das oficinas com uma parcela dos estudantes matriculados no curso, especificamente o grupo de 16 residentes.

Nesse sentido, nota-se que a profissão docente, assim como a educação escolar, têm passado por mudanças incisivas, se tornando cada vez mais complexas. Essa realidade, por sua vez, requer que o preparo e os papéis dos professores sejam repensados, posto que, como no caso da formação dos professores de Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba, a maioria dos licenciandos ainda não se sentem preparados para o trabalho docente, com as demandas contemporâneas. Dessa maneira, acredita-se que, mediante uma formação pautada na concepção crítica e reflexiva, poder-se-ia incorporar novas concepções acerca da profissionalidade e funcionalidade dos docentes, permitindo-os atuarem como profissionais autônomos, dinâmicos e, indispensavelmente, comprometidos com uma educação transformadora, tal como preconiza Giroux (1997), Imbernón (2011), dentre tantos outros.

Nesse delineamento, há de se pontuar a importância desta pesquisa na ampliação da compreensão dos licenciandos acerca do Ensino Híbrido, sobretudo, frente a dubiedade e ambiguidade conceitual inicialmente expostas ao tratarem de suas concepções e perspectivas em relação ao hibridismo do ensino. Considera-se também que a realização das oficinas de forma processual contribuiu significativamente para o fortalecimento da formação dos pesquisados, permitindo-os aprimorar suas práticas educativas no ensino de Geografia durante a participação no Programa Residência Pedagógica e refletir sobre a complexidade e dualidade que tangencia a profissão e prática docente.

Em relação ao Ensino Híbrido, é sabido que trata-se de uma vertente da educação ainda recente no contexto educacional brasileiro. Outrossim, a pesquisa por meio da relação teoria-prática pôde ampliar os horizontes para o contexto da formação e prática dos futuros professores de Geografia, uma vez que, devido o caráter colaborativo da pesquisa, buscou-se por meio da participação ativa dos licenciandos pesquisados, colaborar com possíveis estratégias metodológicas para a prática de hibridização do ensino de Geografia de forma conscientes das nuances que envolvem as novas mudanças educacionais.

Por fim, anela-se a possibilidade de novas pesquisas que permitam relacionar teoria vista ao longo deste trabalho e prática dos modelos híbridos nas escolas. A implementação prática dos planos de aula elaborados para a hibridização do ensino de Geografia pode render em uma importante pesquisa para que se possa mensurar até que ponto esses modelos híbridos alteram e otimizam o processo de ensino e aprendizagem da Geografia escolar e quais os papéis incumbidos aos professores nessas novas realidades diante das possibilidades.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.
- BACICH, L. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. **Anais do XXII Workshop de Informática na Escola**, 2016. P. 679 – 687.
- BACICH, L; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BATISTA, B. N. Como dar uma aula de Geografia? **Geografia, Ensino e Pesquisa**. v. 23, e 33, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e formação continuada**. Resolução CNE/CP n° 2/2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução CNE/CP n° 2/2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP 1/2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho de Educação Superior. **Orientação para as diretrizes curriculares de geografia – proposta preliminar 1 (1º/9/2020)**, Brasília/DF, 13/10/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160361-proposta-prelimninar-para-as-dcns-de-geografia&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 ago. 2021.
- CALLAI, H. C. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra Livre, n° 16, São Paulo, 2001.
- CALLAI, H. C. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. *In*: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. de. (Orgs.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Terra e paz, 2000.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

COLL, C; MARTÍ, E. A educação escolar diante das novas tecnologias da informação e da comunicação. *In*: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIUS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 420 – 438.

DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista THEMA**, V. 14, nº 1, 2017. P. 268 – 288.

FANTIN, M. E; TAUSCHECK, N. M. **Metodologia do ensino de Geografia**. Curitiba: Ibepex, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. 25º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 de Maio de 2021.

GIROTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**. Rio de Janeiro, n. 30, 2017. P. 419-439.

GIROUX, H. A. **O professor como intelectual**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

HORN, M. B; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: _____. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

MACEDO, E. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: Para onde caminha a educação? **Revista teias**. v. 1, n. 2. 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23845/16818>. Acesso em: 25 maio 2021.

MACEDO, V. P. de. Formação de professores no contexto das mudanças educativas. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Anpae, 2011.

MÉSZÁRIOS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. A Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. P. 27-45.

MORAN, J. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J; MASETTO, M; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange (et. al), (Org.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. P. 23-25.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995-2002)**. Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, p. 198.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. P. 198-208.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. P. 1-15.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. P. 15-34.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G. GHERDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Ed. USP, 2007.

SAVIANI, D. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 40, 2009.

SCHEIBE, L. Formação de Professores: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, 2008.

SOUZA, J. G. de; KATUTA, A. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos: A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

ZABALA, A; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS LICENCIANDOS RESIDENTES

1- O Ensino Híbrido é um conceito que vem tomando repercussão recentemente no contexto brasileiro, quer seja nas discussões acadêmicas ou por meio das mídias (em jornais, notícias, redes sociais e etc.), devido as questões relacionadas à educação no atual cenário de Pandemia do Novo Corona Vírus. Sendo assim, o que você conhece acerca desse modelo de ensino?

2- Com relação as suas vivências enquanto estudante do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o Ensino Híbrido vem sendo discutido/estudando no âmbito acadêmico?

() Sim

() Não

3- Se você já teve alguma experiência no curso que abordou sobre o Ensino Híbrido, como esse conceito foi abordado/trabalhado?

4- Tendo em vista as mudanças ocorridas na educação em decorrência da adoção estratégica do Ensino Remoto Emergencial e das perspectivas futuras do Ensino Híbrido, você considera que a formação acadêmica proporcionada pelo curso de Licenciatura em Geografia ao qual faz parte tem lhe possibilitado uma formação em termos teóricos e metodológicos para a realidade do trabalho docente de forma híbrida?

5- Na sua concepção, quais são as possibilidades e os desafios de implementação do modelo de Ensino Híbrido nas escolas de educação básica?

6- De acordo com o que você conhece e suas perspectivas acerca do Ensino Híbrido quais as possibilidades metodológicas para a hibridização do ensino de Geografia na educação básica?