



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**EMANUELLY CRISTOVÃO BARBOSA DA SILVA**

**O EXERCÍCIO DOCENTE EM GEOGRAFIA EM  
TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS  
METODOLÓGICAS**

**CAMPINA GRANDE  
2022**

EMANUELLY CRISTOVÃO BARBOSA DA SILVA

**O EXERCÍCIO DOCENTE EM GEOGRAFIA EM  
TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS  
METODOLÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado a/ao Coordenação /Departamento  
do Curso de Licenciatura Plena em Geografia  
da Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Licenciada em Geografia.  
**Área de concentração:** Ensino de Geografia

**Orientador (a):** Prof.<sup>a</sup> Dra. Joana D'Arc Araújo.

**CAMPINA GRANDE  
2022**

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.

S586e Silva, Emanuely Cristovao Barbosa da.  
O exercício docente em Geografia em tempos de pandemia da Covid-19 [manuscrito] : desafios e estratégias metodológicas / Emanuely Cristovao Barbosa da Silva. - 2022.  
37 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Joana D'arc de Araújo Ferreira, Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC. "

1. Ensino de geografia. 2. Ensino remoto. 3. Ensino híbrido. 4. Metodologias ativas. I. Título

21. ed. CDD 372.89

EMANUELLY CRISTOVÃO BARBOSA DA SILVA

**O EXERCÍCIO DOCENTE EM GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS**

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

Área de concentração: Ensino de Geografia

Aprovada em: 29/07/2022.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joana D'Arc de Araújo  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ledian Rodrigues Lopes Ramos Reinaldo  
Universidade Estadual da Paraíba UEPB)



---

Prof<sup>a</sup>. Me. Maria das Graças Ouriques Ramos  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente à Deus pela dádiva de poder chegar até aqui, por ter me ajudado a superar as minhas limitações e por ter me ajudado a ser paciente e resiliente. Agradeço aos meus pais, Geanne Cristovam e Edvanilson Moizinho, bem como, ao meu irmão Genilson Cristovam, por toda a assistência a mim prestada durante esta longa trajetória acadêmica, especialmente, nesta fase final do curso. Sou quem sou graças ao amor e a paciência de vocês. Agradeço ao apoio dos meus demais familiares, em especial, aos meus avós Manoel Dias Barbosa, Maria José Cristovam e Maria de Lourdes Moizinho Silva, que são os meus maiores exemplos de vida e de docência. Agradeço ao apoio dos meus amigos, que sempre acreditaram no meu potencial, além de serem um grande alento durante esse processo. Agradeço a minha orientadora, prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joana D'Arc de Araújo, pela disponibilidade e por todo suporte dado durante essa construção, que vem desde as disciplinas de MEG I e II. Encerro estes breves agradecimentos cheios de emoção e alegria dizendo que sou muito agraciada por ter tantas referências boas ao meu redor, pois nada disso teria sido possível sem as colaborações diretas e indiretas de cada uma dessas pessoas. Dedico este trabalho a algumas pessoas especiais que não já não estão mais presentes na minha vida fisicamente, mas que sempre serão muito importantes para mim: Francisca Josefa Moizinho (bisavó), José Honório Moizinho (bisavô), Anaísa Alves de Brito e Valdemar Dias. A vocês, meu eterno amor e gratidão.

## RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender o exercício docente em Geografia no contexto do ensino remoto e híbrido a partir da análise dos desafios emergentes e das estratégias metodológicas adotadas. Em concomitância, pretende-se também refletir sobre a reorganização escolar, de modo que se compreenda como essa escola se entendeu durante o período remoto e como ela passa a se enxergar durante o período híbrido de ensino; elencar as mudanças pedagógicas que objetivam o suporte do professor para o desenrolar das aulas, observando como esse suporte se deu ao longo dos dois contextos (remoto e híbrido); refletir acerca dos desafios enfrentados no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia no ensino remoto e híbrido e, por fim, analisar as estratégias metodológicas no âmbito da dinamização do ensino de Geografia no contexto do ensino remoto e híbrido. Dentre os autores pesquisados, destacam-se Pimenta & Lima, Fraiman, Kaercher, Oliveira e Kimura. No que se refere a metodologia adotada, foi escolhida a linha qualitativa de análise, de caráter exploratória e conta com o aporte da pesquisa bibliográfica e com o levantamento de dados, por meio de questionários no Google Forms. As conclusões mais marcantes trazidas por essa análise dizem respeito, com certeza, a resignificação das práticas docentes com a chegada da pandemia de COVID-19, bem como, do próprio espaço escolar e de seus elementos constitutivos, que, sem sombra de dúvidas, se metamorfosearam e se complexaram em concomitância com o cenário escolar que começara a se desenhar.

**Palavras-Chave:** Ensino de Geografia. Ensino remoto. Ensino híbrido. Metodologias ativas.

## **ABSTRACT**

The present work views to understand the teaching practice in Geography in the context of remote and hybrid teaching based on the analysis of emerging challenges and the methodological strategies adopted. At the same time, it is also intended to reflect on school reorganization, so that it is understood how this school understood itself during the remote period and how it starts to see itself during the hybrid teaching period; to list the pedagogical changes that view at the teacher's support for the course of classes, observing how this support took place over the two contexts (remote and hybrid); to reflect on the challenges faced in the teaching and learning process in Geography in remote and hybrid teaching and, finally, to analyze the methodological strategies within the scope of dynamizing Geography teaching in the context of remote and hybrid teaching. Among the researched authors, Pimenta & Lima, Fraiman, Kaercher, Oliveira and Kimura stand out. As for the methodology adopted, we opted for the line of qualitative analysis, of an exploratory nature and which has the contribution of bibliographical research and data collection, through questionnaires on Google Forms. The most striking conclusions brought by this analysis certainly concern the redefinition of teaching practices with the arrival of the COVID-19 pandemic, as well as, of the school space itself and its constitutive elements, which, without a doubt, metamorphosed and complexed together with the school scenario that had begun to take shape.

**Keywords:** Geography Teaching. Remote teaching. Hybrid teaching. Active methodologies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1-</b> Centro Educacional Pequeno Aprendiz .....	22
<b>Gráfico 1-</b> Avaliação das dificuldades discentes durante os períodos remoto e híbrido .....	25
<b>Gráfico 2-</b> Avaliação geral da aprendizagem nos períodos remoto e híbrido .....	26
<b>Gráfico 3-</b> Avaliação da aprendizagem em Geografia durante os períodos remoto e híbrido .....	26
<b>Gráfico 4-</b> Análise dos aspectos emocionais dos alunos durante a pandemia .....	28
<b>Gráfico 5-</b> Metodologias que poderiam ser mais utilizadas nas aulas de Geografia .....	31
<b>Gráfico 6-</b> Avaliação dos professores de Geografia dos períodos remoto e híbrido .....	32
<b>Gráfico 7-</b> Recursos mais utilizados durante os períodos remoto e híbrido .....	32



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros

CEPA - Centro Educacional Pequeno Aprendiz

MEC - Ministério da Educação

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>Um breve contexto histórico do ensino de geografia no brasil e a construção da prática docente .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2</b>	<b>O ensino remoto e o ensino híbrido: pontos e contrapontos .....</b>	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>21</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da área de pesquisa .....</b>	<b>21</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>23</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A consciência determina o nosso ser social, porque o desenvolvimento dele nos âmbitos social, político e intelectual é condicionado pelo modo de produção da nossa vida material. Há, atualmente, um grande embate entre a Geografia considerada “arcaica” e a Geografia crítica, que instiga no indivíduo a necessidade de questionar a sua realidade cotidiana para poder, assim, entendê-la e modificá-la de forma consciente e cidadã. Entender o papel docente durante esse processo de defesa e propagação dessa criticidade em nossas salas de aula é algo que se mostra cada vez mais desafiador, posto que, além de termos de lidar com os pontos frágeis já existentes em nosso sistema de ensino profundamente precarizado, bem como, com as especificidades de aprendizagem de nossos alunos, é preciso nos fortalecermos ainda mais para lidar com as incógnitas postas pela conjuntura pandêmica instaurada pela ascensão da Covid-19, que modificou drasticamente a forma de compreender e de mediação da construção do processo de ensino e de aprendizagem.

Dada a necessidade de compreender a construção da prática docente nessa nova conjuntura educacional estabelecida em razão da pandemia, faz-se necessário refletir sobre os pontos de fragilidade que tínhamos e que foram ampliados com a chegada do ensino remoto e híbrido, bem como, sobre o processo de adaptação e redefinição de metodologias. De antemão, devemos ter clareza acerca da profunda precarização do ensino e da formação docente ao longo desse percurso, posto que, o contexto destes também se deu dentro de uma ótica de descobertas e incertezas, até mesmo para os professores mais experientes.

Diante do contexto de precarização formativa do professor, experienciamos a perpetuação, na maioria das vezes, das mesmas metodologias de ensino. Ou seja, o “aprender a profissão” se constrói a partir da imitação de modelos que já existiam antes e que ainda são bem avaliados e tidos como eficazes. Essa perpetuação de práticas corrobora para com a caracterização do modelo tradicional do exercício professoral, em que o ensino ainda é interpretado como algo imutável e onde a própria realidade dentro da sala de aula com os alunos é vista com os olhos da utopia. Nesse sentido, pode-se afirmar que, ao passo em que a escola alimenta esse ciclo de repetição, ela se limita apenas a ensinar, sem levar em consideração os fatores sociais, psicológicos e econômicos dos alunos.

Conviver e atuar em meio as diversas conjunturas apresentadas não só pela escola, mas também pelos alunos já era algo bastante desafiador em épocas não muito distantes, em que os professores lidavam diariamente e diretamente com o ambiente escolar e suas respectivas especificidades. Durante a fase remota de ensino, podemos dizer que esses desafios foram

ampliados, uma vez que nos encontrávamos em uma perspectiva de trabalho totalmente nova, com a qual tivemos que aprender a lidar. O nosso ambiente de atuação mudou: saímos das nossas salas de aula físicas para ocuparmos os ambientes virtuais; A nossa lousa passou a ser o slide e a presença ou não do aluno na aula era algo que não dependia apenas do interesse dele, mas sim de fatores atrelados a sua própria condição estrutural, à exemplo de sua conexão com a internet.

Desta feita, compreendemos ser pertinente levantar a seguinte questão de pesquisa: de que maneira o contexto do ensino remoto/híbrido tem redefinido o exercício docente em Geografia e exigido novas estratégias metodológicas diante dos desafios emergentes? As novas modalidades de ensino, que surgiram dentro do nosso cenário educacional como rotas emergenciais, proporcionaram uma complexificação nas fragilidades encontradas nas práticas docentes, especialmente, àquelas vindas da pouca intimidade do professor com as ferramentas tecnológicas básicas. Essas barreiras serviram como pontos de partida para a superação de algumas fragilidades e corroboraram para a inserção de ferramentas dinâmicas, que até então, passavam despercebidas ou eram desconhecidas pelo professor de Geografia. Dentre elas, podemos destacar o Google Sala de Aula, o Google Meet, a plataforma Zoom, entre outras, que serão melhor explanadas mais adiante.

Outro ponto importante para a construção da presente análise é o que se refere aos aspectos socioemocionais dos alunos, visto que estes acumularam muitas experiências e inseguranças durante o período remoto e estas passaram a interferir direta ou indiretamente no desempenho escolar dos mesmos. Ligado a isto, temos que a parceria legítima entre escola e família se constituiu e continua se constituindo como peça-chave para a superação destas barreiras, por meio do diálogo efetivo e compromissado, bem como, do cumprimento dos papéis soberanos que cada um, em sua esfera de atuação, são incumbidos.

É fato que os problemas estruturais no âmbito da educação brasileira já existiam desde muito antes da chegada do ensino remoto, entretanto, foram aprofundados com a chegada da pandemia. Pode-se elencar, em primeira instância, a precariedade no acesso à internet ou a falta dela, seguida pela precariedade dos equipamentos adequados (celulares, computadores, tablets, etc.) para a garantia da participação do aluno nas aulas síncronas, entre outras que corroboraram para a existência da desigualdade no acesso a um ensino de qualidade. Alinhado a isso, é mister refletir também acerca dos pontos pertinentes a própria formação do professor e da consequente necessidade de se manter sintonizado as dinâmicas e as evoluções dos cenários que a educação proporciona, cooperando para a construção de caminhos mais efetivos que o ajudem em seu processo de maturação metodológica e da superação de barreiras.

Com isso, o presente trabalho objetiva, primordialmente, compreender o exercício docente em Geografia no contexto do ensino remoto e híbrido a partir da análise dos desafios emergentes e das estratégias metodológicas adotadas. Em concomitância, pretende-se também refletir sobre a reorganização escolar, de modo que se compreenda como essa escola se entendeu durante o período remoto e como ela passa a se enxergar durante o período híbrido de ensino; elencar as mudanças pedagógicas que objetivam o suporte do professor para o desenrolar das aulas, observando como esse suporte se deu ao longo dos dois contextos (remoto e híbrido); refletir acerca dos desafios enfrentados no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia no ensino remoto e híbrido e, por fim, analisar as estratégias metodológicas no âmbito da dinamização do ensino de Geografia no contexto do ensino remoto e híbrido.

Por fim, a realização da presente pesquisa é de suma importância para a compreensão do novo contexto educacional que, aos poucos, está chegando para nós, para as nossas escolas e para os nossos alunos, que ainda estão se adequando ao conjunto de mudanças que nos são apresentados diariamente. Pensar sobre o tipo de formação que buscamos ter, enquanto professores-pesquisadores, também é crucial, uma vez que somos provocados constantemente, a acompanharmos a dinâmica que esse novo contexto nos propõe. Dentro dessa perspectiva, é indispensável apresentar os caminhos que foram adotados ao longo desse trajeto de descobertas, que são, sem dúvidas, os maiores símbolos de resistência que podemos apresentar em meio à uma realidade de ensino que transparece segregações e problemas de origens diversas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Um breve contexto histórico do ensino de geografia no Brasil e a construção da prática docente

Falar sobre o contexto histórico do ensino de geografia brasileiro nos remete, de acordo com Vlach (1988), às relações entre a educação, a ciência e a política, dentro de uma sociedade autoritária que está dividida entre aqueles que pensam e aqueles que fazem. Dentro desse contexto, podemos dizer que as intrínsecas relações entre o espaço escolar, o ensino de geografia, bem como, a criação da imagem brasileira enquanto Estado-nação passaram a estar em evidência a partir do início do século XIX. Entretanto, o ensino de geografia não integrava, diretamente, os conteúdos trabalhados nas chamadas escolas de primeiras letras, uma vez que esta influência se dava por meio da história do Brasil e do estudo da própria língua nacional, por meio de textos que traziam em seu conteúdo, a descrição dos aspectos territoriais como sua dimensão e seus aspectos físicos.

Nesta fase, podemos dizer que a geografia que era ensinada nessas escolas era similar ao que chamamos de geografia descritiva e é justamente no âmbito escolar que surgem novas propostas de mudanças de abordagem da geografia nas salas de aula. Vale destacar a colaboração significativa de Manuel Said Ali Ida (1861-1953), com o seu livro didático “Compêndio de geografia elementar”, escrito por volta do ano de 1905, em que foi pioneiro a analisar o território brasileiro em regiões. Ele argumenta que:

Se atendermos às afinidades econômicas dos estados entre si e com elas conciliarmos, tanto quanto possível, as condições geográficas, teremos a seguinte divisão racional: Brasil Central ou Ocidental, Brasil Setentrional, Brasil de Nordeste, Brasil Oriental e Brasil Meridional.

Outro autor de destaque foi Delgado de Carvalho que, quando comparado com Manuel Said Ali Ida, apresentou um significativo avanço de propostas que, dentro dos aspectos metodológicos, buscou analisar criticamente a compreensão que se tinha, até aquele momento, do que era a geografia e elencou que a “geografia administrativa” e suas robustas nomenclaturas se mostravam como obstáculos ferrenhos para que de fato, pudesse ser construído e amadurecido posteriormente, os fundamentos da geografia científica dentro da sociedade brasileira. Diante disso, Carvalho (1913) coloca que:

Essa divisão [a sua] por regiões naturais virá (...) apenas como um plano de trabalho, uma tímida protestação contra os métodos de geografia administrativa erigidas (sic) em princípios absolutos, desnaturando a fisionomia da geografia prática, falseando o espírito geográfico das gerações escolares e afastando dos estudos geográficos os que

neles só encontraram descrições áridas, nomenclaturas carregadas, ausência total de vida e de interesse. O ensino da geografia pátria é, entretanto, um dever de inteligência e de patriotismo. Aos nossos jovens patrícios não devemos apresentar a geografia do Brasil como uma disciplina austera e ingrata ao estudo. Por meio de bons mapas, de gráficos, de perfis, de diagramas, de fotografias, se for possível, é preciso torná-la fácil e cativante. (Carvalho 1913, p. IX-X).

Esse nacionalismo patriótico trazido por Carvalho está intrinsecamente ligado ao próprio contexto político vigente na época, em que o processo de formação e consolidação do Estado brasileiro estava prestes a se concretizar. Após a proclamação da República em 1889, muitos políticos brasileiros e intelectuais passaram a enxergar na educação do povo, uma nova possibilidade deste se tornar um processo positivo e amplo. Távora (1882) entendeu a geografia como sendo uma ferramenta poderosa para assegurar a educação do povo, posto que ela fazia do território uma peça crucial para o entendimento de seu conteúdo, assim como também a própria concepção de território trabalhada por ela permitia, de acordo com o autor, a substituição do sujeito pelo próprio objeto. Ou seja, Távora quis dizer que a ideia de território ignorava as ações concretas dos próprios agentes políticos e intelectuais, que conduziam, de cima para baixo, o processo de construção do Estado brasileiro.

Indo um pouco mais adiante, é importante ressaltar também, as significativas colaborações de Everaldo Adolpho Backheuser (1879-1951) que não se opunha ao modelo de divisão geográfica em regiões. Entretanto, ele interpretava este modelo como sendo uma proposta prejudicial. Segundo ele, “o ensino era tendenciosamente orientado para as “belas letras”, e nunca se preocupou sinceramente com o ensino primário.” (Backheuser, 1926, p. 103). Isso significava dizer que apenas o ensino primário tinha a capacidade de contribuir com processo de formação do Estado brasileiro. Até o ano de 1930, a geografia ainda não havia se institucionalizado no âmbito do ensino superior, o que só reforçava as respectivas colaborações dadas por Manuel Said Ali Ida, Delgado de Carvalho e Everaldo Backheuser a ela, ao próprio contexto educacional e, especificamente, ao próprio ensino de geografia.

Nesse contexto, Aroldo de Azevedo se mostrou como peça indispensável e indissociável do processo de institucionalização, dentro do ensino superior, da Geografia no Brasil. Ele considerava que a fundação da USP, no ano de 1934, se constituiu como um marco significativo para a consolidação da geografia científica. Os primeiros professores da instituição foram Pierre Deffontaines (1934-1935) e Pierre Monbeig (1935-1946), que beberam da fonte da “escola francesa de geografia”, sendo responsáveis, de acordo com Aroldo de Azevedo, pela fundação e continuação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). De acordo com Azevedo (1976), “a escola francesa de geografia” pode ser compreendida como sendo um ponto norteador da ciência geográfica brasileira a partir da década de 1930. Esse fato ocasionou um

obscurcimento na influência de geógrafos pertencentes à outras partes do globo, especialmente, àqueles advindos da Alemanha, configurando assim, uma ruptura nesse elo de contribuição.

A partir do final da década de 1950, fica perceptível uma mudança de abordagem nos livros didáticos no Brasil, especialmente, nos anos de 1960, em que estes passaram a trazer seus conteúdos por meio de textos de caráter mais coloquial ao passo que se via uma espécie de simbiose entre a teoria e a prática do conhecimento por meio de atividades. Quando olhamos para os anos de 1970, vemos que este comportamento chega a seu ápice, sendo expressos por meio de formas de aplicabilidade teóricas diversas, com atividades que iam desde as palavras cruzadas e questões com verdadeiro e falso, até aquelas que abordavam o conteúdo por meio de HQ's. Vale elencar que essas significativas mudanças na estruturação dos livros didáticos brasileiros se deram dentro de um contexto em que a escola estava ampliando o seu público, que passou a crescer exponencialmente ao passo em que grandes mudanças sociais e econômicas aconteciam no país, como por exemplo, o processo de industrialização e da dinâmica de urbanização.

De maneira específica, os conteúdos desses livros didáticos eram canais de propagação dos itens trazidos pelos Guias Curriculares que eram estabelecidos pelo governo militar que comandava o país na época. Entretanto, é notório que o modelo escolar que foi se disseminando de 1968 em diante se mostrou cada vez mais organizado e alinhado ao que Kimura (2008) coloca como sendo “uma unidade fabril”. O autor chama a atenção para o fato de que o tempo de duração das aulas havia sido encurtado, dada a multiplicação dos turnos de aula. Ainda de acordo com Kimura (2008):

Os conteúdos geográficos desses livros, além de desenvolverem as indicações dos Guias Curriculares oficiais, passaram a veicular um simulacro simplificado, reduzido e barateado do pensamento didático-pedagógico centrado na atividade dos alunos. Sintomaticamente, os cursos de atualização dos professores em geral eram divulgadores das chamadas “técnicas de ensino. (Kimura 2008, p. 24).

No que tange as décadas seguintes, de 1980 e 1990, temos avanços positivos dentro do contexto da educação brasileira, em especial, da educação geográfica. Em 1980, temos o fim do regime militar no Brasil e, com isso, muitas das unidades federativas e seus respectivos municípios propuseram novas perspectivas de ensino, especialmente para o âmbito da geografia escolar, decretando assim, a extinção dos Guias Curriculares. Já na década de 1990, temos a implantação, por parte do Ministério da Educação (MEC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso marcou o nascimento de uma nova geração de livros didáticos, que continham novas possibilidades de abordagem dos conteúdos, bem como, novos enfoques teóricos.



Atualmente, temos um conjunto significativo de discussões acerca da situação da Geografia, do ensino e das crises que este vem sofrendo nos últimos anos, especialmente dentro do contexto social, político e econômico no qual o Brasil está inserido. Cabe a nós, enquanto professores, nos questionar sobre que tipo de saber geográfico estamos semeando em nossas aulas e se este está alinhado ao projeto de uma geografia crítica, que estimula o indivíduo a interpretar a sua realidade e suas singularidades, de modo que este tenha a oportunidade de tentar transformá-la. Em sintonia a isso, Pimenta e Lima (2017) avaliam que é necessário transformarmos a crítica à realidade existente em uma perspectiva de encaminhamento de propostas e soluções para os problemas encontrados, que acolhem aspectos referentes aos âmbitos estruturais, políticos e econômicos dos sistemas de ensino.

É fato que esse processo de ensino, de construção do conhecimento crítico, se dá por meio do próprio processo de socialização ao qual esses indivíduos são constantemente submetidos. Logo, podemos entender que esse processo geralmente ocorre por meio do antagonismo de interesses, em que o interesse da classe dominante se sobrepõe a ideologia da classe dominada, de modo que o ciclo vicioso de alienação e manutenção da mão de obra barata se mantenha. O que se vivencia hoje, nas circunstâncias excepcionais de ensino de Geografia, faz parte de um outro processo que amplifica o distanciamento do aluno e do seu professor, de modo que esses sejam vistos de forma individual, ou seja, sem o elo que dá significado à ação pedagógica. Como o professor pode restaurar esse elo, por meio da criação de novas técnicas de aprendizado se a forma de condução do trabalho pedagógico continua limitada e distante das necessidades que o aluno e, conseqüentemente a turma, apresentam?

Investir na criação de uma escola que esteja alinhada ao projeto de transformação da comunidade na qual ela está inserida e que venha a cooperar com a aplicação de um ensino de geografia que também instigue nos alunos essa necessidade de transformação da realidade na qual estão inseridos se mostra como peça-chave para a consolidação de uma realidade futura um pouco melhor e mais consciente. Entretanto, ainda é visível a presença de um antigo paradoxo dentro da Geografia, especialmente, da geografia escolar. O trabalho de transmitir o conhecimento geográfico deveria se centralizar na utilização daquilo que é vivenciado dentro do âmbito escolar, de modo que essa associação faça com que o aluno se torne um cidadão sintonizado a realidade social a qual ele pertence. Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário quebrar essa visão limitadora acerca da Geografia escolar, de modo que ela seja entendida como uma ciência que se propõe a pensar sobre o espaço, especificamente, sobre as interações sociais e seus impactos nesse espaço, que vai se antropizando cada vez mais com o passar dessas interações.

A ciência geográfica tornou-se vítima de um processo duplo de crise, que abrange tanto a aplicação de seu conteúdo, quanto o seu próprio espaço dentro da instituição escolar que, por sua vez, teve que se adequar ao papel que lhe foi reservado dentro do sistema de reprodução da estrutura social. Portanto, pode-se dizer que a crise na Geografia escolar está relacionada com a crise no seu objetivo. Nesse contexto, sua eficácia é constantemente colocada em posição duvidosa por discursos que a deixam em um espaço de marginalização. No livro “A formação docente em Geografia: Teorias e práticas” os autores destacam uma passagem de Keacher (2004) que acrescenta um ponto crucial a esta compreensão, em que ele afirma que “mais importante que as disciplinas e a quantidade de conteúdo a vencer é a necessidade do espaço escolar ser um local de produção de conhecimento e de ideias”. Ou seja, uma escola e, conseqüentemente, um ensino que esteja comprometido com a construção de seres críticos, conscientes de sua realidade, precisa ir além da mera transmissão despreocupada e vazia de conteúdo. Repensar sobre a nossa posição dentro dos nossos ambientes de atuação se faz necessário dentro dessa nova conjuntura, que nos convida a, constantemente, reavaliar os caminhos didáticos pelos quais nos enveredamos ao longo de nosso exercício.

No que tange a prática docente em geografia, esta tem sido conduzida de fora para dentro dessa mesma prática. Isso quer dizer que o professor não tem participado de forma ativa e consciente dos debates que envolvem a geografia atual. Tanto os professores, quanto os alunos são condicionados a encarar o processo de ensino e de aprendizagem de forma automática, ou seja, ambos não raciocinam criticamente sobre o que é ensinado tampouco, sobre o que está sendo aprendido. A divisão entre produzir e ensinar a teoria acaba criando, entre a classe docente, uma falsa dualidade entre o professor e o pesquisador, que tem sido a bandeira de geógrafos que pleiteiam a separação entre os cursos de graduação para a formação docente e os que são voltados para a formação de pesquisadores, que tem grande parte de sua prática limitada pelos aparelhos de planejamento do Estado. Oliveira (1994) afirma que “o professor foi perdendo, ou então, nem teve a oportunidade de formar a sua condição de produtor de conhecimentos. Ele se tornou ou foi transformado em um repetidor de conteúdo dos livros didáticos.” Isso nos leva a compreender que o professor não deve se tornar um refém do livro didático. Ele deve buscar outras rotas que ajudem o aluno a atingir as competências e habilidades necessárias para o seu pleno desenvolvimento crítico.

## 2.2 O ensino remoto e o ensino híbrido: pontos e contrapontos

A construção do conhecimento geográfico ocorre através de uma educação crítica. Para que isso ocorra, faz-se necessário realizar uma escolha eficaz dos conteúdos e dos respectivos procedimentos adotados em cada aula, de modo que possamos estimular a interpretação e a análise das diferentes paisagens. A leitura crítica dos acontecimentos nos diversos lugares, a compreensão de conflitos territoriais, a desafinação existente dentro da sociedade globalizada, a conscientização das questões socioambientais na sociedade de consumo, entre outros pontos que podem ser problematizados e discutidos com os alunos de forma alinhada. Durante o processo de construção de nossas aulas, nós enquanto professores em exercício, precisamos levar em conta a realidade da escola, do aluno e o tempo que temos disponível em cada aula para o desenvolvimento do conteúdo proposto e sem dúvida, levar em consideração o contexto social no qual o nosso trabalho está se dando.

O ato de fazer e pensar é o que nos direciona para uma perspectiva de organização do tempo e dos espaços escolares. Discutir esse fazer-pensar do professor e de seu aluno é algo extremamente importante, posto que, nos leva a enxergá-los como partes de um processo em que ambos podem se relacionar entre si e com as múltiplas realidades com as quais lidam. Entre o pensar e o fazer, existe uma relação de indissociabilidade, pautada no exercício da percepção e da sensibilidade. A percepção, por sua vez, se mostra como sendo uma peça fundamental dentro do processo de construção do elo entre o indivíduo, a sua realidade e, principalmente, com a realidade do outro. Esse elo faz com que esse indivíduo perceba as singularidades das múltiplas relações que ocorrem dentro do espaço que ele ocupa. Reforçando essa lógica, Kimura (2008) faz uma afirmação interessante:

A aprendizagem pode ser entendida como o processo pelo qual o ser humano percebe, experimenta, elabora, incorpora, acumula as informações da realidade transformadas em conhecimento. O ser humano desenvolve esse processo em diferentes patamares através de um fazer em sua relação com o mundo. Ele interioriza e incorpora as informações, elaborando cumulativamente o acervo do seu universo sociocultural e do seu organismo natural. (Kimura, 2008, p. 46-47).

Vale ressaltar que essa incorporação aparece aqui como sendo um sinônimo de integração entre esse processo de aprendizagem que ocorre por meio da interação com o mundo, suas dinâmicas de funcionamento e de organização. Kimura (2008) afirma que esse processo, apesar de se constituir como uma característica notória do ser humano, não ocorre de forma linear e evolutiva. Para o autor, esse processo também pode ser símbolo de “encerramento de movimento, ritmo, extensão e direção segundo circunstâncias inerentes à própria pessoa ou

segundo circunstâncias socioculturais que vão se interpondo no processo de desenvolvimento dessa pessoa” (Kimura, 2008, p. 47). Podemos elencar a missão de ensinar-aprender como a consequência primordial desse fazer-pensar dos agentes que compõem o espaço escolar. Existem algumas teorias dentro do cenário pedagógico que atribuem ao professor, o papel do agente capaz de transformar a sociedade e isso nos faz refletir sobre o pensamento de que esse poder transformador e libertador, na realidade, não está centrado apenas na figura do professor, mas está presente também, nas mãos das inúmeras pessoas que colaboram para que este trabalho seja finalmente viável. Diante disso, temos que:

A referência é para a importância de um educador que privilegie a formação do aluno, indo ao encontro de suas necessidades de ter um parceiro na busca do desenvolvimento da aprendizagem, a partir da situação em que esse aluno se encontra. (Kimura, 2008, p. 56).

Quando pensamos no aluno como protagonista desse processo de ensino e de aprendizagem, temos que compreender, antes de mais nada, que quando há uma relação de “dominador” e “dominado”, o trabalho pedagógico permanece no âmbito expositivo, ocasionando uma centralização desse processo de construção aos conteúdos trabalhados. Isso corrobora para o entendimento de que, nestes moldes, o aluno não está em evidência dentro dessa conjuntura de construção do conhecimento e da capacidade de desenvolvimento do pensamento crítico. É interessante ressaltar que ser consciente de que os conceitos geográficos representam uma visão incompleta sobre os processos sociais, são partes integrantes do nosso ser e estar professores de geografia. Entretanto, é extremamente válido termos conosco o desejo genuíno de ultrapassarmos as nossas concepções atuais sobre os objetivos de nossas práticas, sobre as metodologias que para nós, com o “hoje” que temos diante de nossos olhos, beiram a excelência. Querer superar a nós mesmos, enquanto professores de geografia, é uma necessidade, visto que além de professores, somos pesquisadores e pensadores em constante evolução.

Dentro do contexto do ensino remoto e híbrido, a nossa preparação passou a englobar outros pontos que não existiam no ensino presencial. Além de trabalharmos os conteúdos dentro do tempo de aula que tínhamos, nós tivemos que nos atentar em criar ambientes virtuais no Classroom e gerar um link para cada turma, prepararmos nossas apresentações em Power Point ou no Canva para as nossas aulas, de modo que estas se tornassem cada vez mais interativas, além de preparamos todo o material para aqueles alunos que não possuíam condições estruturais para acessarem os conteúdos e as atividades dentro dos ambientes virtuais. E o questionamento que nos acompanha desde a chegada das novas etapas de ensino, o remoto e o híbrido, foi “como

posso orientar meus alunos dentro do processo investigativo, que nos leva a construção do conhecimento, com essa nova realidade?” ou “como posso tornar a minha aula proveitosa dentro desse novo contexto?” Diante disso, temos que:

Mesmo assim, apesar de todas essas dificuldades, o professor pode encontrar na relação dialógica com o aluno um caminho que ofereça pistas com possíveis esclarecimentos sobre as razões de os alunos fazerem uma determinada representação do mundo pouco usual para a Geografia. Este é um bom ponto de partida para o aluno ir incorporando e acrescentando novas apreensões sobre a realidade, tendo na mediação do professor de Geografia as possibilidades de construir novas referências. (Kimura 2008, p. 67).

É fato que as novas modalidades de ensino, que surgiram dentro do nosso cenário educacional a partir do ano de 2020, proporcionaram uma complexificação nas fragilidades encontradas nas práticas docentes, especialmente, àquelas vindas da pouca intimidade do professor com as ferramentas tecnológicas básicas. Refletir, por exemplo, sobre o uso crescente da internet, principalmente nesse período atípico, nos conduz para a observação de uma nova forma de organização social e do próprio ensino, visto que passamos a observar a necessidade exponencial de compreender as singularidades na comunicação e, conseqüentemente, na forma em que estão se dando os relacionamentos dos nossos alunos.

A internet promoveu uma reconfiguração cultural e o surgimento de uma nova estrutura de sociabilidade contemporânea, que está fundamentada em um espaço que disponibiliza diversos recursos inovadores, especificamente para os professores, que conectam e ampliam as possibilidades que o ensino, notadamente, o ensino de geografia, nos propõe. (TARDIVO; BIZELLI, 2012). Entretanto, como inovar as nossas práticas de modo que estas acolham e resgatem os nossos alunos, que até então estavam totalmente afastados do ambiente escolar e que aos poucos estão regressando? Entender essas circunstâncias nos norteia para o alcance desse objetivo.

Nesse sentido, Silva (2020), em seu artigo “Escutatória: Uma questão de opção” reforça que o desenvolvimento de uma escuta ativa se torna uma ferramenta crucial para compreensão do público de alunos que estão chegando nas escolas junto ao ensino híbrido. Para que haja uma escuta ativa efetiva, é indispensável que o professor saiba falar, concentrar-se no que o aluno está relatando e o principal, dentre as inúmeras coisas essenciais para uma escuta ativa: a prática da empatia. O fato é que o público de alunos que chegam as escolas hoje, vem com uma carga emocional extremamente complexa e confusa e fechar os olhos para essas especificidades acarreta prejuízos significativos no rendimento desses alunos.

Os problemas estruturais dos alunos já existiam, antes mesmo da chegada do ensino remoto e do ensino híbrido, que, diga-se de passagem, se constituíram, dentro dessa conjuntura

atípica e desafiadora, como modalidades de caráter emergencial. Porém, esses problemas foram aprofundados com a chegada da pandemia. Dentre eles, pode-se elencar, em primeira instância, a precariedade no acesso à internet ou a falta dela, seguida pela precariedade ou ausência total dos equipamentos adequados (celulares, computadores, tablets, etc.) para a garantia da participação do aluno nas aulas síncronas, entre outras que corroboram para desigualdade ao acesso ao ensino de qualidade. Essas barreiras serviram como pontos de partida para a reflexão e superação de algumas fragilidades e corroboraram para a inserção de ferramentas dinâmicas, que até então, passavam despercebidas. Mas, é fato que ambas as modalidades contribuíram não só para a perpetuação da precarização da educação, especialmente, para a precarização do ensino de Geografia, mas também, para o descobrimento de novas possibilidades metodológicas.

### 3 METODOLOGIA

No que se refere a forma de abordagem do trabalho, este seguirá a linha qualitativa de análise que, segundo Bodgan (*apud* Triviños, 1987) preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para a análise de dados. Ela vai se caracterizar, segundo ele, por possuir um ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento chave. Além disso, esta possui um caráter descritivo, posto que sua preocupação está em, justamente, descrever os fenômenos por meio dos significados que o ambiente manifesta.

No que tange aos objetivos, a pesquisa será de caráter exploratório que, segundo Gil (2007) tem como finalidade ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno. Ela vai se propor a explorar a realidade, buscando obter um maior conhecimento para planejar uma pesquisa descritiva. A escolha deste método se deu, justamente, pela necessidade de se compreender como o processo de ensino e de aprendizagem em Geografia estão se dando dentro dos novos parâmetros vigentes.

Acerca dos procedimentos metodológicos, a pesquisa contará com a pesquisa bibliográfica e do levantamento de dados, por meio de questionários no Google Forms. Uma pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2007), se caracteriza pelo uso exclusivo de fontes bibliográficas. Sua principal vantagem é permitir ao pesquisador a cobertura mais ampla do que se propõe pesquisar diretamente.

#### 3.1 Caracterização da área de pesquisa

A presente pesquisa ocorreu na cidade de Fagundes – PB, cuja escola escolhida para a realização desta foi o Centro Educacional Pequeno Aprendiz (CEPA), fundada no ano de 2014 pelas professoras Valéria Figueredo e Vadelma Vidal. O CEPA vivenciou o ensino remoto e híbrido entre os anos de 2020 e início de 2021, retomando no segundo semestre do mesmo ano, a modalidade presencial de ensino, o que motivou a escolha para que fosse o local de realização da presente análise.

A escola pertence a rede privada de ensino da cidade e está localizada na rua Edmundo Borba. Em sua estrutura, temos um total de oito salas de aula climatizadas, banda larga, parque infantil, biblioteca, sala de leitura, auditório, pátio coberto, pátio descoberto, secretaria e sala do professor. Ao todo, a equipe da escola é composta por um total de, aproximadamente, trinta funcionários, sendo dois professores de Geografia. O público recebido pela escola vai desde os

anos iniciais do Ensino Fundamental I até o 9º ano do Ensino Fundamental II e funciona nos turnos da manhã e da tarde.

**Figura 1** - Centro Educacional Pequeno Aprendiz (CEPA).



Fonte: Google Maps.



## 4 RESULTADOS

Diante do que foi previamente exposto nos itens teóricos acima, é notório que há uma imensa complexidade no mundo de hoje, em que é válido ressaltar o efeito potencializador que a pandemia da Covid-19 pôde causar na estrutura organizacional adotada pelas inúmeras sociedades ao redor do mundo, especialmente, em nossa sociedade. Questões como a desigualdade social, as condições precárias de trabalho e a própria desigualdade tecnológica foram alguns dos nossos inúmeros pontos de fragilidade que foram trazidos para a luz da reflexão e da problematização. Diante dessas questões, que também se refletem e se esbarram com as questões escolares, temos que “a aliança entre escola e família não é uma alternativa, mas uma necessidade que impera para que se possa nortear, não determinar, o desenvolvimento e o futuro de crianças e jovens”. (Fraiman, 2020, p. 11).

Fraiman (2020) complementa ressaltando que diante da complexidade do ser humano e do mundo atual, é essencial compreender que o aprimoramento de habilidades e competências e a busca por soluções não pode ocorrer de maneira única ou isolada. É, pois, fundamental que haja uma aproximação, uma parceria legítima entre a família e a escola, visto que esta se mostra como sendo uma rota alternativa e eficiente para a superação de barreiras que já se mostravam desafiadoras em um passado não tão distante de nossa conjuntura educacional e que recentemente, passaram a se mostrar, mais do que nunca, como obstáculos quase que intransponíveis. Quando nos voltamos para esse passado na educação, percebemos um conjunto de contrapontos referentes a múltiplos momentos da história da sociedade mundial que trouxeram em seus contextos, mudanças e provocações para as suas respectivas estruturas de organização social.

Há uma transição de contextos que vão desde as Revoluções Industriais, que ocorreram a partir do século XVIII, na Inglaterra, até o contexto da pandemia da Covid-19, iniciada no final do ano de 2019, na China. O foco aqui está na digitalização do mundo, que trouxe consigo uma série de novidades que foram incrementadas no dia a dia das pessoas em um ritmo significativamente intenso. Segundo Fraiman (2020), muitos gestores que, inicialmente, torciam o nariz para a ideia de terem seus colaboradores trabalhando de casa, tiveram que se adaptar e aprender a delegar, confiar, manter laços, mas também aprender eles próprios a lidar com a tecnologia. Ele complementa afirmando que um dos maiores desafios na relação entre as escolas e as famílias é a construção de um bom diálogo e aponta que:

Nas relações entre os familiares e os profissionais da escola, saber dialogar também é essencial, claro, pois a natureza das relações mantidas na escola, nas salas de aula e em todos os demais contextos são feitas entre pessoas que precisam umas das outras. Todo o ambiente escolar é construído com base nas relações humanas. (Fraiman, 2020, p. 18).

É importante frisar a dinâmica em que essas relações costumam se desenvolver, assim como na importância que cada uma delas terá ao passo que são desenvolvidas dentro de um contexto saudável, posto que, elas acabam refletindo positivamente ou negativamente no rendimento escolar dos alunos. De um dia para o outro, com a chegada da pandemia da Covid-19, os professores brasileiros tiveram que aprender, na prática, a ministrar suas aulas à distância, a utilizar as novas ferramentas tecnológicas, a criar atividades que desafiassem os alunos, bem como, a descobrir novos caminhos para a construção do conhecimento, pautado em estratégias eficazes que corroborem para que crianças e jovens estejam abertos e motivados ao longo desse processo. Entretanto, é de suma importância frisar que este período atípico em nosso contexto educacional nos fez enxergar a necessidade de cultivarmos, dentro de nós, o desejo de buscarmos construir uma formação continuada e significativa, posto que, tivemos e ainda estamos tendo a oportunidade de enxergar todos os pontos frágeis existentes em nossas práticas. Alinhado a isso, Fraiman (2020, p. 22) diz que: “[...] neste sentido estamos todos “em modo aprendiz, uma vez que ainda não tínhamos em quase nenhuma parte do mundo essa cultura vivenciada há tempo suficiente para que se construísse com maestria”.

Ainda segundo Fraiman (2020), diante de um contexto social em que as pessoas são ou estão felizes se estiverem consumindo e expondo suas felicidades nas redes sociais, fica cada vez mais difícil dizer não aos filhos, a transmitir valores sólidos e a ensiná-los a serem seres críticos e independentes. Psiquicamente, é mais fácil ceder aos anseios desmedidos das crianças e jovens, mesmo que isso custe um preço alto. Ele chama a atenção para um outro fenômeno surgido após a chegada das redes sociais e do seu amplo acesso: o surgimento de pseudoespecialistas nos mais diversos temas. Acerca disso, o autor coloca que “parece que hoje todo mundo se considera uma autoridade e tem o que dizer sobre qualquer coisa. Assim, o “eu acho” acaba muitas vezes tendo o mesmo peso que a publicação de um especialista em determinado assunto” (Fraiman, 2020, p. 28). Dentro desse contexto, Nicholas Carr afirma que:

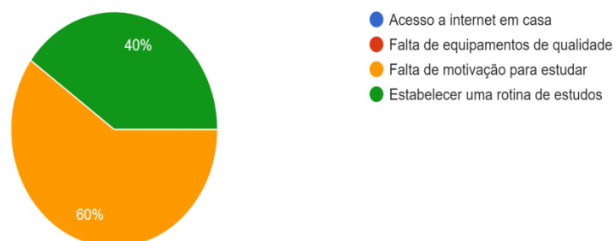
A internet deu a humanidade uma oportunidade sem precedentes de ter acesso a pessoas e a acontecimentos em qualquer lugar do mundo, no entanto, as pessoas estão massivamente absorvidas pelo ambiente digital a tal ponto que a internet tem sido acoplada ao corpo físico, chegando a gerar dependência e vício, configurando a noção pessoal de espaço e de tempo. (Carr, 2011).

Diante do que foi exposto, cabe a reflexão acerca de como fica o cérebro das crianças e jovens que crescem nesse cenário? Foi percebido, ao longo da pesquisa, que fica ansioso, com dificuldade de se concentrar, com necessidade constante de estímulo, irritadiço. É crucial que os pais e responsáveis organizem um dia a dia em que exista um cronograma contendo os horários em que essas crianças e jovens podem se expor a tela de forma saudável. Segundo Fraiman (2020), esse cuidado é fundamental especialmente nesse momento em que, devido a pandemia da Covid-19, os meios digitais estão sendo cada vez mais usados (Fraiman, 2020, p. 29). O espaço escolar proporciona experiências nas quais os educadores se empenham em construir, juntamente com os seus alunos, valores, competências e ensinamentos que vão além da parte teórica da grade curricular: esta construção aqui objetiva o aprendizado para a vida como um todo.

Entretanto, seria utópico da nossa parte esperar que, diante das múltiplas demandas que surgem a partir do dinamismo do mundo atual, atreladas as circunstâncias adversas de nosso cenário pedagógico fragilizado, toda a construção formativa nos âmbitos cognitivos e socioemocionais seja trabalhada de forma plena e assertiva dentro da sala de aula. É preciso que o âmbito familiar se torne, mais do que nunca, uma extensão que também esteja alinhada a essa necessidade de construção e preparação dessas crianças e jovens para as respectivas realidades com as quais convivem. Durante a pesquisa realizada no Centro Educacional Pequeno Aprendiz, que de um universo de 43 jovens, pôde contar com a colaboração de 25 deles, foi notado que as dificuldades de estudos, durante o período remoto e híbrido de ensino, foram além dos fatores estruturais atrelados, principalmente, ao acesso à internet. Os fatores emocionais foram os principais empecilhos encontrados por eles, além do fato de boa parte deste número apontar que não possuía horários certos para estudarem., como aponta o gráfico 1, que se encontra abaixo:

**Gráfico 1** - Avaliação das dificuldades discentes durante os períodos remoto e híbrido.

Com relação aos seus estudos durante o período remoto e híbrido, qual foi a sua maior dificuldade?  
25 respostas

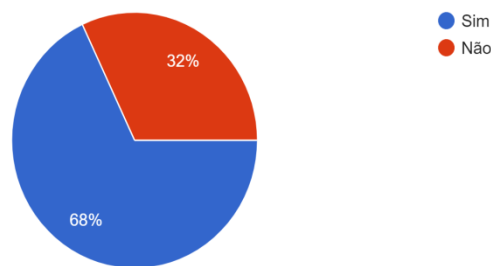


**Fonte:** Pesquisa realizada por meio do Google Forms.

Perguntados sobre como avaliavam o seu aprendizado durante os períodos remoto e híbrido, foi constatado que a maioria considerava que havia tido um aprendizado significativo, de alguma forma, enquanto que um pouco mais de 30% enfatizou que esse aprendizado não surtiu tantos efeitos a longo prazo, como mostra o gráfico abaixo:

**Gráfico 2** - Avaliação geral da aprendizagem, pela ótica dos alunos, durante os períodos remoto e híbrido.

Você considera que o seu aprendizado foi significativo durante os períodos remoto e híbrido de ensino?  
25 respostas

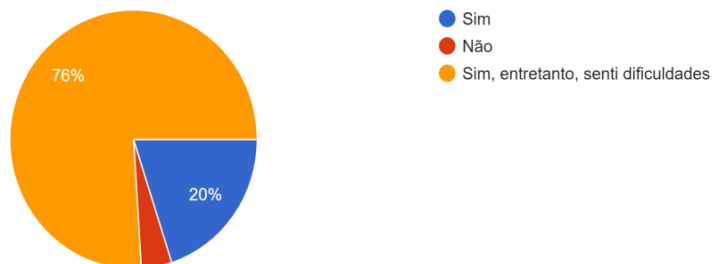


**Fonte:** Pesquisa realizada por meio do Google Forms.

Perguntados como avaliavam o seu aprendizado no componente de Geografia durante esse período, os alunos responderam que houve aprendizado, mas que eles seguiram com alguns pontos frágeis em suas formações, como demonstra o gráfico 3:

**Gráfico 3** - Avaliação da aprendizagem em Geografia pelos alunos durante os períodos remoto e híbrido.

Com relação a disciplina de Geografia: você considera que o seu aprendizado foi efetivo durante os períodos remoto e híbridos de ensino?  
25 respostas



**Fonte:** Pesquisa realizada por meio do Google Forms.

A parte destacada em vermelho no gráfico diz respeito aos 4% desses alunos que não consideraram o seu aprendizado em Geografia como sendo satisfatório durante os dois processos de ensino.

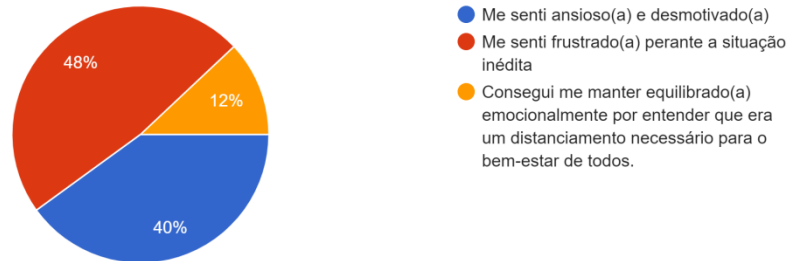
Nesse sentido, nutrir altas expectativas corrobora para que haja maiores probabilidades destas serem frustradas, já que não existem situações plenamente ideais nesse ato de aprender e ensinar. Cabe ressaltar que as expectativas são projeções que fazemos inconscientemente ou até conscientemente acerca do outro, que podem ou não serem correspondidas. Com isso, saber lidar com elas se constitui como um exercício contínuo de analisar, balancear, incentivar ou apoiar outra pessoa em seus processos de conquistas, bem como, com os seus fracassos. Segundo Fraiman (2020), a escola pode ter um papel central na mediação e no equilíbrio das expectativas familiares, ajudando a calibrar expectativas realistas, acompanhando com os responsáveis o processo de crescimento e desenvolvimento dos filhos em relação ao rendimento acadêmico ou às atitudes no ambiente escolar.

Ele continua pontuando que é preciso lembrar que crianças e jovens estão em pleno desenvolvimento físico, emocional, identitário, entre outros aspectos, para que se possa moderar essas expectativas que, na maioria das vezes, são completamente distantes daquilo que pode ser realmente posto em prática. É importante trabalhar e ressignificar os conceitos de erro e acerto, de sucesso e de fracasso, fazendo com que os alunos e suas famílias compreendam claramente e mudem suas expectativas perante o processo de ensinar e aprender, bem como, das novas necessidades que surgiram com o desenrolar dos períodos remoto e híbrido de ensino. Acerca de seu estado emocional durante as fases remota e híbrida de ensino, os alunos informaram que se sentira, ansiosos e desmotivados para estudar, bem como, frustrados por não terem as suas rotinas de vida como antes. O gráfico 4 abaixo mostra que uma pequena porcentagem de alunos conseguiu se manter equilibrado, emocionalmente em meio a esse período:

#### Gráfico 4 - Análise dos aspectos emocionais dos alunos durante a pandemia da Covid-19.

No que se refere aos seus aspectos emocionais, como você se sentiu ao estar longe da escola, dos professores e dos seus colegas de turma?

25 respostas



**Fonte:** Pesquisa realizada por meio do Google Forms.

Se os pais desejam que seus filhos tenham bom rendimento acadêmico e, mais do que isso, desenvolvam a autoestima e procurem se superar diante de novos obstáculos, é importante dialogar abertamente sobre expectativas e como balanceá-las, bem como, ter um olhar dirigido ao processo de desenvolvimento individual de cada criança, não apenas em um recorte de resultado baseado em uma avaliação. É essencial que haja um acompanhamento do aprendizado de forma que se mapeie os pontos que precisam de um pouco mais de atenção. Mesmo que o resultado final não seja ainda suficiente, valorizar mudanças, novas pequenas conquistas e superações terá enorme peso diante do processo como um todo, que muitas vezes um único resultado não é capaz de captar ou representar. (Fraiman, 2020, p. 38).

Nesse momento em que a pandemia da Covid-19 impactou tão fortemente a vida da população mundial, especificamente, a comunidade escolar, é fundamental que a família busque compreender como os alunos estão se sentindo em relação ao contexto de retorno ao ambiente escolar. Pensar nesses aspectos gera perspectivas múltiplas de interpretação e de posicionamento entre profissionais da educação, alunos e famílias e, nesse sentido, estar aberto para acolher a gama de inseguranças desses alunos e conseqüentemente, estreitar os laços afetivos possibilitará um canal de comunicação franco entre eles, no qual se sentirão mais à vontade para pedir ajuda frente aos desafios que enfrentam. Dentro dessa perspectiva, Sassi Júnior e Sassi (2020) afirmam que:

No retorno à convivência no ambiente da escola física, haverá um turbilhão de desejos, vontades e necessidades, permeados pelas mais variadas emoções. Por isso, é essencial se perguntar o que é necessário nesse momento. Os alunos farão questionamentos delicados, que gerarão decisões a serem tomadas com a participação das famílias e, quando pertinente, os alunos também, tendo em vista que suas vidas

acadêmicas sofrerão um impacto, variável de acordo com a fase de aprendizagem. Equacionar a repercussão e a reorganização do conteúdo curricular com a saúde física e mental dos alunos e de toda a comunidade escolar não será tarefa fácil. São muitos desafios a enfrentar em um vasto país como o nosso, com condições sociais heterogêneas, em que o papel da escola muitas vezes não se limita à convivência e ao ensino, mas em suporte social e alimentar. Variáveis que também devem ser levadas em consideração. (Júnior Sassi; Sassi, 2020, p. 59).

Nessa perspectiva, para que houvesse um retorno das aulas presenciais, fez-se necessário que houvesse um planejamento e uma preparação prévia e cuidadosa, levando em consideração o fato de que teremos que lidar com o vírus daqui para frente, alterando, por conseguinte, a forma como nos relacionamos com as pessoas e com o meio em que vivemos. Erlei Sassi Júnior e Fernanda Martins Sassi colocam que concatenar as necessidades, articulando-as com base nos objetivos traçados e os respectivos prazos e planos de ações se constituiu como um caminho possível para que esse retorno fosse realmente viável. Ademais, a escola pode ser compreendida como um mecanismo que viabiliza o desenvolvimento dessas ferramentas emocionais que serão úteis para a vida toda que, neste momento em especial, ajudarão também na compreensão e no cumprimento dos protocolos de higiene, saúde e convivência previamente estabelecidos para esse retorno.

Quando crianças e jovens passam por intensas mudanças em seu âmbito emocional e estas mudanças não são devidamente acolhidas, podem ocorrer atrasos ou até mesmo a inexistência de evolução e amadurecimento de algumas habilidades socioemocionais, podendo causar distorções, como por exemplo, a própria falta de motivação para estudar, mostrada anteriormente no gráfico 1. Sabendo disso, é crucial que tanto as famílias quanto os educadores estejam atentos aos sinais dados nas entrelinhas, nos olhares que muitos alunos nos direcionam ao longo de nossas aulas. Modelos de relação social podem se restringir unicamente a família, que, muitas vezes, está submetida a situações extremamente estressantes. (Júnior Sassi; Sassi, 2020, p. 61). Esse novo contexto na educação brasileira trouxe consigo, inúmeros protocolos que tinham como objetivo primordial, assegurar a saúde dos indivíduos em seus respectivos espaços de convivência, a fim de que estes pudessem se relacionar da forma mais segura possível. Diante disso, temos que:

Retornar às aulas de modo presencial com segurança é algo carregado de incertezas e medos por todos. As vivências do isolamento social, de algum modo, causaram mudanças no mundo físico e no mundo mental das pessoas. Algumas, principalmente aquelas com menor capacidade para lidar com as perdas que esse período trouxe, terão desenvolvidos traumas. De modo geral, voltarão com suas histórias da pandemia, seus lutos em etapas diversas de resolução. (Júnior Sassi; Sassi, 2020, p. 82).

Como já foi abordado nos itens teóricos anteriores, mesmo que o cenário educacional tenha uma longa caminhada, que já dura mais de 200 anos, é notório que houveram poucas mudanças nas formas de ensinar e de aprender. Ao longo desse percurso, foram criados espaços alternativos, metodologias ativas de aprendizagem, bem como, a incorporação da gamificação ao planejamento das aulas, de modo que os alunos pudessem ter espaços cada vez maiores dentro dessa construção do aprendizado. Entretanto, ainda temos resquícios da antiga escola, que seguia os moldes estabelecidos pela escola do pós-Revolução Industrial.

Apesar de toda a modernização trazida pelas tecnologias emergentes, podemos notar que, na escola, ainda há uma certa resistência ao uso das novas metodologias propostas por esse espaço, ou melhor, por este ciberespaço. Dentro desse novo cenário, que se instaurou após o fim do ensino remoto, é perceptível que, mais do que nunca, o aprendizado precisa ser mais objetivo, mais dinâmico e interativo, pontos esses que são e podem ser proporcionados pelas ferramentas digitais, como jogos, questionários on-line, entre outras possibilidades disponíveis. Os alunos clamam por uma mudança de paradigma, e é dever de todos fazer uma análise profunda e significativa de como é possível transformar a escola em um espaço onde crianças e jovens desejam estar com satisfação. (SANCHEZ; CHRIST, 2020, p. 133). Os autores continuam afirmando que: “É necessário encarar a educação como algo que pode ser mudado, reinventado, prototipado, experimentado, reavaliado, reaplicado, como qualquer outra experiência em nossa vida.” (SANCHEZ; CHRIST, 2020, p. 134).

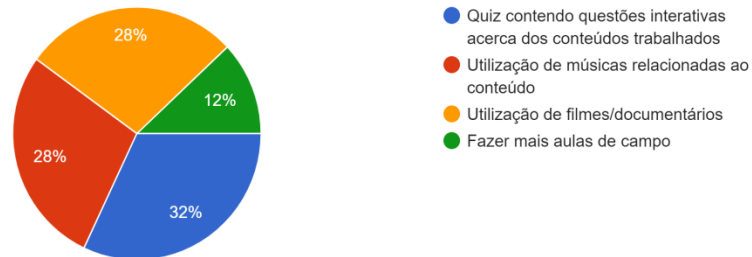
A necessidade de que essa mudança realmente ocorra é urgente, posto que os novos formatos de aprendizado estão surgindo e fazendo com que a escola perca o seu papel essencial, que já ocorre há muitas gerações. O momento atual surge como uma oportunidade de provarmos a real importância que a escola tem para a formação de cidadãos capazes de modificar a estrutura social a fim de torná-la mais crítica e mais assertiva. Nesse contexto, a transformação digital está sendo responsável pela fase de reinvenção da escola, uma vez que os antigos modelos, que eram adotados até tempos não muito distantes, já não se encaixam mais dentro dos anseios que essa nova sociedade digital demonstra. Além disso, é sabido que determinados conteúdos, para serem absorvidos, podem ser trabalhados remotamente, por meio de vídeos, enquanto outros precisam ser trabalhados presencialmente, o que nos faz concluir que este mix de modelos, quando são previamente planejados, podem ser uma excelente alternativa de trabalho. Ao longo da pesquisa, também foi constatado a necessidade de haver essa mesclagem de abordagens, uma vez que, segundo eles, o processo de aprendizagem se torna menos cansativo e desafiador do que a abordagem convencional, como mostra o gráfico abaixo:



### Gráfico 5 - Metodologias que poderiam ser mais utilizadas nas aulas de Geografia.

Dentre as opções de metodologias abaixo, indique qual(is) delas poderiam ser utilizadas com mais frequência na aula de Geografia:

25 respostas



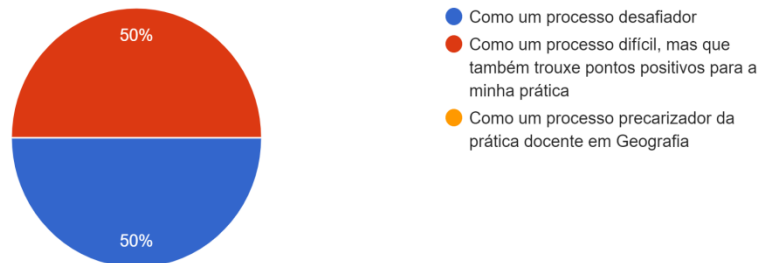
**Fonte:** Pesquisa realizada por meio do Google Forms.

Como já foi anteriormente citado acima, muitos gestores e muitos professores ainda se mostravam bastante resistentes com relação ao uso de tecnologias durante o processo de construção do conhecimento. Isso se atrela, especialmente, a baixa alfabetização tecnológica que ainda existe hoje, que foi ampliada pela nova conjuntura instaurada pelos novos moldes de ensino emergenciais, que exigiram que o professor buscasse superar essas fragilidades de sua formação e de sua prática. Novas ferramentas foram adotadas ao longo da caminhada e foi preciso que tudo fosse (re)alinhado, discutido e devidamente articulado para que pudéssemos ter uma mudança cultural dentro da escola, especialmente nesse contexto de “pós-pandemia”, uma vez que “a cultura de uma organização reflete os seus valores e suas crenças mais profundas. A identidade de uma organização baseia-se em sua cultura, que por sua vez, está profundamente ligada à sua história (SANCHEZ; CHRIST, 2020, p. 145). Durante a pesquisa, foi constatado que tanto o ensino remoto quanto o ensino híbrido foram interpretados como sendo desafiadores, mas que possibilitaram novas perspectivas de compreensões acerca de como o espaço escolar estava sendo compreendido nesse processo, sobre as práticas docentes até então adotadas e como o aluno estava se enxergando em meio a esse novo contexto, como mostrado no gráfico 6:

### Gráfico 6 - Avaliação dos professores de Geografia acerca dos períodos remoto e híbrido.

Como você classifica o período remoto e híbrido de ensino?

2 respostas



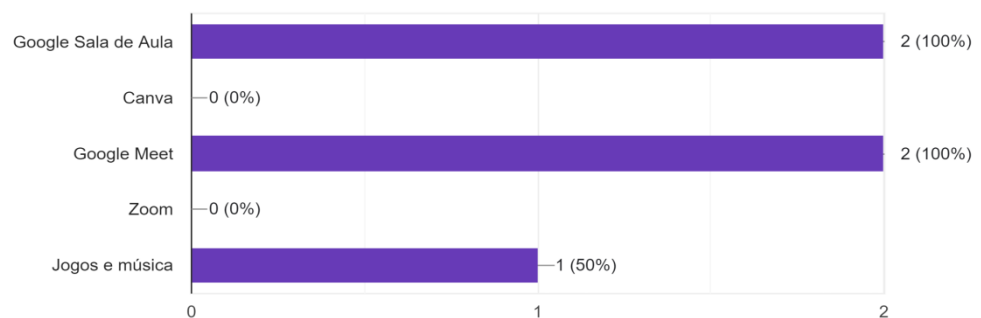
Fonte: Pesquisa realizada por meio do Google Forms.

Nessa mesma linha de discussão, a pesquisa mostrou também que as ferramentas tecnológicas e demais recursos didáticos mais utilizados durante esse processo, na escola em questão, foram os seguintes:

### Gráfico 7 - Recursos mais utilizadas pelos professores de Geografia durante os períodos remoto e híbrido.

Quais foram os principais recursos que você utilizou para construir as suas aulas durante o ensino remoto e híbrido?

2 respostas



Fonte: Pesquisa realizada por meio do Google Forms.

- **GOOGLE SALA DE AULA**

Segundo informações fornecidas pela empresa, o Google Sala de Aula é uma plataforma central de ensino e aprendizagem, que tem como objetivo central, ajudar os educadores a gerenciar, medir e enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. O aplicativo permite que o professor possa criar um ambiente onde o professor possa compartilhar com os alunos

materiais, bem como criar e receber tarefas e trocar informações através de e-mail e mensagens instantâneas.

- **GOOGLE MEET**

O Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do Google Hangouts, o outro é o Google Chat. Dentre as suas principais funções, o aplicativo permite que o usuário veja detalhes e anexos da reunião, envie mensagens de chat para participantes de uma videochamada, faça apresentações durante a reunião, use uma lousa interativa em uma videochamada, faça uma enquete durante uma videochamada, entre outras opções que dinamizam o desenrolar das aulas.

- **GAMEFICAÇÃO E A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MUSICAIS**

De acordo com Tolomei (2016), o fenômeno da gamificação tem ampliado a criação de experiências e pesquisas em diversas áreas como marketing, treinamentos corporativos e na Educação. Esse recurso surge dentro de um contexto educacional desmotivado, em que as escolas encontram dificuldades significativas para manter seus alunos engajados com os recursos didáticos tradicionais. MacGonical (2012) afirma que as gerações atuais utilizam de forma ampla diversas tecnologias, como computador, tablets e videogames. São os nativos digitais (Prensky, 2002), que não se satisfazem em ler manuais técnicos ou instruções, mas sim preferem o “aprender fazendo”, pois já o fazem naturalmente quando, por exemplo, descobrem como funciona um novo dispositivo ou um novo jogo de videogame.

Quando levamos em conta a realidade da nova geração e observamos o atual modelo de ensino e de aprendizagem, observamos a distância aparente no modo como os estudantes entendem e vivenciam a realidade atual e como as instituições de ensino tratam essa mesma realidade. Não fica difícil perceber que a atual forma de ensino, nos moldes até então vigentes, desperta desinteresse nos alunos pela forma como as informações são apresentadas. Como ressalta Ferreira (2002, p. 9), “a música, som ordenado, assim como é a linguagem universal também é uma linguagem por meio da qual uma ideia é bem mais difundida ao longo dos tempos”. A canção poderá fortalecer a comunicação entre educador e educando e propicia envolvimento e interação com todos dos grupos inclusive os mais tímidos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho começou a ser construído em 2020, no auge da pandemia da Covid-19, em que as primeiras inquietações para entender como o ensino brasileiro estava se comportando nesse momento, especialmente, o ensino de Geografia, começaram a surgir a partir das primeiras vivências construídas ao longo do Estágio Supervisionado I, que se deu de forma remota no âmbito da rede pública de ensino da cidade de Fagundes, PB. De lá para cá, todas as percepções e vivências como professora da rede privada da cidade serviram como um verdadeiro termômetro, posto que foi possível observar a alteração de cenários ao passo em que houveram as transições do período remoto para o híbrido e, por último, a passagem deste para o retorno de fato ao espaço físico da escola.

Ambos os contextos trouxeram expressos os aspectos explorados nos itens teóricos acima, ao passo em que foi necessário problematizar as nossas vivências, as novas práticas e ressignificar, concomitantemente, as nossas concepções acerca dos papéis ocupados por cada agente da comunidade escolar: do professor, do aluno e da própria gestão, entendendo que seria necessária, de fato, uma real ressignificação da própria cultura escolar, já que os contextos desenhados por este afastamento geraram comportamentos e pontos de vista que haviam ido muito além do que as velhas práticas e concepções do que era a escola conseguiam suportar e compreender.

O momento excepcional exigiu uma rápida adaptação dos professores, dos familiares e dos alunos e, para que pudéssemos superar todos os desafios impostos por ele, foi preciso entendermos a importância de estabelecermos uma relação de parceria e de confiança, para que se construísse, assim, um aprendizado significativo e uma rede de apoio que conseguisse minimizar, em nossos alunos, os impactos técnicos e emocionais que esse processo causou. Em meio a ansiedade e ao desânimo, não só de nossos alunos, mas também de nós mesmos, enquanto professores em exercício, conseguimos nos reinventar e conseguimos trazer para dentro das nossas aulas virtuais, outros caminhos que se materializaram em cada novo recurso explorado, em cada ferramenta digital, tão inéditas para muitos de nós e que, sem dúvidas, nos mostraram outras formas de ensinarmos e de aprendermos Geografia, de avaliarmos os nossos alunos não só quantitativamente, por meio das avaliações bimestrais ou seminários, mais qualitativamente, uma vez que o nosso público discente passou a retornar para a escola com uma bagagem empírica extremamente interessante, capaz de tornar as nossas aulas presenciais ou híbridas ainda mais profundas e diversificadas.

Observar esse novo contexto, bem como, os demais que ainda estão se desenhando, se constitui como uma força motriz para que nós, enquanto professores-pesquisadores, continuemos em busca de uma formação docente sólida e significativa, não só para nós, mas para os nossos alunos. É entender que as tecnologias, quando são associadas ao ambiente escolar, devem ser interpretadas como grandes aliadas para a construção e aplicação de um trabalho eficiente. Elas conseguiram, nesse contexto, transformar o ensino a distância em um em que essa distância não era tão aparente assim. O presente trabalho encerra suas construções entendendo que a concepção de educação que construímos nesses dois anos de transformações traz, consigo, uma mudança de interpretação acerca da presença tanto do aluno quanto do próprio professor, posto que a conexão em rede possibilita uma relação de comunicação interativa entre ambos.

## REFERÊNCIAS

- ALI, Manuel Said. **Compêndio de geografia elementar**. Rio de Janeiro/São Paulo: Laemmert & Cia. Livreiros-Editores, 1905.
- BACKHEUSER, Everardo. **A estrutura política do Brasil**. 1 notas prévias. Rio de Janeiro: Mendonça, Machado & Cia. Editores, 1926.
- CARR, Nicholas. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2019.
- FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo, Sp, Contexto, 2002.
- FRAIMAN, Leo. Capítulo 1: Escola e Família in: **O efeito Covid-19 e a transformação da comunidade escolar**. FTD: Autêntica, 1. Ed., São Paulo, 2020.
- GEIKIE, Archibald. Geografia física. 2ª ed., correta e melhorada. Adaptada ao português por Carlos Jansen. Aprovada pelo Concelho de Instrução Pública da Corte e adotada nas escolas primárias por Aviso de 22 de agosto de 1882. Apresentação de Franklin Távora. Rio de Janeiro/São Paulo: Laemmert & Cia., Editores-proprietários, 1882.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- JUNIOR SASSI, Erlei; SASSI, Fernanda Martins. Capítulo 2: Protocolos de convivência: segurança para a volta às aulas presenciais In: **O efeito Covid-19 e a transformação da comunidade escolar**. FTD: Autêntica, 1. Ed., São Paulo, 2020.
- KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico**. Editora Contexto, 1. Ed., São Paulo, 2008.
- McGONICAL, Jane. **A realidade em jogo - por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Trad. Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de, **Para onde vai o Ensino de Geografia?** (org.), 10. Ed. – São Paulo: Contexto. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Geografia**, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: Diferentes concepções**. CORTEZ EDITORA, 8. Ed. São Paulo, 2017.
- PRENSKY, Marc. **The motivation of gameplay: the real twenty-first century learning revolution**. On the Horizon, v. 10, 2002
- SANCHEZ, Wagner; CHRIST, Cláudia. Capítulo 4: Tecnologia e educação: aliadas para uma aprendizagem significativa in: **O efeito Covid-19 e a transformação da comunidade escolar**. FTD: Autêntica, 1. Ed., São Paulo, 2020.
- SILVA, Zineide. **Escutatória: Uma questão de opção**. Editora Construir, ano 20, 2020. ISSN 2236-3505.

TARDIVO, Jéssica Aline. BIZELLI, José Luís. **Cibercultura: a internet como meio de comunicação e sociabilidade contemporânea**. October 2012, Conference: VII Encontro Ibero-Americano de Educação. At: Santiago do Chile, v. 01, 2012.

TOMELEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **Revista em Foco**, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VESENTINI, José William. **O Ensino de Geografia no século XXI**. PAPIRUS, 6. Ed. São Paulo, 2004.