



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

RENALLE CHRISTYNE SILVA LIMA

**A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM
GEOGRAFIA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
ATRAVÉS DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS**

**CAMPINA GRANDE
2024**

RENALLE CHRISTYNE SILVA LIMA

**A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM
GEOGRAFIA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
ATRAVÉS DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS**

Trabalho de Conclusão de curso (Artigo)
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.

Área de concentração: Ensino de
Geografia

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Marta dos Santos Buriti

**CAMPINA GRANDE
2024**

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.

L732c Lima, Renalle Christyne Silva.
A construção do processo de ensino-aprendizagem em geografia no período pós-pandemia [manuscrito] : desafios e possibilidades através do uso de metodologias ativas / RenalleChristyne Silva Lima. - 2024.
30 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.
"Orientação : Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Buriti, Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC. "
1. Metodologias ativas. 2. Ensino de geografia. 3. Estágio supervisionado. 4. Processo ensino-aprendizagem . 5. Covid-19. I. Título

21. ed. CDD 372.891

Elaborada por Talita R. Bezerra - CRB - 15/970

Biblioteca
José
Rafael de
Menezes

RENALLE CHRISTYNE SILVA LIMA

**A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM
GEOGRAFIA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
ATRAVÉS DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS**

Trabalho de Conclusão de curso (Artigo)
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.

Área de concentração: Ensino de
Geografia

Aprovada em: 17/06/2024

BANCA EXAMINADORA

Maria Marta dos Santos Buriti

Prof.^a Dra. Maria Marta dos Santos Buriti
Universidade Estadual da Paraíba (Orientadora)

Nathália Rocha Morais

Prof.^a Ms. Nathália Rocha Morais
Universidade Estadual da Paraíba (Examinadora)

Priscila Bastos Maciel do Nascimento

Prof.^a Dra. Priscila Bastos Maciel do Nascimento
Universidade Estadual da Paraíba (Examinadora)

Em primeiro lugar à Deus, aos meus pais e todos da minha família. À minha querida Orientadora Marta Buriti, que é um ser humano iluminado e me orientou de forma fenomenal, sempre me guiando da melhor forma, aos meus amigos e colegas, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso.

*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas
transformam o mundo.”*

Paulo Freire

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1	As metodologias ativas no ensino da geografia	12
2.2	O ensino remoto e os contextos para o processo de ensino- aprendizagem em geografia	15
2.3	O estágio supervisionado docente como lugar de prática e pesquisa na formação inicial	18
3	METODOLOGIA	19
3.1	Caracterização da escola onde foi realizado o ESG III	20
4	METODOLOGIA	22
4.1	RESULTADOS E DISCUSSÕES	22
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
	REFERÊNCIAS	

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ATRAVÉS DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN GEOGRAPHY IN THE POST-PANDEMIC PERIOD: CHALLENGES AND POSSIBILITIES THROUGH THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES

Renalle Christyne Silva Lima¹
Maria Marta dos Santos Buriti²

RESUMO

A construção do processo de ensino-aprendizagem é algo dinâmico que envolve diversos fatores que atuam, por vezes, isoladamente, mas, via de regra, articulados em uma conjuntura que se desdobra no modo como se ensina e como se aprende. Estes fatores são de diversas ordens: didático-pedagógicos, econômicos, políticos, sociais, etc. São, na verdade, forças que atuam sobre o processo educativo e, naturalmente, sobre o ensino das disciplinas escolares, a exemplo da Geografia. Ante esse cenário, há de se considerar também a incidência da excepcionalidade de eventos que também impactam sobre a educação, o ensino e a aprendizagem, seja diretamente, quando ocorrem efetivamente, seja posteriormente, enquanto consequência das mudanças que foram ocasionadas. Esse é o caso da pandemia da Covid-19 (2020 a 2022), que impactou diretamente a educação através da implementação do chamado ensino remoto e que segue agora, no período pós-pandemia, repercutindo nos processos educacionais por meio das lacunas deixadas na aprendizagem dos alunos, sobretudo aqueles que foram excluídos dos meios de interação. Compreendendo assim, neste trabalho apresenta-se uma experiência de prática e pesquisa docente construída no decorrer do Componente Estágio Supervisionado em Geografia III (ESG III), ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba, no período acadêmico 2023.1, e realizado através da regência em uma turma do ensino médio na ECI Félix Araújo, em Campina Grande-PB. Desta forma, o objetivo central estabelecido foi compreender as possibilidades e os desafios para a construção do processo de ensino-aprendizagem em Geografia no período pós-pandemia, tendo por base a utilização das metodologias ativas. Quanto a metodologia de pesquisa empregada, teve-se por base a abordagem qualitativa, amparada em pesquisas bibliográfica e colaborativa. Os resultados apontam que o ensino remoto deixou muitas lacunas na aprendizagem geográfica dos alunos, que passaram a apresentar, no retorno do ensino presencial, desmotivação e desinteresse. Nesta realidade, a utilização de metodologias ativas se faz necessário, comparecendo como uma estratégia para tornar o ensino de Geografia mais dinâmico e atrativo, promovendo o enfrentamento das dificuldades herdadas do ensino remoto.

¹ Licencianda em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: renalle.lima@aluno.uepb.edu.br

² Doutora em Geografia e Professora Substituta no Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. Email: martaburiti@geogmail.com.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino da Geografia; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

The construction of the teaching-learning process is something dynamic that involves several factors that sometimes act in isolation, but, as a rule, are articulated in a context that unfolds in the way in which teaching and learning are carried out. These factors are of various types: didactic-pedagogical, economic, political, social, etc. They are, in fact, forces that act on the educational process and, naturally, on the teaching of school subjects, such as Geography. Given this scenario, it is also necessary to consider the incidence of exceptional events that also impact education, teaching and learning, either directly, when they actually occur, or later, as a consequence of the changes that were caused. This is the case of the Covid-19 pandemic (2020 to 2022), which directly impacted education through the implementation of so-called remote teaching and which continues now, in the post-pandemic period, to have repercussions on educational processes through the gaps left in the learning of students, especially those who were excluded from the means of interaction. Taking this scenario into account, this paper presents an experience of teaching practice and research built within the scope of the Supervised Internship in Geography III Component (ESG III), offered by the State University of Paraíba in 2023, and carried out through teaching in a high school class at ECI Félix Araújo, in Campina Grande-PB. Thus, the central objective established was to understand the possibilities and challenges for the construction of the teaching-learning process in Geography in the post-pandemic period, based on the use of active methodologies. As for the research methodology used, it was based on the qualitative approach, supported by bibliographic and participatory research. The results indicate that remote teaching left many gaps in students' geographic learning, surrounded by demotivation and disinterest. However, the use of methodologies that dynamize the knowledge-student-teacher relationship has shown to be a concrete possibility to overcome, or at least alleviate, these challenges.

Keywords: Active methodologies; Geography teaching; supervised internship.

1 INTRODUÇÃO

A forma como se constrói o processo de ensino-aprendizagem varia ao longo do tempo, pois ele é um produto histórico-social alimentado por muitos fatores, sendo estes fatores moldados por cada dinâmica que ocorre a cada período. Diante disso, é de se esperar que ensinar e aprender sejam ações configuradas e reconfiguradas constantemente, no curso das transformações que dão ritmo a evolução da sociedade e a forma como esta encaminha a educação formal. Todavia, quando eventos extremos e excepcionais ocorrem, tal como foi a pandemia da Covid-19, é comum que a incidência e abrangência das mudanças sejam ainda mais intensas e transpassem, com expressividade, o período de ocorrência de fato do fenômeno.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a Pandemia do Novo Coronavírus em março de 2020, e logo a pandemia se popularizou como pandemia da Covid-19. O cenário desenhado a partir de então foi marcado por diversas mudanças, entre estas, na educação. Entre estas mudanças na educação, sem

dúvidas, foi a implementação do ensino remoto, a que mais impactou. O ensino remoto não é algo fácil de definir, já que na prática se configurou como um modelo muito diverso que adquiriu características distintas onde se estabeleceu. De forma geral, alguns autores o especificam como um modelo de ensino emergencial caracterizado pelo distanciamento físico dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, articulados através de tecnologias digitais ou não (Oliveira et. al, 2021; Saviani e Galvão, 2021).

Do modo como se popularizou, ou seja, pressupondo uma interação através de recursos digitais, o ensino remoto foi consideravelmente excludente. Isso porque, deve-se levar em conta que a escola é parte de um processo social que reflete, em sua organização e funcionamento, características presentes na sociedade, não deixando de reproduzir as desigualdades historicamente criadas (Mészáros, 2011). Deste modo, o ensino remoto tornou-se um exemplo das possibilidades oferecidas e negadas pela tecnologia a população, sendo os efeitos na aprendizagem dos alunos proporcional ao nível e a qualidade no acesso aos recursos. Como resultado, foram criadas lacunas na aprendizagem que repercutem no período pós-pandemia, sendo necessário estabelecer estratégias para lidar com elas.

Compreendendo dessa forma, neste trabalho apresenta-se uma experiência de prática e pesquisa docente construída através do que foi vivenciado no Componente Estágio Supervisionado em Geografia III (ESG III), ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba em 2023, que teve por base a realização de atividades de regência no ensino médio. A escola campo do estágio foi a Escola Cidadã Integral Félix Araújo, que se localiza em Campina Grande-PB e pertence a rede estadual de ensino da Paraíba. Tendo este cenário como referência, o objetivo central estabelecido foi compreender as possibilidades e desafios para a construção do processo de ensino-aprendizagem em Geografia no período pós-pandemia a partir da utilização das metodologias ativas.

No que toca a definição da metodologia de pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, amparada em pesquisas bibliográfica e colaborativa. Quanto a pesquisa bibliográfica, buscou-se referenciais acerca dos temas: metodologias ativas, estágio supervisionado, ensino de Geografia e ensino remoto. Na pesquisa colaborativa, ela ocorreu em consonância com as atividades de regência, na vivência proporcionada pelo estágio.

Os resultados apontam que o ensino remoto deixou muitas lacunas na aprendizagem geográfica dos alunos, o que foi constatado em investigação prévia com a turma no primeiro contato realizado para sondagem da aprendizagem até então construída. A realidade vivida deixou claro o desafio de ministrar aulas, no contexto pós-pandemia, seguindo uma metodologia tradicional, em meio a alunos que vinham com déficits de aprendizagem do ensino remoto. Durante o ensino remoto, os conteúdos, conforme investigado, foram abordados de forma resumida e parcial, pois o tempo e o acesso aos recursos eram escassos. De tal forma, foi necessário, no retorno do ensino presencial, adotar metodologias que pudessem promover uma aprendizagem ativa, baseada no aluno como centro do processo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção do processo de ensino-aprendizagem é algo dinâmico, que leva em conta a influência de múltiplos fatores que direto ou indiretamente interferem no modo como se (re)constrói, no ambiente escolar, o conhecimento. No tocante ao

processo de ensino-aprendizagem em Geografia, entre as muitas perspectivas que podem ser adotadas para compreendê-lo, concordamos com Cavalcanti (2012) quando diz que é importante, diante do contexto atual, enxergá-lo através de sua dinamicidade e correlação com a realidade. Neste sentido, conforme a autora, a sua construção, em cada contexto, é algo que deve considerar as necessidades, limites e possibilidades para que ensinar e aprender Geografia sejam ações dotadas de significado.

É deste ponto de vista que Cavalcanti (2012) e Sousa Neto (2007) autores que, com suas ideias, alimentam o debate em torno da ressignificação da Geografia escolar no contexto das transformações contemporâneas da sociedade e da educação escolar, chamam a atenção para a necessidade de adotar propostas pautadas na necessidade de trabalhar com os conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes. Trata-se, portanto, de buscar um caminho baseado em um processo de ensino-aprendizagem que se distancie dos modelos tradicionais e, por isso, que demanda a utilização de estratégias que deem destaque a uma aprendizagem geográfica contextualizada e significativa, que tome por referência a dialética entre a realidade do aluno e os processos gerais de efetivação da sociedade global (Cavalcanti, 2012). Neste sentido, a construção da compreensão acerca da realidade e das relações espaciais que a intermedeia, exige acionar uma mediação que ao invés do mero repasse de conteúdos prontos e acabados, possibilite a edificação do pensamento espacial sobre a articulação entre a construção científica dos conceitos e a apropriação empírica dos significados atribuídos aos fenômenos geográficos pelos alunos (Cavalcanti, 2012).

O ensino de Geografia, assim como o conhecimento geográfico, é algo em movimento que acompanha as transformações da sociedade. O período atual, marcado pela globalização da economia (Santos, 2006), carrega consigo uma série de dinâmicas que devem ser consideradas no ensino, tais como: a finalidade da educação, o papel do conhecimento geográfico, os projetos educacionais estabelecidos, etc. De certo, como destacam Diesel, Baldez e Martins (2017), todo esse contexto demanda novas propostas de ensino e de aprendizagens que se opõem as pedagogias “sólidas” e conteudistas, pois as atuais demandas sociais exigem uma nova postura e o estabelecimento de uma nova relação entre professor, aluno e o conhecimento.

Isso implica, segundo Sousa Neto (2007), em rever os papéis dos sujeitos envolvidos, sendo preciso conceber o aluno não mais como um mero recipiente de conhecimentos prontos e acabados e o professor não mais como aquele que detém o conhecimento. O que deve ser evidenciado, na perspectiva do autor, é a mediação, isto é, uma forma de interação baseada na troca e na socialização do saber. Essa reconfiguração das bases do processo de ensino-aprendizagem, certamente, envolve acionar muitos fatores. Isso, conforme alerta Cavalcanti (2011), tem a ver com os múltiplos aspectos que atingem a Geografia escolar. Contudo, na impossibilidade de contemplar aqui todos estes, focaremos na discussão do papel das metodologias na construção e reconstrução do processo de ensino-aprendizagem em Geografia, mediante o quadro que se segue ao período pós-pandemia da Covid-19, marcado na educação pela retomada do ensino presencial nas escolas.

Sem perder de vista a todos os fatores que implicam sobre o ensino de Geografia nas escolas, a leitura da dimensão metodológica do mesmo não será encaminhada aqui por meio de uma abordagem somente pragmática, ou seja, que

concentra na prática do professor a solução para os problemas encontrados na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ao pensar o processo de ensino-aprendizagem em Geografia no período pós-pandemia, coloca-se diante da necessidade de pensar, conseqüentemente, a forma como o contexto socioeconômico e educacional, em suas contradições, objetivos e interesses, dimensionam metodologias de ensino que implicam um determinado processo formativo e, ao mesmo tempo, demandam a incorporação de novas estratégias metodológicas, as quais, devem, para serem eficientes, focar a formação crítica e emancipatória do aluno. Para isso, é preciso recorrer as metodologias ativas, as quais partem do princípio da autoaprendizagem e da curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor, neste processo, o facilitador, um mediador (Bastos, 2006, apud Berbel, 2011).

Com essa visão, é importante esclarecer, de antemão, que isso não significa adotar uma perspectiva autonomizada das metodologias ativas, ou seja, de que elas, por si só, são capazes de transformar o ensino de Geografia em um cenário complexo como o período pós-pandemia, cuja dimensão educacional e social do ensino remoto ainda repercute através de muitas contradições e desafios. Dito isto, a seguir apresenta-se alguns aspectos teóricos e algumas considerações sobre o papel das metodologias ativas no ensino de Geografia.

2.1 As metodologias ativas no ensino de Geografia

As metodologias ativas consistem em um conjunto de estratégias mobilizadas em prol da dinamização do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, visam estimular o aluno a aprender de forma ativa e participativa, que façam o aluno pensar. Amparados nesta perspectiva, os professores passam a ter a função de mediador no processo de ensino-aprendizagem, de modo que o aluno passa, por sua vez, a desempenhar um papel participativo na aquisição e na construção do conhecimento. Desta forma, as metodologias ativas configuram um contexto de aprendizagem que se contrapõe ao ensino tradicional, isto é, aquele em que o professor é o principal transmissor de informações e detentor do conhecimento. Os alunos, por sua vez, transpassam a posição de meros receptores e situam-se na condição de sujeitos do processo.

Vistas desse horizonte, as metodologias ativas, mais do que reflexo do uso de um determinado recurso didático, devem ser pensadas como uma ação que implica em uma forma de agir e de pensar na construção da aprendizagem, que deve ter, como premissa fundamental, permitir aos alunos construir e reconstruir o conhecimento de modo que este se torne um instrumento de ação e transformação a partir da educação que seja emancipatória. No curso do processo de ensino-aprendizagem em Geografia, as metodologias ativas comparecem como possibilidades para a construção de uma atitude e reflexão em meio a forma como se configuram as relações temporais e espaciais, que devem ser analisadas e compreendidas através do debate e da interação entre os sujeitos. Nesta direção:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou aprendizagens orientadas que garantam a troca

entre as crianças de forma que possam comunicar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de se sentir em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e auto-estima. (RCNEI, 1998. p.31, v.1)

Isso envolve compreender que os processos de aprendizagem são diversos e articulam diferentes espaços e formas de aprender. Segundo Moran (2018), a aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptarmos a situações inesperadas. Essa leitura reforça aquilo já mencionado anteriormente, isto é, de que, além dos recursos didáticos acionados, é fundamentação investir na mediação em si, ou seja, na forma como se constrói a interação professor-aluno-conhecimento.

Com muitas possibilidades de realização, as metodologias ativas tendem a valorizar diversos estilos de aprendizagem, promovendo uma formação multidimensional. Desta forma, estas metodologias podem construir um caminho formativo que não se prenda a um caráter conteudista, mas articulem, também, diversos aspectos, a exemplo de aspectos socioemocionais. Em termos práticos, isso emana acionar meios para atrair o aluno para o conhecimento, sendo, conforme destaca Freire (2007), um caminho explorar a curiosidade dos alunos. Na visão deste autor:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (FREIRE, 2007, p. 86)

É por esta via que se faz possível beneficiar-se do potencial das metodologias ativas, especificamente no que diz respeito ao estabelecimento de vínculos entre os alunos e o conhecimento. No ensino de Geografia, os alunos reportam com frequência a desassociação dos conteúdos ao que eles vivenciam na realidade e, conseqüentemente, esta visão tende a fazer com que concebam a Geografia como uma disciplina sem importância e de difícil assimilação. Esse quadro é agravado quando o ensino fica engessado através da utilização de metodologias que distanciam o conhecimento geográfico da realidade dos alunos. A construção de uma aprendizagem significativa perpassa pela viabilidade de aplicação prática do saber geográfico na realidade de vivência, pois é desta forma que o aluno compreende a utilidade e a forma concreta da Geografia.

Logo, conhecer o mundo e o espaço de vivência dos alunos, a partir de uma perspectiva ativa, é favorável a uma participação consciente e crítica nos processos de transformação da sociedade e, também, significativa na direção de uma mudança qualitativa diante das desigualdades. Conforme Freire (2011), tal questão requer, para o aluno, sobrepor o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo ao de mero recebedor da que lhe seja transferida pelo professor.

Para concretizar esse objetivo, tomando por base a contribuição das metodologias ativas, diversas estratégias têm sido mobilizadas. Entre as inúmeras metodologias que podem ser úteis nessa busca por uma formação crítica e ativa, podemos citar a Aprendizagem Baseada em Problema; a Aprendizagem Baseada em Projeto; e, a Sala de Aula invertida. Ambas, consideradas suas especificidades,

remontam a uma mediação pautada na centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

No caso da Aprendizagem Baseada em Problema (ABP), também conhecida como Problem Based Learning (PBL), temos um método de ensino no qual os alunos participam ativamente do processo de construção do conhecimento, sendo assim uma abordagem fundamentada na necessidade de encontrar soluções para um determinado problema. Ao ser acionada, essa metodologia dá destaque ao aluno como sujeito do processo, ou seja, como sujeito capaz de identificar e solucionar situações que demandam intervenção. Para solucionar as chamadas situações-problemas, o aluno precisa mobilizar uma série habilidades e conhecimentos, o que favorece a sua formação ampla. Desta forma, a ABP é uma importante abordagem para estimular a aprendizagem individual.

Na Aprendizagem Baseada em Projetos, os alunos são desafiados a resolver um problema, visando à obtenção de um produto pedagógico. É semelhante ao modelo da ABP, porém nesta o aluno tem o desafio de desenvolver, de fato, uma estratégia de intervenção pensada como solução para um determinado problema. Já no que se refere a Sala de Aula Invertida, o aluno torna-se um sujeito autônomo na aquisição do conhecimento teórico, o qual é em sala trabalhado e praticado através de atividades. No ensino tradicional, os professores procuram ensinar o necessário para o aprendizado dos alunos, sendo assim explicam os conceitos considerados básicos e pedem que os alunos estudem os conceitos através de leituras, atividades e etc. Com a Sala de Aula Invertida, ocorre uma inversão e os conteúdos são apropriados pelos alunos antes da socialização com o professor e demais colegas. Com esta estratégia, espera-se que o estudante compreenda alguns conceitos essenciais da disciplina antes da aula, para posteriormente, através da interação, poder debater e todos juntos pensarem a construção do conhecimento.

Como pode-se perceber, as metodologias ativas, em síntese, dão destaque a autonomia do aluno. Na leitura de Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 275):

[...] é possível afirmar que as metodologias ativas, quando tomadas como base para o planejamento de situações de aprendizagem, poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação do estudante à medida que favorece o sentimento de pertença e de coparticipação, tendo em vista que a teorização deixa de ser o ponto de partida e passa a ser o ponto de chegada, dado os inúmeros caminhos e possibilidades que a realidade histórica e cultural dos sujeitos emana.

Tomando por referência o ensino de Geografia, a compreensão das autoras pode ser pensada a partir da necessidade, já apresentada anteriormente, de aproximar o conhecimento geográfico da realidade do aluno, o que irá contribuir diretamente para esse sentimento de pertença e coparticipação, destacado pelas autoras. Sem que reduzir os problemas da aprendizagem necessariamente a questões de ordem prática, não há como deixar de destacar, nesta caminhada, a importância da prática docente estar pautada em metodologias que vão de encontro para essa associação conhecimento geográfico-realidade experienciada.

Para Berbel (2011), é imprescindível que os professores busquem novas abordagens e técnicas de ensino que favoreçam a perseverança e a autonomia. Proporcionando a possibilidade de escuta aos discentes, valorizando suas opiniões, desenvolvendo a empatia, respondendo-os e criando um ambiente propício à

aprendizagem, é possível caminhar na direção de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e mais significativo para o aluno.

Desta forma, pode-se compreender que as metodologias ativas, dependendo da forma como são mobilizadas, tendem a ser instrumentos importantes para a construção de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada no âmbito da Geografia escolar, ainda mais em um contexto de pós-pandemia em que vive-se a realidade construída por lacunas na formação durante a adoção do ensino remoto.

2.2 O ensino remoto e os contextos para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia

A pandemia da Covid-19 foi decretada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020 e impôs ao mundo uma nova conjuntura marcada por transformações em diversos setores, a exemplo do setor educacional. Neste setor, especificamente, a efetivação das mudanças ocorreu, sobretudo, através da implementação de um modelo de ensino emergencial, o chamado ensino remoto.

Em termos conceituais, definir o ensino remoto não é uma tarefa fácil, pois na realidade das escolas ele se constituiu de muitas formas, agregando e desagregando características. Para Saviani e Galvão (2021), o termo ensino remoto passou a ser utilizado para caracterizar a realidade emergencial do ensino durante o distanciamento social e, ao mesmo tempo, como uma forma alternativa ao termo “educação a distância”, que já remetia a um modelo específico. Deste modo, conforme os autores, o ensino remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado no período de pandemia, em que a educação presencial se encontrava interdita. Desta maneira, em termos gerais, pode-se dizer que o ensino remoto tratou-se do processo de ensino-aprendizagem construído através da separação física dos sujeitos, os quais estiveram conectados, principalmente, por meio do auxílio das chamadas tecnologias de informação, notadamente a *internet*.

O fato é que, tal como foi implementado, o ensino remoto teve um impacto profundo na educação do país, tendo sido um fator de agravamento para os problemas socioeconômicos historicamente reproduzidos na educação escolar pública. A educação escolar é parte do processo social e reflete, em sua organização e funcionamento, características presentes na sociedade, inclusive desempenhando um papel ativo na reprodução e legitimação das desigualdades sociais existentes (Mészáros, 2011). É neste sentido que observamos que o paradigma da tecnologia, pressuposto básico do ensino remoto, foi pilar de um modelo que distinguiu espacialmente e socialmente os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, tendo prejuízos incalculáveis na aprendizagem aqueles imersos em uma realidade marcada pela ausência de meios de interação (Saviani; Galvão, 2021).

A forma como ocorreu a implantação do ensino remoto, isto é, sem um planejamento adequado, sem a atuação de grupos de discussão ou ao menos com a oferta de capacitações para os professores, implicou diretamente na viabilidade e na qualidade do ensino ofertado. O cenário então desenhado demandou a adoção de novos métodos de ensino e aprendizagem, o que exigiu dos professores a necessidade de elaborar estratégias variadas para levar a termo o ensino remoto.

Entre as estratégias necessárias, destaca-se a adaptação da abordagem dos conteúdos para novos espaços de aprendizagem, seja uma aula pelo *Google Meet*, uma conversa em um grupo no *WhatsApp* ou simplesmente um *portifólio* impresso. Com alguns meios mais favoráveis do que outros para a interação dos professores

com os alunos e vice-versa, a realidade se mostrou controversa e desafiadora, sendo, muitas vezes, limitante para a construção de uma aprendizagem significativa. Isso se aplica, inclusive, ao ensino de Geografia.

O ensino remoto tratou-se de um modelo que configurou um processo que impactou o sentido e o significado dos conhecimentos construídos na escola e utilizados na sociedade. Dentre estes conhecimentos, o conhecimento geográfico, que sofreu com a falta meios para discussão entre os sujeitos e construção de uma compreensão dos fenômenos baseadas na troca de saberes e experiências, como recomenda Cavalcanti (2001). Desta forma, na prática, nos contextos mais prejudicados pela ausência de tecnologias de comunicação, o ensino de Geografia se configurou basicamente como um mero repasse de conceitos e conteúdos teóricos, desconectados de sua abordagem focada na realidade.

Outro ponto que influenciou no ensino remoto foi a falta de estrutura educacional e socioemocional em casa. Muitos alunos não possuíam equipamentos e espaços adequados para estudar e o auxílio dos parentes e familiares na formação escolar em domicílio foi prejudicada por diversos fatores, entre eles, a ausência da família no acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva:

Ninguém estava preparado para uma mudança tão abrupta, não apenas pela falta de capacidade tecnológica na maioria das escolas e lares, mas também porque quase todos os pais não escolheram voluntariamente se preparar para ensinar seus filhos. E, além disso, porque a imagem de uma “casa” na qual existem recursos materiais e culturais para educar as crianças como se fosse uma escola, corresponde apenas a uma parcela mínima da população mundial (NARODOWSKI, 2020, s.p.).

Diante desse cenário controverso, uma das questões que levantou preocupação foi, sem dúvidas, como ficaria a educação escolar no contexto pós-pandemia. Uma das principais questões levantadas foi a dimensão do ensino remoto, enquanto modelo pautado no distanciamento dos sujeitos, na desestruturação do ensino presencial (Saviani; Galvão, 2021). Isto remete a ideia de que o ensino remoto, de alguma forma, convergia para uma tentativa de universalizar o ensino a distância e enfraquecer o ensino presencial. Pensando nisso, Saviani e Galvão (2021, p. 39), colocam:

O quadro que se anuncia para o período pós-pandemia trará consigo pressões para generalização da educação a distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe, organizações populares e movimentos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto de sereia do ensino virtual.

Já para Santos (2020 s.p):

O ensino remoto tem deixado suas marcas... Para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos

no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020 s.p).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96), aborda a educação à distância no Artigo 80, indicando que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”. A regulamentação desse artigo se deu por meio do Decreto nº 9.057/17, que considera a educação à distância como a modalidade educacional em que:

A mediação pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação, compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Tal como colocada, a EAD consiste em uma alternativa democrática ao ensino presencial e não como uma alternativa de substituição para este. Contudo, é sabido que os rumos das políticas educacionais com a influência neoliberal após a década de 1990, tem inclinado, cada vez mais, a educação escolar pública para os interesses do mercado. Dessa forma, o ensino remoto assinala contextos para expandir a EAD para além desse princípio, conforme interesse de grupos privados que atuam sobre a educação.

Sendo assim, o ensino à distância que se busca expandir a partir do legado deixado pelo ensino remoto não é só uma estratégia para democratizar o ensino a partir de sua oferta para aqueles que não podem estar na escola presencialmente. Ela é uma estratégia para desqualificar os sistemas públicos de ensino, agravando a vulnerabilidade das escolas em tempos de crise estrutural da sociedade capitalista e também de um Estado que se distancia, cada vez mais, do bem comum para servir aos interesses neoliberais (Mészáros, 2011).

Com esse quadro, as particularidades de cada escola e de cada local do nosso país não são levadas em consideração. As medidas educacionais tomadas em todo o país durante a pandemia apenas evidenciam as desigualdades socioespaciais existentes no Brasil. Sobre essa ideia, Ferreira e Tonin (2020, p. 29) afirmam que “há um simplismo tanto nas possibilidades que cada escola tem para disponibilizar este tipo de ensino, como das diferenças internas existentes nas condições de aprendizagem dos estudantes que já são desafios cotidianos na forma presencial”.

O ensino remoto de Geografia, diante de todo esse contexto, é intercalado por duas dimensões desafiadoras: as discussões sobre as transformações espaciais contemporâneas e o conseqüente ensino desse conteúdo mediado pela tecnologia e pelos novos processos de aprendizagem que refletem também projetos sociais

(Oliveira et. al, 2021). Mas do que nunca, o ensino de Geografia deve ser visto como um processo que permita aos alunos refletir e questionar suas vivências socioespaciais e construir formas de intervenção nas transformações em curso. Segundo Cavalcanti (2010, p. 3):

Os professores de Geografia relatam que estão frequentemente enfrentando dificuldade em “atrair” seus alunos nas aulas, pois a maioria não se interessa pelos conteúdos que essa disciplina trabalha. No entanto, se a Geografia contempla a diversidade da experiência dos homens na produção do espaço, as questões espaciais estão sempre presentes no cotidiano de todos eles, sejam as de dimensões globais ou locais. É o caso de se questionar, então, por que os alunos não mostram interesse especial pelos conteúdos da disciplina, limitando-se, na maior parte das vezes, ao cumprimento formal das obrigações escolares.

No cenário de pandemia e do ensino remoto estas questões se agravaram ainda mais e seus desdobramentos não deixaram de se fazerem presentes no período pós-pandemia em que as lacunas deixadas pelo ensino improvisado e precarizado tem levantado a necessidade de adotar estratégias para criar situações de aprendizagem que possam se não sanar, amenizar os efeitos desse modelo de ensino e caminhar na direção de uma aprendizagem significativa, amparada nas metodologias ativas.

Para isso, portanto, é importante o professor tomar a realidade como objeto de pesquisa e intervenção, havendo, na formação inicial alguns momentos que favorecem essa ação, a exemplo do que se discute a seguir através da contribuição do estágio supervisionado.

2.3 O estágio supervisionado docente como lugar de prática e pesquisa na formação inicial

Pensar e repensar o estágio supervisionado na formação inicial tem sido um exercício constante na formação docente e muitos estudiosos têm se dedicado ao tema. O fato é que já não há mais espaço para conceber o estágio meramente como uma disciplina obrigatória dos currículos das licenciaturas, a qual o licenciando executa ações no âmbito do seu contato com a prática que se efetiva na escola. O estágio é, considerando suas perspectivas de renovação, um campo de conhecimento construído e reconstruído no movimento da ação, ação esta, produto e produtora da pesquisa que identifica, intervém, analisa e propõe soluções para os problemas existentes (Pimenta; Lima, 2004).

No decorrer da formação inicial do professor, e não sendo diferente na Licenciatura em Geografia, é fundamental compreender que o conhecimento é um processo inacabado, ou seja, está sempre em construção. Nesta visão, a pesquisa é indissociável do ensino, pois é somente na associação de ambos que o professor em formação tem a oportunidade de confrontar-se constantemente e conscientemente com a realidade escolar (Cavalcanti, 2011) e pensar sobre ela. Essa necessidade de “aprender pela pesquisa” aparece na formação do professor de Geografia como uma necessidade básica que assenta-se sobre a importância da *práxis*.

Na formação inicial do professor há algumas tensões, isto é, alguns desafios que já vêm sendo alvos de discussões há algum tempo. Para Cavalcanti (2011), esta

formação tem sido “bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente” (p. 96). Desta forma, o professor não é concebido como um produtor de saberes na perspectiva de ação de um professor-pesquisador, mas como um simples repassador de conhecimentos prontos e acabados. Ou seja, muitas vezes, a pesquisa, a formação e a prática representam momentos separados e o professor é visto como um sujeito que só ministra aulas e não pesquisa.

O fato é que, levando em conta o contexto geral da formação inicial, o estágio curricular supervisionado é tido como um componente teórico-prático que cria o espaço propício para a produção de diversos saberes necessários à formação e prática docente (Pimenta; Lima, 2004). Caracteriza-se, deste modo, como sendo um momento de imersão do professor em formação no campo profissional que possui uma dimensão ideal (teórica e subjetiva) articulada com várias posturas educacionais, e uma dimensão real (material, social e prática) inserida no contexto escolar (Piconez, 1991).

A construção de uma atitude cotidiana, ou seja, no dia a dia da sala de aula, de compreensão e reflexão dos processos e contextos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos é uma atitude de busca por autonomia na interpretação da realidade (Pontuschka, 2007). Logo, a perspectiva de trabalhar estágio como lugar de pesquisa tem comumente contribuído para uma atitude investigativa voltada para a necessidade de pensar/transformar/superar os desafios que surgem e que são discutidos através da ação da pesquisa.

3 METODOLOGIA

A metodologia científica envolve método e ciência. O conhecimento humano é caracterizado pela relação estabelecida entre sujeito e objeto. Dessa forma, o método surge de um conjunto de procedimentos que os indivíduos utilizam para adquirir conhecimento. É nesta direção que optou-se por uma abordagem qualitativa. Segundo Creswell (2007, p. 187):

Uma pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa: os dados são interpretados pelo pesquisador a partir de uma visão holística dos fenômenos sociais”. Isso explica porque estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises. Quanto mais complexa, interativa e abrangente a narrativa, melhor o estudo qualitativo.

A abordagem qualitativa foi, contudo, um caminho para apreender as várias faces da realidade vivenciada. No seu horizonte, realizou-se pesquisa bibliográfica. Em uma análise de questões sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44) afirma que “[...] embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”. Foi com a pesquisa bibliográfica que pôde-se contemplar discussões acerca de temas como: metodologias ativas, estágio supervisionado, ensino de Geografia e ensino remoto.

Em se tratando da pesquisa colaborativa, isto é, aquela que tem por base projetos de investigação articulados na compreensão que o docente constrói de sua prática profissional, ou seja, em contextos reais de interação (Desgagné, 2007), esta

foi procedida no decorrer das atividades de regência, em colaboração com o professor titular.

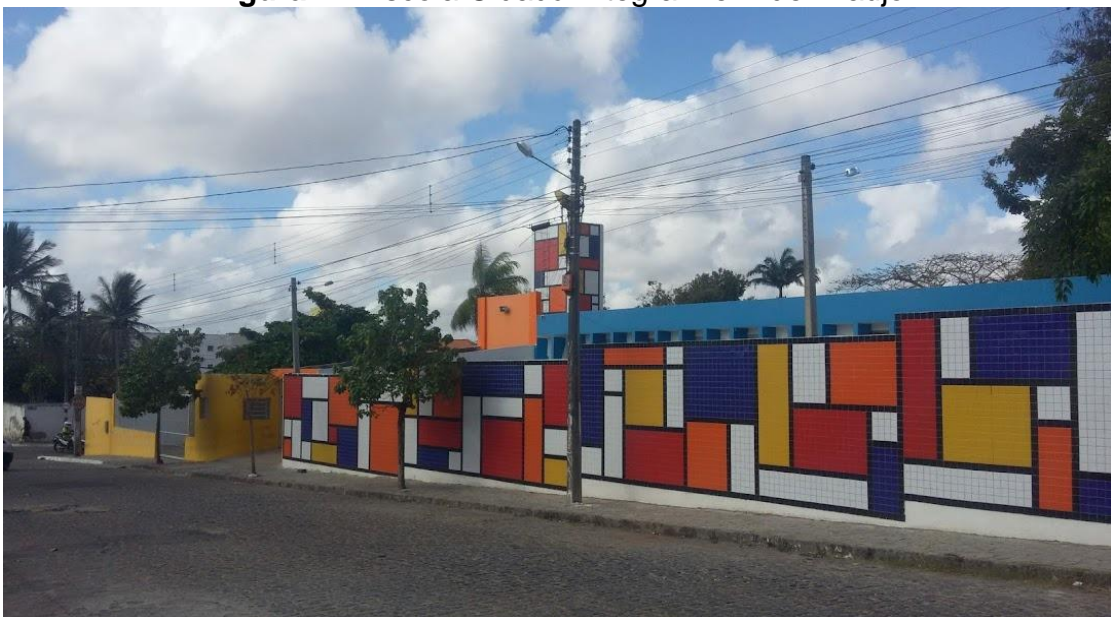
3.1 Caracterização da escola onde foi realizado o ESG III

A experiências aqui apresentadas e discutidas foram construídas na Escola Cidadã Integral Felix Araújo, que pertence a rede estadual de ensino da Paraíba. Fundada em 10 de janeiro de 1966, com o nome de “Colégio Estadual da Liberdade”, a escola se localiza-se na Rua Severino Pimentel, S/N, na zona sul da cidade de Campina Grande-PB, no bairro da Liberdade. A história de Campina Grande inicia-se como uma aldeia de índios Cariris. Em dezembro de 1697, o português Theodósio de Oliveira Lêdo reconheceu o aldeamento de Cavalcante como uma unidade administrativa do Reino de Portugal, servindo como ponto de anteparo e abastecimento entre o litoral e o sertão da Capitania (IBGE, 2024). De acordo com informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, situada estrategicamente entre o alto sertão e a zona litorânea, com terras férteis, a aldeia rapidamente se transformou em um povoado próspero, dinamizado pelos ciclos econômicos que deram destaque a cidade no âmbito regional.

No que se refere a escola campo da pesquisa, em se tratando de sua infraestrutura física, a escola se caracteriza por uma ampla área construída, dotada de espaços físicos diversos, sendo salas de aula, um ginásio para a prática de esportes, salas equipadas com laboratório de informática, multimídia, máquinas de impressão de documentos, biblioteca, jardins, estacionamento, pátio com palco, quadra de esportes, cozinha, coordenação pedagógica, sala dos professores, diretoria, cantina com refeitório e banheiros.

A ECI Félix Araújo (figura 1) atende alunos do ensino médio e fundamental no modelo de escola em tempo integral.

Figura 1 - Escola Cidadã Integral Felix de Araújo



Fonte – Fábio Ribeiro de Souza Ribeiro de Souza. nov. 2018

No Brasil, em termos históricos, a educação integral é pressuposta no século XX nos ideais do movimento escola nova, entre estes, sobretudo o ideal “da escola da vida completa”, que pressupunha a escola não com o propósito de preparar para a vida, mas de ser compreendida como a vida em si. Desta forma, as primeiras experiências de ampliação da jornada escolar datam dos anos de 1950, quando Anísio Teixeira, um dos impulsionadores do Movimento da Escola Nova, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, em Salvador, na Bahia, cuja organização contemplava o ensino dos conteúdos tradicionais (disciplinas científicas, acadêmicas) em um espaço e diversos tipos de atividades, alimentação, atendimento médico e odontológico, em um espaço anexo. Um modelo que tinha como proposta satisfazer as necessidades intelectuais, físicas, culturais e morais do sujeito, ou seja, uma formação integral do educando. Do ponto de vista legal, a educação integral é pressuposta em diversos documentos e leis, tais como: na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996), no Plano Nacional de Educação (2000-2010/ 2014-2024); na Lei 13.415/2017 e em outros documentos como a própria Base Nacional Comum Curricular.

A partir disso, diversos modelos passaram a ser implementados no Brasil, sendo necessário diante disso distinguir educação integral e educação em tempo integral. A educação integral trabalha a multidimensionalidade do sujeito, compreendendo o seu aspecto intelectual, físico e emocional, pois nela entende-se que o indivíduo deve ser visto de forma integral e por isso busca desenvolver atividades que abordem situações formativas que lhes contemple como indivíduo e como sujeito social (Gonçalves, 2006). Já a educação em tempo integral pode significar meramente uma forma de organização escolar em jornada ampliada, oferecendo diferentes atividades em seu contraturno escolar, mas sem o sentido da formação integral do sujeito.

Na Paraíba, o modelo de Escola Cidadã integral foi implementado inicialmente em 2016, segundo o Governo com a intenção de atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação, que estabelece como meta “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Com esse objetivo, adotou-se na Paraíba um modelo baseado na educação em tempo integral, que rapidamente se expandiu a partir da atuação na gestão do modelo por grupos privados, a exemplo do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A ECI Félix Araújo foi implantada no ano de 2018 substituindo a até então EEEFM Félix Araújo.

Com relação a sua proposta curricular, a ECI Félix Araújo segue o currículo da rede estadual de ensino da Paraíba, o qual encontra-se alinhado a BNCC. Conforme o que é estabelecido no currículo seguido, determina-se que o professor deve optar por metodologias inovadoras, pautadas no método ativo, e encaminhar o processo de ensino-aprendizagem na interação dos sujeitos e na aproximação destes com os problemas da realidade, de modo a se construir uma formação personalizada para cada aluno (Paraíba, Currículo do Novo Ensino Médio para as ECI e ECIT, 2023). Desta forma, nota-se que há, no Documento um direcionamento para a utilização de metodologias ativas.

Contudo, é preciso ressaltar que muitas críticas têm sido feitas a esse modelo de ensino integral da rede estadual da Paraíba, sobretudo aos desafios que emergem e colocam limites a construção de um processo de ensino-aprendizagem significativo. As principais críticas são, por exemplo, ao avanço da gestão privada da

educação estadual, a jornada de 40 horas dos professores que ficam submetidos ao regime de dedicação exclusiva, a falta de infraestrutura adequada e a diminuição de carga horária para disciplinas como Geografia, que com as mudanças promovidas pela BNCC, perdeu espaço significativo no currículo da rede.

Durante a pandemia da Covid-19, a ECI Félix Araújo seguiu as medidas implementadas pela Secretária Estadual de Educação (SEE) e adotou, como as demais escolas, o ensino remoto. A orientação da SEE para o ensino remoto foi que este fosse intermediado por plataformas de interação *online*, como o *Google Meet*. Porém, nos casos de falta de acesso, o que foi recorrente, as alternativas eram a utilização de materiais impressos e interações por meio de plataformas *off-line*. O fato é que como a maioria das escolas da rede, o ensino remoto foi um modelo que evidenciou as desigualdades no acesso aos recursos necessários e, conseqüentemente, um instrumento que deixou lacunas na formação dos alunos durante os anos que perdurou. Aspecto constatado na retomada do ensino presencial.

4. RESULTADOS

4.1. A construção processo de ensino aprendizagem em Geografia no período pós-pandemia

Como já vem sendo discutido, a implementação emergencial do ensino remoto em 2020, transcorreu por meio de um processo marcado pela falta de planejamento. Como resultado, as inúmeras contradições presentes na sociedade brasileira, historicamente caracterizada pela desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos e pela falta de investimentos na educação escolar pública, configuraram um cenário que pois em evidência um modelo de ensino excludente e deficiente, que impactou negativamente sobre a aprendizagem de boa parte dos alunos. Neste sentido, conforme destacam Oliveira et. al. (2021) ficou claro que a maioria dos estudantes, principalmente do ensino público, apresentaram muitas dificuldades no acesso às tecnologias mínimas essenciais para acompanhamento de aulas síncronas, repositório de materiais e uso de interfaces interativas virtuais necessárias.

Diante de uma realidade em que professores e alunos precisaram se adaptar e reinventar as suas práticas de ensino e meios de aprendizagem, a verdade é que a ausência de condições mínimas levou a déficits de aprendizagem ocasionados pela pouca ou precária interação entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Freire (2017), a interação entre o professor e o aluno é fundamental para a construção da aprendizagem, pois é através dela que se faz possível identificar os caminhos para mobilizar e apropriar-se do conhecimento. Para Oliveira et.al. (2021), o ensino remoto deixou lacunas na aprendizagem dos alunos justamente pela distância provocada no diálogo entre professores e alunos.

Tal fato foi percebido na construção do processo de ensino-aprendizagem no período pós-pandemia. Ao embarcar nessa experiência, que foi oportunizada como já dito pela realização do ESG III, o contato com os alunos foi um pouco peculiar. A experiência que nutre estas reflexões aqui apresentadas, ocorreu em uma turma do terceiro ano do ensino médio no período acadêmico 2023.1. Logo de início, era perceptível ver nos rostos dos alunos o desconforto e ao mesmo tempo a alegria de estar de volta a sala de aula e ao ensino presencial (figura 2).

Quando questionados sobre suas percepções acerca do ensino remoto, o que fora relatado pelos alunos aponta, de forma expressiva, para as dificuldades enfrentadas quanto ao acesso aos recursos e a falta de motivação para estudar de forma autônoma. Essa constatação feita a partir do relato dos alunos apresenta outra interface problemática do ensino remoto, isto é, a exigência repentina de uma maturidade e autonomia dos alunos, as quais não haviam sido trabalhadas antes.

Diante desse quadro, notou-se que os alunos retornaram ao ensino presencial com dificuldades de aprendizagem, falta de interesse e desmotivação. Os alunos já vinham com uma bagagem de dificuldades nos conteúdos geográficos, a falta de atenção que já existia, piorou, principalmente por conta da acomodação que tinha durante as aulas remotas. O desinteresse era bem nítido, a falta de concentração era bem evidente, e tudo isso demandou a adoção de novas estratégias para a construção do processo de ensino-aprendizagem.

Figura 2 – Primeiro contato com a turma no período pós- pandemia

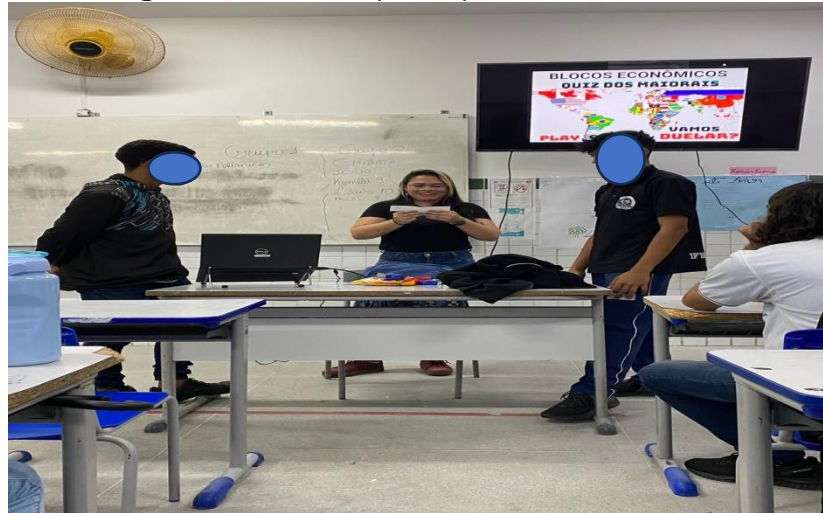


Fonte – Acervo pessoal 2023

Analisando essas questões, latentes na sala de aula, juntamente com o professor supervisor, foi traçado o projeto de intervenção, o qual teve como estratégia a utilização das metodologias ativas. O objetivo foi conduzir o processo de ensino-aprendizagem por um caminho que pudesse ser mais atrativo para os alunos e assim recuperar o interesse dos mesmos pela educação e pelo conhecimento geográfico. Desta forma, optou-se por uma forma de mediação pautada em metodologias mais dinâmicas como modo de aprendizado e de fixação de conteúdos, buscando, assim, afastar-se das práticas tradicionais as quais já não correspondiam aos objetivos da aprendizagem.

Seguindo os conteúdos especificados no plano de curso do professor regente titular, foram abordados os seguintes temas: os blocos econômicos mundiais e conflitos entre Israel e Palestina. No primeiro conteúdo abordado, os blocos econômicos, a metodologia acionada foi a utilização de jogos. A partir dessa metodologia, foi promovido uma competição do conhecimento na turma (figura 3), em que os alunos puderam demonstrar o que haviam aprendido. Instigados pela dinâmica interativa promovida, os alunos demonstraram mais interesse pela apropriação do conhecimento e pela sua socialização.

Figura 3 – Alunos participando da dinâmica



Fonte – Acervo pessoal 2023.

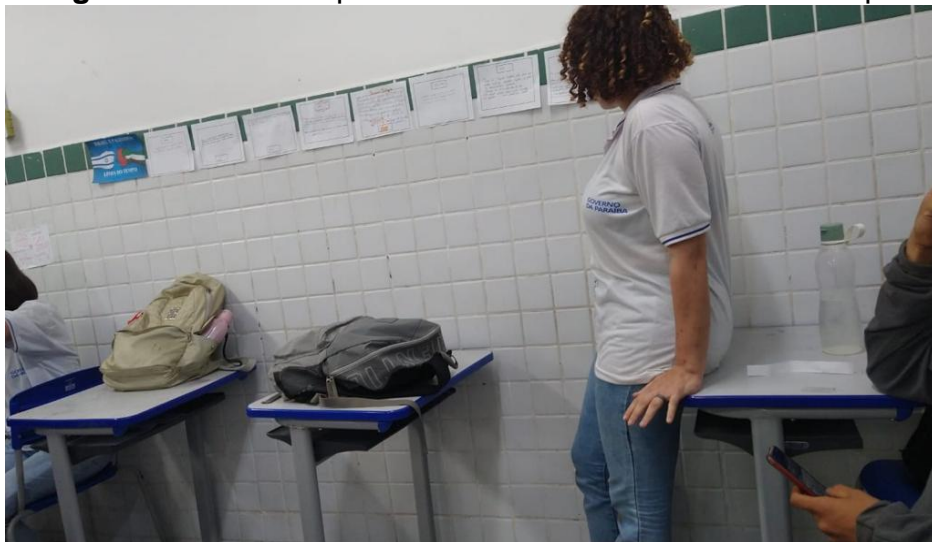
O segundo conteúdo trabalhado, ou seja, o conflito entre Israel e a Palestina, foi explorado através da metodologia Sala de Aula Invertida. Dessa forma, os alunos foram orientados a realizar uma pesquisa sobre o tema e posteriormente socializaram os resultados e dúvidas com todos em sala através do debate promovido. Como resultado da atividade, foi construído uma linha do tempo com todos os acontecimentos deste conflito, desde seu início até os dias atuais. Para a confecção dessa linha do tempo, os alunos se dividiram em duplas, e cada dupla escolhia uma data (figura 4), após escolher, deveriam escrever o que ocorreu nesse período e no final apresentar e começar a montar a linha do tempo. E assim se fez. (figura 5)

Figura 4 – Alunos escolhendo as datas



Fonte – Acervo pessoal 2023

Figura 5 – Alunos apresentando e criando a linha do tempo



Fonte – Acervo pessoal 2023.

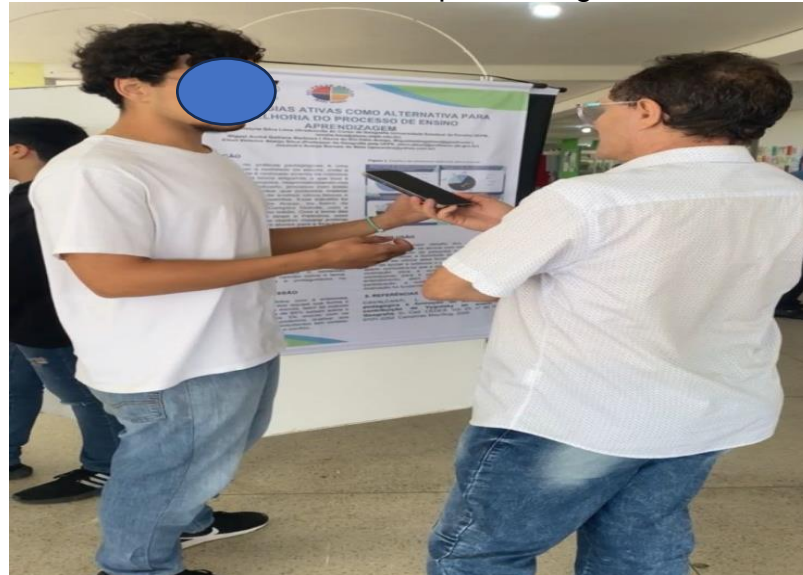
Diante da relevância do tema no cenário atual, o interesse e atividades promovidas pelos alunos foram mobilizados na direção de um maior aprofundamento do conhecimento e o resultado foi a construção de uma pesquisa científica, a qual teve seu produto final apresentado no Congresso Universitário na Universidade Estadual da Paraíba, no dia 6 de novembro de 2023 (figura 6).

Figura 6 – Mostra pedagógica no Congresso



Fonte – Acervo pessoal 2023

Figura 7 – Aluno sendo entrevistado por um organizador do Congresso



Fonte – Acervo pessoal 2023

Por meio do uso de diferentes metodologias e atividades dinâmicas como recursos didáticos, alcançou-se uma compreensão aprimorada dos conteúdos que foram abordados nas aulas de Geografia, envolvendo os alunos de maneira participativa, podendo analisar a participação e o comportamento de todos, que de alguma forma antes, não era muito colaborativa. Sendo assim, esse contexto de diferentes metodologias ativas é possível realizar diferentes atividades que buscam

aproximar os alunos de diversos conhecimentos. As atividades foram desenvolvidas junto com os conteúdos presentes no plano de aula do professor supervisor, de modo que cada temática apresenta uma atividade específica. Isso nos permite enxergar a utilidade da abordagem do conteúdo a partir da atividade escolhida, pois influencia o aluno a pensar e refletir sobre a temática, não permitindo que ele encare a atividade apenas como um momento de lazer e diversão.

Utilizando esse leque de diferentes recursos didáticos, a utilização de atividades mais recreativas em sala de aula modifica a dinâmica tradicional do ensino. É crucial a participação dos alunos em todas as atividades, seja para a criação da atividade, seja para que utilizem os recursos disponíveis para atingir o objetivo proposto. Com o intuito de alcançar êxito na formação completa do estudante, o objetivo é fazer com que os alunos compreendam a relevância de dar valor aos conteúdos escolares, dedicando mais atenção às aulas, participando ativamente, obtendo resultados positivos nas avaliações e, inclusive, sugerindo aos professores maneiras diferentes de abordar os assuntos. Além do ambiente escolar, é crucial que esses resultados sejam aplicados a atividades práticas individuais ou em grupo. Essas atividades estimulam o desenvolvimento de princípios éticos que são fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

Nas instituições de ensino, entendemos que é um grande desafio para os professores de Geografia manter os alunos interessados na matéria, devido ao livro didático e à falta de recursos escolares, por isso o ensino costuma ser acompanhado de aulas tediosas. Com a introdução da dinâmica de *quiz* e o desenvolvimento da linha do tempo, e a iniciação a trabalhos científicos, é possível perceber a facilidade e interesse dos alunos em utilizar esses recursos como forma de apresentar a Geografia de uma forma mais interessante para os alunos. Além de ajudar e estimular o que já foi estudado, as atividades apresentadas também permitem que os alunos se tornem mais solidários.

Considerando o pensamento de Dewey (1978), o conhecimento não pode ser trabalhado fora da realidade do aluno e sem interação com o objeto do conhecimento. Isso significa que os alunos devem participar ativamente do processo de aprendizagem.

Portanto, as metodologias ativas são consideradas ferramentas motivacionais para aprender Geografia, contribuindo para a capacidade de memorização, de compreensão e do espírito do grupo, principalmente no período de pós-pandemia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas escolas, percebemos que manter o interesse dos alunos pela Geografia é um grande desafio. Devido à falta de materiais didáticos e recursos escolares, o ensino costuma ser cansativo. Ao introduzir metodologias ativas, incentivar à pesquisa científica, notou-se facilidade e grande interesse em usar esses recursos para apresentar a Geografia aos alunos de uma forma mais envolvente. Além de ajudar e motivar o que foi aprendido, as atividades organizadas também aproximam os alunos.

A utilização das metodologias ativas demonstrou ser uma ferramenta útil para considerar os limites e oportunidades para melhorias nos métodos de ensino e aprendizagem. Fazendo com que todos saíssem de dessa zona de conforto, exigindo uma mudança no ambiente educacional e expandindo o conceito de sala de

aula. Isso é muito claro na geografia porque as escolas são locais onde as relações sociais são reproduzidas. Mas vale ressaltar que uma das principais características da metodologia ativa é permitir que os alunos realizem atividades mentais em diferentes processos cognitivos além da memorização.

Devido ao fato de que as mudanças ocorreram e continuam a ocorrer diariamente, as novas abordagens de ensino e aprendizagem após a pandemia exigem que todos os participantes se adaptem. Todos nós estamos sujeitos a esse movimento incessante de mudança. É nosso dever compreender e aproveitar as oportunidades que esse movimento oferece. Também devemos aprender sobre os novos métodos que podem ser incorporados ao processo de aprendizagem.

Com isso considera-se que metodologias ativas são ferramentas de motivação para a aprendizagem de Geografia contribuindo para a capacidade de memorização, entendimento, além do espírito de grupo. A participação, a solidariedade, a cooperação, a motivação, a independência e o respeito do aluno a si mesmo.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neuzi Aparecida Navas Berbel. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1.Brasília: MEC\SEF, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file> Acesso em: 07.07.2024.

CAVALCANTI, L. de S. O ensino de Geografia na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978

DIESEL, A; BALDEZ, A. L.S; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, Lageado-RS, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DESGAGNÉ, S. **O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo, SP. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro - São Paulo. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE-Cidades). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/campina-grande/panorama> . Acesso em: 13 de mai. de 2024.

LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11ª ed. Ministério da Educação, 1996. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

MEDEIROS, A. (Coord.). (2014). **Docência na socioeducação.** Brasília: Universidade de Brasília.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. In: **Pensar a Educação.** Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>. Acesso em: 06.07.2024

OLIVEIRA et.al. Geografia e ensino remoto: desafios e possibilidades em tempos de exceção. Cadernos de Estágio, s/l, v.3. n.1, p. 204-226. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Folha Informativa - **OMS declara Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 15.05.2024

PICONEZ, S. (Coord.). **A prática de ensino e o Estágio supervisionado.** Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, E. O. **EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?** #livesdejunho... Revista Docência e Cibercultura. Notícias. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119/>.

Acesso em: 06.07.2024

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**. S/L, s/v, n. 67, p. 36-49, 2021.

SCHARDOSIN FERREIRA, D.; TONINI, I. M. **HÁ UMA ESCOLA COMO LUGAR EM PERÍODO DE PANDEMIA?** Ensaios de Geografia, v. 5, n. 10, p. 27- 32, 10 jul. 2020.

SOUSA NETO, M. F. **A aula de Geografia e algumas crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desse trabalho contou com a ajuda de várias pessoas especiais e que fizeram parte da minha jornada acadêmica. Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por nunca ter me abandonado e ter cuidado de minha vida todos os dias, me suprimindo com seu amor incondicional e livrando de todo mal. A minha mãe Socorro, uma mulher guerreira, exemplo de ser humano, que tem o coração mais espaçoso e bondoso, que me concebeu e que me cuidou com tanto amor, que pede a Deus por proteção e livramento de joelhos dobrados, por nunca ter desistido de mim e sempre pensou no melhor pra minha vida.

A meu pai Osmando, homem temente a Deus que sempre trabalhou arduamente pra manter nossa família, por ser um ser humano bondoso e de coração puro, por nunca desistir de mim e insistir nos meus estudos, por ser o super-pai que todo mundo deveria ter. Aos meus irmãos Renata, Renato e Junior, que sempre estiveram presentes pra me proteger. Somos parceiros, cúmplices, irmãos e melhores amigos. Obrigado por serem minha fortaleza quando eu preciso.

Aos meus cunhados que fazem parte da minha família e de alguma forma sempre me apoiaram no meio desse percurso. As minhas melhores amigas Patrícia e Renata que estão comigo desde os meus 12 anos de idade, sempre me apoiando e vivenciando momentos marcantes na minha vida.

Aos meus amigos Jéssica, Sheila, Elias, Joalison, Joyce, Felipe e Graziela, que fiz à 5 anos atrás na universidade e que permaneceram em minha vida até hoje, por nunca termos soltado nossas mãos nos momentos triste e delicados, por sempre estarmos juntos nos apoiando em meio ao caos que enfrentamos nesses períodos difíceis, e por termos conseguido vencer essa batalha.

A minha orientadora Marta Buriti, que foi a peça fundamental para o andamento desse trabalho, que aceitou esse desafio sem pestanejar. Um ser humano iluminado, inteligente, elegante e sempre com suas ideias, palavras de conforto, atenção, empatia e carinho com o próximo. Meu maior modelo de professora para seguir nessa carreira de docência.

Em geral a todos meus amigos, colegas e familiares que estiveram comigo nessa jornada.

E por fim, agradeço a mim, por ter vencido essa fase. Amo todos vocês e obrigada por estarem presentes na minha vida.

A todos, agradeço.